

POSTSCRIPTUM
P O L O N I S T Y C Z N E

POSTSCRIPTUM

POLONISTYCZNE

2018 • 2 (22)

Redakcja

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny
JOLANTA TAMBOR – zastępca redaktora naczelnego
ALEKSANDRA ACHELNIK, MAGDALENA BĄK,
IVANA DOBROTOVÁ (Republika Czeska), LI YINAN (Chiny),
MARCIN MACIOLEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA,
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, KAROLINA POSPISZIL,
ANNA SYNORADZKA-DEMADRE (Francja)
MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz redakcji

Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, JERZY BARTMIŃSKI Lublin,
ANNA DĄBROWSKA Wrocław, MARIA DELAPERRIÈRE Paryż,
KATARZYNA DZIWIŃSKA Seattle, ELWIRA GROSSMAN Glasgow,
KRIS VAN HEUCKELOM Leuven, MAŁGORZATA KITA Katowice,
AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk, LUIGI MARINELLI Rzym,
MICHAŁ MASŁOWSKI Paryż, GERHARD MEISER Halle,
WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Kraków, LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn,
ALEKSANDER NAWARECKI Katowice, WACŁAW M. OSADNIK Edmonton,
KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów, ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,
MARIE SOBOTKOVÁ Olomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,
MARIA WOJTAK Lublin

Pismo krajowych i zagranicznych polonistów

POSTSCRIPTUM

POLONISTYCZNE

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum”, który ukazywał się od 1992 do 2007 r.
Wersja elektroniczna: www.postscriptum.us.edu.pl

Pismo recenzowane naukowo.
Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronie internetowej:
www.postscriptum.us.edu.pl

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną) pisma.

© Copyright by Uniwersytet Śląski w Katowicach

Redaktorka numeru
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

Redakcja językowa
KAROLINA GRABOŃ
MAŁGORZATA SMERECZNIK

Projekt okładki, layout i łamanie
MAREK FRANCIK

Publikacja sfinansowana ze środków
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO W KATOWICACH

Adres redakcji
„Postscriptum Polonistyczne”
Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ
Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich UŚ
pl. Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice
tel./faks: +48 322512991, tel. 48 322009424
e-mail: postscriptum@us.edu.pl
www.postscriptum.us.edu.pl

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Nakład: 120+35, cena 16 zł (+VAT)
ISSN 1898-1593

Spis treści

Rozprawy	9
O uczeniu języka wśród dzieci... ..	11
PIOTR GARNCAREK: Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka	13
JOANNA ROKITA-JAŚKOW: (Bardzo) wczesne nauczanie języków obcych. Kilka uwag na temat celów, możliwości i metodyki	25
EWA LIPIŃSKA: Typ rodziny a polskość dzieci za granicą	37
BARBARA KYRC: Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku	51
ANETA NOTT-BOWER: Bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej u dzieci jedno- i dwujęzycznych	69
Dydaktyka języka polskiego dla dzieci w środowisku obcojęzycznym	83
MALGORZATA MAŁYSKA: Od zabawy słowem do czytania poezji. Holistyczne podejście do nauki języka polskiego jako dziedziczonego/drugiego wśród dzieci w wieku 5–9 lat	85
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów	101
MARIA WACŁAWEK: <i>Zoo</i> Jana Brzechwy a uczenie dzieci języka polskiego jako odziedziczonego	121
Uczeń migrujący	137
ANNA SERETNY: Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki	139
PAULINA SZYDŁOWSKA, JOANNA DURLIK: Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym	157

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS: Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie	171
WIOLETTA HAJDUK-GAWRON: Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego	187
Varia	205
MAGDALENA OCHWAT: O uchodźcach z Grecji (i nie tylko) na lekcji we współczesnej szkole – <i>Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji</i> Dionisiosa Sturisa	207
LUCYNA SADZIKOWSKA: <i>Zebra, Opowieści spod oliwnego drzewa i Bahar znaczy wiosna</i> jako nowe propozycje lekturowe o wielokulturowości	225
EWA JASKÓŁOWA: Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego – szansa budowania otwartości	239
Artykuły krytyczne, sprawozdania	253
MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK: Edukacja/Migracja, czyli zamierzony rym	255
AGNIESZKA TAMBOR: O ekspertyzie nt. promocji i uczenia języka polskiego w świecie	265
Noty o autorach	273

Contents

Treatises	9
Teaching foreign languages to children	11
PIOTR GARNCAREK: Teaching foreign languages to children and native language acquisition	13
JOANNA ROKITA-JAŚKOW: Foreign language learning in early childhood. Remarks on goals, achievements and teaching methodology	25
EWA LIPIŃSKA: Types of family and Polishness of children leaving abroad	37
BARBARA KYRC: The bilingual child as a student with special educational needs. The bilingual child's vocabulary: a case study	51
ANETA NOTT-BOWER: Picture-free evaluation of narrative competence among monolingual and bilingual children	69
Teaching Polish language to children in a foreign language environment	83
MALGORZATA MALYSKA: From language games to reading poetry. A holistic approach to teaching Polish as an inherited and second language to children aged 5 to 9	85
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA: Text-creating competence in an inherited language. Creativity and games in the process of text composition	101
MARIA WACŁAWEK: ZOO by Jan Brzechwa and teaching Polish as a foreign language to children	121
A migrant student	137
ANNA SERETNY: The language of school education from the glottodidactic perspective – an overview	139
PAULINA SZYDŁOWSKA, JOANNA DURLIK: The psychological aspects of working with a migrant student	157

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS: The language of school education in the integration model of supporting students with migrant experiences in the family	171
WIOLETTA HAJDUK-GAWRON: Foreign students in the Polish educational system. Silesian school experiences viewed from the perspective of received people and receiving communities	187
Varia	205
MAGDALENA OCHWAT: On the refugees from Greece and other places during classes at the contemporary school – <i>Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji</i> [New life. How Poles helped refugees from Greece] by Dionisios Sturis	207
LUCYNA SADZIKOWSKA: <i>The Zebra, Bahar Means Spring, Tales Under the Olive Tree</i> new possibilities of reading about multiculturalism	225
EWA JASKÓŁOWA: The Holocaust at Polish language classes. A chance for openness	239
Reviews, reports	253
MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK: Education/migration intentionally form a rhyme	255
AGNIESZKA TAMBOR: Teaching and promoting the Polish language abroad – a report on strategy creation	265
About the Authors	273

ROZPRAWY

O UCZENIU JĘZYKA
WŚRÓD DZIECI...

PIOTR GARNCAREK
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka

Teaching foreign languages to children and native language acquisition

Abstract: The article discusses the issues concerning native language acquisition and its influence on learning foreign languages. The article author presents theories defining the strategies of native language acquisition as well as their biological, social and communicative bases. He also discusses the difference between first and second language acquisition. Being aware of such a difference enables a teacher to design an efficient study programme.

Keywords: language acquisition, everyday language, natural approach, bilingualism, multilingualism, glottodidactics

Promowanie wielojęzyczności

Poszukiwanie efektywnych metod w nauczaniu dzieci i młodzieży języków obcych, zwłaszcza w procesie szkolnym, jest szczególnym zagadnieniem glottodydaktycznym. Coraz bardziej powszechne, pożądane, ale i modne zjawiska bilingwizmu i wielojęzyczności stają się elementami nowej międzynarodowej rzeczywistości edukacyjnej. Nie inaczej dzieje się i w Polsce, kraju jednorodnym narodowościowo i językowo, w którym, według danych GUS z 2011 roku, 93,9% mieszkańców stanowią etniczni Polacy, a 94,4% populacji posługuje się językiem polskim jako pierwszym, domowym, ojczystym... Rozwijanie dwujęzyczności i wielojęzyczności, rozumianych jako strategie edukacyjne, zapoczątkowano w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia, tworząc klasy z językami wykładowymi: francuskim, angielskim, niemieckim i hiszpańskim. Proces ten dotyczył głównie nauczania

na poziomie szkół licealnych, rzadziej gimnazjalnych i sporadycznie podstawowych. Powszechne nauczanie pierwszego języka obcego w polskich programach edukacyjnych obejmuje dzieci w wieku siedmiu lat, zaś drugiego obcego – młodzież trzynastoletnią. Wpisuje się to w strategię programującą naukę języków obcych na terenie Unii Europejskiej, w której używa się obecnie 24 języków oficjalnych i ponad 60 miejscowych (nie uwzględniając języków emigrantów). Europa jest – według danych Komisji Europejskiej – najbardziej wielojęzycznym obszarem naszego globu, gdzie już w 2006 roku 56% jej mieszkańców było dwujęzycznych (w Kanadzie odpowiednio 35%, w USA 18–20%). Ochrona i wspieranie różnorodności językowej zostały zagwarantowane w Deklaracji Berlińskiej w 2007 roku. Dużo wcześniej, bo już w 1995 roku, Komisja Europejska opublikowała *Białą Księgę* (*The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*), w której zadeklarowano stworzenie systemu zapewniającego obywatelom państw członkowskich Unii Europejskiej możliwość nauki co najmniej dwóch – oprócz ojczystego – języków. Od 2011 roku na terenie Unii zaczęto promować nauczanie języka obcego już na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Celem długoterminowym jest tutaj osiągnięcie wielojęzyczności rozumianej jako umiejętność posługiwania się przez jednostkę dwoma lub więcej językami obcymi.

Pierwszy język

Rola pierwszego języka w nabywaniu kolejnych nie jest kwestionowana przez badaczy. Różnice poglądów zachodzą na poziomie oceniania skali i przekładalności procesów akwizycyjnych. Kompetencja w obrębie pierwszego języka jest nabywana automatycznie – równoległe do procesu budzenia się świadomości językowej. Jej początkowe nieświadomienie łatwo zaobserwować w trakcie autokorekty lub poprawiania cudzych błędów. To faza wyprzedzająca kompetencję metajęzykową, dotyczącą językowego „uświadomienia” i umiejętności analizowania tak samego języka, jak pierwszych strategii wypowiedzi. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi o „zdolność do refleksji nad naturą języka i jego użycia”, co pojawia się po 3–4 roku życia (por. Rokita 2007, 22). Pierwszy język przyswajamy w sposób naturalny i nieświadomiony. By proces ten mógł zachodzić prawidłowo, wymagany jest w zasadzie tylko jeden warunek, jakim jest kontakt dziecka z mową ludzką. W sztucznym, bilingwalnym procesie nauczania

języków obcych, tej prostej zależności nie jesteśmy w stanie odpowiednio intensyfikować. Powodów jest wiele, są to chociażby: motywacja, zdolności indywidualne, metody nauczania, częstość i powtarzalność kontaktów językowych (por. Krashen 1981). Nie należy też czynić pochopnego rozróżnienia między tym, co nazywamy akwizycją, a tym, co rozumiemy przez nauczanie języka. Nie wszyscy badacze (por. Klein 1984, 106–107) popierają stawianie terminów „przyswajanie” i „uczenie się” w wyraźnej opozycji, ponieważ ich zdaniem nie do końca wiadomo, czy te procesy są zasadniczo różne. Angielski termin *acquisition* jest w polskiej literaturze przedmiotu tłumaczony jako „przyswajanie” lub zamiennie „nabywanie”, a najrzadziej chyba jako „akwizycja”. Ida Kurcz sugeruje, że owo nabywanie może być traktowane jako termin nadrzędny wobec przyswajania i uczenia się (2007, 19). Efektem procesów przyswajania i uczenia się jest możliwość wyodrębnienia pamięci proceduralnej (odpowiedzialnej za procesy nieuświadomione, automatyczne) oraz pamięci deklaratywnej, dostępnej dla naszej świadomości, obejmującej pamięć semantyczną i epizodyczną. Zdaniem wielu badaczy (por. Brown 1994, 48), by uzyskać wysokie kompetencje w nabywanych językach, potrzebna jest permanentna nauka języka rodzimego. Ciągłe otwartym pytaniem pozostaje to, czy można osiągnąć wyższą kompetencję w językach obcych niż w języku ojczystym. Podobnie zresztą jak rozważania, czy uczenie się języków obcych jest swoistym kontinuum akwizycji pierwszego języka, czy bardziej procesem uzupełniającym (Kurcz 2011, 39–40). Pamiętać należy, że przyswajanie pierwszego języka nie jest poprzedzone żadną wcześniejszą wiedzą językową i żadnym w tym zakresie doświadczeniem. Trwa z reguły przez całe życie. Najczęściej jest przyswajaniem jednojęzycznym, rzadziej dwujęzycznym (zachodzącym najczęściej w rodzinach mieszanych). W tej ostatniej sytuacji zachodzi zjawisko równoczesnego nabywania dwóch systemów językowych przed ukończeniem przez dziecko trzeciego roku życia. Jest to o tyle istotne, że po opanowaniu podstawowych kategorii poznawczych, takich jak chociażby wyrażanie deiktyczne, wiedza ta pozostaje na całe życie i efektywnie wspiera przyswajanie kolejnych języków. Doświadczenie poznawcze dziecka uczącego się drugiego języka zawsze jest większe niż przy przyswajaniu pierwszego. Wynika to z rozwoju społecznego i kształtowania się tożsamości, które są silnie związane z akwizycją pierwszego języka, a mniej widoczne w przypadku przyswajania kolejnych (Klein 1984, 93). Przyswajanie pierwszego języka przebiega w już dobrze dzisiaj rozpoznanych etapach, które umownie są określane jako „kamienie milowe”:

- faza przedjęzykowa – obejmuje formy niewerbalne (krzyki, głuzenie, gaworzenie) i powtarzanie sylab;

- faza wypowiedzi jednosylabowych – charakteryzuje się autonomicznością, zmienną artykulacją głosek, agramatycznością oraz mową sytuacyjną i synpraktyczną, czyli związaną z działaniem dziecka;
- faza wypowiedzi dwuwyrzawowych – przybiera styl telegraficzny, pozbawiony przymków, spójników i końcówek fleksyjnych. Najczęściej polega na łączeniu rzeczowników;
- faza językowa – zaczyna się na przełomie drugiego i trzeciego roku życia. Rośnie wówczas długość wypowiedzi i zasób leksykalny. Pojawiają się zdania złożone współrzędnie i kompetencja dyskursywna. Rozwija się również świadomość metajęzykowa dziecka (por. Ligeża 2003, 288–295).

Kolejnymi etapami rozwoju są: doskonalenie systemu fonologicznego i systemu fleksyjnego (w ustalonej kolejności). Udowodniono, że nabywania pierwszego języka nie można w zasadzie przyspieszyć poprzez intensywny trening werbalny, za to brak takich płynących ze środowiska bodźców znacznie spowalnia opisywany proces (Szeląg 2003, 169). Badania porównawcze wskazują także, że specyfika poszczególnych języków może mieć znaczący wpływ na czas, w jakim dzieci czynią postępy w osiąganiu kolejnych faz językowych. Polskie dzieci, ze względu na fleksyjność polszczyzny, wypowiadają pierwsze słowa średnio dwa miesiące później niż dzieci angielskie, zaś podstawową leksykę (50 słów) osiągają w osiemnastym miesiącu życia, co u dzieci w Anglii zachodzi już około szesnastego miesiąca (por. Rokita 2007, 26). Bardziej zindywidualizowany charakter mają procesy nabywania wokalizacji, składni czy fleksji. Podobnie rzecz wygląda z przyswajaniem słownictwa, zależnym od czynników środowiskowych, możliwości intelektualnych dziecka oraz właściwości i struktur pierwszego języka (por. Arabski 1996, 16–22). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że – w zależności od języka – dzieci w różnicowany sposób postrzegają pochodzenie wyrazów i inaczej kierują się frekwencyjnością wyrazu podstawowego, podstawy słowotwórczej i formantu. W polszczyźnie pierwszymi przyswajanymi formantami są te służące tworzeniu *deminutiwów* – zgoła inaczej niż w języku angielskim (Rokita 2007, 23).

Teorie dotyczące nabywania pierwszego języka

Wśród teorii wyjaśniających mechanizmy nabywania pierwszego języka dominują poglądy zakładające biologiczne podstawy tego procesu. Jest to podyktowane w dużej mierze brakiem innych widocznych bodźców, które

wpływają na budowanie kompletnych i poprawnych strukturalnie wypowiedzi oraz pojmowanie sensu informacji słownych zasłyszanych po raz pierwszy w życiu. W poglądach i teoriach behawioralnych nabywanie pierwszego języka jest traktowane jako wytwarzanie zbioru nawyków. Dzieci powtarzają zasłyszane dźwięki, za co są selektywnie nagradzane przez dorosłych. To z kolei prowadzi do utrwalania poprawnych nawyków i zachowań językowych. Przytakiwanie i rozwijanie wypowiedzi dziecka wystarczą do osiągania poprawności (Berko Gleason, Rattner 2005, 411–412). W dużym skrócie rzecz ujmując, dla behawiorystów nabywanie pierwszego języka polega na naśladowaniu dorosłych, co raczej nie tłumaczy złożonej natury samego języka i mechanizmów nabywania umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi, czyli nieskończenie produktywnego systemu zachowań komunikacyjnych.

Za głównego oponenta teorii behawioralnej uznawany jest Noam Chomsky, który postulował istnienie wewnętrznego mechanizmu przyswajania językowego (*language acquisition device*). Dzięki mechanizmowi dziecko jest w stanie rozpoznać zasadnicze reguły tworzenia słów i zdań. Stanowi to podstawę teorii natywistycznej, odrzucającej rolę eksponowanych przez behawiorystów wzmocnień (zob. Chomsky 2005). Ponieważ jednak nadmierne skoncentrowanie się na roli składnika syntaktycznego doprowadziło badacza do swoistych dylematów, zaproponował on w późniejszych rozważaniach model minimalistyczny (Kurcz 2011, 84–85). Tak zrodziło się dość kompromisowe założenie mówiące o języku wrodzonym, genetycznie uwarunkowanym, co mają dokumentować następujące jego cechy:

- język jest swoistą właściwością umysłu ludzkiego;
- język ma określone lokalizacje w mózgu;
- język jest przyswajany w określonych fazach rozwojowych;
- zaburzenia rozwoju językowego (*specific language impairment*) są przekazywane dziedzicznie;
- rozwój języka jest niezależny od inteligencji lub innych kompetencji;
- do rozwijania kompetencji językowej niezbędny jest stały kontakt z językiem;
- człowiek jest wyposażony w gen transkrypcyjny FOXP2 (odkryty w 2001 roku).

Na zgola innych założeniach oparte zostały teoria rozwoju poznawczego i teoria społeczna. Pierwsza z nich, sformułowana przez Jeana Piageta, wskazuje na nabywanie przez dziecko wiedzy o świecie. Rozwój języka nakłada się na pozyskane doświadczenie. Badacz wyodrębnia cztery etapy procesu poznawczego:

1. Okres sensoryczno-motoryczny (0–2 lata), w którym dziecko poznaje świat zmysłowo;
2. Okres przedoperacyjny (2–7 lat), w którym pojawia się myślenie konkretno-wyobrażeniowe oparte na zaistniałych zdarzeniach i intensywnym rozwoju języka;
3. Okres operacji konkretnych (7–11 lat), w którym rozwija się myślenie słowno-logiczne i pojmowanie relacji bez umiejętności myślenia abstrakcyjnego;
4. Okres operacji formalnych (powyżej 11 lat), w którym pojawia się i doskonalą umiejętność myślenia abstrakcyjnego i budowania za jego pomocą własnych pojęć abstrakcyjnych (por. Littlefield Cook, Cook 2005, 10–21).

Słabością teorii sformułowanej przez Piageta, jak utrzymują jej oponenti, pozostaje całkowity brak wyjaśnienia tego, w jaki sposób możliwe jest wykształcenie pełnej sprawności językowej u dziecka mimo oczywistego w młodym wieku deficytu intelektualnego. Na to nakłada się jeszcze pomijanie roli czynników społecznych i kulturowych, czyli tych aspektów rozwojowych, które stanowią istotę teorii społeczno-poznawczej Lwa Wygotskiego. Badacz wyodrębnił w niej strefę najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*), obejmującą zadania, których dziecko nie jest w stanie wykonać samodzielnie, badał rolę „matczynej” mowy oraz znaczenie intensywności kontaktów społecznych. Wydaje się, że współczesne dociekania nad istotą akwizycji pierwszego języka opierają się głównie na roli interakcji społecznej (*language acquisition support system*), zaproponowanej już w 1993 roku przez Jerome’a Brunera (por. Juszczuk 2007, 41–42). W trakcie interakcji językowych z dorosłymi dzieci odczytują intencje i skupiają na nich swoją uwagę, co jest zdolnością wrodzoną. Progres językowy jest efektem zabaw, skonwencjonalizowanych i powtarzalnych sytuacji komunikacyjnych. Dziecko nie poznaje przez to struktury języka, a jedynie uczy się komunikować za jego pośrednictwem. Tak pojmowany konstruktywizm społeczny widoczny jest w teorii Michaela Tomaselli, dla którego akwizycja języka jest zjawiskiem emergentnym, zachodzącym na styku wsparcia ze strony dorosłych i nauki ze strony dzieci. Nie oznacza to, że „język wylania się sam z siebie”, a jest bardziej cechą procesów biologicznych i szeroko rozumianej współintencjonalności (Juszczuk 2007, 42). Zdolność do kojarzenia intencji komunikacyjnej (gestu, słowa, kontekstu) pojawia się u dzieci już między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia (por. Sadownik 2012, 79). Przyswajanie pierwszego języka jest możliwe dlatego, że dzieci powtarzają rutynowe czynności, wchodzą w swoje role społeczne, powtarzają słowa i wypowiedzi, naśladują – także z odwróceniem ról, obserwują i wreszcie współuczestniczą w komunikacji.

Ze zgoła innych założeń wychodzą twórcy teorii modularnych, w których zwraca się uwagę na opis wewnętrznego funkcjonowania systemu poznawczego, odniesionego zawsze do konstruktu umysłowego konkretnej osoby. Przez moduł rozumieć należy analizator poszczególnych funkcji poznawczych, mający określoną lokalizację w mózgu. Koncepcja modułów umysłowych, rozumianych jako niezależnie funkcjonujące podsystemy kognitywne jest kwestionowana między innymi przez Chomsky'ego. W najnowszych teoriach formułowanych na ten temat widoczna jest tendencja do traktowania umysłu nie w sposób modularny, a organiczny. Mózg jest w nich opisywany jako organ plastyczny z silnymi połączeniami podsystemowymi, które same nie są przenikliwe (Kurcz, Okuniewicz 2011, 81). Ustalenia te, podobnie jak teorie modularne, stają się w coraz większym stopniu domeną neurobiologiczną, a to już znacznie wykracza poza tematykę tego artykułu. Warto pamiętać, że powstało szereg teorii, których twórcy skupili się na wybranych zagadnieniach towarzyszących akwizycji pierwszego języka, takich jak rozwój fonologiczny czy semantyczny dziecka, ale też szereg teorii pragmatycznych i teorii umysłu (Drabik 2009, 113).

Różnice w nabywaniu pierwszego i drugiego języka

Różnice, które obserwujemy w trakcie nabywania pierwszego i drugiego języka, mają w zasadzie dwojaki charakter: społeczny bądź biologiczny. Pierwsze z nich obserwowane są środowiskowo – to rodzina, najbliższe otoczenie, dom. Dwa najistotniejsze z tego punktu widzenia czynniki to język matczyny i język potoczny otoczenia. Rodzice stosunkowo rzadko są wykształconymi nauczycielami języka. Dlatego pierwszy język zawsze nosi rozpoznawalne cechy środowiska, regionu czy indywidualizowanych naleciałości. Polszczyzna potoczna jest w istocie pierwszą poznawaną postacią języka Polaków. Zajmuje wyjątkowe miejsce wśród odmian języka polskiego oraz w kontaktach rodzimych użytkowników. Jest najbardziej oczywistym, najprostszym, najbardziej konkretnym wariantem języka (Bartmiński 2010, 115). O jego wyjątkowości przesądza głównie to, że:

- jest pierwszym w kolejności wariantem języka, którego ludzie uczą się w procesie akwizycji języka narodowego;
- jest używany najczęściej, przez największą liczbę użytkowników, w najróżniejszych sytuacjach życiowych;

- utrwała elementarne struktury myślenia i percepcji świata (...);
- stanowi bazę derywacyjną (podstawę do tworzenia i eksplikacji) dla pozostałych stylów językowych (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, 98).

Owa „potoczność” pierwszego języka odróżnia go w sposób fundamentalny od drugiego języka, nabywanego w dwujęzyczności sukcesywnej, która charakteryzuje się działaniem sformalizowanym, wymuszonym poprzez zadania lekcyjne, sytuacje zaaranżowane i upodabniane do najczęstszych zdarzeń komunikacyjnych. Ponieważ jego nauczanie odbywa się w realiach szkolnych, jest poprzedzone rozpoznaniem i usystematyzowaniem glottodydaktycznym. Nauczyciel nie jest dla dziecka najbliższym, stale obecnym dorosłym, a jedynie kompetentnym nadawcą przekazu językowego. Uczy tylko języka w sztucznej bilingwalnie sytuacji. Każdy z rodziców, obok nauczania języka, przekazuje dziecku również wiedzę o świecie. Tutaj język i świadomość rodzą się jednocześnie, czego przy nabywaniu kolejnych języków już nigdy nie doświadczamy.

Wśród licznych różnic w sposobie nabywania pierwszego i drugiego języka należy zwrócić uwagę na moment rozpoczynania nauki czytania i pisania. W realiach akwizycji pierwszego języka kompetencje te pojawiają się późno, po latach zanurzenia jedynie w odmianie mówionej. Powoduje to istotną zmianę proporcji między powtarzaniem a zapamiętywaniem. Oczywiście jest też różnica czasowa. Podczas gdy pierwszy język towarzyszy nam permanentnie od początków pojawienia się świadomości, to poznawany w szkole język drugi nigdy nie będzie utrwalany w taki sposób. Obliczono, że dla pełnego wykształcenia struktury języka potrzebujemy minimum 9000 godzin kontaktu z nim. Szkoła w planowym procesie edukacji językowej oferuje zwykle około 1200 godzin dla języków genetycznie podobnych (np. polski/rosyjski) lub 4300 godzin dla języków bardziej oddalonych (np. polski/angielski). Dodatkowo w procesie szkolnym brakuje niemal całkowicie języka codziennego, potocznego czy młodzieżowego żargonu, które najszybciej budują więzi emocjonalne (por. Arabski 1996, 81, 181). Chyba tutaj należy upatrywać największej niedoskonałości sformalizowanej edukacji językowej. Brak społecznego wymiaru nauczanego w szkole języka jest najczęstszą przyczyną niepowodzeń edukacyjnych. Mimo intensyfikowania programów immersji językowej uczniowie doskonale zdają sobie sprawę, że używany przez nich interjęzyk daleki jest od naturalnych sposobów komunikowania się (Tarrone 2009, 434). Początkowa faza nauki L1 w szkole obejmuje inny zakres językowy niż ma to miejsce w przypadku L2. Rzecz nie tylko w doborze słownictwa i jego zakresach, ale też w kolejności nabywania morfemów i struktur morfosyntaktycznych.

Drugi nabywany język (jeśli wyłączymy sytuację dwujęzyczności jednoczesnej) nie cechuje się wyrazistością etapów rozwojowych, charakteryzującą nabywanie języka pierwszego. Tutaj znacznie bardziej zarysowują się wyznaczniki zmiennych indywidualnych (por. Krashen 1982). Są to cechy zdecydowanie słabiej wpływające na sukcesy i porażki edukacyjne dzieci będących rodzimymi użytkownikami języka.

Z kolei czynniki biologiczne, warunkujące nabywanie języków, ogniskują się wokół kształtowania pamięci proceduralnej mającej charakter niejawną, nieuświadomioną i automatyczną. Właśnie dzięki niej możliwy jest prawidłowy proces akwizycji pierwszego języka, co wielu badaczy łączy z okresem krytycznym (około piątego roku życia), istotnym i najważniejszym dla tej akwizycji (Chłopek 2014, 44). Pamięć deklaratywna, która pojawia się około drugiego roku życia, jest równie istotna w naszym językowym rozwoju osobniczym. Początkowo wspiera nabywanie pierwszego języka, a później odgrywa ważną rolę w przyswajaniu kolejnych (po okresie wczesnego dzieciństwa). Intensyfikujące się z wiekiem kontakty z drugim językiem oraz osiąganie w jego obrębie wysokiej, graniczącej z automatyzacją kompetencji nie oznacza, że wiedza deklaratywna przechodzi w wiedzę proceduralną. Neurolingwiści wielokrotnie dowiedli, że pierwszy język aktywizuje głównie lewą półkulę mózgu, zaś kolejne (zwłaszcza nabywane później) znajdują swoją reprezentację w półkuli prawej. Im wcześniej jednak nabywany jest język drugi, tym bardziej angażuje lewą półkulę. Stopień osiągniętej biegłości w L2 przekłada się jednoznacznie na obszary aktywności w mózgu anektowane przy nabywaniu L1. Wielu badaczy nie doszukuje się jednoznacznych dowodów na to, że drugi język jest reprezentowany w mózgu w innych jego częściach niż L1, ani też że osoby mniej biegłe językowo uciekają się automatycznie do mechanizmów kompensacyjnych w postaci wsparcia hipokampu, płatów czołowych i prawej półkuli. Te kontrowersje Michael Paradis tłumaczy możliwością wykorzystania przez obydwa języki specjalistycznych obwodów nerwowych (2004, 113).

Znaczenie pierwszego języka w nabywaniu kolejnych

W sformułowanej w 1979 roku hipotezie wzajemnej zależności językowej (*the developmental interdependence hypothesis*) Jim Cummins starał się udowodnić istnienie związku między stopniem kompetencji, który dziecko osiąga w na-

bywaniu pierwszego języka, a tym, co jest w stanie osiągnąć w obrębie drugiego. Im wyższa kompetencja pierwotna, tym wyższa kompetencja w L2 (por. Cummins 1992). Hipoteza ta znalazła swoje potwierdzenie w przypadku odległych od siebie typologicznie języków, za jakie uznać należy angielski i mandaryński. Próba objęto 30 tysięcy czternastolatków (por. Chuang, Malatesha, Dixon 2012, 111). W tekstach mandaryńskich występują znaki semantyczne i fonologiczne pozwalające na identyfikację i poprawną wymowę, co jest niespotykane w języku angielskim. Badanie polegało w głównej mierze na czytaniu ze zrozumieniem. Pierwszy język zawsze zajmuje w naszym mózgu szczególne miejsce. Ułatwia to wszelkie procesy edukacyjne, z nabywaniem języków obcych włącznie. W tej ostatniej sytuacji istotne są dwa uwarunkowania. Po pierwsze uczące się dziecko ma punkt odniesienia i poczucie tożsamości. Po drugie następny język jest językiem dodatkowym (dodanym do pierwszego), a nie zastępczym.

