

3_2019

KWARTALNIK 2019, 3(150)

ISSN 0239-6858

INDEKS 357278

cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK NAUKOWY EDUKACJA

Temat numeru

Edukacja w dobie migracji

3_2019

KWARTALNIK 2019, 3(150)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redaktor naczelna

MAŁGORZATA SEKUŁOWICZ

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja naukowa

Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski)

BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Sekretarz redakcji

KATARZYNA KRYSZTOFIAK

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2019

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 508 983 041

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Spis treści

- 5 KATARZYNA STANKIEWICZ, ANNA ŻUREK
Słowo wstępne
- 6 JERZY NIKITOROWICZ
Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych
- 18 KRYSZYNA KAMIŃSKA
Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole – problemy i wyzwania
- 29 DOROTA JAWORSKA
Edukacja uczniów migrujących w perspektywie miejskiej polityki integracyjnej w Gdańsku
- 42 KATARZYNA STANKIEWICZ, ANNA ŻUREK
Rola nauczyciela języka polskiego jako drugiego w kształceniu językowo-kulturowym
- 54 PRZEMYSŁAW GĘBAL, MONIKA NAWRACKA
Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle założeń dydaktyki konstruktywistycznej. Autorski model glottopedagogiczny
- 68 MAŁGORZATA GĘBKA-WOLAK
Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8
- 85 MARTA PIETRUSIŃSKA
Edukacja dorosłych jako narzędzie inkluzji migrantów – propozycja zmiany podejścia

- 97 JULIA GODOROWSKA
Jak rozmawiać z młodzieżą o wyzwaniach współczesnego świata? Szkolny Klub
Dobrej Rozmowy o migracjach (SPRAWOZDANIE)

102 O AUTORACH

Słowo wstępne

Nasilające się współcześnie ruchy migracyjne stawiają przed szkołą i edukacją nowe wyzwania. Polska przestaje być krajem czysto tranzytowym, a coraz częściej jest miejscem docelowym migracji. Z tego powodu podjęty w tym numerze temat zyskuje na znaczeniu i aktualności. Prezentowane teksty mają charakter interdyscyplinarny, co pozwala na przedstawienie poruszanej problematyki z wielu różnych perspektyw – pedagogicznej, psychologicznej, społecznej i glottodydaktycznej.

Numer otwiera artykuł Jerzego Nikitorowicza pt. *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*. Autor powołuje się w nim na wybrane teorie antropologiczne i interakcjonistyczne, które umożliwiają nowe spojrzenie na dotychczasowe pojmowanie edukacji i polityki zarządzania wielokulturowością. Kolejne dwie prace ukazują problemy i wyzwania edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym z punktu widzenia rzeczywistości polskiej szkoły i pracujących w niej nauczycieli (artykuł Krystyny Kamińskiej) oraz miejskiej polityki integracyjnej w Gdańsku (tekst Doroty Jaworskiej). Z kolei opracowanie Katarzyny Stankiewicz i Anny Żurek podkreśla znaczenie kształcenia kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako drugiego w polskiej szkole oraz rolę nauczyciela integrującego kształcenie językowe z kulturowym i tym samym wspomagającego proces adaptacji szkolnej ucznia migranta w szkole w środowisku poza nią. Prezentację założeń konstruktywizmu oraz edukacji włączającej, międzykulturowości i transkulturowości jako ważnych pojęć dla współczesnej glottodydaktyki polonistycznej stanowi tekst Przemysława Gębala i Moniki Nawrackiej. Natomiast artykuł Małgorzaty Gębki-Wolak można potraktować jako konkretną propozycję

dydaktyczną inspirowaną właśnie zasadami edukacji integracyjnej i włączającej, która ma wspomagać naukę polskiego uczniów na różnym poziomie znajomości języka, zarówno z rodzin cudzoziemskich, jak też polskich reemigrujących. Autorka proponuje „umiarkowaną glottodydaktyzację” procesu nauczania języka polskiego na drugim etapie edukacyjnym, która będzie wychodziła naprzeciw potrzebom uczniów z doświadczeniem migracji. Na koniec Marta Pietrusińska podejmuje temat edukacji migrantów z perspektywy andragogicznej, zalecając odejście od asymilacyjno-adaptacyjnych metod opartych na relacjach władzy na rzecz podejścia włączającego, w którym członkowie społeczeństwa przyjmującego na równi z migrantami uczą się od siebie nawzajem.

Z artykułów zebranych w tym numerze wyłania się wizja edukacji, która mierzy się z wielokulturowością oraz wyzwaniem integracji społeczno-kulturowej, niezależnie od etapu kształcenia, i która może służyć inkluzji społecznej. Autorzy pokazują, że w obliczu tych wyzwań niezbędne są spójne założenia teoretyczne, nowe podejście dydaktyczne, jak również konkretne rozwiązania metodyczne. Życzymy udanej lektury!

dr Katarzyna Stankiewicz
dr hab. Anna Żurek
redaktorki wydania

Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych

JERZY NIKITOROWICZ*

Katedra Edukacji Międzykulturowej, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok, Polska

Autor w kontekście założeń antropologicznych i interakcjonistycznych wskazuje na wyzwania i zadania edukacji i komunikacji międzykulturowej w procesie kształtowania kompetencji międzykulturowych. Zwraca uwagę i uzasadnia, że zmienność i dynamika wielokulturowego świata powoduje potrzebę wypracowania nowej teorii akulturacji i nowej polityki zarządzania wielokulturowością. Analizuje kompetencje międzykulturowe, które nabierają specjalnego znaczenia w procesie rewitalizacji heterologii, nauki o Innych, oraz w ustawicznej potrzebie prowadzenia dialogu kultur.

SŁOWA KLUCZOWE: dialog, edukacja międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe, komunikacja międzykulturowa.

Założenia wstępne

Problemem współczesnego świata jest wdrażanie do edukacji o odmiennych kulturach i poszukiwanie sposobów komunikacji między ludźmi reprezentującymi różne kultury, uczenie korzystania z dorobku wszystkich kultur funkcjonujących nie tylko w najbliższej, sąsiedzkiej przestrzeni. Edukacja i komunikacja międzykulturowa, które traktuję łącznie, immanentnie z sobą związane, zakłada już w samej swej etymologii istnienie odmiennych kulturowo grup, zauważanie ich i naturalną potrzebę poznawania się, porozumienie i współpracę, jak też dążenie do nabywania kompetencji

międzykulturowych i wypracowania paradygmatu współistnienia kultur.

W kontekście powyższego główne tezy w edukacji i komunikacji międzykulturowej dotyczą otwartości na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, swojego miejsca i obowiązku wobec niej, umożliwiając tym samym jej rozwój. Człowiek i jego kultura najlepiej bowiem egzystują w sytuacji różnicowania i ustawicznego spotykania z innym człowiekiem i jego kulturą, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać, przejawiać twórczość i innowacyjność. Dlatego zauważam i propaguję podejście antropologiczne, zakładając, że podstawową cechą ludzkiej egzystencji jest kreowanie więzi międzyludzkich i bycie w związku z innymi. Uważam, że istotne znaczenie mają chęć i potrzeba zauważenia i odkrywania odmienności, otwarcia,

*E-mail: j.nikitorowicz@uwb.edu.pl

zbliżenia i poznania, jak też zrozumienia, wymiany i współpracy, dzięki czemu człowiek osiąga rozumienie siebie i jednocześnie innych. „Przeżywając obecność Ty, ja staję się zdolne – jakby na zasadzie rezonansu – do głębokiego odczucia samego siebie, swojej własnej jaźni; pełne i rzeczywiste przeżywanie własnego życia staje się możliwe dopiero z chwilą wejścia w relacje z Ty” (Buber, 1993, s. 93). Nie sposób nie zauważyć także w tym ujęciu koncepcji symbolicznego interakcjonizmu, w której to jednostka kształtuje swoją tożsamość poprzez odniesienia do grupy, której jest członkiem. George Mead wskazywał na tożsamość jako sprzężenie dwóch postaci: Ja; Ja interakcyjnego – przedmiotowego oraz Ja podmiotowego – subiektywnego. Te postaci Ja wykształcają się w procesie dialogu zewnętrznego i wewnętrznego.

Budowanie tożsamości człowieka rozumiejącego innego człowieka odbywa się w wyniku interakcji społecznych. Z tego założenia wychodzi teoria porównań społecznych Leona Festingera, przyjmująca, że potrzeba oceniania poglądów i zachowań jest wpisana w naturę człowieka i niezbędna do konstruowania obrazu samego siebie. Bez ustawicznych konfrontacji z innymi trudno określić własne możliwości i umiejętności. Do tego niezbędne jest porównywanie społeczne w górę z innymi, którzy posiadają określone cechy, wiedzę, umiejętności, zdolności. Istotne jest także porównywanie z ludźmi podobnymi, gdyż pomaga w adekwatnym budowaniu obrazu samego siebie i, jak podkreśla Festinger, zwiększa optymizm, samozadowolenie i pozytywną samoocenę (Festinger, za: Aronson, 1997). Toteż w badaniach międzykulturowych odwołuje się do zasad demokratycznego ładu i możliwości kultywowania własnych wartości kulturowych, do pluralizmu, akcentując i podkreślając wartość każdej kultury, jednak niekoniecznie równość, potrzebę prowadzenia polityki wielokulturowości zmierzającej ku społeczeństwu wielokulturowemu,

konstruując i realizując programy wielokulturowe, które pozwalają utrzymywać i kultywować tradycje, kształtować postawy tolerancji i akceptacji innych, jak też uczyć prowadzenia dialogu, minimalizować konflikty etniczne, niwelować stereotypy i uprzedzenia itp. (Nikitorowicz, 2005, 2009, 2018).

Wielokulturowość – Akulturacja – Heterologia w kontekście edukacji i komunikacji międzykulturowej

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie analiz i badań nad międzykulturowością coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie ważną obecnie jest potrzeba wypracowania nowej teorii akulturacji, przydatnej wobec nowej sytuacji i warunków wielokulturowego świata, istotnej wobec nowych doświadczeń i przydatnej w obecnie prowadzonych badaniach międzykulturowych oraz w praktyce edukacyjnej w tym zakresie. Zauważamy bowiem, że polityka w zakresie zarządzania wielokulturowością, jaka była dotychczas stosowana, nie zdaje obecnie egzaminu. Strategie asymilacji, liberalnego podejścia do wielokulturowości, relatywizmu kulturowego, poprawności politycznej, integracji obywatelskiej, spotkały niepowodzenia. Zauważono jednak, że wielokulturowa praktyka, działalność edukacyjna w tym zakresie, dobrze wpłynęła na zachowanie tożsamości przybyszów, pozwoliła uchronić przed asymilacją, wspierała w pokonywaniu trudności adaptacyjnych, unikania i zmniejszania szoku kulturowego, jednak nie uruchomiła mechanizmów integracji, nie wdrożyła do uświadomienia i przestrzegania zasad życia w społeczeństwie demokratycznym, nie uobywateliła przybyszów. Inaczej mówiąc, nie powstały mechanizmy kreujące społeczeństwo wielokulturowe, a ukazały się istotne problemy religijne, obyczajowe, ekonomiczne, prawne, psychiczne, moralne itp. Stąd formułowane coraz częściej są takie pytania jak te:

- jakie zasady stosować w stosunku do przybyszów, jak włączyć ich do systemu prawnego, obyczajowego, edukacyjnego, wdrożyć do przestrzegania zasad i norm kraju przyjmującego?
- czy kultura grup mniejszościowych różnego typu i wymiaru może znaleźć odzwierciedlenie w kulturze grupy większościowej, czy może być w jakichś wymiarach reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji?
- czy grupy dominujące, większościowe są świadome swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych?
- w jakim zakresie i stopniu przybysze realizując swoje kulturowe obyczaje i styl życia w nowym kraju, winni liczyć się z obyczajami i stylem życia gospodarzy?
- co czynić z takimi wzorcami i kulturowymi zachowaniami jak: obrzezanie kobiet, poligamia, honorowe rodzinne zabójstwa, ubezwłasnowolnienie żon, separacja płci, ubiór, styl bycia i życia, które w nowych warunkach okazują się sprzeczne z zasadami demokracji, konstytucją, kodeksem prawnym i moralnym, prawami człowieka, wartościami uniwersalnymi?
- do jakiego momentu nieść pomoc i wspierać imigrantów w wyrównywaniu szans, gdy ci nie poznają kultury gospodarzy, nie uczą się języka gospodarzy, a zachowując swoją kulturę, zamykają się w gettach i domagają się specjalnego traktowania?
- czy jest możliwe i czemu służy, wspieranie kultury rodzimej „zamkniętych” w gettach migrantów?
- czy można rezygnować z nacisków w zakresie przestrzegania ustalonych zasad współżycia społecznego i obowiązującego prawa, jak je stosować, aby uzyskać efekty integracyjne?

Kultura jest zawsze czyjąś kulturą i to konkretni ludzie ją tworzą, przez nią się komunikują i w niej się wyrażają.

Najbardziej oddaje to stwierdzenie Leona Dyczewskiego: „kultura stanowi platformę społecznego kontaktu” (Dyczewski, 1996, s. 11). Ukierunkowuje więc ludzkie działania, wypełnia je, nadaje sens i wartość, ocenia je, wartościuje i porównuje. Tworząc kulturę, korzystając z niej, ludzie wchodzi w różnego rodzaju zależności i związki. W ten sposób tworzą właściwy sobie system kultury, jednocześnie tworzą swoisty system społeczny jej przekazu. A zatem między systemem społecznym i systemem kultury istnieje ścisła współzależność. Kultura odgrywa funkcję jednoczącą, orientującą i normatywną w stosunku do systemu społecznego. Jest to układ dynamicznej współzależności. Zmiany w jednym systemie pociągają ze sobą zmiany w drugim. Zmiany w systemie kultury wywołują najczęściej wartości, normy i zasady zachowań napływające z innych kultur lub też nową interpretację funkcjonujących już we własnej kulturze wartości, norm i wzorów zachowań. Wskutek zachodzących zmian w którymś systemie może nastąpić dezintegracja. W wyniku poszukiwań ponownej integracji w tym złożonym procesie akulturacji kształtują się nowe elementy kultury i nowe ich powiązania oraz nowe formy międzyosobowej komunikacji. Jeżeli do tego nie dochodzi, następuje rozpad systemu kultury i systemu społecznego.

Proces dochodzenia przez jednostki i grupy do wzajemnego uznania wartości, kreowania wspólnoty i więzi wartości, dokonuje się na drodze nieustannych negocjacji wartości i zasad funkcjonowania grupowego. Tak więc kultura zawiera w sobie immanentnie dialog, który kojarzy się ze zrozumieniem, ugodą, konsensusem, aurą dodatnią. Jego brak powoduje izolację, marginalizację i jest przyczyną napięć, konfliktów, agresji i przemocy, wojen. On implikuje współistnienie i traktowany jest jako imperatyw kształtowania i zachowania pokoju. Stąd idea dialogu jest immanentnie zawarta w edukacji, która dotyczy wzajemnych wpływów

i oddziaływań jednostek i grup ludzkich, podczas których wykorzystywane są kompetencje, siły, możliwości i zasoby kultury, doświadczenia i umiejętności jednostek i grup, które pozwalają rozwijać się i stawać w pełni świadomymi i twórczymi, zdolnymi do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej tożsamości. W efekcie człowiek ma możliwość stawania się członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, parafialnej, regionalnej, narodowej, kulturowej, religijnej, kontynentalnej, globalnej – planetarnej.

Przyjmuję za Edwardem T. Hallem (1997, s. 7), że kultura jest komunikacją. „Dzisiaj jednakże człowiek bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi. Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje”. Tak więc w świecie, gdzie kultura jest komunikacją, a komunikacja kulturą, gdzie ma miejsce międzynarodowa współzależność, konieczność zrozumienia ludzi z innych kultur, komunikacja nabiera specjalnego znaczenia. Potrzeba międzykulturowego zrozumienia nie zaczyna się ani nie kończy na granicach poszczególnych krajów, gdyż w dzisiejszych społeczeństwach ma miejsce różnorodność grup rasowych, etnicznych, religijnych, a ich członkowie codziennie kontaktują się ze sobą. Efektywne wykonywanie pracy w wielokulturowej instytucji wymaga od ludzi należących do odmiennych grup zrozumienia kultury i wzorców komunikacyjnych innych grup. Jak wskazuje William B. Gudykunst i Young Yun Kim (2002, s. 525–527), podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Właśnie ta konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury; z jednej strony źródłem frustracji, z drugiej gratyfikacji. Istnienie różnic kulturowych wskazuje bowiem

na potrzebę dostosowania naszej komunikacji, nie można jednak z góry zakładać, że różnice te są barierą skutecznej komunikacji albo źródłem ułatwień lub trudności. Jednym z głównych czynników determinujących skuteczność komunikacji z przedstawicielami innych kultur jest nasza zdolność do zrozumienia tych kultur, co jest niemożliwe, jeśli przyjmuje się postawę zdecydowanie etnocentryczną. Etnocentryzm jest bowiem światopoglądem, według którego własna grupa jest w centrum wszystkich spraw, a wszystkie inne są porównywane i oceniane przez odniesienie do niej. Prowadzi więc on do tego, że traktujemy zasady postępowania panujące w naszej kulturze jako właściwe, natomiast wszystkie różne od nich – jako niewłaściwe. Tendencja do oceniania innych kultur według naszych standardów kulturowych jest naturalna, utrudnia jednak zrozumienie innych kultur i wzorów komunikacji przyjętych przez ich członków. Zrozumienie można uczynić łatwiejszym, jeśli przyjmuje się postawę bliższą relatywizmowi kulturowemu, który głosi, że można zrozumieć zachowania innych jedynie wtedy, gdy rozpatruje się je w kontekście ich kultury. Tak więc oceny winny być dokonywane w odniesieniu do tła kulturowego, z którego powstały. Żadna z cech kulturowych nie jest „dobra” ani „zła”; jest jedynie „różna” od cech innych kultur, co nie znaczy, że nie możemy dokonywać wartościujących ocen członków innych kultur. Nie przedstawiając własnego zdania, nie wchodzimy w interakcje, nie budujemy przestrzeni wymiany poglądów, a ciągle pozostajemy w reakcji na kogoś lub na coś, najczęściej tego nie ujawniając zewnętrznemu, nie przejawiając w zachowaniach i działaniach. Aby wejść w interakcje niezbędne jest nie tylko zauważenie, ale także zainteresowanie się, zebranie informacji na temat danej kultury, wykreowanie chęci poznania, wyrażenia opinii, wyrażenia zdziwienia o różnych odcieniach emocjonalnych, jak też podjęcie

prób zrozumienia jej członków, co znacznie ułatwia skuteczną komunikację.

Doświadczenia nabywane w procesie bezpośredniej i pośredniej komunikacji z reprezentantami innych kultur, szczególnie umiejętności dialogiczne (otwartość na poznawanie, negocjowanie wartości i zasad z zachowaniem szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego) kształtują naturalną gotowość rozszerzania i pogłębiania odziedziczonych wartości, zasad i wzorców postępowania, adaptacji wybranych elementów z innych kultur do własnego systemu wartości. Tak nabywane są umiejętności odniesień do własnej kultury, porównywanie wartości, zasad, wzorów zachowania i postępowania, kreowanie autorytetów kulturowych. Tak powstają zrównoważone emocje pozbawiające lęku przed innymi, nieznanymi, obcymi, często postrzeganymi jako zagrożenie wobec odziedziczonych wartości i tradycji. Nabywanie kompetencji międzykulturowych zawsze jest związane z kształtowaniem postaw ukierunkowanych na dialog, nabywaniem umiejętności przechodzenia od reakcji na Innego do interakcji z Innym poprzez pozbywanie się emocji negatywnych, ustawiczne podejmowanie prób zrozumienia, porozumienia i wyjaśniania istoty różnic, które pozostają, natomiast niwelowane są negatywne emocje do ich reprezentantów. Dopiero zrównoważone emocje ze świadomością wartości własnej kultury, własnych wzorców zachowań zgromadzonych w procesie dziejowym, znajomość autorytetów, wartości i zasad funkcjonowania, szacunku do własnej kultury, pozwalają nabywać i stosować w praktyce wiedzę specjalistyczną nabywaną intencjonalnie w celu poznawania innych kultur, ich zrozumienia i tym samym niwelowania uprzedzeń, stereotypów, powstałych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie, unikania operowania nimi w kontaktach z reprezentantami innych kultur.

Może więc mieć miejsce w dalszym procesie potrzeba angażowania się w związki z reprezentantami innych kultur, podejmowanie ryzyka wchodzenia w konflikty, sytuacje trudne w celu obrony i ochrony ich wartości. Pojawia się także samokrytycyzm wobec własnej kultury, kwestionowanie jednostronnego punktu odniesienia, kształtują się postawy szacunku do różnorodności i tożsamości międzykulturowej z określeniem zasad współpracy i współdziałania.

Z powyższym wiąże więc potrzebę rewitalizacji heterologii, nauki o Innym, aby stworzyć możliwości w warunkach zróżnicowania kulturowego do rozszerzania się obywatelskiego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym i politycznym poza granicami państw narodowych (Nikitorowicz, 2016). Jacek Raciborski zwrócił uwagę na fakt, że w Europie „(...) budujemy zbiorowe *my* nie tylko jako członkowie wspólnot obywatelskich, ale jako ludzie przynależni narodowo” (2011, s. 50–51). Jak wskazuje William B. Gudykunst i Young Yun Kim (2002), podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Właśnie ta konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury; z jednej strony – źródłem frustracji, z drugiej – gratyfikacji. Istnienie różnic kulturowych wskazuje na potrzebę prowadzenia komunikacji, nie można bowiem z góry zakładać, że różnice te są barierą skutecznej komunikacji. Oceny innej kultury winny być dokonywane w odniesieniu do tła kulturowego, w którym powstały. W pierwszej kolejności niezbędne jest zebranie informacji na temat odmiennej od naszej kultury, poznanie ukrytych kodów kulturowych, wykreowanie motywacji poznania i potrzeby zrozumienia jej reprezentantów, co znacznie ułatwia skuteczną komunikację.

Kompetencje międzykulturowe jako efekt edukacji i komunikacji międzykulturowej

Kompetencje międzykulturowe traktuję jako istotne wyzwanie dla współczesnych społeczeństw wobec dwóch mechanizmów społecznych: dzielenia mieszkańców makro-, mezo- i mikrostruktur globu ziemskiego na „swoich” i „obcych” oraz potrzeby i konieczności współpracy z reprezentantami innych kultur. Stąd posiadane przez każdego członka globu ziemskiego kompetencje (indywidualne, społeczne, zawodowe, strategiczne i wiele innych) powinniśmy traktować jako skutek działań edukacyjnych oraz relacji i komunikacji międzykulturowej. Z powyższym związana jest potrzeba nabywania świadomości, że wartości, normy, wzorce i symbole posiadają charakter względny, warunkowany przynależnością do określonego kręgu kulturowego. Warunki zróżnicowania kulturowego i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu ukierunkowanego na rozszerzenie perspektyw myślenia „(...) lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu” (Delors, 1998, s. 17).

Jeśli chcemy korzystać z kultury wytworzonej w różnych społeczeństwach, porozumiewać się z reprezentantami różnych kultur, migrantami, turystami, menadżerami firm zagranicznych, współpracować naukowo i edukacyjnie, to powinniśmy zadbać o rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Katarzyna Gajek (2011, s. 209) przedstawiając różne ujęcia rozumienia kompetencji międzykulturowych, zwraca uwagę na ich komplementarność wobec siebie. „Wyłania się z nich wielowymiarowy obraz, na który składają się czynniki niższego i wyższego stopnia. Na poziomie podstawowym znajdują się wiedza (znajomość historii, języka,

poglądów na świat, *savoir-vivre*’u, tradycji, ról społecznych itp.), umiejętności (umiejętność słuchania, decentracji, rozwiązywania problemów, refleksyjność itp.) oraz motywacja (samoświadomość dotycząca aspiracji, źródła motywacji, własnego stylu komunikowania itp.). Na poziomie zaawansowanym zaś sytuują się takie wspomniane czynniki, jak kreatywność, krytycyzm i autonomia moralna”. Winniśmy więc w działaniach edukacyjnych zadbać nie tylko o treningi, szkolenia i kursy, ale o umiejętności i postawy dialogiczne, gdyż „Obecnie kompetencje międzykulturowe są ważniejsze niż kiedykolwiek, pozwalają bowiem dostrzec i poznać przyczyny niektórych najbardziej uciążliwych problemów, nękających współczesne społeczeństwa. U podstaw takich zjawisk jak dyskryminacja, rasizm, mowa nienawiści leżą właśnie różnice kulturowe, społeczno-kulturowe, etniczne i inne” (Brotto, Huber i in., 2014, s. 5).

W kontekście powyższego chciałbym zwrócić uwagę na problem wrażliwości międzykulturowej, wskazywane modele w tym zakresie składają się z trzech wymiarów (zdolności): świadomości międzykulturowej, wrażliwości międzykulturowej i sprawności międzykulturowej (Chen i Starosta 1996). Na te wymiary kompetencji zwróciłem uwagę przygotowując i realizując projekt uwrażliwiania na odmienność (Nikitorowicz, 2005). Odnosi się on do pozytywnego emocjonalnego doświadczenia, doceniania i zrozumienia osoby reprezentującej inny język, tradycje, wyznanie czy sposób postrzegania i interpretowania określonych wartości i wzorów. Te pozytywne reakcje emocjonalne ukierunkowały ku współpracy i współdziałaniu, tolerancji i poszanowaniu różnic kulturowych, chęci zdobywania wiedzy na temat Innych oraz wchodzenia z otwartością w interakcje (por. także Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg, i Chen, 2005). Guo-Ming Chen (1990) zwrócił uwagę na rozróżnienie afektywnego aspektu kompetencji do komunikacji

międzykulturowej od poznawczego aspektu kompetencji do komunikacji międzykulturowej i zręczności międzykulturowej (behawioralnego aspektu kompetencji do komunikacji międzykulturowej). Poznawczy aspekt kompetencji jest związany ze świadomością międzykulturową, która odnosi się do wiedzy o konwencjach kulturowych, które wpływają na nasz sposób myślenia i zachowania. Afektywny aspekt kompetencji odnosi się do czynnego motywowania (się) do rozumienia, docenienia i akceptacji różnic między kulturami, a behawioralny to zdolność jednostki do osiągania celów komunikacyjnych w czasie interakcji z osobami z innych kultur.

Efekty nabywania kompetencji międzykulturowych są wynikiem stworzonych warunków do uczenia się podobieństw i różnic kulturowych, prowadzonej polityki edukacyjnej. W archipelagu diaspor, jak podkreślał Zygmunt Bauman (2011), nie ma już przecież centrum, nie ma mocy świata imperialnego, a ma miejsce ustawiczna dyferencjacja, wyodrębnianie się kolejnych składników o różnym zakresie i sile. Coraz wyraźniej odczuwany jest więc lęk przed Innym i zaangażowaniem w sprawy Innego, dlatego Bauman przestrzegał przed nadejściem epoki niezaangażowania i nawoływał do przemyślenia problemów związanych z rozwojem kultury. Wskazywał na liczne problemy tożsamości w „ciasnym świecie”, w którym ludzie wyczerpani ustawicznymi testami życiowymi, chwiejnością, dynamiką i zmiennością stanowisk, szukają winowajców swoich problemów, swojej małości i kompleksów (Bauman, 2004).

W kontekście powyższego chciałbym zwrócić uwagę na warunki społeczno-polityczne i możliwości tożsamościowe kształtowania kompetencji międzykulturowych. Antony Giddens (2001) zwrócił uwagę na utratę ścisłego związku między czasem a przestrzenią, a także między przestrzenią a miejscem, co jest charakterystyczne dla przemijającej kultury, w której czas, przestrzeń i miejsce stanowiły wiodące wartości

związane z poczuciem bezpieczeństwa, zakorzenienia, ufności, wiary w ciągłość tożsamości. Stąd w literaturze przedmiotu wskazuje się na potrzebę nowego rozumienia międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych w kontekście nowych wyzwań społeczeństwa wiedzy i współczesnej kultury informacyjnej. Ma bowiem miejsce powstawanie nowej przestrzeni dialogu, w której funkcjonują kultury, niezależnie od swojej terytorialnej, narodowej czy religijnej lokalizacji. Przestrzeń ta staje się bezgraniczna i stanowi efekt mobilności kultur, konwergencji i interakcji, multiplikacji, metamorfozy, wirtualizacji i relatywizacji przestrzeni (Jaskuła i Korporowicz, 2013). Autorzy przedstawiają kompetencje od ujęcia behawioralnego do transgresyjnego. Wskazują, że przemiana zmierza w kierunku kompetencji rozumianych procesualnie, gdzie uznaje się transgresyjny potencjał podmiotu. Można więc mówić o inteligencji kulturowej, twórczym myśleniu, tworzeniu hybrydowych rozwiązań, nabywaniu umiejętności i nawyków mediacyjnych.

Problem definiowania kompetencji międzykulturowych wydaje się więc wkraczać wyraźnie na obszary wielu dyscyplin naukowych i mają miejsce różne próby ich interpretacji. Może rzeczywiście należałoby przyjąć stanowisko Jürgena Boltena (2006), który określił kompetencje międzykulturowe jako zdolność dostrzegania różnic kulturowych oraz umiejętność wykorzystania posiadanych przez jednostkę kompetencji personalnych, społecznych, zawodowych i strategicznych, co wydaje się być podobne do stanowiska Piotra Sztompki (2010), który traktuje je jako świadomość istnienia i znajomość różnych wzorów, wartości, norm i symboli charakterystycznych dla rozmaitych obszarów kulturowych oraz umiejętność stosowania wielu różnych stylów życia, różnorodnych idei pochodzących z kilku kultur. Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem Sławomira Magali (2011, s. 40), który definiuje je jako plecak lub

zestaw „narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi (na przykład w wielokulturowym miejscu pracy). Uczą się, ponieważ muszą poruszać się pośród różnych kultur i subkultur”. W swoich pracach przedstawiam kompetencje międzykulturowe jako zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur i umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej (Nikitorowicz, 2009). Kulturowemu uczeniu się, nabywaniu wrażliwości kulturowej towarzyszą bowiem trudne sytuacje związane z poznawaniem innej kultury, ale także i refleksja nad własną, co stwarza możliwości zmian i modyfikacji tożsamości. Stąd istotne są umiejętności, wiedza, a szczególnie komponent motywacyjno-emocjonalny, postawy, wrażliwość kulturowa połączona z umiejętnością kształtowania relacji pomiędzy kulturą pochodzenia a innymi kulturami, wypracowanie strategii komunikacji z osobami z innych kultur ukierunkowanych na dialog zapewniający paradygmat współistnienia (Nikitorowicz, 2005, 2018). Istotna staje się gotowość do życia i komunikowania się w środowiskach zróżnicowanych, gotowość na płaszczyźnie świadomości i postaw (poziom afektywny), wiedzy (poziom kognitywny) oraz umiejętności w celu nawiązywania i budowania pozytywnych relacji kulturowych.

Chciałbym zwrócić uwagę na kompetencje międzykulturowe w kontekście rozwojowym, traktując je jako kształtowanie się kapitału ludzkiego, zasobów, niezbędnych do funkcjonowania w wielowymiarowej codzienności „bycia pomiędzy”, na pograniczu kultur. Sprzyjały i sprzyjają temu liczne programy i projekty unijne, między innymi: SOCRATES ERASMUS, Leonardo da Vinci i wiele innych. Studia w innych krajach przyczyniają się do nabywania kompetencji lingwistycznych i kulturowych, uwrażliwiają

i uczą komunikowania się w warunkach wielokulturowych. Z kompetencjami międzykulturowymi łączę więc rozszerzanie potencjału jednostki, zwiększanie zasobów i możliwości, kształtowanie potrzeby uwolnienia się od istniejących podziałów i niwelowanie stereotypowego myślenia. Ich nabywanie i kształtowanie wiąże także z kategorią „oporu”, niedopuszczaniem do marginalizacji, wykluczania, stygmatyzacji, z ochroną i obroną praw do samostanowienia, realizacją wolności i odpowiedzialności za rozwój gatunku człowieka i utrzymanie pokoju. Na kompetencje międzykulturowe składałby się więc zespół kompetencji, które umożliwiają prowadzenie dialogu i bycie w dialogu w społeczeństwie wielokulturowym. W tym zespole należy zauważyć kompetencje poznawcze związane ze znajomością wartości, wzorców, norm i standardów danej kultury, kompetencje motywacyjno-emocjonalne dotyczące poczucia sprawstwa, pozytywnych nastawień, zrównoważonych emocji oraz kompetencje behawioralne związane z różnymi formami uczestnictwa w kulturze. Niejednokrotnie kompetencje międzykulturowe traktuje się behawioralnie, zbyt wąsko i przystosowawczo, wskazując na adaptację, umiejętności komunikacyjne. Sylwia Jaskuła i Leszek Korporowicz (2013) zwrócili uwagę, że nakładanie się na siebie odmiennych wzorów kultury, systemów wartości i wzrastająca mobilność kultur w dzisiejszym, wielokulturowym świecie wymusza rozwój nowych kompetencji. Z pewnością niezbędna jest wiedza i świadomość różnic i podobieństw pomiędzy kulturami, umiejętność interpretowania kontekstów historycznych, społeczno-politycznych, psychologicznych, geograficznych i wielu innych, otwarte postawy niwelujące uprzedzenia, implikujące dociekliwość, tolerancję i gotowość komunikacyjną. Jak wynika z badań prowadzonych przez Mariusza Korczyńskiego (2017), przepytani Polacy funkcjonujący na brytyjskim rynku pracy są w pełni usatysfakcjonowani poziomem przyswojenia kompetencji

międzykulturowych w przeciwieństwie do pracodawców. Katarzyna Winiecka (2016) zwróciła uwagę, że im osoba jest młodsza i im kontekst kulturowy, z którego migrant pochodzi jest bardziej zbliżony do nowej rzeczywistości społecznej, tym większe prawdopodobieństwo nabycia kompetencji międzykulturowych.

W powyższych i innych badaniach kompetencje międzykulturowe rozumiane są jako umiejętności pozwalające na kształtowanie konstruktywnych relacji społecznych pomiędzy grupami i osobami reprezentującymi odmienne pochodzenie narodowe, etniczne, religijne, polityczne, ekonomiczne itp. Te umiejętności stanowią podstawę, która pozwala na ograniczenie ryzyka komunikacyjnego. Podczas spotkania międzykulturowego przedstawiciele odmiennych kultur muszą pokonać wiele barier komunikacyjnych; język słowny i komunikacja niewerbalna, bariery psychokulturowe, związane z niepewnością poznawczą i emocjonalną oraz etnocentryzm, uprzedzenia i całą gamę schematów poznawczych. Może dlatego w analizach i badaniach glottodydaktycznych wskazuje się na nauczyciela jako mediatora interkulturowego. Nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy na temat języka i kultury, ale jednocześnie o animatora uświadamiającego uczniom od czego zależy postrzeganie drugiego człowieka i w jaki sposób kontakty z innymi kulturami pozwalają im dowiedzieć się więcej o Innym i tym samym o sobie samym. Stan badań i analiz glottodydaktycznych prezentuje Tomasz Róg (2016) odwołując się do ponad stu prac z tego zakresu. Wskazuje, że jednym z istotnych pól badawczych w obrębie kompetencji międzykulturowych jest edukacja nauczycieli, których należy przygotować do pełnienia roli mediatorów interkulturowych kształtujących ciekawość poznawania innych z jednoczesną umiejętnością rozumienia kultury własnej

i tożsamościowego osadzenia w niej, nabieranie dystansu wobec funkcjonujących stereotypów z umiejętnością rozpoznawania znaczeń metaforycznych i symboli kulturowych.

W kontekście powyższego wartościowe są monografie naukowo-metodyczne dotyczące kształtowania międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich. Między innymi monografia Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król (2016) prezentująca uczenie się języka polskiego dzieci różnych narodowości. Na wielu polskich uczelniach wyższych realizowane są projekty przygotowujące nauczycieli do pracy w roli mediatorów międzykulturowych w ramach zajęć obowiązkowych i fakultatywnych oraz inicjatyw realizowanych we współpracy z instytucjami i organizacjami pozarządowymi. Zajęcia te prowadzone są w formie warsztatów, ćwiczeń i wykładów, łącząc w sobie elementy merytoryczne (dostarczanie i poszerzanie wiedzy niezbędnej do życia/pracy w środowiskach wielokulturowych) z elementami rozwijania świadomości, praktycznych umiejętności i postaw.

Uwagi końcowe

Podsumowując, istotę kompetencji międzykulturowych upatruję w procesie rozwojowym, który rozpoczyna się od zauważenia i naturalnego zaciekawienia odrębnością kulturową i podjęciem działań edukacyjno-komunikacyjnych uwrażliwiających na odmienność i różnorodność kultur. Obecność Polski w Radzie Europy i Unii Europejskiej z założenia winna sprzyjać rozwojowi edukacji i komunikacji międzykulturowej i w efekcie kształtowaniu kompetencji międzykulturowych, szczególnie w kontekście sąsiadów ze wschodu, z którymi łączą nas wspólne dzieje Rzeczypospolitej wielu narodów. Winne więc być wypracowane różne

techniki i strategie komunikacyjne w różnych wymiarach ludzkiego i grupowego istnienia (biologiczny, społeczny, psychiczny, religijny, ekonomiczno-gospodarczy, kulturalny, intelektualny, egzystencjalny itp.) w myśl znanego i cenionego „współczynnika humanistycznego” Floriana Znanieckiego. Istotny jest proces zmiany społecznej i kulturowej w kategoriach wprowadzonych przez Znanieckiego; organizacja, dezorganizacja i reorganizacja. Zakładano, z jednej strony, że samoczynnie nastąpi zbliżenie, zrozumienie i ustawiczny dialog, a zauważamy intensywność braku zrozumienia, urywanie się dialogu w różnych sferach życia grupowego, nawet straszenie powrotem „zimnej wojny” i nowymi konfliktami międzynarodowymi, co powoduje stany frustracji i wzmożone lęki jednostek i grup ludzkich. Zauważamy, że nie mogą się porozumieć i zrozumieć przedstawiciele odmiennych kultur, religii, wyznań, problematyczny staje się dialog między człowiekiem a jego środowiskiem naturalnym, zauważalny jest wyraźnie kryzys mediacji między naturą a kulturą, wiarą a nauką, widzeniem dobra i zła w człowieku itp. Pojawiają się głosy, że Europeizm jest ekskluzywny i wyklucza wielu Europejczyków, a swoich członków ogranicza i pozbawia wolności. Szczególnie my, Polacy, z naszymi tradycjami walki o polityczną wolność i narodową niepodległość, zaczynamy narzekać i odczuwać europejski kolonializm. Coraz częściej pytamy: jak w Europie, z której byliśmy wyłączeni, znaleźć swoje miejsce, jak być aktywnym członkiem Unii rozumianej jako dobrowolny instytucjonalny wytwór współpracy wolnych narodów, jak korzystać z modernizacji, lepszego życia i nie rezygnować z własnego dziedzictwa kulturowego?

Edukacja i komunikacja międzykulturowa uczestnicząc aktywnie w procesie kształtowania kompetencji międzykulturowej, traktuje współczesny świat, czy nam się to podoba czy nie, jako różnorodny kulturowo. Ta różnorodność jest trwałym elementem

rzeczywistości, stanowiąc szczególną wartość i dziedzictwo ludzkości. Ustawicznie realizujemy wskazania zawarte w Powszechnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturowej, przyjętej w 2001 roku. Wskazano w niej, że różnorodność kulturowa jest źródłem wymiany, innowacyjności i kreatywności. Dla rodzaju ludzkiego jest niezbędna, tak jak różnorodność biologiczna dla przyrody. W tym znaczeniu stanowi ona wspólne dziedzictwo ludzkości i winna zostać uznana oraz potwierdzona dla dobra obecnych i przyszłych pokoleń.

Literatura

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bandura, E. (2007). *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bauman, Z. (2004). O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Bauman, Z., (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.
- Bolten, J. (2006). *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Borden, G. (1996). Orientacja kulturowa. Teoria służąca zrozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej. W: *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszką (red.), Warszawa: Instytut Kultury. Instytut Socjologii UW.
- Brotto, F., Huber J., Karwacka-Vögele K., Neuner G., Ruffino R. i Teutsch R. (2014). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie, Rada Europy*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brown, A. (1998). *Organizational Culture*. London: Pitman Publishing.
- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. Przeł. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication Competence: Some perspectives of research,

- The Howard Journal of Communications*, 2, 243–261.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis, W: B. Burleson (red.), *Communication Yearbook 19*, Thousand Oaks, CA: Sage 1996.
- Chromiec, E. (2006). *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*. Kraków: Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2011). Przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania konfliktów międzykulturowych. W: A. Szerląg (red.), *Konflikt i dialog w wybranych społecznościach wielokulturowych*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dyczewski, L. (1996). *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*. Lublin: RW KUL.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A., Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1).
- Gajek, K. (2011). Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacjodylematy teorii i praktyki, *Problemy Zarządzania*, 2(32), 205–220.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glinka, B., Jelonek, A. (red.) (2010). *Zarządzanie międzykulturowe*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (1997). *Communication with Strangers: An Approach to Intercultural Communications*. Nowy Jork: Mc Graw-Hill Education.
- Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (2002). Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową. W: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, J. Steward (red.), przeł. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, E. T. (1984). *Poza kulturą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2013). Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobiecki (red.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej* (s. 121–137). Pogranicze, Studia Społeczne, tom XXI, Białystok.
- Korczyński, M. (2017). Kompetencje międzykulturowe polskich emigrantów zarobkowych w Anglii. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(3).
- Korporowicz, L. (1983). Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27(1).
- Krzysztofek, K., Szczepański, M. S. (2002). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Magala, S. (2005). *Cross-Cultural Competence*. New York: Routledge.
- Magala, S. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Męczykowska, A. (2003). *Kompetencja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 693). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mikułowski-Pomorski, J. (2007). *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Młynarczyk, A., Szostak-Król, K. (2016). *Zrozumieć Imnego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja „DIALOG”.
- Młynarczyk-Sokołowska, A., Potoniec, K., Szostak-Król, K. (red.) (2011). *Przygody Imnego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Impuls.
- Nikitorowicz, J. (2016). *Potrzeba rewitalizacji w przeżyciu życia społecznego znaczenia heterologii i kosmopolityzmu* (s. 11–23). W: T. Sosnowski,

- W. Danilewicz, M. Sobecki (red.), *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Palczyński, T. (2007). *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Raciborski, J. (2011). *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Róg, T. (2016). Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją interkulturową, *Neofilolog*, 47(2), 133–152.
- Sztompka, P. (2010). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Winiecka, K. (2016). *Strategia – Migracja – Adaptacja. Rodziny młodych migrantów polskich w Londynie po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Education and intercultural communication in the context of shaping intercultural competences

In the context of anthropological and interactionist assumptions, the author indicates the challenges and tasks of intercultural education and communication in the process of shaping intercultural competences. The author draws attention and justifies the thesis that the changeability and dynamics of the multicultural world result in the need to develop a new theory of acculturation and a new policy of multicultural management. Also analysed are the intercultural competences that take on special significance in the revitalization of heterology, the science/learning about Others, and in the constant need for dialogue among cultures.