Spór dydaktyczny na temat wykorzystania pierwszego języka podczas nauczania kolejnych w szkole wydaje się nie mieć końca. Podejście jednojęzyczne (*monolingual approach*) zakłada, że żadna rodzima jednostka leksykalna nie powinna być używana w nauce języków obcych. Skutkuje to mocno krytykowanym brakiem efektywności. Sam kontakt z językiem kolejnym (obcym) jest dalece niewystarczający dla jego efektywnego nauczania. Podejście dwujęzyczne (*bilingual approach*), wymiennie z podejściem zrównoważonym (*balanced approach*), zakłada systemowe i kontrolowane stosowanie języka rodzimego w procesie glottodydaktycznym. Pamiętać należy, że rozważamy nauczanie dzieci. W sytuacji dorosłego odbiorcy współczesne preferencje metodyczne wskazują raczej na nauczanie „polskiego jako L2 po polsku”. Nie zmienia to poglądu, że z glottodydaktycznego punktu widzenia L1 może pełnić ważną rolę w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza przy:

- wyjaśnianiu leksyki;
- udzielaniu instrukcji;
- wyjaśnianiu reguł językowych;
- przekazywaniu krytyki i uznania;
- rozmowach indywidualnych.

Od pierwszego języka nie można uciec w sposób ostateczny. Ani dziecko, ani osoba dorosła, w trakcie nabywania, czy nawet biegłego władania drugim językiem, nie jest wolna od osadzonych głęboko w ojczystej mowie obszarów nietransferabilnych. Interferencje językowe w zasadzie ich nie obejmują, zostawiając w naszym mózgu bezpieczne zasoby leksykalne i ca-

le struktury wypowiedzi gwarantujące nam wyrażanie stanów emocjonalnych czy dokonywanie obliczeń. Z drugiej jednak strony dzieci bardzo chętnie i samodzielnie dokonują transferów z języka ojczystego do nabywanego. Znacznie przyspiesza to i ułatwia jego naukę, chociaż nie eliminuje wszystkich błędów. Uczniowie uciekają się do transferu międzyjęzykowego zazwyczaj wtedy, gdy struktura w L1 jest prostsza niż w L2 lub gdy struktura pojęciowa/zagadnieniowa w L2 jest trudniejsza do wyrażenia (por. Arabski 1996, 41, 45). Przed współczesną glottodydaktyką stoi ważne zadanie, jakim jest praktyczne wykorzystanie wiedzy o rodzajach transferów językowych zachodzących w sposób naturalny u dzieci. Mowa tu o transferach: pojęciowych, strategii metalingwistycznych i metapoznawczych, specyficznych elementów językowych, świadomości fonologicznej czy aspektów pragmatycznych (por. Cummins 2005, 5). Zwłaszcza w przypadku transferu pojęciowego, który należy rozumieć jako przenoszenie zasobów niejęzykowych, kształtowanych częściowo przez czynniki kulturowe i społeczne oraz pola semantyczne, można wiele osiągnąć w procesie lekcyjnym. Wystarczy pamiętać, że dla dzieci poznawanie języka wynika bardziej z ciekawości świata niż jego wewnętrznych rozwiązań strukturalnych. Zaciekawienie wiedzą metalingwistyczną pojawia się dopiero u starszych dzieci, mogących ocenić jej przydatność w trakcie nauki gramatyki opisowej. Podobnie rzecz ma się ze świadomością wiedzy fonologicznej czy pragmatycznej (reprezentowanej chociażby przez sposoby przeproszania i wyrażania prośby).

By właściwie ocenić rolę pierwszego języka w trakcie nauczania dzieci kolejnych języków definiowanych jako obce, należy analizować mechanizmy akwizycji L1. Nie wszystkie dadzą się powielić w praktyce glottodydaktycznej, ale mogą ją wydatnie usprawnić. Pierwszym krokiem uczynionym w tym kierunku powinno być wyraźne rozgraniczenie nauczanego obszaru na jego część językową i metajęzykową. Świadomość językowa nie powinna być definiowana z perspektywy nauki języka obcego, lecz mowy ojczystej. Dla dziecka trudnością jest rozwiązywanie problemów pojawiających się w trakcie nauki języka drugiego, jeśli dotyczą one również języka pierwszego. W coraz bardziej wielojęzycznym świecie nabywanie kompetencji językowych staje się praktyką powszechną. Osoby (zwłaszcza dzieci) bilingwalne wydają się uprzywilejowane w nabywaniu kolejnych języków. Nigdy jednak nie zdarza się, by drugi język był nam w tym procesie bardziej przydatny niż pierwszy. Nigdy też nie osiągamy wyższych kompetencji w językach nabytych, wyuczonych czy przyswojonych niż w mowie ojczystej.

Literatura

- Arabski J., 1996, *Przyswajanie języka obcego i pamięci werbalnej*, Katowice.
- Bartmiński J., 2010, *Styl potoczny*, w: tegoż, red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Berko Gleason J., Ratter N.B., 2005, *Przyswajanie języka*, w: tychże, red., *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Brown H.D., 1994, *Principles of language learning and teaching*, New Jersey.
- Chlopek Z., 2014, *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Chomsky N., *O naturze i języku*, przeł. Lang J., Poznań.
- Chuang H.K., Malatesha R., Dixon L., 2012, *Cross-language transfer of reading ability. Evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents*, „Journal of Literacy Research”, 44 (1).
- Cummins J., 2005, *Teaching for cross-language transfer in dual language education. Possibilities and pitfalls*, in: TESOL Symposium on Dual Language Education: *Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*, Istanbul.
- Cummins J., 1992, *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*, in: Bialystok E., ed., *Language processing in bilingual children*, Cambridge.
- Drabik I., 2009, *Psycholingwistyczne parametry tłumaczenia konsekutynnego*, w: Szadyko S., red., *Komunikacja specjalistyczna*, t. 1, Warszawa.
- Juszczyk K., 2007, *Sceny wspólnej uwagi w nauce czytania wspomaganą komputerowo*, „Investigationes Linguisticae”, vol. XV.
- Klein W., 1984, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, w: Kurcz I., red., 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Krashen S., 1982, *Principles and practices in second language acquisition*, New York.
- Krashen S., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Londyn.
- Kurcz I., 2011, *Charakterystyka kompetencji językowej – reprezentacje umysłowe*, w: Kurcz I., Okuniewicz H., red., *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa.
- Kurcz I., 2007, *Dwujęzyczność a język globalny*, w: Pawlak M., Derenowski M., Wołski B., red., *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań–Kalisz.
- Ligeża M., 2003, *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, w: Galkowski T., Jastrzębowska G., red., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole.
- Littlefield Cook J., Cook G., 2005, *Child Development. Principles and Perspectives*, Boston.
- Paradis M., 2004, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam–Philadelphia.
- Rokita J., 2007, *Lexical development in early L2 acquisition*, Kraków.
- Sadownik B., 2012, *Język w strukturę modularnej umysłu*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 5.
- Szeląg E., 2003, *Neuropsychologiczne podłoże różnych zaburzeń językowego porozumiewania się u dorosłych i dzieci*, w: Galkowski T., Jastrzębowska G., red., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole.
- Tarrone E., 2009, *Sociolinguistic perspective on an SLA theory of mind*, in: Mackey A., Polio C., eds, *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honour of Susan M. Gass*, New York–Routledge.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

Joanna Rokita-Jaśków
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

(Bardzo) wczesne nauczanie języków obcych. Kilka uwag na temat celów, możliwości i metodyki

Foreign language learning in early childhood. Remarks on goals,
achievements and teaching methodology

Abstract: The article presents the phenomenon of very early foreign language teaching (i.e. in the preschool years) from the linguistic and pedagogical perspective. It begins with dispelling the myth about the necessity of 'an early start' for ensuring future competence, pointing at the relevance of cognitive, affective and social factors influencing the outcomes. Then it presents the possible achievements and crosslinguistic influences in language acquisition of a very young child. Finally, it outlines the critical aspects of FL methodology that are necessary for progress in early FLL.

Keywords: early foreign language teaching, critical age hypothesis, cognitive limitations, language awareness, internal motivation to learn

Wstęp

W krajach, w których mówi się na co dzień językiem o stosunkowo małym zasięgu i roli w skali globalnej, istnieje ogromna tendencja, by uczyć się tych języków obcych, które mają duże znaczenie i przydatność w gospodarce, polityce, środkach przekazu itp. Ich znajomość, obok wielu innych kompetencji, jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu zawodowego, szczególnie w obecnym zglobalizowanym świecie. Z drugiej strony opanowanie języka obcego w warunkach nienaturalnych jest procesem długotrwałym i wymagającym ogromnego wysiłku. Nic więc dziwnego, że wielu rodziców chce, by języka obcego ich dzieci uczyły się od najmłodszych lat i bardzo wczesnie stwarza im jak najlepsze warunki do opanowania jednego lub nawet kilku języków.

Korzystając z moich wieloletnich badań nad przyswajaniem języka obcego przez małe dzieci (tj. w wieku 2–6 lat) w warunkach instytucjonalnych (por. Rokita 2007, Rokita-Jaśkow 2013), w niniejszym artykule zamierzam pokazać cele i możliwe osiągnięcia dziecka we wczesnej nauce języków obcych. Moim zamiarem jest także wskazanie, w jaki sposób należy nauczać dzieci, by najlepiej wykorzystać ich potencjał poznawczy, a także scharakteryzować czynniki wpływające na efektywność nauczania.

Cele i możliwe osiągnięcia dziecka we wczesnej nauce języków obcych

Charakteryzując celowość nauczania języków obcych dzieci, należy zauważyć, że za decyzjami o jej rozpoczęciu stoją dwie grupy: rodzice i ich aspiracje edukacyjne z jednej strony (Rokita-Jaśkow 2013) oraz wytyczne europejskiej polityki językowej w tym zakresie z drugiej (Komisja Europejska 2011). Motywy nauczania języków obcych dzieci są więc dyktowane oddolnie i odgórnie, i w ten sposób wpływają na kształtowanie polityki edukacyjnej kraju, w tym np. na decyzję wprowadzenia obowiązkowej nauki języka obcego do przedszkoli w 2015 roku.

Jednym z głównych czynników, z powodu którego nauczanie języków obcych jest obecnie tak rozpowszechnione – szczególnie w sektorze prywatnym – i w związku z którym wprowadzono ostatecznie elementy jego nauczania do przedszkoli publicznych, są aspiracje edukacyjne rodziców, którzy wierzą, że tzw. wczesny start językowy zapewni ich dzieciom lepszą kompetencję językową w przyszłości (zob. Rokita-Jaśkow 2013). Często opierają się oni tylko na anegdotycznym założeniu, mającym swe źródła w tzw. hipotezie wieku krytycznego (Lenneberg 1967, 27), że im wcześniej zainicjuje się naukę języków obcych, tym lepiej. Jest to teza tylko połowicznie prawdziwa. Sam wiek rozpoczęcia nauki języka obcego nie stanowi istotnego czynnika wpływającego na jej efektywność w warunkach klasowych, tak jak ma to miejsce w warunkach naturalnych. Obie sytuacje różnią się przede wszystkim tym, że w sytuacji naturalnej, czyli np. gdy dziecko słyszy dwa języki obce w rodzinie dwujęzycznej (lub emigrując z rodziną, uczęszcza do przedszkola w kraju goszczącym), ma ono o wiele dłuższy kontakt z językiem drugim (6–8 godzin dziennie), a także o wiele większą potrzebę komunikacyjną. Wie, że jeśli chce

się pobawić z innymi dziećmi lub porozumieć z nauczycielem, musi wykonać ogromny wysiłek umysłowy i użyć języka drugiego. Czas kontaktu z językiem i motywacja do jego użycia są więc kluczowymi czynnikami decydującymi o łatwości przyswajania języka w warunkach naturalnych (Pfenninger, Singleton 2017).

Z tego powodu w warunkach naturalnych o wiele większą rolę odgrywiają utajone (*implicite*) procesy przyswajania języka niż w warunkach instytucjonalnych. Z kolei w okolicznościach formalnych istotne jest nauczanie *explicite*, wykorzystujące zasoby poznawcze uczącego się, takie jak uwaga i pamięć, które jednak doskonałą się wraz z wiekiem. Empirycznego dowodu na to, że to nie dzieci młodsze, ale nastolatki i starsze dzieci (8–10 lat) osiągają lepsze wyniki w uczeniu się języka dostarczyły np. Snow i Hoefnagel-Höhle (1978), porównujące postępy dzieci i młodzieży uczących się holenderskiego w pięciu różnych badanych grupach. Podobne wyniki uzyskała także Carmen Muñoz (2006) w przekrojowym badaniu prowadzonym w Hiszpanii, w którym zestawiała wyniki w nauce języka angielskiego dzieci rozpoczynających edukację językową w wieku 8 i 11 lat. Badaczka stwierdziła, że postępy dzieci 8-letnich są wolniejsze niż tych zaczynających kształcenie w wieku późniejszym oraz że tempo nauki znacznie przyspiesza, gdy dzieci osiągają wiek 11 lat. Wtedy też zaczynają dorównywać (pod względem poziomu językowego) tym dzieciom, które zaczęły się uczyć języka obcego później. Fakt ten można tłumaczyć tym, że w Piagetowskiej teorii rozwoju około 11. roku życia dzieci wkraczają w fazę operacji formalnych (Schaffer 2013), co oznacza, że rozwija się u nich myślenie abstrakcyjne i są one w stanie np. dopasować poznaną regułę do samodzielnej konstrukcji zdań. Niebagatelną rolę odgrywa tu również wzrost pojemności pamięci roboczej, która pozwala na wykonanie jednocześnie kilku operacji umysłowych. Z psycholingwistycznego punktu widzenia w budowaniu wypowiedzi mówionych uczeń musi przywołać z pamięci długotrwałej wiele jednostek informacyjnych naraz: potrzebne słowa, regułę gramatyczną porządkującą szyk wyrazów w zdaniu, morfemy słotwórcze i fleksyjne, cechy fonologiczne słów, kontur intonacyjny. Samodzielne tworzenie zdania wymaga więc od uczącego się uruchomienia wielu struktur poznawczych w tym samym momencie. Stąd tak ważna jest rola pamięci roboczej w świadomym uczeniu się, jej wpływowi na proces edukacyjny poświęca się coraz więcej miejsca w opracowaniach naukowych. Wiemy, że pojemność pamięci roboczej zwiększa się wraz z wiekiem. Maria Jagodzińska (2003, 131–158) podaje, że pojemność pamięci

roboczej dziecka 3-letniego wynosi około 3 jednostek, 5-letniego – 5 jednostek, a 7-letniego – 7 jednostek. Skala pamięci krótkotrwałej oznacza, ile nowych słów możemy wprowadzić na jednej lekcji, a także jak długie frazy lub zdania dziecko jest w ogóle w stanie powtórzyć. Warto więc pamiętać, że najmłodsze dzieci nie zdołają powtórzyć zdań składających się z więcej niż 3 wyrazów/morfemów.

Jednym ze sposobów zwiększania pojemności pamięci roboczej jest wykorzystywanie różnych strategii pamięciowych, które pozwalają łączyć słowa w większe jednostki, np. wyrazy w bardziej rozbudowane frazy. Również wielokrotne powtarzanie utartych zwrotów pozwala na zautomatyzowane odtwarzanie ich treści z pamięci, co w konsekwencji oznacza poprawę płynności wypowiedzi (Biedroń 2016).

Drugim czynnikiem wpływającym na czynność uczenia się w warunkach formalnych jest umiejętność autoregulacji emocji i zachowania. Autoregulacja oddziałuje na kontrolowanie procesów uwagi, a więc na hamowanie reakcji w sytuacjach wymagających skupienia oraz wzbudzanie reakcji w sytuacjach, gdy potrzebne jest działanie.

Autoregulacja jest szczególnie istotna w przypadku uczenia się w klasie, gdyż – aby przyswoić nowy materiał – konieczne jest przede wszystkim poświęcenie mu świadomej uwagi, by następnie poddać go dalszemu przetwarzaniu i zachować w pamięci długotrwałej. Jest oczywiste, że u dzieci przedszkolnych umiejętność autoregulacji jest znacznie ograniczona, gdyż rozwija się w miarę dojrzewania i doświadczeń szkolnych (Schaffer 2013). Stąd w nauczaniu przedszkolnym nie można wymagać, by dzieci skupiły się na konkretnej treści w danym momencie, lecz odwrotnie, należy tak zaplanować lekcję, by treści i sposób nauczania same przykuły ich uwagę.

Wydaje się więc, że to te czynniki poznawcze, tj. ograniczona pojemność pamięci roboczej, problemy z autoregulacją wraz z niezbyt częstym kontaktem z językiem obcym decydują o ograniczonych możliwościach przyswojenia języka w warunkach nienaturalnych. Z tych też powodów oraz w świetle wielu badań empirycznych uważa się, że hipoteza wieku krytycznego straciła na aktualności i z lingwistycznego punktu widzenia nie jest uzasadnione, by rozpoczynać naukę jak najwcześniej (Pfenninger, Singleton 2016). Wnioski te nie zawsze są jednak brane pod uwagę przy formułowaniu polityki językowej w wielu krajach, w których obniżanie wieku rozpoczynania nauki języka obcego jest promowane wbrew wynikom badań językoznawczych.

Jakich osiągnięć w nauce możemy się spodziewać u dziecka przedszkolnego?

W świetle poczynionych konstatacji rodzi się pytanie, jakich osiągnięć możemy się spodziewać u dziecka uczącego się języka obcego w warunkach formalnych, jeśli weźmie się pod uwagę wspomniane ograniczenia poznawcze.

Oczywiście wszystkie dzieci są w stanie nauczyć się nowych słów, często dedukując ich znaczenie z kontekstu sytuacyjnego lub obrazkowego. Świadczy to o poznawczych umiejętnościach małego dziecka, które poznając nowe słowo, przypisuje je przedmiotowi w najbliższym otoczeniu lub wykonywanej czynności. Początkowo dzieci te nie rozpoznają, które słowo pochodzi z jakiego języka, zapewne zakładając, że każde nowe słowo dotyczy nowego przedmiotu – w myśl tzw. hipotezy kontrastu leksykalnego (por. Clark 1993). Dowodem na prawdziwość tej hipotezy może być fakt, że nawet w warunkach klasy dzieci przyswajały wcześniej te słowa, które łatwiej było wymówić. Mimo przewagi w otoczeniu słów w języku polskim 2-latki uczące się języka angielskiego chętniej przyswajały angielskie słowo *truck* (jednosylabowe) zamiast polskiego *ciągnarówka*, angielskie *apple* zamiast polskiego *jabłko* (zbitka spółgłosek) itp. (Rokita 2007, 93, 104).

Przez stosunkowo długi czas (nawet do kilku miesięcy) dzieci są w stanie użyć lub rozpoznać słowa tylko w tym samym kontekście, w którym je poznały. Dopiero po wielokrotnych powtórzeniach, również w nowych kontekstach, potrafią zastosować te słowa w sytuacjach poza klasą. Zawsze jednak używają tych samych wyrażzeń w utartej formie, bez zmieniania ich formy fleksyjnej. Przykładowo jedno z badanych przeze mnie dzieci (i to uczące się najintensywniej) potrafiło na spacerze, idąc po chodniku i omijając pęknięcia, spontanicznie powiedzieć *Giant steps* (pol. 'duże kroki'). Takie przykłady spontanicznego użycia języka są jednak rzadkością. W przeważającym stopniu czynna znajomość słownictwa obcojęzycznego u dzieci oznacza produkcję indukowaną, tj. sprowokowaną przez pytającego za pomocą obrazków i gestów. Wydaje się, że brak potrzeby komunikacyjnej nie skłania dzieci do produkcji w L2.

W prowadzonych przeze mnie badaniach (zob. Rokita 2007) tempo przyswajania słów przez dzieci 2–4-letnie było bardzo wolne, od około 10 słów u dwulatków do około 50 słów w 3–4 roku życia. Najlepsze z dzieci, po dwuletnim okresie nauki, opanowało około 180 słów czynnie i 205 biernie.

Dość zbliżona liczba słów opanowanych biernie i czynnie nie jest naturalnym procesem, gdyż w środowisku naturalnym dziecko o wiele więcej rozumie, niż mówi. Ta równowaga znajomości słów w środowisku formalnym świadczy o przetrenowaniu zasobu leksykalnego i jego mechanicznym utrwaleniu. Z dzieckiem codziennie ćwiczyła mama, powtarzając materiał klasowy i bawiąc się w sytuacje lekcyjne. W rezultacie dziecko przyswoiło stosunkowo dużą liczbę słów, jednak nie dzięki uruchomieniu podświadomych procesów i znacznej ekspozycji na język, ale dzięki treningowi pamięci. Należy jednak zdać sobie sprawę, że efekty takiej nauki są krótkotrwałe. Jakakolwiek przerwa w powtórzeniach (np. wakacyjna) spowodowałaby natychmiastowy regres w znajomości czynnej słownictwa i nieco wolniejszy w znajomości biernej.

W ciągu 2 lat żadne z badanych dzieci nie weszło w stadium dwu-, wielo- wyrazowe, które świadczyłoby o uruchomieniu wrodzonych reguł języka, umożliwiające tworzenie zdań i wskazujące na kreatywność językową. Jedyny dowód na taką kreatywność można było znaleźć w wykorzystaniu morfemu słowotwórczego *-man* (ang.), w nowopowstałych nieistniejących w rzeczywistości słowach anglojęzycznych, tj. *beeman* ('człowiek-pszczoła'), *policjaman* ('policjant'). Swobodne użycie tego przyrostka jest wynikiem jego popularności w nazwach w popkulturze (por. *Spider-Man*, *Batman*) również w kraju języka pierwszego (L1). Wydaje się więc, że częstotliwość występowania słów/morfemów jest czynnikiem, który wpływa na tempo przyswajania słownictwa. Jednakże brak kreatywności w tworzeniu zdań wskazuje na to, że nie zostały uruchomione wrodzone reguły języka z powodu zbyt małej ekspozycji na język naturalny.

Czynniki wpływające na osiągnięcia dziecka

Każde dziecko rodzi się z pewnymi wrodzonymi predyspozycjami do nauki, tj. z określonym poziomem inteligencji czy cechami osobowościowymi. Nie mamy na nie bezpośredniego wpływu, jednak jest możliwe, by zarówno wesprzeć ciekawość poznawczą dziecka, jak i zwiększyć intensywność kontaktu z językiem obcym. Liczne badania wskazują na to, że wczesną naukę języka obcego można potraktować jako formę stymulacji poznawczej, budząc nią zainteresowanie dziecka. Ponadto aby mówić o jakichkolwiek postępach dziecka w nauce języka obcego, musi ono mieć z nim częsty kon-

takt, a więc najlepiej słyszeć go w swym bezpośrednim otoczeniu. Stąd niezwykle ważne jest zaangażowanie rodzica w dostarczanie okazji do dodatkowego kontaktu z językiem obcym, nie tylko poprzez utrwalanie materiału lekcyjnego, ale dodatkowe gry i zabawy, wspólne oglądanie bajek i programów edukacyjnych w języku obcym, wspólne czytanie książek, korzystanie z gier internetowych. Na znaczeniu zyskują książeczki/bajeczki cyfrowe, tj. nagrania filmowe znanych bajek w Internecie, którym towarzyszy tekst podświetlający to słowo, które jest w danej chwili wymawiane (Brunsmeier, Kolb 2017, 12). Wielokrotna ekspozycja na ten sam tekst z towarzyszeniem wyświetlanych słów sprzyja w konsekwencji opanowaniu czytania i wymowy w języku obcym.

Szczególnie istotne jest, by rodzice byli współuczestnikami tychże czynności, gdyż stwarza to możliwości tłumaczenia dziecku nowych treści, podtrzymywania zainteresowania poprzez zadawanie dodatkowych pytań, prowokowania do wypowiedzi. Jerome Bruner, amerykański psycholog i współtwórca teorii społeczno-kulturowej, nazwał taką wspólną interakcję budowaniem rusztowania (ang. *scaffolding*), które sprawia, że dorosły dostosowuje się do aktualnego poziomu językowego dziecka i niejako uczy je nowych słów. Czynności te – dobrze znane w badaniach jako sprzyjające przyswajaniu języka pierwszego – równie dobrze sprawdzają się w przyswajaniu L2 (por. Rokita-Jaśkow 2013).

Ważne, by pamiętać, że nie wystarczy zapewnić dziecku biernej ekspozycji na język w tle, np. odtwarzając nagrania, gdyż wtedy dzieci nie kierują ku nim uwagi, traktując je jako nic nieznaczący „hałas”. Treści języka, który ma zostać przyswojony, muszą być znaczące, wyeksponowane i powtarzające się. Niezwykle istotna jest tu rola wyraźnej prozodii i akcentuacji słów kluczowych. Badania Campfield i Murphy (2014) wykazały, że dzieci wykorzystują akcent wyrazowy i zdaniowy jako istotną podpowiedź do dedukcji znaczeń słów w kontekście. Innymi słowy jest bardzo ważne, by nauczyciel lub rodzice, zwracając się do dziecka w języku obcym, opowiadając historyjkę, komentując wydarzenia itp., posługiwali się tym językiem płynnie, szczególnie wyraźnie akcentując te słowa, których znaczenie dzieci miałyby zapamiętać. Dlatego taką wagę ma fakt, by nauczyciele uczący dzieci języków obcych mieli bardzo wysoką kompetencję językową.

O optymalizacji wykorzystywanych metod i środków

Z obserwacji zajęć często wynika, że nauczyciele ograniczają nauczanie języka do fazy prezentacji, w której za pomocą kart obrazkowych wprowadzają

słownictwo, a następnie utrwalają je przy użyciu gier, piosenek i prac plastycznych. Jakkolwiek jest to rozwiązanie poprawne metodycznie, można w nim zauważyć wyróżnienie fazy prezentacji i praktyki, brakuje natomiast użycia nowych słów w kontekście zdaniowym i sytuacyjnym, również dla wyrażenia potrzeb komunikacyjnych, co mogłoby być celem następnej fazy, tj. produkcji. Faza ta jest często pomijana, choć dobrym utrwaleniem byłoby zastosowanie techniki dramy, podczas której dzieci odgrywają scenki znane z czytanych im książeczek i oglądanych bajek, przy czym tekst może być wyuczony. Obecnie – w wyniku badań nad dziećmi wielojęzycznymi – dopuszcza się również świadome mieszanie kodów (ang. *translanguaging*), co sprzyja spontanicznej i autentycznej komunikacji. Dzieci mogą więc improwizować scenki i próbować komunikacji w języku obcym, wykorzystując również niewerbalne środki wyrazu, a także słowa w języku ojczystym. Docenia się tym samym rolę spontanicznej zabawy, w tym zabawy „w udawanie”, w przyswajaniu języka (Oliver, Phelp, Mackey 2008, 131–147).

Konieczność użycia przyswojonego języka w autentycznej sytuacji jest widoczna w takich trendach, jak podejście zadaniowe (ang. *task-based learning*) czy wzorowane na pedagogice Montessori kąciki do nauki języka angielskiego (Mourão 2014). Podejście zadaniowe nie jest zbyt popularne w nauczaniu bardzo małych dzieci, gdyż ograniczenia pamięci roboczej wpływają na ograniczoną produkcję zdaniową. Dzieci rzadko są w stanie powtórzyć zdania/frazy dłuższe niż 3-wyrazowe. Uważam jednak, że jest możliwe zaangażowanie dzieci do wykonania zadań, w trakcie których uczestnik będzie zachęcany choćby do 1-wyrazowej produkcji w języku obcym przy jednoczesnej akceptacji ewentualnej wypowiedzi w języku ojczystym. To rolą dorosłego (nauczyciela, rodzica) jest podtrzymanie wypowiedzi i zaangażowanie dziecka w zadanie. Powinien on przeformułować wypowiedzi dziecka z L1 na L2 czy zadać dodatkowe pytania. Wszystkie te strategie dyskursywne są niczym innym jak sposobami na włączenie dziecka do interakcji w języku obcym, przy jednoczesnym zrozumieniu jego ograniczeń i przyjęciu aktywnej roli przez dorosłego. Należy jednak zauważyć, że budowanie sytuacji zadaniowych jest możliwe tylko w bardzo małych grupach, gdyż tylko w nich można skupić uwagę wszystkich dzieci.

Kąciki tematyczne to miejsca (regaly, skrzynie itp.), gdzie dzieci znajdowałyby przedmioty wykorzystywane na lekcjach języka obcego. W czasie przeznaczonym na samodzielną zabawę mogłyby wykorzystać te przedmioty, bawiąc się np. w lekcję języka angielskiego. Przykładowo jedno z badanych przeze mnie dzieci powiedziało na zrobioną w klasie lornetkę: *To jest moje, do I see you*. Takie wtrącenie do polskiego zdania frazy angielskiej nie świadczy

o dokładnym przyswojeniu znaczenia komponentów frazy, jednakże wskazuje na jej utrwalenie i spersonalizowanie znaczenia.

Wreszcie należy uznać, że wczesny kontakt z językiem obcym ma przede wszystkim być wzbogacającym poznawczo doświadczeniem, przygodą, która może zachęcić dziecko do dalszej nauki języków obcych w przyszłości. Niezwykle ważne jest tu więc generowanie wewnętrznej motywacji do poznawania innych języków. Oprócz zabawowej dydaktyki funkcję motywacyjną spełnia przed wszystkim nauczyciel (Nikolov 1999, 33–65). To od jego umiejętności językowych oraz interakcyjnych zależy, jak są prowadzone zajęcia, czy są żywe i interesujące i jak wpłyną na stosunek dzieci do nauki języka obcego. Motywacja instrumentalna i/lub integracyjna rodzi się u dzieci dopiero w wieku około 11–12 lat.

Podobne badanie przeprowadziła Wu (2003), która stwierdziła, że tym, co motywuje bardzo małe dzieci (tj. w wieku 4–6 lat) do nauki języka obcego i zwiększa ich poczucie kompetencji, jest wdrażanie przewidywalnej struktury zajęć, wykorzystywanie zadań o umiarkowanej trudności oraz stosowanie takiej oceny zwrotnej, która pozwala na przypisanie ewentualnej porażki/powodzenia czynnikom, nad którymi dzieci mają kontrolę. Innym istotnym czynnikiem jest promowanie poczucia autonomii. Dzieci powinny mieć swobodę w wybieraniu metod, zawartości kursu oraz sposobie prezentacji własnych osiągnięć. Okazuje się więc, że już od najmłodszych lat poczucie kontroli nad własnym procesem uczenia się jest tym, co motywuje ucznia do dalszego wysiłku. W tym kontekście wspomniane rozwiązania metodyczne, tj. kąciki do samodzielnej nauki języków obcych i/lub dydaktyka oparta na zadaniach, wydają się najbardziej odpowiednie. Wskazują one także na wymagania stawiane nauczycielom języków obcych uczącym dzieci, którzy muszą mieć odpowiednio wysokie kompetencje dydaktyczne oraz językowe.

Wobec poczynionych uwag wydaje się, że podstawa programowa dla przedszkoli realistycznie ocenia, jakie osiągnięcia są możliwe w wieku przedszkolnym i stawia sobie za cel przede wszystkim przyzwyczajenie do brzmienia języka oraz rozwoju strategii jego rozumienia w kontekście sytuacyjnym. W najnowszej nowelizacji podstawy programowej do przedszkoli (2016), obejmującej nauczaniem języka obcego nowożytnego tylko dzieci sześciolatnie zobligowane do rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, cele te wyrażone są następująco:

Dziecko:

- rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie;

- uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności;
- powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego.
Rozporządzenie MEN z dn. 17 czerwca 2016 r. (poz. 895), zał. 1.

Wydaje się, że cele te, zorientowane głównie na kształcenie rozumienia w języku obcym, częściowo uwzględniają trudności we wdrożeniu efektywnej metodyki nauczania dzieci, która jest kosztowna pod względem ilości czasu przeznaczanego na nauczanie i środków koniecznych do wykształcenia odpowiednich nauczycieli. Wskazówki przedstawione przeze mnie mogą być trudne do realizacji w systemie szkolnictwa publicznego.

W tym miejscu należy dodać, że decyzja o wprowadzeniu języka obcego do przedszkoli od 2015 roku była pokłosiem rekomendacji europejskich (Komisja Europejska 2011), jak i opracowanych raportów na temat stanu badań nad wczesnym rozpoczynaniem nauki języków obcych (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006). Dokumenty te wyraźnie podkreślały, że zadaniem wczesnego wprowadzania nauki języków obcych do przedszkoli jest nie tyle osiągnięcie biegłości w tych językach, ile zagwarantowanie wszystkim dzieciom równego dostępu do ich nauki i w ten sposób wyrównywanie szans edukacyjnych na starcie szkolnym, a także zapewnienie ciągłości nauki na kolejnych etapach. Raport Edelenbos, Johnstone i Kubanek (2006) dodatkowo wymienia istotne czynniki, które powinny być brane pod uwagę przy konstruowaniu planów nauczania i ocenianiu dzieci, m.in. chodzi o zachęcanie do kreatywnej produkcji językowej, kształcenie umiejętności czytania i pisania w języku obcym od samego początku, wsparcie nauki przez technologie informacyjno-komunikacyjne, udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej, uznanie wartości zabawy spontanicznej.

Podsumowanie

Podsumowując rozważania, należy ponownie podkreślić, że celem bardzo wczesnej edukacji obcojęzycznej dzieci nie może być osiągnięcie płynnej

kompetencji w języku obcym, bliskiej dzieciom wychowywanym w naturalnej dwujęzyczności. Jest to nierealne chociażby z powodu ograniczeń poznawczych dzieci oraz ograniczeń w dostępie do różnorodnych danych językowych (ang. *input*). Nie oznacza to jednak, że nauczanie dzieci w tak wczesnym wieku jest zupełnie bezcelowe. Przez wczesne doświadczenia z językiem obcym dzieci budują podwaliny pod dalszą, bardziej intensywną naukę w wieku szkolnym. Przygotowanie to obejmuje zarówno rozbudzenie zainteresowania, jak i motywacji wewnętrznej do nauki języka, rozwój świadomości językowej, w szczególności fonologicznej i międzykulturowej. Cele te nie dają się wyraźnie zmierzyć, a ich efektywność na przestrzeni wielu lat będzie się zmieniać – zależnie od czynników indywidualnych i środowiskowych. Stąd wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego oznacza początek przygody na całe życie.

Literatura

- Biedroń A., 2016, *Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności*, „Neofilolog”, nr 47.
- Brunsmeyer S., Kolb A., 2017, *Picturebooks Go Digital – The Potential of Story Apps for the Primary EFL Classroom*, „CLELE Journal”, no. 5/1, <http://clelejournal.org/article-1-picturebooks-go-digital/> [dostęp: 8.07.2017].
- Campfield D., Murphy V.A., 2014, *Elicited imitation in search of the influence of linguistic rhythm on child L2 acquisition*, „System”, no. 42.
- Clark E., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge.
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A., 2006, *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc.youngsum_en.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Jagodźnińska M., 2003, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Sopot.
- Komisja Europejska, 2011, *Early Language Learning at Pre-Primary Level in Europe: Current Situation and Future Perspectives* http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellphb_summaries.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Konkluzje Prezydencji w Barcelonie. 15–16 marca 2002*, http://ec.europa.eu/languages/documents/doc4794_en.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Lennenberg E.H., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York.
- Mourão S., 2014, *Taking play seriously in the pre-primary classroom*, „ELT Journal”, no. 68.
- Muñoz C., ed., 2006, *Age and the Rate of Foreign Language Acquisition*, Clevedon.
- Nikolov M., 1999, *Why do you learn English? Because the teacher is short: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation*, „Language Teaching Research”, no. 3.
- Oliver R., Philp J., Mackey A., 2008, *The impact of teacher input, guidance and feedback on ESL children's task-based interactions*, in: Oliver R., Philp J., Mackey A. eds, *Second language acquisition and the younger learner. Child's Play?*, Amsterdam.
- Pfenninger S.E., Singleton D., 2017, *Beyond age effects in instructional L2 learning. Revisiting the agefactor*, Bristol.

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Rozporządzenie MEN z dn. 17 czerwca 2016 r. (poz. 895, poz. 896), zlat. 1, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2016/895> [dostęp: 8.07.2017].*
- Rokita J., 2007, *Lexical development in early L2 acquisition*, Kraków.
- Rokita-Jaśkow J., 2014, *Using storybooks as a catalyst for negotiation of meaning and enhancing speaking among very young learners of L2: evidence from a case study*, w: Pawlak M., Waniek-Klimczak E., *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, Heidelberg.
- Rokita-Jaśkow J., 2013, *Foreign language learning at pre-primary level; parental aspirations and educational practice*, Kraków.
- Schaffer H., 2013, *Psychologia dziecka*, przeł. Wojciechowski A., Warszawa.
- Snow C., Hoefnagel-Höhle M., 1978, *The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning*, "Child Development", no. 49.
- Wu X., 2003, *Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment*, "System", no. 31.

Ewa Lipińska
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Typ rodziny a polskość dzieci za granicą

Types of family and Polishness of children leaving abroad

Abstract: The article aims at discussing the strategies of maintaining Polish traditions in different types of families leaving abroad: migration families, disconnected single-parent families, broken families, mixed families leaving in a country of one of the parents' origin or a country foreign to both parents, as well as multinational patchwork families. In each type there are certain difficulties in transmitting the Polish language and culture, but they are caused by different reasons. The social status also determines the used code (a limited or developed one). It results in great language diversity among children living abroad and determines their attitudes towards Polishness.

Keywords: types of family, socialization, emigration, immigration, language, Polishness

Zachowaniu polskości na obczyźnie sprzyja wiele czynników, ale najważniejszym jest rodzina, a ściślej – rodzice. To oni decydują o emigracji, wybierają kraj docelowy, a zatem nowy język i kulturę, od nich zależy, czy utrzymują relacje z Polonią i Polską, czy dzieci uczą się w polskiej/polonijnej szkole¹, ale przede wszystkim – w jakim języku komunikują się w domu.

Dzieci przejmują od dorosłych postawy i wzory zachowań na zasadzie naśladowania (co skutkuje m.in. rozwojem mowy i rozwojem motorycznym), identyfikacji oraz podejmowania ról. Ma to miejsce w grupie pierwotnej, która w początkowej fazie życia jest dla pokolenia polonijnego² jedynym znanym i wyobrażalnym światem (zob. Lipińska 2013, 112). Młodzi uczą się w niej umiejętności życia w społeczeństwie, oceniania, wartościowania, realizowania różnych zadań.

¹ Decyzje te są na ogół nieświadome, tzn. dorośli nie zdają sobie sprawy z konsekwencji pewnych wyborów. Szerzej zob. np. Lipińska 2006, 2014.

² Mowa o dzieciach emigrantów (drugiej generacji).

Socjalizacja dziecka w rodzinie rozpoczyna się od chwili jego narodzin, a jej przebieg i efekty warunkują dalsze funkcjonowanie dziecka w grupie społecznej. Nabyte (najczęściej w toku obserwacji osób znaczących) wartości, normy, zasady postępowania czynią jednostkę społecznie wartościową. W oparciu o zdobyte w rodzinie doświadczenia dziecko buduje swoją tożsamość, patrzy na rzeczywistość przez pryzmat świata wartości najbliższych, tego, co uważają za ważne, za dobre lub złe przyjazne lub wrogie, święte lub nieistotne (Przygoda 2011, 109).

Starsze dzieci pod wpływem „uogólnionego innego” podlegają socjalizacji wtórnej, która trwa przez kolejne lata życia. Na jej przebieg – poza najbliższymi – oddziałują: rówieśnicy, sąsiedzi, dalsza rodzina, szkoła, instytucje zrzeszające młodzież, np. sportowe, artystyczne, religijne, harcerstwo oraz media. Młodzi uczą się bardziej zróżnicowanych ról rodzinnych, zawodowych i tych pełnionych w różnych grupach społecznych oraz instytucjach (zob. Przygoda 2011). Ma to odzwierciedlenie w stopniu znajomości języka i zdobywaniu świadomości kulturowej. Nic jednak nie zastąpi rodziny, która odpowiada za *socjalizację językową*, przez którą rozumie się: „społeczne uwarunkowania kształtowania się i przeobrażania języka (rozwoju mowy), który jest nośnikiem informacji, jak również funkcje, jakie pełni w tworzeniu stosunków między ludźmi” (Dramska 2008, 50–51).

Niejednokrotnie jednak dorośli nie wywiązują się ze swych zadań we właściwy sposób. Dotyczy to m.in. rodziców nadopiekuńczych, nadmiernie wyręczających dziecko (w tym: mówiących za nie (w jego imieniu)/akceptujących mowę niepoprawną, dziecięcą) albo zbyt wymagających wobec niego (restrykcyjnie domagających się poprawności), a także rodzin dysfunkcyjnych oraz niektórych rodzin migracyjnych, w których poświęca się zbyt mało czasu na komunikację (np. kiedy praca/„dorabianie się” to uniemożliwia). Rzuca to negatywnie na rozwój języka. Tymczasem opanowanie języka, a zwłaszcza sprawne porozumiewanie się, decyduje w znacznej mierze o relacjach domowych oraz sukcesach bądź porażkach w szkole (zob. Dramska 2008). Wiąże się to ze stosunkiem do kraju pochodzenia.

W interesie i rodziców, i ich dzieci leży wybranie takiej strategii wychowawczej, która ułatwi dziecku przystosowanie się do społecznego otoczenia w kraju osiedlenia przy równoczesnym budowaniu więzi (także emocjonalnej) z ojczyzną rodziców. Dążenie do asymilacji za wszelką cenę jest równie szkodliwe, jak dystansowanie się od dominującego społeczeństwa i jego kultury. Świadomość wartości i odrębności własnej kultu-

ry i szacunek dla kultury kraju osiedlenia są niezbędnymi warunkami socjalizacji dziecka (Laskowski 2014, 236).

Na obczyźnie dbałość o prawidłowy rozwój języka dzieci wymaga od matek i ojców dwukrotnie więcej pracy, wysiłku i czasu, ponieważ muszą nie tylko spełniać swe zadania jak rodzice – native speakerzy zanurzeni w żywiole językowym w kraju, ale też dbać o szeroko pojętą polskość poza nim.

W zależności od przyjętego kryterium³ wyróżnia się wiele rodzajów rodzin. Powszechnie dzieli się je na *tradycyjne* (mąż i żona z dzieckiem/dziećmi) i *nietradycyjne*, czyli pozostałe, np. konkubinaty, związki homoseksualne, poligamiczne, wielonarodowe, bezdzietne itp. W naszych rozważaniach uwzględnimy rodziny: *monoparentalną*, *nuklearną*, *dwunarodową* oraz *patchworkową*. Omówimy je w kontekście e/imiigracyjnym. Każdy z tych typów może znacząco wpływać na rozwój języka dzieci.

Rodzina *monoparentalna* (niekompletna, niepełna) składa się z jednego rodzica i co najmniej jednego dziecka. Rodziny te powstają najczęściej wskutek separacji, rozwodu, śmierci jednego z małżonków; mogą także być tworzone przez niezamężne matki lub wykształcać się w wyniku świadomej decyzji o samodzielnym⁴ rodzicielstwie.

Sytuacja mocno komplikuje się, gdy mamy do czynienia z emigracją jednego rodzica – w pojedynkę lub z drugim dzieckiem. Rodzinom takim nadaje się przydomek: *migracyjna*, *transnarodowa* lub *eurosieroce*. Terminy te nie są jednak tożsame. Idea rodzin *migracyjnych* powstała ze względu „na nieokreśloną sytuację migracji jednego z członków rodziny z perspektywy zarówno czasu rozłąki, jak i decyzji co do miejsca zamieszkania na stałe” (Gorbaniuk 2014, 190). Są one nazywane w literaturze także „ponadnarodowymi” lub „transnarodowymi”, funkcjonującymi w przestrzeni ponad granicami. Jednak pojęcie to w rzeczywistości jest synonimem rodzin mieszanych narodowo⁵ i tak będziemy je traktować. Bliskie określeniu *rodzina migracyjna* jest termin *rodzina eurosieroce / eurosieroctwo*. Rozumie się przez to „fakt nieposiadania przez kogoś (niepełnoletniego) obojga rodziców lub jednego rodzica, którzy opu-

³ To np. hierarchia prestiżu i władzy, dziedziczenie majątku, posiadanie dzieci lub nie, liczba partnerów, pozycja społeczna (status ekonomiczny), formalność związku, liczebność rodziny, wielkość miejsca zamieszkania itd. Szerzej zob. np. Magier (po 2008).

⁴ Obecnie unika się określenia takiej sytuacji jako *samotne* rodzicielstwo, zastępując je słowem *samodzielne*.

⁵ Zob. np. *Słownik języka polskiego* (<https://sjp.pl/>): „transnarodowy” – dotyczący różnych narodów, reprezentantów różnych narodów; „ponadnarodowy” – mający zasięg lub znaczenie wykraczające poza jeden naród. W klasyfikacji rodzin odnosi się więc do związków mieszanych.

ścili kraj w poszukiwaniu pracy” (Kozak 2010, za: Tarka 2014, 174; Becker-Pestka 2012, 16)⁶. Może to być zjawisko czasowe. Termin ten jednak budzi zastrzeżenia, gdyż po pierwsze przedrostek *euro-* wyraźnie ogranicza zasięg tego zjawiska do Europy⁷, a problem jest ogólnoswiatowy, a po drugie pewne wątpliwości nasuwa określenie *sierota*, *sieroctwo*, bo nie chodzi tu o sytuację, w której jedno z rodziców nie żyje. Zdaniem Bartłomieja Walczaka (2008, 9) nazywanie dzieci z rodzin migracyjnych (*euro-*) sierotami jest nonsensem i ma znaczenie „wysoce pejoratywne, które oznacza, że migranci są rodzicami sierot (sic!)”.

Wziąwszy pod uwagę powyższe spostrzeżenia, stwierdzamy, że *rodzina migracyjna* jest najodpowiedniejszym terminem, gdy chodzi o nieobecność w Polsce jednego rodzica (dziecko pozostaje w kraju pod opieką współmałżonka) bądź o absencję jednego z rodziców, która jest efektem jego wyjazdu z Polski (dziecko pozostaje z nim poza krajem). Trzecią sytuację kreuje nieobecność obojga rodziców, będących za granicą⁸. Nad dziećmi sprawują wówczas pieczę dziadkowie, starsze rodzeństwo⁹, dalsza rodzina, a nawet pozostają one bez opieki (w przypadku nastolatków). Nie są to jednak rodziny monoparentalne, a *migracyjne rozbite* (nawet jeśli przejściowo), podczas gdy w pierwszym i drugim przypadku nazwiemy je *migracyjnymi niepełnymi* (rozłączonymi).

Dzieci z rodzin monoparentalnych migracyjnych są w mniejszym lub większym stopniu okaleczone emocjonalnie i pozbawione odpowiednich wzorców postępowania. Wyjazd jednego z małżonków i jego przedłużająca się nieobecność w domu rodzinnym wyraźnie zaburza proces wychowawczy dziecka. Wprawdzie ma ono zazwyczaj zaspokojone podstawowe potrzeby materialne¹⁰, ale brak więzi z rodzicem destabilizuje jego rozwój fizyczny, emocjonalny¹¹ i społeczny.

⁶ Zjawisko to zalicza się do tzw. „sieroctwa społecznego”, co oznacza położenie społeczne dzieci wychowywanych poza rodziną w domach dziecka lub w rodzinach zastępczych ze względów innych niż śmierć rodziców.

⁷ Niektórzy utożsamiają je z walutą euro...

⁸ Konstytuuje się wówczas specyficzny typ rodziny nuklearnej. O tym typie rodziny zob. dalej.

⁹ O problemach opieki dziadków i starszego rodzeństwa zob. Becker-Pestka 2012, 17.

¹⁰ Często warunki materialne poprawiają się znacząco, więc dzieci nabierają przekonania, że sens życia właśnie na tym polega, ponieważ tym był uzasadniony wyjazd rodzica (zob. Sowa-Behtane 2016, 53). Nierzadko wtedy „mieć” przeważa nad „być” (zob. Becker-Pestka 2012, 18).

¹¹ Opuszczone przeżywa silne stany emocjonalne – od poczucia bezradności i osamotnienia, obaw i wątpliwości, przez złość i frustrację aż po neurotyczny niepokój, stany nerwicowe i lęki.

Wśród dzieci migrantów występuje podwyższone ryzyko zachowań niepożądanych¹², w tym problemów szkolnych. Dotyczą one wagarowania i słabszych wyników w nauce, a nawet agresji wobec kolegów i nauczycieli. Zdaniem Katarzyny Tarki (2014, 180) „dzieci rodziców, którzy wyjechali za granicę na dłuższy czas, znacznie gorzej radzą sobie na co dzień w relacjach z rówieśnikami oraz w edukacji szkolnej”. Daria Becker-Pestka potwierdza występowanie problemów wychowawczych, ale zwraca uwagę na pozytywne strony dorastania w rodzinach monoparentalnych migracyjnych. Autorka uważa bowiem, że „dzieci obciążone dodatkowymi obowiązkami uczą się odpowiedzialności i podejmowania właściwych decyzji” (Becker-Pestka 2012, 16).

W rodzinach migracyjnych dużym problemem jest też rozluźnienie więzi małżeńskich, które można budować tylko w codziennych relacjach, a nie drogą telefoniczną czy mailową. Jednym z efektów rozłąki jest „usamodzielenie się” obojga lub jednego z małżonków, co m.in. oznacza zamianę ról (np. mama przejmuje funkcję taty). Może to prowadzić do zachwiania hierarchii rodzinnej.

Rodzic dojeżdżający przestaje rozumieć sytuację rodzinną¹³. Kolejnym problemem jest przeciążenie obowiązkami pozostałego z dziećmi współmałżonka oraz przyzwyczajenie się dzieci do decyzji podejmowanych przez rodzica pozostającego w domu. Dzieci, chociaż tęsknią za nieobecny rodzicem, równocześnie przywiązują się bardziej do tego, który jest i tylko u niego szukają wsparcia w swoich problemach (Sowa-Behtane 2016, 53).

W rodzinie monoparentalnej, gdy dziecko pozostaje w kraju, problemy z rozwojem języka ojczystego są znikome w porównaniu z sytuacją dziecka w rodzinie migracyjnej niepełnej, mieszkającej na obczyźnie. W pierwszym przypadku język powinien rozwijać się normalnie (jako ojczysty u rodzimych jego użytkowników), w drugim istnieje zagrożenie jego zaniku. W obydwu sytuacjach następuje zaburzenie socjalizacji, będące przede wszystkim efektem braku lub niedostatku wzorców.

¹² Mowa o sięganiu po alkohol, narkotyki, o przedwczesnym rodzicielstwie itp.

¹³ Może starać się zachowywać jak: „groźny satrapa” – rozlicza dzieci z wykroczeń przy życiu agresji fizycznej lub słownej; „zrezygnowany kibic” – nie interweniuje w obawie przed zepsuciem atmosfery rodzinnej lub własnego samopoczucia; „święty Mikołaj” – zasypuje dzieci prezentami, wkupuje się w ich łaski oraz zagłusza wyrzuty sumienia (zob. Tarka 2014, 176). Żadna z tych postaw nie wpływa pozytywnie na kształtowanie się młodych charakterów.

Dzieci od najmłodszych lat obserwują zachowania swoich rodziców i je naśladowują. Trudno o takie naśladownictwo w przypadku, gdy rodziców nie ma przez dłuższy czas. Sytuacja ta sprawia, że dzieci w późniejszym okresie nie są przygotowane do roli męża, żony, matki czy ojca. Nie mają przykładu kształtowania się dojrzałej osobowości, która zdolna jest do miłości i poświęcenia dla drugiej osoby (Tarka 2014, 179).

Trzeba pamiętać, że na skutek nikłej lub defektywnej komunikacji rodzinnej oraz z(a)miany ról w domu może dojść do niepełnego rozwoju odmian języka tak w polszczyźnie zagranicznej, jak i krajowej (zob. Lipińska, Seretny, Turek 2016).

W ostatnich latach dominuje „poakcesyjny” typ migracji wykluczający rozłąkę z małżonkami i dziećmi, ponieważ wyjeżdżają razem. Jest to o wiele lepsze dla rozwoju pokolenia polonijnego i możliwości przekazywania polskości. Niestety, staje się przyczyną tzw. eurosieroctwa seniorów, a więc pozostawiania rodziców samych przez pokolenie emigracyjne (na ten temat zob. Gawel, Madej-Babula, Urlińska 2014).

Rodzina nuklearna, często spotykana wśród e/imigrantów, jest zaężona do rodziców i dzieci. Brakuje w niej przede wszystkim dziadków i babć, ale też cioć, wujków i kuzynów. Dziecko nie ma możliwości obserwacji postaw najbliższych wobec innych członków rodziny, a więc nie może ich naśladować (werbalnie i niewerbalnie). Nie wie zatem, jaką rolę na co dzień pełnią dziadkowie, jakie są relacje między nimi a rodzicami i ich rodzeństwem, jaki stosunek mają rodzice do swoich matek i ojców, nie doświadcza stałego kontaktu z kuzynami. Często więc nie rozpoznaje konfliktów czy animozji rodzinnych, nie potrafi ocenić słuszności czyjegoś postępowania, stanąć po czyjejś stronie itp. Zaburza to enkulturację rozumianą jako wychowanie oraz uczenie (się) ról społecznych, stosunku do szkoły, pracy, obowiązków, szacunku albo jego braku dla autorytetów itp. i jako transmisję dziedzictwa kulturowego (zob. Lipińska 2015). Odbija się to na języku, gdyż pokolenie polonijne na ogół nie zna biolektu (zależnego od wieku, a więc właściwego równolatkom), żargonu uczniowskiego czy subkulturowego, może nie rozpoznawać regionalizmów, którymi posługują się członkowie dalszej rodziny, przy jednoczesnym posługiwaniu się polszczyzną zagraniczną (zob. też Lipińska, Seretny, Turek 2016), która nawet w swej standardowej postaci

nie nadąża za naturalnym, dynamicznym rozwojem języka polskiego w Polsce, ulegając swego rodzaju zamrożeniu. Choć jest poprawna i czysta, sprawia nieraz wrażenie zbyt tradycyjnej, książkowej, odrobinę nie-

modnej. Powoduje to niekiedy zaburzenia w komunikacji z mieszkającymi w Polsce rodakami – zwłaszcza z młodszymi, którzy nie rozumieją rzadziej już używanego lub zapomnianego słownictwa (Lipińska 2017a, 87).

Rodziny nuklearne za granicą są zazwyczaj ze sobą mocno związane (zwłaszcza do czasu dorastania dzieci). Budują swoisty familiolekt (zob. szerzej Lipińska 2017b) naznaczony specyfiką kodu miejsca zamieszkania (językiem polonijnym/dominującym). W takich rodzinach jednak łatwiej jest o zachowanie polskości niż w rodzinach migracyjnych rozłączonych (gdy dziecko przebywa za granicą tylko z jednym rodzicem). Warunkiem jest porozumiewanie się w języku ojczystym między wszystkimi jej członkami, co musi wypływać od dorosłych, którzy powinni wyraźnie okazywać „pozytywny stosunek do własnego języka i dziedzictwa kulturowego, poszanowanie tradycji, w której się wychowali” (Laskowski 2014, 236).

„Porozumiewanie się w języku ojczystym” obejmuje także: poprawianie popełnianych przez dzieci błędów, czytanie (im i z nimi) polskich książek, wspólne oglądanie filmów, umożliwianie kontaktów z polską rodziną oraz z polskimi rówieśnikami, domowa korespondencja (pisanie notatek do przyklejenia na lodówkę, sporządzanie listy zakupów lub spraw do załatwienia, przekazywanie informacji) czy pisanie dziennika. W żadnym razie nie wolno mieszać języków. W uzasadnionych okolicznościach można tolerować odpowiedzi w języku niepolskim, zezwalać również na komunikowanie się w taki sposób między rodzeństwem. Dorośli muszą jednak konsekwentnie posługiwać się swoim językiem ojczystym – osłuchanie się z nim młodych zapoczątkuje w przeszłości.

Należy wyraźnie zaznaczyć rolę dziadków w transmisji polskości (o ich roli zob. np. Lipińska 2013; 2014) – zarówno tych, którzy są na miejscu, jak tych, którzy pozostają w Polsce. Ich pomoc bywa kluczowa, choć czasem niedoceniana. Im mniej znają język kraju osiedlenia (lub znają, nie przyznając się do tego), tym większa szansa na porozumiewanie się z wnukami po polsku. Oprócz tego przekazują oni rodzinne i narodowe tradycje, wzmacniając u młodego pokolenia poczucie przynależności do dwóch kultur (zob. Lipińska 2014, 13).

Rodzina dwunarodowa /dwukulturowa (mieszana) to związek osób z dwu odmiennych nacji, często z różnych religii i odległych kultur¹⁴. Obec-

¹⁴ To związek egzogenny, czyli zawierany w ramach niejednakowych grup terytorialnych albo społecznych. Małżeństwo zawierane w ramach własnej zbiorowości nazywa się endogennym. „Egzogamia występuje częściej u drugiego pokolenia, które wyemigrowało w młodym wieku i u osób wykształconych” (Sowa-Behtane 2016, 69).

nie jest to zjawisko rzadkie, z tym że częściej Polki poślubiają cudzoziemców niż Polacy cudzoziemki¹⁵.

Dzieci pochodzące ze związków dwukulturowych narażone są na większą liczbę czynników wywołujących stres niż te z rodzin jednokulturowych, ale trzeba podkreślić, że „posiadają one dostęp do bogactwa kulturowego dwóch krajów, co przy wsparciu rodziców może nie tylko pozytywnie wpłynąć na rozwój osobowości, ale również dostarczyć praktycznych korzyści, np. znajomość przynajmniej dwóch języków” (Sowa-Behtane 2016, 39), co otwiera drogę do dwujęzyczności. Problemy językowo-kulturowe mają inny charakter, gdy dwunarodowi rodzice mieszkają w kraju jednego z nich (związek patry- lub matrylokalny), a inny, jeśli osiedlają się w kraju niebędącym ojczyzną żadnego z partnerów (małżeństwo neolokalne).

W pierwszym przypadku łatwiej jest zachować polskość, jeśli w kontaktach z dzieckiem polski rodzic konsekwentnie będzie używał swojego języka, a drugi – swojego. Oczywistym wzmocnieniem takiej sytuacji jest mieszkanie w Polsce. Osiedlenie się poza nią wymaga wiele wysiłków ze strony polskiego rodzica, aby niwelować dominację miejscowego języka i – co nierzadkie – nacisku ze strony mężczyzny i jego rodziny, aby językiem domowym był inny niż polski. W drugim przypadku następuje alienacja rodziny w środowisku innojęzycznym i inno-kulturowym. Zachęca lub zmusza to do używania trzeciego kodu – dla dorosłych obcego, choć wspólnego. Tymczasem każdy rodzic powinien porozumiewać się z dzieckiem w języku najlepiej mu znanym, najbliższym, a więc w swoim ojczystym. Nierzadko zdarza się, że dorośli słabo sobie radzą z kodem kraju osiedlenia albo nie znają go wcale, gdy tymczasem dla dziecka – od pójścia do szkoły – będzie to język funkcjonalnie pierwszy, którym nauczy się władać swobodnie i biegle. Taki układ zaburza naturalną komunikację w domu i poza nim. Skutkuje to czasem konfliktami intrarodzinnymi zarówno między małżonkami, jak i między pokoleniami (zob. Lipińska 2013, 19).

O transmisji polskości lub jej braku decyduje w dużym stopniu typ małżeństwa hierarchizujący rolę rodzica, czyli: *matriarchalny* (matka/żona ma

¹⁵ Z danych z roku 2014 wynika, że kobiety wychodziły za mąż najczęściej za Anglików (603), Niemców (342) i Włochów (211), ale wśród nowożeńców byli też partnerzy z innych, egzotycznych krajów, np. z Togo, Ugandy czy Mauritiusa. Panowie rzadziej biorą sobie za żony cudzoziemki – w 2014 roku takich małżeństw było ponad tysiąc, a Polki wstępowały w związek małżeński z obcokrajowcami trzy razy częściej. Zwykle z Polakami na ślubnym kobiercu stawały Ukrainki (505), Rosjanki (140) i Białorusinki (118). Polacy najwyraźniej preferują Słowianki, które są do nich zbliżone pod względem mentalnym i kulturowym (<http://www.newsweek.pl/styl-zycia/malzenstwa-polek-z-obcokrajowcami-malzenstwa-mieszane,artykuly,368811,1.html> [dostęp: 30.07.2017]).

w rodzinie największy autorytet), *patriarchalny* (największym autorytetem jest ojciec/mąż) lub *egalitarny* (małżonkowie/rodzice mają taki sam autorytet). W omawianym zagadnieniu mamy na myśli autorytet językowo-kulturowy, a więc dominować powinna ta osoba, która jest Polakiem/Polką.

W związkach mieszanych temat języczności, kulturowości oraz religijności bardzo często nie został omówiony między partnerami przed podjęciem decyzji o założeniu rodziny. Powodem mogą być bariery językowe lub fakt, że nie przewidzieli potencjalnego zarzewia niezgody, pojawienia się kontrowersji w tych kwestiach. Jak pisze Sowa-Behtane:

[r]ozwiązywanie pojawiających się problemów jest trudniejsze niż w małżeństwach jednolitych ze względu na różnice językowe i problemy w komunikacji. W związkach wielokulturowych częściej pojawiają się różnice w postrzeganiu ról małżeńskich, trudności w porozumieniu się i konieczność częstych konfrontacji różnic w obrębie postaw. Może to prowadzić do wzrostu napięcia, eskalacji konfliktów oraz niezaspokajania ważnych potrzeb (Sowa-Behtane 2016, 28–29).

Pary mieszane zazwyczaj więc doświadczają więcej stresów niż pary jednokulturowe, co niekorzystnie odbija się na wychowaniu potomstwa, a także na transmisji polskości.

Rodzina *patchworkowa* (nazywana także *zrekonstruowaną*) to mikrostruktura społeczna „posklejana” z członków różnych rodzin, np. po rozwodzie matka zakłada drugą rodzinę, w której ma dziecko („nr” 2) z nowym partnerem, ale jednocześnie wychowuje wspólnie z nim swoje dziecko („nr” 1) z poprzedniego związku. Spędza ono więc czas z matką i ojczymem oraz przyrodnym rodzeństwem („nr” 1), ale także z ojcem, który zakłada nowy związek, a więc z macochą i przyrodnym rodzeństwem („nr” 2). Możliwe, że ojczym ma swoje dzieci z poprzedniego związku, które wychowuje z matką – podobnie jak jego żona.