KEYWORDS: dialogue, intercultural communication, intercultural competence, intercultural education.

Edukacja dzieci z doświadczeniami migracyjnymi w polskiej szkole – problemy i wyzwania

KRYSTYNA KAMIŃSKA*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce, Polska

Rodziny migrujące zmuszają swoich członków, zwłaszcza dzieci, do bezpośredniego „zakorzenienia się” nie tylko w życiu nowej społeczności, ale także pośrednio do (auto)wydziedziczenia z dotychczasowego przypisania kulturowego. Dla Polski (jako państwa przyjmującego) proces zwielokrotniającej się liczby rodzin migrujących – powolny, ale mający stałą tendencję wzrostową – rodzi nowe wyzwania, w tym edukacyjne. Niezależnie od już wprowadzonych rozwiązań administracyjno-prawnych nadal brakuje w Polsce rozwiązania edukacyjnego, które objęłoby długoterminową opieką i wspomaganie uczniów rodziców migrujących zarówno w sferze edukacyjnej, jak i psychologicznej. Niedobrowolność dziecięcych migracji w powiązaniu z koniecznością podjęcia obowiązku szkolnego w nowych realiach oświatowych powoduje u wielu uczniów w wieku szkolnym (migrujących razem z rodzicami) daleko idące zmiany w sferze psychicznej, często o charakterze procesualnym. Ich zachowania stanowią swoisty odzew na doświadczany szok kulturowy w następstwie nowego języka edukacji (polszczyzny), który zwykle wiąże się z nowym światem kultury.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieci rodziców migrujących, edukacja, migracja, polska przestrzeń edukacyjna, prawo oświatowe.

Polska polityka migracyjna – aspekt edukacyjny

Polska, stając się w 2004 roku członkiem Unii Europejskiej, stanęła przed koniecznością wypracowania nowego modelu polityki migracyjnej tak w odniesieniu do przemieszczeń ludności dokonujących się w obrębie państw członkowskich, jak i wobec imigrantów napływających do kraju spoza granic Wspólnoty. Powoli ów swobodny przepływ obywateli w ramach

granic Unii zwiększył atrakcyjność naszego rynku pracy i przeobraził Polskę w kraj „przyjmujący” imigrantów. Coraz silniej zaczyna być również odczuwalny napływ cudzoziemców spoza krajów członkowskich Unii, wśród których dominują Ukraińcy i Wietnamczycy. Jednak rozwiązania prawno-administracyjne dotyczące polskiej polityki migracyjnej mają ciągle charakter doraźny, zwłaszcza w niektórych sferach życia społecznego. Nadal bowiem brakuje w Polsce spójnego modelu integracji imigrantów w ramach przestrzeni społeczno-kulturowej, a szczególnie tej ujętej klamrą: edukacja.

*E-mail: krystyna.kaminska@uph.edu.pl

Polskie prawo oświatowe a przepisy regulujące uczestnictwo w procesie skolaryzacji¹ dzieci rodziców migrujących i reemigrujących do Polski

Zapisy polskiego prawa oświatowego i dopełniające go rozporządzenia nakreślają obszar działań dotyczących sposobu dostosowywania procesu kształcenia do potrzeb edukacyjnych osób niebędących obywatelami polskimi lub dzieci reemigrujących wraz z rodzicami do Polski (Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, poz. 60). Regulacje odnoszą się także do dzieci, dla których język polski jest językiem obcym lub uczniów nieznających polszczyzny w stopniu dostatecznym i pozwalającym na aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia (Rozporządzenie MEN, Dz. U. 2016, poz.1453, 2017, poz. 1634). Uczniowie ci, jeśli nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, a podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, mają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego organizowanej przez organ prowadzący szkołę w formie dodatkowych zajęć. Zajęcia z języka polskiego mogą być prowadzone indywidualnie z uczniem lub w specjalnie utworzonych grupach (w wymiarze nie niższym niż 2 godziny tygodniowo). Ich realizacja zostaje wstrzymana, gdy zdaniem władz szkolnych opanowanie polszczyzny umożliwi już uczniom aktywny udział w obowiązkowych zajęciach szkolnych. Dzieci o niepolskim rodowodzie mają również prawo do dodatkowej nauki języka i kultury kraju swojego pochodzenia (łącznie ich wymiar nie może być wyższy niż

5 godzin tygodniowo oraz musi brać w nich udział co najmniej 7 uczniów).

Wszyscy uczniowie (o których mowa w rozporządzeniach) mają też prawo do korzystania z dodatkowych zajęć wyrównawczych, które mogą im pomóc w uzupełnieniu różnic programowych. Indywidualne lub grupowe zajęcia wyrównawcze mogą być prowadzone jedynie w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Łączny wymiar godzin dodatkowych (nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych) wspomagających edukację jednostkowego ucznia – migrującego lub reemigrującego – nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo (Rozporządzenie MEN, 2017, poz. 1634).

Polska jako kraj „przyjmujący” w obliczu koniecznych zmian oświatowych

Ruchy migracyjne zmieniają w kraju przyjmującym nie tylko stosunki etniczne (w sferze makro czy mikro), lecz także powodują określone następstwa w wymiarze socjologiczno-antropologiczno-kulturowym dla żyjącej w nim dotychczas ludności oraz daleko idące przeobrażenia w psychice samych migrantów i ich rodzin. „Oznacza to konieczność prowadzenia aktywnej polityki w stosunku do bardzo różnych kategorii imigrantów” (Polityka migracyjna, 2015, s. 51). W tym kontekście przed Polską – jako krajem przyjmującym imigrantów – stają nowe wyzwania, w szczególności edukacyjne w odniesieniu do małych przybyszów. Z tego względu polska polityka migracyjna – mogąc odwołać się do wcześniejszych doświadczeń państw przyjmujących – powinna dążyć do stworzenia własnego modelu integracji dzieci rodziców migrujących, uwzględniającego z jednej strony potrzeby społeczno-ekonomiczne kraju, z drugiej zaś dookreślonego ramami prawnymi powinności i przywilejów, zarówno tych obowiązujących dzieci z racji uzyskania prawa pobytu w Polsce

¹ Skolaryzacja (scholaryzacja) to termin, który w poniższym tekście dotyczy z jednej strony zjawiska powszechności obowiązkowego kształcenia, z drugiej odnosi się do powinności edukacyjnej państwa w kontekście prawodawstwa oświatowego w ramach konieczności spełniania przez uczniów w określonym wieku obowiązku szkolnego (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 197–198).

przez ich rodziców, jak i tych do niej reemigrujących wraz z rodzicami. Każdy z funkcjonujących w świecie modeli polityki migracyjnej w zakresie oświaty w stosunku do dzieci rodziców migrujących może stanowić dla Polski rodzaj prototypu. Jednak zastosowanie jakiegokolwiek kalki nie wydaje się zasadne. Żaden z wypracowanych modeli nie przyniósł w praktyce spodziewanych rezultatów, jakkolwiek wybrane z nich fragmenty mogą stanowić w Polsce podstawę do wprowadzenia określonych modyfikacji w ramach już stosowanych rozwiązań.

W Europie funkcjonują, wyróżnione przez Jamesa Hollifielda, trzy modele polityki migracyjnej odwołujące się do założeń szeroko rozumianego procesu integracji (Hollifield, 1997, s. 30). Pierwszy z nich to model tzw. pracowników goszczących (*Guest-worker model*; popularnie zwani w Polsce „gastarbaiterami”) znamionujący przez wiele lat politykę migracyjną Niemiec – w którym nie podejmowano działań asymilacyjnych. Drugi model, określany jako asymilacyjny (*Assimilation model*), dotyczy polityki migracyjnej Francji i ukierunkowany jest na całkowitą adaptację oraz zespolenie się ze społecznością kraju przyjmującego; wyraża się poprzez zgodę na swego rodzaju frankofonizację. Trzeci model postrzegany jako tzw. model mniejszości etnicznych (*Ethnic minorities model*) stanowił swoiste wyzwanie dla polityki migracyjnej Wielkiej Brytanii, ponieważ „zezwał” na naturalne tworzenie diaspor narodowych i etnicznych przez imigrantów. Działania integracyjne skierowane zaś były na stworzenie harmonijnie współżyjącej, zróżnicowanej kulturowo społeczności.

Jednocześnie dotychczasowa polska polityka migracyjna – widziana przez pryzmat skolaryzacji dzieci rodziców migrujących – pokazuje wyraźnie, jak wiele jeszcze pozostało do zrobienia w zakresie edukacji, by uczniowie o niepolskim rodowodzie lub nieznającym języka polskiego i polskiej kultury mogli w miarę bezproblemowo

zaistnieć w polskiej przestrzeni edukacyjnej (w ramach realizacji obowiązku szkolnego). Jednak wprowadzane sukcesywnie rozwiązania administracyjno-prawne w polskim modelu oświatowym jeszcze ciągle nie znajdują odpowiedniego przełożenia w polskiej praktyce szkolnej. Brakuje bowiem rozwiązania całościowego, wewnątrznie spójnego, a jednocześnie edukacyjnego (struktury modułowej – zakreślającej ramy systemu – z jednej strony ułatwiającej dzieciom rodziców migrujących proces wrastania w polską przestrzeń szkolną, z drugiej zaś udostępniającej wielowarstwowe wspomaganie psychopedagogiczne). Wsparcie uczniów powinno wychodzić naprzeciw ich rzeczywistym, jednostkowym potrzebom, nie tylko w sferze edukacyjnej, lecz także psychicznej. W istniejących zapisach polskiego prawa oświatowego to przede wszystkim oczekiwania w kontekście edukacyjnym wobec tychże dzieci wysuwane są na pierwszy plan. Z tego powodu większość podejmowanych wobec nich działań wspomagających – innych niż konkretne osiągnięcia szkolne – ciągle ma charakter nieformalny i wybiórczy w wielu polskich placówkach oświatowych.

Niedobrowolność dziecięcych migracji w powiązaniu z koniecznością podjęcia przez uczniów obowiązkowej nauki szkolnej powoduje pojawienie się nie tyle problemów natury szkolnej (w tym zakresie dzieci po pewnym czasie potrafią sobie już poradzić same), ile daleko idących zmian w sferze psychicznej. Polscy nauczyciele (a wraz z nimi nierzadko i władze szkolne) zdają się zupełnie nie widzieć tych trudności u dzieci rodziców migrujących, zwłaszcza tych o niepolskim rodowodzie lub uczniów nieznających języka polskiego. Wśród nich spore grono zaczyna już stanowić „polskie dzieci” rodziców reemigrujących do Polski. Wiele z tych dzieci ma już za sobą kilkuletni proces edukacji i alfabetyzacji w innym języku niż język polski. Wszystkie te dzieci w toku nauki w polskiej szkole muszą przejść od fazy

tw. bezradności, spowodowanej szokiem kulturowym w zetknięciu z polskim systemem szkolnym do kolejnej fazy, czyli wypracowania (auto)odporności na doświadczaną zewsząd inność. Z tego względu konieczne jest objęcie dzieci rodziców migrujących opieką i wspomaganie zarówno w sferze edukacyjnej, jak i psychologicznej.

Integracja czy marginalizacja? Przyszłość dzieci rodziców migrujących

Integracja miała być swoistym remedium na trudności związane z kwestią zakorzenienia się imigrantów w kraju przyjmującym i nadal jest tak postrzegana w interdyscyplinarnym dyskursie nad migracjami. Integracja jako koncepcja „wrastania” osób migrujących miała doprowadzić do ich „unarodowienia” w nowej ojczyźnie – ojczyźnie z wyboru – i ich zakorzenienia się w tamtejszej społeczności. Jednak „pojęcie integracji jest dalekie od jednoznaczności i nie istnieje uniwersalna definicja integracji imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym” (Jaczevska, 2015, s. 26). Z tego powodu proces integracji powinno się rozpatrywać tak z pozycji samego imigranta, jego sytuacji i doświadczenia, jak i jego relacji ze społeczeństwem kraju przyjmującego, a także specyficznego osadzenia w strukturze instytucjonalno-prawnej tegoż kraju. Przyjęcie przez imigrantów określonej ścieżki „wtapiania się” w społeczność kraju przyjmującego, zdaniem Wiliama Hallera, Alejandro Portesa i Scotta M. Lyncha, wpływa nie tyle na zróżnicowanie ich statusu społeczno-ekonomicznego w pierwszym pokoleniu, co znacząco oddziałuje na dalsze życie rodziny w kolejnych generacjach, czyli dzieci i wnuków migrantów (Haller, Portes i Lynch, 2011, s. 738).

W przeszłości, niezależnie od specyfiki danego kraju przyjmującego, początkowe formy ukorzenienia imigrantów wiązano z procesem ich asymilacji (postrzeganej zwykle jako dążenie do upodobnienia się

do ludności od dawna w nim zamieszkującej). Asymilacja ujmowana w warstwie teoretyczno-pojęciowej to nie tylko proces wyznaczający kierunek zmian, lecz także w ujęciu Rogersa Brubakera stan końcowy (Brubaker, 2001, s. 533–534). Drugie pokolenie imigrantów było i nadal bywa zdecydowanie silniej zasymilowane i zintegrowane ze społecznością kraju przyjmującego niż rodzice, przez co wybór podjętej przez nich, jako uczniów, ścieżki edukacyjnej znacząco wpływał na ich przyszłość. Zwykle lepiej wykształceni osiągalni też wyższy status społeczny od rodziców. Jednocześnie niewielu z nich zachowywało elementy dawnej tożsamości kulturowej rodziców, w tym znajomość języka kraju przodków. Z kolei trzecia generacja imigrantów (wnukowie) zaczynała poszukiwać swoich korzeni (niejako na przekór oczekiwaniom kraju przyjmującego) i ulegała świadomej re-akulturacji (Haller, Portes i Lynch, 2011, s. 738). Być może proces integracji wzmocniony poprzez system obowiązkowego kształcenia dał początkowo niektórym z nich złudną nadzieję bycia pełnoprawnym obywatelem ojczyzny z wyboru, ale doświadczanie przez nich „szklanego sufitu” w życiu społecznym i zawodowym tę nadzieję u wielu z nich rozwiało. Dlatego problem przypisania i tożsamości kulturowej w obliczu doświadczanej „inności” (niezależnie od charakterystycznych cech upodobnienia wśród imigrantów) doprowadził do swoistego odrodzenia etnicznego wśród trzeciej i następnych generacji. Powrót do kultury przodków dla wielu z nich to swego rodzaju oręż w walce z dyskryminacją, zarówno jawną, jak i utajoną (Haller, Portes i Lynch, 2011, s. 738).

Ruchy migracyjne zawierające się w kontinuum między jednostkowym przymusem a świadomym wyborem przybierały niegdyś różną formę (od niekontrolowanych fal wychodzących po asymilujące osadnictwo), przez co wpływały na różne sfery życia kraju przyjmującego. Obecnie też warunkują nie

tylko konkretne zmiany, których pokłosiem są rozmaite regulacje (w kontekście prawno-administracyjnym), lecz także w zderzeniu z istniejącym już w tym zakresie prawodawstwem generują specyficzną asymetrię w zakresie korzystania z przywilejów wynikających z posiadania obywatelstwa kraju przyjmującego lub jego braku. Jakkolwiek rozwój prawa międzynarodowego w kontekście ochrony praw człowieka w sposób znaczący wpłynął na charakter istniejących unormowań w odniesieniu do cudzoziemców w poszczególnych krajach (tzw. przyjmujących), to ciągle jeszcze istnieją znaczące różnice cechujące ustawodawstwo każdego z tych państw. W każdym z nich gwarantuje się zazwyczaj określone prawa imigrantom, uchodźcom czy repatriantom (tożsame z przywilejami przyznanymi wcześniej własnym obywatelom). Jednak ciągle funkcjonują tam też równoległe zapisy i tzw. żywe prawo, które wyłączają poszczególne grupy społeczne z systemu prawnego, pozbawiając niekiedy (w majestacie prawa) konkretnych uprawnień.

W kraju przyjmującym imigrantów istnieje bowiem poczucie wspólnoty (wcześniej wykreowane lub funkcjonujące) nie tyle w kontekście różnicowania na „swoich” i „obcych”, ile w odniesieniu do wewnętrznych stosunków łączących ludność z dawną w nim osiadłą (w ramach zbudowanych wcześniej więzi opartych na koegzystencji konkretnych grup etnicznych czy autochtoniczno-regionalnych). Doświadczenie odmienności i skala zmian w rzeczywistości kulturowej odczuwana przez każdą ze stron w procesie integracji wpływa zarówno na przebieg „zakorzenia się” imigrantów w lokalnych zbiorowościach kraju przyjmującego, jak i na towarzyszące temu zjawisku nastroje społeczne. Uchodźcy poszukujący w nim ochrony czy imigranci o charakterze ekonomicznym modyfikują istniejącą rzeczywistość społeczno-kulturową. Wprowadzony przez nich element obcości nie zawsze

bywa powszechnie akceptowany. Zatem integracja to proces wielowarstwowy, mający wpływ nie tylko na społeczność kraju przyjmującego, lecz także na osoby, które pragną zostać przez nią zaakceptowane i do niej na prawach obywatela przyjęte. Jednakże dwustronny charakter integracji powoduje, że każda jednostka niezależnie od własnego przypisania – do grupy większościowej czy mniejszościowej – zachowuje prawo do własnej odrębności i odmienności (Schnapper, 2007). Niektóre społeczności imigranckie świadomie też dystansują się od reszty społeczeństwa i tworzą własne organizmy wspólnotowe (diaspory), w których kryteriami przypisania są więzi rodzinne (krewnicze) czy religia i świat wartości. Wówczas wzajemna wewnętrzna solidarność wzmacnia diasporę, ale też ułatwia przeciwstawienie się procesom asymilacji i integracji ze społecznością kraju przyjmującego. Często względy historyczne, ekonomiczno-polityczne czy społeczno-kulturowe powodują izolowanie się imigrantów od głównego nurtu życia społecznego kraju przyjmującego.

Dlatego integracji nie można utożsamiać z asymilacją. Jednak podobnie jak w przypadku asymilacji można wyróżnić kilka wymiarów integracji, w tym: a) strukturalny (instytucjonalno-prawny), b) kulturowo-tożsamościowy (przynależności i identyfikacji), c) społeczny (interakcje społeczne), d) ekonomiczny (poziom bezrobocia), e) przestrzenny (stopień segregacji). Każdy z wymienionych wymiarów bezpośrednio i pośrednio wiąże się z edukacją nie tylko imigrantów (Łotocki, 2009, s. 7), chociaż i w ich przypadku każdy z tych wymiarów jest równie istotny. Dlatego nauka szkolna dzieci rodziców migrujących, w tym też polskich rodziców reemigrujących, powinna być traktowana w Polsce nie tylko jako skuteczne narzędzie polityki społecznej, lecz także jako oddolne działanie służące integracji. Szkoła (niezależnie od poziomu kształcenia oferowanego uczniom) w procesie ich integracji

z polskim społeczeństwem przyjmującym może pełnić rolę mediatora. Jednak podejmowane przez szkołę działania muszą mieć charakter adaptacyjny, a nie asymilacyjny, by nie rugowały w życiu uczniów okresu przedmigracyjnego, w tym wcześniejszego osadzenia w kulturze. Z tego powodu działania integracyjne powinny być wielokierunkowe i dotyczyć rozwiązań, które już zostały zoperacjonalizowane, a nie jedynie znalazły swoje odzwierciedlenie w oświatowych zapisach prawnych.

Edukacja jako narzędzie integracji

Edukacja od lat pełniła rolę swoistego katalizatora w krajach, w których napływ cudzoziemców był znaczący. Podobną rolę powinna też odegrać i w Polsce. W procesie integracji wytycza bowiem najbardziej „bezstronne pole” wzajemnego poznania się dzieci rodziców migrujących i społeczności kraju przyjmującego. Wielowymiarowa przestrzeń edukacyjna tworzy podłoże do dialogu kulturowego, odsuwając niekiedy na dalszy plan sam proces kształcenia. Tworzy tym samym zręby przyszłej integracji. Dotyczy to zarówno całego obszaru realiów szkolnych, niezależnie od poziomu kształcenia i jego formy, jak i innych „aktorów” współtworzących szeroko rozumianą przestrzeń edukacyjną, w tym: przedstawicieli organów samorządowych bezpośrednio lub pośrednio powiązanych z edukacją, instytucji oświatowych czy kadry pedagogicznej, społeczności uczniowskiej i ich rodziców. Rolą każdego z przedstawicieli jest inicjowanie różnorodnych działań o charakterze integracyjnym o nachyleniu wielokulturowym i międzykulturowym oraz antydyskryminacyjnym. W proces integracji dzieci rodzin migrujących – realizowany przez różne instytucje i placówki oświatowe – mogą się także aktywnie włączyć ich rodzice poprzez udział w życiu szkoły

(np. współorganizując imprezy wprowadzające w świat kultury kraju pochodzenia lub biorąc udział w warsztatach przybliżających polskie realia i przenosząc swoją wiedzę do świadomości innych członków rodziny).

Dzieciom rodziców migrujących czy reemigrujących do Polski brak znajomości języka polskiego (lub nikła jego umiejętność) oraz specyficzna nieczytelność polskiej symboliki (trwale wpisanej w większość treści kształcenia) zwykle utrudnia proces wrastania w polską rzeczywistość społeczno-kulturową. Pominięcie zwłaszcza tego drugiego elementu polskiej rzeczywistości szkolnej przez wielu polskich nauczycieli w toku codziennej nauki szkolnej sprawia, że niektóre z tych dzieci nie potrafią powiązać własnego (odmiennego) przypisania kulturowego, głęboko w nich tkwiącego, z rolą ucznia w polskiej szkole. Wsparcie udzielane przez szkołę dzieciom rodziców migrujących, zwłaszcza w zakresie ich adaptacji do stawianych im wymogów, może być zwiększone poprzez pomoc psychologiczno-pedagogiczną świadczoną przez pracowników odpowiedniej poradni, szczególnie w przypadku wystąpienia tzw. szoku kulturowego, będącego następstwem konkretnych doświadczeń akulturacyjnych (Chutnik, 2007, s. 46). Zewnętrzne (pozaedukacyjne) działania pomocowe mogą wówczas zostać rozciągnięte na inne sfery życia społecznego.

„Jedynka” z języka angielskiego

Niestety, tylko w nielicznych szkołach, do których uczęszczają dzieci rodziców migrujących czy reemigrujących do Polski, podejmowane są integracyjne działania wspierające ich ukorzenie w polskim środowisku bez utraty ich poprzedniego przypisania kulturowego. Niekiedy teoria wynikająca z przygotowania zawodowego nauczycieli rozmija się z praktyką.

Powyższe stwierdzenie najlepiej zilustruje opis doświadczeń szkolnych (w ramach polskiej przestrzeni edukacyjnej) dziecka polskich rodziców mieszkających przez dłuższy czas w Wielkiej Brytanii. Sytuacja miała miejsce po przyjeździe do Polski wraz z podjęciem decyzji przez rodziców o reemigracji. Poniższy fragment pochodzi z osobistej, obszernej, wielowątkowej relacji mamy dziecka. Z uwagi na wymogi dotyczące artykułu relacja została poddana redakcji.

„Jedynka” z języka angielskiego była pierwszą oceną wystawioną przez nauczyciela po wkroczeniu w mury polskiej szkoły 9-letniej córki. Dziewczynka uczęszczała do polskiej szkoły dopiero trzeci dzień. Wcześniej od piątego roku życia była uczennicą angielskiej szkoły w Londynie. Władza jednak językiem polskim, ale tylko w zakresie komunikacji werbalnej (rozmowy z rodzicami). W szkole rozumiała zatem jedynie polecenia wydawane ustnie. Ocena niedostateczna z języka angielskiego uzyskana przez tę uczennicę bynajmniej nie zdziwiła nauczyciela podczas głośnego odczytywania wyników. Test sprawdzał wiedzę z języka angielskiego wśród polskich uczniów. „Jedynka” nowej uczennicy wywołała nie tylko powszechny śmiech wśród rówieśników, ale i falę złośliwych docinków. Angielskojęzyczna uczennica, pisząca bardzo dobrze w tym języku, nie wypełniła pytań testu, ponieważ polecenia były napisane w języku polskim, którego nie potrafiła poprawnie odczytać. Dlatego też nie mogła go rozwiązać prawidłowo. Publiczne odebranie dziewczynce kompetencji w zakresie znajomości języka angielskiego miało swoje konsekwencje. Odmówiła bowiem stanowczo pójścia do szkoły w dniu kolejnym i w dniach następnych. Rodzice próbowali mediacji. Dyrekcja szkoły nie chciała interweniować. Natomiast nauczyciel, gdy rodzice zasugerowali, by w kolejnym teście z języka angielskiego napisał w egzemplarzu ich córki polecenia również w tym języku odrzekł: „nikt mi

nie zapłaci za te dodatkowe działania”. Ta wypowiedź sprawiła, że rodzice natychmiast przenieśli córkę do innej szkoły.

Opisany przypadek nie był jedynym, który wydarzył się w polskiej szkole. W związku z tym dzieciom rodziców migrujących powinny zostać stworzone nie tyle optymalne warunki do realizacji obowiązku szkolnego, ile po prostu możliwości, by mogły one wykorzystywać swoje wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. W innym wypadku u wielu uczniów – mających doświadczenia migracyjne – polska szkoła pozostawi trwały traumatyczny ślad w ich życiu szkolnym. Polscy nauczyciele (głównie w szkołach podstawowych, do których uczęszcza gros dzieci rodziców migrujących) niechętnie bowiem modyfikują treści programów nauczania z uwagi na potrzeby tychże uczniów. Niewielu z nich doskonali też swoje umiejętności zawodowe w zakresie pracy z uczniem o niepolskim rodowodzie czy nieznającym języka polskiego, m.in. poprzez uczestnictwo w warsztatach dotyczących edukacji międzykulturowej czy podnoszenie własnych kompetencji odnośnie psychologii międzykulturowej, albo w zakresie tzw. dialogu kulturowego. Równie rzadko ze strony nauczycieli oferowana jest uczniom rodziców migrujących – zwłaszcza, gdy język polski jest dla nich językiem obcym – pomoc w „odrabianiu” prac domowych. Ponadto nauczycielom (szczególnie wychowawcom klas) brakuje chęci do współtworzenia tzw. diagnoz, które pozwoliłyby na opracowywanie każdorazowo planu tzw. indywidualnego kształcenia tychże uczniów, uwzględniającego ich rzeczywiste potrzeby lingwistyczne w zakresie języka polskiego.

Polskie wymagania edukacyjne dla wielu migrujących dzieci i ich rodziców bywają niekiedy całkowicie niezrozumiałe (jedynka, którą otrzymuje dziecko, bo nie zmieniło obuwia w szatni po przyjeździe do szkoły lub odręczna notatka nauczyciela, że uczeń zapisuje informacje na lekcjach w zeszytce „do

wszystkiego” zamiast prowadzić odrębne zeszyty do każdego przedmiotu). Niechęć ze strony nauczycieli do jakichkolwiek działań wychodzących naprzeciw potrzebom dzieci rodziców migrujących (w kontekście modyfikacji procesu kształcenia) towarzyszy również nikła oferta placówek oświatowych dotycząca zajęć pozaszkolnych rozwijających kompetencje: komunikacyjną i lingwistyczną tychże dzieci. A właśnie te wszystkie działania przynoszą konkretne korzyści o charakterze integracyjnym i antydyskryminacyjnym².

Wymagania szkolne już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (czy klas programowo wyższych w szkole podstawowej) wykraczają poza możliwości wielu dzieci, które wcześniej uczęszczały do szkół funkcjonujących w innych systemach oświatowych niż polski. U niektórych z nich zetknięcie z polską szkołą i jej wymaganiami (które nie tylko związane są ze zmianą obuwia), w tym z oczekiwaniem nauczycieli, by nauka języka polskiego postępowała bardzo szybko, jest przyczyną stresu, a nawet powoduje wystąpienie fobii szkolnej. Wśród nauczycieli nadal pokutuje bowiem przekonanie, że im lepsza znajomość polszczyzny wśród uczniów wcześniej nieznających języka polskiego, tym szybciej i sprawniej postępuje proces dydaktyczny. Z perspektywy nauczyciela jakiegokolwiek odwołanie się ucznia do jego wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nie jest postrzegane jako osiągnięcie pedagogiczne.

Większość nauczycieli w toku zaplanowanych wcześniej działań edukacyjnych zapomina zwykle o początkowym przypisaniu kulturowym dzieci rodziców migrujących i koncentruje się na absorpcji wiedzy przez polskich uczniów. Z kolei w swojej aktywności skierowanej w stronę specyficznego ucznia – jakim jest dziecko o niepolskim rodowodzie i nieznające języka polskiego – nauczyciele często stosują strategie zmierzające do jak najszybszego jego upodobnienia (pod względem kulturowym) do pozostałych swoich polskich uczniów. (W trakcie prowadzonych przeze mnie badań jedna z nauczycielek oświadczyła z dumą: „wreszcie zrobiłam z niego takiego polskiego małego Tangusia”.) Im większe w tym zakresie są hipotetyczne osiągnięcia nauczyciela, tym większe kłopoty z samym sobą ma dziecko.

Tworząca się w Polsce w dość specyficznych warunkach tożsamość narodowa i kulturowa dzieci małżeństw migrujących, w tym także dzieci reemigrujących wraz z rodzicami sprawia, że nie od razu wyrażają one zgodę na przyjęcie alternatywnych elementów nowej kultury. W ich przypadku tożsamość narodowa jest przede wszystkim projektem, tzw. tożsamością zadaną, bo nie została ukształtowana historycznie i nie wynikała z poczucia kontynuowania doświadczeń poprzednich pokoleń. W tym kontekście przyswojenie (bądź odrzucenie) swoistych cech kulturowych, respektowanie (lub nie) określonych wartości staje się sprawą samego dziecka, zależną od jego woli i zewnętrznych okoliczności. Częściowa utrata jego wcześniejszej (niesubstancjonalnej) tożsamości, przeobrażenia w sferze językowego obrazu świata oraz konieczność odrzucenia wcześniejszego kapitału kulturowego, powoduje u tych dzieci proces swego rodzaju autoselekcji, skutkujący nie tyle redukcją aspiracji edukacyjnych, co ich marginalizacją. Ten stan rzeczy nierzadko stanowi przyczynę (po krótkim okresie fascynacji innością) porzucania szkoły przez

² Potwierdzają to wyniki badań pilotażowych prowadzonych w warszawskich szkołach pod kierunkiem autorki artykułu i rozmów dotyczących doświadczeń szkolnych uczniów z ich migrującymi lub reemigrującymi do Polski rodzicami. Jako przykład działań niewłaściwych można przytoczyć przykłady z pracy niektórych polonistów. Nauczyciele bowiem kładą największy nacisk na jak najlepsze opanowanie polskiej fleksji, zamiast na zrozumienie złożoności gramatycznej polszczyzny, wynikającej z jej słowiańskiego rodowodu. Zapominają, że wiele typowych dla języka polskiego struktur gramatycznych, w tym składnia czy deklinacja nie pasuje do znanych dzieciom prawidłowości charakterystycznych dla tzw. języków pozycyjnych, w tym języka angielskiego.

dzieci rodziców migrujących czy wybierania ścieżki edukacyjnej oferującej jedynie krótki okres kształcenia.

Zamiast zakończenia

W polskim systemie oświatowym w kontekście potrzeb i oczekiwań uczniów rodziców migrujących i ich prawnych opiekunów muszą się zmienić niektórzy „aktorzy” mający wpływ na tzw. przestrzeń edukacyjną. Przede wszystkim w szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemców oraz dzieci polskich rodziców reemigrujących, powinni zostać zatrudnieni koordynatorzy do spraw tychże uczniów w postaci asystentów międzykulturowych. Ich rolą na terenie szkół, do których uczęszczają (lub uczęszczać będą) dzieci rodziców migrujących, byłoby negocjowanie właściwej ścieżki edukacyjnej każdego z tych uczniów we współpracy z jego rodzicami, przy uwzględnieniu dotychczasowego przebiegu kształcenia realizowanego w innym systemie szkolnym i wykorzystaniu wszystkich już istniejących możliwości – w oparciu o aktualne obowiązujące przepisy polskiego prawa oświatowego – aby stworzyć tym dzieciom jak najlepsze warunki adaptacji do polskiej przestrzeni szkolnej.

W Polsce jedynie w nielicznych szkołach zatrudniani są asystenci kulturowi czy odpowiednio przygotowani nauczyciele do nauki języka polskiego jako obcego. Asystentem kulturowym nie powinien być jednak pobratymiec dziecka, który prawdopodobnie ułatwi mu kontakty werbalne z otoczeniem, ale zazwyczaj nie zna realiów polskiej edukacji. Dlatego funkcję tę powinien sprawować przede wszystkim nauczyciel zatrudniony w szkole (na podobnych zasadach jak pedagog czy psycholog szkolny), który z jednej strony wspomagając będzie władze szkolne swoją wiedzą i doświadczeniem (również w zakresie prawa oświatowego), z drugiej będzie legitymować się odpowiednim

przygotowaniem interkulturowym, wykraczającym poza wąski zakres edukacji międzykulturowej czy psychologii międzykulturowej. Ponadto musi to być osoba o dużej dozie empatii, dobrze władająca przynajmniej dwoma (lub trzema) językami obcymi, która zna polski pejzaż oświatowy, by bez problemów porozumiewać się z rodzicami dziecka i wspólnie z nimi odpowiednio osadzić nowego „innego” ucznia w polskiej przestrzeni edukacyjnej.

Jednak nawet te działania niewiele zmienią w życiu szkolnym dzieci rodziców migrujących, jeśli polscy nauczyciele nie zechcą podjąć wysiłku związanego z podniesieniem własnych kompetencji międzykulturowych oraz nie poddadzą modyfikacji własnego warsztatu, a także nie zaczną wprowadzać w praktyce (a nie tylko w teorii) indywidualizacji pracy w procesie kształcenia. Ponadto do programów szkolnych powinny powrócić tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe, których treści pozwalały m.in. na aktualizację stereotypów narodowościowych oraz pośrednio modyfikowały odpowiednio postawy i zachowania polskich uczniów. W ramach różnych zajęć szkolnych własnie treści ścieżek międzyprzedmiotowych umożliwiłyby uczniom (dzieciom rodziców migrujących) zdobycie wiedzy o Polakach (ich historii, kulturze, tradycji). Ścieżki międzyprzedmiotowe w toku samodzielnych doświadczeń każdego ucznia pozwoliłyby na podjęcie konkretnych działań integracyjnych – polskich rówieśników i z polskimi uczniami – w obrębie nowej, zróżnicowanej kulturowo i językowo mikrospołeczności szkolnej.

„Zakończenie” po zakończeniu

Polskie prawo oświatowe dopuszcza możliwość, by organ prowadzący publiczną placówkę oświatową mógł w niej zorganizować tzw. oddział przygotowawczy dla

cudzoziemskich dzieci, które mają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (Rozporządzenie MEN, 2017). Dostrzeżone zaburzenia mogą być następstwem sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, m.in. spowodowanych nowym (obcym) językiem edukacji. Nauka w oddziale przygotowawczym odbywa się w roku szkolnym, w którym pojawia się uczeń migrujący. Jednak w zależności od czynionych przez ucznia postępów (w powiązaniu z jego rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi) okres nauki w oddziale przygotowawczym może zostać skrócony bądź wydłużony na wniosek nauczyciela, pedagoga lub psychologa szkolnego. W tych zajęciach z dziećmi rodziców migrujących może brać również udział osoba władająca językiem kraju pochodzenia konkretnego ucznia, w tym asystent kulturowy.

Proces dydaktyczny w oddziale przygotowawczym (zgodnie z wytycznymi) powinien być prowadzony w oparciu o program nauczania realizowany w danej szkole, ale z wykorzystaniem różnych metod pracy, zgodnie z potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi uczniów. Wymiar obowiązkowych zajęć zwiększa się wraz z wiekiem uczniów i poziomem nauczania (począwszy od 20 godzin tygodniowo). Niezależnie od innych zajęć może być też prowadzona nauka języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców.

Omówione powyżej działania nie przyniosą jednak spodziewanych efektów, jeśli nadal szkoleniem nauczycieli w zakresie pracy z uczniami wywodzącymi się z rodzin migrujących i reemigrujących będą zajmowały się osoby, które nie mają do tego odpowiedniego przygotowania. Czy może dobrze przygotować nauczyciela osoba, która nigdy nie spędziła kilku lat poza granicami Polski i sama nie doświadczyła bycia „nie-swoją”?

Jak osoba szkoląca nauczycieli ma im ułatwić zrozumienie problemów językowych dziecka, dla którego język polski jest językiem obcym, gdy ona sama nie włada dobrze żadnym językiem obcym? Zdarzają się też sytuacje przeciwne, kiedy osoby, które wracają do Polski po latach nieobecności, przenoszą na polski grunt kalki rozwiązań funkcjonujących w innym kraju i w innym systemie oświatowym, lecz nie zadają sobie przy tym nawet trudu adaptacji tychże do polskich realiów oświatowych. Ich fascynacja nie zastąpi rzetelnej wiedzy, która wielu polskim nauczycielom w tym zakresie jest naprawdę potrzebna. Być może należałoby wreszcie opracować rzetelny program szkoleń i wykorzystać niemałe grono osób, które mają potrzebną wiedzę i od lat szkolą nauczycieli znakomicie. Zapewne rezygnacja z „pseudokursów” oferowanych przez różnego rodzaju instytucje, które z oświatą niewiele mają wspólnego, nie tylko polskim nauczycielom, ale i dzieciom rodziców migrujących przyniosłaby większą korzyść.

Literatura

- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531–548.
- Castles, S. i Miller, M. J. (2011). *Migracje we współczesnym świecie*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutnik, M. (2007). *Szok kulturowy, przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*. Kraków: Universitas.
- Conzen, K., Gerber, D., Morawska, E., Pozzetta, G. i Vecoli, R. (1992). The invention of Ethnicity: A perspective from the U.S.A. *Journal of American Ethnic History*, 12, 10–17.
- Faist, T. (1997). *The Crucial Meso-Level*. W: T. Hammar, G. F. Brochmann, K. Tamas i T. Faist (red.), *International Migration Immobility and Development. Multidisciplinary Perspectives* (s. 187–217). Oxford: Berg.
- Haller, W., Portes, A. i Lynch, S. M. (2011). Dreams Fulfilled, Dreams Shattered: Determinants of Seg-

- mented Assimilation in the Second Generation. *Social Forces*, 89(3), 733–762.
- Hollifield, J. F. (1997). *L'immigratin et l'état-nation à la recherche d'un modèle national*. Paris: L'Harmattan.
- Jaczevska, B. (2015). *Zarządzanie migracją w Niemczech i Wielkiej Brytanii. Polityka integracyjna na poziomie ponadnarodowym, narodowym i lokalnym*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski WGi SR.
- Lotocki, Ł. (2009). *Integracja i dyskryminacja – krajobraz 2009*. Raport Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa: ISP.
- Kamińska, K. (2016). Reemigracja – trudne dziecięce powroty. *Wychowanie na co dzień*, 2, 9–14.
- Kamińska, K. (2018). *Dzieci repatriantów z Kazachstanu w przestrzeni edukacyjnej współczesnej Polski – kultura przyjęcia*. W: H. Chałupczak, M. Lesińska, E. Pogorzała i T. Browarek (red.), *Polityka migracyjna w obliczu współczesnych wyzwań. Teoria i praktyka* (s. 627–642). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okólski, M. (1998). *Imigranci. Przyczyny napływu, cechy demograficzno-społeczne, funkcjonowanie w społeczeństwie polskim* (t. 1, Prace Migracyjne). Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami. ISS UW.
- Palczyński, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Raszewska-Skałeczka, R. (2013). *Przemiany i wyzwania współczesnej przestrzeni edukacyjnej*. W: E. Musiał i M. Bednarska (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia* (t. 2, s. 59–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rea, A. i Tripiet, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris: La Découverte.
- Rokicki, J. (2000). Asymilacja, panetniczność, pluralizm. *Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa*. 16-17, 36–35.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Paris: Gallimard.

Dokumenty i akty prawne

- Polityka migracyjna Polski wobec wyzwań demograficznych, Biuletyn Forum Debaty Publicznej Nr 36, Lipiec 2015.
- Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59) oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – przepisy wprowadzające ustawę – prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60).
- Rozporządzenie MEN w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2016, poz. 1453).
- Rozporządzenie MEN w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2017, poz. 1634).

The education of children with migration experience in the Polish school – problems and challenges

Migrant families force their members, especially children, to directly “take root” not only in the life of the new community, but also to indirectly (self-)disinherit from their previous cultural assignment when they start schooling within the educational system of the host country. The involuntary nature of children's migration in connection with the need to undertake compulsory schooling in new educational realities results in far-reaching changes of a process-oriented nature in their mental sphere. This is a specific response to the cultural shock experienced as a result of participating in a different educational process. For Poland (as a host country), the migration of increasing numbers of families – slow but with a constant upward trend – raises new challenges, including educational ones. Regardless of the already introduced administrative and legal solutions, educational solutions are still lacking in Poland to provide long-term care and support not only in the educational sphere, but also in the psychological sphere for all students of migrant parents.

KEYWORDS: education, education law, migration, migrant parents' children, the dimensions of Polish education.

Edukacja uczniów migrujących w perspektywie miejskiej polityki integracyjnej w Gdańsku

DOROTA JAWORSKA*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, Polska

Edukacja i integracja uczniów z doświadczeniem migracji stanowi wyzwanie dla europejskich systemów edukacyjnych. Celem badania była identyfikacja reguł i praktyk instytucjonalnych stosowanych przez podmioty realizujące samorządową politykę integracyjną oraz jej odbiorców – rodziców i dzieci. Miejska polityka migracyjna w Gdańsku uzupełnia nieuregulowane obszary w systemie wsparcia edukacji uczniów migrantów. Wyniki badania pokazują na przykładzie grupy młodzieży imigranckiej, ich nauczycieli i rodziców, jaki wpływ mogą mieć lokalne polityki publiczne na kreowanie możliwości redefinicji sytuacji imigrantów i wyrównania ich szans na osiągnięcia edukacyjne i społeczną mobilność¹.

SŁOWA KLUCZOWE: integracja imigrantów, polityka migracyjna, szkoła wielokulturowa, uczniowie z doświadczeniem migracji.

Wprowadzenie

W artykule przedstawione zostaną wyzwania związane z migracjami dzieci i młodzieży w perspektywie edukacyjnej. Prezentowane badanie zostało przeprowadzone w ciągu roku szkolnego 2018–2019 i objęło różne obszary współtworzące środowisko gdańskich szkół wielokulturowych. Celem badania była identyfikacja reguł i praktyk instytucjonalnych, stosowanych przez podmioty realizujące samorządową politykę integracyjną oraz wskazanie ich odbiorców – rodziców i dzieci.

Źródłem danych była analiza dokumentacji Modelu Integracji Imigrantów (MII)² w Gdańsku oraz wywiady fokusowe przeprowadzone wśród profesjonalistów zaangażowanych we wdrażanie MII w edukacji szkolnej, nauczycieli i wychowawców oraz rodziców migrantów. Celem włączenia do badania perspektywy migrantów było określenie stopnia dopasowania usług społecznych do potrzeb odbiorców oraz wskazanie efektów ich stosowania. Podmiotową pozycję młodzieży ukażą wyniki etnograficznych badań wizualnych przeprowadzonych wśród uczniów z doświadczeniem migracji z gdańskich szkół.

Wywiady fokusowe prowadzone były według opracowanego wcześniej scenariusza określającego cele poszczególnych etapów badania w każdej z trzech grup:

1. Osoby uczestniczące w pracach grupy wdrażającej MII: przeprowadziły ana-

¹ Badania przeprowadzono w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Gdańskiego w ramach własnego projektu badawczego *Lokalne polityki publiczne wobec wyzwań migracyjnych. Perspektywa pedagogiki społecznej*.

*E-mail: peddjm@univ.gda.pl

lizę systemu edukacji uczniów migrujących w Polsce, diagnozowały aktualne potrzeby i wyzwania, oceniały wpływ MII - na zarządzanie placówkami edukacyjnymi w obszarze wielokulturowości.

2. Wychowawczynie klas wielokulturowych i nauczycielki uczące dzieci migrujące języka polskiego oraz innych przedmiotów analizowały: potrzeby uczniów migrujących, kompetencje kadry szkół oraz procesy edukacji i integracji imigrantów w ich placówkach.
3. Rodzice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa żyjący w Polsce co najmniej trzy lata, których dzieci w tym czasie uczęszczały do szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich: opisywali procesy adaptacji dzieci i rodzin do polskiego systemu edukacyjnego, oceniali poziom zadowolenia oraz szanse, jakie daje polska szkoła na zdobycie wykształcenia odpowiedniego do potencjału dzieci i ich integrację w polskim społeczeństwie.

Wyniki badania zostaną przedstawione w postaci opisów metod porządkowania wiedzy i powiązanych z nimi praktyk społecznych i instytucjonalnych, w perspektywie wytycznych do edukacji uczniów migrantów w Europie oraz samorządowej strategii integracyjnej zawartej w MII w Gdańsku.

Kontekstem niniejszych badań jest przedstawienie losów edukacyjnych grupy uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa mieszkających w Gdańsku od kilku lat, którzy w czasie wdrażania MII uczyli się w gdańskich szkołach. Partycypacyjne badania w działaniu prowadzone były w ciągu 3 lat z użyciem metod wizualnych i narracyjnych, które oddawały głos osobom badanym (Jaworska i Alieva, 2016; 2018). Metodologiczne i etyczne aspekty prowadzenia partycypacyjnych badań wśród wrażliwych społeczności zostały przeanalizowane w osobnym artykule autorstwa

międzykulturowego zespołu badawczego (Alieva, Boryczko i Jaworska, 2019).

Polityka edukacyjna nastawiona na włączanie dzieci migrujących

Polska wprowadziła szereg regulacji mających na celu ułatwianie edukacji uczniów imigrantów i reemigrantów powracających do polskiego systemu edukacji. Jest to przede wszystkim konstytucyjne prawo do edukacji na prawach obywateli polskich, dodatkowe wsparcie nauki języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze z innych przedmiotów szkolnych, a także wsparcie pedagogiczno-psychologiczne. Przewidziane są ułatwienia organizacyjne: oddziały przygotowawcze, zaangażowanie osób władających językiem ojczystym ucznia, udostępnienie sali w przypadku nauki języka i kultury kraju pochodzenia organizowanej przez ambasady lub ośrodki kultury, dopasowanie arkuszy egzaminacyjnych dla uczniów niewładających biegle językiem polskim.

Na obecnym etapie rozwoju systemu wsparcia edukacji uczniów migrantów pozostałe obszary są częściowo uregulowane prawnie lub nieregulowane i są całkowicie w gestii władz lokalnych lub dyrektorów szkół. Częściowej regulacji podlegają niektóre środki organizacyjne, których konkretna realizacja pozostaje w gestii władz lokalnych lub dyrektorów szkół. W gestii organów prowadzących szkołę i dyrektorów szkół pozostają zasady przyjmowania uczniów do odpowiedniej klasy, kwalifikacje i zadania osób zatrudnionych w charakterze pomocy nauczyciela oraz formy i metody pracy w oddziałach przygotowawczych. Całkowicie nieregulowane są obszary działań integracyjnych w środowisku szkolnym, komunikacja z rodzicami/opiekunami prawnymi, a także kwalifikacje nauczycieli pracujących w oddziałach przygotowawczych czy w środowisku wielokulturowym (Gajewska-Dyszkiewicz, 2018).

Prezentowany artykuł włącza się w nurt badawczy poświęcony poszukiwaniom rozwiązań umożliwiających edukacyjne i społeczne włączenie uczniów z doświadczeniem migracji. Polskie badania w tym obszarze (Błeszyńska, 2010; Czerniejewska, 2013; Januszewska, 2010; Kosowicz, 2010; Nowicka, 2015) pokazują, że „bez względu na to, kiedy i gdzie odbywa się migracja, sytuacja dziecka – migranta jest podobna (...) i wszędzie pojawiają się w sytuacji migracji te same lub przynajmniej tego samego typu problemy” (Nowicka, 2015, s. 124).

Porównawcze badania prowadzone w Europie potwierdzają występowanie następujących zjawisk:

- mniej dzieci imigrantów chodzi do przedszkola,
- z powodu nieznamości lub słabej znajomości języka uczniowie z rodzin imigranckich są umieszczani w niższych klasach niż wynikałoby to z ich wieku oraz poziomu rozwoju emocjonalnego lub w szkołach dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- więcej uczniów z rodzin imigranckich uczęszcza do szkół średnich z niższym poziomem nauczania lub do szkół zawodowych,
- więcej dzieci imigrantów odnotowuje niższe osiągnięcia szkolne,
- dzieci imigrantów dominują wśród uczniów niezdających matury,
- osiągnięcia uczniów imigranckich w wieku piętnastu lat są gorsze niż uczniów z krajów przyjmujących (Todorowska-Sokolovska, 2010, s. 2).

Praktyka szkół kształcących dzieci migrujących opisana została w licznych raportach badawczych (Błeszyńska, 2010; Trociuk, Łakoma i Sośniak, 2013; Czerniejewska 2013; Gulińska i Kawka, 2014). Dzieci migrujące mogą doświadczać wielu problemów utrudniających im funkcjonowanie: zachwianie poczucia bezpieczeństwa, obniżenie poczucia własnej wartości, frustracja, depresja, poczucie

zagubienia i wyobcowania, problemy z koncentracją i przyswajaniem wiedzy, nadaktywnością bądź obniżoną aktywnością, kłopoty zdrowotne będące następstwem stanów psychicznych (Piegat-Kaczmarzyk i Rejmer, 2010; Kosowicz, 2010). Do tego dochodzą różnice kulturowe, które zawsze są kontekstem wzajemnych kontaktów ze społeczeństwem przyjmującym i płaszczyzną wyborów tożsamościowych poszczególnych pokoleń migrantów (Pawlic-Rafałowska, 2010; Boryczko, 2017).

Obok czynników językowych i kulturowych, które odgrywają główną rolę w rozwoju społecznym i edukacyjnym imigrantów, zasadnicze znaczenie mają jednak inne czynniki, takie jak niekorzystna sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny czy polityka migracyjna społeczeństwa przyjmującego. Dlatego na różnych poziomach (krajowym, lokalnym, instytucjonalnym, środowiskowym) konieczne są uzupełniające się polityki i podejścia, które muszą obejmować szereg interesariuszy, na przykład administratorów szkół, nauczycieli, rodziców, polityków, trzeci sektor (Heckmann, 2008).

Niniejsze badania zostały podjęte z potrzeby poszukiwania rozwiązań na rzecz edukacji dzieci migrantów, aby umożliwić systemowi edukacji, praktykom i rodzinom migrantów skuteczne reagowanie na wyzwania, przed którymi stoją dzieci migrantów w całej Unii Europejskiej, w podejściu łączącym kontekst lokalny, ogólnokrajowy i europejski.

Model Integracji Imigrantów w Gdańsku

Temat edukacji i migracji jest istotny w kontekście rozwoju gospodarczego, społecznej spójności i stabilizacji oraz kultury demokratycznej. Systematyczny wzrost liczby uczniów migrantów w polskich szkołach³ coraz

³ Według Raportu NIK *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców* liczba uczniów cudzoziemców i reemigrantów objętych kształceniem w polskim systemie oświaty wzrosła w ostatnim dziesięcioleciu z 9610 osób w 2009 r. do 51363 osób w 2019 r.

dobitniej wymaga wypracowania nowych rozwiązań, polityk i programów, dążących do wyrównywania ich szans edukacyjnych i wzmacniania społecznej mobilności.

W rozwoju gdańskich szkół w latach 2013–2016 w działaniach w obszarze edukacji uczniów migrujących można wyodrębnić trzy etapy wytyczające rozwój procesu profesjonalizacji i instytucjonalizacji (Jaworska i Alieva, 2017). W pierwszym etapie przeważały działania reaktywne i interwencyjne, które były odpowiedzią na ujawniające się wyzwania, związane z obecnością uczniów migrujących w szkołach. Drugi etap był swoistym laboratorium społecznym, polegającym na poszukiwaniu przez pracowników szkół i ich instytucjonalnego oraz społecznego otoczenia wspólnych wartości, celów i metod pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Trzeci etap, czyli instytucjonalizacja działań w skali całego miasta, rozpoczął się w momencie powołania przez Prezydenta Miasta Gdańska zespołu do spraw Modelu Integracji Imigrantów. Międzysektorowy i interdyscyplinarny zespół zgromadził ponad 140 osób reprezentujących ponad 80 różnorodnych podmiotów – władze samorządowe, organizacje pozarządowe, instytucje publiczne, podmioty prywatne i środowiska imigrantów. Celem prac zespołu było przygotowanie strategii integracji nowych mieszkańców miasta w ośmiu obszarach: rynku pracy, zdrowia, edukacji, pomocy społecznej, mieszkalnictwa, kultury, społeczności lokalnych oraz zapobiegania dyskryminacji. Przyjęcie MII przez radę miasta w 2016 r. zapoczątkowało kolejny etap – wdrażanie samorządowej polityki integracyjnej.

W edukacji, która została uznana za jeden z najistotniejszych obszarów integracji imigrantów i imigrantek ze społeczeństwem przyjmującym. Zostały zaplanowane kierunki działań przygotowujące gdańskie szkoły i społeczność miasta do funkcjonowania w wielokulturowym środowisku:

1. „Działania edukacyjne i integracyjne skierowane do nauczycieli, pracowni-

ków administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej.

2. Działania edukacyjne i integracyjne skierowane bezpośrednio do uczniów migrujących i cudzoziemców.
3. Wsparcie dla rodziców/opiekunów dzieci imigranckich z zakresu edukacji i integracji.
4. Systemowe wsparcie gdańskich szkół (MII, 2016, s. 61)”.

W trakcie wdrażania MII w latach 2016–2019 gdański samorząd podjął wiele inicjatyw we wszystkich obszarach funkcjonowania systemu wsparcia uczniów migrujących.

W ramach „Pakietu działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych do nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej” (MII, 2016, s. 61) odbyły się szkolenia dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rad pedagogicznych, w zakresie prawa, organizacji pracy szkół wielokulturowych, zapewnienia respektowania równych praw oraz komunikacji z rodzicami.

W ramach „udzielania uczniom ze środowisk imigranckich – we współpracy z placówkami i instytucjami oświatowymi – pomocy psychologiczno-pedagogicznej adekwatnej do potrzeb i oczekiwań” (MII, 2016, s. 62) wyznaczona została poradnia psychologiczno-pedagogiczna, która specjalizuje się w problematyce migracyjnej.

Postulat organizowania na terenie szkoły „różnorodnych działań o charakterze integracyjnym, wielo- i międzykulturowym oraz antydyskryminacyjnym” (MII, 2016, s. 62) podjęło wiele szkół. Organizowały festyny, imprezy sportowe, wieczorki, spotkania z przedstawicielami innych kultur skierowane do całej społeczności uczniów i uczennic. W drodze miejskich konkursów zaangażowały się organizacje pozarządowe, które prowadziły dodatkowe zajęcia dla młodzieży na temat migracji i różnorodności kulturowej, włączając w ich realizację członków

i członkinie Rady Imigrantów i Imigrantek przy prezydencie miasta.

W szkole z dużą liczbą uczniów migrantów został zatrudniony asystent międzykulturowy, a miasto przygotowało wytyczne dla szkół w sprawie powoływania kolejnych oraz ich roli i obowiązków w ramach stworzenia „optymalnych warunków dla procesu kształcenia i wychowania uczniów imigranckich poprzez zatrudnienie asystenta kulturowego lub powołanie koordynatora ds. uczniów imigranckich (...) Szkoła może opracować dodatkowe zadania i oczekiwania wobec pracy asystenta kulturowego oraz koordynatora ds. uczniów migrujących i cudzoziemców, do pracy zarówno z tymi uczniami, jak i z ich rodzicami, nauczycielami, innymi uczniami oraz społecznością lokalną” (MII, 2016, s. 63).

„W procesie integracji szkolnej bez rodziców nie można liczyć na powodzenie. Już podczas pierwszego kontaktu szkoły z rodzicem/opiekunem ważne jest, aby obie strony dobrze się zrozumiały, trzeba więc zadbać o obecność tłumacza” (MII, 2016, s. 64). W celu jak najbardziej efektywnego zaangażowania rodziców i opiekunów prawnych przygotowany został pakiet informacyjny dla uczniów i rodziców.

Zasoby całego środowiska lokalnego mają być zaangażowane poprzez „wspieranie współpracy szkół z pracownikami MOPR, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz przedstawicielami organizacji pozarządowych w sprawach związanych z funkcjonowaniem i trudnościami ucznia imigranta oraz jego rodziny” (MII, 2016, s. 65). Szkoły współpracują z lokalnymi społecznościami, zorganizowanymi w domach sąsiedzkich w poszukiwaniu dróg rozwoju dla uczniów. Włączono uczniów w miejski program stypendialny wspierający rozwój talentów. Problemy rodzin imigrantów rozwiązują interdyscyplinarne zespoły, złożone z pracowników szkoły, ośrodka pomocy społecznej,

poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz organizacji pozarządowych.

Model Integracji Imigrantów nie tylko zobowiązuje szkoły do podjęcia dodatkowych zadań lecz zapewnia im „systemowe wsparcie Urzędu Miasta Gdańska, instytucji oświaty i pomocy socjalnej oraz organizacji trzeciego sektora, oraz środowiska akademickiego” (MII, s. 65). Uczelnie, zwłaszcza Uniwersytet Gdański, mają stać się zapleczem intelektualnym dla analizy procesu integracji imigrantów i umiędzynarodowienia miasta oraz instytucjami wspierającymi działania na rzecz rozwoju środowiska sprzyjającego wielokulturowości Gdańska i Trójmiasta. Na poziomie miasta realizowana jest kampania Łączy nas Gdańsk oraz różnorodne wydarzenia promujące wielokulturowość miasta i szacunek do odmienności.

Perspektywa osób zarządzających procesami integracji imigrantów w gdańskiej edukacji

Dyrektorzy uczestniczący w wywiadzie fokusowym doceniają zaplecze instytucjonalne i specjalistyczne dostępne w mieście i wypracowaną w trakcie pracy nad MII sieć współpracy nie tylko w obrębie edukacji, ale także pomocy społecznej, kultury, lokalnych społeczności i organizacji pozarządowych. Jako osoby zaangażowane w tworzenie polityki edukacyjnej na poziomie miasta projektują wzajemne zależności pomiędzy poszczególnymi podmiotami tworzącymi system edukacyjny – decydentami, urzędami, instytucjami, społeczeństwem obywatelskim i społecznościami imigrantów. Temat edukacji i migracji postrzegają przez pryzmat rozwoju gospodarczego społeczeństwa przyjmującego, budowania społecznej spójności oraz rozwoju demokratycznych struktur i relacji społecznych.

Z perspektywy zarządzających placówkami edukacyjnymi, które uczestniczą w MII, kluczowa jest możliwość szybkiego

i pełnego dostępu do ustawowo zagwarantowanych instrumentów wsparcia – dodatkowej nauki języka polskiego, możliwości zatrudnienia asystenta międzykulturowego lub pomocy nauczyciela.

Kiedy w szkole pojawiły się dzieci z Czeczenii, pomyślałam – będą się uczyć. Nie spodziewałam się, jakim wyzwaniem dla całego systemu szkolnego będzie dostosowanie go do potrzeb nowych uczniów.

(Dyrektorka szkoły podstawowej)

Ważną kwestią dla dyrektorów są możliwości podnoszenia kompetencji pracowników szkoły, zwłaszcza w zakresie nauki języka polskiego jako obcego i języka edukacji szkolnej oraz systematycznego wsparcia metodycznego dla nauczycieli przedmiotów. Na ten cel potrzebne są dodatkowe środki finansowe

Trzecim, nie mniej ważnym tematem są wartości oraz wizja placówki jako środowiska wielokulturowego i wynikające z tego trudności dotyczące organizacji przestrzeni, procedur zapewniających równość i przeciwdziałanie dyskryminacji. Wyzwaniem jest komunikacja z rodzicami, która wymaga twórczego wykorzystania zasobów szkoły, lokalnego środowiska oraz samych rodziców.

Perspektywa nauczycieli

Celem wywiadu fokusowego wśród nauczycieli i wychowawców była identyfikacja znaczeń, jakie nadają oni obecności uczniów imigrantów w szkole oraz sposobów definiowania poprzez nich własnej roli, celów i zadań. Stosunek nauczycieli w kraju przyjmującym do dzieci migrujących może być jednym z głównych czynników determinujących ich edukacyjne i integracyjne postępy. Dlatego w badaniu chodziło o zidentyfikowanie, w jaki sposób nauczyciele opisują specyfikę sytuacji uczniów migrantów, jak rozpoznają ich problemy, jak definiują źródła wyzwań

i trudności, a także jak widzą swoją rolę w procesie nauczania i wychowania.

Wszystkie uczestniczące w badaniu osoby miały doświadczenie w nauczaniu migrantów, zarówno dzieci przybyłych z innych krajów, jak i dzieci reemigrantów. Nauczycielki w większości z życzliwością wypowiadają się o obecności uczniów imigrantów. Z empatią i współczuciem opisują trudności i problemy, identyfikując cały zestaw typowych zjawisk – problemy językowe, trudności we włączeniu się w nową, odmienną kulturowo społeczność, problemy edukacyjne na tle różnic w programach nauczania i dylematy tożsamościowe, które muszą rozstrzygnąć dzieci i młodzież w procesie akulturacji. Własne cele i zadania definiują w kategoriach wsparcia i pomocy dzieciom w przezwyciężeniu trudności oraz stworzenia możliwości do pełnego rozwoju ich potencjału. Swoją rolę opisują w kategoriach sprzymierzeńca uczniów w trudnej sytuacji, w systemie, który nie zapewnia im odpowiednich zabezpieczeń.

Nauczyciele i nauczycielki swoje sukcesy w pracy definiują w kategoriach sukcesów edukacyjnych i integracyjnych poszczególnych uczniów i uczennic. Do ich oceny podchodzą indywidualnie, nie łączą doświadczeń przez uczniów trudności wyłącznie z faktem bycia cudzoziemcem, nie stygmatyzują ich i nie generalizują, wnikliwie analizują wyzwania wynikające z sytuacji migracji, zwłaszcza na początku pobytu w nowym kraju. Niższe wyniki w nauce interpretują jako skutek trudności językowych i adaptacyjnych. Z zaangażowaniem opowiadają o konkretnych uczniach i uczennicach, co jest wynikiem indywidualizacji pracy i włożenia większego wysiłku w realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Wartości, do których odnoszą swoją pracę, to przede wszystkim włączenie uczniów w społeczność klasy oraz dbałość o równe traktowanie i przeciwdziałanie wykluczaniu czy dyskryminacji na tle różnic

kulturowych i narodowościowych, budowanie postaw akceptacji i szacunku dla różnorodności u wszystkich uczniów. Mówią też o konieczności rozwiązywania konfliktów, których źródeł upatrują w przejmowaniu przez dzieci ksenofobicznych i wykluczających postaw dorosłych.

Nauczycielki krytycznie oceniają stopień przygotowania polskich szkół do edukacji uczniów migrujących. Podkreślają wagę sprawnego realizowania praw uczniów migrujących w obszarach uregulowanych na poziomie prawa oświatowego, przede wszystkim szybkie przydzielanie dodatkowych godzin języka polskiego i godzin wyrównawczych. Zgłaszają potrzebę stworzenia procedur, które byłyby uruchamiane wraz z pojawieniem się ucznia w szkole. Podkreślają konieczność indywidualizacji pracy, wymagań i kryteriów oceniania. Doceniają, jak ważna byłaby rola asystenta międzykulturowego, nie widzą jednak dużych szans na możliwość zatrudnienia takiej osoby. Jako wychowawczynie i nauczycielki same pełnią rolę facyliterek integracji społecznej dzieci cudzoziemskich z przekonaniem, że tylko dodatkowe zaangażowanie nauczycieli daje im szansę na sukces edukacyjny i integracyjny.

Nie możemy pozostawić tych uczniów samym sobie.

(Nauczycielka j. polskiego jako obcego)

W zakresie potrzeb własnych mówią o konieczności poznania kultury krajów pochodzenia uczniów oraz rozwoju kompetencji międzykulturowych. Podkreślają potrzebę wsparcia metodycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz innych przedmiotów, rozwoju umiejętności upraszczania tekstów i sposobów oceniania i monitorowania postępów. Wyrażają obawy, że zainteresowanie tematyką integracji imigrantów będzie kolejnym przelotnym modnym tematem, który zostanie zastąpiony kolejnym, a nierozwiązane strefy wyzwań

pozostaną i cała odpowiedzialność za nieuregulowane obszary spadnie na nauczycieli, a w efekcie na dzieci.

Wypowiedzi nauczycielek i wychowawczyń potwierdzają opisany wielokrotnie stan nieuregulowania wielu kwestii organizacyjnych i kompetencyjnych związanych z realizacją zadań edukacji imigrantów. Pozostawienie ich w sferze zaangażowania, umiejętności i postaw poszczególnych nauczycieli nie jest rozwiązaniem wystarczającym dla pełnego podjęcia wyzwań migracyjnych, które stoją przed polską szkołą.

Perspektywa rodziców

W wywiadzie wzięły udział tylko mamy, co wynika z tego, że w krajach pochodzenia imigrantów troska o edukację jest elementem funkcji opiekuńczej realizowanej przez matki. Szkoła jest często pierwszą instytucją, do której imigranci trafiają po przyjeździe do nowego kraju.

*Szkoła jest dla nas obliczem Polski.
(Matka dwojga uczniów)*

Wspomnienia rodziców związane z pierwszym kontaktem z polską szkołą są elementem szoku kulturowego doświadczanego przez migrantów. Szkoła była instytucją, której reguł działania tylko się domyślali poprzez analogię do doświadczeń z kraju pochodzenia, gdzie obowiązywały zrozumiałe zasady, a płynna edukacja była czymś oczywistym. Po przyjeździe do nowego kraju doświadczali głębokiego poczucia niedopasowania do nowej kultury i braku wpływu na sytuację szkolną dzieci. Od dzieci wymagali dostosowania się do zasad, których sami nie znali i nie byli w stanie im pomóc. Szokujące były różnice pomiędzy systemami kształcenia w krajach pochodzenia i w kraju goszczącym, szczególnie w zakresie dyscypliny, relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, metod nauczania oraz miejsca rodziców w edukacji.

Pierwsze trudne doświadczenia dotyczyły decyzji o zakwalifikowaniu ich dzieci do klas niższych niż wynikało to z ich wieku i dotychczasowej kariery edukacyjnej w kraju pochodzenia. Zdarzało się, że dzieci były umieszczane w klasach niższych nie tylko o rok, ale niekiedy o dwa lub więcej lat, żeby lepiej nauczyły się języka lub nadrobiły różnice programowe. Według rodziców rodzi to poważne konsekwencje w zakresie rozwoju społecznego dzieci, jest powodem problemów w identyfikacji z grupą, wpływa na obniżenie poczucia własnej wartości, co w konsekwencji utrudnia im włączenie się i ma dalsze skutki na kolejnych etapach edukacji, będąc przyczyną przedwczesnego porzucania szkoły. Niektórzy rodzice doceniają, że decyzje te były podejmowane w porozumieniu z nimi, nie zawsze jednak tak było.

Znacząca różnica pomiędzy systemami kształcenia dotyczy bardzo małej ilości zadań pamięciowych. Rodziło to na początku w rodzicach niepokój związany z brakiem ćwiczeń funkcji pamięci. Kolejna niezrozumiała na początku różnica związana była z dyscypliną, która w polskich szkołach jest znacznie mniej surowa niż w krajach, z których przyjechali. Z jednej strony rodzice doceniają brak kar fizycznych i innych surowych form dyscyplinowania, jednak opowiadają, że wobec braku tych instrumentów ich dzieci na początku odbierały system szkolny jako całkiem pozbawiony granic. Dopiero z czasem uczyły się rozpoznawać nienazwane reguły życia społecznego i szkolne rytuały. Rozpoznawanie nowego systemu wymagało czasu. Niezrozumiały z początku praktyki edukacyjne, np. praca metodą projektu na początku wydawała się rodzicom tylko zabawą i stratą czasu. Z biegiem czasu dostrzegli, że przyczyniają się do rozwoju społecznego ich dzieci, budowania samodzielności i pomagają w integracji z rówieśnikami.

Po 3, 4 latach pobytu w Polsce badani rodzice są na etapie akceptacji odmiennego

systemu edukacyjnego, znajdują w nim pozytywy i korzyści dla swoich dzieci, które nauczyły się w nim funkcjonować. Wątpliwości ciągle dotyczą niedostatecznej kontroli ze strony nauczycieli, którą widzieliby jako metodę skutecznego motywowania do nauki. Doceniają za to zainteresowanie dziećmi nie tylko w sprawach nauki, ale też ich stanem zdrowia, sytuacją materialną i emocjonalną oraz pomocą w rozwiązywaniu problemów. Mają nadzieję na osiągnięcia edukacyjne i realizację planów edukacyjnych i zawodowych. Celem rodziców jest zapewnienie dzieciom jak najlepszej edukacji i wspieranie ich w szkolnych zadaniach. Widzą oni edukację jako szansę na włączenie się ich dzieci do społeczeństwa przyjmującego na równych prawach. Są przekonani, że ich dzieci, aby sprostać wymaganiom nowego systemu, muszą włożyć więcej wysiłku niż inni uczniowie, zwłaszcza na początku.

Troska rodziców koncentruje się przede wszystkim na osiągnięciach edukacyjnych. Największe obawy związane są jednak z procesem włączania się w grupę rówieśników oraz narażeniem na odrzucenie i dyskryminację z powodu odmienności. Opowiadają o sytuacjach pozostawiania ich dzieci na marginesie klasy, o nieprzyjaznym nastawieniu do osób z Ukrainy. Same matki włączają się jak potrafią, korzystając z różnych okazji zaprezentowania swojej kultury na forum klasy i szkoły, najczęściej poprzez przygotowywanie narodowych potraw.

Obraz szkoły, który wyłania się z wypowiedzi rodziców migrantów ukazuje ją jako miejsce otwarte dla ich dzieci oraz dla nich samych. Wątek bezpieczeństwa i równego traktowania pojawia się jako obszar obaw. Wraz z rosnącym zrozumieniem reguł systemu edukacyjnego wzrasta poczucie bezpieczeństwa i zaufania do szkolnych praktyk. Z biegiem czasu urealniamy szanse edukacyjne dzieci i wyznaczają realistyczne cele.

Rodzice oceniają swój poziom zadowolenia ze szkoły „na tyle wysoko, na ile nisko

oceniali go na samym początku”. Pokazuje to, jak ważnym kierunkiem jest praca z rodzicami, ponieważ oni też mogą wesprzeć dzieci. Jednak sami muszą dysponować wiedzą na temat nowego systemu.

Perspektywa uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji

W ramach projektu badawczego *The ways of belonging in narratives of 1.5 generation refugee youth* (Jaworska i Alieva, 2016) przeprowadzone zostały terenowe badania etnograficzne wśród młodzieży uchodźczej pokolenia 1,5 – czyli osób dorastających w kraju rodzinnym, z którego w pewnym momencie życia uciekły z rodzinami w poszukiwaniu ochrony międzynarodowej. Osoby badane pochodziły z Czeczenii, Krymu i Wschodniej Ukrainy, i przebywały w Polsce od 3 do 4 lat. Celem badania było odtworzenie pracy tożsamościowej młodych uchodźców, to znaczy rozpoznanie sposobów budowania identyfikacji i poczucia przynależności (Gustafson, 2009).

Trudne warunki materialne i bytowe rodzin, psychiczne i emocjonalne obciążenia związane z doświadczeniami w kraju pochodzenia, szok adaptacyjny, niepewność co do decyzji statusowej oraz problemy wynikające z funkcjonowania w nowym środowisku społecznym i kulturowym to obciążenia, z którymi zmagają się młodzież pokolenia 1,5.

Presja wewnętrzna wynikająca z rozwojowej dynamiki odnalezienia i wyboru konkretnych tożsamościowych identyfikacji nasila dylematy z powodu podlegania różnorodnym, często sprzecznym wymaganiom zewnętrznym (Valentine, 2000). Dominujący nacisk na przystosowanie się ze strony szkoły i rodziny jest trudny do spełnienia przy braku pozytywnej oferty tożsamościowej w społeczeństwie przyjmującym, w którym szkoła stawia niemożliwe do spełnienia wymagania, rówieśnicy są nieobecni w istotny sposób w życiu, poza szkołą brak

dostępnych miejsc przynależności i samo-realizacji, a szersza społeczność nastawiona jest obronnie wobec kilku przynajmniej kryterialnych atrybutów – przynależności narodowej, religijnej i statusowej. Są to siły wypychające młodych ludzi na margines życia społecznego, co uwidacznia się w marginalnych wizualnych i werbalnych narracjach tożsamościowych.

Tożsamościowy zamęt może prowadzić do różnych zaburzeń: rozproszenia tożsamości, ukształtowania tożsamości negatywnej lub podatności na wpływy ideologii o charakterze narodowym lub religijnym oferujących uproszczone wizje świata.

Jestem z Czeczenii. Mam 18 lat. Trenuję sporty walki, uczę się w liceum. Nie znam drogi, którą idę. Chciałbym się zmienić na lepsze.

(Uczeń liceum)

Z drugiej strony, osoby żyjąc na pograniczu różnych systemów językowych i kulturowych mają możliwość ukształtowania złożonych tożsamości oraz nabycia szczególnych kompetencji w poruszaniu się w uniwersum dwóch lub więcej kultur i elastycznego przemieszczania się pomiędzy nimi (Bennett, 2004).

Warunkiem integracji tożsamości jest połączenie dotychczasowych doświadczeń życiowych z możliwościami i szansami, jakie stwarza w sferze samorealizacji świat zewnętrzny. Szczególnie złożona sytuacja tożsamościowa młodych uchodźców, którą trudno określić jako uprzywilejowaną, stwarza zarówno zagrożenia, jak i szanse. Dyskurs publiczny i edukacyjny zdominowany przez ekskluzywne interpretacje polskości i obywatelskości wykluczające obcych, w tym imigrantów, skutkuje odkryciem małej lub negatywnej oferty społecznej realizacji tożsamości i odmowy jej uznania, co rodzi napięcia i zwątpienie. Naruszanie tożsamości kryterialnej, czyli atrybutów nadawanych człowiekowi poza jego wyborami czy wpływem, takich jak: rasa, płeć,

narodowość czy ważne symbole kultury dorastania jest szczególnie bolesne w sytuacji własnej niepewności, co do tego, kim się jest (Jarymowicz, 1992).

W tej złożonej sytuacji młodzież potrzebuje wrażliwego kulturowo towarzyszenia ze strony wychowawców, nauczycieli, pracowników socjalnych i działaczy społecznych, którzy, rozumiejąc dylematy tożsamościowe młodych ludzi, potrafią dostarczyć im użytecznych możliwości spełnienia i akceptowanych społecznie rytualizacji w świecie instytucji.

Ich edukacyjne drogi potwierdzają prawidłowości stwierdzone w krajach zachodniej Europy z większym doświadczeniem w edukacji migrantów, a także doświadczenia polskie. Z powodu nieznamościi języka kraju przyjmującego dzieci te doświadczały wielu trudności w szkołach. Umieszczane były w niższych klasach niż wskazywał ich wiek, niezależnie od poziomu rozwoju emocjonalnego. W większości miały niższe osiągnięcia szkolne niż inni uczniowie. Znalazły się w grupie uczniów, która nie zdaje matury. Doświadczały wielu dylematów związanych z przynależnością społeczną i kulturową oraz odrzucenia i konfliktów na tle różnic kulturowych.

Dla wszystkich zaangażowanych podmiotów stało się oczywiste, że szkoła nieuwzględniająca specjalnych potrzeb edukacyjnych i emocjonalnych uczniów oraz kondycji bytowej i społecznej rodzin, a także ich kulturowego *backgroundu* nie tylko nie wyrówna ich szans edukacyjnych, lecz stanie się przestrzenią marginalizacji i początkiem trajektorii społecznego wykluczenia uczniów migrantów z pokolenia 1.5.

Losy edukacyjne uczniów i uczennic uczestniczących w badaniu *The ways of belonging in narratives of 1.5 generation refugee youth* toczyły się w trakcie rozwoju systemu wsparcia edukacji uczniów migrujących w Gdańsku. Wraz ze wzrostem kompetencji kadry profesjonalnej oraz instytucjonalnego

i społecznego otoczenia szkół w toku wdrażania MII, specjalne potrzeby tej grupy uczniów i uczennic zostały rozpoznane i zinterpretowane w kontekście wiedzy na temat psychospołecznych skutków migracji i uchodźstwa, różnic kulturowych i procesów rozwoju tożsamości.

Przez kolejne lata uczniowie i uczennice oraz ich rodziny uzyskały różnorodne wsparcie, możliwe także dzięki wzrostowi kompetencji kadry profesjonalnej szkół i instytucji współpracujących, zaangażowanych we wdrażanie MII. Adekwatnie do zdiagnozowanych potrzeb poszczególne osoby mogły skorzystać z różnorodnych innowacyjnych praktyk instytucjonalnych:

- wsparcia edukacyjnego w nauce języka polskiego, dodatkowych zajęć z innych przedmiotów i korepetycji realizowanych przez wolontariuszy zaangażowanych w realizację MII;
- specjalistycznego wsparcia wyszkolonych w ramach MII pedagogów szkolnych;
- uczestnictwa w programie stypendialnym, który dzięki MII otworzył się na uczniów z doświadczeniem migracji;
- ułatwienia udziału w zajęciach sportowych i artystycznych, i zaangażowania w życie społeczne oraz kulturalne szkoły dzięki przygotowaniu nauczycieli i wychowawców do rozwoju szkoły wielokulturowej;
- udziału w szkolnych działaniach integracyjnych skierowanych do całej społeczności uczniów, realizowanych przez pracowników, studentów i wolontariuszy współpracujących ze szkołami w ramach MII;
- pomocy psychologicznej ze strony pracowników szkół i wyspecjalizowanej poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz instytucji terapeutycznych;
- pomocy psychologicznej i socjalnej dla rodzin ze strony zaangażowanych w MII organizacji społecznych oraz wyspecjalizowanych asystentów i łączników międ-

dzykulturowych w ośrodkach pomocy rodzinie (MII, 2016, s. 126).

Po trzech latach udziału w projekcie *The ways of belonging* uczestnicy i uczestniczki badań są obecnie na następujących etapach drogi edukacyjnej: 6 osób kontynuuje naukę w szkołach średnich i zawodowych, 2 osoby zakończyły edukację na poziomie gimnazjum i podjęły pracę, nie porzucają jednak planów zdobycia kwalifikacji zawodowych w systemie edukacji dorosłych, jedna z dziewcząt założyła rodzinę w momencie osiągnięcia dorosłości.

Wyzwaniem okazało się adekwatne zaplanowanie drogi rozwoju zawodowego, co potwierdza konieczność doskonalenia polityk wspierających przejście z edukacji na rynek pracy. Skuteczna integracja uczniów pochodzących z imigranckich rodzin oznacza przecież dobry start na rynku pracy ze zdobytymi kompetencjami i motywacją do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Dzięki stworzeniu w MII szerokiego środowiska wsparcia przedsiębiorczości imigrantów, czworo spośród uczestników badania jest zaangażowanych w tworzenie własnego przedsiębiorstwa społecznego, korzystając z wrażliwego kulturowo wsparcia w Ośrodku Wspierania Ekonomii Społecznej.

Wnioski

Rozwój polityki publicznej w zakresie kształcenia cudzoziemców w Polsce jest obecnie tylko częściowo dopasowany do rosnącej liczby uczniów migrantów w polskich szkołach i ich potrzeb. Potrzeba wielu zmian, począwszy od poziomu centralnego aż do szkół wielokulturowych i zasad ich funkcjonowania. Obszary wymagające reform dotyczą: monitorowania kształcenia cudzoziemców, wypracowania instrumentów wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, wypracowania kryteriów kwalifikacji uczniów do odpowiednich klas oraz narzędzi diagnozy

i monitorowania umiejętności i potrzeb edukacyjnych uczniów niepolskojęzycznych. Z drugiej strony potrzeba opracowania sposobów informowania, kontaktowania się i współpracy z rodzicami/opiekunami prawnymi dziećmi.

Ważnym obszarem jest wsparcie kompetencji nauczycieli, zapewnienie stałego wsparcia metodycznego oraz wyposażanie ich w pomoce dydaktyczne. Konieczna jest koordynacja działań na poziomie centralnym, na przykład stworzenie platformy udostępniającej narzędzia wypracowane w ramach licznych projektów w zakresie kształcenia migrantów (Januszewska i Markowska, 2019).

Wobec braku krajowej polityki migracyjnej wydaje się, że system szkolny na rzecz wsparcia uczniów migrujących, pomimo rosnących potrzeb, nie zostanie dostatecznie prędko zreformowany na poziomie centralnym. Drogą do rozwoju jest raczej budowanie i umacnianie lokalnych, ogólnokrajowych i międzynarodowych koalicji/sieci instytucji i organizacji, wspierających poprawę jakości kształcenia uczniów ze środowisk migracyjnych (Gajewska-Dyszkiewicz, 2018).

W Gdańsku od 2016 r. taką funkcję pełni MII, uzupełniając na poziomie samorządu lokalnego nieuregulowane w prawie centralnym obszary edukacji imigrantów. Cztery lata doświadczeń w tworzeniu i wdrażaniu miejskiej polityki integracyjnej w edukacji uczniów migrantów doprowadziły do powstania miejskiej płaszczyzny współpracy, skupiającej profesjonalistów, urzędników i osoby zarządzające. Przekłada się to na skuteczne wdrażanie dostępnych prawem rozwiązań, podnoszenie kompetencji kadry szkół i rozwój innowacyjnych rozwiązań instytucjonalnych (Jaworska i Alieva, 2016).

Model Integracji Imigrantów gwarantuje współpracę pomiędzy środowiskiem szkolnym i akademickim, połączenie doświadczeń uczniów, rodziców, praktyków, kadry zarządzającej oraz badaczy i nauczycieli

akademickich gwarantuje powiązanie praktyki z najnowszymi koncepcjami i modelami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Czerniejewska, 2013).

Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych w grupach osób zarządzających, realizujących oraz użytkowników usług edukacyjnych wprowadzone w MII rozwiązania wpisują się w formułowane w Unii Europejskiej rekomendacje postulujące rozwój systemu wsparcia edukacji i integracji uczniów migrujących w kilku obszarach:

- strategie wspólnego uczenia się i zapobieganie wszelkim formom wykluczenia,
- polityki dotyczące nauczycieli, nauczania i zarządzania szkołą,
- polityka koncentrująca się na dzieciach migrujących, ich potrzebach i możliwościach rozwojowych,
- polityki wspierające przejście z edukacji na rynek pracy,
- szersze polityki wspierające migrujące dzieci (Janta i Harte, 2016).

Przyjęcie przez miejski samorząd perspektywy otwartej na społeczne włączenie imigrantów ukazuje na przykładzie grupy młodzieży imigranckiej, ich nauczycieli i rodziców, jaki wpływ mogą mieć lokalne polityki publiczne na kreowanie możliwości redefinicji sytuacji imigrantów i wyrównania ich szans na osiągnięcia edukacyjne oraz społeczną mobilność, przy zastosowaniu wielu różnorodnych polityk, programów i środków.