Odnalezienie się w rodzinie zrekonstruowanej to dla dziecka duże wyzwanie, wymagające zmiany wielu jego przyzwyczajeń i dzielenia się rodzicem, którego przez pewien czas miało tylko dla siebie. Może pojawić się również problem lojalności w stosunku do nieobecnego rodzica, utrudniający budowanie relacji z rodzicem przybranym (Kromolicka 1998, za: Kaim, Gugiewicz 2007, 13–14).

Do tego dochodzą dziadkowie prawdziwi i „przyszywani” – dziecko „nr” 1 może mieć ich ośmioro. Ten typ rodziny nie wyklucza wspólnego spędza-

nia czasu, choć częściej spotkania takie odbywają się w małych grupach. W każdym przypadku jest to sytuacja w pewnym sensie stresująca. Na emigracji może pojawić się dodatkowy problem, jakim jest zmieszanie narodowościowe, a więc i językowe, i kulturowe. Powstaje wtedy rodzina *patchworkowa wielokulturowa*¹⁶. Problemy pojawiające się w takim układzie są podobne do tych, które występują w rodzinach dwunarodowych, z tym że część z nich jest zwielokrotniona, np. w grę wchodzi nie dwa lub trzy języki/dwie lub trzy kultury, ale może pojawiać się ich więcej. W tym przypadku zachowaniu polskości mocno sprzyja miejsce osiedlenia, a więc typ patry-, matry-, lub neolokalny. Niebagatelną rolę odgrywa też autorytet językowo-kulturowy rodziców, a więc typ matriarchalny lub patriarchalny, a także dzietność oraz to, czy rodzina jest nuklearna czy nie (obecność lub brak dziadków i dalszej rodziny). Dochodzi do tego status społeczny, o czym dalej.

Na omówione typy związków nakłada się status społeczny rodziny, odgrywający istotną rolę w akulturacji i socjalizacji językowej. Ogólnie stwierdza się spore różnice między językiem, którym posługują się dzieci z rodzin robotniczych oraz z rodzin tzw. klasy średniej. Są to (odpowiednio)¹⁷:

- *kod ograniczony*, czyli język potoczny, prosty, schematyczny, z przewagą nazw konkretnych nad abstrakcyjnymi, z użyciem dużej liczby równoważników zdań, wspomagany niewerbalnymi środkami wyrazu (mimiką i/lub gestykulacją); nie działa on pobudzająco na psychikę, nie wymaga także przemyśleń;
- *kod rozwinięty* – bogatszy, obfitujący w nazwy czynności, zjawisk, pojęć, w przymiotniki i przysłowki; może być niezrozumiały dla osób posługujących się kodem ograniczonym.

Uznaje się, że w rodzinach robotniczych

[r]odzice nie rozbudzają ciekawości i indywidualności dziecka – przeciwnie, tłumi się je jako przejaw sprzeciwu, zamachu na autorytet czy wyłamywanie się ze wspólnoty grupowej. Uzasadnienia poleceń czy nakazów,

¹⁶ Istnieje możliwość, że jedna para dziadków to np. Chorwat i Polka, druga – Włoch i Szkotka, trzecia – Pakistańczyk i Czeszka, a czwarta Francuz i Koreanka. Mimo iż nie każdy kulturuje swój język, to na ogół pielęgnuje się tradycje i obyczaje (święta).

¹⁷ Kod ograniczony nakierowuje jednostkę na znaczenia odnoszące się do sytuacji, w której rozmowa ma miejsce „tu i teraz”, wprost związane z sytuacją mówienia. Chodzi o tę sferę życia codziennego, która jest dostępna uczestnikom interakcji w sposób bezpośredni, za pomocą wrażeń zmysłowych. Kod rozwinięty nakierowuje jednostkę na znaczenia niepowiązane w sposób bezpośredni z obiektami znajdującymi się w sytuacji komunikowania, wykraczając poza lokalny kontekst rozmowy (zob. Bielecka-Prus 2005).

wyjaśnienia zasad i reguł sprowadzają się do krótkich, nieskomplikowanych wypowiedzi (...) typu: „bo tak się robi”, „bo ja tak mówię”, „bo tak jest i już”, „chłopcy tak nie robią”, „przy jedzeniu się nie rozmawia” itp. Ma to istotne konsekwencje dla sposobu, w jaki dziecko postrzega świat i samego siebie (Bielecka-Prus 2005).

Z kolei w rodzinach klasy średniej

[r]odzice pozostawiają dziecku dużo swobody w interpretowaniu świata i sytuacji, a nawet zachęcają do eksperymentalnego ich przekształcania. Pozycje między partnerami nie są jednoznaczne, pozostawiają wiele miejsca na interpretację, negocjację, elastyczność. Tożsamość jednostek nie jest wyraźnie określona, ale wieloznaczna, zmienna i płynna. (...) Mówiacy zakładają odmienną punktów widzenia rozmówcy, uznają prawo do ich różnorodności, nawet jeśli rozmówca jest dzieckiem (tamże).

Określa się, że różnice te wynikają ze stosunków panujących w rodzinie, wyznaczających role społeczne odgrywane przez poszczególnych jej członków. W rodzinach typu *pozyjonalnego* każdy członek rodziny pełni tylko tę funkcję, która została przez nią określona: ojca, matki, dziecka. Przeważa komunikacja jednostronna, tzn. albo jest się nadawcą, albo odbiorcą. Natomiast w rodzinach *nastawionych na osobę* stosunki są zwykle partnerskie, co oznacza, że komunikacja werbalna jest wielostronna, tzn. dzieci nie tylko odbierają, ale i nadają komunikaty, a więc mają doświadczenie językowe zupełnie inne, bogatsze od rówieśników z rodzin *pozyjonalnych* (Lipińska 2003, 35).

Reasumując, uczeń pochodzący z niższej klasy społecznej, którego pierwotna socjalizacja odbywała się na poziomie kodu ograniczonego, będzie miał inne spojrzenie na rzeczywistość niż uczeń wywodzący się z rodziny o tradycjach naukowych, „gdzie wpojono mu zamiłowanie do wyższej kultury, innych preferencji czytelniczych, a – co za tym idzie – także innego rodzaju języka i wartości z tym związanych” (Jaszczurowska 2011). Dzieci z rodzin posługujących się kodem ograniczonym znajdują się zatem w niekorzystnej dla siebie sytuacji w szkole, gdzie używany i wymagany jest kod rozwinięty. Może to stanowić powód niepowodzeń edukacyjnych.

Roman Laskowski (2014, 236) zwraca uwagę, że niski status społeczny może naruszać więzi rodzinne i negatywnie wpływać na rozwój dzieci. Wynika to z faktu, że język kraju osiedlenia jest przez nie postrzegany jako śro-

dek do osiągnięcia sukcesu i jednocześnie jako symbol prestiżu. Język ojczysty natomiast staje się balastem, znakiem społecznej degradacji. Co więcej, zdaniem autora, w dziecku „budzi się pogarda do własnej grupy etnicznej, do rodziców, do siebie samego. Pojawiają się problemy wychowawcze wynikające z »dziedziczenia« przez dziecko kompleksów i frustracji rodziców” (Laskowski 2014, 10). Halina Grzymała-Moszczyńska (2014) określa polskość (w takiej sytuacji) jako niepożądaną marker odmienności, wręcz stygmat, którego trzeba się pozbyć.

Nie należy jednak wszystkich niepowodzeń życiowych – edukacyjnych i wychowawczych (tak w kraju jak i za granicą) składać na karb niskiego statusu społeczno-ekonomicznego. Może on, ale nie musi, wpływać na postawy rodziców, które są imitowane przez ich potomstwo. Faktem jest, że kod rozwinięty J1 używany w rodzinach z uprzywilejowanych środowisk generuje jego rozwój zgodny z wiekiem jednostki i na odpowiednim poziomie edukacyjnym. Jest też dobrym punktem wyjścia do opanowania J2 oraz kolejnych języków. Nie oznacza to, że dziecko z rodziny robotniczej jest skazane na posługiwanie się kodem ograniczonym. Mimo potencjalnych trudności może osiągnąć wyższy poziom dzięki nauce w szkole. Elżbieta Jaszczurowska (2011) przypuszcza, że motywują go do tego środowisko rówieśnicze i otoczenie szkolne. Niemalą rolę odgrywają też nauczyciele – ich osobowość i kompetencje.

Dziecko czerpie wzorce zachowań językowych i kulturowych od dorosłych. Kształtują one jego późniejsze zachowania i podejście do nauki, a następnie aspiracje zawodowe. Muszą o tym wiedzieć i mieć to na uwadze wszyscy rodzice, szczególnie zaś ci, którzy wychowują potomstwo za granicą w rodzinach nuklearnych i decydują się – świadomie lub intuicyjnie – na transmisję polskość. Wyczulenie na ten problem powinno jednak cechować w najwyższym stopniu matki i ojców z rodzin dwunarodowych, patchworkowych oraz monoparentalnych, gdzie o polskość nieraz trwa prawdziwa walka.

Literatura

- Becker-Pestka D., 2012, *Rodzina w obliczu migracji zarobkowej*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, kwartalnik 1, (5) 2012.
- Bielecka-Prus J., 2005, *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania się według Basila Bernsteina*, w: Halas E., Konecki K.T., red., *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa*.

- Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Warszawa, http://www.academia.edu/3199908/Definiowanie_sytuacji_w_procesie_komunikowania_wedlug_Basila_Bernsteina_a_interakcjonizm_symboliczny [dostęp: 26.07.2017].
- Dramski D., 2008, *Sojalizacja językowa jako nabywanie umiejętności komunikacji interpersonalnej*, „Chowanna” 2, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2008-t2/Chowanna-r2008-t2-s49-64/Chowanna-r2008-t2-s49-64.pdf> [dostęp: 24.06.2017].
- Gawel A., Madej-Babula M., Urlińska M., 2014, *Eurosieroctwo seniorów a jakość ich życia – nowe wyzwania dla pedagogiki społecznej*, Studia Edukacyjne, nr 32, Poznań, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13421/1/SE_32_2014_Anna_Gawel_M-Madej_Babula_Maria_Marta_Urlińska.pdf [dostęp: 26.09.2017].
- Gorbaniuk J., 2014, *Rodzina migracyjna w systemie pomocy społecznej*, „Roczniki Teologiczne”, t. 61, z. 1.
- Grzymala-Moszczyńska H., 2014, *Wybrane koncepcje teoretyczne dotyczące przekazywania młodym pokoleniom kultury ojczystej w warunkach emigracji*, w: Praszalowicz D., Kulpińska J., red., *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, Kraków.
- Jaszczurowska E., 2011, *Wstęp do rozprawy doktorskiej „Kody edukacyjne a kody socjolingwistyczne w języku obcym – próba weryfikacji i krytycznej analizy teorii Basila Bernsteina”*, <http://ejaszczurowska.weebly.com/basil-berNSTEIN-i-jego-teoria.html> [dostęp: 24.06.2017].
- Kaim A., Gugiewicz A., 2007, *Edukacja bez wykluczenia – ABC wsparcia dla rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*, Gdańsk.
- Laskowski R., 2014, *Polskie dzieci w Szwecji. Nauczanie języka i kultury polskiej*, w: Praszalowicz D., Kulpińska J., red., *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, Kraków.
- Lipińska E., 2017a, *Polska polityka językowa wobec zagranicznego języka ojczystego*, w: Kubicka E., Berend M., Rittner M., red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń.
- Lipińska E., 2017b, *Język ojczysty – kod wspólny czy własny?*, w: *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym. Z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, Lwów.
- Lipińska E., 2015, *O transmisi polskości w Australii*, w: *Szkołnictwo polskie poza granicami Rzeczypospolitej po roku 1918*, Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Zeszyty Naukowe, seria 3, nr 3, Londyn.
- Lipińska E., 2014, *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 2.
- Lipińska E., 2013, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków.
- Lipińska E., 2006, *Polskość młodzieży polonijnej*, w: Nadolski M., Rybczyński W., red., *Polonia i Polacy w Unii Europejskiej*, Pultusk.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., Turek P., 2016, *Ta sama, lecz nie taka sama polszczyzna Polaków zza granicy, cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka*, „Poradnik Językowy” nr 2.
- Magier P., 2017, *Współczesne modele małżeństwa i rodziny* (wykład), KUL, http://pracownik.kul.pl/files/10121/public/modele_rodziny.pdf [dostęp: 26.06.2017].
- Przygoda A., 2011, *Mechanizmy socjalizacji w rodzinie*, „Pedagogika Rodziny” 1/1, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1-s109-118/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1-s109-118.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1-s109-118/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1-s109-118.pdf) [dostęp: 24.06.2017].
- Sowa-Behtane E., 2016, *Rodziny wielokulturowe*, Kraków.

- Tarka K., 2014, *Sytuacja dziecka w rodzinie migracyjnej*, „Studia i Prace Pedagogiczne 2014 (1) Rozprawy i materiały”, <http://wydawnictwo.wsei.eu/index.php/sipp/article/viewFile/50/69> [dostęp: 26.06.2017].
- Walczak B., 2008, *Migracje rodzicielskie*, „Zeszyty Metodyczne”, nr 8: *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów. Niezbędnik nauczyciela*.

Barbara Kyrca
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku

The bilingual child as a student with special educational needs.

The bilingual child's vocabulary: a case study

Abstract: The article aims at discussing the situation of a bilingual foreign child at a Polish school and the type of the educational, psychological and pedagogical support that it might receive. The article author proves such child to be a student with special educational needs due to its specific linguistic, social and psychological situation. Both theory and practice suggest that such child's educational success results above all from its mental vocabulary content. In the case of a bilingual student such vocabulary needs to be competently developed and stimulated.

Keywords: children's bilingualism, vocabulary, special educational needs, inclusive education

Wprowadzenie

W ostatnich latach w wyniku nasilenia się procesów migracyjnych obecność dzieci cudzoziemskich lub pochodzących z małżeństw mieszanych coraz wyraźniej zaznacza się w polskich realiach edukacyjnych. Dwu- czy wielojęzyczność uczniów przestaje więc być zjawiskiem marginalnym, a ich samych, ze względu na złożone uwarunkowania językowe, społeczne oraz psychologiczne, można postrzegać jako uczących się o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przyjęcie takiej perspektywy zmusza do refleksji nad rolą nauczycieli, terapeutów oraz rodziców w rozpoznawaniu potrzeb tej grupy uczniów i udzielaniu im koniecznego wsparcia. Obszarem wymagającym

szczególnej stymulacji jest zasób słownikowy dzieci dwujęzycznych, czego dowodzi przedstawione w niniejszym tekście studium przypadku Jurka¹, 6-letniego dwujęzycznego chłopca z Ukrainy, diagnozowanego na terenie jednej z krakowskich poradni.

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w polskiej szkole

Przez określenie *uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* należy rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które z różnych powodów mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych (zob. Karpińska-Szaj 2013). Trudności te mogą wynikać z różnych przyczyn, np. ze specyfiki funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, stanu zdrowotnego czy uwarunkowań środowiskowych.

Uważam, że do grona dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy włączyć także dzieci imigrantów, przedstawicieli mniejszości narodowych, dzieci z małżeństw mieszanych oraz dzieci Polaków powracających z zagranicy². Doświadczenie kontaktu z różnymi językami oraz kulturami, któremu często towarzyszy zmiana miejsca zamieszkania w młodym wieku, ma ogromny wpływ na dynamikę rozwoju dziecka i jego kompetencji językowej. Przyjmując, że dziecięca dwujęzyczność jest nie tyle darem „danym”, ile „zadany” do pielęgnowania i rozwijania, włączenie takich dzieci do grona uczniów o specjalnych potrzebach umożliwi nie tylko mówienie o idei wyrównywania ich szans edukacyjnych, lecz przede wszystkim jej urzeczywistnianie.

Sygnałem wskazującym na dostrzeżenie przez władze oświatowe tego problemu są zapisy najnowszego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach*³. Są one o tyle istotne, że zmieniają sposób rozumienia pojęcia „uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyj-

¹ Na potrzeby niniejszego artykułu imię chłopca zostało zmienione.

² Zob. też *Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 30 kwietnia 2013 r., poz. 532.

³ Zob. Rozporządzenie MEN z dn. 9 sierpnia 2017 r.

nymi”, umożliwiając dołączenie do tej grupy także dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Należy mieć nadzieję, że rozwiązanie to przyczyni się do wypracowania dobrych praktyk w udzielaniu takim dzieciom w placówkach edukacyjnych odpowiednio ukierunkowanej pomocy.

Rozwój leksykalny dzieci dwujęzycznych

Ze względu na wielowymiarowość zjawiska dwujęzyczności oraz niejednoznaczność omawianego fenomenu (zob. m.in. Weinreich 1974; Grosjean 1994; Lipińska 2003; Miodunka 2003; Wróblewska-Pawlak 2004; Kurcz 2007) ustalenie jego jednej, spójnej definicji jest dość kłopotliwe. Ponieważ obiektem mojego zainteresowania badawczego jest wybrane dziecko dwujęzyczne, w toku dalszego wywodu będę się zajmować bilingwizmem konkretnej jednostki, nie zaś wyizolowanym problemem dwujęzyczności (zob. Cieszyńska-Rożek 2012, 67–82). Na użytek przyjętej perspektywy badawczej pojęcie dwujęzyczności definiuję więc za Miodunką (2013, 69), który podkreśla, że jest to:

zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (grupy), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego.

Przyjmuję także, że kompetencje językowe, którymi legitymuje się jednostka dwujęzyczna w obu językach, nie muszą być takie same jak u osób jednojęzycznych, na co zwraca uwagę wielu badaczy (zob. Wróblewska-Pawlak 2004, 29–30). Kompetencje te podlegają bowiem zmianom, gdyż oba systemy dopasowują się do siebie podczas okresu przejściowego, a następnie stabilizują w określonej konfigurację językową. Dlatego też, opisując osobę dwujęzyczną, postrzegam ją jak Grosjean (2008, 13) – holistycznie, nie zaś jako połączenie dwóch jednostek jednojęzycznych. Zaproponowane spojrzenie na kompetencje językowe jest szczególnie istotne dla praktyki diagnostyczno-terapeutycznej, gdyż pozwala stymulować rozwój każdego z języków przez programowanie ich kolejnych obszarów na podstawie odpowiednio przeprowadzonej diagnozy oraz właściwie dobranej terapii (zob. Młyński 2012, 97–98).

W kontekście opanowywania języka, tak w przypadku jedno-, jak i dwujęzyczności, na szczególną uwagę zasługuje zjawisko rozwoju leksykalnego⁴.

Według Stefana Szumana (1968, 73), *słownik* jest „zbiorem sygnałów (czyli nazw), w których poszczególne zmysłowo lub uczuciowo odzwierciedlone elementy rzeczywistości figurują pod osobną nazwą”. *Słownik indywidualny* jest natomiast „tym zespołem wyrazów danego języka, który dana jednostka, zależnie od wieku, doświadczenia i wykształcenia sobie przyswoiła”.

Zbigniew Tarkowski z kolei, definiując to pojęcie, dodatkowo zwraca uwagę na znaczenie czynników, które warunkują rozwój leksykalny jednostki. Są to przede wszystkim inteligencja oraz sprawność systemowa. Badacz precyzyzuje więc, że *słownik*

to ogół wyrazów, którymi dysponuje dziecko w zależności od wieku, doświadczenia, inteligencji i sprawności językowej. (...) Słownik jest podstawowym składnikiem językowej sprawności systemowej, czyli kompetencji językowej. Polega ona na możliwości budowania nieograniczonej liczby poprawnych zdań z ograniczonej liczby słów (Tarkowski 2000, 4).

Zaletą powyższej definicji jest zwrócenie uwagi na potencjał tkwiący w słownictwie jako obszarze, którego wielkość znacząco wpływa na rozwój składni. Leksyka i składnia są bowiem ze sobą powiązane i opanowywane równocześnie w toku rozwoju językowego jednostki (Kielar-Turska 2001, 77). Im większy więc zasób słownictwa, tym większa możliwość tworzenia zdań urozmaiconych pod względem syntaktycznym, tym rozleglejsza zatem kompetencja językowa (zob. Dale i in. 2000; Dione i in. 2003).

Badacze, tacy jak Gopnik, Choi, Baumberger, wskazują z kolei na związki rozwoju słownika z rozwojem poznawczym jednostki, m.in. z myśleniem słowno-logicznym oraz przyczynowo-skutkowym (za: Haman i in. 2010, 23). Snow, Griffin i Burns (2005) potwierdzają natomiast istnienie wysokiej korelacji między wielkością zasobu słownictwa a umiejętnością czytania ze zrozumieniem, jednego z głównych czynników decydujących o sukcesie edukacyjnym ucznia.

Dziecko jednojęzyczne kończące 1. rok życia wypowiada jedynie pojedyncze słowa zbudowane z sylab otwartych. Około 18–20 miesięcy artykułuje mniej więcej 25 wyrazów, natomiast po ukończeniu 2 roku życia ma miejsce tzw. „wybuch słownictwa”. Dzieci mogą wówczas wypowiadać nawet 300–400

⁴ W niniejszym opracowaniu pojęcia *słownika*, *słownictwa*, *leksyki* będę traktować synonimiczne.

wyrazów, przy czym tempo opanowywania nowych jest uzależnione od indywidualnego rozwoju jednostki (Filipiak 2002, 108). W wieku 3 lat zwykle posługują się już one około 1000 wyrazów, w 5. roku podwajają zaś ten zasób. U progu wieku szkolnego ich znajomość słownictwa sięga średnio poziomu 4000 jednostek.

Zasób leksykalny dzieci dwujęzycznych jest trudny do zbadania, jak podkreśla bowiem Zurer Pearson (2013, 353) ta sama miara nie odzwierciedla jednakowej wiedzy w przypadku jednostki jedno- oraz dwujęzycznej. Badania wskazują jednak, iż dzieci dwujęzyczne posiadają na ogół większy zasób słownictwa biernego od swoich jednojęzycznych rówieśników, które z kolei górują nad nimi pod względem zasobności słownika czynnego.

Badacze twierdzą, iż osoby dwujęzyczne, które biegle posługują się J2, mają bezpośredni dostęp do językowych oraz konceptualnych magazynów pamięci w obydwu językach (zob. m.in. Świątek 2005, 6), przy czym na wczesnym etapie opanowywania J2 uzyskują do niego dostęp także poprzez tłumaczenie słownictwa z J1. Magazyn semantyczny, z którego mogą czerpać, komunikując się w każdym z języków, jest natomiast wspólny.

Rozwój słownika dziecka dwujęzycznego, podobnie jak i monolingwalnego, nie podlega okresowi krytycznemu; jego wzrost jest rozłożony w czasie i odbywa się przez całe życie. Zdolność do rozumienia i zapamiętywania słów w J2 jest jednak tym lepsza, im okres ekspozycji na język dłuższy, a możliwość interakcji werbalnej – częstsza.

Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych – studium przypadku Jurka

Biografia językowa Jurka⁵

Jurek pochodzi z rodziny ukraińskiej (urodził się w Użhorodzie). W chwili badania wraz z rodzicami mieszkał w Krakowie. Rodzice byli zadowoleni z pobytu w Polsce, chcieli zostać tu na stałe, jednak ze względu na pracę w międzynarodowej korporacji nie wykluczali przeprowadzki do innego państwa.

⁵ Biografię Jurka stworzono na podstawie wywiadu z mamą chłopca oraz dzięki rozmowie kierowanej z dzieckiem (zob. Miodunka 2016, 49–88).

Od momentu narodzin Jurek miał kontakt przede wszystkim z językiem rosyjskim (z ukraińskim rzadko). Po przyjeździe do Polski (w styczniu 2014 r.) przez pierwsze miesiące rodzice mówili do chłopca po słowacku, dopiero potem przeszli na polski. Obecnie porozumiewają się z nim po polsku i po rosyjsku.

Po przyjeździe do Polski oraz pójściu do publicznego, anglojęzycznego przedszkola w Krakowie Jurek zaczął nabywać polszczyznę w sposób naturalny – przez kontakt z rówieśnikami. Adaptacja w nowym środowisku przebiegła pomyślnie, a chłopiec – po krótkim okresie przystosowania, dzięki zanurzeniu w polskojęzyczne otoczenie – samoistnie zaczął posługiwać się językiem polskim. W jego sytuacji można więc mówić o naturalnym, sukcesywnym nabywaniu J2; językiem ojczystym, nadal dominującym w życiu Jurka, pozostaje rosyjski.

Chłopiec chętnie mówi po polsku poza domem, w domu natomiast chciałby cały czas mówić „w języku swoim”⁶, czyli w języku „jakiego kraju się urodziłeś”. Jurek jest więc świadomy, że posługuje się dwoma różnymi kodami. Zarówno polski, jak i rosyjski są mu „znajome”. Jest również otwarty na inne systemy komunikacji – sam przyznaje, że lubi mówić po angielsku (z tym językiem ma kontakt w przedszkolu). Indywidualne cechy Jurka, tj. otwartość, wysoki poziom gotowości komunikacyjnej, łatwość w nawiązywaniu interakcji werbalnych, jak również brak lęku przed nowymi osobami oraz szczelny filtr afektywny niewątpliwie sprzyjają nabywaniu języków (zob. Wróblewska-Pawlak 2013, 88–97). Cechy te, wpływające na akwizycję polskiego, zostały przeze mnie ustalone na podstawie wywiadu z jednym z rodziców, obserwacji własnej chłopca oraz rozmowy z psychologiem badającym go na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Psychologiczna diagnoza Jurka

Rodzice, motywowani chęcią uzyskania oceny dojrzałości szkolnej Jurka (m.in. dzięki sugestiom wychowawczyni z przedszkola), zwrócili się z prośbą o diagnozę psychologiczno-logopedyczną do jednej z krakowskich poradni. Miała im pomóc w podjęciu decyzji o posłaniu go do pierwszej klasy szkoły podstawowej lub o odroczeniu obowiązku szkolnego. W momencie badania chłopiec miał skończone 6 lat.

⁶ Przytoczono oryginalne wypowiedzi dziecka.

Badania psychologiczne⁷ pokazały, że rozwój poznawczy chłopca przebiega prawidłowo. Na wysokim poziomie jest przetwarzanie informacji (ich odbieranie, przechowywanie, przekształcanie i pozyskiwanie z otoczenia), a także percepcja oraz pamięć słuchowa. Jurek ma dobry zasób wiedzy ogólnej, bez trudu określa miejsca przedmiotów w przestrzeni, prawidłowo kategoryzuje obiekty według przyjętego klucza. Na wysokim poziomie kształtuje się też jego myślenie słowno-pojęciowe. Chłopiec ma jednak trudności w orientacji przestrzennej oraz koordynacji wzrokowo-przestrzennej. Na niskim poziomie jest też sprawność grafomotoryczna. Podczas badania pracował z dużą motywacją, choć w sytuacji zadaniowej miał trudności z koncentracją i łatwo się męczył. Mimo tego zawsze dążył do wykonania zadania.

Mocne strony Jurka dobrze prognozują na przyszłe lata edukacji szkolnej oraz nabywanie polszczyzny w warunkach naturalnych. Ograniczenia we wskazanych sferach nie mają związku z dwujęzycznością. Obszary, które wypadły słabiej, wymagają jednak ćwiczeń stymulujących.

Diagnoza logopedyczna – szacowanie zasobu leksykalnego

W poradni chłopca poddano także badaniom logopedycznym⁸, których ważną częścią było szacowanie zasobu słownika dzieci. Ze względu na związek rozwoju poznawczego z językowym jest ono cennym uzupełnieniem podstawowych badań psychologicznych, gdyż pomaga przewidzieć przebieg kształtowania się umiejętności czytania i pisania, jak również możliwe trudności w tym zakresie (zob. Hamań, Fronczyk, Miękiś 2010, 23). Wykrycie dysproporcji w obrębie zasobu leksykalnego oraz podjęcie wczesnej interwencji terapeutycznej może przyczynić się do ograniczenia trudności z nauką szkolną. Ocena zasobności słownika dzieci dwujęzycznych jest szczególnie istotna, gdyż w obrębie tego podsystemu bardzo często wypadają znacznie słabiej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy⁹. Ich trudności bywają podobne

⁷ Wyniki diagnozy psychologicznej udostępniam dzięki życzliwości psychologa, który badał chłopca na terenie poradni.

⁸ Diagnoza chłopca była całościowa, tu przedstawiony został tylko jej fragment dotyczący słownika.

⁹ Moje doświadczenia zawodowe pokazują, że – obok niższej gotowości słownikowej – badane dzieci dwujęzyczne często mają niską kompetencję gramatyczną (zwłaszcza fleksję), a także kompetencję fonetyczno-fonologiczną.

do tych, jakie obserwuje się u dzieci jednojęzycznych z opóźnionym rozwojem mowy (Cieszyńska-Rożek 2013, 170). By trudności te przezwyciężać, potrzebują one stymulacji opartej na właściwie przeprowadzonej diagnozie.

Wyniki badań

W celu zbadania zasobu leksykalnego Jurka posłużyłam się *Testem Słownika Dziecka* Tarkowskiego¹⁰ (dalej: TSD). Jego zaletą jest normalizacja oraz możliwość odniesienia uzyskanych wyników do standardów, według których szacuje się poziom słownika polskich dzieci jednojęzycznych. Badania miały bowiem pokazać, na ile słownik Jurka jest zbliżony do zasobu jego polskich rówieśników (z którymi miał się znaleźć w szkole) oraz czy (a jeśli tak, to w jakich obszarach) wymaga dodatkowej stymulacji. W celu dokonania precyzyjniejszej oceny zasobu leksykalnego badanego dziecka wykorzystałam również podtest produkcji słów z *Testu Rozwoju Języka* Magdaleny Smoczyńskiej i in.¹¹ (dalej: TRJ). Bateria prób badawczych TRJ posłużyła do całościowej oceny kompetencji językowej oraz wybranych sprawności w języku polskim. Jednakże ze względu na ukierunkowanie niniejszego artykułu skupię się głównie na przedstawieniu analizy jakościowej podtestu dotyczącego słownika czynnego.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że rozwój słownika czynnego Jurka przebiega nierównomiernie i utrzymuje się na niskim poziomie. W podteście I TSD chłopiec uzyskał wynik przeciętny na

¹⁰ *Test Słownika Dziecka* jest przeznaczony do określenia wielkości czynnego zasobu leksykalnego polskich dzieci od 4. do 8. roku życia. TSD składa się z trzech podtestów (zob. Tarkowski 2010, 15–16). Wyniki uzyskane w podteście I (*Tworzenie słów podrzędnych*) świadczą o rozumieniu nazw nadrzędnych oraz o płynności słownej, czyli szybkości wymieniania słów należących do tej samej kategorii (tamże, 22). Podtest II (*Definiowanie pojęć*) ocenia systemową sprawność językową (dotyczy to doboru oraz łączliwości słów), po części również rozumienie wypowiedzi oraz inteligencję werbalną, gdyż aby odpowiedzieć na pytanie, badane dziecko musi je najpierw zrozumieć (tamże, 22–23). Podtest III natomiast (*Tworzenie słów nadrzędnych*) bada umiejętność uogólniania (od szczegółu do ogółu), nazywania oraz myślenia ukierunkowanego (tamże, 22). Wyniki uzyskane w TSD dostarczają więc informacji na temat ważnych aspektów rozwoju umysłowego i językowego badanego dziecka.

¹¹ TRJ jest przeznaczony dla dzieci w wieku od 4 do 8 lat (i 11 miesięcy). Służy do oceny poziomu rozwoju językowego dziecka co do rozumienia oraz produkcji mowy. Może go przeprowadzić psycholog, logopeda, w ostatnim czasie do testowania tym narzędziem dopuszczono również pedagogów. Narzędzie zawiera 6 podtestów, które sprawdzają rozumienie oraz czynne użycie określonych słów, konstrukcji składniowych, a także odmianę wyrazów oraz rozumienie dłuższych tekstów.

granicy z niskim, w podteście II – niski, jedynie w podteście III w miarę wysoki.

Jurek nie miał trudności z podawaniem słów podrzędnych (zob. tabela 1). Płynnie wymieniał te należące do wybranej kategorii, choć niekiedy brakowało mu precyzji w używaniu konkretnych wyrazów. Kiedy miał kłopot, podawał ogólne stwierdzenia lub wskazywał na funkcję danego przedmiotu bez przywoływania jego nazwy, co wyraźnie świadczy o lukach leksykalnych. W wypowiedziach Jurka dominowały rzeczowniki, wykazał się też znajomością sporej liczby czasowników, choć mylił niekiedy ich znaczenia (np. *ubrać się w zabawkę* zamiast *przebrać się za zabawkę*). W zdaniach pojawiały się też przyimki, jednak brakowało poprawności w ich użyciu (np. *jeżdżą w sklepy, myślą na jakiej pracy będą pracować*).

Tabela 1. Wyniki TSD – podtest I: tworzenie słów podrzędnych

Powiedz:	Odpowiedzi Jurka:
1. Jakie znasz zabawki?	klocki, autka, gry planszowe, policja zabawkowa, traktory, auta, które jeżdżą i można na nich siedzieć
2. Co robią dzieci?	bawią się, chodzą na plac zabaw/do przedszkola, uczą się, praktykują, myślą, na jakiej pracy będą pracować
3. Jakie znasz kolory?	czerwony, żółty, zielony, biały, różowy, brązowy, kremowy, fioletowy, niebieski
4. Czym można jeździć?	autem, motorem, tramwajem, autobusem
5. Co robią rodzice?	sprzątają jedzenie, jeżdżą w sklepy, oddają dzieci do komnaty , gdzie mogą się bawić, chodzą do pracy
6. Jakie są dzieci?	wesołe, smutne, obrażone, małe i duże
7. Co znajduje się w mieszkaniu?	wszystko, na czym można siedzieć, oglądać, wszystko, czym można się bawić, gotować jedzenie
8. Jacy są ludzie?	zły, dobre, smutne i więcej nic
9. W co można się ubrać?	wszystko w co można się ubrać, można ubrać się w zabawkę
10. Co się pije i je?	jedzenie i picie, herbata, soczek, piwo

(opracowanie własne)

Duże trudności zaobserwowano natomiast w zakresie definiowania pojęć (zob. tabela 2). Tworzone definicje były ubogie pod względem strukturalnym oraz znaczeniowym, w wielu brakowało istotnych cech obiektu, co świadczy o niskiej kompetencji w doborze odpowiednich słów opisujących dane pojęcie. Dominowały definicje tautologiczne. Czasem chłopiec używał porównań, wskazując na inne, podobne obiekty; niekiedy wykorzystywał umiejętność uogólniania, by podać nazwę klasy nadrzędnej, w nielicznych przypadkach zwracał uwagę na funkcję przedmiotów.

Tabela 2. Wyniki TDS – podtest II: definiowanie pojęć

Powiedz:	Odpowiedzi Jurka:	Rodzaj definicji:
1. Co to jest piłka?	To jest piłka.	definicja tautologiczna
2. Co to są sanki?	To są sanki, to samo, co łyżwy.	definicja tautologiczna, próba porównania ze względu na funkcję
3. Co to jest śniadanie?	To śniadanie, jeszcze jedzenie.	definicja tautologiczna, element definicji opisowej: klasa nadrzędna
4. Co to jest mleko?	To jest mleko i jeszcze picie i tak zawsze.	definicja tautologiczna, element definicji opisowej: klasa nadrzędna
5. Co to jest czapka?	To jest czapka, ubranie.	definicja tautologiczna, element definicji opisowej: klasa nadrzędna
6. Co to jest kuchnia?	To jest kuchnia.	definicja tautologiczna
7. Co to jest farba?	To jest farba, rysuje się farbą.	definicja tautologiczna, wskazanie na funkcję
8. Co to jest czoło?	To jest czoło.	definicja tautologiczna
9. Co to jest lato?	To jest lato.	definicja tautologiczna
10. Kto to jest krasnoludek?	To jest grzyb, który umie chodzić.	definicja funkcjonalna, element porównania

(opracowanie własne)

Z tworzeniem klas nadrzędnych Jurek radził sobie dobrze (zob. tabela 3). Znal podstawowe kategorie nadrzędne rzeczowników. Nieco problemów miał z czasownikami, wtedy – przez skojarzenie – podawał rzeczownik. Gdy nie znalazł nazwy, używał wyrazów z języka rosyjskiego, które kojarzyły mu się z danym pojęciem (np. *komnata* jako określenie pokoju, *technika* jako pojazd). Tworzył neologizmy (np. *ścierarka – to jest taki samochód, która sam wszystko nypuka, może umyć*). Poprawne w wielu przypadkach podawanie nazw klasy nadrzędnej świadczy o dobrej sprawności w zakresie myślenia ukierunkowanego od ogółu do szczegółu.

Tabela 3. Wyniki TDS – podtest III: tworzenie słów nadrzędnych

Jak można nazwać jednym słowem?	Odpowiedzi Jurka:
1. lalkę, piłkę, klocek	zabawki
2. rower, samochód, traktor	technika
3. chleb, cukier, zupę	jedzenie
4. sok, herbatę, kawę	picie

5. sukienkę, buty, spodnie	ubranie
6. pokój, kuchnię, łazienkę	komnate
7. czerwony, biały, czarny	kolory
8. pisze, czyta, liczy	książki
9. rusza, skręca, hamuje	samochody
10. zamiata, ściera, wyrzuca	ścierarka – to jest taki samochód, która sam wszystko wypuka, może umyć

(opracowanie własne)

Analiza jakościowa podtestu TRJ sprawdzającego słownik czynny uzupełniła informacje o stanie zasobu leksykalnego Jurka. Dane zebrane podczas badania potwierdzają ograniczony rozmiar słownika, w którym rozumienie bierne przewyższa czynne użycie odpowiednich słów pasujących do kontekstu wypowiedzi. W zebranej próbce mowy zaobserwowano też zjawisko mieszania kodów: bywa, że do wypowiedzi w języku polskim chłopiec wtrącał słowa z rosyjskiego (np. *skacze na botucie/skacze na trampolinie, arborret/kusza, komnate/pokoje*). Znal nazwy wybranych obiektów, ale tylko w języku ojczystym, wtedy mówił: „nie pamiętam, jak po polsku, wiem, jak po ruskim”. Jeśli miał trudności z przywołaniem danego słowa z pamięci, mówił: „nie pamiętam tego”. Nazywając ilustracje, posługiwał się opisami słownymi oraz omówieniami, np. weterynarz – *to doktor i pies*, doi – *mleko zbiera z krony*, trzepie – *nypukima dynan*. Używał słów mało precyzyjnych, stosując w ich miejsce pojęcia ogólne (np. zamiast *żagiel – flaga*, zamiast *dzięcioł – ptak*).

Wsparcie dla Jurka – propozycje dobrych praktyk

Podstawą pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest właściwie przeprowadzona diagnoza (zob. Karpińska-Szaj 2015, 190–191), wszelkie formy indywidualizacji powinny bowiem opierać się na rzetelnym rozpoznaniu mocnych oraz słabych stron dziecka, co pozwala zaplanować zakres oraz formy działań wspierających.

Przeprowadzone badania psychologiczno-logopedyczne w przypadku Jurka wykazały deficyty w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, trudności na płaszczyźnie emocjonalnej (głównie koncentracja uwagi). Na płaszczyźnie językowej natomiast stwierdzono zjawiska typowe dla rozwoju mowy dziecka znajdującego się w sytuacji dwujęzyczności, tj. trudności z przywo-

laniem danego słowa z pamięci, mieszanie kodów, przełączanie się z jednego języka na drugi, a także interferencje leksykalne oraz fonetyczne. Odnotowano także luki leksykalne wpływające na tworzenie wypowiedzi poprawnych pod względem morfologicznym i składniowym. Ze względu na deficyty w obszarach istotnych dla dojrzałości szkolnej zasugerowano мамie pozostawienie dziecka w oddziale przedszkolnym na kolejny rok w celu wyrównania jego szans edukacyjnych.

Mimo iż diagnoza psychologiczno-logopedyczna Jurka nie wykazała poważnych dysfunkcji rozwojowych, to ze względu na dwujęzyczność chłopcu zaproponowano wsparcie logopedyczne na terenie poradni. Celem zajęć miało być poszerzanie zasobu leksykalnego dziecka, zwłaszcza słownictwa czynnego¹², a także ćwiczenie tworzenia samodzielnych wypowiedzi poprawnych pod względem logicznym, gramatycznym i stylistycznym (ze szczególnym uwzględnieniem fleksji liczebnika, rzeczownika i czasownika) oraz w tworzeniu krótkich opisów słownych, np. definicji pojęć, zagadek¹³. Z powodu uboższego zakresu słownika zasugerowano również potrzebę objęcia dziecka dodatkowymi zajęciami z języka polskiego na terenie przedszkola¹⁴, ze względu natomiast na deficyty percepcyjno-motoryczne – zajęciami o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym.

Psycholog z kolei zalecił, by rodzice wykonywali w domu ćwiczenia poprawiające sprawność grafomotoryczną oraz funkcje wzrokowe Jurka (są to umiejętności potrzebne do opanowania sprawności czytania oraz pisania). W opinii psychologiczno-logopedycznej sporządzonej na prośbę mamy zostały również zawarte wskazówki dla wychowawczynie pracującej z Jurkiem w grupie przedszkolnej; zwrócono w niej uwagę na potrzebę stosowania

¹² Pomocna w poszerzaniu bazy leksykalnej Jurka może być praca ze słownikiem obrazkowym dla obcokrajowców (zob. Seretny 2003) oraz wykorzystanie urozmaiconych technik poszerzania zasobu leksykalnego (zob. Seretny 2015) oraz memory logopedyczne z Wydawnictwa Komlogo.

¹³ Przykłady ćwiczeń logopedycznych, które z powodzeniem można wykorzystać w pracy z dzieckiem dwujęzycznym, znaleźć można w pracy Kyrca i Mikulskiej (2017).

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. nie przewiduje dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego dla dzieci na etapie przedszkolnym, ale takie dziecko może otrzymać wsparcie językowe w postaci zajęć logopedycznych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co reguluje aktualnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. Takie zajęcia są bardzo istotne, bowiem im wcześniej dziecko dwujęzyczne będzie mogło doskonalić kompetencję językową w języku szkolnej edukacji, tym łatwiejszy start będzie ono miało na kolejnym etapie nauki (zob. także Jedryka 2015).

częstych pochwał, a także na umożliwienie mu wolniejszego wykonywania prac manualnych.

Edukacja włączająca a dziecko dwujęzyczne w polskiej szkole

Problematyka edukacji włączającej coraz częściej jest podejmowana w dyskursie pedagogicznym¹⁵. Wynikiem jej stosowania ma być, między innymi, odejście od stereotypów segregacyjnych i umożliwienie uczniom ze specjalnymi potrzebami wspólnej nauki z rówieśnikami w szkole znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania. Znaczenie takiego rozwiązania podkreślał w swoich wypowiedziach były dyrektor generalny UNESCO, Koichiro Matsuura, mówiąc, że dobra edukacja – to właśnie „edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania”¹⁶.

W Polsce z roku na rok wzrasta liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁷. Jestem przekonana, że włączenie do grona uczniów z różnorodnymi dysharmoniami rozwojowymi dzieci dwujęzycznych jest istotnym krokiem w zakresie ich inkluzji do polskiego systemu oświaty. Zapewnienie pomocy, która, jak wykazało studium przypadku Jurka, jest dla nich niezbędna, wymaga przy tym elastycznego, wielopłaszczyznowego myślenia, a także konkretnych rozwiązań gwarantujących wsparcie w wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Opisany przypadek oraz moja dotychczasowa praktyka diagnostyczno-terapeutyczna prowadzona wśród dzieci jedno- i dwujęzycznych pokazują, że proces skutecznego włączenia ucznia do środowiska szkolnego jest możliwy pod warunkiem ścisłej współpracy szkoły (dyrektora oraz nauczycieli), rodziców dziecka oraz specjalistów, m.in. logopedy-glottodydaktyka, psychologa lub pedagoga (zob. aneks).

¹⁵ Edukacja włączająca jest ważną częścią polityki oświatowej wszystkich krajów członkowskich Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Obok edukacji włączającej funkcjonuje również edukacja segregacyjna oraz integracyjna.

¹⁶ <http://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/4353-edukacja-wlaczajaca>, [dostęp: 18.08.2016].

¹⁷ Według szacunków GUS dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią od 18 do 20% całej populacji uczniowskiej.

Zakończenie

Sytuacja językowa Jurka pokazała wyraźnie, że dzieci dwujęzyczne są uczniami o specjalnych potrzebach. Ich edukacja musi być oparta na przemyślanych i mądrze zaplanowanych działaniach, a włączanie w rzeczywistość szkolną, w której mają dobrze funkcjonować wśród jednojęzycznych, monokulturowych rówieśników, powinno być postrzegane jako proces długofalowy. Jego organizatorzy (nauczyciele, terapeuci oraz rodzice) muszą więc świadomie tworzyć taką przestrzeń edukacyjno-wychowawczą, która z jednej strony pozwoliłaby na prawidłową stymulację rozwoju językowego dziecka, z drugiej zaś tworzyłaby dogodne warunki do jego emocjonalnej adaptacji w nowych, bardzo wymagających warunkach edukacyjnych.

Aneks

Proponując ideę zastosowania edukacji włączającej, przedstawiam poniżej wskazówki praktyczne, których użycie może poprawić jakość funkcjonowania dzieci dwujęzycznych w polskiej szkole.

Rola domu

Do zadań rodziców powinno należeć:

- przygotowanie dziecka do nowego miejsca (np. przez rozmowy, pożegnanie się z dotychczasowym miejscem zamieszkania i osvajanie z perspektywą przyjazdu do nowego kraju);
- konsekwentne stosowanie metod wychowania dwujęzycznego z wyraźną troską o podtrzymanie znajomości języka ojczystego (zob. Lipińska 2003, 49; Rocławska-Daniluk 2011, 14);
- zadbanie o integrację z innymi rodzicami oraz ich dziećmi pochodzącymi z nowego środowiska, gdyż jest to dodatkowe źródło kontaktu z językiem poza rzeczywistością szkolną, pozwala także na lepsze (praktyczne) poznanie realiów kulturowych, w których żyją na co dzień Polacy.

Rola szkoły

Do zadań dyrektora szkoły oraz nauczycieli powinno należeć:

- wcześniejsze rozpoznanie potrzeb dziecka dwujęzycznego (jeśli jest taka możliwość – jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego), indywidualne spotkania dyrektora, nauczycieli oraz rodziców, a także skompletowanie pełnej dokumentacji dotyczącej ucznia;
- rozpoznanie i określenie możliwości przedszkola lub szkoły w zakresie potrzeb dziecka; jeśli szkoła nie jest w stanie udzielić dostatecznego wsparcia, jej obowiązkiem jest wskazanie miejsc, w których rodzic może otrzymać pomoc w zakresie pogłębionej diagnozy lub zajęć terapeutycznych (np. poradnia specjalistyczna, stowarzyszenia);
- pielęgnowanie postawy szacunku, tolerancji oraz zaufania wobec każdego rodzica, który przybył z innego kraju, zapoznanie się z kulturą kraju jego pochodzenia;
- zapewnienie dzieciom dwujęzycznym dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego (najlepiej w formie indywidualnej), a także zatrudnienie nauczyciela posiadającego odpowiednie kwalifikacje zawodowe do prowadzenia tego typu zajęć;
- rozeznanie, czy istnieje potrzeba zatrudnienia asystenta kulturowego dziecka cudzoziemskiego (tzw. „cienia”, jeśli jest to możliwe – władającego językiem ojczystym dziecka). W okresie pierwszych miesięcy taki asystent mógłby być „prawą ręką” wychowawcy, pomagając w procesie adaptacji dziecka do nowej rzeczywistości edukacyjnej.

Rola poradni specjalistycznej

Do zadań poradni specjalistycznej powinno należeć:

- przeprowadzenie dokładnego wywiadu z rodzicem dziecka, analiza dokumentów dostarczonych ze szkoły oraz, w zależności od zgłoszonych trudności lub oczekiwań, propozycja odpowiednich badań u wybranego specjalisty (psychologa, pedagoga lub logopedy);
- przeprowadzenie rzetelnej, wielostronnej diagnozy pozwalającej na ocenę przyczyn możliwych trudności oraz wykluczenia innych poważnych dysfunkcji rozwojowych, które mogą pojawić się niezależnie od sytuacji dwujęzyczności;

- współpraca zespołowa specjalistów badających dziecko oraz pisemne przekazanie zaleceń do pracy w domu (dla rodzica) oraz dla nauczyciela (na terenie szkoły);
- organizowanie wsparcia po diagnozie (terapia indywidualna na terenie poradni w postaci zajęć logopedycznych lub korekcyjno-kompensacyjnych itp.);
- zapewnienie dodatkowych form kontaktu z językiem polskim dla dziecka (dodatkowe zajęcia językowe prowadzone przez specjalistów);
- organizowanie punktów konsultacyjnych dla rodziców dzieci dwujęzycznych oraz nauczycieli (podczas proponowanych spotkań zainteresowani mogliby uzyskać informacje na temat sposobów pomocy dziecku w realiach szkolnych, rozwiązań prawnych, czy uzgodnić termin szczegółowej diagnozy dziecka) (zob. Grzymala-Moszczyńska 2015, 110–139).

Literatura

- Dale P.S., Dionne G., Eley T.C., Plomin R., 2000, *Lexical and Grammatical Development: a Behavioural Genetic Perspective*, „Journal of Child Language”, no. 27.
- Dionne G., Dale P.S., Boivin M., Plomin R., 2003, *Genetic Evidence for Bidirectional Effects of Early Lexical and Grammatical Development*, „Child Development”, no. 74 (2).
- Cieszynska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń mowy rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszynska-Rożek J., 2012, *Rozwój mowy na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: Michalik M., Siudak A., Orłowska-Popek Z., red., *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków.
- Filipiak E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz.
- Grosjean F., 2008, *Studying bilinguals*, Oxford.
- Grosjean F., 1994, *Individual bilingualism*, w: Asher R.E., Simpson J.M.Y., eds, *The Encyclopedia of Language And Linguistics*, Oxford.
- Grzymala-Moszczyńska H., red., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Haman E., Fronczyk K., Mięgisz A., 2010, *Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzia testowe*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 1.
- Jędryka B., 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Warszawa.
- Karpińska-Szaj K., 2015, *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*, „Neofilolog”, nr 45/2.
- Karpińska-Szaj K., 2013, *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań.

- Kielar-Turska M., 2001, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, w: Grabias S., red., *Zaburzenia mowy*, t. 1, Lublin.
- Kurcz I., red., 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Kyrc B., Mikulska A., 2017, *Wykorzystanie metod logopedycznych w pracy z dzieckiem dwujęzycznym na etapie wczesnoszkolnym. Studium przypadku*, w: Rokita-Jąskow J., Król-Gierat W., red., *Wczesny start językowy – wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Marcinkowska B., red., 2008, *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Program szkolenia dla nauczycieli*, http://docplayer.pl/5438363-Uczen-z-niepelnosprawnoscia-w-szog%C3%B3lnodostepnej.html#show_full_text DW 1.09.2016 [dostęp: 12.01.2018].
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Biografia językowa dziecka jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, w: Dębski R., Miodunka W.T., red., *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków.
- Młyński R., 2012, *Dwujęzyczność dziecięca z perspektywy glottodydaktyki i logopedii*, w: Michalik M., Siudak A., Orlowska-Popek Z., red., *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków.
- Rocławska-Daniluk M., 2011, *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*, Gdańsk.
- 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. z 2017, poz. 1655) [dostęp: 30.09.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (na podstawie art. 47 ust. 1 pkt. 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949) [dostęp: 30.09.2017].
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2003, *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Kraków.
- Smoczyńska M. i in., 2015, *Test Rozwoju Językowego*, Warszawa.
- Snow C.E., Griffin P.M., Burns S., 2005, *Knowledge to Support the Teaching of Reading*, San Francisco.
- Szuman S., red., 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Świątek A., 2005, *Zjawisko dwujęzyczności, przechowywanie i odzyskiwanie słów u osób dwujęzycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Tarkowski Z., 2000, *Test Słownika Dziecka*, Lublin.
- Wróblewska-Pawlak K., 2013, *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- Weinreich U., 1974, *Languages in contact: Findings and problems*, Hague.
- Zurer Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań.

Aneta Nott-Bower

Language Support Consultancy
Manchester

Bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej u dzieci jedno- i dwujęzycznych

Picture-free evaluation of narrative competence among monolingual
and bilingual children

Abstract: The article author presents the method of evaluating monolingual and bilingual children's narrative competence in Polish without the use of pictures. A test created for the purpose of the research evaluates a child's ability to recreate a story previously heard without using any visual materials. The author presents the advantages of such test and its usefulness in different disciplines, including pedagogy, psychology and speech therapy. In bilingual children's education it can help one assess the level of Polish language knowledge.

Keywords: narrative competence, test in narration, bilingualism

Wstęp

Jako matka dwójki dzieci mogę potwierdzić ciągłą obecność opowieści zarówno w codziennym, budującym więź kontakcie rodzice – dziecko, jak i w działaniach edukacyjnych. Pracując jako logopeda, często stosuję narrację (np. historyjki obrazkowe) do osiągnięcia różnorodnych celów w terapii. Specjaliści dziedzin pokrewnych logopedii w swej pracy także korzystają z zadań angażujących opowiadanie. Dysproporcja pomiędzy niewystarczającą obecnością tematu narracji w świecie nauki a namacalną ważkością zjawiska w zapewnianiu prawidłowego rozwoju dziecka zrodziła ideę eksploracji metod pomiaru kompetencji narracyjnej w języku polskim bez używania obrazków. Brak gotowego narzędzia mierzącego kompetencję narracyjną w języku

polskim bez podpory ikonicznej tylko potwierdził potrzebę postawienia tego zagadnienia w centrum zainteresowań naukowych. Dzięki inspiracji amerykańskim testem *Test of Narrative Retell* (TNR) (Petersen, Spencer 2013) skonstruowałam autorski Test Narracji, polegający na odtworzeniu usłyszonej historyjki bez pomocy obrazków, który następnie wykorzystałam do dwukrotnego przebadania dzieci jedno- oraz dwujęzycznych w wieku 6 i 7 lat.

Kompetencja narracyjna

Badanie poziomu kompetencji narracyjnej wymaga określenia pojęcia *narracji ustnej*. Narracja ustna (ang. *oral narration*) została zdefiniowana jako „relacja doświadczeń lub wydarzeń zsekwencjonowana czasowo oraz przekazująca pewne znaczenie” (Engel 1995, 19). Do definicji Engela należy dodać, że owe doświadczenia i wydarzenia są uprzystępniane odbiorcy (w szczególnym wypadku: samemu sobie) przez nadawcę w toku werbalizacji. Narracja bywa też ujmowana jako rodzaj schematu poznawczego, który charakteryzuje się specyficznymi własnościami strukturalnymi i funkcjonalnymi. Stanowi on umysłową reprezentację opowiadania. U podstaw tego rodzaju tekstu leży względnie stała i uporządkowana struktura, złożona z kilku podstawowych elementów (por. Mandler 1984).

Kompetencja narracyjna, będąca przedmiotem tego artykułu, ściśle wiąże się z pojęciami kompetencji komunikacyjnej oraz językowej. Kompetencja komunikacyjna to umiejętność postępowania w toku porozumiewania się. Składają się na nią: wiedza o przedmiocie i wiedza operacyjna (zdolność posługiwania się tą pierwszą w konkretnych sytuacjach) (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, 80). Kompetencja komunikacyjna stanowi jedną z kluczowych umiejętności w życiu człowieka. Jej wysoki poziom umożliwia swobodne i skuteczne porozumiewanie się w różnorodnych sytuacjach, co daje satysfakcję płynącą z kontaktów społecznych oraz prowadzi do samodzielnego zdobywania wiedzy (Dąbrowska 2015, 26). Składnikiem kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja językowa definiowana jako nieuświadomione zdolności umysłowe człowieka, pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz odróżniać zdania gramatycznie poprawne od tych niepoprawnych (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, 79).

Wraz z pozyskiwaniem kompetencji językowej człowiek nabywa też i udoskonala kompetencję narracyjną (Wyrwas 2012, 453). Termin *kompe-*

tencja narracyjna został wprowadzony przez Teuna A. van Dijka (1985, 147). Van Dijk zdefiniował go jako zdolność użytkowników języka do wytwarzania i rozumienia wypowiedzi narracyjnych oraz odróżniania ich od innych typów wypowiedzi (Wyrwas, Sujkowska-Sobisz 2005, 81). Soroko i Wojciechowska (2015, 212) zwracają uwagę na niejednoznaczność terminologii anglojęzycznej związanej z narracją. Autorki wyróżniły określenia, z których każde obejmuje nieco inny zakres zjawiska:

- kompetencja narracyjna (*narrative competence/competency*);
- umiejętności i zdolności narracyjne (sprawność; *narrative skills, narrative ability*);
- wiedza narracyjna (*narrative knowledge*).

Wiedza narracyjna jest pojęciem najwęższym i odnosi się do poznawczych zasobów rozpoznawania i aplikowania właściwości narracji, powstałych na bazie ekspozycji na różne historie. Umiejętności opowiadania określić można jako poziom (zakres), w jakim wiedza narracyjna została zastosowana i wyrażona w języku – jest to zatem rodzaj sprawności komunikowania się. Kompetencja narracyjna jest pojęciem najszerszym, stosowanym do rozumienia i tworzenia narracji (opowieści) – ma więc ona zarówno aspekt „czytelniczy”, jak i „autorski”, są one ze sobą powiązane i prowadzą nie tylko do wiedzy narracyjnej, umiejętności opowiadania, ale także do zapewnienia odpowiedniego kontekstu przejawiania się tej wiedzy i umiejętności (Soroko, Wojciechowska 2015, 212–213).

W przeciwieństwie do np. kompetencji językowej kompetencję narracyjną względnie rzadko stawia się w punkcie centralnym zainteresowania badawczego (por. Nadolska 1995). Z drugiej strony wiadomo, że analiza kompetencji narracyjnej może posłużyć do stworzenia adekwatnego obrazu całego wachlarza różnorodnych kompetencji językowych dziecka (zob. Hughes i in. 1997; Schneider 1996; Schneider i in. 2006; Westby 2012). Jest to ważne, ponieważ uczniowie z niskim poziomem narracyjnego rozwoju mogą być narażeni na problemy z nauką (zob. Paul, Lazlo, McFarland 1992; Paul i in. 1996). Badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej może mieć zastosowanie w szeregu różnych dyscyplin. Jako logopedzie najbliższe mi jest użycie badania poziomu narracji w logopedii, psychologii, dydaktyce, glosydydaktyce, pedagogice specjalnej oraz w studiach bilingwizmu.

Poziom rozwoju kompetencji narracyjnej odzwierciedla całościowy rozwój języka dziecka (zob. Hughes i in. 1997; Koutsoubou 2010), co znalazłoby swoje zastosowanie jako składnik diagnozy w psychologii rozwojowej. Badanie ustnej narracji dostarcza także informacji dotyczących użycia języka

adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego (zob. Hughes i in. 1997; Schneider i in. 2006), co mogłoby stanowić istotny wskaźnik w psychologicznej diagnozie autyzmu. Większość testów logopedycznych ocenia kompetencje językowe w izolacji (np. słownictwo, gramatyka), podczas gdy testy narracji wymagają od dziecka zintegrowania wielu poziomów kompetencji komunikacyjnej (zob. Hughes i in. 1997; Schneider i in. 2006). Narracja ustna dziecka daje pełny wgląd w jego ekspresję werbalną, ponieważ symultanicznie angażuje wiele różnych aspektów języka oraz umiejętności organizacyjne (por. Hoffman 2009; McCabe i Bliss 2003; Ukrainetz 2006). Z tych względów badanie poziomu rozwoju narracji dodaje dodatkowego wymiaru badaniu logopedycznemu. Zbadano, że obniżona kompetencja narracyjna jest wczesnym prognostykiem ryzyka trudności w uczeniu się włącznie z trudnościami w nauce czytania (McCabe, Rollins 1994, 46). Tę obserwację można byłoby wykorzystać w pedagogice specjalnej, aby zastosować wczesną interwencję u dzieci w grupie ryzyka dysleksji (jeszcze przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania). Narrację ustną opisano jako „pomost od języka mówionego do języka pisanego” (Schneider i in. 2006, 224) i dlatego jej wysoki poziom wykazuje korelację z wysokim poziomem umiejętności czytania ze zrozumieniem (zob. Feagans, Appelbaum 1986; Griffin i in. 2004; Hayward i in. 2007; Hughes i in. 1997; Westby 2012).

Nasuwa się tutaj kolejny sposób wykorzystania testów narracji – tym razem w dydaktyce. Badanie oraz kształtowanie umiejętności opowiadania może uzupełniać naukę czytania ze zrozumieniem zarówno w języku ojczystym, jak i w językach obcych (glottodydaktyka). Z jednej strony narracja ustna jest wrażliwa na oznaki zaburzenia kompetencji językowej (McCabe, Rollins 1994, 46–47), a z drugiej strony jest jednym z najlepszych sposobów prognozowania sukcesu szkolnego w przyszłości (zob. Bishop, Edmundson 1987; Feagans, Appelbaum 1986). Badanie umiejętności opowiadania mogłoby zatem wspomóc pedagogów w ocenie gotowości szkolnej uczniów. Analiza narracji oralnej może pomóc specjalistom takim jak: psychologdy, pedagogdy i logopedzy wcześniej wyselekcjonować dzieci z zaburzeniami języka spośród ich prawidłowo rozwijających się rówieśników (Allen i in. 2012, 205–221). W kwestii wykorzystania badania umiejętności opowiadania w studiach bilingwizmu w Stanach Zjednoczonych analizę próbek narracji – oprócz innych metod – wykorzystuje się do oceny poziomu znajomości języka angielskiego u dzieci, które poznają ten język jako drugi (tzw. *EAL students – English as an Additional Language*) (Langdon 2011, 245–262). Zbadano, że jakość narracji ustnych u dzieci dwujęzycznych ma związek z osiągnię-

ciem przez nie sukcesu w nauce czytania w obu językach (Miller i in. 2006, 30–43).