Literatura

- Alieva, K., Boryczko, M. i Jaworska, D. (2019). Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XV (2), 202–227.
- Bennett, M. J. (2004). *Developing intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. W: D. Landis, J. M. Bennett i M. J. Bennett (red), *Handbook of Intercultural Trainings* (s. 62–77). Sage Publications, Inc.
- Błeszczyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boryczko, M. (2017). Młodzież i dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Generacja 1.5 wyzwaniem dla współczesnej pracy socjalnej. W: B. Kromolicka i A., Jarzębińska (red.), *O (wyzwaniach) współczesnej pracy socjalnej. Nowe problemy – zmiana – transgresja* (s. 141–157). Szczecin: volumina.pl Daniel Krzanowski.
- Czerniejewska, I. (2013). *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2018). *NRT Synthesis Paper Poland*. Pobrano z https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SIRIUS/SIRIUS_National-Round-Tables.pdf
- Gustafson, C. (2009). Us and them – children's identity work and social geography in a Swedish school yard. *Ethnography and Education*, 7, 1–16.
- Heckmann, F. (2008). *Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful Integration of Migrant Children in European Schools and Societies*. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Pobrano z <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/NESEducationIntegration-Migrants.pdf>
- Janta, B. i Harte, E. (2016). *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Santa Monica and Cambridge: RAND Corporation. Pobrano z https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1655/RAND-RR1655.pdf
- Januszewska, E. (2010). *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Januszewska, E. i Markowska, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce: z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarymowicz, M. (1992). Tożsamość jako efekt rozpoznania siebie wśród swoich i obcych. W: P. Boski, M. Jarymowicz i H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa*. Warszawa: Instytut Psychologii.
- Jaworska, D. i Alieva, K. (2016). Edukacja dzieci-imiigrantów w Gdańsku – od interwencji do miejskiej

- polityki społecznej. *Studia Pedagogiczne, LXIX*, s. 251–271.
- Jaworska, D. i Alieva, K. (2018). Rozwój tożsamości dzieci i młodzieży na uchodźstwie. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro: perspektywa korczakowska* (t. III, s. 192–210). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kosowicz, A. (2010). Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie. W: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Urząd Miejski w Gdańsku (2016). *Model Integracji Imigrantów*. Pobrano z <https://www.gdansk.pl/download/2017-06/91578.pdf>
- Pawlic-Rafałowska, E. (red.). (2010). *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Todorowska-Sokolowska, V. (2010). *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Valentine, G. (2000). Exploring children and young people's narratives of identity. *Geoforum, 31*, 257–267.

Podziękowania

Dziękuję wszystkim uczestniczkom i uczestnikom poszczególnych etapów badania, którzy udostępniili swoje profesjonalne i prywatne doświadczenia. Jestem wdzięczna za zaangażowanie oraz wiarę w to, że ich otwartość może przyczynić się do rozwoju refleksji i praktyki edukacji dzieci z doświadczeniem migracji w społeczności naszego miasta. Szczególne podziękowania dla Khedi Alievy za pomoc w planowaniu, realizacji i opracowaniu badania.

The education of migrant students in the perspective of the urban integration policy in Gdansk

The education and integration of students having experienced migration is a challenge for European education systems. The aim of the study was to identify the rules, technologies and institutional practices used by entities implementing local government integration policies and its recipients – parents and children. The municipal integration policy in Gdańsk complements the unregulated areas in the system of supporting the education of migrant students. The results of the study show, on the example of a group of immigrant youth, their teachers and parents, what impact local public policies may have on creating opportunities to redefine the situation of immigrants and equalize their chances for educational achievement and social mobility.

KEYWORDS: integration of immigrants, migration policy, multicultural education, multicultural school, students with migration experience.

Rola nauczyciela języka polskiego jako drugiego w kształceniu językowo-kulturowym

KATARZYNA STANKIEWICZ*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, Polska

ANNA ŻUREK**

Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, Polska

Celem artykułu jest omówienie specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego w szkole na podstawie dotychczasowych ustaleń w obrębie glottodydaktyki polonistycznej oraz sformułowanie rekomendacji odnośnie do roli nauczyciela, uwzględniających językowy i kulturowy wymiar kształcenia. Nauczyciel – pracując z uczniami o bardzo różnym doświadczeniu migracyjnym, ze zróżnicowanym poziomem znajomości języka polskiego i odmiennej motywacji – zmuszony jest do indywidualizacji procesu nauczania, co z kolei wymaga od niego dużego poziomu pedagogicznej refleksyjności. Autorki wychodzą od wyjaśnień terminologicznych i rozważań nad specyfiką języka polskiego jako drugiego w odniesieniu do dydaktyki szkolnej. Następnie omawiają charakterystyczne cechy i zróżnicowanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz analizują związek nauczania języka z kształceniem i przekazem kulturowym, by na zarysowanym tle przedstawić niezbędne kompetencje oraz rolę nauczyciela języka polskiego jako drugiego. W podsumowaniu kształcenie językowo-kulturowe potraktowane jest jako element procesu integracji ucznia ze społecznością szkolną i nie tylko.

SŁOWA KLUCZOWE: integracja, kształcenie językowo-kulturowe, nauczanie języka polskiego jako drugiego, rola nauczyciela języka polskiego, uczeń z doświadczeniem migracyjnym.

Nauczyciel języka polskiego jako drugiego odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Jest to rola tym bardziej znacząca i trudna, że nie została jeszcze w pełni określona. Dotyczy nie tylko samej edukacji językowej, lecz także przekazu treści kulturowych, bez którego kształcenie nie

powinno się odbywać. Jak dotąd nie ustalono jasnych wytycznych, w jaki sposób miałyby przebiegać proces nauczania języka polskiego jako drugiego, a zatem edukacja językowa dzieci z doświadczeniem migracji w dużym stopniu zależy od decyzji samego nauczyciela, jego kompetencji, umiejętności i postaw. Pisząc o nauczycielu języka polskiego jako drugiego, mamy na względzie przede wszystkim osobę udzielającą dodatkowych lekcji indywidualnych uczniom cudzoziemskim lub uczniom powracającym z emigracji.

*E-mail: katarzyna.stankiewicz@uksw.edu.pl

**E-mail: anna.zurek@uwr.edu.pl

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie w sposób syntetyczny specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego w szkole na podstawie dotychczasowej literatury przedmiotu, a zwłaszcza ustaleń z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz sformułowanie rekomendacji w zakresie roli nauczyciela, uwzględniających zarówno językowy, jak i kulturowy wymiar kształcenia. Wyjdziemy od wyjaśnień terminologicznych, by następnie przejść do omówienia specyfiki uczniów z doświadczeniem migracyjnym, ich kompetencji językowych oraz potencjalnych problemów edukacyjnych tej grupy. Na tym tle przedstawimy charakter nauczania języka polskiego jako drugiego w polskiej szkole oraz znaczenie treści kulturowych w edukacji językowej, funkcjonujące w glottodydaktyce podejścia do kształcenia kulturowego i ich znaczenie, by wreszcie omówić tytułową rolę nauczyciela. Przedstawimy ją w odniesieniu do modelu META, opracowanego przez nas na podstawie badań ukrytego programu nauczania języków obcych (Stankiewicz i Żurek, 2014), który bierze pod uwagę trendy dominujące we współczesnej dydaktyce i prezentuje nauczyciela nie tylko jako eksperta, ale również jako mentora i pośrednika kulturowego. Zasadnicza dla tego kontekstu i specyfiki ucznia z doświadczeniem migracyjnym okazuje się refleksyjna postawa nauczyciela. Pozwala ona na ciągle modyfikowanie jego działań i nastawienia, twórcze podchodzenie do procesu dydaktycznego i uczenie się, uwzględniające kontekst kulturowy nauczania języka oraz funkcjonowania ucznia w szkole i w polskim społeczeństwie.

Język polski jako drugi w szkole

W glottodydaktyce polonistycznej podejmuje się co pewien czas próbę definiowania takich terminów jak: *język polski jako rodzimy*, *język polski jako obcy* oraz *język*

*polski jako drugi*¹. Sposób ich rozumienia w znacznym stopniu wpływa na sam proces nauczania polszczyzny, dobór metod i treści kształcenia oraz materiałów dydaktycznych. O ile dwa pierwsze pojęcia od dawna są w miarę jednoznacznie określane, o tyle *polszczyzna jako język drugi* wciąż stanowi wyzwanie dla licznych teoretyków.

Według Ewy Lipińskiej język ojczysty „jest pierwszym poznawanym i ‘doświadczanym’ (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym porozumiewa się z otoczeniem” (2003, s. 15). Języka obcego uczy się w szkole lub na kursach, w sztucznych warunkach. Natomiast język drugi dziecko przyswaja „bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym/ojczystym” (Lipińska, 2003, s. 42). Władysław Miodunka, pisząc o języku polskim jako drugim, ma na myśli nauczanie „języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka 2010, s. 240). Dodatkowo obejmuje tym określeniem również dzieci i młodzież polonijną, wracającą do Polski z długotrwałej migracji, ponieważ polszczyzna jest dla nich – w większości przypadków – językiem funkcjonalnie drugim. Jej często ograniczony do środowiska domowego zakres użycia sprawia, że nadrzędną rolę komunikacyjną i edukacyjną pełni język kraju osiedlenia, nie zaś pochodzenia. Jak wykazują liczne badania system językowy przyswajany w warunkach bilingwizmu często nie rozwija się w pełni (por. Żurek, 2018)².

¹ O definiowaniu języka ojczystego i obcego pisał m.in. Władysław Miodunka, polemizując z dotychczasowymi ustaleniami (2013).

² W mowie użytkowników polszczyzny odziedziczonej można zaobserwować liczne zaburzenia w systemie fonologicznym, leksykalnym, składniowym i fleksyjnym języka polskiego (Żurek, 2018).

W Polsce mamy więc do czynienia z sytuacją, kiedy to dzieci posługujące się językiem polskim jako ojczystym spotykają się w jednej klasie z dziećmi uczącymi się języka polskiego jako obcego oraz dziećmi używającymi polskiego jako drugiego (Miodunka, 2016). Do tego dochodzą jeszcze dwujęzyczne dzieci polskiego pochodzenia powracające wraz z rodzicami z kilkuletniej migracji.

W naszym artykule termin *język polski jako (funkcjonalnie) drugi* będzie używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w polskiej szkole dzieci posiadających różnego rodzaju doświadczenie migracyjne, a więc zarówno dzieci imigrantów, jak i reemigrantów. Polszczyzna jest dla nich nie tylko narzędziem codziennej szkolnej komunikacji, lecz także przedmiotem nauczania, środkiem umożliwiającym zdobywanie wiedzy na różnych przedmiotach oraz nośnikiem wartości kultury kraju osiedlenia. Pełniąc funkcję języka edukacyjnego, zaczyna stopniowo obejmować coraz więcej dziedzin życia i staje się językiem funkcjonalnie pierwszym. Język polski jako drugi to język kraju zamieszkania, który zapewnia dzieciom z doświadczeniem migracyjnym aktywne uczestnictwo w nowej dla nich kulturze, a z czasem może stać się podstawowym środkiem wyrażania myśli i uczuć (Walczak, 2001).

Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym

Niejednolitość procesu nauczania języka polskiego jako drugiego w szkole wynika między innymi z niejednorodności samych uczniów z doświadczeniem migracyjnym, dla których język polski jest właśnie językiem (funkcjonalnie) drugim lub nawet trzecim. Doświadczenie migracyjne może mieć bardzo różnorodny charakter. Są to zarówno uczniowie pochodzący z rodzin migrujących z Unii Europejskiej

do Polski, jak również imigranci spoza UE, o różnym statusie, dzieci uchodźców, przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych oraz dzieci z rodzin migrantów powrotnych (Błęszyńska, 2010). Każda z tych grup z innych przyczyn znajduje się w Polsce, może je też różnić stosunek do kraju czy plany rodziny na przyszłość, co z kolei wpływa na podejście dziecka do uczenia się języka polskiego, motywację do nauki.

Poza tym kompetencje językowe uczniów z doświadczeniem migracyjnym (tj. uczących się języka polskiego jako drugiego) są bardzo zróżnicowane – od całkowitej nieznamomości języka, kiedy to język polski nauczany musi być jako obcy, przez opanowanie języka codziennej komunikacji, aż po biegłość w mowie i piśmie wymagającą jedynie uzupełnienia w zakresie języka komunikacji szkolnej³. Obok dzieci cudzoziemskich, które sporadycznie uczyły się języka polskiego przed przyjazdem do Polski, mamy uczniów, dla których polszczyzna jest językiem wyniesionym – w różnym stopniu – ze środowiska rodzinnego. W jednym z opracowań poświęconych dzieciom cudzoziemskim w polskiej szkole znajdziemy taką wypowiedź ucznia:

Uczyłem się wszystkiego naraz – tak mogę dziś powiedzieć. Na lekcji polskiego – polskiego; na lekcji historii – historii Polski, a na matematyce – matematyki, tyle tylko, że tak naprawdę niczego. Na lekcji polskiego nie rozumiałem nic, na historii rozumiałem daty, a na matematyce działania matematyczne (Halik i in. 2006, s. 143).

Szybciej przebiega uczenie się matematyki, fizyki, chemii, czyli przedmiotów

³ Ewa Lipińska świadome i celowe uczenie się (języka i przez język) określa mianem bilingwizmu kognitywnego (2015, s. 55-68).

używających liczb i międzynarodowych symboli, aniżeli specjalistycznej terminologii w zakresie nauczania literatury i gramatyki polskiej, historii czy geografii (Miodunka, 2016).

Dzieci uczące się języka polskiego jako drugiego wykazują bardzo duże zróżnicowanie w zakresie poszczególnych sprawności językowych, a ich znajomość języka nie daje się w prosty sposób odnieść do poziomów biegłości językowej (ESOKJ, 2003), co utrudnia zaplanowanie procesu dydaktycznego i wymusza jego indywidualizację. Często mimo sporej biegłości w mówieniu i rozumieniu pojawiają się u nich trudności w sprawności czytania i pisanie (w młodszym wieku – kaligrafii i ortografii) oraz znajomości specjalistycznego języka przedmiotów szkolnych (Grzymała-Moszczyńska i in., 2016).

Znaczenie kultury w nauczaniu języka

Pojęcie kultury doczekało się niezliczonych definicji, które tylko podkreślają jego niejednoznaczność i problematyczność. Powstało wiele ujęć kultury na użytek poszczególnych dyscyplin naukowych, podejść badawczych czy teorii (Golka, 2010). Z perspektywy glottodydaktycznej najbardziej użyteczne wydają się szerokie definicje kultury, wypracowane na gruncie socjologicznym lub antropologicznym, zainteresowane obecnością i przejawami kultury w określonych zbiorowościach. Jedną z takich szerokich definicji jest ujęcie Roberta Bierstedta, który mianem kultury określa „wszystko, co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczeństwa” (Bierstedt, 1963, za: Sztompka, 2004, s. 233). W tego typu definicjach znajdziemy podział kultury na takie sfery jak materialna, obejmująca wytwory działalności człowieka i sztukę, normatywna, odnosząca się do wzorów działania i zachowania, oraz symboliczna, tj. język,

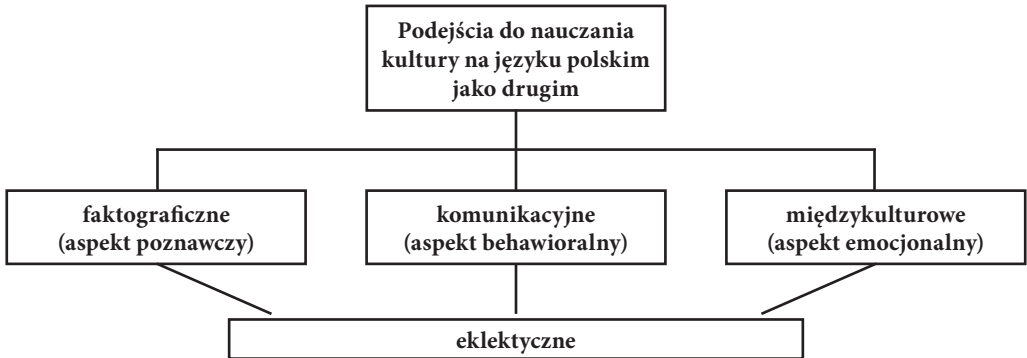
obyczaje, system wartości itp. (Sztompka, 2004). W nauczaniu języka polskiego jako drugiego szczególnie istotna jest kultura narodowa, jednak właśnie w takim szerokim ujęciu, które pozwala wykroczyć w trakcie edukacji poza przekaz treści z zakresu kultury wysokiej (Garncarek, 2006).

Jak pisze Małgorzata Gaszyńska-Magiera, „nie jest możliwe nauczanie języka obcego z pominięciem wiedzy kulturowej czy faktów kulturowych” (2008, s. 279). Kultura na zajęciach językowych oznacza nie tylko przekaz treści o charakterze kulturowym, ale też możliwość porównywania kultur czy kształtowanie tożsamości ucznia, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku nauczania języka drugiego i obcego (Kramsch, 1993). Tymczasem, co podkreśla Hanna Komorowska (2015), treści kulturowe w nauczaniu języków obcych często traktowane są marginalnie, a jeżeli już się pojawiają, to ograniczone są do wiedzy o kulturze, ewentualnie jako uzupełnienie rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów. Ten problem również można odnieść do nauczania języka polskiego jako drugiego.

W nauczaniu języka drugiego (analogicznie do nauczania języka obcego, por. Gębał, 2010; Stankiewicz i Żurek, 2014) możliwe są cztery podejścia do przekazywania treści kulturowych w ramach kształcenia językowego, a mianowicie: 1) podejście faktograficzne, polegające na przekazie wiedzy o kulturze i realiach danego kraju; 2) komunikacyjne – ukierunkowane na kształtowanie określonych wzorców zachowań w sytuacjach życia codziennego; 3) międzykulturowe, nastawione na kształcenie kompetencji międzykulturowej; 4) oraz eklektyczne łączące w sobie elementy wszystkich omówionych wcześniej podejść (zob. Schemat 1).

Schemat 1.

Podjęcia do nauczania kultury w nauczaniu języka polskiego jako drugiego (źródło: opracowanie własne na podstawie Weimann i Hosch, 1993, s. 515).



Jak już wspomniano, w praktyce szkolnej często spotykamy się z ograniczaniem nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego do przekazu treści faktograficznych, sprowadzonych często do kultury wysokiej oraz polskich tradycji i obyczajów. Tymczasem niezwykle przydatne wydaje się podejście komunikacyjne, odniesione do kontekstu szkolnego funkcjonowania ucznia, które pozwalałoby mu odnaleźć się w najważniejszych sytuacjach komunikacyjnych w szkole i poza nią. Podejście międzykulturowe wprowadza do refleksji nad nauczaniem języka temat integracji i kształtowania tożsamości ucznia. Dopiero pytanie o różnice postaw, wartości oraz wrażliwość kulturową pozwala zastanowić się nad własną tożsamością, stosunkiem do Polski i Polaków i rozwijać kompetencje ułatwiające współlistnienie w nowym środowisku kulturowym, aż po możliwość podwajania tożsamości. Wykorzystanie podejścia eklektycznego, łączącego aspekt poznawczy, behawioralny i emocjonalny nauczania, przekaz wiedzy oraz praktykę komunikacji z kształtowaniem postaw, wydaje się najbardziej efektywne, zarówno z perspektywy rozwijania sprawności językowych, komunikacyjnych i kulturowych ucznia, jak również z uwagi na kwestie tożsamościowe i proces integracji (Stankiewicz i Żurek,

2014). W modelu zintegrowanego nauczania języka i kultury Michaela Byrama (1989) uczący się poznają zarówno nową kulturę za pomocą języka-pośrednika, jak też kształtują własną świadomość metakulturową poprzez zdobywanie wiedzy o rodzimych i obcych wzorcach kulturowych.

W ramach nauczania języka polskiego jako obcego wypracowano listę zagadnień socjokulturowych i realioznawczych, zalecanych do uwzględnienia na poszczególnych etapach kształcenia (np. Miodunka, 2004; Gębał, 2010). Znalazły się tam m.in. takie tematy, jak życie codzienne w Polsce, geografia Polski, święta i obyczaje, sposoby spędzania wolnego czasu, rodzina w Polsce, system edukacji i opieki zdrowotnej, warunki mieszkaniowe, sławni Polacy, elementy kultury wysokiej, polskie wartości, tabu, elementy historii Polski. Nie ma jednak powszechnie obowiązujących wytycznych odnośnie do kształcenia języka drugiego w tym zakresie.

Jedną z pierwszych propozycji programowych obejmujących integrowanie treści językowych z kulturowymi jest opracowanie pt.: *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* (Bernacka-Langier i in., 2010). Jego autorzy ujęli treści kształcenia w sześć głównych grup, uwzględniając między innymi katalog

socjolingwistyczny i socjokulturowy. Pierwszy obejmuje zagadnienia związane z komunikacją werbalną i niewerbalną, służącą zarówno rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych uczących się języka polskiego jako drugiego, jak i kształtujących u nich postawy otwartości, tolerancji oraz zrozumienia kultury rodzimej i polskiej. Natomiast w katalogu socjokulturowym znalazły się różne zagadnienia kulturowe, takie jak choćby rodzina, państwo, świadomość europejska, relacje międzyludzkie, środowisko, edukacja, sztuka, normy i systemy wartości oraz rytuały społeczne. Co ważne, za nadrzędny cel programu autorzy przyjęli budowanie kompetencji kulturowych uczących się, dlatego też – ich zdaniem – szeroko rozumiane treści kulturowe winny stanowić integralną część każdej lekcji języka polskiego jako drugiego.

O potrzebie integracji nauczania języka z kulturą pisali również autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny i Turek, 2011). Zgodnie z ich zaleceniami kształcenie kulturowe powinno obejmować treści socjolingwistyczne, socjokulturowe i realioznawcze (takie jak np. przedstawianie się w kontaktach oficjalnych i nieoficjalnych, kontakt niewerbalny, rytuały społeczne, elementy wiedzy o Polsce i polskiej kulturze). Zamieszczony wykaz zagadnień zasadniczo skierowany jest do uczniów dorosłych, uczących się języka w kraju i poza nim, dlatego nie może być w prosty sposób przeniesiony do kontekstu szkolnego i nauczania języka drugiego. Wymagałby bowiem dostosowania nie tylko do wieku ucznia, jego potrzeb i zainteresowań, ale również do programu nauczania obowiązującego w polskiej szkole, aby choć częściowo uwzględnić treści kształcenia w ramach języka polskiego oraz innych przedmiotów na poszczególnych etapach edukacji. Jednocześnie powinien ułatwiać uczniowi z doświadczeniem migracyjnym odnalezienie się w nowym środowisku, wspierając proces adaptacji

i integracji. Przygotowanie takiego wykazu wymagałoby dalszego rozpoznania, jednak na pewno nie powinno zabraknąć w nim takich tematów, jak chociażby organizacja życia szkoły, kultura szkolna czy etykieta uczniowska. Według Małgorzaty Gębki-Wolak (zob. artykuł w tym numerze) program nauczania języka polskiego w szkole jest ukierunkowany przede wszystkim na nauczanie literacko-językowe, przy czym oba moduły są zwykle realizowane oddzielnie, co nie sprzyja integrowaniu nauczanych treści.

O integrowaniu treści językowych z kulturowymi pisała również Beata K. Jędryka (2015a) w poradniku metodycznym adresowanym nie tylko do nauczycieli języka polskiego jako drugiego, lecz także psychologów, pedagogów i logopedów pracujących z dziećmi cudzoziemskimi. Zgodnie z założeniami programowymi kształceniu językowemu powinno towarzyszyć rozwijanie kompetencji interkulturowej dzieci uczących się języka polskiego jako obcego i drugiego, polegające na rozwijaniu ich świadomości interkulturowej, otwartości i tolerancji wobec polskiej kultury, przyswojeniu wiedzy realioznawczej o Polsce oraz dostrzeganiu podobieństw i różnic między kulturą dziecka a kulturą polską (Jędryka 2016a). Jędryka jest również autorką opracowania pt. *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, w którym traktuje edukację językowo-kulturową przedszkolaków obcego pochodzenia jako szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i integrację z polskim społeczeństwem (Jędryka, 2015b).

Kolejnym rozwiązaniem w zakresie nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży jest propozycja Ewy Lipińskiej i Anny Seretny (2012) uwzględniająca kształcenie językowo-historyczno-literackie za pomocą tzw. metody skorelowanej. Polega ona na uczeniu języka polskiego w ścisłym powiązaniu z literaturą, przy czym rozwijanie

kompetencji językowej uczniów uznaje się za cel nadrzędny. Odpowiednio dobrany tekst literacki ma służyć przede wszystkim rozwijaniu sprawności językowych i komunikacyjnych uczniów, a na drugim miejscu rozwijać ich kompetencje literackie i kulturowe. Szczególnie ten ostatni aspekt wydaje się istotny z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Niezbędne jest bowiem każdorazowe uwzględnianie perspektywy kulturowej i międzykulturowej na lekcjach z dziećmi uczącymi się języka polskiego jako drugiego, pomagające im lepiej zrozumieć nowe realia, zachowania werbalne i niewerbalne oraz normy kulturowe obowiązujące w polskim społeczeństwie. Chociaż metoda została opracowana z myślą o dzieciach uczących się języka polskiego jako odziedziczonego (tj. uczniów pochodzenia polskiego, wychowywanych w warunkach migracji), naszym zdaniem może sprawdzić się w polskiej szkole w pracy z różnymi uczniami posiadającymi doświadczenie migracyjne.

Najnowszą pracą poświęconą w całości nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest monografia Przemysława Gębala pt. *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (2018). Autor w prezentowanym modelu glottopedagogicznym traktuje język polski jako element wspierania różno- i wielojęzyczności na wszystkich przedmiotach szkolnych (np. matematyce, historii czy geografii). Jego zdaniem: „zajęcia językowe w ramach nauczania polszczyzny osób z doświadczeniem migracyjnym winny integrować kulturę i realia z nauczaniem samego języka” (2018, s. 147). W procesie kształcenia językowego jest niezbędny szeroko pojęty kontekst kulturowy. Wymienione w prezentowanym modelu nauczanie międzykulturowe ma służyć integracji uczących się języka polskiego jako drugiego z pozostałymi uczestnikami edukacji szkolnej dzięki uwrażliwianiu na różnorodność kulturową.

Rola nauczyciela w procesie kształcenia językowo-kulturowego

Aby zintegrować treści kulturowe i międzykulturowe z nauczaniem języka polskiego jako drugiego oraz wykorzystać podejście eklektyczne w kształceniu kulturowym ucznia, nauczyciel powinien posiadać wyjątkowe kompetencje, wykraczające poza wiedzę przedmiotową i znajomość ogólnych zasad dydaktyczno-metodycznych. Nauczyciel języka drugiego powinien niewątpliwie cechować się również umiejętnością nawiązywania kontaktu z uczącymi się, także w sytuacji, kiedy są oni przedstawicielami innej kultury. Do tego niezbędna jest duża otwartość na różnorodność kulturową. W nauczaniu dzieci z różnym doświadczeniem migracyjnym niezbędna jest indywidualizacja, która wymaga od nauczyciela wyjątkowych kompetencji pedagogicznych, rozumianych jako umiejętność planowania i organizowania procesu dydaktycznego. Do tego należałoby jeszcze bez wątpienia dołączyć kompetencję kulturową oraz międzykulturową. Ta pierwsza oznacza znajomość szeroko rozumianej kultury polskiej oraz zdolność podejmowania refleksji na jej temat, podczas gdy druga pozwala ujmować kulturę polską w perspektywie innych kultur (por. model międzykulturowy w glottodydaktyce u Stankiewicz i Żurek, 2014). Warto podkreślić, że kompetencje nauczyciela języka polskiego jako drugiego nie są tożsame z kompetencjami „tradycyjnego” polonisty, co więcej, znacznie poza nie wykraczają.

Praca nauczyciela języka drugiego, który odpowiada również za przekaz kulturowy w ramach kształcenia językowego, powinna dodatkowo uwzględniać idee edukacji międzykulturowej, która zasadniczo wpływa na paradygmatyczną zmianę w podejściu do roli nauczyciela w ogóle (Kwiatkowska, 2008), a zwłaszcza do roli glottodydaktyka (Stankiewicz i Żurek, 2017). Elżbieta Zawadzka (2004) przedstawia przemiany tradycyjnej

roli nauczyciela języka obcego, który z nieomylnego eksperta staje się moderatorem pracy uczniów, doradcą, pośrednikiem kulturowym, innowatorem, badaczem oraz refleksyjnym praktykiem. Takie wyzwanie stoi również przed nauczycielem języka polskiego jako drugiego.

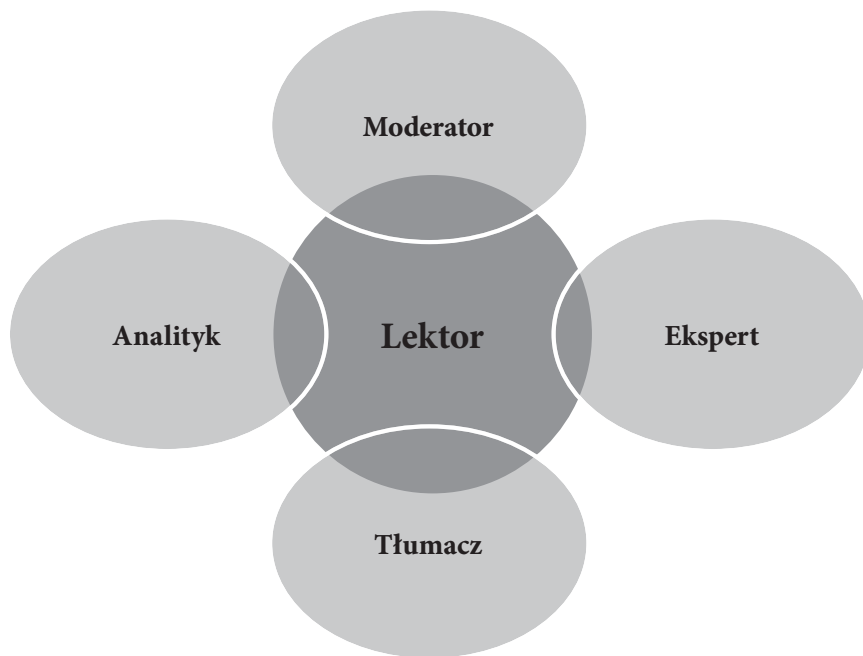
W oparciu o badania nad nauczaniem polskiego oraz niemieckiego jako języków obcych zaproponowałyśmy model META (akronim od słów: moderator, ekspert, tłumacz i analityk), opisujący kompetencje nauczyciela glottodydaktyka (Stankiewicz i Żurek, 2014). Nasze badania dotyczyły nauczania studentów odbywających część studiów na zagranicznej (polskiej lub niemieckiej) uczelni, uczących się języka kraju swego pobytu. Studenci opanowywali język na użytek nie tylko codziennego funkcjonowania w nowym miejscu, ale również swojej edukacji. Analiza wypowiedzi osób studiujących pokazała, w jaki sposób jest traktowany przez nich lektor, jakie stawia się przed nim wymagania i jaka byłaby pożądana rola, którą miałby odgrywać w kształceniu językowym i kulturowym swoich uczniów. Przede wszystkim nauczyciel języka polskiego odbierany jest przez uczniów przez pryzmat swojej przynależności narodowej i traktowany jako reprezentant danego kraju, przypisana zostaje mu zatem rola eksperta. Dodatkowo – zdaniem studentów – powinien być pośrednikiem między kulturami, swego rodzaju tłumaczem, pomagającym swoim uczniom odnaleźć się w nowym miejscu, w nieznanym środowisku kulturowym. Pociąga to za sobą konieczność refleksyjnego podejścia nauczyciela do nauczania, które polega na nieustannym analizowaniu własnych działań dydaktycznych oraz poddawaniu ich krytycznemu osądowi w celu ulepszenia procesu kształcenia (Schön, 1983; Zawadzka 2004; Kwiatkowska 2008). Jak pisze Ewa Zawadzka: „Krytyczna analiza własnej pracy pomaga w odkrywaniu efektywnych procedur, technik, stylu i modyfikowania własnego

działania” (2004, s. 283). Refleksyjność pozwala na gromadzenie wiedzy i doświadczeń na użytek własnej praktyki dydaktycznej (Kwiatkowska, 2008). Od refleksyjnego nauczyciela wymaga się dystansu wobec kultury własnej i obcej, czego oczekują od niego również sami studenci, a co wydaje się kluczowe dla rozumienia jego nowej roli (Stankiewicz i Żurek, 2017). Powyższe wnioski mogą okazać się również użyteczne w odniesieniu do nauczyciela języka polskiego jako drugiego i kontekstu edukacji szkolnej.

Takie rozumienie roli lektora, a co za tym idzie – również nauczyciela języka drugiego (zgodnie z podejściem Zawadzkiej) – należałoby uzupełnić o dodatkowe elementy, rozwijając przy tym wymiar kształcenia kulturowego. Według modelu META nauczyciel miałby być właśnie ekspertem, i to nie tylko od języka i metodyki, ale również od treści kulturowych. Do tego wymaga się od niego bycia tłumaczem, zarówno na poziomie znaczeń czysto językowych, jak i kontekstu kulturowego. Pomaga on uczniowi, a czasami też jego rodzicom, w odnalezieniu się w polskich realiach. Ze względu na indywidualny kontakt podczas dodatkowych lekcji języka polskiego wchodzi też w rolę mentora, który wspiera proces edukacji ucznia, jego adaptacji i integracji. Przemiany dydaktyki pozwalają zobaczyć w nauczycielu języka drugiego także moderatora, który organizuje proces dydaktyczny, pracę uczniów, dobiera treści i metody, zostawiając im jednak pewną dozę swobody i autonomii. Nie jest ograniczony programem, może natomiast dostosować proces kształcenia do potrzeb i zainteresowań swoich podopiecznych, co jest szczególnie istotne w odniesieniu do edukacji kulturowej (por. Schemat 2). W tym ujęciu refleksyjny praktyk staje się analitykiem swoich pedagogicznych działań, swego rodzaju „badaczem w działaniu”, który na podstawie obserwacji modyfikuje swoją praktykę dydaktyczną (Wilczyńska, 2009).

Schemat 2.

Model META – role nauczyciela języka polskiego jako obcego i drugiego (źródło: Stankiewicz i Żurek, 2014, s. 132).



Sytuacja ucznia z doświadczeniem migracyjnym wymaga od nauczyciela wspierającego go w nauce języka polskiego indywidualnego podejścia, uwzględniającego dodatkowo przekaz treści kulturowych. Ze względu na to, że przekaz ten może mieć również charakter ukryty (często nie w pełni uświadamiany przez nauczyciela), należy oczekiwać od niego refleksyjnej postawy badacza, który poddaje krytycznej analizie cele, treści nauczania i dostępne materiały dydaktyczne oraz świadomie tworzy program, aby ograniczyć ukryty wymiar edukacji (Stankiewicz i Żurek, 2014).

Na koniec warto wspomnieć o potrzebie dowartościowywania języka pierwszego ucznia. Jak pisze Hanna Komorowska (2015, s. 153–154), taka postawa nauczyciela będzie służyć wspieraniu dwujęzyczności i pielęgnowaniu więzi kulturowych z krajem pochodzenia rodziców. Całkowita rezygnacja z komunikacji w języku ojczystym i przejście na język

polSKI może pociągać za sobą konsekwencje nie tylko natury językowej, ale też psychologicznej i społecznej u dzieci z doświadczeniem migracyjnym (Libura i Żurek, 2018). Według Romana Laskowskiego (2009, s. 21): „większe różnice kulturowe sprzyjają zachowaniu języka, podczas gdy bliskość kulturowa jest czynnikiem ułatwiającym asymilację, utrudniającym ponadto zachowanie przez imigrantów ich języka ojczystego”. Utrata języka kraju pochodzenia wiąże się często z zaburzeniem poczucia tożsamości kulturowej u dzieci i młodzieży wychowywanych w warunkach migracji, a co za tym idzie z odrzuceniem wartości wyznawanych przez ich rodziców (Laskowski, 2009).

Podsumowanie

Celem tego artykułu było przedstawienie specyfiki szkolnego nauczania języka polskiego jako drugiego oraz roli nauczyciela

w kształceniu językowo-literackim. Tekst ma charakter syntetyzujący. Wykorzystałyśmy w nim dorobek glottodydaktyki polonistycznej na użytek praktyki nauczania języka polskiego jako drugiego, przywołując obowiązujące wśród glottodydaktyków terminy, ustalenia oraz wyniki badań, na czele z naszymi badaniami dotyczącymi ukrytego programu w nauczaniu języka polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Pozwoliło nam to pokazać znaczenie kształcenia kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako drugiego w polskiej szkole oraz rolę nauczyciela w tym kształceniu, traktowanym jako integralna część edukacji językowej.

Bez wątpienia edukacja ucznia z doświadczeniem migracyjnym może być jednym z czynników jego integracji społecznej (Berry, 1997; Grzymała-Kazłowska, 2008), przy czym istotne są przekazywane w toku kształcenia treści oraz obrane cele, co pokazała nasza analiza. Ścisłe powiązanie kształcenia językowego z kulturowym wspomaga proces adaptacji szkolnej i integracji ucznia migranta w klasie, w szkole, jak również w środowisku poza nią. Uczy nie tylko tego, co powiedzieć i jak, ale też w jaki sposób się zachować zgodnie z obowiązującą normą kulturową. Jednocześnie pozwala na porównywanie kultur, dostrzeganie różnic, podobieństw i tego, co uniwersalne, a tym samym wspiera kształtowanie się tożsamości dziecka czy też młodego człowieka, umożliwiając jej podwajanie oraz wspierając jej spójność (Nikitorowicz, 2005).

Jak starałyśmy się wykazać w niniejszym artykule, nauczyciel języka polskiego jako drugiego staje przed wyzwaniem swojej nowej roli, wymagającej od niego dużej dozy refleksyjności i świadomości meta-kulturowej. Wyzwanie to czyni z niego eksperta, który poprowadzi ucznia przez tajniki języka i kultury polskiej, tłumacza, pośredniczącego między światem i horyzontem poznania ucznia a polskim językiem, kulturą i realiami, oraz mentora, który „zaopiekuje się” uczniem i będzie wspierać go na jego

ścieżce edukacyjnej, zapewniając przy tym niezbędną autonomię uczenia się, dostosowując program, treści i cele kształcenia do jego indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Potrzeba wsparcia nauczyciela w wypełnianiu tych zadań, w jego roli – na miarę wyzwań nauczania języka drugiego, w dobie powszechnej migracji – nie budzi wątpliwości (Januszewska i Markowska-Manista, 2017) i wymaga konkretnych działań o charakterze szkoleniowym czy też mentorskim. To już jednak temat na kolejny artykuł.

Literatura

- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszuk, S., Gębał, P., Janik-Płocińska, B., Marcinkiewicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczyk, J. i Zasuńska, M. (2010). *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*. Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, adaptation, *Applied Psychology*. 46(1), 5–34.
- Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Warszawa: ORE.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ) (2003). Przeł. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Garncarek, P. (2006). *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gaszyńska-Magiera, M. (2008). Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna. W: W. T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (s. 279–290). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gębał, P. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Gębał, P. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: MUZA.

- Grzymała-Kazłowska, A. (2008). „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia. W: A. Grzymała-Kazłowska i S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki* (s. 29–50). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Durlak, J., Szydłowska, P. i Grzymała-Moszczyńska, H. (2016). Język Polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji. *Języki Obce w Szkole*, 1, 118–122.
- Halik, T., Nowicka E. i Połeć, W. (2006). *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategię przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo PROLOG.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A. i Turek, P. (2011). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jędryka, B. K. (2015b). *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B. K. (2015a). *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Linguae Mundi.
- Komorowska, H. (2015). Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość. *Neofilolog*, 2, 143–156.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystwajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Libura, A. i Żurek, A. (2018). Jak będą mówić dzieci osób, które dziś emigrują z Dolnego Śląska? Badania nad polszczyzną osób dwujęzycznych. W: A. Tworek (red.), *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie* (s. 142–163). Wrocław: Wydawnictwo Quaestio.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2015). Dwujęzyczność kognitywna. *LingVaria*, 2(20), 55–68.
- Januszewska, E. i Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Miodunka, W. T. (2010). Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, LXVI, 51–71.
- Miodunka, W. T. (2013). O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria*, 2(16), 275–283.
- Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. T. (2004). Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. W: W. T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 97–117). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seretny, A. i Lipińska, E. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym: nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2014). *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2017). Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. Nauczyciel języka obcego w wielu rolach. *Języki Obce w Szkole*, 4, 21–25.
- Sztompka, P. (2004). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Walczak, B. (2001). Język polski na Zachodzie. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski* (s. 563–573). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Weimann, G. i Hosch, W. (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 514–523.
- Wilczyńska, W. (2009). Nauczyciel języka obcego jako badacz. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Petrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 493–508). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: IMPULS.
- Żurek, A. (2018). *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

The role of the teacher of Polish as a second language in language and cultural education

The article discusses the specifics of teaching Polish as a second language in school, based on previous findings in Polish language glottodidactics, to provide recommendations for the role of the teacher, taking into account the language and cultural dimensions of education. The teacher working with students with very different migration experiences, with various levels of knowledge of the Polish language and different motivations, must individualise the teaching process, which in turn requires a high level of pedagogical reflexivity. The authors begin with terminological explanations and considerations of the specificity of Polish as a second language in the context of school teaching. Next, they discuss the characteristic features and diversity of students having experienced migration, as well as, analyse the relationship between language teaching, cultural education and the transmission of culture to outline the necessary competencies and the role of the teacher of Polish as a second language. In summary, linguistic and cultural education is treated as part of the student's integration process with the school community and not only.

KEYWORDS: integration; linguistic and cultural education; students with migration experience; teaching Polish as a second language; the role of a Polish language teacher.

Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle założeń dydaktyki konstruktywistycznej. Autorski model glottopedagogiczny

PRZEMYSŁAW GĘBAL*

MONIKA NAWRACKA**

Instytut Badań nad Edukacją i Komunikacją, Politechnika Śląska, Gliwice, Polska

Tekst stanowi prezentację założeń konstruktywizmu, inkluzji i nauczania włączającego, edukacji pozytywnej, międzykulturowości i transkulturowości jako kluczowych pojęć dla współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Zwieńczeniem tej dyskusji jest przedstawienie glottopedagogicznego modelu nauczania języka polskiego jako drugiego autorstwa P. E. Gębala, struktury, która integruje w sobie te wszystkie paradygmaty. Zarówno opisywane pojęcia, jak i działania pedagogiczno-dydaktyczne w nakreślonym modelu mają na celu rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych wszystkich członków społeczności szkolnych. Język polski i kulturę polską prezentujemy jako środki umożliwiające integrację i włączanie uczniów oraz uczenie z doświadczeniem migracji do polskiego systemu edukacyjnego i do życia w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: język polski jako obcy, język polski jako drugi, transkulturowość, międzykulturowość, inkluzja, glottodydaktyka polonistyczna.

Wstęp

W obliczu globalizacji i wielokulturowości postrzegamy glottodydaktykę polonistyczną interdyscyplinarnie, a także jako naukę, w obrębie której powstają i z której wypływają oryginalne i inspirowane pomysły. Odchodzimy od identyfikacji ściśle językoznawczej i tradycyjnie

„polonistycznej”, obierając kierunek interdyscyplinarny, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki.

Takie podejście wynika po części z tego, iż zasadniczymi wyznacznikami procesów edukacyjnych są spójne koncepcje pedagogiczno-dydaktyczne zarysowujące ich filozofię oraz organizację, umożliwiając ich wcielanie w praktykę nauczania. W przypadku glottodydaktyki europejskiej tak sformułowane założenie przełożyło się na koncepcje nowych metod nauczania i podejść, które stawały się głównym czynnikiem warunkującym sposoby organizacji i realizacji kształcenia

*E-mail: p.gebal@wp.pl

**E-mail: m.nawracka@polsl.pl

językowego. Ich zaplecze merytoryczne stanowiły konkretne koncepcje pedagogiczne oraz kierunki rozwoju myśli językoznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem myśli psycho- i neurolingwistycznej (Grucza, 2007; Dakowska, 2014; Miodunka, 2016; Gębal, 2019). W przypadku nauczania języków drugich owe koncepcje były zwykle w pierwszej fazie rozwoju naszej dyscypliny produktami wtórnymi w stosunku do założeń i rozwiązań dydaktyczno-metodycznych znanych z metodyki nauczania języków obcych (Miodunka, 2016; Gębal, 2018). Wraz z rozwojem dydaktyk języków drugich, w tym dydaktyki języka polskiego jako drugiego (dalej: JPJ2), stawały się coraz bardziej obszarami interdyscyplinarnymi, łączącymi się programowo w pierwszej kolejności z pedagogiką.

W tak zakreślonym kontekście poniższy tekst stanowi prezentację konstruktywizmu, inkluzji i nauczania włączającego, edukacji pozytywnej, międzykulturowości i transkulturowości – kluczowych pojęć dla współczesnej glottodydaktyki. Zwieńczeniem tej dyskusji jest przedstawienie autorskiego (P. E. Gębal) modelu, który integruje w sobie te wszystkie paradygmaty. Glottopedagogiczny charakter modelu wynika z jego interdyscyplinarnej koncepcji, integrującej glottodydaktykę z pedagogiką. Samo określenie nawiązuje do koncepcji glottopedagogiki międzykulturowej Waldemara Pfeiffera (Pfeiffer, 2004)¹.

Wszystkie opisywane pojęcia, a także działania pedagogiczno-dydaktyczne w narysowanym przez nas kontekście mają na celu rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych, zarówno przybywających do szkół nowych uczących się, jak i obecnych już tam uczących się i nauczających. Wobec powyższego język polski i kulturę polską postrzegamy jako środki umożliwiające

postępowanie procesu integracji i włączania uczniów oraz uczennic z doświadczeniem migracji do polskiego systemu edukacyjnego i do życia w Polsce.

Dydaktyka konstruktywistyczna

W myśl założeń dydaktyki konstruktywistycznej istota procesu uczenia się polega nie tylko na nabywaniu konkretnej wiedzy oraz rozwijaniu stosownych umiejętności i kompetencji, ale przede wszystkim na wzmacnianiu osobowości uczących się. Nauczanie konstruktywistyczne oferuje środowisko uczenia się sprzyjające odkrywaniu, samodzielnemu konstruowaniu, przeżywaniu i refleksji. To rezygnacja z transmisyjnych technik nauczania na korzyść form otwartych, zadaniowych i ukierunkowanych działaniowo. To orientacja zajęć dydaktycznych nie tylko na treści, ale przede wszystkim na relacje między poszczególnymi uczestnikami i uczestniczkami procesu edukacyjnego. To prymat interakcji i mediacji nad komunikacją monologową w relacjach uczących się z nauczającymi. Jakość panujących w klasie relacji jest jednym z czynników warunkujących przyswajanie nowych treści i rozwijanie kompetencji.

W podejściu konstruktywistycznym uwagę kieruje się na naukę, tzn. jak ludzie uczą się poprzez interakcje z innymi i z otoczeniem, w społecznym wymiarze nauczania i uczenia się. To sprawia, że uczenie się jest postrzegane nie jako odtwórcze, a zasadniczo jako produktywne. Wobec tego nauka to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także czerpanie z doświadczeń życiowych i przekształcanie ich właśnie w wiedzę, umiejętności oraz poglądy. Wiedza sprzed nowych doświadczeń jest przydatna do planowania, jednak należy z niej korzystać w sposób refleksyjny, dostosowując ją do nowych sytuacji, w obliczu potrzeb i wyzwań (Lyngdorf, Egidiussen, Du i Shi, 2013, za: Nawrocka, 2017).

¹ Jest to dotychczas jedyna terminologiczna próba powiązania tych dwóch dziedzin na gruncie glottodydaktyki polskiej.

Konstruktywistyczne jest również przyjęcie założenia, że ludzie są twórcami i twórczyniami swego rozumienia świata, a nauka odbywa się poprzez tworzenie znaczeń oraz refleksję nad doświadczaniem (Kirkebaek, Du i Jensen, 2013, za: Nawracka, 2017). Jest to podejście stawiające w centrum osobę uczącego się i charakteryzujące się wykorzystaniem technik typu działaniowo-zadaniowego.

Przemysław Wolski (2008) uznaje podejście konstruktywistyczne za podstawę dydaktyki języków obcych ukierunkowanej na autonomię. Głównym założeniem konstruktywizmu – jako teorii poznania – jest przyjęcie, że osoby uczące się tworzą samodzielnie obrazy poznawanej rzeczywistości, zaś wyobrażenia o otoczeniu zawierają elementy, które uczący się są w stanie zidentyfikować na podstawie własnych doświadczeń i przeżyć.

W konsekwencji dla osób nauczających oznacza to, że rezultaty nauczania nie zależą tylko i wyłącznie od instrukcji, ale w zasadniczej mierze od doświadczającego uczącego się. Uznanie, że nauka języków obcych jest procesem w zakresie autonomii uczących się, opiera się na przyjęciu, że mamy do czynienia z subiektywnymi konstrukcjami rzeczywistości i nie istnieje poznanie niezależne od osoby doświadczającej. Prowadzi to do konkluzji, że poznanie, a więc i nauka języków obcych, jest z natury autonomiczne. Konstruktywistyczna teoria nauki języków obcych zakłada uwzględnianie indywidualnych możliwości uczącego się w rozwijaniu wiedzy i umiejętności, stwarzanie warunków do refleksji nad sobą i własnymi działaniami w celu wyrabiania bardziej świadomych postaw i świadomego uczenia się, podejmowanie prób intersubiektywnej akceptacji (tzw. „obiektywizacji” rzeczywistości) przez zapewnienie możliwości samodzielnej eksploracji i stworzenie warunków do wymiany doświadczeń w interakcji i komunikacji (Wolski, 2008).

W podejściu konstruktywistycznym akcentuje się traktowanie uczących się jako osób aktywnie zdobywających wiedzę. Nauczający wzmacniają postawę poszukującą, pomagają, preferując uczniowskie zdobywanie środków do rozwiązania problemów. To oznacza, że celem staje się rozwój myślenia oraz doskonalenie umiejętności dochodzenia do rozwiązań. Są one istotniejsze niż zdobywanie konkretnych wiadomości (OECD, 2009). W nauczaniu i uczeniu się języków wskazuje to na refleksyjne określanie celów oraz metod ich osiągnięcia.

Przekonania związane z modelem konstruktywistycznym są następujące:

- osoba nauczająca wspomaga samodzielne dochodzenie uczących się do rozwiązań,
- uczenie zachodzi najszybciej poprzez samodzielne poszukiwanie rozwiązań,
- uczący się powinni mieć szansę własnego znalezienia odpowiedzi, zanim otrzymają je od nauczających,
- myślenie i znajdowanie przyczyny jest ważniejsze niż zawartość programu (OECD, 2009, s. 93, tłumaczenie własne).

Rozbieżności co do praktyczności, użyteczności i rzeczywistej efektywności konstruktywistycznej i/lub modelu transmisyjnego koncepcji nauczania i uczenia się różnią się nawet w obrębie jednej placówki edukacyjnej. Jest zgoda co do tego, że nie istnieje jeden zdefiniowany sposób nauczania i uczenia się. Jego wykorzystanie zależy od przedmiotu nauczania i uczenia się, kontekstu kulturowego i tradycji związanych z rolą odgrywaną przez nauczających (Nawracka, 2017).

Według koncepcji niemieckiego dydaktyka Kerstena Reicha, na uczenie się i nauczanie konstruktywistyczne składają się trzy fazy krytycznego procesu poznawczego: konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji (Tabela 1).

Tabela 1. Fazy krytycznego procesu poznawczego wg K. Reicha (2010)

| | | | | |
|-----------------------|---------------|---|---|---|
| Działania dydaktyczne | | Konstruowanie | Metody i techniki uczenia się | Strategie działania |
| | KONSTRUKCJA | Wynajdowanie Kreatywność Innowacja Produkcja Modyfikacja Wypróbowanie | Uzasadnianie Wariacja Kombinacja Transfer | Tworzenie Funkcjonalność pod warunkiem samookreślenia i poczucia własnej wartości |
| | REKONSTRUKCJA | Odkrywanie Transfer Zastosowanie Powtórzenie Naśladowanie Dopasowanie | Uogólnianie Porządek Wzór Modele | Dowiadywanie się Funkcjonalność pod warunkiem własnego działania |
| | DEKONSTRUKCJA | Ujawnianie Analiza nieprzewidzianego i nieuświadomionego | Powątpiewanie Pominięcie Uproszczenie Krytyka | Krytykowanie Funkcjonalność pod warunkiem ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych |

W procesie konstruowania uczący się są swoistymi wynalazcami i kreatorami swojego świata. Konstrukcja oznacza wynalezienie, stworzenie wiedzy od nowa. Procesowi kształcenia na tym etapie towarzyszy doświadczenie, odkrywanie, próbowanie i eksperymentowanie. Odbywa się on z wykorzystaniem technik wspierających działanie. Rekonstrukcja oznacza odkrywanie rzeczy już dawno odkrytych. Zjawiska i treści tego typu stanowią zwykle przedmiot szkolnego nauczania. Można ją zdefiniować jako ponowne odkrycie danej wiedzy i jej wypróbowanie. W dydaktyce konstruktywistycznej ważniejszy od jej nabywania jest sam proces jej odkrywania i wnioski, jakie płyną z niego dla samego uczącego się i rozwoju jego samoświadomości. Odkrywanie rzeczy i zjawisk już odkrytych także

czyni człowieka osobą kreatywną (Dewey, 1998). Ostatni z poziomów nauczania konstruktywistycznego, według niemieckiego badacza, oznacza proces dekonstruowania, czyli badania, ujawniania i odrzucania dotychczasowej wiedzy. To czas na refleksję uczącego się nad własnym procesem uczenia się, co ma uchronić go przed bezkrytycznym uwielbieniem swoich odkryć. Dekonstrukcja to dla uczących się czas autorefleksji i kształtowania postawy krytycznej wobec swoich wcześniejszych konstrukcji. To także zachęta do spojrzenia na swoje dzieło z różnych perspektyw. To widzenie siebie i swojego dzieła na forum grupy lub klasy, uświadamianie sobie przyjmowanych i wykorzystywanych strategii uczenia się, postaw, wartości i towarzyszących im emocji. Przekładają się one bezpośrednio na kształ-

towanie otwartości i dobrych relacji w grupie, co ułatwia i wspiera krytyczne spojrzenie na dokonania swoje i innych uczących się oraz postrzeganie procesu uczenia się jako niekończącego się cyklu pracy nad swoim rozwojem i jego wpływem na rozwój innych.

Konstruktywistyczne uczenie się to proces edukacyjny, w którym nowa wiedza i umiejętności powstają na podstawie wiedzy zdobytej wcześniej i przeżytych doświadczeń. Konstruktywistyczny uczący się to osoba, która potrafi uczyć się samodzielnie i na własną odpowiedzialność. To osoba wykazująca się wysokim stopniem autonomii. Pośród czynników warunkujących efektywny proces uczenia się szczególnego znaczenia nabierają pewne cechy osobowościowe uczących się, do których m.in. należą:

- akceptacja samego siebie i zaufanie do własnych możliwości edukacyjnych,
- akceptacja samodzielności w procesie uczenia się,
- umiejętność wyznaczania sobie celów,
- umiejętność planowania swojej drogi edukacyjnej oraz rozwoju osobistego,
- umiejętność krytycznego oglądu i osądu osiągniętych wyników własnej nauki (Reich, 2010).

Przedmiotem i celem zajęć edukacyjnych zorientowanych konstruktywistycznie powinny być aktywności wspierające wymienione wyżej cechy osobowościowe uczących się. Aby móc je wiarygodnie kształtować w świadomości uczących się, powinien nimi także dysponować nauczający.

W dydaktyce konstruktywistycznej prezentowane konteksty uczenia się określa się także mianem *teachable moments* (krytycznych/sposobnych momentów w uczeniu się), czyli szczególnego zaciekawienia uczących się, prowadzących docelowo do efektywnego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności.

Założenia dydaktyki konstruktywistycznej w kontekście edukacji językowej, w tym nauczania polszczyzny jako języka drugiego, są realizowane i wzmacniane w ramach konkretnych współczesnych podejść glottodydaktycznych. Należą do nich: nauczanie między- i transkulturowe, edukacja włączająca, podejścia pluri-lingwalne i edukacja pozytywna.

Nauczanie między- i transkulturowe

W dyskusji o nauczaniu języka polskiego jako nieojczystego dostrzec można z jednej strony postawę etnocentryczną, która jest kształtowana z perspektywy studiów polonistycznych i kulturoznawczych (model racjonalnego empiryzmu, model kulturoznawczy) (Nawracka, 2017; Stankiewicz, Żurek, 2014). Z drugiej zaś strony coraz silniej do głosu dochodzą koncepcje międzykulturowości. Różne ich ujęcia – za Wolfgangiem Welschem (1998) – postrzegamy jednak jako powtarzanie koncepcji wykluczającej, opierającej się na niedynamicznym i esencjalistycznym podejściu do idei kultury oraz narodu. Za najpełniejszą w zorientowaniu na holistyczny rozwój i cel uznajemy transkulturowość, która może i powinna odnosić się do wartości wyobrażonych i konstruowanych, jak: naród, wspólnota narodowa i jej realizacje, ale wyłącznie refleksyjnie i krytycznie. Próbą teoretycznej systematyzacji refleksji nad międzykulturowością i transkulturowością w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) jest poniżej prezentowana tabela (Tabela 2).

Tabela 2. Model międzykulturowy i transkulturowy w nauczaniu i uczeniu się JPJO

| | Model międzykulturowy | Model transkulturowy |
|---|---|--|
| Osoba ucząca się z perspektywy nauczających | poznaje kulturę własną i docelową, dokonując porównań w wymiarze kulturoznawczym i świadomościowym | użytkownik/użytkowniczka języków i kultur/-y jako dynamicznych fenomenów społecznych |
| Rola uczącego się z perspektywy osoby nauczającej | uczestnik/uczestniczka zajęć językowych, pośrednik kulturowy/pośredniczka kulturowa | partner/partnerka – osoba postrzegana całościowo jako człowiek o pewnym doświadczeniu, upodobaniach, mierząca się z różnymi wyzwaniami etc., kompetentny/-a i uprawnomocniony/-a użytkownik i użytkowniczka języków i kultur |
| Umiejętność uczenia się jako przedmiot analizy w ramach współpracy osób uczących się i nauczających | w nieznacznym stopniu | tak |
| Wymiar praktyczny | pewniejszy siebie użytkownik/pewniejsza siebie użytkowniczka języków i kultur | otwarta na różnorodność, kreatywna i dążąca do autonomii osoba dostrzegająca Innego w sobie, chcąca się uczyć nowych rzeczy; JPJO/JPJ2 jest tylko elementem procesu rozwoju i transformacji |
| Cel kulturowy zajęć | sprawną komunikacją, krytyczną znajomością swojej wiedzy kulturowej, rozwój kompetencji międzykulturowej | ekspresja, wzrost, sprawna komunikacja, krytyczny stosunek do wiedzy i percepcji |
| Powiązania | neofilologie, lingwistyka stosowana, psychologia, pedagogika, komunikacja, glottodydaktyka | glottodydaktyka, narzędzia interdyscyplinarne czerpiące z analizy dyskursu, antropologii, neofilologii, lingwistyki stosowanej, psychologii, pedagogiki, komunikacji etc. |
| Ujęcia kultury | elementy wiedzy na temat komunikacji, krytyczna świadomość własnych uwarunkowań i innych perspektyw kulturowych, linguakultura, kultura narodowa | wysoka świadomość siebie i kulturowych uwarunkowań procesów nauczania i uczenia się, rozwój emocjonalny i językowo-kulturowy, kultury postrzegane w sposób zniuansowany, dynamiczny, procesualny |
| Dominujący typ przekazu | transmisja wiedzy przez osoby nauczające, porównywanie oraz opis kultur prezentowanych i traktowanych jako całości, poddające się uprzedmiotawiającym i obiektywizującym opisom | proces odkrywania, analizy, refleksji nad (własnymi) doświadczeniami w wymiarze subiektywnym i intersubiektywnym |
| Elementy podejścia do kultur/-y (teoretycznie) | kultura jako treść, cel i wymiar tożsamości, akcent na sztukę, dokonania narodowe, realizm | kultura jako narzędzie, kultura jako treść, cel i subiektywnie określana identyfikacja, akcent na komunikację |

Częścią powyższej analizy (na podst. Nawracka, 2017) jest dostrzeżenie kulturowych wymiarów nauczania rozumianych jako cel, treści oraz narzędzia zajęć językowych. W tej propozycji proces glottodydaktyczny jest ujmowany jako kulturowy (np. role i relacje osób): jego celem jest przyrost kompetencji kulturowej w oparciu o rozwój umiejętności funkcjonowania w obrębie treści tzw. kultury docelowej. Kultura jest również narzędziem, czyli dostarcza refleksyjnie wypracowywanych – we współpracy osób uczących się z osobami nauczającymi – sposobów realizacji zakładanych, dynamicznie się zmieniających i negocjowanych celów.

W podejściach etnocentrycznych (model racjonalnego empiryzmu, kulturoznawczy, po części międzykulturowy) główny akcent kładziony jest na naukę języka docelowego i powiązanej z nim kultury. Procesy nauczania i uczenia się zaś w głównej mierze podlegają determinującej roli osób nauczających, które zależnie od postawy i postrzegania swojej roli w największym stopniu warunkują to, co się dzieje na zajęciach. Natomiast w części podejść międzykulturowych oraz w podejściu transkulturowym w znacznym stopniu uwzględnia się całościowe i różnorodne doświadczenia wyjściowe osób uczących się i nauczających, z którymi wchodzi w nowe doświadczenia nauczania i uczenia się określonego języka, poznawania kultur/-y oraz rozwijania kompetencji kulturowych sensu largo. W tych podejściach zwraca się również uwagę na wymienne role tych osób. W takim podejściu uczący się języka docelowego postrzegani są jako osoby uprawnione do wypowiedzania się m.in. na tematy związane z kulturą i różnorodnymi doświadczeniami (np. zawodowymi). To oznacza również, że występując w rolach eksperckich, uczący się mogą przejmować role nauczających.

Za kompetencję międzykulturową przyjmuje się generalnie umiejętność zachowania się adekwatnie i w elastyczny sposób w środowisku nie-monokulturowym – w kontakcie

z osobami o innym zapleczu kulturowym, w obliczu sytuacji i działań, a także wobec postaw i oczekiwań takich osób. Jednakże warto brać pod uwagę, że to określenie kryje w rzeczywistości nazbyt często traktowanie uczących się i/lub nauczających jako reprezentantów i/lub reprezentantki narodów bądź różnorodnie rozumianych kultur. Uznajemy, że międzykulturowość to zespół zjawisk związanych z ujmowaniem kontaktu osób z różnorodnymi doświadczeniami kulturowymi, posługujących się różnymi językami z dwóch lub więcej kultur przez większość badaczy i badaczek utożsamianych z kulturą narodową.

Transkulturowość to zespół zjawisk związanych z kontaktami osób z różnorodnymi doświadczeniami kulturowymi, posługujących się różnymi językami. Kultura zaś nie jest w tym ujęciu li tylko utożsamiana z narodem, a jest raczej postrzegana jako zespół różnorodnych zjawisk, wartości, zachowań etc., które są znaczące dla jej użytkowników i użytkowniczek poprzez praktykę zachowującą jej ciągłość (Welsch, 1998). Nauczanie transkulturowe jest stricte konstruktywistyczne.

Nauczanie międzykulturowe, będące koncepcją glottopedagogiczną przewidzianą do wykorzystania zarówno w ramach zajęć z języka polskiego jako drugiego, jak i innych zajęć szkolnych, nie jest li tylko czynnością o charakterze językowym. Jej zasadniczym celem staje się przygotowanie do integracji wszystkich uczestników i uczestniczek edukacji szkolnej poprzez uwrażliwianie i otwieranie na szeroko pojmowaną różnorodność oraz inność.

Dla dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego (JPJ2) edukacja międzykulturowa z elementami transkulturowości stanowi zaplecze merytoryczne dla osiągnięcia zasadniczych celów, znacznie wybiegających poza zwykle formułowane wymagania odnoszące się do rozwijania umiejętności i kompetencji językowych. Jest swoistym spoiwem łączącym w sobie język i kulturę

w kontekście edukacyjnym, uwzględniającym dwie strony procesu integracji: uczących się przybywających do szkół oraz uczących się przyjmujących osoby z doświadczeniem migracji. Dzięki zachodzącym procesom akulturacyjnym szkoły przyjmujące uczących się z doświadczeniem migracji stają się instytucjami funkcjonującymi w tle migracji. Tym samym elementy nauczania międzykulturowego powinny znaleźć się na zajęciach z JPJ2, na których, poza prezentacją kultury polskiej zintegrowanej z praktyczną nauką polszczyzny, wspierane będą kultury pochodzenia. W odniesieniu do uczniów przyjmujących nauczanie międzykulturowe, obecne na wszystkich zajęciach szkolnych, a szczególnie na lekcjach języków obcych oraz polszczyzny jako języka ojczystego, nauczanie to może pełnić rolę narzędzia pedagogicznego podkreślającego różnorodność kulturową współczesnego świata, przygotowując tym samym szkoły do przyjmowania nowych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Mając świadomość, iż realizowane obecnie programy szkolne – odwołujące się do podstawy programowej kształcenia ogólnego, stanowiącej nadrzędny akt prawny opisujący koncepcję systemu edukacyjnego – poza zajęciami z języków obcych w niewielkim zakresie uwzględniają edukację międzykulturową i transkulturową, postulujemy większe zainteresowanie tą koncepcją kształcenia. Bez właściwego zrozumienia fenomenu różno- i wielokulturowości – również w kontekście wielojęzyczności i różnojęzyczności (więcej na ten temat: Gębał, 2018) – trudno będzie mówić o jakichkolwiek zmianach w polskich szkołach i społecznościach, przygotowujących ich do przyjmowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji.

Edukacja włączająca. Pedagogika inkluzyjna

Dotychczasowe nasze rozważania wskazują na konieczność wypracowania syste-

mowych rozwiązań oświatowych uwzględniających nowy typ uczących się w szkole polskiej, potrzebę wyposażenia nauczających w nowe kompetencje oraz konieczność przygotowania środowiska przyjmującego uczących się z doświadczeniem migracji. Są to warunki konieczne do powstania nowego modelu szkoły – szkoły włączającej, pracującej według zasad pedagogiki inkluzyjnej.

Pojęcie inkluzji (ang. *inclusion* – ‘włączanie’) należy rozumieć szerzej niż integracja. Jednak zarówno integracja, jak i inkluzja dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, rozpatrywane na gruncie społecznym, będą mieć kierunek przeciwny do procesów marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne (Reich, Asselhoven i Kargl, 2015; Thurn, 2015). Te dwa przeciwstawne wektory (włączanie vs. wykluczanie) decydują o specyfice pracy z uczniem z doświadczeniem migracji i mogą wyznaczyć nową perspektywę polskiej szkole, przyjmującej nowy rodzaj uczących się. Jest to z jednej strony perspektywa dostosowania, z drugiej – rozwoju. Dostosowanie rozumiemy tu jako konieczność ustalenia ram prawnych i organizacyjnych (np. treści programowych i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej) pracy szkoły, rozwój zaś jako konieczność przygotowania pracowników i pracownic szkoły w zakresie nowych metakompetencji, wśród których wskazać należy opisywane już przez nas kompetencje: międzykulturową, transkulturową i wielojęzyczną, ze szczególnym uwzględnieniem znajomości technik pracy z uczniem niemówiącym (lub słabo mówiącym) po polsku, wspomagających nauczanie przedmiotowe po polsku. Ignorowanie tej specyfiki jest zagrożeniem nie tylko dla celów każdej szkoły i indywidualnych karier edukacyjnych. Mechanizmy inkluzji przeciwdziałają zjawisku marginalizacji i są zdecydowanie czymś więcej niż działaniem obejmującym dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym. Są koniecznością wynikającą z interesów społeczności lokalnych i ponadlokalnych, krajów czy

wreszcie świata, z polityki globalnego zarządzania ryzykiem i konfliktami społecznymi.

Powyższe fundamenty stanowią zbiór podstawowych założeń integracyjno-inkluzyjnej dydaktyki JPJ2, mogących się stać wyróżnikami ogólnych programów kształcenia oraz szczegółowych założeń koncepcyjnych dla zajęć z JPJ2 lub zajęć z języków i kultur pochodzenia (języków i kultur odziedziczonych). Stanowią one zwartą koncepcję edukacyjną, łączącą w sobie elementy o charakterze dydaktycznym oraz wychowawczym. Uczniów z doświadczeniem migracji traktują jako równorzędnych uczestników procesu edukacyjnego, mogących go wzmacniać swoją odmiennością językową, kulturową oraz doświadczeniami edukacyjnymi z innych systemów szkolnych.

Dydaktyka wielojęzyczności. Podejścia plurilingwalne

Realizacja założeń dydaktyki wielojęzyczności w postaci podejść plurilingwalnych ma wielorakie znaczenie z perspektywy nauczania języka polskiego jako drugiego. Przede wszystkim w naturalny sposób włącza w szeroki kontekst edukacyjny kolejne języki i kultury, które przypisane wielojęzycznym uczącym się z doświadczeniem migracji czynią z polskich szkół instytucje różnojęzyczne. Wpisują się one zrazu w europejską strategię promocji różnojęzyczności, nakreśloną przykładowo w postaci europejskich standardów kształcenia językowego, a zaprezentowaną m.in. w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego.

W wymiarze zajęć z JPJ2 podejścia plurilingwalne mogą stanowić zbiór technik nauczania ułatwiających rozwijanie kompetencji językowych w zakresie polszczyzny. Ich szczególne znaczenie przypisujemy uczącym się pochodzącym z krajów, w których władają się spokrewnionymi językami słowiańskimi. W tej sytuacji rozwiązania z zakresu interkomprehensji powinny

znacznie przyspieszyć pierwszą fazę nauki. Koncepcja ta może być także wykorzystywana na zajęciach z języków obcych w polskich szkołach, w których to zajęciach uczestniczą także uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji.

Szczególnego znaczenia nabiera koncepcja otwarcia na języki adresowana do młodszych uczących się. Jej właściwa inkorporacja do polskich szkół w wymiarze wielojęzycznym może przyczynić się do szerszego otwierania się uczniów i uczennic polskich szkół na różnorodność językową i kulturową oraz docelowo kształtowania bardziej tolerancyjnych postaw wobec dołączających do klas uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Tym samym powinna przygotować szkoły do realizacji działalności inkluzyjnej.

Edukacja pozytywna. Wzmacnianie pozytywnych relacji

Edukacja pozytywna odnosi się do kształtowania takich relacji między nauczającym a uczącymi się oraz między samymi uczącymi się, które bazują na mocnych stronach uczniów i uczennic, wierze w siebie, gotowości do podejmowania działań, przyjmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój oraz dobrostan. Są to aspekty, które składają się na dobre życie. Dobrostan odnosi się do stanu psychicznego i właściwości osoby uczącej się. Sprawia, że życie człowieka staje się pełne i spełnione. Na dobrostan składają się pozytywne emocje, silne zaangażowanie, pozytywne relacje społeczne, osiągnięcia oraz poczucie sensu tego, co człowiek robi (Seligman, 2005).

Wskazane komponenty są mierzalne i dają się kształtować, powinny być zatem ważnym elementem edukacji człowieka. Pozytywne emocje czynią człowieka otwartym, a poprzez to także wrażliwym i twórczym, przyczyniają się do podejmowania dobrych decyzji oraz kreatywnych

rozwiązań, a od pewnego momentu nabierają własnej dynamiki. Szczególnie ważne jest to, że poszerzają one wyobrażenia uczącego się o możliwych działaniach (negatywne je zawężają) oraz otwierają świadomość na szerszy zakres myśli i zachowań. Wytwarzają one również nastawienie, które porusza i rozwija nasze zasoby umysłowe i społeczne (Fredrickson, 2011). Oprócz emocji pozytywnych ważne jest także zaangażowanie, czyli taki stan, w którym uczący się odczuwa uniesienie, a ciało i umysł napięte są do granic możliwości w dobrowolnym wysiłku, aby wykonać coś trudnego i wartościowego. W tym stanie uczeń pogrążony jest na tyle, że wszystko inne traci znaczenie (Csikszentmihalyi, 2005). Poczucie sensu jest czynnikiem czysto subiektywnym; bardzo ważne jest jednak, aby towarzyszyło ono uczącemu się w momencie jego głębokiego zaangażowania. Również osiągnięcia potrzebne są każdemu człowiekowi. Kiedy uczący się doświadcza sukcesu, widzi wtedy sens swojego rozwoju. Elementem scalającym są pozytywne relacje z innymi, z którymi uczący się chce dzielić się swoimi sukcesami i porażkami. Człowiek jest istotą społeczną i to, co go napędza, to przede wszystkim inni ludzie (Spitzer, 2008).

Zorientowane konstruktywistycznie glottodydaktyczne podejście działania, realizowane przy pomocy otwartych form nauczania, takich jak praca projektowa czy zadania kreatywne, dają uczącym się duże szanse na osiągnięcie dobrostanu, ponieważ pozytywne emocje, silne zaangażowanie, pozytywne relacje społeczne, poczucie głębszego sensu i osiągnięcia często towarzyszą uczącym się podczas pracy projektowej w grupie. Praca w zespole pozwala czerpać ze wspólnego zasobu kompetencji, umiejętności, doświadczeń i twórczych pomysłów, ponieważ umiejętności i zdolności członków grupy sumują się. Każdy członek i każda członkini zespo-

łu może wykonać tę część zadania, którą najbardziej lubi, a więc wzrasta zadowolenie z wykonywanych czynności. Praca zespołowa może w dużym stopniu zapewnić potrzebę bycia docenianym i podziwianym.

Podstawowe założenia modelu glottopedagogicznego JPJ2 P. E. Gębala

Warto w tym miejscu przywołać kilka podstawowych faktów. Otóż prawo bezpłatnej i zarazem obowiązkowej edukacji jest zagwarantowane dla wszystkich dzieci i młodzieży przebywających na terenie Polski. Prawo gwarantuje wolność zachowania kultury, języka, obyczajów i zapewnia bezpłatne lekcje polskiego. Zajęcia zarówno indywidualne, jak i grupowe organizuje organ prowadzący szkołę. Obecnie można tworzyć klasy przygotowawcze dla osób przybyłych z zagranicy. Uczniom i uczennicom przysługuje, z rozmaitych przyczyn nie zawsze realizowane, prawo do pomocy asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej, czyli osoby, która włada językiem kraju pochodzenia osoby uczącej się. Nauka języka JPJ2 odbywa się w ramach zajęć określanymi mianem zajęć z JPJO.

Glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego uwzględnia założenia podstawowe, które obejmują (Gębał, 2018):

- uwzględnienie w koncepcjach edukacyjnych procesów związanych z globalizacją społeczeństw europejskich,
- uznanie JPJ2 za element wspierający różnojęzyczność i wielojęzyczność,
- używanie określenia uczeń i uczennica z doświadczeniem migracji zamiast używania wyrażenia dziecko cudzoziemskie,
- dynamikę przyswajania polszczyzny w przechodzeniu od języka obcego, poprzez JPJ2, do polskiego jako języka edukacji,

- stosowanie określenia dydaktyka języka polskiego jako drugiego do wszelakich działań glottodydaktycznych dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w Polsce,
- uwzględnianie specyfiki nauczania JPJ2 w kontekście wszystkich przedmiotów szkolnych,
- wykorzystanie standardów europejskich do nauczania języków i kultur w nauczaniu JPJ2,
- podejście porównawcze (nauczanie JPJ2 z wykorzystaniem technik i metod znanych z nauczania języków drugich w niepolskich systemach edukacyjnych),
- integrację kultury z nauczaniem JPJ2,
- rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych w powiązaniu z wiedzą językową i kulturową,
- wykorzystywanie w nauczaniu JPJ2 metod i technik stosowanych do nauczania JPJO.

W świetle powyżej przywołanych założeń należy zwrócić uwagę na rysujący się kontekst edukacyjny w Polsce, czy raczej jego nowoczesną wizję w perspektywie odpowiadających jej rozwiązań. Różno-

rodność i odmienność uznawane są za pozytywne cechy kształtujące środowisko nauczania, w którym trudno obstawać przy wizji szkoły monokulturowej. Takie zaś nastawienie jest traktowane jako kapitał do rozwijania kompetencji międzykulturowych. Nie można pominąć przy tym roli pośredników kulturowych, do której przygotowuje się zgodnie z najnowszymi trendami dydaktycznymi osoby uczące się języków. Upodmiotawianie, nieetykietkowanie, wspieranie inkluzji i integracji, akulturacji obejmuje wszystkich uczniów i wszystkie uczennice: w tym dzieci i młodzież reemigrującą. Integracja, zaangażowanie oraz nauczanie języków znacznie wykraczają poza sam język, a ukierunkowane są na interakcje, umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach.

Taka wizja wynika z założenia, wedle którego model nauczania JPJ2 łączy w sobie koncepcje glottodydaktyczne z pedagogiką międzykulturową. To oznacza, że refleksja nad nauczaniem JPJ2 integruje glottodydaktykę polonistyczną z pedagogiką międzykulturową (Model 1).

Model 1. Autorski układ glottopedagogiczny nauczania języka polskiego jako drugiego

GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

| | | | | |
|--|--------------------------------|--|--|----------------------------------|
| DYDAKTYKA KONSTRUKTYWISTYCZNA | JĘZYK POLSKI JAKO DRUGI | DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO | | KULTURA POLSKA JAKO DRUGA |
| | | Nauczanie międzykulturowe | Dydaktyka wielojęzyczności i rozbudzanie językowe | |
| | | ↓ ↑ | ↓ ↑ | |
| | | Inkluzja pedagogiczna/Edukacja włączająca | | |
| | | Edukacja pozytywna | | |

Pedagogika integracyjna

Nauczanie i uczenie się JPJ2 to, w myśl prezentowanego modelu, działalność integrująca – zarówno w wymiarze empirycznym, jak i dydaktycznym – glottodydaktykę polonistyczną z pedagogiką integracyjną.

Celem modelu jest stworzenie przejrzystej koncepcji ukazującej złożoność procesu kształcenia językowego osób z doświadczeniem migracyjnym w kontekście edukacyjnym. Skłania on do dyskusji na temat glottopedagogicznego zaplecza owego nauczania, wykraczając daleko ponad dotychczasowe rozważania skupiające swoją uwagę na rozwijaniu kompetencji językowych cudzoziemców uczących się polszczyzny jako języka drugiego.

W opisywanym modelu glottopedagogicznym JPJ2 wykorzystane zostały zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji społecznej oraz edukacji pozytywnej, posługując się pracami polskich oraz zagranicznych badaczy i badaczek.

Podsumowanie

Wobec dynamicznych zmian i rosnącej różnorodności w otoczeniu dzieci i młodzieży – tym najbliższym, ale i wirtualnym – kluczowe wydają się kompetencje, które stawiają na samodzielny rozwój, umiejętność krytycznego i racjonalnego myślenia, szacunku dla innych osób, które mogą różnić się i mieć odmienne doświadczenia. Różnorodność jest rzeczą niezbywalną różnych społeczności, w tym szkolnych i klasowych: ludzie różnią się kompetencjami językowymi, społecznymi, kulturowymi i emocjonalnymi; różny, a zarazem różnorodny jest ich kapitał społeczny. Jednak odmienność – językowa, kulturowa i/lub wyglądu przy nierefleksyjnym podejściu całej społeczności szkolnej lub pewnej jej części (tzn. nauczycieli i nauczycielek, uczniów i uczennic, ich rodziców oraz opiekunów

i opiekunek) może być łatwym źródłem stygmatyzowania, tworzyć negatywne środowisko. Dlatego szkołę postrzegamy jako przyjazną przestrzeń, w której rozwijane są talenty, mocne strony wszystkich osób, a z różnorodności czerpie się i z niej biorą źródła kompetencje przyszłych dorosłych. Warto przy tym pamiętać, że szkoła pośrednio wpływa na światy osób już dorosłych, a nie tylko tych pobierających w nich naukę, poprzez wzory zachowań, oczekiwania, sposoby komunikacji etc.

Dyskutowane pojęcia oraz omówiony model glottopedagogiczny są naszym zdaniem i zgodnie z intencją zaproszeniem do dyskusji i do pogłębiania refleksji nad JPJ2 i także, jak ufamy, do wypracowywania kolejnych skutecznych rozwiązań w duchu różnorodności i inkluzji.

Literatura

- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Przeł. M. Wajda-Kacmajor. Taszów: Moderator.
- Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dewey, J. (1988). *Construction and Criticism. The Later Works*, 5, 125–153.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Fredrickson, E. B. (2011). *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomagają zmienić jakość życia*. Przeł. J. Gilewicz. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Gębal, P. E. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P. E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P. E. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Grucza, F. (2007). *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nawracka, M. J. (2017). *Międzykulturowość i transkulturowość w refleksyjnym procesie glottodydaktycznym (na przykładzie uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego)* [Niepublikowana praca doktorska]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej.
- Nawracka, M. J. (2018). Podręczniki i materiały dydaktyczne do języka polskiego jako obcego/drugiego w świetle koncepcji międzykulturowości i transkulturowości. W: P. E. Gębal (red.). *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne* (s. 117–138). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nawracka, M. J. (2020). *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. 2.06.2020
- Pfeiffer, W. (2004). Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji. W: C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło i A. Uniszewska (red.). *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin*, 71–84. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Reich, K. (2010). Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit. *Pädagogik*, 1/10, 42–47.
- Reich, K., Asselhoven, D. i Kargl, S. (red.) (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Universitätsschule Köln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Seligman, E. P. M. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Warszawa: Media Rodzina.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014). *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Thurn, S. (2015). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Klare Visionen – reale Situationen – konkrete Schritte, *Pädagogik*, 12/15 (Inklusion konkret), 6–9.
- Trim, J., North, B. i Coste, D. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: R. Kubicki (red.). *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (cz. 2, 195–222). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wolski, P. (2008). Autonomia a konstruktywizm. W: M. Pawlak (red.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, 65–73. Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM.

Teaching Polish as a second language in light of constructivist didactics. An original glottopedagogical model

The text presents constructivism, inclusion and inclusive learning, positive education, interculturalism and transculturalism as key concepts for contemporary Polish glottodidactics. In the conclusion of this discussion, we present P. E. Gębał's original glottopedagogical model of teaching Polish as a second language, which integrates all these paradigms. The above-mentioned concepts as well as the pedagogical and didactic activities in the presented model are aimed at developing the language and cultural skills of all members of the school community. The Polish language and Polish culture are presented as the means of the integration and inclusion of students with the experience of migration to the Polish educational system and to life in Poland.

KEYWORDS: Polish as a foreign language, Polish as a second language, transculturality, interculturality, inclusion, Polish language didactics.

Metodyka pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Język polski w klasach 4–8

MAŁGORZATA GĘBKA-WOLAK*

Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska

Przedstawiane opracowanie, inspirowane zasadami edukacji integracyjnej i włączającej w ujęciu P. E. Gębala, zawiera propozycję zastosowania metod ułatwiających naukę języka polskiego uczniom z doświadczeniem migracji na drugim etapie edukacyjnym, tj. w klasach 4–8 szkoły podstawowej. Proponowane podejście polega – po pierwsze – na dostosowywaniu materiałów do nauczania języka polskiego jako ojczystego (adaptowanie tekstów lektur i obudowanie ich ćwiczeniami w zintegrowany sposób kształcącymi kompetencje językowe uczniów), po drugie – na zastosowaniu aktywizujących i integrujących zespół uczniowski metod i form nauczania, właściwych w nauczaniu języka polskiego jako drugiego. Artykuł zawiera przykład omówionego działania przystosowawczego.

SŁOWA KLUCZOWE: glottodydaktyka polonistyczna, metody nauczania języka polskiego w klasach 4–8, nauczanie języka polskiego jako drugiego, uczniowie z doświadczeniem migracji.

Wstęp

Od kilku lat w polskich szkołach zwiększa się liczba uczniów z doświadczeniem migracji. Ten zbiorczy termin swym zakresem obejmuje dzieci z wszelkiego typu rodzin migrujących do Polski, zarówno polskich reemigrujących, jak i cudzoziemskich przybywających do naszego kraju w celach zawodowych lub innych¹. Dla procesu edukacyjnego ważne jest to, że kompetencje komunikacyjne tychże uczniów w zakresie

języka polskiego są nie tylko inne niż kompetencje ich rówieśników z klas, do których są przydzielani, ale także wielce zróżnicowane. Mamy tu bowiem dzieci władające językiem polskim tzw. odziedziczonym, jak i dzieci mające w swej biografii językowej epizody nauki języka polskiego jako obcego, a także uczniów w ogóle nieposługujących się polszczyzną². Oczywiście stopień zaawansowania znajomości języka polskiego

¹ Na temat włączenia do siatki glottodydaktycznej terminu *uczeń z doświadczeniem migracyjnym* pisze m.in. W. Miodunka (Miodunka, 2018, s. 38–39). W literaturze równoległe funkcjonuje termin *uczeń z doświadczeniem migracji* (Gębal, 2018a, s. 143). Jest to zarazem termin, który ma zastąpić zbyt mało dziś operatywny termin *uczeń cudzoziemski*.

*E-mail: mge@umk.pl

² Trudno w tym miejscu przywołać nawet część prac rozważających to zagadnienie. Z opracowań na temat polszczyzny dzieci z polskich rodzin reemigranckich warto wymienić np.: Białek (red.), 2011; Gębka-Wolak, 2018; Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska i Durlik-Marcinkowska, 2015; Grzymała-Moszczyńska, Durlik i Szydłowska, 2016; Pamuła-Behrens i Szymańska, 2017; 2018; Szybura, 2016a; 2016b. Z kolei nowsze analizy polszczyzny odziedziczonej znaleźć można w opracowaniach: Besters-Dilger, Dąbrowska i Krajewski, 2016; Laskowski, 2009; Lipińska, 2003; 2013; 2019; Lipińska i Seretny, 2012; 2017; 2018; 2019a; Żurek, 2018. We wszystkich wymienionych opracowaniach znajduje się dalsza literatura przedmiotu.

jest kwestią indywidualną i przed rozpoczęciem nauki w polskiej szkole pożądane byłoby dokładne jego zdiagnozowanie lub choćby przybliżone oznaczenie, np. podczas krótkiej rozmowy z dzieckiem oraz z jego rodzicami/opiekunami³. Nie ulega jednak wątpliwości, że różnic kompetencji komunikacyjnych należy się spodziewać nawet wtedy, gdy uczniowie w miarę sprawnie posługują się polszczyzną.

Dla dziecka z doświadczeniem migracji osiągnięcie biegłości językowej porównywalnej z tą, którą mają rówieśnicy, jest zadaniem pierwszoplanowym (Pamuła-Behrens i Szymańska, 2007, s. 4–5; Pamuła-Behrens, 2018, s. 12–13). W jego realizacji to szkole przypada rola głównego partnera wspierającego działania rodziny i środowiska dziecka, a niekiedy także koordynatora całego procesu dydaktycznego. Przemysław Gębał podkreśla, że pojawienie się w szkole uczniów nowego typu wymaga „wypracowania systemowych rozwiązań oświatowych” obejmujących przygotowanie kadry nauczycielskiej i środowiska uczenia się do wprowadzanych w życie zasad edukacji włączającej (inkluzywnej) (Gębał, 2018a, s. 199). Jak wynika z badań edukacyjnych referowanych przez P. Gębała (2018a, s. 208–213), proces wdrażania do polskich szkół zasad edukacji włączającej, obejmującej także szerokie zastosowanie dydaktyki języka polskiego jako drugiego, nie nabrał jeszcze pożądanego tempa, a uczniowie z doświadczeniem migracji mają ogromne kłopoty z nauką języka polskiego (Gębał, 2018a, s. 210). To z kolei rodzi szereg problemów w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów, w tym podczas lekcji języka polskiego jako ojczystego. Nauczyciele poloniści

sygnalizują trudności z opanowaniem przez uczniów materiału literacko-kulturowego oraz z nauki o języku.

Dodajmy, że niedawno aktualizowana podstawa programowa⁴ oraz przygotowywane na jej bazie programy nauczania języka polskiego wciąż mało uwagi poświęcają uczniom z doświadczeniem migracji. Mówi się co prawda o potrzebie indywidualizowania nauczania, jednak diagnozę i sposób pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych przenosi się na barki nauczyciela⁵.

⁴ Zmieniona podstawa programowa weszła w życie 1 września 2017 r. i na poszczególnych etapach edukacyjnych jest wprowadzana stopniowo. Jeśli chodzi o interesujący nas w artykule drugi etap edukacyjny, od września 2017 r. nowa podstawa weszła do klas 4 i 7. W 2019 r. odbył się z kolei pierwszy uwzględniający zmiany programowe egzamin zewnętrzny po 8 klasie [Rozp. Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 r.)].

⁵ W *Podstawie programowej* czytamy: „Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (nie uniemożliwiały osiągnięcia sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami” (*Podstawa*, 2017). Podczas egzaminu ósmoklasisty uczniowie, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu, mogą korzystać z dostosowań formy egzaminu i warunków jego przeprowadzania (np. przedłużenie czasu trwania egzaminu, inne kryteria oceniania zadań otwartych, możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego). Szczegółowe informacje na ten temat zawierają komunikaty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, zob. Komunikat dotyczący egzaminu w roku 2019/2020 został zamieszczony na stronie CKE, zob. https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20190806%20E8%20EG%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf [dostęp: 20.08.2019]. Przykładowe dostosowane arkusze egzaminacyjne są na stronie <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/2019-2> [dostęp: 20.08.2019]. Warto byłoby natomiast przeprowadzić analizę sposobu ich dostosowania do potrzeb językowych uczniów z ograniczoną znajomością j. polskiego.

³ Propozycje narzędzi diagnozujących poziom znajomości języka polskiego przez ucznia z doświadczeniem migracji są dostępne w części *Diagnoza oraz monitorowanie umiejętności edukacyjnych. Narzędzia monografii zbiorowej Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* [Zasuńska (red.), 2011].

Z pracy P. Gębała (Gębał, 2018a, s. 210–212), a także z przeprowadzonych przez autorkę tego opracowania rozmów z polonistkami, słuchaczkami Studium Podyplomowego Nauczania Języka Polskiego jako Obcego UMK, wynika, że nauczyciele pracujący w klasach mieszanych podejmują doraźne czynności wspomagające naukę uczniów z doświadczeniem migracji. Powszechną praktyką jest np. streszczanie lektur szkolnych. Ponadto poloniści różnicują poziom trudności zadań przydzielanych uczniom oraz stosują obniżone kryteria oceniania, co ma motywować do dalszej nauki. Słuchaczki studiów podyplomowych sygnalizowały ponadto, że nauczyciel polonista, zobowiązany do realizacji programu nauczania i z tego rozliczany m.in. poprzez analizę wyników egzaminów zewnętrznych całej klasy, ponadto obciążony obowiązkami wychowawczymi i organizacyjnymi, nawet jeśli ma odpowiednie kompetencje, nie ma zbyt wiele czasu ani na dostosowywanie materiałów do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, ani na indywidualizowanie nauczania podczas lekcji polskiego. Wypracowanie i wprowadzanie rozwiązań systemowych jest więc pilną potrzebą. Przedstawiany artykuł stanowi głos w dyskusji na temat możliwych do podjęcia działań.

Jak się wydaje, rozwiązaniem optymalnym jest z jednej strony rozwijanie i wdrażanie programów nauczania języka polskiego jako drugiego, o czym przekonująco pisze P. Gębał (Gębał, 2018a), z drugiej – dostosowywanie obecnie wykorzystywanych materiałów do nauki języka polskiego jako ojczystego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, a także propagowanie wśród polonistów metod pracy stosowanych na gruncie dydaktyki języka polskiego jako drugiego.

Prezentowane opracowanie, inspirowane zasadami edukacji integracyjnej i włączającej w ujęciu P. Gębała (Gębał, 2018a), zawiera propozycję umiarkowanej glottodydaktyzacji nauczania języka polskiego na drugim etapie edukacyjnym, tj. w klasach 4–8 szkoły

podstawowej. Podejście to polega na dostosowywaniu do potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji materiałów do nauczania języka polskiego jako ojczystego, a także na zastosowaniu aktywizujących i integrujących zespół uczniowski metod i form nauczania⁶.

Punktem odniesienia do przedstawianych komentarzy i propozycji ćwiczeń jest obowiązująca podstawa programowa oraz jeden z wykorzystywanych w szkołach programów nauczania języka polskiego, mianowicie opracowanie autorstwa Marleny Derlukiewicz *Nowe słowa na start* (Derlukiewicz, 2017). Z kolei ilustrację proponowanych rozwiązań dydaktycznych stanowi materiał w tym programie przewidziany do realizacji w klasie 4 (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017).

Założenia i ogólne zasady pracy

W celu lepszego zrozumienia istoty proponowanego rozwiązania, należy zdać sobie sprawę z tego, że obowiązujący program nauczania języka polskiego w niewielkim stopniu sprzyja nabywaniu/rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w języku polskim przez ucznia z doświadczeniem migracji. Jest on bowiem skoncentrowany na kształceniu literacko-kulturowym, którego rytm wyznaczają teksty kulturowo i językowo odległe od doświadczeń współczesnych nastolatków⁷, a dla uczniów z doświadczeniem migracji trudne do zrozumienia i – co ważniejsze – w ograniczonym stopniu stanowiące wzorzec obowiązujących gramatycznych i pragmatycznych konwencji językowych i bazę do uzupełniania leksykonu potrzebnego w codziennej i szkolnej komunikacji. Z kolei moduł językowy obejmuje

⁶ Elementy tej propozycji zawiera opracowanie M. Gębki-Wolak (Gębka-Wolak, 2019).

⁷ W publikowanych w mediach komentarzach do podstawy programowej przewijają się opinie na temat odczuwania lektur od współczesności, a także zachwiania proporcji tematycznych, np. w klasie 8 przeważają lektury dotyczące wojny, okupacji i holocaustu.

głównie naukę o języku, a nie naukę języka⁸. Jak jednak wiadomo, wiedza o budowie języka, a już szczególnie znajomość określonego modelu jego opisu i właściwej mu siatki terminologicznej, nie jest konieczna do sprawnego posługiwania się tym językiem, takie podejście może cały proces wręcz zakłócić. W pełni należy się zgodzić ze stanowiskiem, którego wyrazicielem jest m.in. Piotr Zbróg (Zbróg, 2005, s. 10–11), który objaśnia, że wiedza na temat elementów składowych zdania nie jest niezbędna do ich budowania, tak jak wiedza o budowie samochodu nie jest niezbędna do kierowania pojazdem. Aby stawać się coraz doskonalszym użytkownikiem języka, trzeba uczyć się go używać, tak jak aby zostać dobrym kierowcą, trzeba uczyć się jeździć i jak najwięcej praktykować. Program kształcenia językowego w ramach języka polskiego jako ojczystego pozostawia w tym względzie dużo do życzenia. Co więcej, kształcenie literackie jest słabo skorelowane z kształceniem językowym. Mało ma też powiązań z modułem tworzenia wypowiedzi⁹. Autorzy programów podkreślają: „Treści nauczania w obrębie poszczególnych kręgów tematycznych są ujęte kompleksowo – obejmują nie tylko literaturę, lecz także inne obszary kształcenia: naukę o języku, tworzenie form wypowiedzi, zagadnienia związane z kulturą i mediami” (zob. Derlukiewicz, 2017, s. 5). Trzeba jednak pamiętać o tym, że w podręcznikach treści te są podawane zasadniczo w układzie linearnym w osobnych, przeplatających się częściach. Są więc sumowane, a nie integrowane.

⁸ Więcej na temat kształcenia językowego w ramach nauczania języka polskiego w polskiej szkole zawiera monografia Piotra Zbróga (Zbróg, 2005). Zob. także Gębka-Wolak, 2019.

⁹ Obszerny komentarz do podstawy programowej przedstawiła Rada Języka Polskiego, zob. http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-menz-jez [dostęp: 15.11.2018]. Podobne opinie wyrażali także nauczyciele i konsultanci metodyczni, zob. np. <https://www.portaloswiatowy.pl/analizy-i-interpretacje/nowa-podstawa-programowa-w-opiniach-srodowiska-educyjnego-13752.html> [dostęp: 15.11.2018].

W obecnej sytuacji trudno liczyć na radykalne zmiany programu nauczania i rezygnację z utrwalonego w tradycji literacjocentrycznego modelu nauczania języka ojczystego. Możliwe do zrealizowania w ramach funkcjonującego systemu organizacyjnego wydaje się natomiast rozwiązanie bazujące na następujących założeniach¹⁰.

1. Znajomość języka, rozumiana jako znajomość konwencji obowiązujących w danym języku, jest podstawą wszelkiej działalności mownej człowieka. Kształcenie literackie i kulturowe bazują na tej umiejętności, a zarazem ją rozwijają. Tym samym kształcenie literackie powinno być maksymalnie wykorzystywane do pracy nad rozwijaniem umiejętności gramatycznych i komunikacyjnych uczniów, zarówno polskich, jak i tych z doświadczeniem migracji (np. Lipińska i Seretny, 2012).
2. W kształceniu językowym nie należy przeceniać wiedzy o języku, rozumianej jako określony model opisu systemu językowego. Opis taki powinien być ewentualnym punktem dojścia, a nie punktem wyjścia w pracy na lekcjach. Innymi słowy, przede wszystkim należy utrzymywać, automatyzować określone działania językowe, rozwijając umiejętności zauważania w języku analogii, a na ich tle różnic. Ta ostatnia kwestia jest szczególnie ważna w odniesieniu do kształcenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym. W miarę możliwości należy zachęcać ich do porównywania systemów językowych: polskiego i ich rodzimego, odkrywania podobieństw i różnic w sposobie opisywania świata za pomocą różnych języków.

¹⁰ Zostały one przedstawione także w artykule Gębki-Wolak (Gębka-Wolak, 2019).

3. Uczeń nie jest językoznawcą i nie musi poznawać rozbudowanej siatki pojęć¹¹ opisujących poszczególne podsystemy językowe, a także dokonywać uogólnień w postaci klasyfikacji czy typologii zjawisk językowych. Z tego powodu należy zrezygnować z nauczania bazującego na zasadzie jednorazowego pokazywania całości danego zjawiska (powiedz wszystko o...), z ujęcia kompleksowego i typologicznego, np. podawania jednorazowo wszystkich typów zdań ze względu na intencję komunikacyjną czy ze względu na budowę. W szkole nierzadko sprowadza się to do bezrefleksyjnego wymieniania typów i podtypów oraz odtwarzania definicji. Jak się wydaje, wyrabianiu tak pożądanej refleksji nad działaniem systemu językowego może służyć działanie odwrotne, mianowicie dzielenie materiału, podawanie w niewielkich porcjach i wielokrotne do niego powracanie, powtarzanie i uzupełnianie. Spiralsność nauczania jest co prawda zapisana w programie, ale dotyczy zbyt dużych partii materiału, wręcz całych podsystemów. Na przykład w klasie 4 w jednym bloku tematycznym (*Jaką funkcję pełni rzeczownik i przez co się odmienia?*) przewiduje się omówienie semantycznych, fleksyjnych i składniowych właściwości rzeczownika (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 31–33). Więcej korzyści przyniosłoby natomiast podzielenie materiału zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Zamiast wymieniać na początku modułu i w jed-

nym zdaniu, że rzeczownik jest odmienną częścią mowy, która nazywa osoby, przedmioty, zwierzęta, rośliny, miejsca, pojęcia, zjawiska i odmienia się przez przypadki oraz liczby i że ma rodzaj, należałoby każdą z definicyjnych cech rzeczownika pokazać na przykładach, co umożliwiłoby uczniom zrozumienie tej wysoce abstrakcyjnej definicji.

Z przedstawionych założeń wypływają konkretne działania. Należy zaznaczyć, że mają one charakter ewolucyjny, a nie rewolucyjny, co oznacza modyfikacje w obowiązujących ramach organizacyjnych. Działania mające na celu kształcenie świadomości językowej uczniów będących rodzimymi użytkownikami języka oraz wspieranie nauki języka przez uczniów z doświadczeniem migracji proponujemy oprzeć na pracy z tekstami przewidzianymi do realizacji programu kształcenia literacko-kulturowego¹². Stoimy bowiem na stanowisku, że teksty te należy wykorzystać efektywniej niż dotychczas, pracować z nimi tak, jak z tekstem pracuje się w ramach nauki języka obcego. Chodzi więc o glottodyktację procesu nauczania języka polskiego. To z kolei wymaga dekompozycji materiału gramatycznego, czyli podzielenia go na małe partie i przyporządkowania do tekstów, z którymi elementy te będą kształcone (nauka języka) lub omawiane (nauka o języku). Oto przykład korelacji materiału gramatycznego z literackim, opracowany do tekstów zawartych w części *O sobie, o nas* z podręcznika *Nowe słowa na start* dla klasy 4¹³.

¹¹ Trzeba pamiętać o tym, że jako model opisu systemu polszczyzny wybrany do prezentacji na poziomie szkolnym jest modelem opracowanym w pierwszej połowie XX wieku, siłą rzeczy nie uwzględnia wielu zjawisk znamienych dla współczesnej polszczyzny, np. wyrównań analogicznych, których przejawem jest m.in. odchodzenie od akcentu proparoksytonicznego, zmiany w sposobie odmiany liczebników wielowyrazowych, ujednocianie modeli rządu liczebników zbiorowych, rozszerzanie zakresu użycia imiesłowów przysłówkowych współczesnych.

¹² Koncepcję tekstu jako punktu wyjścia różnorodnych działań językowych wykorzystuje program nauki języka zaproponowany przez M. Szymańską (Szymańska, 2016, s. 272–278). Różnica w stosunku do propozycji przedstawianej w tym artykule polega na tym, że Szymańska proponuje pracę z tekstami specjalnie do tego celu wybranymi, a więc dodatkowymi w stosunku do materiału literackiego już zawartego w podręcznikach. To z kolei uniemożliwia zastosowanie na lekcjach pracy synchronicznej.

¹³ W artykule Gębki-Wolak (Gębka-Wolak, 2019) zawarta jest propozycja doboru materiału gramatycznego do tekstów z części *Szkolne radości i smutki*.

Tabela 1. Propozycja doboru materiału gramatycznego do tekstów z części *O sobie, o nas* z podręcznika do klasy 4 *Nowe słowa na start*

| Teksty literackie | Zagadnienia gramatyczne |
|---|--|
| Joanna Papuzińska, <i>Ja</i> (wiersz) | Liczebniki porządkowe – formy i odmiana przez rodzaj (w nawiązaniu do tekstu utworu: <i>a ta druga wysoka, jak Himalaje, a ta trzecia, to taka wesola</i>); zwrócenie uwagi na przypadek, liczbę i rodzaj przymiotnika w zdaniach typu <i>x jest jaki</i> , np. <i>a ta piąta jest okropnie mądra!</i> ; funkcja partykuły <i>jeszcze</i> i jej szyk, np. <i>jak te jabłka na drzewie jeszcze rosną</i> . |
| Janusz Korczak, <i>Król Maciuś Pierwszy</i> (fragmenty) | Zdanie podrzędne dopełnieniowe typu <i>chcę czego/co zrobić/żeby</i> , np. <i>chcę psa/żeby każde dziecko miało zegarek/trzymać gołębki</i> ; zdania z czasownikami <i>pragnę, chcę, marzę, potrzebuję</i> ; oficjalne zwroty adresatywne typu <i>panie pośle</i> . |
| Jan Brzechwa, <i>Samochwała</i> (wiersz) | Stopniowanie przymiotnika i przysłówka, użycie w zdaniu, np. <i>w szkole mam najlepsze stopnie, jestem mądra, jestem zgrabna, świetnie jeżdżę na rowerze</i> , użycie przyimków z formami stopnia wyższego i najwyższego, np. <i>śpiewam lepiej niż w operze</i> ; użycie czasowników <i>wiedzieć</i> i <i>znać</i> . |
| René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, <i>Ludeczka</i> (fragment z książki <i>Mikołajek</i>) | Odmiana czasownika przez osoby, czasy i tryby; budowa zdania wielokrotnie złożonego; interpunkcja w zdaniach wielokrotnie złożonych; zamiana biernika na dopełniacz pod wpływem negacji, np. <i>Nie będę już miał samolotu! – Będziesz go miał, głupie cielu</i> . |
| Krystyna Pokorska, <i>Ewka-Marchewka</i> (fragment wiersza) | Podział wyrazów na sylaby. |
| Anna Onichimowska, <i>Najwyższa góra świata</i> (fragmenty) | Zdrobnienia, np. <i>tatus, mamusia, warkoczyk, ciepłutko</i> ; konstrukcje: <i>gra w zespole – grać na czym</i> ; podwójna negacja: <i>na niczym nie gra</i> ; odmiana czasownika przez tryby. |
| Ulf Stark, <i>Magiczne tenisówki mojego przyjaciela Percy'ego</i> (fragmenty) | Czasowniki ruchu (<i>wspinaliśmy się po linach, biegaliśmy, skakaliśmy przez skrzynię, robiliśmy pompki</i>): odmiana i składnia. |

Proponowane rozłożenie materiału gramatycznego pozwoli faktycznie indywidualizować pracę z uczniem z doświadczeniem migracji. Materiał językowy będzie cały czas obecny na lekcji, a nie tylko okazjonalnie, podczas lekcji gramatyki. To z kolei pomoże nauczycielowi szybciej

zauważyć braki w znajomości systemu gramatycznego i otworzy możliwość regularnego ich uzupełniania poprzez dodatkowe ćwiczenia danego zagadnienia językowego. Na zwiększeniu liczby ćwiczeń rozwijających kompetencję językową skorzystają oczywiście także uczniowie polskojęzyczni.

Kolejne działanie dostosowujące powinno polegać na adaptacji językowej omawianych na lekcjach tekstów literackich oraz innych tekstów kultury. Teksty w podręcznikach bywają za długie, a ich dobór odbywa się na podstawie kryteriów tematycznych, a nie językowych, pozwalających zapewnić powtarzalność leksykalną i optymalny rozwój zasobu leksykalnego ucznia. Klasyczne utwory literackie, nawet te przeznaczone dla dzieci, zawierają ponadto słownictwo archaiczne, książkowe czy erudycyjne, uwikłane nierzadko w skomplikowane konstrukcje składniowe. Adaptacja tekstu obejmuje więc po pierwsze jego skrócenie, po drugie uproszczenie, polegające m.in. na wymianie trudnej leksyki na łatwiejszą, transformacje skomplikowanych konstrukcji oraz skrócenie zbyt długich zdań. Tam, gdzie nie jest możliwa transformacja czy substytucja, trzeba posłużyć się omówieniem treści¹⁴.

W dalszej kolejności opracowujemy serię ćwiczeń do danego tekstu i planujemy formy pracy: przydzielamy zadania do wykonania wszystkim uczniom, tylko uczniom z doświadczeniem migracji, grupom mieszanym. Podobnie jak na zajęciach z nauki języka obcego sprawdzić się powinien system pracy synchronicznej (Lipińska i Seretny, 2019a). Polega on na tym, że w tym samym czasie uczący się wykonują odmienne zadania do tego samego lub nieco zmienionego tekstu¹⁵.

Innym działaniem wpływającym z założenia, że każda podejmowana na lekcji czynność powinna być tak zaplanowana, by jak najefektywniej budować kompetencję językową uczniów, w szczególności tych z doświadczeniem migracji, powinno być uproszczenie poleceń i dodanie do nich materiału leksykalnego

w postaci banku słów i zwrotów. Z kolei do ćwiczeń językowych należy dodać wzory odpowiedzi, a do ćwiczeń form wypowiedzi – model odpowiedzi (Lipińska i Dąmbaska, 2016).

Na przykład w serii podręczników do nauki języka polskiego *Nowe słowa na start* banki słów i zwrotów szczególnie przydałyby się przy zadaniach polegających na formułowaniu wypowiedzi na podstawie zamieszczonej reprodukcji dzieła malarzkiego. W strukturze podręcznika jest to zadanie najmniej przyjazne uczniowi, nie tylko temu z doświadczeniem migracji. Uczeń ma opisać sytuację przedstawioną na obrazie, a także sformułować rozmaite z nią związane refleksje, ale nie otrzymuje żadnej podpowiedzi, jak to zrobić. Pozostaje sam z obrazem i poleceniami typu: Jakie uczucia wywołuje w Tobie namalowana scena? Uzasadnij swoją odpowiedź. (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 13). Oto proponowane uzupełnienie tego polecenia, zamieszczonego pod obrazem Ann Patrick *Posiłek na świeżym powietrzu*.

Bank słów: radość, zadowolenie, szczęście, wzruszenie, podziw, ciekawość, niepokój, tęsknota, zazdrość, smutek.

Potrzebne zwroty:

scena, obraz wywołuje we mnie uczucie (czego?) szczęścia / smutku / radości
scena/obraz mnie wzrusza / budzi (mój)
podziw / (moją) ciekawość

Model odpowiedzi: Scena, którą widzę, wywołuje we mnie uczucie ..., dlatego że ... (opis sytuacji)

Z kolei w szczególności z myślą o uczniach z doświadczeniem migracji do polecenia *Jak lubisz spędzać czas ze swoją rodziną? Jakie sytuacje, Twoim zdaniem, najbardziej sprzyjają miłej atmosferze i spokojnym rozmowom?* należałoby dodać następujący bank słów i model odpowiedzi:

¹⁴ Przykład adaptacji tekstu został przedstawiony w części artykułu pn. *Przykładowe rozwiązanie. Adaptacja tekstu*.

¹⁵ Ilustrację pracy metodą synchroniczną zawiera część artykułu pn. *Przykładowe rozwiązanie. Praca z tekstem*.

Potrzebne zwroty: gram w piłkę, jeżdżę na rowerze, jeżdżę na nartach, zjeżdżam na sankach, chodzę na spacery do parku, do lasu, spaceruję w parku, w lesie, chodzę na plac zabaw, jeżdżę do babci, piekę ciasto, gotuję obiad, gram w gry komputerowe, w gry planszowe, oglądam telewizję, chodzę na zakupy, bawię się z (młodszym/starszym) rodzeństwem.

Model odpowiedzi: Chętnie spędzam wolny czas z rodziną. Lubię chodzić na spacery do parku/do lasu; lubię chodzić z mamą/z tatą na basen; gram z bratem w piłkę; jeżdżę do babci.

Szczególnie w klasach, w których uczy się więcej niż jeden uczeń z doświadczeniem migracji¹⁶, warto ponadto stosować elementy pracy tandemowej. Uczniowie niektóre zadania wykonują w parach, w których dziecko polskie staje się przewodnikiem po języku polskim, a dziecko z doświadczeniem migracji objaśnia polskojęzycznemu koledze sposób funkcjonowania swojego języka pierwszego czy ojczystego. Praca tandemowa daje sposobność do odkrywania wiedzy (uczeń jako badacz), a nie tylko do jej przyswajania, wzmacnia pozytywne nastawienie do poznawania nowego języka, a także dowartościowuje ucznia z doświadczeniem migracji. W sytuacji, gdy mamy w klasie ucznia władającego jako ojczystym językiem słowiańskim, nauczyciel może ponadto wykorzystać jego kompetencje do objaśnienia zagadnień gramatycznych lub ortograficznych (uczeń jako ekspert). Na przykład uczniowie rosyjsko-ukraińskojęzyczni mogą wspomóc nauczyciela

w pokazaniu różnych sposobów akcentowania oraz w nauce ortografii.

Sposobem na kształcenie refleksji międzyjęzykowej może być także zaproponowanie uczniom prowadzenia dzienniczka obserwacji językowych, na początku w pierwszym języku ucznia, z czasem w języku polskim, pod hasłem: *Czego dowiedziałeś się o języku polskim? Co cię zaskoczyło, co jest takie samo.* W szkole robi się dzienniczki lektur, na lekcjach języka obcego są prowadzone zeszyciki słówek. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby dodać do tego zbioru zeszyty, w których będą notowane obserwacje na temat różnic między językiem polskim a rodzimym językiem ucznia.

Należy podkreślić, że ważnym i niezbędny elementem działań nauczyciela będzie podsumowywanie lekcji, formułowanie i zapisywanie uogólnień na temat systemu językowego. Nie chodzi jednak o przepisywanie definicji z podręcznika, ale o obserwacje sformułowane przez uczniów z pomocą nauczyciela, podkreślające rolę omawianych środków językowych w komunikacji.

Przykładowe rozwiązanie

Ta część artykułu zawiera przykład dostosowania materiału dydaktycznego do potrzeb pracy w grupach heterogenicznych¹⁷. Obiektem działań jest zamieszczony w podręczniku A. Klimowicz i M. Derlukiewicz tekst legendy *Piast Kołodziej* (Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 163–164). Jest to zarazem lektura obowiązkowa czwartoklasistów, a więc tekst wymagający omówienia na lekcji.

Adaptacja tekstu

Adaptację tekstu rozpoczynamy od przeanalizowania jego budowy i zawartości

¹⁶ W ostatnich latach niektóre szkoły, np. w obawie przed niżem demograficznym, sprowadzają do Polski grupy uczniów z Ukrainy, którzy uczą się w klasach razem z uczniami polskimi. Taki eksperyment od dwóch lat prowadzi np. Zespół Szkół Rolniczych, Ogrodniczych i Agrobiznesu w Kościelcu w województwie kujawsko-pomorskim. Jedną z klas technikum jest klasą blisko w połowie składającą się z uczniów pochodzących z Ukrainy, którzy w czasie roku szkolnego mieszkają w szkolnym internacie, a na ferie i wakacje wracają do rodzin na Ukrainie.

¹⁷ O grupie heterogenicznej w nauczaniu języków obcych mówi się wtedy, gdy nauczanie odbywa się w zespole zróżnicowanym pod względem wieku, motywacji do nauki, kultury, religii, języka ojczystego/pierwszego itp. parametrów mających wpływ na skuteczność procesu nauczania (Lipińska, Seretny, 2019a).

leksykalnej w celu ustalenia trudności globalnej i szczegółowej. Warto posiłkować się narzędziami do automatycznego pomiaru mglistości tekstu¹⁸. Tekst legendy zamieszczony w podręczniku składa się z 404 słów, a jego wskaźnik mglistości wynosi ok. 7-8, co oznacza, że poziom trudności jest dostosowany do możliwości percepcyjnych osoby, która ma za sobą ok. 7-8 lat nauki szkolnej, czyli ucznia kończącego 8-klasową szkołę podstawową. Tym samym jest to tekst, którego zrozumienie może sprawić kłopot także uczniowi klasy czwartej, który jest rodzimym użytkownikiem polszczyzny. Powodem trudności będzie przede wszystkim warstwa leksykalna, zawierająca wyrażenia książkowe, w tym erudycyjne, np. *trudnić się kołodziejstwem, wyrabiać wozy, zasiadać za stołem, zjawilo się, odziani, ugasić pragnienie, zwrócił się w te słowa, jadło*. Do trudniejszych konstrukcji składniowych należą z kolei zdania z imiesłowami przysłówkowymi uprzednimi, np. *Uczyniwszy to, zwrócił się do tajemniczych wędrowców w te słowa; Wypowiedziawszy te słowa, uczynił nad głową chłopca niezwykły znak*, zob. Tekst 1.

Tekst 1.

Legenda przed adaptacją

Magdalena Grądzka, *Piast Kołodziej*

Za rządów księcia Popiela nieopodal Kruszwicy mieszkał kmięć zwany Piastem. Uprawiał ziemię, hodował pszczoły, a oprócz tego trudnił się kołodziejstwem – wyrabiał wozy. Wraz z żoną Rzepichą żyli sobie zgodnie i spokojnie, wychowując dzieci.

Najstarszy syn skończył właśnie siedem lat, zbliżał się czas postrzyżyn, obchodzonych

bardzo uroczyście. Było to bardzo ważne święto, gdyż tego dnia chłopiec przechodził spod opieki matki pod pieczę ojca, pierwszy raz obcinano mu włosy i nadawano imię.

Kiedy zaproszeni przez Piasta goście już mieli zasiadać za stołem, niespodziewanie zjawilo się dwóch wędrowców. Byli to wysocy młodzieńcy, odziani w luźne, płócienne szaty. Wyglądali na bardzo zmęczonych, a ich ubrania i sandały pokrywał kurz. Przybysze stanęli w progu, pozdrowili zebranych, a potem jeden z nich przemówił: – Wędrujemy już długo, a czeka nas jeszcze daleka droga. Pozwólcie nam ugasić pragnienie i trochę odpocząć. Prosiłiśmy o gościnę u księcia Popiela, ale on kazał służbie nas wygnąć.

Piast skłonił się przed wędrowcami, zaprosił ich, aby wraz ze wszystkimi zasiedli przy stole:

– Bądźcie mymi gośćmi – rzekł. – Jedzcie i pijcie do woli, i radujcie się razem z nami, gdyż dziś świętujemy postrzyżyny mego najstarszego syna.

Gdy już wszyscy zaspokoiili pierwszy głód, Rzepicha przyprowadziła do izby chłopca. Malec ukląkł przed ojcem, a ten podniósł go, skropił źródlaną wodą i z powagą sięgnął po nożyce. Następnie chwycił długi kosmyk włosów nad czołem dziecka i uroczyście obciął. Uczyniwszy to, zwrócił się do tajemniczych wędrowców w te słowa:

– Proszę was zróbcie to samo co ja i nadajcie memu synowi imię, które od dziś będzie nosił.

Przybysze dokonali obrzędu postrzyżyn, a jeden z nich rzekł do chłopca:

– Od dziś będziesz się nazywał Ziemowit. Niech imię to przyniesie ci szczęście i sławę.

Wypowiedziawszy te słowa, uczynił nad głową chłopca niezwykły znak. [...]

Kiedy dokonano postrzyżyn i odśpiewano obrzędowe pieśni, wszyscy udali się na cmentarz, aby modlitwą i ofiarą uczcić duchy zmarłych [...].

¹⁸ Można skorzystać z analizatorów mglistości tekstów umieszczonych na stronach <http://www.trzyw.pl/gunning-fog-index/> lub <http://www.logios.pl>. Poza tym dostępny jest Jasnopis, czyli przygotowane przez polskich naukowców oryginalne narzędzie informatyczne do oceny stopnia trudności tekstu, zob. <https://jasnopis.pl/aplikacja> [dostęp: 20.08.2019].

Po powrocie do gościnnej chaty wędrowcy pożegnali się z Piastem i Rzepichą, a odchodząc, nakreślili nad nimi ów znak, który poprzednio uczynili nad głową chłopca. Po czym powędrowali dalej i ani Piast Kołodziej, ani nikt inny nie dowiedzieli się nigdy, kim byli, skąd przyszli i dokąd się udali.

Jedno tylko stało się wkrótce jasne: nie byli zwykłymi ludźmi, gdyż po ich odejściu nie ubywało jada, choć na ucztę do Piasta przyszło jeszcze wielu gości.

Ziemowit wyrósł na dzielnego młodzieńca i dobrego człowieka, a po śmierci Popiela lud wybrał go na księcia.

Tak spełniło się życzenie tajemniczych wędrowców.

(Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 163–164)

Tekst po adaptacji przeprowadzonej przez autorkę tego opracowania składa się z 226 wyrazów, a jego wskaźnik mglistości został obniżony do ok. 4, czyli do poziomu percepcyjnego ucznia klasy czwartej¹⁹, zob. Tekst 2. Z tego względu powinien być też zrozumiały dla tych uczniów, którzy władają polszczyzną odziedziczoną. Nie powinien również sprawiać kłopotów uczniom, których językiem pierwszym jest język zachodnio- lub wschodniosłowiański. Uczniowie o niższych kompetencjach mogą potrzebować dodatkowej pomocy, np. w postaci ilustracji, komentarzy objaśniających nauczyciela lub tłumaczenia na język rodzimy.

Tekst 2.

Legenda po adaptacji

Magdalena Grądzka, *Piast Kołodziej*

Za rządów księcia Popiela niedaleko Kruszwicy mieszkał bogaty chłop o imieniu

Piast. Żył spokojnie. Uprawiał ziemię, hodował pszczoły i budował wozy. Miał żonę Rzepichę i dzieci.

Najstarszy syn skończył siedem lat i miał mieć postrzyżyny. Było to święto, które kończyło czas, gdy matka opiekowała się chłopcem. Dziecku pierwszy raz obcinano włosy, nadawano imię. Chłopcem zaczynał opiekować się ojciec.

Rozpoczęła się uczta. Nagle do pomieszczenia weszli dwaj wędrowcy. Byli to wysocy młodzieńcy, w luźnych, płóciennych ubraniach. Byli bardzo zmęczeni. Na ubraniach i sandałach mieli kurz. Poprosili Piasta, by pozwolił im odpocząć i się napić. Powiedzieli, że wcześniej byli u księcia Popiela, który ich wyrzucił. Piast zaprosił gości na ucztę.

Gdy wszyscy goście zjedli i napili się, Rzepicha przyprowadziła do izby najstarszego syna. Chłopiec ukląkł przed ojcem. Piast pokropił dziecko wodą, wziął nożyce i obciął długi kosmyk włosów. Potem poprosił, by wędrowcy zrobili to samo i nadali imię dziecku. Jeden z podróżnych powiedział:

– Od dziś będziesz się nazywał Ziemowit. Niech imię to przyniesie ci szczęście i sławę.

Wędrowcy pożegnali się i poszli dalej. Nikt nie dowiedział się, kim byli, skąd przyszli i dokąd poszli. Nie byli zwykłymi ludźmi, bo po ich wyjściu goście Piasta jedli, a jedzenia na stołach nie było mniej.

Ziemowit wyrósł na dzielnego młodzieńca i dobrego człowieka. Po śmierci Popiela lud wybrał go na księcia. Tak spełniło się życzenie tajemniczych wędrowców.

Praca z tekstem

Autorki podręcznika do klasy 4 przewidywały następujące zadania do wykonania przez uczniów po przeczytaniu tekstu bazowego.

1. Opowiedz o wydarzeniach przedstawionych w tekście.
2. Jak sądzisz, kim mogli być tajemniczy wędrowcy?

¹⁹ W 7-stopniowej skali oceny trudności tekstu stosowanej w Jasnopisie oba teksty uzyskują ocenę 2. W stosunku do tekstu po adaptacji tekst przed adaptacją zawiera natomiast więcej fragmentów trudniejszych niż wskazywałby na to ogólny wskaźnik (4:1), oraz bardzo długich zdań (5:1). Po adaptacji średnia długość zdania z 13 słów zmniejszyła się do 8.

3. Które z wydarzeń opisanych w tekście nie mogłyby dziać się w rzeczywistości?
4. Porozmawiaj z koleżankami i kolegami

o tym, czego uczy opowieść o Piaście Kołodziejcu. Zapisz wnioski w zeszycie.

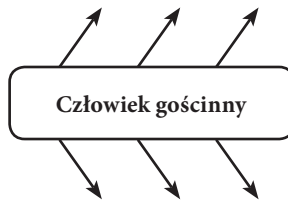
(Klimowicz i Derlukiewicz, 2017, s. 164)

Zestaw nie zawiera ćwiczeń gramatycznych ani leksykalnych, które bezpośrednio służyłyby rozwojowi kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem migracji. Aby wspomóc naukę języka polskiego, proponujemy wykorzystać na lekcji znacznie rozbudowany zestaw zadań. Przy czym uczniowie polskojęzyczni będą je wykonywali w oparciu o tekst bazowy, zamieszczony w podręczniku, a uczniowie z doświadczeniem migracji – w oparciu o tekst zaadaptowany. Tym samym praca będzie miała

charakter synchroniczny. Ćwiczenia prezentujemy poniżej, opatrując je – w miarę potrzeb – krótkim komentarzem na temat sposobu realizacji. Zadania przeznaczone dla uczniów polskojęzycznych są poprzedzone literą P., a dla uczniów z doświadczeniem migracji – O. Umieszczenie dwóch liter przy jednym zadaniu oznacza, że jest ono skierowane do wszystkich uczniów. W nawiasie kwadratowym umieszczonym za poleceniem podajemy kształcone umiejętności.

[O.+P.] 1. Jak zachowuje się człowiek gościnny?

Zadanie wprowadza do tematu lekcji i do tekstu. Uczniowie uzupełniają asocjogram.



Nauczyciel prosi uczniów o podanie innych wyrazów związanych z wyrazem gościnny. W ten sposób wprowadzane jest pojęcie rodziny wyrazów: *gościnny*, *gość*, *gościć*, *gościnność*, *gościnnie*. [kształcenie sprawności mówienia; rozwijanie kompetencji leksykalnej; wprowadzenie w świat wartości; poznawanie pojęć z zakresu nauki o języku]

[O.+P.] 2. Przeczytaj tekst. Czy Piast był gościnny?

Uczniowie polskojęzyczni pracują samodzielnie, a nauczyciel wspomaga ucznia z doświadczeniem migracji. [kształcenie sprawności w zakresie rozumienia tekstu pisanego]

[O.] 3. Powiedz, kim był Piast? Czym się zajmował? [kształcenie sprawności w zakresie rozumienia tekstu pisanego: wyszukiwanie informacji w tekście]

[P.] 3. Znajdź fragment tekstu, w którym objaśnione zostało znaczenie słowa kołodziej. Powiedz, czy współcześnie jest taki zawód. [kształcenie kompetencji leksykalnej: uzupełnianie leksyki w zakresie nazw zawodów]

[O.+P.] 4. Podaj nazwy zawodów, które wykonują osoby widoczne na obrazkach.

Korzystamy z prezentacji przygotowanej przez nauczyciela, zawierającej ilustracje zawodów dawnych, np., *kowal*, *garncarz*, *bednarz*, i współczesnych (tych, które potem wpisuje się do tabelki).

[rozwijanie kompetencji leksykalnej; wprowadzenie w świat dawnej kultury]

[O.+P.] 5. Uzupełnij tabelę.

| KTO | CO ROBI? |
|-------------|------------------------|
| Wzór: szewc | Naprawia zepsute buty. |
| zegarmistrz | |
| piekarz | |
| fryzjer | |
| cukiernik | |
| fotograf | |
| krawiec | |
| kucharz | |
| informatyk | |

Uczniowie pracują w parach (możliwa praca tandemowa). Można także przygotować wersję łatwiejszą, dla uczniów o słabej znajomości polskiego. Ćwiczenie będzie polegało na dopasowaniu podanej definicji do nazwy zawodu. Uczeń O. pracuje wtedy samodzielnie.