Narzędzie badawcze i przebieg badania

Omówione wskazania stały się jednym z powodów rozpoczęcia pracy nad polskojęzycznym testem narracji, który mógłby stać się ważną pozycją wśród zestawu testów stosowanych w diagnozie oraz terapii logopedycznej, pedagogicznej, psychologicznej, a także w działaniach innych dyscyplin, które opisałam powyżej. Zgadzam się ze wspomnianą już Nadolską (1995), że kompetencję narracyjną zbyt rzadko stawia się w centrum zainteresowania badawczego. Oprócz badań rozwoju językowego dzieci oraz tworzenia narzędzi do stymulacji leksykalnej nie przykłada się obecnie wystarczającej uwagi do analizy oraz kształtowania kompetencji narracyjnej. Ponieważ opowiadanie historii, jak żadne inne pojedyncze badanie, łączy znaczną liczbę zaawansowanych zdolności językowych i poznawczych (Paul i in. 1996, 1295–1303), wierzę, że powinno ono stać się integralną częścią psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej oceny rozwoju dziecka (oraz wielu innych). Odpowiednio wczesna i kompetentna ocena narracji jest w stanie odsłonić zarówno mocne, jak i słabe strony rozwoju językowego dziecka i przez to umożliwić mu otrzymanie odpowiedniego wsparcia nakierowanego na pełne wykorzystanie jego potencjału w aspekcie edukacyjnym i społecznym.

Koncept oryginalnego Testu Narracji oraz kartę badania Testu Narracji stworzyłam przed spotkaniem z obiema grupami badawczymi na podstawie przeglądu literatury oraz doświadczeń zebranych w toku kilkunastoletniej pracy logopedycznej. Analiza nagrań narracji odtworzonych przez badanych stała się następnie bodźcem do dwukrotnej rewizji pierwotnej wersji testu.

Badanie polegało na zastosowaniu Testu Narracji do dwóch serii prób w odstępnie 12 miesięcy. Obie serie zostały zrealizowane w grupie dzieci jedno- i dwujęzycznych urodzonych w latach 2008 i 2009: 6- i 7-letnich, u których słuch fizjologiczny jest już wykształcony. W wieku 6 lat dzieci z prawidłowym rozwojem języka powinny tworzyć co najmniej narracyjne łańcuchy. Przed ukończeniem 10 roku życia dzieci powinny opowiadać szczegółowe, wieloepizodowe historie – prawdziwe narracje (por. Applebee 1978; Gillam, Pearson 2004). Historyjki zawarte w Teście Narracji prowokują do odtwarzania narracji prawdziwych.

Zbudowane narzędzie mierzy zdolność opowiedzenia usłyszonej historyjki bez pomocy obrazków. Zastosowałam w nim – zamiast opowieści fantastycznych – tekst narracyjny w kontekście osobistym. Użyte w Teście Narracji historyjki, przez swój osobisty kontekst, ściśle nawiązują do funkcjonalnej, codziennej komunikacji oraz dotyczą uniwersalnej kulturowo tematyki (np. zranienie się). Aspekt uniwersalizmu kulturowego został szczególnie starannie przygotowany, by Test mógł być stosowany także do badania narracji w języku polskim u dzieci dwujęzycznych.

Badanie przeprowadzano indywidualnie w cichym i spokojnym miejscu. Narracje dzieci nagrywano w celu późniejszej analizy z wykorzystaniem karty badania. Nigdy też nie wykorzystywano dwa razy tej samej historyjki u tego samego badanego. Bardzo ważne też było nawiązanie przez badającego kontaktu z badanym. Następnie dzieciom przedstawiano procedurę procesu:

Opowiem ci historyjkę. Proszę, słuchaj uważnie. Kiedy skończę, ty opowiesz tę samą historyjkę. Jesteś gotowy/gotowa?

Historyjkę następnie odczytywano (tak jak była zapisana), w umiarkowanym tempie, z normalną intonacją. Oto przykładowa opowieść:

Pewnej słonecznej niedzieli Adam jeździł na swojej nowej, czerwonej hulajnodze po podwórku za domem. Kiedy koło hulajnogi najechało na kamień, Adam spadł na betonowy chodnik. Ponieważ beton był twardy, Adam zranił sobie kolano i zaczął płakać. Czuł ból, ale nie chciał przestać bawić się na dworze. Zdecydował, że pójdzie do domu, żeby poszukać pomocy. Gdy znalazł mamę, pokazał jej kolano i opowiedział, co się stało. Mama oczyściła ranę i nałożyła na nią plaster. Wtedy Adam poczuł się lepiej, bo kolano przestało go boleć. Potem mógł dalej wesoło jeździć na hulajnodze.

Badający nie mógł powtarzać historyjki ani żadnej jej części, ale mógł powtarzać polecenie i zachęcać w razie potrzeby badanego do opowiadania.

Całkowity wynik Testu Narracji jest sumą punktów zdobytych w trzech częściach karty badania (SN+ZG+ZW):

1. Struktura narracji SN
2. Złożoność gramatyczna ZG
3. Zrozumienie wątku ZW.

W badaniu kompetencji narracyjnej z zastosowaniem Testu Narracji wzięły udział dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej w Rudzie Śląskiej (Polska)

i do Polskiej Szkoły Przedmiotów Ojczystych w Liverpoolu (Wielka Brytania). Wszystkie dzieci zbadane na terenie Polski były jednojęzyczne, a dzieci zbadane na terenie Wielkiej Brytanii były w większości dwujęzyczne, z wyjątkiem kilku przypadków dzieci wielojęzycznych. Mianem dzieci dwujęzycznych objęłam również dzieci wielojęzyczne – zgodnie z wieloma definicjami dwujęzyczności. Ponieważ sposobów rozumienia bilingwizmu jest wiele, osoby zajmujące się analizą tego zagadnienia mają możliwość wybrania najwłaściwszego dla ich badań stanowiska (Kuros-Kowalska, Loewe 2014, 174). W przypadku tego badania przydatne było znalezienie takiego ujęcia dwujęzyczności, które obejmowałoby również wielojęzyczność, jak np. definicja Mackey (1957, 51): „Alternatywne używanie dwóch (lub więcej) języków przez jedną i tę samą osobę”. Fińska badaczka bilingwizmu Tove Skutnabb-Kangas (2007) również uwzględnia równoległe oba zjawiska: wielo- i dwujęzyczność.

Wyniki badań

W pierwszym badaniu Testem Narracji z wykorzystaniem historyjki nr 1 wzięło udział 58 dzieci urodzonych w latach 2008 i 2009. W tej serii dało się zauważyć znaczącą przewagę dzieci starszych (rocznik 2008) nad młodszymi (rocznik 2009). Różnica w średniej punktacji wynosiła tu 7,9 punktu, na co miał również wpływ fakt, że pięcioro dzieci z rocznika 2009 nie opowiedziało historyjki (brak narracji), a zatem w Teście Narracji uzyskało wynik zero-owy. W tym badaniu lepiej wypadli chłopcy – ze średnim wynikiem 22,5 punktu. Średnie wyniki Testu Narracji w grupie dzieci jedno- i dwujęzycznych nie różniły się znacząco; różnica w punktacji wynosiła zaledwie 2,2 punktu. Podobnie przedstawia się problem braku narracji, czyli niemożności opowiedzenia historyjki przez dziecko. Taka sytuacja zaistniała u dwojga dzieci jednojęzycznych i u trojga dzieci dwujęzycznych.

Nauczyciele dzieci biorących udział w badaniu dokonali orientacyjnej oceny kompetencji komunikacyjnej uczniów. Ocena ta dotyczyła wyłącznie komunikacji w języku polskim. Wyniki Testu Narracji korelują z oceną dokonaną przez nauczyciela. Inaczej sytuacja przedstawia się w kwestii braku narracji, kiedy dziecko (pomimo zachęt) nie opowiedziało historyjki. Wśród dzieci, których kompetencja komunikacyjna w języku polskim na lekcji została oceniona najniżej (niedostateczna i umiarkowana), nie odnotowałam

przypadków braku narracji. Natomiast niepodjęcie narracji wystąpiło wśród dzieci z oceną dostateczną, poprawną i wyjątkowo dobrą, co sugeruje, że dzieci te nie opowiedziały historyjki z innych powodów niż językowe.

Procedura badania Testem Narracji nakłada na badającego obowiązek nawiązania kontaktu z dzieckiem przed rozpoczęciem badania. W praktyce pierwszy kontakt z badanym polegał na przywitaniu się badającego, przedstawieniu się oraz krótkiej rozmowie dotyczącej życia domowego i rodzeństwa. Dziecko było wcześniej poinformowane przez nauczyciela, że spotka się indywidualnie z badającym, który opowie mu *bajkę*. Słowa *test* czy *badanie* nie były używane w obecności dzieci, aby wytworzyć przyjazną atmosferę, sprzyjającą dialogowi. Po odczytaniu *bajki*, czyli historyjki, prosiłam dziecko o opowiedzenie tego, co zapamiętało. Nie mogłam mu podpowiadać, ale mogłam zachęcać je i uspokajać. W pierwszym badaniu Testem Narracji wystąpiły nieliczne przypadki (5), w których dziecko nie opowiedziało historyjki, przy czym ci badani, podobnie jak pozostali, wykazali się przynajmniej komunikatywną znajomością języka polskiego w rozmowie wstępnej, co wykluczało możliwość niezrozumienia procedury badania czy treści historii. Dzieci, o których mowa, w skupieniu wysłuchały treści, ale pomimo moich zachęt nie przekazały jej. Możliwe, że niektórym nie pozwoliła na to nieśmiałość, jednak poziom tej cechy nie był w badaniu formalnie oceniany.

W drugim badaniu Testem Narracji, przeprowadzonym po upływie 12 miesięcy z wykorzystaniem nowej historyjki, wzięło udział 47 dzieci. Średni wynik dla całej grupy badawczej, czyli sumy dzieci jedno- i dwujęzycznych z obu roczników wynosił 20 punktów. Interesujące jest porównanie rezultatów, jakie dzieci uzyskały w obu kategoriach wiekowych. Daje się tu znów zauważyć pewną przewagę starszych nad młodszymi. Różnica w średniej punktacji wynosiła 5,5 punktu. W tym badaniu nieznacznie lepiej wypadli chłopcy ze średnim wynikiem 21,2 punktu. Dziewczynki otrzymały średnio 18,8 punktu. Różnica pomiędzy wynikami chłopców a dziewczynek wynosiła 2,4 punktu. Średnie wyniki drugiego badania w grupach wyróżnionych ze względu na języczność nie różniły się znacząco; różnica w punktacji wynosiła zaledwie 1,3 punktu – na korzyść dzieci dwujęzycznych.

Warto znów wspomnieć o problemie niepodjęcia narracji, czyli niemożności opowiedzenia historii przez dziecko. Taka sytuacja nie zaistniała wcale u dzieci jednojęzycznych, zaś u dzieci dwujęzycznych zaledwie w jednym przypadku. U większości dzieci podczas drugiego badania Testem Narracji widoczne już było oswojenie się z formułą badania. Pokażna grupa dzieci rozpoznała także moją osobę i zachowywała się bardziej swobodnie niż

przed rokiem. Podobnie jak przy pierwszym badaniu dołożyłam wszelkich starań, by stworzyć przyjazną atmosferę i rozpoczynałam badanie dopiero po zapoznaniu się z dzieckiem i krótkiej rozmowie. Tym razem tylko w jednym, już wspomnianym, przypadku dziecko nie opowiedziało historyjki. Wykazało się ono, podobnie jak pozostali badani, przynajmniej komunikatywną znajomością języka polskiego w rozmowie wstępnej, co wyklucza ewentualne niezrozumienie procedury badania czy treści.

Pomiędzy badaniami (z wykorzystaniem historii nr 1 i nr 2) upłynęło 12 miesięcy, więc dzieci 6- i 7-letnie uczestniczące w pierwszym badaniu w 2015 roku miały w drugim badaniu odpowiednio 7 i 8 lat. Wraz z postępującym rozwojem ogólnym, a szczególnie wraz z rozwojem kompetencji narracyjnej, można było oczekiwać wyższych wyników Testu Narracji (opowiadanie nr 2) w porównaniu z wynikami Testu Narracji (opowiadanie nr 1). Dodatkowo tę hipotezę uprawomocnia fakt, że przy drugim badaniu dzieci były już oswojone z osobą badającą oraz z samą procedurą testu. Jednakże wyniki będącego przedmiotem tej pracy są wysoce zróżnicowane i nie potwierdzają jednoznacznie tej hipotezy.

Średnie wyniki pierwszego i drugiego badania Testem Narracji dla całej grupy badawczej, czyli sumy dzieci jedno- i dwujęzycznych z obu roczników były niezwykle zbliżone i wynosiły odpowiednio 19,6 punktu i 20 punktów (por. tabela 1.). W tabeli zawarta jest również liczba przypadków, w których dziecko nie opowiedziało historyjki (brak narracji). Dzieci, które nie utworzyły narracji, otrzymywały 0 punktów, co znacząco wpłynęło na średni wynik całej próby (w badaniu opowiadaniem nr 2 – był to 1 badany, w badaniu historyjką nr 1 – 5 badanych). Tymczasem ukazane również w tabeli 1 średnie wyniki badania historią nr 1 i nr 2 we wszystkich trzech podtestach – w drugim badaniu obrazują drobny spadek w zakresie *struktury narracji* i znaczący spadek w zakresie *zrozumienia wątku*. Jediną sekcją testu, która w drugiej próbie wykazała znaczący wzrost, była *złożoność gramatyczna*.

Analizując indywidualne wyniki badanych, którzy byli zaangażowani w obie tury badania, zaobserwowałam, że w okresie 12 miesięcy pomiędzy badaniami u 21 dzieci nastąpił wzrost kompetencji narracyjnej mierzonej za pomocą Testu Narracji. U dwojga dzieci wynik nie zmienił się. U 24 dzieci wynik obniżył się, co wskazuje na spadek poziomu kompetencji narracyjnej. Zatem 45% dzieci osiągnęło w drugim badaniu wyższy wynik niż w pierwszym, 4% dzieci osiągnęło ten sam wynik, a 51% osiągnęło niższy wynik. Dane dotyczące analizy indywidualnych wyników w całej grupie badawczej przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 1. Średnie wyniki Testu Narracji (historyjka nr 1 i historyjka nr 2) dla całej grupy badawczej

	Całkowita liczba dzieci	Brak narracji	Średni wynik w sekcji <i>struktura narracji</i>	Średni wynik w sekcji <i>złożoność gramatyczna</i>	Średni wynik w sekcji <i>zrozumienie wątku</i>	Średni wynik Testu Narracji
Historyjka 1.	58	5	10,3	3,9	5,5	19,6
Historyjka 2.	47	1	9,9	6,9	3,2	20,0
Różnica	-11	-4	-0,4	+3	-2,3	+0,4
Maksymalny możliwy wynik Testu Narracji			17	22	10	49

Tabela 2. Indywidualne postępy wszystkich dzieci zaangażowanych w obu badaniach

	Dzieci ze wzrostem wyniku Testu Narracji	Dzieci z takim samym wynikiem Testu Narracji	Dzieci ze spadkiem wyniku Testu Narracji	Dzieci zaangażowane w obu badaniach
Liczba	21	2	24	47
Udział w %	45%	4%	51%	100%

Analiza indywidualnych wyników dzieci zaangażowanych w obu częściach badania wykazała, że – w porównaniu z dziećmi starszymi – te młodsze poczyniły większe postępy w rozwoju kompetencji narracyjnej. Wśród dzieci młodszych było więcej przypadków wzrostu kompetencji narracyjnej niż spadków (50,0% w porównaniu do 46,0%). Natomiast wśród dzieci starszych spadki wyniku badania Testem Narracji stanowiły ponad połowę – 57,0%. Wzrostów było w tej grupie zaledwie 39,0%. Porównanie indywidualnych wyników chłopców i dziewczynek zaangażowanych w obu częściach badania pozwoliło wyciągnąć wniosek, że postępy w rozwoju kompetencji narracyjnej poczyniło więcej badanych dziewczynek niż chłopców. Aż u 52% dziewczynek i u zaledwie 36% chłopców odnotowałam na przestrzeni 12 miesięcy (pomiędzy badaniami) wzrost punktacji w Teście Narracji. Wśród chłopców aż w 59% wyników wystąpił spadek kompetencji narracyjnej, a wśród dziewczynek – w 44%.

Analiza indywidualnych wyników w podgrupach wyróżnionych na podstawie języczności dowiodła, że dokładnie połowa dzieci jednojęzycznych poczyniła postępy w rozwoju kompetencji narracyjnej, u drugiej połowy tej grupy można zauważyć regres w zakresie tej umiejętności. Wśród dzieci dwujęzycznych spadków kompetencji narracyjnej było więcej niż wzrostów (52% w porównaniu z 40%). W tej grupie u 8% badanych poziom kompetencji narracyjnej nie zmienił się.

Podsumowanie

Pomimo braku spodziewanego przyrostu kompetencji narracyjnej wśród badanych analiza zebranych danych udowodniła, że bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej może stać się użyteczną alternatywą dla popularnych testów wykorzystujących podporę ikonyczną. Zastosowany jako narzędzie badania poziomu kompetencji narracyjnej i jej rozwoju autorski Test Narracji sprawdził się zarówno wśród dzieci jedno-, jak i dwujęzycznych, dając też możliwość porównania kompetencji językowych u obu grup. Test mierzy strukturę narracji, złożoność gramatyczną oraz zrozumienie wątku, dając pełny obraz kompetencji narracyjnej dziecka. Poprzez zastosowanie drugiej – treściowo nowej, a strukturalnie tożsamej – historyjki oraz korespondującej z nią karty badania narzędzie daje także możliwość ponownego zbadania tego samego dziecka z zachowaniem elementu nowości. Ponowne użycie Testu Narracji z nową historią pozwala oceniać rozwój kompetencji narracyjnej.

Wśród dzieci, których kompetencja komunikacyjna w języku polskim na lekcji została oceniona najniżej (niedostateczna i umiarkowana), nie odnotowałam przypadków braku narracji. Natomiast wystąpiły one wśród dzieci z oceną dostateczną, poprawną i wyjątkowo dobrą, co sugeruje, że dzieci te nie opowiedziały historyjki z innych niż językowe powodów (np. nieśmiałość). Można zatem wnioskować, co szczególnie ważne, że Test Narracji ma zastosowanie u dzieci dwujęzycznych także w przypadkach, gdy reprezentowany poziom języka polskiego w zakresie produkcji jest niski.

Niezadowolające w porównaniu z oczekiwaniami postępy w narracji badanych można próbować wyjaśnić następująco:

1. U wszystkich badanych mógł wystąpić niedostatek doświadczeń narracyjnych (w odbieraniu i tworzeniu narracji):

- ewolucja stylu życia całej rodziny (praca, mniej czasu dla rodziny);
 - mniej czasu spędzanego z dziećmi, w miarę jak one dorastają (proces naturalny);
 - dominacja ikonosfery w życiu badanych (test z założenia wykluczał możliwość wykorzystania podpory obrazkowej);
 - zmiany technologiczne (trudny tryb życia codziennego oraz media rozpraszające uwagę rodzica, obniżające jakość komunikacji w rodzinie).
2. W grupie dwujęzycznej niedostateczna ekspozycja na język polski mogąca powodować pierwsze objawy zaniku języka mniejszościowego (ang. *language attrition*), jak np. ubożenie słownictwa.

Odmienne od spodziewanych wyniki badań sugerują konieczność świadomego rozwijania kompetencji narracyjnej dzieci przez rodziców i edukatorów. Stanie się to możliwe poprzez aktywne rozwiązywanie wyszczególnionych problemów. Warto o tym pamiętać szczególnie w odniesieniu do dziecka, dla którego język polski jest językiem odziedziczonym.

Literatura

- Allen M., Ukrainetz T., Carswell A., 2012, *The narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers*, "Language, Speech, and Hearing Services in Schools", no. 43 (2).
- Applebee A., 1978, *The child's concept of a story: Ages 2 to 17*, Chicago.
- Bishop D.V.M., Edmundson A., 1987, *Specific language impairment as a maturational lag: Evidence from longitudinal data on language and motor development*, "Developmental Medicine and Child Neurology", vol. 29.
- Dąbrowska A., 2015, *Równi i równiejsi. Kompetencja komunikacyjna i edukacyjne paradoksy*, „Parezia” Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, 2/2015 (4).
- Dijk van T.A., 1985, *Działanie, opis działania a narracja*. „Pamiętnik Literacki”, r. 56, z. 1.
- Engel S., 1995, *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*, New York.
- Feagans L., Appelbaum M.I., 1986, *Validation of language subtypes in learning disabled children*, "Journal of Educational Psychology", no. 78(5).
- Gillam R.B., Pearson N.A., 2004, *Test of Narrative Language*, Austin.
- Griffin T.M., Hemphill L., Camp L., Wolf D.P., 2004, *Oral discourse in the preschool years and later literacy skills*, "First Language", no. 24 (2).
- Hayward D., Padakannaya P., Rao R., Schneider P., 2007, *Exploring the relationship between oral narratives and reading comprehension for children in India with and without language learning disabilities*, Symposium for Research in Child Language Disorders, Madison, Wisconsin.
- Hoffman L.M., 2009, *Narrative language intervention intensity and dosage: Telling the whole story*, "Topics in Language Disorders", no. 29.
- Hughes D., McGillivray L., Schemidek M., 1997, *Guide to narrative language: Procedures for assessment*, Eau Claire.

- Koutsoubou M., 2010, *The use of narrative analysis as a research and evaluation method of atypical language: The case of deaf writing*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", no. 13 (2).
- Kuros-Kowalska K., Loewe I., 2014, *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Gliwice.
- Langdon H.W., 2011, *Bilingual Language Acquisition and Learning. Difference versus disorder*, in: Levey S., Polirstok S., eds., *Language development and differences: An overview and introduction*, Thousand Oaks.
- Mackey W., 1957, *The description of bilingualism*, "Journal of the Canadian Linguistic Association", no. 7.
- Mandler J., 1984, *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale, New Jersey.
- McCabe A., Bliss L., 2003, *Patterns of Narrative Discourse: A Multicultural, Life Span Approach*, New York.
- McCabe A., Rollins P.R., 1994, *Assessment of preschool narrative skills*, "American Journal of Speech-Language Pathology", no. 3 (1).
- Miller J., Heilmann J., Nockerts A. et al., 2006, *Oral language and reading in bilingual children*, "Learning Disabilities Research and Practice", v. 21, no. 1.
- Nadolska H., 1995, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok.
- Paul R., Hernandez R., Taylor L., Johnson K., 1996, *Narrative development in late talkers: Early school age*, "Journal of Speech and Hearing Research", no. 39.
- Paul R., Lazlo C., McFarland L., 1992, *Emergent literacy skills in late talkers*, Mini-seminar presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Antonio.
- Petersen D., Spencer T., 2013, *Test of Narrative Retell (TNR)* <https://www.languagedynamicgroup.com/> [dostęp: 18.07.2018].
- Schneider P., 1996, *Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment*, "American Journal of Speech Language Pathology", no. 5 (1).
- Schneider P., Hayward D., Dubé R.V., 2006, *Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument*, "Journal of Speech Language Pathology and Audiology", no. 30 (4).
- Skutnabb-Kangas T., 2007, *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*, Clevedon.
- Soroko E., Wojciechowska J., 2015, *Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 37.
- Ukrainetz T.A., 2006, *Teaching narrative structure: Coherence, cohesion, and captivation*, in: Ukrainetz T.A., ed., *Contextualized language intervention: Scaffolding PreK – 12 literacy achievement*, Austin.
- Westby C.E., 2012, *Assessing and remediating text comprehension problems*, in: Kamhi A.G.H., Catts W., eds, *Language and reading disabilities*, Boston.
- Wyrwas K., 2012, *Dlaczego opowiadanie w rozmowie potocznej to nie monolog?*, w: Burzyńska-Kamieniecka A., red., „Język a Kultura”, t. 23, *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, Wrocław.
- Wyrwas K., Sujkowska-Sobisz K., 2005, *Mały słownik teorii tekstu*, Kraków.

DYDAKTYKA
JĘZYKA POLSKIEGO
DLA DZIECI
W ŚRODOWISKU
OBCOJĘZYCZNYM

Małgorzata Małyka

Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą
Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie

Od zabawy słowem do czytania poezji. Holistyczne* podejście do nauki języka polskiego jako odziedziczonego/drugiego wśród dzieci w wieku 5–9 lat

From language games to reading poetry.

A holistic approach to teaching Polish as an inherited and
second language to children aged 5 to 9

Abstract: The article author presents her own project of teaching Polish as an inherited or second language to children aged 5 to 9. It is based on the constructivist theory of teaching, Ingarden's theory of literary work cognition and Polish literary texts. The essential part of this project is education through various games that systematize the material presented during each lesson. The author highlights the importance of enactive text cognition, passing from an object recognized through various senses to its symbolic representation, from literality to metaphor. The literary text becomes yet another source of language experience for children.

Keywords: games, literary text, educational situation, learning to read

Przedstawiona wypowiedź, choć oparta na teoriach dotyczących odbioru dzieła literackiego i teoriach pedagogicznych, jest rezultatem doświadczeń

* „Podstawowym założeniem tej pedagogiki jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem rzeczywistości ekonomiczno-społecznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej dziecka, jak i całego świata. Ostrze krytyki pedagogika holistyczna kieruje zwłaszcza przeciwko pedagogice tradycyjnej, wywodzącej się od Herbart, przeciw wszelkiemu schematyzmowi, skostnieniu i sformalizowaniu procesu kształcenia i wychowania. Szczególnie duży akcent kładzie na atmosferę psychiczną oraz wzajemne ustosunkowanie się do siebie nauczycieli i uczniów. Tym wzajemnym stosunkom, opartym na otwartości, zaufaniu, życzliwości oraz twórczym poszukiwaniu prawdy, pedagogika holistyczna przypisuje dominujące znaczenie w kształtowaniu osobowości uczniów oraz efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego” (Szyszko-Bogusz 1989, 5).

i obserwacji dydaktycznych nauczyciela konsultanta Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie.

Przez wiele lat miałam okazję pracować z nauczycielami języka polskiego uczącymi poza Polską dzieci w wieku 5–9 lat. Charakter pracy pozwolił mi na wzbogacenie własnych doświadczeń doświadczeniami innych nauczycieli, za co jestem im bardzo wdzięczna. Mam świadomość wyjątkowości nauczania w środowiskach polonijnych, polskich czy polskojęzycznych poza krajem. Wiem, jakie są podobieństwa i różnice między pracą nauczyciela języka polskiego w systemie polskim i poza nim. Wielokrotnie, wykonując zadania doradcy metodycznego, prowadziłam zajęcia z dziećmi. Tak było na przykład w Rumunii, Niemczech, Holandii, Francji, Irlandii, Anglii, Australii, Rosji i na Łotwie czy Litwie. Miałam okazję obserwować nauczanie języka polskiego wśród dzieci z różnych obszarów językowych, uczonych przez osoby zarówno profesjonalnie przygotowane, jak i niewykwalifikowanych pedagogicznie pasjonatów.

Wspierając nauczycieli w ich pracy, proponowałam różne koncepcje zajęć, różne strategie uczenia, które wdrażali i dzielili się informacjami o rezultatach. Wszystkie podejmowane działania miały na celu znalezienie jak najskuteczniejszych rozwiązań dydaktycznych, które pozytywnie wpłyną na jakość uczenia języka polskiego poza Polską oraz pozwolą rozszerzać jego zakres.

Pracując w systemie doskonalenia nauczycieli, pozyskiwałam informacje z rozmów formalnych i nieformalnych z nauczycielami, obserwowałam zajęcia oraz je prowadziłam. Swój cel określiłabym jako rozpoznanie, swego rodzaju diagnozę organizacji i realizacji procesu nauczania – uczenia języka polskiego, a także ścieżek jego doskonalenia.

Na podstawie tak zdobytej wiedzy opracowałam koncepcję uczenia języka polskiego dzieci w wieku 5–9 lat poza Polską. Nawiązuje ona do podejścia holistycznego i koncentruje się na wykorzystaniu książki, tekstu kultury czy tekstu literackiego w sposób zgodny z prawidłowościami rozwojowymi dziecka, uwzględnia także specyfikę środowiska uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego. Aby przybliżyć tę koncepcję, opiszę pomysł przygotowania dzieci do słuchania wiersza *Jesień* Doroty Gellner oraz przywołam zajęcia poświęcone *Drodze* Czesława Miłosza.

W szafie – zajęcia z dziećmi 5-letnimi

Na jednych z pierwszych zajęć z dziećmi 5-letnimi zaproponowałam analizę wiersza Doroty Gellner *Jesienia*. Jest to utwór czterostrofkowy, pozbawiony

rymów, zawierający metafory. Na pierwszy rzut oka – tekst nie do zaakceptowania na tym etapie nauki, zwłaszcza jeśli spojrzymy na proces przyswajania języka z perspektywy czysto lingwistycznej (czyli gdy celem staje się wyłącznie rozwój poszczególnych sprawności językowych). Dziecko spotka się bowiem z tekstem ciekawym dla niego, dostosowanym do jego wieku i zainteresowań, z tekstem „odpowiednio trudnym”, który nie zniechęca, ale inspiruje do poznawania, atrakcyjnym brzmieniowo, rytmicznym i melodyjnym. Dodatkową wartością utworu są: zestawianie słów, tematyka, bohaterowie, czyli codzienność, która może się łączyć z odmiennością i wprowadza element zaskoczenia odbiorcy. Takie wiersze mogą rodzić pozytywne emocje motywowane dziecięcą ciekawością i poczuciem odniesienia sukcesu.

W preferowanym przeze mnie podejściu ważne jest rozwijanie umiejętności dziecka, osiągane przez „zabawę i wyobraźnię” (por. Więckowski 1995). Narzędziem, które scala te dwie kategorie, jest tekst literacki, przestrzeń do poszukiwania wiedzy i droga do zrozumienia świata (Krasoń 2005, 40), a jednocześnie – nośnik najpiękniejszych słów użytych w zaskakujących kontekstach.

„Wiersz, czy to otwarty, czy zamknięty, wymaga odejścia poety, który go pisze, i narodzin poety, który go czyta” – napisał Octavio Paz (Hebenstreit 2000, 2). Przyjęcie przez nauczyciela zasady, że bycie czytelnikiem nie zamyka się w pasywnej postawie „wyłącznie dekodującego znaki i sensy”, czyni z czytania najbardziej, najwszechstronniej rozwijającą aktywność. W procesie tym łączy się radość z odkrywania i tworzenia. Katarzyna Krasoń, za Karlem Bühlerem, mówi o odkryciu „A-ha”, w którym odbiorca, w tym przypadku dziecko, doświadcza radości z dostrzeżenia, odkrycia zbieżności między sobą a postacią literacką, „poszerza tym samym wiedzę o sobie i możliwościach ludzkiej egzystencji” (Krasoń 2005, 29).

W wierszu Doroty Gellner pojawia się okazja do spotkania z metaforą, która z samej swej istoty niesie ukryte dla każdego sensy, a ich poszukiwanie, dekodowanie wymaga pobudzenia własnych skojarzeń, użycia kontekstu nie tylko semantycznego, ale też sytuacyjnego. Wbrew oczekiwaniom tekst metaforyczny staje się tak samo trudny i łatwy, tak samo intrygujący dla wszystkich, bez względu na kompetencje językowe. W żargonie nauczycielskim można by było powiedzieć, że metafora jest nośnikiem indywidualizacji w procesie uczenia.

Rozumienie metafor będzie się zatem opierało na procesie desemantyzacji znaczeń zawartych w kodzie abstrakcyjnym, desymbolizacji (wykorzy-

stanie aspektu wizualności metafory językowej) i wizualizacji. Operacja uzewnętrznia się zaś w procesie werbalizacji, za pomocą którego sens metafory jednostka może wyrazić w słowach (Hebenstreit 2000, 2).

Konfrontacja dziecka z tekstem metaforycznym stwarza więc okazję do stymulacji rozwoju myślenia, do wzbogacania wyobraźni. Jeśli metafora posługuje się obrazem i sensem, to tym samym uruchamia obie półkule mózgowe, staje się stymulatorem integracji i harmonijnego rozwoju. Siła metafory w kontekście rozwoju dziecka tkwi także w tym, że może ona być przez nie odbierana zarówno na poziomie dosłownym, jak i przenośnym. Wówczas prawa półkula dokonuje interpretacji dosłownych, lewa zaś rodzi skojarzenia i ujawnia sensy ukryte. Proces zachodzący w prawej półkuli jest wydobywaniem ukrytych informacji i przenoszeniem ich w zakres świadomego doświadczenia (Krasoń 2015, 41). Tak przebiega uczenie się. Uczenie się – nie tylko związane z nabywaniem umiejętności językowych – ale uczenie się rozwiązywania problemów, a także samodzielnego uczenia się, ponieważ wszystko, co zachodzi w procesie zabawy z metaforą, jej interpretacji, jest wewnętrznym doświadczeniem dziecka – poznawczym, emocjonalnym i społecznym.

Proces ten jest – w perspektywie edukacyjnej – kanwą, na której dokonuje się konkretyzacja dzieła literackiego. W uproszczeniu, implementację do dydaktyki szkolnej Ingardenowskiej teorii konkretyzacji można opisać jako tworzenie warunków, w których jest możliwe takie percypowanie utworu przez dziecko, w którym dokonuje ono „rozwinęcia”, „rozpostarcia” dzieła, z pełnym zaangażowaniem dopełniając miejsca niedookreślone (Wróblewska 2010, 4).

W konkretyzacji kumulują się bowiem akty intencjonalne dwóch podmiotów: zarówno autora (akty twórcze), jak i odbiorcy (akty odtwórcze, ale i współ-twórcze); co więcej – te drugie ujawniają daleko idące przekształcenia tego, co zostało już zaprojektowane i ukonstytuowało się w bycie (Garlej 2014, 13).

W takim kontekście dziecko staje się jednocześnie odbiorcą dzieła intencjonalnego i twórcą dzieła konkretyzowanego, aktualizując – zgodnie z własnym doświadczeniem – sensy w nim zawarte. W grupie nauczycieli skupionych wokół Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie to fenomenologiczne ujęcie percepcji dzieła literackiego próbowaliśmy wykorzystać w konstruktywistycznej koncepcji uczenia języka polskiego poza Polską

(zob. Wróblewska 2010). Rola aktywności uczącego się w konkretyzacji dzieła została sprzężona z konstruktywistycznym rozumieniem wiedzy jako „umysłowej reprezentacji”, jako konstrukcji umysłu ludzkiego. Przyjęliśmy za Jerome’em Brunerem (1974), że rozwój intelektualny uczącego się jest wynikiem dynamicznego procesu wzajemnego oddziaływania otoczenia i osoby uczącej się (w tym przypadku dziecka). Dominantą tego procesu jest zrozumienie świata, jego mechanizmów, po to, aby w nim aktywnie uczestniczyć, współtworzyć go. Z perspektywy uczenia języka polskiego w środowisku, w którym język ten ma różny status, ale na pewno nie jest to status języka codziennej rówieśniczej komunikacji dziecka i jego środowiska (z wyłączeniem rodziny w przypadku obojga rodziców polskojęzycznych), rozumienie świata będzie ściśle korelowało z jego nazywaniem, z porozumiewaniem się, z tworzeniem świadomości językowej i opartej na niej pragmatyce.

Jak przekonuje Bruner

dziecko nie jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi. (...) Słowem, dziecko postrzega się i jako podmiot poznający, i jako uczący się (2006, 87).

Pierwszą aktywnością proponowaną dzieciom, przygotowującą do spotkania z wierszem, jest przywitanie (Małyska 2016a, 48), czyli zabawa w kręgu, w której uaktywniają się kolejno dzieci w swetrach, bluzkach, spodniach, sukienkach itd. (nauczyciel pomaga w zrozumieniu polecenia, sugestywnie wskazując daną część garderoby). Dzieci nawiązują ze sobą kontakt, odkrywają, co mają ze sobą wspólnego i próbują łączyć nazwę z desygnatem (z konkretnym elementem swojego ubioru). Powitanie ma być ważnym ogniwem zajęć, rytuałem, umożliwiającym zauważenie obecności każdego ucznia. To także początek więzi, na bazie których dzieci będą wspólnie eksplorować świat i eksperymentować. Ważne, aby w relację z dziećmi wchodził także nauczyciel i nawiązywał z nimi dialog. Powitanie jest dobrym wstępem do dalszych działań, które w dużej mierze zostaną oparte na pracy zespołowej. Formuły powitalne są zarówno kierowane do każdego, jak i wypowiedziane (w zakresie indywidualnych możliwości) przez każdego uczestnika zajęć. Po zwrotach indywidualnych powitanie nabiera charakteru wspólnotowego przez wprowadzenie kategoryzacji, np.: *Witam tych, którzy mają białe koszule*. Dzieci wówczas dostrzegają wspólne dla sporej części uczniów elementy, jednocześnie dokonują w aspekcie poznawczym odkrycia, że poje-

dyncze rzeczy (i ich reprezentacje) łączą się w grupy. Z punktu widzenia ko-
rzyści rozwojowych warto w czasie powitalnym inicjować działania, które
uczestnicy wykonują w grupach wyznaczonych według poznanych kategorii.

Dzieci, zachęcane do bycia razem, zostają zaskoczone przez nauczyciela
propozycją otwarcia sklepu odzieżowego, w którym znajdują się ubrania, sta-
rannie poskładane i uporządkowane według wskazanych kategorii (np. kolo-
rów, rozmiarów, nazw, zastosowania ze względu na porę roku). Jest to dzia-
lanie na rzeczywistych przedmiotach, przeprowadzone w grupach. Proponu-
ję tym samym fabularyzowaną zabawę w sklep odzieżowy, w której w rolę
kupującego wciela się nauczyciel.

Istotne korzyści wynikające z opisanej sytuacji edukacyjnej to nabyta od
rówieśników i nauczyciela wiedza ogólna (choćby o porach roku, w tym –
o porach roku w Polsce, zasadach organizacji i pracy sklepów, porządkowa-
nia i przechowywania odzieży). W uczeniu się czytania ona właśnie jest nie-
zbędna do konkretyzacji utworu, do świadomego odbioru. Dotychczasowe
doświadczenie dziecka, jego wiedza o świecie, którą zdobywa zarówno
w czasie systematycznej i systemowej edukacji, jak i ta nabywana w kontak-
cie z rówieśnikami, są czynnikami wpływającymi na zróżnicowany odbiór
utworu. Nabywane umiejętności językowe to osłuchanie się z nazwami
ubrań, kształtów, kolorów, zdolność do poprawnego artykułowania pozna-
nej leksyki, a także kompetencje, które wynikają z potrzeby komunikowania
się – prośenie, przeproszanie, dziękowanie.

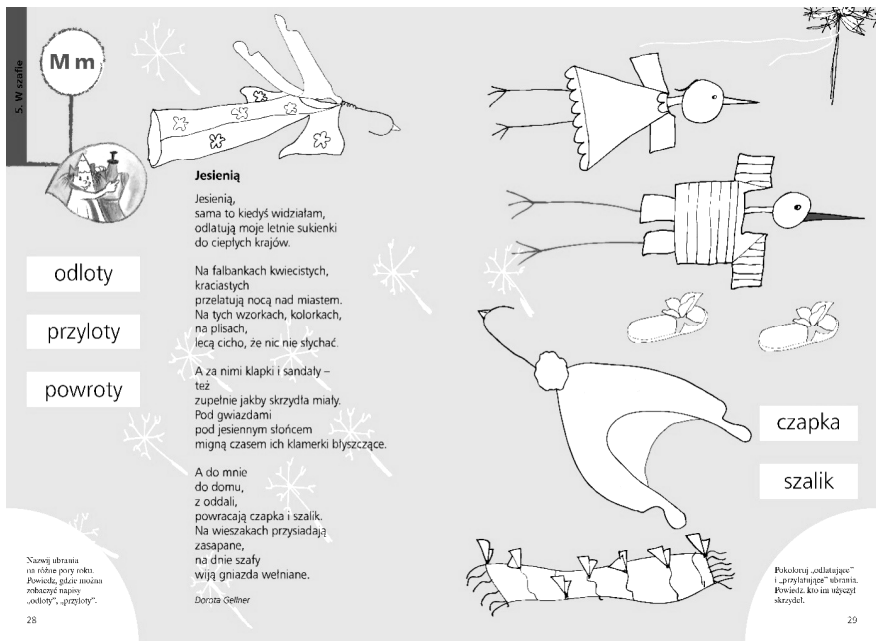
Proponowana zabawa utrwała również umiejętności matematyczne (kate-
goryzowania, rozpoznawania kształtów i wielkości). Myśląc o projektowaniu
zajęć z dziećmi, które poświęcają swój wolny czas na dodatkową naukę, sta-
ram się uwzględnić wszystkie aspekty umiejętności szkolnych, które pozwolą
na lepsze funkcjonowanie dziecka w szkole w kraju zamieszkania. Przyznam,
że jest mi również bliskie myślenie o tym, jak wspierać poczucie własnej
wartości dzieci.

Kolejne sytuacje, które mają przygotować dzieci do konkretyzacji wiersza
Gellner, wykorzystują kontekst jesieni i związanych z nią realiów, takich jak
ubiór. Nauczyciel przybliży klimat tej pory roku – charakterystyczny dla Pol-
ski. Jest to okazja do poszerzania wiedzy o naszym kraju skonfrontowana
z dotychczasowymi doświadczeniami uczniów.

Przez zabawę uczestnicy porządkują wiedzę związaną z tematyką zajęć,
tworzą obrazy słów, ich reprezentacje mentalne, które pomagają im w peł-
niejszym odbiorze utworu. Doświadczają zanurzenia w świecie przedstawi-
onym, mogą się już w nim samodzielnie poruszać. Metaforyczne określenie

opisanej sytuacji, np. przyloty, odloty ubrań, ma odzwierciedlić to, jak istotna jest wcześniejsza enaktywna „propedeutyka tekstu”, przejście od przedmiotu rozpoznanego za pomocą różnych zmysłów do jego symbolu, od dosłowności do metafory.

Po zabawie dzieci spotykają się z książką, w której odnajdują rozmieszczone na rozkładówce: tekst, ilustrację i wyrazy kluczowe do czytania globalnego (w odbiorze dziecka traktowane także jako obraz)¹.



Rys. 1. M. Małyska, *Figlarna Kredka* z cyklu „Przyjaciele z piórnika” (2016a, 28–29).

Tak przygotowana strona umożliwia symultaniczny kontakt dziecka z dwoma bodźcami: werbalnym i pozawerbalnym, w tym wypadku wychodzącym od ilustracji – podwójnym zakodowaniem tego samego wycinka rzeczywistości: w słowie i obrazie. Dekodowanie będzie się wiązało z przełożeniem bodźca na inny system semiotyczny, co skłania do wielomodalnego odbioru informacji i takiego jej przetwarzania. Ma to wpływ na aktualizowanie różnych obrazów i doświadczeń, ale też „odkładanie” poznawanych tekstów kultury w poszczególnych obszarach pamięci. Wielotorowe pozna-

¹ To propozycja edukacyjna z podręcznika mojego autorstwa pt. *Figlarna Kredka* (2016).

wanie wzbudza również równoległą weryfikację, uruchamia proces tworzenia swojego tekstu, w którym zostają zwizualizowane, nazwane, zinterpretowane poznawane przekazy (słowny i graficzny). W ten sposób, nie tylko z biologicznego punktu widzenia, dziecko tworzy wiele ścieżek neuronalnych, ale też dokonuje odbioru utworu w aspekcie krytyczno-twórczym.

Zanurzenie w języku, w jego strukturze, kontekstowe rozumienie słów tworzą skuteczne i atrakcyjne dla dziecka środowisko uczenia się. Nabywanie umiejętności i zdobywanie wiedzy zachodzi mimo woli, a jednak dzieje się systematycznie, z racji motywacji wewnętrznej uczestników, odkrywania i tworzenia, zadowolenia z siebie. Nauczyciel stwarza sytuacje edukacyjne, inspiruje i czuwa (jako życzliwy dorosły), zapewniając bezpieczne poznawanie świata.

Po etapie wprowadzającym, kiedy dziecko wykształci już sprawności językowe, kiedy bawi się metaforą i wykorzystuje kontekst do domyślania się znaczeń pojedynczych słów, fraz, sensów zdań, wówczas może się zmierzyć z „poważną poezją”.

Tą konfrontacją niech będzie słuchanie wyjątkowej interpretacji głosowej wiersza dokonanej przez nauczyciela. Pierwsze słuchanie proponuję zorganizować tak, aby każde dziecko mogło widzieć czytającego, a tym samym skupić się na melodii i rytmie wiersza. Na tym etapie „wtajemniczenia językowego” ważne jest, aby w głośnym czytaniu utworu uwzględniać interpunkcję (w ten sposób doskonale można pokazać funkcje poszczególnych znaków przestankowych), tak dzielić tekst, aby każdy mały słuchacz miał szansę na zrozumienie (domyślenie się) sensów poszczególnych wersów. Kolejne odczytania odbywają się z udziałem dzieci, np. poprzez przemieszczanie się we właściwym czasie w umowną strefę „odlotów” czy „przyłotów”, po próbę pantomimicznej interpretacji utworu. Odbiór tekstu ze słuchu proponuję zamieniać stopniowo w dopowiadanie kolejnych fraz wiersza w czasie, kiedy nauczyciel zawiesza głos. Tę zabawę powinna zakończyć zamiana ról: dzieci odtwarzają z pamięci kolejne strofy, które prowadzący kończy. W efekcie tak zorganizowanej pracy z tekstem uczniowie poznają tekst, rozumieją słowa użyte metaforycznie i ich dosłowne znaczenie. Mają podstawę do wyobrażenia sobie procesu powstawania metafory – zastosowanie danego wyrazu w „swoim mówieniu”², np. „mój szalik uwil sobie gniazdko welniane w szufladzie”.

Przytoczony opis pracy z tekstem Doroty Gellner traktuję w swej wypowiedzi jako zobrazowanie przyjętej przeze mnie koncepcji „uczenia czyta-

² Tak zdefiniowała metaforę 6-letnia Zosia podczas prowadzonych przeze mnie zajęć.

nia” dzieci, dla których język polski jest językiem drugim czy odziedziczonym. Ważnym momentem, na który chciałam zwrócić uwagę, jest etap wprowadzenia do tekstu i jego odbioru – z wykorzystaniem różnorodnych zabaw.

Kolejny przykład ma charakter szczegółowego opisu proponowanych uczniom czynności.

Droga ze szkoły – zajęcia z dziećmi 9-letnimi

Do kanonu tekstów literackich dla dzieci włączyłam wiersz *Droga* Czesława Miłosza ze zbioru *Świat. Poema naimne*. Koncepcję pracy z tym utworem oparłam na wykorzystaniu doświadczeń uczniów, ich wiedzy ogólnej, domyślaniu się. Na ważny konstruktywny aspekt nierozumienia zwrócił uwagę Roman Ingarden:

gdy wyraz jest nam obcy, nie zachodzi (...) zautomatyzowane przejście od uchwycenia wyrazu do rozumienia jego znaczenia, ale i wówczas występuje naturalna tendencja do tego przejścia. Wobec braku jednak znajomości znaczenia słowa dochodzi do charakterystycznego zahamowania, do chwili pewnej bezradności, potem zaś dokonują się akty „domyślania się”: próby szukania znaczenia. Prawie wyłącznie w tym wypadku wyraz w swej dwoistej (wzrokowo-brzmieniowej) postaci dochodzi sam do wyraźniejszej, centralnej percepcji (Ingarden 1936, 36).

Z tego wczesnego tekstu Ingardena inspirujące dla mnie stało się wskazanie na sytuację, w której uczeń, nie znając słowa, doświadcza bezradności. Ten moment zahamowania, jak zauważa badacz, rodzi potrzebę „domyślania się”. W sytuacji pracy z dziećmi, które uczą się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, jest to niezwykle pożyteczny aspekt czytania. Rzecz oczywista, że domyślanie odwołuje się do skojarzeń, do nabytego wcześniej doświadczenia dziecka, zarówno w sferze językowej, jak i poznawczej. Operacje umysłowe polegające na definiowaniu aktualizują pokłady pamięci trwałej, rodząc nowe asocjacje. W ten sposób następuje nie tylko zrozumienie znaczenia słowa, ale także umiejętność jego użycia, powiązania z innymi, tworzenia wypowiedzi werbalnych czy plastycznych. Przekroczenie momentu bezradności następuje szybciej i efektywniej w pracy grupowej, a element współzawodnictwa dostarcza dodatkowych emocji i wzmacnia koncentrację

na zadaniu. Wówczas dzieci zyskują inspirację, co motywuje do podejmowania kolejnych prób objaśniania słów lub ich gromadzenia, poszerzania słownika czynnego.

Konstrukcja zajęć, odmiennych od zaproponowanych dzieciom młodszym, łączyła działania plastyczne, ruchowe, muzyczne z konwencją gry, w której za trafną odpowiedź dostaje się nagrodę. Połączenie różnorodnych aktywności z potrzebą rywalizacji (w tym przypadku grupowej) powodowało, że w ciągu 90 minut lekcji uczestnicy niemal ponownie „napisali” wiersz *Droga*, świadomie i poprawnie używali wyrazów i zwrotów w nim występujących. Każde z dzieci (dorosłych uczestników także) dokonywało konkretyzacji wiersza zgodnie ze swoimi aktualnymi doświadczeniami, zawsze jednak przejawiając emocjonalny stosunek do tekstu i chęć poznania jego autora. I tak tekst literacki stał się dla dzieci źródłem doświadczeń językowych...

Opis sytuacji edukacyjnych podczas zajęć *Droga ze szkoły*

Piosenka na powitanie³, w trakcie której uczniowie powtarzają śpiew i gesty za nauczycielem

Nauczyciel:

- wita się ze wszystkimi, podając rękę;
- bierze do ręki gazetę;
- macha gazetą;
- zgina ją;
- prostuje (gładzi rękami) gazetę;
- ponownie zgina gazetę;
- wrzuca gazetową kulkę do kosza (celuje, trafia).

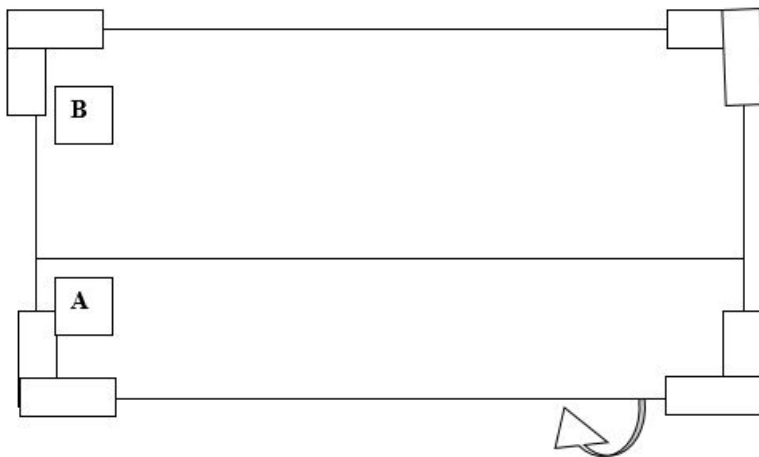
Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna⁴ w zespołach (ok. 5 osób w zespole)

Każdy zespół przykleja do stołu duży papier pakowy (szary), zaginając go w 1/3 szerokości. Na części zaznaczonej na rysunku literą „A” uczniowie – w rytm muzyki – rysują plamy zieloną kredką pastelową. Drugą ręką

³ Można wykorzystać znany większości dzieci utwór pt. *Ojciec Wirgiliusz*.

⁴ Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna jest elementem systemu *Edukacja przez ruch* Doroty Dziamskiej.

rozcierają narysowaną plamę, wykorzystując zmiętą gazetę. Zadanie wykonują rytmicznie, śpiewając wraz z nauczycielem poznaną piosenkę. W czasie „mazania” nauczyciel pozwala uczniom chodzić wokół własnego stolika (w obrębie grupy), następnie uczestnicy mogą kreślić na arkuszu dowolnej grupy, z zachowaniem zasady rysowania w określonej części arkusza.



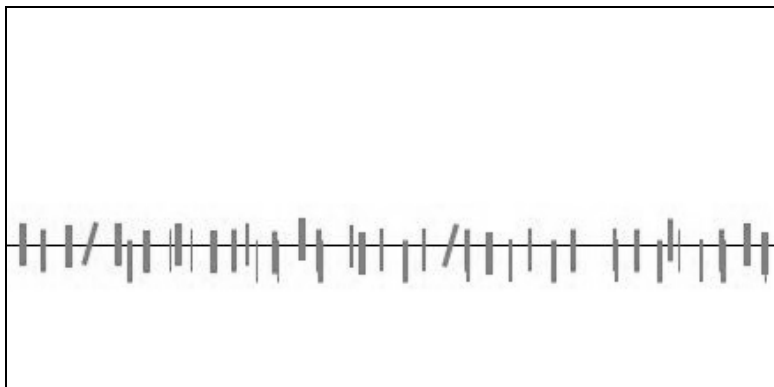
Rys. 2. Schemat papieru do rysowania.

Co namalowaliśmy?

Nauczyciel prowokuje do tego, by uczniowie odkryli, że pomalowany na zielono fragment papieru przemieni się na obrazie w zieloną dolinę. Następnie prowadzący używa wyrażień, które nawiązują do tekstu literackiego (*Tak wygląda zielona dolina...*; *Rozciąga się zielona dolina...*, *Ściele się zielona dolina...*).

Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna „Trawa”

Dalszy ciąg zabawy ruchowej. Kreślenie obiema rękami kreski pionowej. Uczniowie przelamują kredki na dwie części i, przechodząc wzdłuż stołu, rytmicznie kreślą naprzemiennie pionowe kreski od góry do dołu.



Rys. 3. „Trawa”.

Zabawa w słowa

Po wykreśleniu „trawy” uczniowie delikatnie odpinają taśmę i o połowę zmniejszają zakładkę zrobioną z papieru. Wspólnie zastanawiają się, co teraz przedstawia obraz. Odnajdują w pamięci odpowiednie słowa, które mogą im się kojarzyć z przestrzenią pomiędzy trawą a zieloną doliną. Przestrzeń ta kojarzy im się najczęściej z rzeką lub drogą. Tu punktowaną odpowiedzią jest *droga*.

Konkurs – zgadywanka

Nauczyciel prosi uczniów o zamknięcie oczu i ożywienie w wyobraźni powstającego obrazu. Jeśli ktoś wymyśli taki element, który powstał w wyobraźni prowadzącego, zdobywa dla całej grupy punkt. Taki „punktowany” element uczniowie w każdej grupie dorysowują do wspólnego „dzieła”. Jeśli zaistnieje taka potrzeba, nauczyciel naprowadza uczestników. Na obrazach powinny pojawić się: gaj dębowy, krzewy, chmury, dwoje dzieci (nazywa je – *siostrą i bratem*), berecik na głowie dziewczynki, czapeczka na głowie chłopca, sójka, dom, dach w czerwonym kolorze, ojciec, motyka. Dobrze jest zadawać dodatkowe zagadki, np. przygotować nagranie lub fotografię skrzeczącej sójki czy rysunek motyki. Po każdorazowym wzbogaceniu obrazu o nowy element nauczyciel wylicza to, co już jest narysowane, zaś uczniowie wskazują konkretne miejsca na obrazie.



Rys. 5. Galeria obrazów.

Kto mógł napisać ten wiersz?

Nauczyciel prowokuje dyskusję na temat tego, czy autorem wiersza jest dziecko czy osoba dorosła. Uczniowie uzasadniają swoje wybory.

Moja droga ze szkoły

Prowadzący zachęca uczestników do opowiadania (słownie lub rysunkiem) tego, co widzą, słyszą, czują, wracając do domu ze szkoły.

Poznaliśmy dziś...

Nauczyciel podaje tytuł wiersza, imię i nazwisko autora. Zachęca, żeby na kolejną lekcję każdy znalazł jakąś informację (ciekawostkę) o Czesławie Miłoszu. Raz jeszcze wzorcowo odczytuje wiersz, prosząc, żeby uczniowie wyobrażali sobie to, o czym napisał poeta. Zachęca do zamknięcia oczu.

Co zapamiętaliśmy?
– wiersz połówkowy

Dzieci pracują indywidualnie. Dostają karty pracy i każdy stara się uzupełnić brakujące wyrazy, korzystając z „banku wyrażeń”. Uzupełniony wiersz wklejają do zeszytów.

Tam, gdzie zielona
I droga, trawą
Przez gaj dębowy,

Dzieci wracają
 (.)
 Berecik siostry
 Migają między
 Sójka skrzekocząc
 I długie chmury

 Już dach czerwony
 Przed domem ojciec,
 Schyla się, trąca
 I z grządki całą

Bank wyrażeń

co kwitnąć zaczyna,
 ściśle się dolina
 puszystą krzewiną,
 wsparty na motyce,
 i czapeczka brata
 widzi okolicę.
 nad drzewami płyną,
 zarosła na poły,
 widać za zakrętem.
 do domu ze szkoły.
 listki rozwinięte
 po gałęziach lata

Zaproponowana w artykule koncepcja uczenia języka polskiego poza Polską wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym stwarza szansę na rozbudzenie zainteresowania czytaniem i tworzeniem własnych tekstów przez uczniów, którzy nie mają kontaktu z krajem lub przyjeżdżają do Polski sporadycznie. Jestem jednak przekonana, że podejście psychologiczne w uczeniu czytania, jednocześnie dbanie o rozwój tej złożonej umiejętności w aspekcie technicznym, semantycznym i krytyczno-twórczym jest podejściem właściwym i pożądanym także w polskim systemie oświatowym. Bez wcześniejszego doświadczenia, nabywanego np. w zabawie, poznawane słowa „przylatują” do dziecka, aby zaraz „odlecieć”. Dążmy do tego, aby konkretyzacja utworów była coraz bogatsza, dojrzała, sięgała po nowe sensy; aby słowa „wylatywały” w postaci kolejnych utworów naszych uczniów.

Literatura

- Bruner J.S., 2006, *Kultura edukacji*, przeł. Brzostowska-Tereszkiewicz T., Kraków.
- Bruner J.S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. Krasieńska E., Warszawa.
- Dylak S., 2000, *Konstruktoryzm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S., red., *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.
- Dziamka D., 2016, *Materiały do kursu „Edukacja przez ruch na języku polskim poza Polską”*, Lublin.
- Garlej B., 2014, *Koncepcja warstwowości dzieła literackiego Romana Ingardena ujęta w perspektywie ontologii egzystencjalnej i jej konsekwencja*, „Estetyka i Krytyka” 33 (2/2014).
- Hebenstreit A., 2000, *Rozumienie metafor językowych przez osoby o cechach neurotycznych i potencjalnych twórców*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 43, nr 4.
- Ingarden R., 1988, *O dziele literackim*, przeł. Turowicz M., Warszawa.
- Ingarden R., 1936, *Formy poznawania dzieła literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, 33/1/4.
- Krasoń K., 2005, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice.
- Małyska M., 2016a, *Figlarna kredka*, cz. 1, cyklu „Przyjaciele z piórnika”, Londyn – Kraków.
- Małyska M., 2016b, *Lekcje z Kredką*, cz. 1, Londyn.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, przeł. Zakrzewska Z., Wrocław.
- Ricoeur P., 1993, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. Graff P., Warszawa.
- Szysko-Bogusz A., 1989, *Pedagogika holistyczna*, Kraków.
- Wadsworth B.J., 1998, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przeł. Babiuch M., Warszawa.
- Więckowski R., 1995, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.
- Wróblewska M., 2010, *Konstruktorystyczne podejście w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego poza Polską. Materiały do kursu „Efektywne metody nauczania/uczenia się języka polskiego poza Polską*, Lublin.
- Wygotski L.S., 2006, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przeł. Grell B., Warszawa.

Bernadeta Niesporek-Szamburska
Uniwersytet Śląski
Katowice

Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów

Text-creating competence in an inherited language.
Creativity and games in the process of text composition

Abstract: The article author presents the methods of developing text-creating competence of students in a Polish diaspora. The article begins with a short presentation of discourse specificity in Polish diaspora teaching. The author also defines such notions as *text competence* and *text-creating competence* and explains their specific position in teaching bilingual students for whom Polish is an inherited language. The author refers to Cumming's theory of two levels of language competence. Next, she discusses creativity and games as important elements supporting education and developing text-creating skills. The article concludes with several examples of exercises for students.

Keywords: text-creating competence, inherited language, levels of language proficiency (Cummins' theory), playing with texts

O uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonych

Podtrzymywanie języka przodków¹ wśród dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia przebywających poza krajem jest zjawiskiem naturalnym – to jeden z najbardziej oczywistych priorytetów środowisk polonijnych, które jako mniejszości etniczne muszą opanować nowy język, poznać nową kultu-

¹ Język polski, który dla pokolenia emigracyjnego jest językiem *pierwszym/ojczystym*, dla pokolenia urodzonego już na emigracji oraz dla pierwszych pokoleń polonijnych staje się językiem *odziedziczonym*, tzn. językiem funkcjonującym poza Polską, gdzie oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod językowy. Język odziedziczony służy wtedy do porozumiewania się w sferze prywatnej, domowej. Staje się jednocześnie nośnikiem tożsamości, stanowi też o więzi grupowej (por. Lipińska, Seretny 2016).

rę, ale jednocześnie przejawiają silną motywację do zachowania własnego języka i kultury. Umożliwienie nauki języka polskiego i towarzyszącego jej przekazu wiedzy o Polsce stanowi bowiem podstawę utrwalania tożsamości etnicznej i dziedzictwa kulturowego. Język jest jednak nie tylko środkiem komunikacji, nośnikiem tradycji i kultury, ale też narzędziem dostępu do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa. I jeśli myśli się o pełnym dostępie młodego pokolenia pochodzenia polskiego do tych zasobów, niezbędne staje się rozwijanie sprawności językowej jak największej liczby dzieci w polskiej szkole etnicznej, by miały one szansę poszerzyć nabyte w komunikacji domowej umiejętności posługiwania się językiem polskim na wszystkie sfery życia (poza prywatną: także na sferę społeczną i edukacyjną – por. ESOKJ 2003), a przy tym – by rozwinęły się poznawczo i zyskały pełne kompetencje bilingwalne.