Ćwiczenie jest też okazją do przypomnienia zasad ortograficznych – pisownia *rz* w sufiksie *-arz*. [rozwijanie kompetencji leksykalnej; kształcenie sprawności mówienia: formułowanie prostych objaśnień; kształcenie sprawności pisania: zasady ortograficzne]

P. 6. Wstaw do tekstu słowa z ramki.

ubrani, były okurzone, niedaleko, pod opiekę, ile chcecie, usiąść do stołu, zajmował się, powiedział, napić się, uklonił się wędrowcom

P. Za rządów księcia Popiela ...*niedaleko*...⁰ Kruszwicy mieszkał kміeć zwany Piastem. Uprawiał ziemię, hodował pszczoły, a oprócz tego¹ kołodziejstwem – wyrabiał wozy. Wraz z żoną Rzepichą żyli sobie zgodnie i spokojnie, wychowując dzieci.

Najstarszy syn skończył właśnie siedem lat, zbliżał się czas postrzyżyn, obchodzonych bardzo uroczystie. Było to bardzo ważne święto, gdyż tego dnia chłopiec przechodził spod opieki matki² ojca, pierwszy raz obcinano mu włosy i nadawano imię.

Kiedy zaproszeni przez Piasta goście już mieli³, niespodziewanie zjawili się dwóch wędrowców. Byli to wysocy młodzieńcy,⁴ w luźne, płócienne szaty. Wyglądali na bardzo zmęczonych, a ich ubrania i sandały⁵ Przybysze stanęli w progu, pozdrowili zebranych, a potem jeden z nich⁶:

– Wędrujemy już długo, a czeka nas jeszcze daleka droga. Pozwólcie nam⁷ i trochę odpocząć. Prosiłiśmy o gościnę u księcia Popiela, ale on kazał służbie nas wygnać.

Piast⁸, zaprosił ich, aby wraz ze wszystkimi zasiedli przy stole:

– Bądźcie mymi gośćmi – rzekł. – Jedzcie i pijcie⁹, i radujcie się razem z nami, gdyż dziś świętujemy postrzyżyny mego najstarszego syna.

Uczniowie P. i O. pracują z innym tekstem i z inną listą słów. Uczniów P. zapoznajemy ze współczesnymi odpowiednikami starszych wyrażen z tekstu, dlatego dokonują substytucji. Uczniowie O. wstawiają słowa, które były użyte w tekście legendy. Utrwalają to słownictwo. Lista słów (dla nauczyciela):

| Słowa zastępowane | Słowa wstawiane | Słowa zastępowane | Słowa wstawiane |
|---------------------------|------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| <i>nieopodal</i> | <i>niedaleko</i> | <i>pokrywał kurz</i> | <i>były okurzone</i> |
| <i>trudnił się</i> | <i>zajmował się</i> | <i>przemówił</i> | <i>powiedział</i> |
| <i>pod pieczę</i> | <i>pod opiekę</i> | <i>ugasić pragnienie</i> | <i>napić się</i> |
| <i>zasiadać za stołem</i> | <i>usiąść do stołu</i> | <i>skłonił się przed wędrowcami</i> | <i>ukłonił się wędrowcom</i> |
| <i>odziani</i> | <i>ubrani</i> | <i>do woli</i> | <i>ile chcecie</i> |

O. 6. Wstaw do tekstu słowa z ramki.

opiekowała się, budował, zjedli, rozpoczęła się, mieszkał, pożegnali się, uprawiał, weszli, skończył, powiedział

O. Za rządów księcia Popiela niedaleko Kruszwicy ...*mieszkał*..⁰ bogaty chłop o imieniu Piast. Żył spokojnie.¹ ziemię, hodował pszczoły i² wozy. Miał żonę Rzepichę i dzieci. Najstarszy syn³ siedem lat i miał mieć postrzyżyny. Było to święto, które kończyło czas, gdy matka⁴ chłopcem. Dziecku pierwszy raz obcinano włosy, nadawano imię. Chłopcem zaczynał zajmować się ojciec.⁵ uczta. Nagle do pomieszczenia⁶ dwaj wędrowcy. Byli to wysocy młodzieńcy, w luźnych, płóciennych ubraniach. Byli bardzo zmęczeni. Na ubraniach i sandałach mieli kurz. Poprosili Piasta, by pozwolił im odpocząć i się napić. Powiedzieli, że wcześniej byli u księcia Popiela, który ich wyrzucił. Piast zaprosił gości na ucztę. Gdy wszyscy goście⁷ i napili się, Rzepicha przyprowadziła do izby najstarszego syna. Chłopiec ukląkł przed ojcem. Piast pokropił dziecko wodą, wziął nożyce i obciął długi kosmyk włosów. Potem poprosił, by wędrowcy zrobili to samo i nadali imię dziecku. Jeden z podróżnych⁸:
 – Od dziś będziesz się nazywał Ziemowit. Niech imię to przyniesie ci szczęście i sławę. Wędrowcy⁹ i poszli dalej.

W wersji trudniejszej uczeń O. może dokonywać transformacji podanej w banku słów formy bezokolicznikowej na formę osobową czasownika w czasie przeszłym i w rodzaju dostosowanym do wymagań rzeczownika znajdującego się w kontekście. Będzie to zarazem ćwiczenie fleksyjno-składniowe.

[kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego; kształcenie kompetencji leksykalnej/gramatycznej]

P. 7. Co się wydarzyło u Piasta? Ułóż plan wydarzeń.

Prosimy uczniów o podanie wydarzeń w kolejności, a plan zapisujemy na tablicy.

[kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego; kształcenie sprawności pisania]

O. 7. Co się wydarzyło u Piasta? Ułóż wydarzenia w kolejności.

Uczeń dostaje przygotowane przez nauczyciela oś czasu i kartki z nazwami wydarzeń (może kilku brakować) i przykleja ją na osi w kolejności, ewentualnie uzupełnia brakujące wydarzenia. Gotowa oś jest umieszczana na tablicy obok planu wydarzeń opracowanego przez uczniów P. [kształcenie sprawności rozumienia tekstu pisanego; kształcenie sprawności pisania]

O.+P. 8. Czego uczy opowieść o Piaście? Czy wszystkie wydarzenia są realne?

Nauczyciel wyjaśnia, czym jest legenda.

[kształcenie sprawności mówienia; poznawanie pojęć z zakresu teorii literatury]

Zadanie domowe: O.+P. Napisz sprawozdanie pt. Co się wydarzyło u Piasta.

Uczniom słabiej znającym język polski wyznaczamy przygotowanie pracy w formie ustnej.

[kształcenie sprawności pisania: pisanie sprawozdania na podstawie planu]

Zadania dodatkowe (np. do realizacji na kolejnej jednostce lekcyjnej)

P. 1. Prosimy uczniów o znalezienie w tekście fragmentów, w których: a) Piast zaprasza gości do domu i stołu, b) prosi o obcięcie włosów synowi. Prosimy o podkreślenie czasowników, które są w trybie rozkazującym.

a) „Bądźcie mymi gośćmi – rzekł. Jedzcie i pijcie do woli i radujcie się razem z nami, gdyż dziś świętujemy postrzyżyny mojego syna.”

b) „Proszę was, zróbćie to samo co ja i nadajcie memu synowi imię, które od dziś będzie nosił”.

Uczniowie P. podają bezokoliczniki podkreślonych czasowników, np. *bądzcie* → *być*, *jedzcie* → *jeść*.

O. 1. Wstaw odpowiednie formy wyrazów.

Robimy ćwiczenie polegające na transformacji bezokoliczników na tryb rozkazujący; pracujemy z tekstem zaproszenia, co przygotowuje uczniów do kolejnego zadania.

Marysiu, (przyjść) do mnie dziś na 17. (kupić) po drodze ciastka i picie. (przynieść) pisaki i kartki.

Gdy zauważymy, że uczniowie mają trudności z tworzeniem trybu rozkazującego, przypominamy im regułę tworzenia i polecamy wykonanie ćwiczeń transformacyjnych (zadanie domowe).

[kształcenie kompetencji gramatycznej; przypomnienie wyróżników zaproszenia]

O.+P. 9. Napisz zaproszenie na szkolne przedstawienie „Postrzyżyny u Piasta”.

Uczniowie mogą pracować w parach, w tym mieszanych.

O.+P. 10. Uczniowie odgrywają wydarzenia przedstawione w tekście.

Uczniowie wcielają się w role Piasta i jego rodziny, gości zaproszonych na postrzyżyny i wędrowców. Odtwarzają legendę.

Zakończenie

Zaproponowane w artykule rozwiązanie przystosowujące nauczanie języka polskiego do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji stanowi próbę odejścia od tzw. paralelnego wzorca nauczania języka, od lat proponowanego w polskiej szkole, i zastosowania elementów nauczania

zintegrowanego, doskonale znanego nauczycielom języków obcych²⁰, w tym nauczycielom języka polskiego jako obcego/drugiego. Stosowana metoda pracy synchronicznej nawiązuje z kolei do znanego w polskiej

²⁰ O różnicach w nauczaniu języka polskiego z perspektywy polonistycznej i glottodydaktycznej jest mowa w artykule E. Lipińskiej i A. Seretny (2019b).

tradycji szkolnej modelu nauczania w klasach łączonych (Lipińska, 2019).

Nie ulega wątpliwości, że zrealizowanie przedstawionej propozycji wymaga z jednej strony metodycznego i mentalnego przygotowania nauczycieli, z drugiej – opracowania odpowiednich materiałów, co jest bardzo pracochłonne. Byłoby więc pożądane, aby ośrodki metodyczne włączyły się w proces dostosowywania materiałów dydaktycznych. Trzeba podkreślić, że podjęty wysiłek opłaci się podwójnie. Beneficjentami tego typu działań będą bowiem nie tylko uczniowie z doświadczeniem migracji. Lepiej objaśniony materiał, różnorodniejsze ćwiczenia skutkują większym zaangażowaniem uczniów w naukę, a to powinno zaprzeczyć zwiększeniem kompetencji językowych wszystkich uczniów.

Autorka artykułu jest świadoma tego, że wrogiem proponowanej metody pracy na lekcjach języka polskiego jest przeładowanie programu lekturami, nierzadko niezbyt trafnie dobranymi do potrzeb i możliwości percepcyjnych współczesnego pokolenia uczniów szkół podstawowych, oraz włączenie do programu zbyt wielu treści z zakresu nauki o języku i teorii literatury. Zachęca jednak nauczycieli do choćby okazjonalnego wykorzystywania tekstu literackiego czy publicystycznego do rozwijania wszystkich sprawności i kompetencji językowych.

Literatura

- Besters-Dilger, J., Dąbrowska, A., Krajewski, G. i Żurek A. (red.) (2016). *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*. Łódź: Leksem.
- Białek, K. (red.) (2015). *(Z)Powrotem w Polsce – Wyzwania i potencjał powracających do Polski*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Pobrano z: <https://www.msz.gov.pl/resource/c4666de6-dedf-43f5-8c71-ff0653db9617:JCR>
- Derlukiewicz, M. (2017). *Nowe słowa na start! Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era. Pobrano z: <https://www.dlanauczyciela.pl/27230,program-nauczania-jezyka-polskiego-w-szkole-podstawowej-nowe-slowa-na-start-pdf>
- Gębal, P. E. (red.) (2018). *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P. E. (2018a). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębka-Wolak, M. (2018). Trudne powroty do polszczyzny. Uwagi o przyczynach problemów językowych dzieci z polskich rodzin reemigranckich. W: E. Biłas-Pleszak, J. Przyklenk, A. Rejter i K. Sujkowska-Sobisz (red.), *Wędrownka, podróż, migracja: w języku i kulturze* (s. 123–138). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gębka-Wolak, M. (2019). Od nauki o języku do nauki języka polskiego. Uwagi o przystosowywaniu materiałów w zakresie gramatyki w klasach IV–VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. W: K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej: wyzwania, pytania, kierunki* (s. 21–46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik-Marcinkowska, J. i Szydłowska P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu?: funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka. Pobrano z: http://geremek.pl/assets/files/Powroty/niełatwe_powroty_raport_koncowy.pdf
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J. i Szydłowska, P. (2016). *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji. Języki Obce w Szkole, 1*, 118–122. Pobrano z: http://jows.pl/sites/default/files/grzymala_durlik_szydłowska.pdf
- Klimowicz, A. i Derlukiewicz, M. (2017). *Nowe słowa na start. Podręcznik nauczyciela. Materiały dydaktyczne do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystosowanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2013). *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Lipińska, E. (2019). Dwa w jednym – grupy wielo-
poziomowe: uczący się zróżnicowani pod wzglę-
dem umiejętności językowych. W: E. Lipińska
i A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako
obcego w grupach heterogenicznych* (s. 47–70). Kra-
ków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. i Dąbwska, E. G. (2016). *Pisać jak z nut
– podręcznik rozwijający sprawność pisania dla
obcokrajowców na poziomie B1+/B2*. Kraków:
Universitas.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2012). *Między językiem
ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka
odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonij-
nej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2017). Polsko-niepolskie
dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigra-
cyjnych problemów uczniów. W: A. Janus-Sitarz
(red.), *Każdy uczeń jest ważny* (s. 263–284). Kra-
ków: Universitas.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2018). Od języka pierw-
szego przez odziedziczony i drugi do języka
ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imi-
granta/reemigranta. W: P. E. Gębal (red.), *Eduka-
cja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne
i pedagogiczne* (s. 83–101). Kraków: Księgarnia
Akademicka.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2019a). Z domu lub ze
szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnico-
wani ze względu na sposób i kontekst opano-
wania języka. W: E. Lipińska i A. Seretny (red.),
*Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach
heterogenicznych* (s. 25–46). Kraków: Księgarnia
Akademicka.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2019b). Współczesny
polonista – nauczyciel polifunkcyjny czy wyspec-
jalizowany? W: E. Lipińska i A. Seretny (red.),
*Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach
heterogenicznych* (s. 9–24). Kraków: Księgarnia
Akademicka.
- Miodunka, W. (2018). Glottodydaktyka polonistyczna
wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym.
W: P. E. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji.
Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*
(s. 37–62). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2017).
*W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami
z doświadczeniem migracji. Przewodnik dla nauczy-
ciela*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej,
Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Imi-
grantów, Fundacja im. Mikołaja Reja. Pobrano
z: <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/>
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). *Meto-
dyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów
z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Mate-
matyka*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodo-
wej, Centrum Badań nad Edukacją i Integracją
Imigrantów, Fundacja im. Mikołaja Reja. Pobrano
z: <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>
- Piasecka, M. (2016). *Język polski w Norwegii. Na przy-
kładzie badań przeprowadzonych w polskich szko-
łach w Oslo*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Podstawa (2017). *Podstawa programowa kształce-
nia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa.
Język polski*. Pobrano z: [https://www.ore.edu.pl/
wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-
komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf)
- Szybura, A. (2016a). Nauczanie języka polskiego
dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów.
Języki Obce w Szkole, 1, 112–117.
- Szybura, A. (2016b). Potrzeby językowe uczniów
przybywających z zagranicy w zakresie nauczania
języka polskiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 99–105.
- Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a roz-
wijaniem języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zasuńska, M. (red.) (2011). *Przewodnik dobrych
praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów
i psychologów*. Warszawa: MillerDruk. Pobrano
z: [http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/
files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf](http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/praktyki-wersja-druk-pop.pdf)
- Zbróg, P. (2005). *Wojna o kształcenie językowe*.
Kielce: Wydawnictwo MAC.
- Żurek, A. (2018). *Strategie komunikacyjne osób dwu-
języcznych. Na przykładzie polszczyzny odziedzic-
zonej w Niemczech*. Kraków: Universitas.

Teaching methods for working with migrant students. Polish Language in grades 4–8

The article, inspired by P. Gębał's idea of integrative and inclusive education (*Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018) presents some suggestions for applying teaching methods facilitating the process of learning Polish by migrant students during the second stage of education, i.e. in grades 4–8 of primary school. Our approach consists of 1) adapting existing teaching materials for native Polish students (adjusting the content of the readings and complementing them with exercises developing the integrated language skills of the students), and 2) applying student-activating and integrating methods and techniques that are typically used in teaching Polish as a foreign/second language. The paper also includes examples of such activities.

KEYWORDS: Polish language teaching, teaching Polish as a second language, migrant schoolchildren, applying PFL teaching methods in grades 4–8 of primary school.

Edukacja dorosłych jako narzędzie inkluzji migrantów – propozycja zmiany podejścia

MARTA JADWIGA PIETRUSIŃSKA*

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska

W artykule omawiam aktualne podejście do edukacji dorosłych migrantów, które rzadko osadzone jest w andragogicznej perspektywie. Aby uzupełnić tę lukę wskazuję jego słabe strony oraz proponuję nowe podejście do integracji poparte tradycjami i koncepcjami edukacji dorosłych, tj.: uczeniem się transformacyjnym (Mezirow, 2003), uczeniem się przez doświadczenie (Jarvis, 2009), sytuacyjnym uczeniem się (Lave, Wenger, 1991), uczeniem się przez zaangażowanie (Eyler, Giles, 1999), biograficznym uczeniem się (Alheit, 2009). Jednocześnie podaję konkretne przykłady dobrych praktyk z Polski i ze świata mogące stanowić inspirację dla praktyków pracujących na co dzień z migrantami. W ostatniej części artykułu przedstawiam syntetyczną propozycję zmiany podejścia do pracy z migrantami opierając się na ich upodmiotowieniu, sprawczości i zasobach lokalnych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, integracja, migracje, sprawczość, upodmiotowienie.

Polska w 2016 roku po raz pierwszy od dziesięcioleci stała się krajem z dodatnim saldem migracyjnym, co oznacza, że więcej osób do niej przyjeżdża niż z niej wyjeżdża (Czakon-Tralski, Kłóska, 2018). Stanowi to niewątpliwie społeczne wyzwanie, któremu warto poświęcić więcej uwagi, szczególnie, że obecnie tworzona jest nowa strategia polskiej polityki migracyjnej (Zespół do Spraw Migracji, 2019). Czerpiąc naukę z trudności, jakie pojawiały się w przeszłości w krajach Europy Zachodniej,

m.in. bezrefleksyjnego multikulturalizmu¹ (czyli polityki rządowej mającej na celu niwelację napięć społecznych związanych z faktem wielokulturowości), należy zastanowić się, w jaki sposób facylitować proces integracji i pozwolić migrantom, których liczba w Polsce systematycznie rośnie, na

*E-mail: mpietrusinska@uw.edu.pl

¹ Multikulturalizmu nie należy mylić z tzw. międzykulturowym otwarciem, którego celem jest „zagwarantowanie sprawiedliwego i równego dostępu do wszystkich obszarów usług (administracji publicznej, pomocy społecznej, usług zdrowotnych, oświatowych, kulturalnych, medialnych itd.) dla członków przynależących do mniejszości narodowych, etnicznych oraz grup społecznych należących do nowych mniejszości kulturowych, w tym uchodźców i migrantów, a także przeciwdziałanie mechanizmom ich wykluczenia” (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, s. 13).

włączanie się w polskie społeczeństwo. Jest to wyzwanie również dla pedagogów.

W poniższym tekście pochyłając się nad tym zagadnieniem z perspektywy edukacji dorosłych migrantów, która w polskiej literaturze przedmiotu pojawia się sporadycznie (Bobrowska, Gierszewski, Kluzowicz, 2019), przedstawiam propozycję zmiany podejścia do integracji i inkluzji obcokrajowców, w której centrum znajduje się ich upodmiotowienie (*empowerment*), sprawczość (*agency*) i nastawienie na lokalność. Na początku zarysowuję pokrótce obecny stan edukacyjnych działań skierowanych do migrantów, osadzając je w teorii migracyjnej. W dalszej części przytaczam różne koncepcje andragogiczne i oparte na nich dobre praktyki z Polski i świata, które badaczom i praktykom zajmującym się na co dzień migrantami niekoniecznie muszą być znane. Na końcu artykułu w sposób syntetyczny opisuję propozycję zmiany podejścia w edukacji dorosłych migrantów.

Adaptacja/asymilacja zamiast integracji

Według oficjalnych danych Urzędu ds. Cudzoziemców w 2019 roku aktualne dokumenty zezwalające na pobyt w Polsce posiadało 368 085 dorosłych osób i 39 909 nieletnich, a o ochronę międzynarodową ubiegały się 1 293 osoby pełnoletnie i 973 nieletnie (migracje.gov.pl)². Mimo że liczba dzieci jest prawie dziesięciokrotnie mniejsza niż dorosłych, to przede wszystkim do tej pierwszej grupy skierowane są projekty i działania edukacyjne obejmujące głównie swym zasięgiem system oświaty. W ramach tych działań organizowane są lekcje języka polskiego,

prowadzone oddziały przygotowawcze czy gwarantowana jest pomoc tzw. asystenta kulturowego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017, 2017). Prowadzi się również pozaszkolne działania mające na celu adaptację społeczno-kulturową dzieci oraz młodzieży i przygotowanie ich do funkcjonowania w nowym kraju. Działania kierowane do nieletnich migrantów są zróżnicowane, a ich kreowaniem i wdrażaniem zajmują się różnorodne instytucje państwowe i organizacje pozarządowe. Przykładem może być Przystanek Świetlica – świetlica środowiskowa prowadzona przez Fundację dla Wolności w ośrodku dla osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Warszawie³, aktywności artystyczno-integrujące, np. Projekt Teatr Łączy Pokolenia⁴, kolonie⁵ czy zajęcia sportowe (np. Mała Etnoliga⁶).

Z kolei kursy języka polskiego⁷, pomoc tzw. mentorów kulturowych i ewentualna pomoc prawna czy też socjalna były do niedawna głównymi działaniami podejmowanymi na rzecz dorosłych cudzoziemców przez rządowe, samorządowe i pozarządowe podmioty. Często też w ramach tzw. działań

³ Więcej informacji na stronie: <https://www.facebook.com/pg/PrzystanekSwietlica> [dostęp: 08.04.2020].

⁴ Więcej informacji na stronie: <https://ocalenie.org.pl/nasze-dzialania/pomagamy/dzieci-i-mlodziez/teatr-laczy-pokolenia> [dostęp: 08.04.2020].

⁵ Więcej informacji na stronie: <https://ocalenie.org.pl/aktualnosci/dziewczynskie-wakacje-kolonie-wielokulturowe-w-wisle> [dostęp: 08.04.2020].

⁶ Mała Etnoliga to liga piłkarska dla młodzieży szkolnej i gimnazjalnej, w szczególności ursynowian, odbywająca się w sezonie 2011/2012 i 2012/2013. Zespoły są międzykulturowe, przygotowują też własne stroje i banery. Turniej ma charakter amatorski: jest otwarty na grupy podwórkowe, szkolne i inne, ale w każdej drużynie powinni być przedstawiciele co najmniej dwóch krajów, jak i jedna dziewczyna.

⁷ Więcej informacji na stronach: <http://fds.org.pl/j-polski/> [dostęp: 08.04.2020]; <https://centrumwielokulturowe.waw.pl/kursy-jezyka-polskiego/> [dostęp: 08.04.2020]; <http://www.info-migrator.pl/aktualnosci/1036-2016/2560-urząd-ds-cudzoziemców-zaprasza-na-kurs-jezyka-polskiego> [dostęp: 08.04.2020].

² Liczba cudzoziemców przebywających w Polsce jest większa, ponieważ liczba osób podawana przez Urząd nie zawiera m.in. nieudokumentowanych migrantów, osób, które złożyły wnioski o przedłużenie pobytu, ale którym wygasły już dokumenty uprawniające do przebywania na terytorium Polski, osób przebywających na terytorium Polski na podstawie wiz czy też migrantów z innych krajów UE.

integracyjno-edukacyjnych urządzone były różnego rodzaju spotkania i festyny, na których poprzez potrawy narodowe, stroje, tańce, muzykę, sztukę prezentowane były wybrane kultury. Niestety, przez samych migrantów takie aktywności często określane są mianem „cepelii” (Diouf, Średziński, 2012), czyli takiego rodzaju przekazem, który uruchamia stereotypowe obrazy dotyczące migrantów i krajów ich pochodzenia, a nie realnie integruje cudzoziemców i rodzimych mieszkańców.

Jeśli już w tych działaniach znajdują się odniesienia do andragogiki, co ma miejsce jednak dość rzadko, najczęściej mówi się o uczeniu dorosłych migrantów w ramach procesu akulturacji, czyli „nabywania odmiennej kultury, wywołanej przeprowadzką do nowego kraju, i reakcji na zmiany, jakie się dzieją w samym migrancie, ale też w nowym środowisku” (Cieślakowska, 2012, s. 38). John Berry – jeden ze znanych psychologów międzykulturowych – zaznaczył, że zmiany te zachodzą zarówno w obszarze afektywnym, poznawczym, jak i behawioralnym (1997). Ta klasyczna teoria akulturacji zdominowała współczesny polski dyskurs dotyczący uczenia się dorosłych migrantów, w którym zwraca się uwagę na takie jego elementy jak:

- stres akulturacyjny (emocjonalna reakcja na zmianę kultury zamieszkania) i pomoc migrantom (szczególnie uchodźcom) w pomyślnym przejściu przez wszystkie jego fazy (tamże);
- adaptację społeczno-kulturową, czyli przyswajanie wiedzy i umiejętności, takich jak np. język czy znajomość praw i zwyczajów nowego kraju zamieszkania, które pozwalają funkcjonować na co dzień, nie generując napięć afektywno-poznawczych (Cieślakowska, 2012);
- rozwój wrażliwości kulturowej, czyli przejście od etnocentrycznego do etnorelatywistycznego (pełna akceptacja i zgoda na współistnienie perspektyw pochodzących z różnych kultur) patrzenia na świat (Bennett, 1993).

Moim zdaniem warto zwrócić uwagę na trzy cechy tej narracji andragogicznej. Po pierwsze ukryta jest w niej przemoc symboliczna i asymetryczność relacji. To migranci mają za zadanie przystosować się do warunków nowego kraju, zaakceptować panujące w nim reguły czy też sposób postrzegania świata. Z kolei osoby pracujące z migrantami są pewnego rodzaju odzwierciedleniem i to od ich decyzji zależy, czego i w jaki sposób migranci będą się uczyć. W takiej relacji migranci są raczej pasywnymi odbiorcami zastanej rzeczywistości. Co więcej, to od wiodącego w społeczeństwie przyjmującym (wielokulturowość, tygiel kulturowy, segregacja, wykluczanie) modelu relacji międzygrupowych zależy, czy strategie akulturacyjne pojedynczych cudzoziemców będą mogły osiągnąć pozytywny skutek, w postaci adaptacji społeczno-kulturowej (Berry, 1997). Taki dyskurs opiera się również na braku upodmiotowienia i sprawczości obcokrajowców. Ich głos dotyczący działań edukacyjnych w stosunku do nich samych i diaspor, do których należą, jest rzadko brany pod uwagę, a osoby z nimi pracujące często zachowują się (przeważnie nieświadomie) w sposób paternalistyczny i uczą dorosłych w taki sam sposób, w jaki uczą dzieci.

Po drugie jeszcze do niedawna wiele organizacji i instytucji pracujących z migrantami uważała proces edukacji za zakończony, jeśli cudzoziemiec potrafił porozumiewać się w sposób komunikatywny w języku polskim i funkcjonować w codziennych realiach. Proces edukacji kończono zatem na adaptacji, nie przygotowując migrantów do pełnego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, np. zabierania głosu w debacie publicznej dotyczącej interesów diaspory czy też walki z dyskryminacją i wykluczeniem, które ich dotyka. Wydaje się, że źródłem tej narracji jest rozumienie integracji bardziej jako: „procesu i stanu wynikającego z kontaktów z inną grupą etnokulturową, które powodują zmiany w zachowaniu członków grupy

mniejszościowej oraz adaptację i identyfikację z kulturą dominującą” (Budyta-Budzyńska, 2011 s. 54), niż: „złożonego i dynamicznego procesu dwustronnego, angażującego zarówno cudzoziemców, jak i społeczeństwo przyjmujące, którego celem jest pełne i równe członkostwo cudzoziemców w społeczeństwie państwa przyjmującego” (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013, s. 4).

Po trzecie w tej narracji opisuje się przede wszystkim cele i treści edukacji⁸, mało zaś miejsca poświęca się teoriom i podejściom andragogicznym⁹, w oparciu o które dorośli cudzoziemcy mogliby przyswoić owe treści i osiągnąć owe cele. Dlatego też, aby uzupełnić luki w tej narracji poniżej przedstawiam kilka założeń andragogicznych i koncepcji uczenia się dorosłych razem z opartymi na nich dobrymi praktykami, możliwych do wykorzystania w edukacji migrantów.

Edukacja dorosłych z doświadczeniami migracyjnymi

Rozważając andragogiczny wątek migracji, warto zaznaczyć, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci i młodzież (Kazimierska i in., 2014; Knowles, 1972; Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009). Dorosłych nie można zmusić do nauki – musi to być ich autonomiczna decyzja. Zazwyczaj dość jasno określają cele swojego procesu uczenia się i chcą widzieć adekwatność zdobywanej wiedzy, umiejętności czy zmieniających się postaw do swoich potrzeb. Dorośli także opierają naukę na własnych doświadczeniach, wiedzy

i umiejętnościach i podczas procesu edukacji odnoszą się do nich. Dlatego też pracując z dorosłymi migrantami, warto odwoływać się do andragogicznych źródeł.

W andragogice wyróżnić można trzy tradycje uczenia się dorosłych, z których wynikają aksjologiczne podstawy tego procesu. Pierwszą z nich jest tradycja *liberalna*, która podkreśla podmiotowość jednostki, wolność wyboru działań i zaangażowania w edukację (Johnston, 2003). Edukacja w tym podejściu ma charakter instrumentalny, a jej celem jest przede wszystkim samorozwój jednostki skutkujący awansem w strukturze społecznej. Słabym punktem tego podejścia z perspektywy edukacji migrantów jest założenie, że do samorozwoju potrzebny jest, często dziedziczny, kapitał społeczny, ekonomiczny i kulturowy, który w przypadku cudzoziemców może być dość ograniczony, przynajmniej w początkowych fazach migracji. Z tej tradycji wywodzą się jednak działania edukacyjne przeznaczone m.in. dla tzw. migracji managerskich.

Drugą tradycją jest *uczenie się w społeczności* podkreślające lokalny wymiar edukacji dorosłych (Kurantowicz, 2007). Zgodnie z tym podejściem edukacja jest łącznikiem między tym, co prywatne a tym, co publiczne w danej społeczności i najczęściej jest wynikiem zainteresowań oraz potrzeb mieszkańców danych środowisk lokalnych, wspieranych przez lokalne (regionalne, miejskie, gminne, dzielnicowe) władze. Jest to chętnie wspierany i finansowany przez rządzących nurt, ponieważ sprzyja budowaniu wspólnot i wspieraniu władz w rozwiązywaniu problemów oraz zaspokajaniu potrzeb społecznych, a jednocześnie może być do pewnego stopnia modelowana i kontrolowana przez rządzących.

Przykładem są lokalne polityki migracyjne prowadzone w Polsce, m.in. w oparciu o „Deklarację o współdziałaniu miast unii metropolii polskich w dziedzinie migracji” podpisaną przez prezydentów 12 polskich

⁸ Na przykład celem takiej edukacji jest przyswojenie „praktycznej znajomości języka polskiego oraz praktycznej wiedzy o życiu w Polsce, umożliwiającej samodzielne bytowanie cudzoziemca w polskich warunkowaniach. W ramach praktycznej wiedzy o życiu w Polsce szczególnie nacisk należy położyć na funkcjonowanie zgodne z systemami normatywnymi: prawnym i obyczajowym oraz wartościami wynikającymi z zasad dominującej w Polsce religii” (Zespół do Spraw Migracji, 2019, s. 44).

⁹ Narracja nie ma obowiązku poświęcać miejsca teoriom, ale może się na nich opierać czy do nich odwoływać.

miast (Warszawa, Białystok, Gdańsk, Poznań, Kraków, Bydgoszcz, Katowice, Lublin, Łódź, Szczecin, Wrocław, Rzeszów)¹⁰, w której prezydenci, wspierani przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji (IOM) oraz Biuro Wysokiego Komisarza Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), zobowiązali się do współdziałania razem z „administracją rządową, organizacjami pozarządowymi i związkami religijnymi w zakresie tworzenia i wdrażania polskiej polityki migracyjnej” (Deklaracja ... 2017, s. 1). Na poziomie samorządowym działania inicjowane przez lokalne władze splatają się z oddolnymi działaniami edukacyjnymi. Ciekawym przykładem jest warszawskie Centrum Wielokulturowe¹¹, które finansowane jest przez władze miasta, ale także migranci angażują się tu oddolnie, dzieląc się swoją wiedzą i umiejętnościami w ramach organizowanych przez siebie wydarzeń i zajęć (np. Konwersacje z Bomem¹²). Poprzez wcielanie się w rolę nauczycieli, cudzoziemcy wzmacniają swoje kompetencje językowe, ale także poszerzają swój kapitał społeczny. Innym przykładem był nieistniejący już dom wynajmowany w Gdańsku-Oruni przez rodziny uchodźców, który jednocześnie pełnił miejsce spotkań międzykulturowych.

Ostatnią omawianą przeze mnie tradycją andragogiczną jest koncepcja edukacji radykalnej, która ma charakter transformacyjny i emancypacyjny. W podejściu prezentowanym m.in. przez Stephena Brookfielda (2005) edukacja powinna przyczyniać się do tego, aby ludzie umieli z jednej strony

żyć wspólnie, praktykować i dążyć do wolności, a jednocześnie potrafić krytycznie spojrzeć na otaczający świat i dążyć do jego zmiany. Zakłada ona rozwój refleksyjności, sprawczości i upodmiotowienie jednostek, które w konsekwencji mogą wypowiadać się w imieniu swoim i swojej społeczności. Dzięki nabytym kompetencjom pozwala ona na demaskowanie władzy i jej wpływów, rozpoznawanie ideologii, obronę przed wpływami kapitalizmu i biurokracji czy wreszcie pełne praktykowanie demokracji (m.in. poprzez organizowanie protestów, strajków, zgłaszanie petycji itp.) (tamże). Niestety działania odwołujące się do tej tradycji bardzo rzadko pojawiają się w kontekście migracji, głównie ze względu na brak upodmiotowienia migrantów i chęci oddania im głosu przez grupę dominującą. Istnieją jednak przykłady, takie jak gdańska Rada Imigrantów i Imigrantek, która jest zespołem działającym w strukturach urzędu miasta. Pomimo, iż Rada jest zinstytucjonalizowana, posiada jednak autonomię, m.in. opiniuje miejskie działania w obszarze polityki migracyjnej¹³.

Poza czerpaniem z ogólnych tradycji uczenia się dorosłych konkretne teorie andragogiczne, przedstawiające bardziej szczegółowe założenia procesu uczenia się dorosłych, mogą również stanowić inspirację zarówno dla teoretyków, jak i praktyków. Moim zdaniem jedną z bardziej znaczących jest *teoria uczenia się w kontekście społecznym* Petera Jarvisa (2009). W tej koncepcji nieodłączną częścią procesu uczenia się jest społeczeństwo ze wszystkimi jego wytworami (instytucjami, kulturą materialną, niematerialną itp.), które stanowią jednocześnie kontekst i środowisko uczenia się. Kluczowym punktem tego procesu są interakcje pomiędzy członkami grupy społecznej, zachodzące zarówno w sposób bezpośredni, jak i przez przekaz społeczny

¹⁰ Nie tylko w 12 metropoliach, których władarze podpisali „Deklarację o współdziałaniu miast Unii Metropolii Polskich w dziedzinie migracji”, ale i w mniejszych miastach, np. Podkowie Leśnej, Sopocie, Bielsku-Białej.

¹¹ Więcej informacji o Centrum Wielokulturowym można znaleźć na stronie <https://centrumwielokulturowe.waw.pl/> [dostęp: 08.04.2020].

¹² Informacje o tych zajęciach można znaleźć na stronie <https://www.facebook.com/wielokulturowe/photos/a.439491603090768/870302746676316/?type=3&theater> [dostęp: 08.04.2020].

¹³ Więcej informacji na temat Rady i jej działań można znaleźć na stronie <https://bip.gdansk.pl/prezydent-miasta/gdanskie-rady/rada-imigrantow-i-imigrantek,a,2747> [dostęp: 08.04.2020].

(np. media). Ważna tu jest przede wszystkim dwukierunkowość procesu zmian, tak jak ma to miejsce w przytaczanym powyżej rozumieniu integracji. Jednostka zmienia się pod wpływem środowiska, jednak sama także przyczynia się do transformacji otoczenia (Matlakiewicz, 2012). Uczenie się według Jarvisa jest trwającą całe życie kombinacją procesów, zgodnie z którą cała osoba – ciało oraz umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i odczucia) – doświadcza sytuacji społecznych, dostrzegając ich treść, którą następnie kognitywnie, emocjonalnie i/lub praktycznie przekształca i integruje z biografią, stając się osobą bardziej doświadczoną (Jarvis, 2006). To, co cenne w tym podejściu, to fakt, że mocno zaznacza ono transformacyjny charakter edukacji oraz sprawczość uczących się.

Sledząc proces powstawania organizacji pozarządowej WE¹⁴, stworzonej przez uchodźców z Syrii przybyłych do Holandii, można zauważyć, w jaki sposób obcokrajowcy integrują się z autochtonami w ramach wspólnego uczenia się. Podczas nabywania kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w nowym kraju, założyciele organizacji WE zauważyli pewne braki w społeczeństwie holenderskim związane z wiedzą dotyczącą Syrii, wojny w tym kraju czy tzw. kryzysu uchodźczego. Ich odpowiedzią było założenie organizacji, która zajmuje się właśnie tymi kwestiami. Dzięki podejmowanym przez członków tej grupy aktywnościom mogą oni jednocześnie zmieniać społeczności, z którymi pracują.

Podobną koncepcją uczenia się posługują się Jean Lave i Etienne Wenger (1991), twórcy *teorii uczenia się sytuacyjnego*, której główne założenie sprowadza się do przekonania, że ludzie uczą się poprzez interakcje społeczne w tzw. społecznościach praktyki

(*communities of practise*). Elementami składowymi uczenia się sytuacyjnego są:

- znaczenia, czyli sposoby mówienia o (zmieniającej się) zdolności – indywidualnej i zbiorowej – do doświadczania świata i własnego życia jako czegoś znaczącego, istotnego;
- praktyka, czyli sposób mówienia o zbiorowym dziedzictwie historycznym i społecznym, kontekstach i perspektywach, które mogą podtrzymywać wspólne zaangażowanie w działanie;
- społeczność, czyli sposób mówienia o społecznych konfiguracjach, w których inicjatywy i działania jednostki rozpatrywane są jako te, które warte są realizowania, a jej uczestnictwo postrzegane jest jako kompetentne;
- tożsamość, czyli refleksyjny sposób mówienia o tym, jak uczenie się zmienia same jednostki i umożliwia tworzenie osobistych historii (Wenger, 2009).

Funkcjonowanie w różnych społecznościach (pracownik, rodzic, obywatel, członek diaspory itp.) jest na stałe wpisane w biografię. W każdej z tych społeczności funkcjonują pewne akceptowane przez wszystkich jej członków wzorce, strategie działania, wartości, normy czy zachowania, a jednostka w niej funkcjonująca w mniej lub bardziej świadomy sposób je przejmując. Wejście do danej wspólnoty rozpoczyna się od peryferyjnego uczestnictwa, co jest szczególnie widoczne wśród migrantów. Następnie jednostka ugruntowuje swoją pozycję przez nabywanie ważnych dla tej wspólnoty kompetencji, np. języka, panujących w nich zasad, tradycji, ważnych wartości. „Nośnikami” i „wyznacznikami” zespołu tych preferowanych kompetencji są tzw. stare wygi (*oldtimers*), którzy są mistrzami praktyk funkcjonujących w tej wspólnocie. Między nowicjuszami a mistrzami może dochodzić do konfliktów, gdyż nowi członkowie szukając swojego miejsca w grupie podważają reguły i zasady w niej funkcjonujące. Konflikty i napięcia mogą

¹⁴ Więcej informacji o organizacji można znaleźć na stronie <http://community.emory.edu/programs/shine.html>

oczywiście doprowadzić, w skrajnej sytuacji, do rozpadu wspólnoty, jednak proces dochodzenia do porozumienia, negocjowania znaczeń, przekształcania struktur oraz tworzenia nowych rozwiązań może, paradoksalnie, wspólnotę umocnić, będąc de facto procesem uczenia się. Ten nurt andragogiczny akcentuje właśnie transformacyjną rolę konfliktów oraz widzi w nich potencjał, a nie zagrożenie, co ważne jest szczególnie współcześnie, kiedy dochodzi do wielu napięć i polaryzacji społeczeństwa.

Analizując tę teorię i możliwości jej zastosowania w edukacji dorosłych migrantów można zauważyć, że wpierając rozwój lokalnych społeczności, małych wspólnot oraz animujących ich lokalnych aktywistów można doprowadzić do szeregu sytuacji mniej lub bardziej świadomego uczenia się. W wyniku włączania „obcych” do własnej grupy współdziałania w zróżnicowanej społeczności, budowania zaufania czy wreszcie poczucia odpowiedzialności za innych i facylitowania występujących w społecznościach konfliktów i napięć pojawia się zmiana, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i całych grup społecznych.

Z koncepcji uczenia się sytuacyjnego wyłoniło się również podejście *uczenia się przez zaangażowanie* (*service learning*) (Eyler, Giles, 1999). Jest to rodzaj uczenia się poprzez doświadczenie w oparciu o treści, z jednej strony bezpośrednio związane z otoczeniem jednostek, z drugiej zaś osadzone w dyskursie naukowym lub akademickim. Przykładem takiego sposobu uczenia się są różnego rodzaju projekty, w których uczestnicy poprzez diagnozę lokalną identyfikują potrzeby i problemy społeczności, następnie konceptualizują sposoby ich rozwiązania i refleksyjnie uczestniczą w każdym etapie realizacji zaplanowanych działań. Ze względu na metody, jak i treści uczenia się przez zaangażowanie jest ono bardzo często powiązane z nabywaniem i rozwijaniem kompetencji obywatelskich (Gierszewski 2017). Przykładem działań edukacyjnych

łączących kształcenie akademickie i działania w społeczności lokalnej jest realizowany od połowy lat dziewięćdziesiątych w Atlancie projekt SHINE15, w ramach którego studenci (często sami o migranckich korzeniach) pełnią funkcję korepetytorów lub tutorów dla uchodźców i imigrantów w zakresie języka angielskiego jako drugiego języka (ESL) oraz zajęć przygotowujących do egzaminu na obywatela.

Jack Mezirow (2003) przytacza koncepcję *uczenia się transformatywnego*, w której proces edukacyjny jest sprowadzony do jednostkowych procesów psychicznych. „Istotą teorii uczenia się transformatywnego jest transformacja w indywidualnej ramie (układzie) odniesienia (*frame of reference*), prowadząca do wyzwolenia się człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utrwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń” (Pleskot-Makulska, 2008, s. 82). Uczenie się przebiega więc najefektywniej w sytuacji konfliktu zewnętrznego lub wewnętrznego, rozumianego również jako dysonans poznawczy. Jednostka musi wyjść poza swoje dotychczasowe wzorce działania i myślenia. Proces ten może przebiegać na dwa sposoby: przez trwającą długi czas adaptację bądź przez krótsze intensywne działania. W wyniku krytycznej refleksji dokonuje się proces uczenia się, a co za tym idzie tworzą się zmiany w obrębie „ja” uczącego się (Illeris, 2006). Jest to o tyle ważne, że jednym z głównych zakresów działań edukacji dorosłych migrantów jest praca na postawach, a zaproponowany przez Mezirowa sposób uczenia się pozwala właśnie dokonywać zmian w tym obszarze.

Podjęmując działania z zakresu edukacji dorosłych migrantów warto odwołać się także do założeń uczenia się biograficznego. Aktywne i refleksyjne analizowanie biografii

¹⁵ Więcej informacji o organizacji można znaleźć na stronie <http://community.emory.edu/programs/shine.html> [dostęp 08.04.2020].

własnej i innych¹⁶ pozwala dostrzec, że człowiek nie tylko jest podmiotem biografii, ale także jest jej organizatorem. Uczący się dostrzega szereg zdarzeń i sytuacji, w których jego autonomia decyzyjna została ograniczona przez społeczeństwo, struktury, procedury czy inne czynniki, szczególnie często dzieje się tak w przypadku migracji przymusowych. Jednak według Petera Alheita ważnym zadaniem (w trakcie uczenia się) jest odkrycie, że pomimo czasem silnych wpływów podmiotów zewnętrznych nadal można tworzyć własny *intencjonalny plan działania* (Alheit, 2009), zgodnie z którym to od jednostki zależy, w jaki sposób będzie prowadziła proces autokreacji.

Uczenie się biograficzne może być rozpatrywane zarówno na poziomie jednostkowym (czyli na poziomie osobistych doświadczeń), jak i jako proces społeczny, w trakcie którego człowiek w sposób aktywny i kompetentny potrafi zmieniać i przekształcać swój świat społeczny (tamże), a wykorzystując niektóre założenia dydaktyki biograficznej, można wspierać dorosłych w rozwijaniu własnej refleksyjności, zrozumieniu swoich mechanizmów działania czy poznawaniu Innego. Warto też zaznaczyć, na co uwagę zwraca Hanna Solarczyk-Szwec (2015), że uczenie się biograficzne może przebiegać dwutorowo, czego efektem jest świadome konstruowanie własnego życia i rozumiejące towarzyszenie

życiu innych. Uczenie się biograficzne przebiegające kolektywnie pozwala również budować solidarność grupową, zaufanie, wzmacniać współodpowiedzialność za innych i rozumieć ich perspektywy (Boryczko, 2014). W kontaktach międzykulturowych kompetencje te są jednymi z kluczowych.

Bardzo ciekawym przykładem wykorzystującym uczenie się biograficzne jest spektakl *Uchodźczynie* w reżyserii Katarzyny Szyngiery, wystawiany w Teatrze Powszechnym w Warszawie¹⁷. W ramach przygotowań do niego grupa składająca się z uchodźczyń z Iraku, Dagestanu i Tadżykistanu, czeczeńskiej aktywistki oraz polskich aktorek pracowała biograficznie tworząc scenariusz i przygotowując spektakl oparty na historiach cudzoziemek. Praca nad własną biografią jest moim zdaniem szczególnie ważna w przypadku migrantów i migrantek, ponieważ pozwala im dostrzec własną decyzyjność i sprawczość, których często są pozbawiani i pozbawiane przez osoby ze społeczeństwa przyjmującego ze względu na niższy kapitał społeczno-kulturowy tej pierwszej grupy. Często wydaje się, że migranci, szczególnie uchodźcy są zewnątrzsterowni, wymagają opieki i współczucia (Pietrusińska, 2018). Praca z własnymi biografiami pozwala uchwycić momenty sprawczości i prowadzi ku wyemancypowaniu się i wzięciu odpowiedzialności za własny los.

Propozycja zmiany podejścia

W Polsce dopiero od niedawna, w odpowiedzi na zaostrzenie polityki migracyjnej na poziomie centralnym, na większą skalę i z poparciem władz lokalnych prowadzi się działania głębiej, a nie fasadowo, integrujące migrantów i członków społeczeństwa przyjmującego. Jest to przede wszystkim skutkiem przejścia przez samorządy roli kreatorów

¹⁶ „(...) uczenie się (...) w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią) może odbywać się w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i biograficznych zajęć edukacyjnych i terapeutycznych czy też w wyniku indywidualnie prowadzonej refleksji autobiograficznej (np. przez pisanie pamiętnika, rozmyślanie nad swym życiem, bilansowanie życia). (...) Uczenie się z biografii innych natomiast to uczenie się w wyniku refleksji nad biografią innego. Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym np. artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych. Uczenie się z biografii innego wymaga namysłu nad jego biografią i odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i samowiedzy” (Dubas, 2015, s. 36).

¹⁷ Więcej informacji o spektaklu na stronie https://www.powszechny.com/spektakle/uchodzyczynie,s1619.html?ref_page=controller,index&action,index [dostęp: 08.04.2020].

polityk integracyjnych (Matusz-Protasiewicz, Kwieciński, 2018). Wzmacnianie całej społeczności (nie tylko samych migrantów) czerpiące z opisanych powyżej andragogicznych inspiracji, takich jak: uczenie się transformatywne (Mezirow, 2003), uczenie się przez doświadczenie (Jarvis, 2009), sytuacyjne uczenie się (Lave, Wenger, 1991), uczenie się przez zaangażowanie (Eyler, Giles, 1999), uczenie się biograficzne (Alheit, 2009) w oparciu o tradycje edukacji w społecznościach lokalnych (Johnston, 2003) i edukacji radykalnej (Brookfield, 2005), może stanowić wsparcie dla upodmiotawiania migrantów¹⁸. Jednocześnie te inspiracje andragogiczne mogą być z powodzeniem stosowane przez pedagogów w budowaniu wielokulturowych solidarnych społeczności lokalnych w oparciu o demokratyczne zasady.

W opisaney w tym artykule propozycji zmiany podejścia do pracy z migrantami na polu edukacji proponuję odejście od asymilacyjno-adaptacyjnych metod opartych na relacjach władzy na rzecz podejścia włączającego, w którym członkowie społeczeństwa przyjmującego na równi z migrantami uczą się od siebie. Działania w społecznościach w zakresie inkluzji i integracji migrantów stanowią szansę dla nieformalnej i pozaformalnej edukacji obywatelskiej – nie tylko w kontekście przygotowywania cudzoziemców do roli przyszłych obywateli, lecz także do podnoszenia zarówno kompetencji obywatelskich, jak i zaangażowania społecznego oraz politycznego wszystkich członków społeczności (Bobrowska, Gierszewski, Kluzowicz, 2019). Spotkanie z Innym, często marginalizowanym, w gorszym położeniu ekonomicznym, społecznym, politycznym, kulturowym stanowić może impuls do głębszej refleksji, nie

tylko nad sobą samym (Lévinas, 2000), ale też nad stanem całego społeczeństwa i w konsekwencji do podjęcia przez członków grupy większościowej określonego rodzaju działań związanych z otwarciem międzykulturowym.

Moim zdaniem w obszarze edukacji, która jest jednym z najważniejszych narzędzi włączających zmiany te mogą być inspirowane andragogicznymi tradycjami i teoriami. Jednocześnie nieodzownym elementem działań inkluzyjnych i integracyjnych jest wykorzystanie potencjału lokalności. Radykalna polityka polskiego rządu, kreowanie samorządowych polityk migracyjnych oraz fiasko scentralizowanych programów integracyjnych (Bieniecki, Kaźmierkiewicz, Matusz-Protasiewicz, 2013) stanowią szansę dla tworzenia nowych programów i działań zakorzenionych w zasobach lokalnych i wykorzystujących realny potencjał społeczności. Takie działania powoli zaczynają rozwijać się, głównie w polskich miastach. Brakuje im jednak często wcześniejszej diagnozy lokalnej i wykorzystania zasobów społeczności. Moim zdaniem wynikać to może z faktu, że cały czas zbyt mało animatorów i pracowników środowiskowych posiadających kompetencje andragogiczne i międzykulturowe, działających w obszarze inkluzji i integracji migrantów pracuje na stałe w środowiskach lokalnych. Wraz z profesjonalizacją tych zawodów praca z całą zróżnicowaną lokalną społecznością zastąpiona została przez działania w organizacjach pozarządowych na rzecz wybranych grup, np. dzieci, seniorów, osób z niepełnosprawnością, migrantów.

Odwołując się zatem do przedstawionych w artykule koncepcji andragogicznych możliwe jest zarysowanie wstępnie trzech znaczących składowych procesu edukacji dorosłych migrantów: osoby uczącej się, sytuacji/doświadczenia uczenia się oraz efektu. Dorosły migrant, nabywający nowe kompetencje, powinien być traktowany podmiotowo jako osoba posiadająca

¹⁸ Wśród wymienionych andragogicznych inspiracji nie wymieniam tradycji liberalnej (Johnston, 2003), ponieważ nastawiona jest ona przede wszystkim na rozwój indywidualnych kompetencji skutkujących awansem w strukturze społecznej. W związku z tym ma ona mały potencjał więziotwórczy, a co za tym idzie włączający.

indywidualny obraz świata oraz nawyki umysłu, wytworzone w oparciu o wychowanie, życiowe doświadczenie, kulturę oraz wcześniejszą edukację (Jervis, 2006). Jego tożsamość ma charakter narracyjny zakorzeniony w strukturze władzy, stosunkach klasowych, dyskryminacji, ubóstwie i wykluczeniu (Boryczko, 2014). Oznacza to, że tożsamość „nie jest dana raz na zawsze i nie jest efektem oddziaływania wpływów zewnętrznych, nie może zatem być opisana substancjonalnie. Wyłania się w procesie rozumienia siebie i innych, analizowania sytuacji i zmieniających się układów otaczającego świata. Cały ten proces ma charakter ciągły, historyczny, wyznaczony ścieżką życia. Na każdym jego etapie człowiek ma możliwość podjęcia pracy biograficznej dzięki swoim narracyjnym zdolnościom oraz umiejętności ich refleksyjnej interpretacji” (Lalak, 2014, s.5). Takie podejście do tożsamości skutkuje wzrostem poczucia sprawczości migrantów i migrantek.

Sytuacja uczenia się powinna w pewien sposób prowadzić do powstania i doświadczenia zewnętrznego lub wewnętrznego (facylitowanego) konfliktu na poziomie mikro, mezo lub makro (Ileris, 2006). Z jednej strony konflikt ma powodować dysonans poznawczy, mogący doprowadzić w konsekwencji do refleksji nad zaistniałą sytuacją, z drugiej zaś powinien, poprzez ukazanie wielości perspektyw, prowadzić do nawiązania dialogu, znalezienia wspólnych ram i zbudowania wspólnoty doświadczenia (Boryczko, 2014). Oznacza to, że w procesie tym na równych zasadach muszą brać udział członkowie społeczeństwa przyjmującego oraz migranci, wspólnie przekształcający zastaną sytuację społeczną.

W wyniku uczestnictwa w różnych formach edukacji mogą dokonywać się zmiany, zarówno na poziomie jednostkowym (zmiana na poziomie wiedzy o sobie i innych, rozwój kompetencji komunikacyjnych i innych, wspominane we wcześniejszej

części tego artykułu), jak i na poziomie społecznym. W konsekwencji wpłynie to na zwiększenie się świadomości i solidarności grupowej, włączanie grup wykluczanych, pojawienie się i wybrzmienie kontrnarracji oraz nowych dyskursów, zauważalny wzrost szacunku i zaufania społecznego, poprawienie się jakości partycypacji obywatelskiej oraz poszanowanie dla rządów prawa.

Wprowadzając w życie te ogólne postulaty, warto zastanowić się nad ich praktycznym przełożeniem. Takie organizacje jak np. Centrum Wielokulturowe w Warszawie, Europejskie Centrum Solidarności w Gdańsku, Białostocki Ośrodek Kultury im. Zamenhofa, Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, to tylko niektóre z miejsc, w których z powodzeniem mogłyby rozwijać się andragogiczne działania międzykulturowe. Ważne, by nie wykluczać z nich ani zróżnicowanych społeczności migranckich, ani heterogenicznej grupy dominującej oraz żeby nikogo nie traktować w sposób uprzywilejowany, np. jako bardziej kompetentnych gospodarzy.

Podsumowując, chciałabym podkreślić, że opisana powyżej propozycja zmiany podejścia w obszarze edukacji i integracji dorosłych migrantów bardzo powoli, oddolnie kiełkuje na polskim gruncie. Coraz częściej migranci są nie tylko odbiorcami, ale także refleksyjnymi kreatorami rzeczywistości społecznej, którą przekształcają na równi z przedstawicielami społeczeństw przyjmujących. Edukacja migrantów powinna nadal korzystać z lokalnych zasobów (tradycja edukacji w społecznościach lokalnych), jednocześnie czerpiąc z tradycji edukacji krytycznej upodmiotawiającej jednostki i dającej możliwość m.in. zabierania głosu w debacie publicznej. Rolą pedagogów powinno być zatem stworzenie takich warunków, na podstawie chociażby zaproponowanych w tym artykule teorii andragogicznych, aby migranci nie tylko adaptowali się do nowego społeczeństwa, lecz także aktywnie i pełnoprawnie w nim uczestniczyli.

Literatura

- Alheit, P. (2009). Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 4(48), 7–23.
- Bieniecki, M., Kaźmierkiewicz, P., Matusz-Protasiewicz, P. (2013). *Ewaluacja i ocena skuteczności działań prowadzonych w Polsce przy finansowym wsparciu Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w latach 2007–2012*. Gliwice: Instytut Studiów Migracyjnych.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation, *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. W: R. M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience* (s. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bobrowska, E., Gierszewski, D., Kluzowicz, J. (red.). (2019). *Edukacja obywatelska wobec migracji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Boryczko, M. (2014). Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej. W: M. Boryczko (red.), *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej* (s. 49–62). Kwidzyn: Eko-Inicjatywa.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York: Two Penn Plaza.
- Budyta-Budzyńska, M. (2011). Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego. W: M. Budyta-Budzyńska (red.), *Integracja, czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii* (s. 44–65). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cieślukowska, D. (2012). Psychologiczne i społeczne konsekwencje wyjazdu do innego kraju. W: A. Chmielecka (red.), *Od migracji do integracji* (s. 37–65). Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Członk-Tralski, D., Kłóska, I. (2018). Migracje. Polska na tle Europy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i zarządzanie*, 126, 65–77.
- Diouf, M., Średziński, P. (2012). *Integracja przez kulturę i wzajemne poznanie*. Warszawa: Fundacja Afryka Inaczej.
- Dubas, E. (2015). Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty). W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się. Seria: Biografia i badanie biografii* (t. 4, s. 31–47). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Eyler, J., Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Ossey-Bass Publishers.
- Gierszewski, D. (2017). *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „Inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to Be a Person in Society*. London, New York: Routledge.
- Johnston, R. (2003). *Adult Learning and Citizenship: Clearing the Ground*. W: P. Coare, R. Johnston (red), *Adult learning, citizenship and community learning* (s. 69–82). Oxford: NIACE.
- Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – Cykl Kobla*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Knowles, M. S. (1972). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.
- Kurantowicz, E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lalak, D. (2014). *Wstęp*. W: M. Boryczko (red.), *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej* (s. 5–9). Kwidzyn: Wydawnictwo Eko-Inicjatywa.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Matlakiewicz, A. (2012). Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa. *Edukacja Dorosłych*, 1(66), 127–137.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.

- Matusz-Protasiewicz, P., Kwieciński, L. (2018) Kształtowanie lokalnych polityk integracji imigrantów – działania władz Gdańska i Wrocławia, *Problemy Polityki Społecznej*, 43(4)/2018, s. 125–142.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2013). *Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne*. Pobrano z <https://emn.gov.pl/download/74/15121/Polskapolitykaintegracjicudzoziemcow-23042013.doc>
- Pietrusińska, M. (2018). Inny – ja czy Obcy-potrzebujący. Wizerunki uchodźcy w prouchodźczych działaniach edukacyjnych. *Czas Kultury*, 3, 150–158.
- Pietrusińska, M., Gromadzka, M. (2018) Edukacja obywatelska dorosłych w Warszawie –w stronę lokalności i aktywności, *Rocznik Andragogiczny*, 25, 115–125.
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa, *Rocznik Andragogiczny*, R. 2007, 81–96.
- Regiozet (2017). *Deklaracja prezydentów o współdziałaniu miast unii metropolii polskich w dziedzinie migracji*. Pobrano z http://www.regiozet.pl/pdf/deklaracja_UMP.pdf
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. poz. 1655 oraz z 2019 r. poz. 685).
- Solarczyk-Szwec, H. (2015). Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się, *Rocznik Andragogiczny*, 22, 119–133.
- Wenger, E. (2009). *Learning capability in social systems*. EQUAL Final Report.
- Zespół do Spraw Migracji. (2019). *Polityka migracyjna Polski*. Warszawa: Departament Analiz i Polityki Migracyjnej MSWiA. Pobrano z <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2019/06/Polityka>

Adult education as an element of migrants' integration – proposal of approach shift

In this article, I discuss the current approach to the education of adult migrants, which is rarely rooted in an andragogical perspective. To fill this gap, after pointing out its weaknesses, I propose a new paradigm of integration embedded in the traditions and concepts of adult education, i.e.: transformative learning (Mezirow, 2003), experiential learning (Jarvis, 2009), situational learning (Lave, Wenger, 1991), service learning (Eyler, Giles, 1999), and biographical learning (Alheit, 2009). At the same time, I also provide specific examples of good practices from Poland and around the world that can serve as inspiration for practitioners working with migrants. In the last part of the article, I present a synthetic proposal to change the approach of working with migrants based on their empowerment, agency and local resources.

KEYWORDS: adult education, agency, integration, empowerment, migration.

Jak rozmawiać z młodzieżą o wyzwaniach współczesnego świata? Szkolny Klub Dobrej Rozmowy o migracjach

JULIA GODOROWSKA

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Na całym świecie w związku ze wzmożonymi procesami migracyjnymi rośnie liczba osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy¹. Społeczeństwa europejskie stają się coraz bardziej wielokulturowe i istnieje potrzeba zrozumienia powodów, dla których ludzie decydują się lub są zmuszeni opuścić swój kraj. Problematyka migracji i uchodźstwa przez ostatnie lata stała się jednym z dominujących tematów w polityce europejskiej i krajowej, a w dyskursie publicznym ujawniła szereg kontrowersji oraz ożywiła lęki i negatywne stereotypy dotyczące imigrantów.

Obserwatorem, a często uczestnikiem debaty społecznej i politycznej na temat przyjęcia uchodźców do Polski czy kwestii międzynarodowej odpowiedzialności za losy uchodźców jest młodzież. Wyrażane poglądy przy rodzinnym stole w domach młodzi ludzie konfrontują z poglądami swoich rówieśników oraz doniesieniami z Internetu. Często młodym ludziom trudno jest odnaleźć się wśród, niejednokrotnie tendencyjnie przedstawianych informacji, bazujących na skrajnych emocjach².

Z uwagi na to, że nastolatki i młodzież więcej czasu spędzają w szkole, warto wykorzystać tę przestrzeń edukacyjną do prowadzenia z młodzieżą rozmów z poszanowaniem różnych punktów widzenia na temat aktualnej sytuacji migracyjnej na świecie i w Polsce w atmosferze bezpieczeństwa i braku konieczności opowiedzenia się po którejś ze stron.

Częścią szkolnego kształcenia i wychowania młodego człowieka powinno stać się analizowanie procesów migracyjnych i wspólne poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: na czym polega współczesny kryzys związany z migracjami, kim jest uchodźca, a kim migrant ekonomiczny, jakie wartości są dla mnie ważne, gdy myślę o przyjęciu do Polski uchodźców, jakie mam obawy i jakie widzę szanse, jak sam chciałbym być traktowany, gdybym z rodziną musiał uciekać z terenów objętych wojną.

Opisane warunki daje szkolny Klub Dobrej Rozmowy – formuła pracy wychowawczo-pedagogicznej opracowana przez ekspertki z Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) w ramach ogólnopolskiego programu edukacyjnego „Rozmawiamy o uchodźcach”, prowadzonego nieprzerwanie od końca 2015 roku, dzięki współfinansowaniu m.in. ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw

¹ <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

² Strzemieczny, J. (2016). *Jak rozmawiać...?*. Pobrano z <http://bit.ly/JakRozmawiaćJacekStrzemieczny>

Zagranicznych oraz Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i z Funduszy Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

Klub Dobrej Rozmowy, czyli tu się mówi, słucha i działa

W szkole często brakuje czasu na rozmowy na aktualne i poruszające uczniów i uczennice tematy. Dlatego CEO w ramach udziału w programie „Rozmawiajmy o uchodźcach” proponuje nauczycielom i nauczycielkom sięgnięcie po Klub Dobrej Rozmowy o migracjach. Formuła ta sprawdza się przy poruszaniu trudnych globalnych tematów. Jeśli w szkole jest kółko matematyczne czy chemiczne, to dlaczego nie zorganizować klubu, którego głównym celem jest rozmowa?

Do tej pory Kluby Dobrej Rozmowy zostały utworzone w ponad 80 szkołach w całej Polsce i mają na celu zachęcenie starszych dzieci i młodzieży szkolnej do wzajemnego poznawania swoich punktów widzenia i prowadzenia rozmów, przy wsparciu swoich wychowawców i wychowawczyń, na temat sytuacji uchodźców i uchodźczyń oraz współczesnych migracji, niezależnie od tego, jakie są ich poglądy w tej sprawie.

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że Klub jest potrzebny: „Moją uwagę zwróciła już sama nazwa – Klub Dobrej Rozmowy. To brzmiało mi jak takie rozwinięcie starego pomysłu klubu dyskusyjnego, tyle że w nowej formie. Bo moi uczniowie bardzo chcą dyskutować, dyskusje to jest to, czego najbardziej brakuje. Ciągłe uczniowie powtarzają, że nie ma gdzie rozmawiać. No i takie miejsce się znalazło”³.

Prowadzący spotkanie Klubu Dobrej Rozmowy wykorzystuje naturalną ciekawość i zainteresowanie młodego człowieka

tym, co się dzieje poza szkołą – warto wokół tego budować wiedzę i rozwijać kompetencje (nie tylko społeczne). Jak mówi jedna z osób prowadzących: „W zeszłym roku po raz pierwszy pojawiła się klasa siódma. To był pierwszy taki rocznik i szukałam czegoś atrakcyjnego pod nich, żeby wyjść trochę z takich sztapkowych lekcji, uatrakcyjnić program, a jednocześnie nie proponować zabawy, tylko wejść w coś wymagającego intelektualnie i poszerzającego horyzonty”⁴.

Rozmowy i działania w szkolnych Klubach toczą się wokół m.in. wyzwań i dobrych praktyk, analizy przyczyn i skutków obecności migrantów i uchodźców w Polsce i w Europie, historii migracyjnej Polaków, wartości takich jak solidarność międzyludzka, bezpieczeństwo mieszkańców, jednorodność narodowa Polski.

Inspiracją do rozpoczęcia rozmów i działań w Klubie w szkołach jest wspólnie obejrzany film, przeczytana książka, spotkanie z osobą, która dzieli się swoim doświadczeniem migracyjnym oraz czytanie prasy i śledzenie doniesień medialnych. Szczegółowe informacje na temat Klubu Dobrej Rozmowy znajdują się w przewodniku dla młodzieży pt. „Rozmawiajmy o uchodźcach. Punkty widzenia. Klub dobrej rozmowy”⁵.

Tworzone w ramach projektu szkolne Kluby to szansa dla uczniów i uczennic na zdobycie wiedzy o aktualnych procesach migracyjnych, doskonalenie umiejętności wymiany opinii, argumentowania i krytycznego myślenia, a także to miejsce do podjęcia działań w najbliższym otoczeniu, które wpłyną na poprawę zdiagnozowanych wspólnie potrzeb w tematyce okołomigracyjnej.

Nauczycielki i nauczyciele decydują się w różny sposób włączać Klub do programu

³ Wiśniewski, J., Jaworek, D. i Ostrowski, Ł. (2018). *Raport z ewaluacji piątej edycji projektu Rozmawiajmy o uchodźcach*. Klub Dobrej Rozmowy. Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.

⁴ Tamże.

⁵ Baranowska-Janusz, M., Krawczyk, E. i Godorowska, J. (2017). *Jak rozmawiać o wielokulturowości w szkole*. Pobrano z: <http://bit.ly/PrzewodnikKlubDobrejRozmowy>

codziennych zajęć szkolnych. W wielu szkołach spotkania Klubu prowadzone są przez młodzież w ramach czasu wolnego, po lekcjach. W innych szkołach Klub realizowany jest przez nauczyciela/nauczycielkę w trakcie lekcji przedmiotowych i godzin wychowawczych w ramach regularnego planu zajęć lub podczas zajęć spoza standardowego planu (np. w ramach wprowadzania nowatorskich rozwiązań programowych w ramach innowacji pedagogicznych). Doceniana przez pedagogów biorących udział w programie otwarta formuła Klubu Dobrej Rozmowy pomaga dostosować zajęcia do charakteru grupy młodzieży, szkolnych realiów, jak również do cech i predyspozycji osób prowadzących. Jak mówi jeden z nich: „Každy temat, który wybieramy w ramach klubu, wynika z ich [uczniów] potrzeb. Na pierwszych zajęciach była wykonana ankieta i oni jak gdyby pisali jakie mają zapotrzebowanie, na karteczkach przyklejonych stworzyliśmy jak gdyby taką mapę co można by było zrobić i w ramach tego pojawiło się kilka takich aspektów jak stereotypy, postrzeganie innych, skąd się biorą uchodźcy, jaka jest ich historia i te tematy na tych kolejnych zajęciach wykorzystywaliśmy”⁶.

Przykłady tematów i działań podejmowanych w Klubach Dobrej Rozmowy współpracujących z CEO:

- Młodzież z Technikum Żywności i Usług Gastronomicznych nr 3 Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych im. mjr. Henryka Sucharskiego w Bolesławcu przy wsparciu nauczyciela języka polskiego i wiedzy o kulturze zorganizowała spotkanie Klubu Dobrej Rozmowy na temat wizerunku uchodźców i uchodźczyń w mediach. Wspólnie zastanawiali się nad tym, czym są *fake newsy* (fałszywe wiadomości, które coraz

mocniej wpływają na otaczającą nas rzeczywistość), z czego się składają i jak można sobie z nimi radzić. Następnie analizowali przygotowane przez prowadzącego internetowe memy o uchodźcach, a także fragmenty artykułów prasowych (okładki gazet i nagłówki artykułów) pod kątem najczęściej spotykanych sposobów przedstawiania uchodźców i uchodźczyń w środkach masowego przekazu. W zebranych tekstach dostrzegli tendencje do utożsamiania wszystkich osób pochodzenia arabskiego lub wyznawców islamu z terrorystami, zwolennikami terrorystów bądź osobami podatnymi na rekrutację ze strony grup terrorystycznych.

- Uczennice ze Szkoły Podstawowej nr 25 w Zabrze, w ramach Klubu Dobrej Rozmowy prowadzonego przez nauczycielkę języka polskiego, dyskutowały na temat różnych aspektów wpływu obecności imigrantów na gospodarkę, społeczeństwo i kulturę danego kraju. Spotkania i rozmowy stały się dla uczennic punktem wyjścia do podjęcia działań aktywistycznych, na które same się zdecydowały, bo, jak mówiły, nie chcą być bezczynne wobec sytuacji osób potrzebujących. Uczennice przy wsparciu opiekunki Klubu, nawiązały kontakt telefoniczny z działaczką społeczną panią Mariną Hulią, która od lat zajmuje się dziećmi skrzywdzonymi przez wojnę oraz uchodźcami dotkniętymi stresem pourazowym i szokiem kulturowym, głównie Czeczenami i Inguszami w ramach inicjatywy „Dzieci z Dworca Brześć”. Uczennice dowiedziawszy się, jakie konkretnie rzeczy potrzebne są czeczeńskim rodzinom, którym od miesięcy odmawia się przekroczenia granicy polsko-białoruskiej w Brześciu, zorganizowały szkolną akcję zbiórki niezbędnych materiałów, które później przekazały potrzebującym. Podczas spotkań Klubu

⁶ Wiśniewski, J., Jaworek, D. i Ostrowski, L. (2017). *Raport z ewaluacji piątej edycji projektu Rozmawiajmy o uchodźcach*. Klub Dobrej Rozmowy. Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.

przygotowały ulotki informujące o akcji, które rozdały kolegom i koleżankom oraz rodzicom podczas zebrań szkolnych. Ponadto zorganizowały uczniowską debatę publiczną na temat współczesnych paczek solidarności.

Jak radzić sobie z trudnościami?

Problematyka współczesnych migracji i uchodźstwa z perspektywy wyzwani i rozwiązań należy do trudnych zagadnień globalnych. Wymaga uważnego omawiania na lekcji, ponieważ głęboko dzieli społeczeństwo, może kwestionować osobiste wartości i przekonania, charakteryzuje się występującymi obok siebie sprzecznymi wyjaśnieniami i może wywołać silne emocjonalne reakcje.

Rozmowa o sytuacji uchodźców i uchodźczyń nie jest zwykle miłą pogadanką na obojętny ludziom temat. Porusza ona temat obarczony negatywnymi stereotypami i obrosnięty mitami⁷. Podjęcie tego tematu z młodzieżą w szkole wymaga od nauczyciela i nauczycielki m.in. staranności w doborze materiałów, posiadania umiejętności szukania rzetelnych źródeł i przekazywania tej wiedzy młodzieży, umiejętności reagowania na różne zachowania uczniów i uczennic, radzenia sobie z emocjami swoimi i młodych ludzi.

Jak rozmawiać w Klubie, aby dyskusja zbliżała, a nie oddalała? Grupy uczniowskie rozpoczynające działania w Klubie tworzą wspólne zasady rozmowy, które stanowią ramy spotkań i umożliwiają prowadzenie rozmów na trudny temat. Wśród zasad, które najczęściej wybierają do swojego kodeksu uczniowie i uczennice można znaleźć m.in.: odnosimy się do siebie z szacunkiem, nie przerywamy sobie wzajemnie, patrzymy na

osobę, która mówi, każdy ma tyle samo czasu na wypowiedzenie swojego zdania.

O dobrej rozmowie możemy mówić wtedy, kiedy uczniowie i uczennice:

- mają poczucie, że można ze sobą rozmawiać i próbować się zrozumieć, nawet jeśli ich poglądy się różnią;
- szanują opinie innych, nawet jeśli się z nimi nie zgadzają: nie lekceważą opinii, nie śmieją się z nich, nie krytykują otwarcie, dają możliwość swobodnego wypowiedzenia się innej osobie;
- czują, że mają swobodę wypowiedzi – nie czują presji zabierania głosu ani milczenia, czują że mogą w danej grupie swobodnie podzielić się swoimi opiniami;
- identyfikują się z zasadami dobrej rozmowy – uczniowie znają zasady, przyswajają je i uznają je za potrzebne i ważne⁸.

Jak wspomina jeden z uczniów, zasady dobrej rozmowy w Klubie się sprawdzają: „Często jest tak, że jak ktoś ma inną opinię, to gdy się draży temat zamiast go szybko zamknąć, to łatwo można doprowadzić do kłótni. A tutaj jednak można było pogadać, każdy mógł powiedzieć co sądzi o danym temacie, nie było raczej przerywania czy zakrzykiwania. Tak powinno być”⁹.

Biorąc na warsztat tematykę uchodźczą warto, aby nauczyciele nie tylko przestrzegali zasad dobrej rozmowy, lecz również w odpowiedni sposób zadbali o emocje młodzieży. Często uczniowie i uczennice z Klubów wspominali o sytuacjach nerwowych czy burzliwych, a poszczególne szkoły różniły się intensywnością i temperaturą momentów konfliktowych. Niezbędne jest tutaj odpowiednie podejście pedagoga, które pomoże uczniom rozładować napięcia: „Po którychś zajęciach okazuje się, że uczniowie mniej się unoszą, mniej się wzajemnie

⁷ Cieślakowska, D. (2016). *Co zrobić by postrzeganie bez stereotypów i uprzedzeń było możliwe w kontekście rozmowy o uchodźcach?* Warszawa, CEO. Pobrano z <http://bit.ly/StereotypyUpředzeniaDominikaCieślakowska>

⁸ Wiśniewski, J., Jaworek, D. i Ostrowski, Ł. (2018). *Raport z ewaluacji piątej edycji projektu Rozmawiajmy o uchodźcach*. Klub Dobrej Rozmowy. Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.

⁹ Tamże.

obrażają. Potrafią powiedzieć stop sobie i komuś, gdy czują, że rozmowa przestaje bazować na faktach, a w ich miejsce w grę wchodzi emocje¹⁰.

Więcej informacji, inspiracji, wskazówek i gotowych scenariuszy przedmiotowych, które pomogą przeprowadzić z młodzieżą dobrą rozmowę i wspólnie zorganizować wydarzenie informacyjno-edukacyjne w formule Klub Dobrej Rozmowy znajduje się na stronie internetowej www.migracje.ceo.org.pl.

Literatura

- Baranowska-Janusz, M., Krawczyk, E. i Godorowska, J. (2017). *Jak rozmawiać o wielokulturowości w szkole*. Pobrano z <http://bit.ly/PrzewodnikKlubDobrejRozmowy>
- Baranowska-Janusz, M., Cieślukowska, D., Godorowska, J., Kielak, E., Krawczyk, E., Kołodziejczyk, T., Sterna, D., Strzemieczny, A., Szczepanik, M. i Witkowski, J. (2016). *Rozmawiajmy o uchodźcach. Migracje i wielokulturowość*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Baranowska-Janusz, M., Godorowska, J. i Krawczyk, E. (2017). *Rozmawiajmy o uchodźcach. Punkty widzenia. Klub dobrej rozmowy*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Cieślukowska, D. (2016). *Co zrobić by postrzeżenie bez stereotypów i uprzedzeń było możliwe w kontekście rozmowy o uchodźcach?* Warszawa: CEO. Pobrano z <http://bit.ly/StereotypyUprzedzeniaDominikaCieślukowska>
- Wiśniewski, J., Jaworek, D. i Ostrowski, Ł. (2017). *Raport z ewaluacji piątej edycji projektu Rozmawiajmy o uchodźcach. Klub Dobrej Rozmowy*. Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.
- Wiśniewski, J., Jaworek, D. i Ostrowski, Ł. (2018). *Raport z ewaluacji piątej edycji projektu Rozmawiajmy o uchodźcach. Klub Dobrej Rozmowy*. Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.

¹⁰ Tamże.

O autorach

PRZEMYSŁAW GĘBAL

– profesor Politechniki Śląskiej i Uniwersytetu Warszawskiego, zastępca dyrektora Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych, pracownik Instytutu Polonistyki Stosowanej UW. Germanista z wykształcenia. Studiował filologię włoską i francuską. Długoletni pracownik Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, w którym kierował Zakładem Glottodydaktyki. Autor i współautor licznych publikacji z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych oraz podręczników i materiałów dydaktycznych do ich nauki. Autor szkolnych programów nauczania języków obcych i języka polskiego jako drugiego. Trener, mentor i akredytowany tutor akademicki. ORCID: 0000-0002-4335-5886

MAŁGORZARA GĘBKA-WOLAK

– doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa polskiego. Adiunkt w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, lektorka języka polskiego jako obcego. Kieruje Studium Podyplomowym Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Prowadzi badania w zakresie gramatyki współczesnego języka polskiego w ujęciu opisowym i normatywnym, języka polskich tekstów prawnych oraz glottodydaktyki polonistycznej. Opublikowała ponad 80 artykułów oraz dwie monografie na temat składni współczesnego języka polskiego. ORCID: 0000-0003-4587-496X

JULIA GODOROWSKA

– absolwentka Międzywydziałowej Ochrony Środowiska na Uniwersytecie Warszawskim,

koordynatorka projektów edukacyjnych w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Autorka materiałów z zakresu edukacji globalnej. Od początku 2016 r. w ramach projektu „Rozmawiajmy o uchodźcach” wspiera nauczycieli w poruszaniu tematu współczesnych migracji i uchodźstwa na zajęciach przedmiotowych oraz w podejmowaniu rozmów o wartościach i postawach bliskich młodym ludziom.

DOROTA JAWORSKA

– mgr psychologii, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Gdańskiego. Jej zainteresowania badawcze są skoncentrowane na przemianach tożsamości społecznej oraz kulturowej jednostek i grup w warunkach zmiany społecznej. Autorka monografii i artykułów naukowych na temat edukacji międzykulturowej oraz psychospołecznych aspektów migracji i uchodźstwa. Współautorka projektów badawczych i wdrożeniowych w zakresie integracji imigrantów w lokalnych społecznościach. ORCID: 0000-0002-2037-9279

KRYSTYNA KAMIŃSKA

– doktor nauk humanistycznych, absolwentka pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego i kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego. Wieloletnia nauczycielka akademicka (Uniwersytet Łódzki, Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora). Autorka artykułów i publikacji zwartych dotyczących edukacji (w tym międzykulturowej, przedszkolnej, wczesnoszkolnej, antropologii edukacji) w realiach polskiej rzeczywistości szkolnej oraz dostępności polskiej przestrzeni edukacyjnej w odniesieniu do dzieci rodziców migrujących. ORCID: 0000-0001-6599-3988

MONIKA NAWRACKA

– glottodydaktyczka. Absolwentka etnologii i antropologii kultury, iranistyki oraz polonistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Certyfikowana tutorka. Absolwentka studiów podyplomowych w zakresie glottodydaktyki polonistycznej (UW) oraz pedagogiki (SWPS). Autorka interdyscyplinarnych tekstów m.in. na temat międzyi transkulturowości. Zainteresowania badawcze: antropologia kultury, refleksyjność w nauczaniu, nauczanie dorosłych, migracje. Pracuje w Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej. ORCID: 0000-0002-7247-9925

JERZY NIKITOROWICZ

– profesor zwyczajny nauk humanistycznych, doktor habilitowany w zakresie pedagogiki społecznej i socjologii rodziny. Kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. Jego zainteresowania naukowe obejmują: pedagogikę społeczną, socjologię rodziny, edukację regionalną, edukację wielokulturową i międzykulturową, kształcenie i doskonalenie nauczycieli. W latach 2005–2012 rektor Uniwersytetu w Białymstoku. Od 2003 r. pełni funkcję Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jest członkiem wielu towarzystw oraz instytucji krajowych i zagranicznych. ORCID: 0000-0003-4371-8322

MARTA JADWIGA PIETRUSIŃSKA

– doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Socjolożka i pedagożka społeczna, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi jednocześnie badania do drugiego doktoratu w Instytucie Socjologii UW. Jej zainteresowania naukowe obejmują edukację obywatelską dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem grup

kluczonych, oraz migracje i inkluzję grup mniejszościowych.

ORCID: 0000-0002-1248-6816

KATARZYNA STANKIEWICZ

– doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Studiów nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Nauczycielka języka polskiego jako drugiego/obcego oraz trenerka międzykulturowa. W latach 2015–2016 zaangażowana w prace nad gdańskim Modelem Integracji Imigrantów. Jej zainteresowania naukowe dotyczą edukacji międzykulturowej, kulturowych aspektów nauczania języków obcych oraz problemów integracji imigrantów i reemigrantów, ze szczególnym uwzględnieniem adaptacji szkolnej. Jest współautorką monografii *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (2014) oraz tłumaczką z języka niemieckiego i redaktorką naukową pracy Georga Auernheimera *Wprowadzenie do pedagogiki międzykulturowej* (2017).

ORCID: 0000-0003-0554-4261

ANNA ŻUREK

– doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Lektorka języka polskiego jako obcego. Interesuje się zagadnieniami z zakresu bilingwizmu, etykiety językowej, nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz komunikacji międzykulturowej. Autorka *Grzeczności językowej w polszczyźnie cudzoziemców* (2008) i *Strategii komunikacyjnych osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech* (2018). Współautorka *Ukrytego programu nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe* (2014).

ORCID: 0000-0003-4216-3636

Prenumerata:
Ruch S.A.
Garmond Press
Kolporter S.A.
oraz
Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie
WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki
MARCIN BRONISZEWSKI
ANNA NOWAK

Wydawca
INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. 22 24 17 100; e-mail: ibe@ibe.edu.pl; www.ibe.edu.pl

Druk
DRUKARNIA SOWA
ul. Raszyńska 13
05-500 Piaseczno

Nakład 300 egz.

EDUKACJA

Kwartalnik naukowy **EDUKACJA** ukazuje się nieprzerwanie od 1983 r. Jego wydawcą jest Instytut Badań Edukacyjnych. Na łamach pisma omawiane są zagadnienia szeroko rozumianej edukacji w ujęciu różnych dyscyplin nauki, w szczególności pedagogiki, socjologii, psychologii, ekonomii, prawa. Ważne miejsce zajmują problemy dydaktyki przedmiotów szkolnych. W 2007 roku kwartalnik został wpisany na listę czasopism European Reference Index for the Humanities (ERIH). Redakcja stawia sobie za cel ożywienie dyskusji na temat stanu edukacji w Polsce. Chcemy nawiązać dialog ze środowiskami naukowymi, ośrodkami badawczymi i instytucjami oświatowymi, publikując artykuły i doniesienia teoretyków oraz praktyków z Polski i zagranicy.

Więcej informacji na stronie: www.edukacja.ibe.edu.pl



9 770239 685903