W wyniku złożonych czynników mających wpływ na kształt dyskursu edukacyjnego młodego pokolenia polskiej diaspory² użytkownika języka odziedziczonego cechują niepełne lub nie w pełni rozwinięte kompetencje językowe, a zakres użycia kodu jest znacznie ograniczony, nie obejmuje nigdy wszystkich sfer życia (podobnie jak podczas uczenia się języka obcego). Odmiana języka, którą posługuje się uczeń z pokolenia polonijnego³, często jest uboga, nieadekwatna do wieku i do poziomu sprawności w języku kraju przebywania⁴:

² Należą do nich m.in.: 1) zróżnicowane – niezależnie od zbliżonego wieku dzieci w klasie – kompetencje językowe uczniów, niehomogeniczność ich wiedzy i umiejętności w języku polskim, wynikające ze zróżnicowanych „ścieżek” edukacyjnych, które przeszli uczniowie podczas nabywania/uczenia się polszczyzny; 2) przeszłość edukacyjna podopiecznych (Lipińska, Seretny 2011); 3) ograniczenie czasu nauki odbywającej się w polskiej szkole etnicznej w wolnym czasie dzieci (najczęściej w soboty), w niewielkiej liczbie godzin; uczęszczanie do niej jest dla dzieci dodatkowym obowiązkiem i stanowi istotny czynnik demotywuujący, ponieważ zabiera czas zwykle przeznaczony na rozrywkę i kontakty z rówieśnikami; 4) środowisko rodzinne dziecka (ze zróżnicowanymi „wzorami” językowo-kulturowymi w przypadku małżeństw mieszanych i różnymi decyzjami odnośnie do edukacji w języku polskim, por. Lipińska, Seretny 2012) oraz zróżnicowana intensywność kontaktów poszczególnych uczniów z Polską (z polską rodziną/z polskimi rówieśnikami), ze środowiskiem polonijnym; 5) doświadczenia edukacyjne uczniów ze szkoły lokalnej, podleganie przez nich jednoczesnemu oddziaływaniu dwóm różnorodnym systemom i programom edukacyjnym, co wiąże się z koniecznością oferowania różnych form kształcenia uzupełniającego – w zależności od lokalnego systemu oświatowego i od specyfiki realizowanego w szkole lokalnej programu i planu edukacji.

³ Pokolenie polonijne – uczniowie szkół polskich na obczyźnie urodzeni w nowej ojczyźnie (kraju osiedlenia).

⁴ W przypadku pokolenia urodzonego w Polsce duży wpływ na naukę i rozwój języka polskiego ma przebieg procesów adaptacyjnych w kraju przebywania, a zawężony zasób leksy-

jego kompetencja gramatyczna nie jest w pełni rozwinięta. Tym jednak, co w sposób zdecydowanie bardziej zasadniczy różni go od użytkownika rodzimego, jest przeważnie brak znajomości standardowej odmiany języka, a zwłaszcza jego wersji pisanej. W wielu przypadkach użytkownik języka odziedziczonego nie czyta więc ani nie pisze, co nie wspomaga rozwoju jego kompetencji leksykalnej. Zasób słownictwa, jakim dysponuje, zawierający wyrazy o wysokiej frekwencji, na ogół potoczne, wśród których mogą pojawiać się obcojęzyczne wtręty, okreśłany jest mianem *minimum* (Lipińska, Seretny 2013, 5–6).

Jednym z zasadniczych zadań staje się więc w szkole polonijnej rozwijanie jednej ze sprawności produktywnych⁵ – pisania (w połączeniu z drugą – czytaniem tekstów i wzbogacaniem leksyki oraz zaznajamianiem z polską kulturą). Poza sprawnościami produktywnymi wyróżnia się bowiem w komunikacji dynamicznej sprawności receptywne (słuchanie i czytanie tekstów, oglądanie obrazów, filmów) oraz interakcję (ustna lub pisemna wymiana informacji pomiędzy dwiema osobami) i mediację (działania pozwalające na komunikację między osobami, które nie mogą kontaktować się bezpośrednio; zob. ESOKJ 2003).

Kompetencja tekstowa i tekstotwórcza a rozwijanie języka u dzieci dwujęzycznych

Sprawność produktywną – w tworzeniu dłuższych tekstów, m.in. w pisaniu, uznaje się za umiejętność najrzadziej używaną w codziennej aktywności komunikacyjnej człowieka, a jednocześnie niezbędną w życiu (Kłakówna 1993, 10; Komorowska 2011, 11)⁶. To trudna do opanowania biegłość, gdyż „żądadając przekładu myślenia na znormalizowany ściśle tekst pisany, uczy się naśladowania tekstów wzorcowych (...), umiejętności logicznego myślenia (...) oraz kreatywności (...)” (Wiśniewska 2001, 241). Waga tej sprawności odzwierciedla się w traktowaniu jej (w zależności od rezultatu) jako świadec-

kalny języka odziedziczonego niejednokrotnie skutkuje zanikiem biegłości w posługiwaniu się językiem ojczystym. Badania wskazują, że do regresji języka w odniesieniu do uczniów przybyłych z Polski dochodzi w okresie ok. 2 lat. Por. Niesporek-Szamburska 2015.

⁵ Drugą sprawnością produktywną jest mówienie.

⁶ Funkcjonującą wśród czterech aktywności językowych (wyróżnianych w programach): słuchania, czytania, mówienia i pisania.

twa wykazania się kompetencją językową (por. Nocoń 2012, 23), a także jako jej odrębnego komponentu – kompetencji tekstowej (w glottodydaktyce nazywa się tę biegłość kompetencją funkcjonalną – wyodrębnioną w kompetencji (i sprawności) pragmatycznej, ESOKJ 2003)⁷. U jej podłoża leży zdolność do odbierania i produkowania różnych zdarzeń w postaci werbalnej z uwzględnieniem określonej sytuacji komunikacyjnej i konkretnego odbiorcy, także „umiejętność selekcjonowania, waloryzowania, hierarchizowania, kondensowania, ale i rozbudowywania informacji” przy posługiwaniu się językiem poprawnym (Klakówna 1993, 33). W przypadku uczenia języka polskiego jako odziedziczonego dochodzi jeszcze zdolność do przeformułowania informacji/tekstu na język, w którym młody użytkownik ma deficyty.

Sprzyjającą okolicznością w kształtowaniu kompetencji tekstowej w języku odziedziczonym jest fakt, że pomimo licznych uwarunkowań efektywności nauki języka w szkole polonijnej opiera się ona na tych samych procesach kognitywnych, co aktywności w języku pierwszym (Cummins 1984; 2000). Oznacza to, że umiejętności językowe mogą być łatwo przetransferowane z jednego języka do drugiego. Im silniejszy jest funkcjonalnie pierwszy język (większościowy) – szczególnie gdy użytkownik operuje nim już na poziomie poznawczym i edukacyjnym/teoretycznym (CALP) – tym lepiej rozwija się u niego drugi język⁸. I jak zaznaczają badacze dwujęzyczności, to praca

⁷ W ujęciu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) w zakresie kompetencji komunikacyjnej wyodrębnia się dwa komponenty, czyli kompetencje ogólne (to m.in. wiedza deklaratoryjna, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe) i kompetencje językowe, czyli kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Nieco inną strukturę kompetencji komunikacyjnej – w postaci sprawności – przedstawia Stanisław Grabias (1994).

⁸ Hipoteza o interdependencji języków (teoria podwójnej góry lodowej Cummins) zakłada, że dwa języki, nawet zdecydowanie różne na powierzchni, w rzeczywistości opierają się na identycznych procesach kognitywnych. Według tej metafory zanurzona podstawa, wspólna dla obydwu języków, podtrzymuje podwójną górę lodową, symbolizującą odmienne przejawy na powierzchni języków. Dwa języki, które sąsiadują ze sobą w umyśle osoby, podczas produkcji pisemnych czy ustnych splatają się naprzemiennie. Im lepiej rozwinięty język pierwszy (L1), tym większą szansę na pełny rozwój ma język drugi (L2). Jim Cummins uważa, że w trakcie nauki jednego języka dziecko nabywa zestaw umiejętności i niejawną wiedzę metalingwistyczną (CUP – *Common Underlying Proficiency*), z której można czerpać podczas pracy w innym języku. Badacz pisze: „Wiedza konceptualna opracowana w jednym języku pomaga w zrozumieniu wkładu w innym języku” (Cummins 2000, 39), jeśli więc dziecko będzie rozumieć pojęcie *uczynności* w języku pierwszym, wystarczy, że zdobędzie etykietę tego pojęcia w języku drugim. Zadanie byłoby znacznie trudniejsze, gdyby musiało zdobyć zarówno etykietę, jak i koncepcję w drugim języku. Por. Cummins 1984.

z tekstami (czytanie i pisanie tekstów) stymuluje rozwój poznawczy – pozwala ona minimalizować różnice pomiędzy poziomem biegłości uczniów w posługiwaniu się językiem codziennej komunikacji (BICS) a ich zdolnością do przetwarzania informacji (w wymiarze CALP)⁹.

W przypadku uczenia języka polskiego jako odziedziczonego warto też wziąć pod uwagę wskazówki Cumminsa dotyczące trudności edukacyjnych w przechodzeniu od jednego poziomu sprawności językowej do drugiego. Przedstawienie ich w postaci schematu ukazuje narastanie trudności w zależności od obecności w zadaniu dwóch komponentów: zawartości treści poznawczych (wyzwania poznawczego/braku wyzwania poznawczego dla odbiorcy) i ilości w nim kontekstowego wsparcia dla rozumienia znaczeń (por. rys. 1).

Zadania poznawczo wymagające B Zadania osadzone w kontekście	Zadania poznawczo wymagające C Zadania z ograniczonym kontekstem
Zadania niewymagające poznawczo A Zadania osadzone w kontekście	Zadania niewymagające poznawczo D Zadania z ograniczonym kontekstem

Rys. 1. Diagnoza trudności działań językowych w zależności od rodzaju treści i kontekstu (według Cumminsa 2000)

⁹ Cummins posłużył się metaforą góry lodowej także po to, by odróżnić podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (BICS) od sprawności języka kognitywnego i akademickiego (CALP). Sprawność komunikacyjna/konwersacyjna – BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) oznacza umiejętności pozwalające na podstawową komunikację w języku (zdolność rozmawiania z innymi i wyrażania potrzeb, słownictwo receptywne i ekspresyjne), co trwa 2–3 lata; sprawność w języku kognitywnym i akademickim/edukacyjnym – CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*) – obejmuje nabywanie umiejętności czytania i pisanie w środowisku edukacyjnym oraz wykorzystywanie L2 do rozumienia złożonych, bezkontekstowych struktur językowych; a także pozwala na werbalne rozwiązywanie zadań wymagających poznawczo; jest ona zależna od wieku i środowiska człowieka, rozwijana z wiekiem i osiągnięta podczas pracy z tekstami pisanymi. Opanowanie tej sprawności zajmuje 5–7 lat (por. Cummins 2000).

Dwa dolne pola schematu Cumminsa (A i D) reprezentują ustne lub pisemne zadania, które są poznawczo mało wymagające – to działania komunikacyjne lub proste pod względem poznawczym. Dwa górne pola schematu (B i C) to zadania wymagające poznawczo: są one trudne edukacyjnie, wymagają bowiem wyższego poziomu przetwarzania myśli i umiejętności językowych. Drugi komponent schematu określa ilość wsparcia kontekstowego związanego z zadaniem – to „podpory” wskazujące na znaczenia słów. Im więcej słów w działaniu (wypowiadanych lub zapisanych) jest osadzonych w kontekście, tym łatwiej je zrozumieć (np. w języku mówionym wsparcia kontekstowego dostarczają mimika twarzy, gesty, język ciała, demonstracje, wizualne wskazówki ze środowiska fizycznego; w języku pisanym – obrazy, wykresy, tabele i schematy)¹⁰. Dwa pola po lewej stronie schematu (A i B) prezentują zadania mocno osadzone w kontekście, a pola po prawej stronie (C i D) – te z ograniczonym kontekstem. Ruch po lewej stronie z dołu do góry i przejście do prawego górnego pola (z A do B i do C) wskazuje wzrost stopnia trudności w zakresie kontekstowego wsparcia i wyzwania poznawczego, czyli przechodzenie sprawności językowych ucznia z komunikacyjnych do kognitywnych i akademickich¹¹.

Dla nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego, którego uczniowie komunikują się w języku polskim, teoria ta oznacza szybsze wejście w zadania wymagające poznawczo (pola B i C) z ewentualnym wykorzystaniem kontekstów uczenia się, ale także z wykorzystaniem tekstów, ich czytania, analizowania i tworzenia. Wiele bowiem sytuacji edukacyjnych będzie wymagać łączenia różnych rodzajów sprawności: odpowiednio rozwijana kompetencja tekstowa/funkcjonalna winna się więc wspierać na innych sprawnościach w trakcie uczenia się języka. Staje się ona także istotna jako sprawność samoistna, jako że tekst jest „głównym ogniwem wszelkiej komunikacji językowej, stanowi zewnętrzne, obiektywne łącze między autorem a odbiorcą” (ESOKJ 2003, 92).

Samą kompetencję tekstową definiuje się jako

¹⁰ Zadania ustne i pisemne z tymi rodzajami podpór są nazywane kontekstowymi. Zadania, w których uczniowie mają do dyspozycji tylko same słowa, mówione lub pisane, określane są jako ograniczone w kontekście.

¹¹ Zadania w polu D, oznaczające zwykle kopiowanie przez dzieci czegoś (np. przepisywanie z tablicy, rozmowa przez telefon – bez wizualnego wsparcia), czego nie rozumieją – mało wymagające i abstrakcyjne (z ograniczonym kontekstem), mają niewielki potencjał w uczeniu się języka.

ludzką umiejętność tworzenia i odbierania spójnego tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo (...) ukształtowane oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu” (Gajda 2001, 255, por. też Nowak 2014)¹².

Tekst bowiem, jak stwierdzają badacze, nie stanowi tylko ciągu słów i zdań, nie jest konstrukcją mechanicznie złożoną z jednostek językowych (systemowych), ale określany jest jako „ponadzdaniowa jednostka języka (...) o złożonej, polifonicznej strukturze” (Bartmiński 2004, 45). Ma charakter całościowo zorganizowanego „makroznaaku” o określonym nacechowaniu gatunkowym i stylowym, będącym kwalifikatorem tekstu. Wykazuje integralność strukturalną i znaczeniową (tematyczną) oraz podlega wewnętrznej segmentacji semantycznej, podziałowi logicznemu i kompozycyjnemu. Ewa Nowak podkreśla, że wpływ na jego kształt mają czynniki zarówno zewnątrzjęzykowe (instytucjonalne, społeczne, kulturowe), jak i wewnątrzjęzykowe (a więc nadawca, odbiorca, sytuacja, kontekst) (Nowak 2009, 272). I w związku z taką charakterystyką kompetencja tekstotwórcza, stanowiąca czynny aspekt kompetencji tekstowej, tzn. sam proces tworzenia udanego tekstu – mówionego i pisanego, w przełożeniu na praktykę edukacyjną będzie oznaczała nadanie powstającemu tekstowi właściwych cech, oddających:

- 1) zrozumienie i właściwe ujęcie tematu (tzw. aspekt poznawczy);
- 2) odpowiednią strukturę (schemat) tekstu (z zachowaniem ram tekstu – początku i końca, z wewnętrznym porządkiem i zaplanowaną kompozycją);
- 3) tło pragmatyczne właściwe wzorcowi gatunkowemu (z zachowaniem celu wypowiedzi, wpisanym weń nadawcą, odbiorcą oraz relacjami między nimi);
- 4) określone cechy językowo-stylistyczne.

Udany tekst powinien być także spójny pod względem składniowym i semantycznym, a także poprawny językowo (Tabisz 2006, 66).

Do wykształcenia kompetencji tekstotwórczej u uczniów, z jednoczesnym wzmacnianiem pozostałych aspektów sprawności językowej (systemowej), prowadzą odpowiednie strategie nastawione na inicjowanie i pomoc w orga-

¹² Anna Duszak definiuje kompetencję tekstową jako „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych”, rozumiejąc przy tym zdarzenie jako tekst (Duszak 1998, 199).

nizowaniu działań uczniów, budujące dla nich „rusztowania myślowe”, bo wspierające kontekstowo znaczenia zawarte w tekście. Istotne wydaje się przy tym, jak zauważa Denise Berthet (2002), promowanie „»pedagogiki zachęty«, która wspierałaby i stymulowała tkwiący w małym człowieku potencjał pisarski i jego relacje z pierwotną fascynacją znakiem jako środkiem autoekspresyjnego porozumiewania się z otaczającym światem. Pedagogika ta ma równocześnie bądź naprzemiennie wprowadzać myśl ucznia na uzupełniające się obszary konwencji i inwencji pisarskiej, a przez to motywować go do pracy, efektem której byłyby nowe umiejętności i duma z pokonania napotkanych trudności” (Zawodniak 2009, 134). W pracy z użytkownikiem języka odziedziczonym oznacza to postulat takiego zaplanowania zajęć z tekstem, aby uczniowie – z pełną motywacją i zainteresowaniem utworem – w sposób niezauważalny dla siebie podejmowali działania, dokonywali szeregu odkryć na jego temat i czuli się na tyle kompetentni, by zmierzając do celu w procesie interakcji dydaktycznej (uzyskując stan tzw. nieświadomej kompetencji, Kolb 1997, 143¹³), napisali/stworzyli własny tekst.

Kreacja i działania ludyczne w kształceniu kompetencji tekstotwórczej

Motywacja i entuzjazm, o których była mowa, są możliwe tylko wtedy, gdy w procesie kształcenia zostanie wykorzystana wiedza o tym, jak się „uczą” mózgi. Mózgi uczniów będą w pełni zaangażowane, jeśli ich właściciele odbiorą zarówno teksty, jak i czynności związane z ich tworzeniem jako przyjemne i interesujące, zaskakujące (zadziwiające), nieschematyczne i nowe oraz jeśli nabyta wiedza i umiejętności powstaną we współdziałaniu z innymi rówieśnikami (por. Spitzer 2007; Kaczmarzyk 2017)¹⁴. Istotne będzie też po-

¹³ Z wyróżnionego przez Kolba czteroetapowego cyklu nauki: 1. nieświadoma niekompetencja, 2. świadoma niekompetencja, 3. świadoma kompetencja, 4. nieświadoma kompetencja w uczeniu instytucjonalnym rozpoczynamy naukę od etapu 2., a potem prowadzimy ucznia do kolejnych. Przy wykorzystaniu tekstów literackich możemy przyspieszyć przejście do ostatniego etapu (Kolb 1997, 138–156).

¹⁴ Jak wskazują neurobiolodzy, mózg nie jest organem zewnątrzsterownym. Na jego strukturę największy wpływ ma to, co jest dla dziecka ważne z perspektywy jego własnych wewnętrznych doświadczeń i własnego punktu widzenia. Zaangażowanie i przyjemność w odbiorze czegoś mają swoje podłoże neurobiologiczne. Podczas wykonywania przyjemnych dla nas czynności/zadań w śródmózgowiu uruchamia się grupa komórek nerwowych, które wy-

czucie bezpieczeństwa¹⁵. Takie jakości zapewnią wejście w świat sztuki – przestrzeń działań twórczych i w rzeczywistość zabawy¹⁶, badacze kultury podkreślają bowiem, że obie dziedziny pozwalają na wyjście poza schematyzm i na przyciągnięcie uwagi odbiorcy (por. Huizinga 2007). Należałoby zatem włączyć je w działania edukacyjne, by – jako atrakcyjne, a jednocześnie korzystne dla kształcenia polonijnego komponenty – służyły rozwijaniu umiejętności tworzenia/pisania tekstów.

Kreatywnym „światem” może stać się w polonijnym kształceniu instytucjonalnym twórcze pisanie – może ono uatrakcyjnić lekcję i urozmaicić żmudny proces uczenia się drugiego języka – w przypadku ucznia polonijnego: języka polskiego jako odziedziczonego. W tym kontekście reguły sztuki pisania, odnoszące się do schematów gatunkowych, mogą mieć ogromne znaczenie, gdyż uczący się, skupiony na interesujących komponentach treści czy struktury, chętnie „zagłębia się” w tworzenie tekstu. I jednocześnie rozwija swą kompetencję językową. Co istotne, twórcze formy pisania zwykle mobilizują uczniów do aktywności, pomysłowości, a ponadto – stwarzają wiele sposobności do użycia języka w zróżnicowanych celach, do rozwijania metajęzyka, by mówić o nim samym, a także o strukturze tworzonego tekstu (już na poziomie CALP).

Uczeń – jako autor tekstu kreatywnego tworzonego z udziałem wyobraźni – staje się także uczestnikiem gry. Wymaga ona wprowadzenia przestrzegania zdefiniowanych reguł postępowania (konwencja), ale osiągnięcie określonego celu zyskuje u uczestnika na znaczeniu, a ponadto w grze, jak w zabawie, występuje poczucie dobrowolności i przyjemności z podjętych działań. Tym samym proces tworzenia tekstów może się wiązać z wejściem w atmosferę działań ludycznych¹⁷. Jak zauważa Jerzy Brzeziński, gdy powiążemy naukę z grą i zabawą „treść nauczania zajmuje miejsce przedmiotu zabawy, nato-

dzielają substancje takie jak adrenalina, noradrenalina, dopamina oraz peptydy (endorfina i enkefalina), a te wpływają na emocje (np. endorfina to znany nam „hormon szczęścia”), ale i na proces efektywnego uczenia się oraz zapamiętywania. Por. Kaczmarzyk 2017.

¹⁵ Może je zagwarantować uczniom polonijnym praca w małych grupach, kiedy interakcje pomiędzy mniej i bardziej kompetentnymi rówieśnikami wzmocnią sprawność językową nowicjusza (por. Slavin 2013).

¹⁶ Rzeczywiście, porównanie wskazanych przez Abrahama Masłowa właściwości postawy twórczej z tymi, które odnajduje się w sytuacjach prawdziwych zabaw, prowadzi do wniosku, że są to te same właściwości (Maslow 1990, 247)!

¹⁷ Z położeniem nacisku na *ludus* w ogólnym podziale zabaw na: *paidia* i *ludus*, w którym kategoria *ludus* obejmuje zabawy podporządkowane arbitralnym konwencjom z ustalonymi regułami, zasadami kolejnych etapów działań zabawowych (Caillois 1997).

miast wdrażane struktury z »ukrytą gramatyką« przyjmują charakter reguł gry” (Brzeziński 1987, 118–119). Techniki ludyczne (wykorzystywane często na etapie motywacyjnym jako narzędzia otwierające tekst¹⁸) zaspokajają także fundamentalne potrzeby małego ucznia (Iluk 2005)¹⁹. Prowadząc zajęcia z młodszymi dziećmi, można wykorzystać wyliczanki, grę słowem, zagadki językowe czy zabawy tematyczne, które w naturalny sposób stają się inspiracją do tworzenia wierszowanych mikrotekstów, tekstów opisowych czy narracji. Mali uczniowie lubią bowiem bawić się swymi ulubionymi fragmentami (opowiadaniem, wierszykami, zagadkami), a równocześnie wpływać na ich kształt przez zmienianie pewnych szczegółów treściowych bądź reagowanie na zachowania konkretnych bohaterów poprzez udzielanie im rad lub zwracanie się do nich z jakąś prośbą (por. Czukowski 1962; Sipe 2001). Jednocześnie rozwijają także własny zasób słownictwa, struktury składniowe, sprawność komunikacyjną i przybliżają nieznaną kontekst kulturowy.

Spójrzmy na konkretne przykłady zadań tekstotwórczych z wbudowanym wewnątrz ambiwalentnym kontekstem ścierających się wpływów swobody twórczej i logiki algorytmu (swego rodzaju przymusu).

1) Teksty rymowane

a) tworzenie rymowanych „przypominajek”

Są pewne słowa, których zapamiętanie i rozróżnianie (także zapis) może sprawić problem uczącym się języka polskiego ze względu na ich charakter – bliskość brzmieniową, identyczny lub zróżnicowany zapis, a także odmienne znaczenie. Dla młodszych uczniów mogą to być np.: *kasa – Kasia – kosa, koc – kot – kod, nos – nas – nasz*; dla starszych zaś np.: *ostatni – ostateczny, technika – technologia, adaptować – adoptować*. Zainicjowanie konkursu w małych grupach na napisanie krótkich i zabawnych

¹⁸ Hanna Mrozowska w strategicznej opcji czytania tekstu literackiego proponuje cztery etapy pracy z tekstem: 1) otwieranie tekstu – kreujące stymulujące środowisko dla odbioru tekstu; 2) wkraczanie do tekstu – ze zwróceniem uwagi na warstwę językową tekstu i inspirowaniem różnych form interakcji z tekstem; 3) działanie wewnątrz tekstu – w celu podtrzymania aktywnego stylu odbioru; 4) wychodzenie z tekstu – (od)tworzenie własnego tekstu (Mrozowska 2001, 27–28).

¹⁹ Stosowane w nauczaniu młodszych dzieci umożliwiają pobudzenie wszystkich zmysłów, a młodszy uczeń, poznając otaczający świat, korzysta z nich w pełni: używa całego ciała, mimiki, ruchu. O wiele szybciej przyswaja też nowe treści, jeśli nawiązują one do jego własnej ekspresji i naturalnej aktywności. Multisensoryczna prezentacja – przez wsparcie kontekstowe treści – ułatwia też percepcję materiału i zwiększa zdolność zapamiętywania.

wierszyków na temat znaczenia par (trójek) takich wyrazów może pomóc w rozwiązaniu kłopotu²⁰, np.:

Kot ma łapy cztery, cyfry liczy kod.
Kod zna swe numery, a kot zna swój plot.

Dzieci nie uzyskały wsparcia dotyczącego samego tworzenia tekstu, usłyszały jedynie polecenie, by odszukały parę (trójkę) wyrazów, których znaczenie lub zapis mogą być mylące. Pisanie rymowanek można jednak „pomocniczo” poprzedzić dodatkowymi zabawami – ćwiczeniami polegającymi na głośnym tworzeniu przez uczniów łańcucha wyrazów (z dokonywaniem jak najmniejszej zmiany w ich obrębie, tak by w efekcie uzyskać nowe słowo, np.: *kot – koc – noc – nos – nas – nasz – wasz – wal* itp.)²¹, co pozwala zebrać mylone wyrazy i dostrzec nawet drobne różnice pomiędzy nimi, doskonalili też manipulowanie głoskami i sylabami.

Zadanie twórcze (ułożenie wierszyków) zostało wykonane dobrze²², wsparciem było działanie według schematu: wynotowanie wyrazów sprawiających problem, łączenie słów i pojęć, układanie tekstów. Pisząc wierszyki, dzieci sięgały już do własnych wyobrażeń o relacjach panujących w ich środowisku. Zaangażowanie wyobraźni w proces pisania zadecydowało o łatwości, z jaką uczniowie wymyślali niecodzienne skojarzenia (niekoniecznie logiczne). Praca nad rymówką w grupach (konkurujących ze sobą) znacząco też wpłynęła na poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie uzmysłowiła poszczególnym uczniom, że sporo już wiedzą o samym języku (umiejętność rymowania, manipulowanie słowami, rozumienie) oraz że ich umiejętności są doceniane przez rówieśników.

²⁰ Np. z zaleceniem, by dzieci w każdej problematycznej sytuacji z tymi wyrazami przypomniły sobie wierszyk i zapisały go. Sięgamy w tej sytuacji do jednej z technik metody mnemotechnicznej polegającej na powtarzaniu łatwego tekstu utrwalającego słowa.

²¹ Np. wybieramy krótkie słowo, które rozpocznie „łańcuszek”, a każdy z uczniów będzie kolejno przekształcał usłyszane słowo, tworząc nowy wyraz.

²² Ćwiczenie zostało wykonane w sobotniej szkole w Hereford przez dzieci w grupach niejednorodnych pod względem wieku i doświadczenia edukacyjnego. Dzieci urodzone w Wielkiej Brytanii dopypywały dodatkowo o znaczenie wyrazów: *numer, cyfra, kod*.

b) układanie rymowanych zagadek

Zdaniem wielu badaczy dzieci uwielbiają bawić się językiem (por. Krasowicz-Kupis 2004), mówi się też o przyjemności, jaką sprawia im układanie zagadek, które często w ich wykonaniu przybierają postać żartu słownego opartego na zabawie wyrazami o podobnej pisowni i wymowie (Burden, Williams 1998, 29, 32). Nauka tworzenia tekstów może w znacznym stopniu do takich zabaw nawiązywać. Wystarczy wstępnie zaproponować uczniom zagadki, w których odpowiedzią będzie rymujące się słowo, np.: *coś do czytania, co rymuje się z wstążką (wstążka – ...)*; *coś do ubrania, co rymuje się z rakiem (rak – ...)*; *jaki ptak rymuje się z Ewą? (Ewa – ...)*; *jaki ptak rymuje się z koroną? (korona – ...)*. Prezentując je, można skorzystać z gestów czy dźwięków, aby ułatwić uczniom znalezienie odpowiedzi. W małych grupach uczniowie mogą ułożyć podobne lamigłówki. Warto także zachęcić dzieci do wspólnego układania prostych „zagadkowych” wierszyków, w których podopieczni wykażą się umiejętnością układania tekstów określonego gatunku, przy tym samodzielnie użyją rymów, a jednocześnie wyrażą swą wiedzę na temat relacji między przedmiotami.

Zaprezentowana zabawa (w pytania) może być wstępem do innej odmiany zadania w tworzeniu „zagadkowych” mikrotekstów – działanie takie wykorzystuje homonimy i wyrazy wieloznaczne, z których znaczeniem uczniowie polonijni mogą mieć problemy. Ćwiczenie dobrze byłoby oprzeć na gotowych tekstach zagadek, np.:

Żelazny – strzeże mieszkania,
 Błyskawiczny – zapina ubrania
 Kamienny – spotkasz czasami,
 Najczęściej w książkach z bajkami.

lub:

Malowana bywa
 Na ulicach miasta,
 A w Afryce biega żywa,
 Ale też pasiasta²³.

²³ Zagadki pochodzą z książki *Antologia zagadek* (1993). Liczne przykłady homonimów zastosowanych w wierszach dla dzieci można znaleźć w tomikach Agnieszki Frączek (np. Frączek 2008).

Sposób postępowania z takimi tekstami podpowiada nauczycielowi jedna z metod kształcenia sprawności językowej Anny Dyduchowej (1988), budujących wsparcie dydaktyczne („rusztowanie”) w procesie uczenia języka odziedziczony²⁴. Chodzi o metodę analizy i naśladowania wzoru opartą na założeniu, że w każdym działaniu twórczym – obok nowości, odkrywczosci – można dostrzec elementy naśladowcze. To wystarczy, by uzasadnić tezę o budującej roli wzorów w doskonaleniu umiejętności. Metoda zakłada cztery etapy pracy z tekstem: 1) etap motywacyjny – otwierający tekst (Mrozowska 2001, 27–28), często oparty właśnie na zabawie; 2) etap obserwacji i analizy tekstu wzoru (z ćwiczeniami analitycznymi); 3) etap ćwiczeń transformacyjnych, doskonalących praktyczne operacje językowe, pozwalających jednocześnie naśladować wzór i oderwać się od niego; mogą się tu pojawić także ćwiczenia wprowadzające zjawiska gramatyczne o charakterze funkcjonalnym; 4) działania twórcze uczniów, w których wykorzystują oni zdobyte informacje o cechach tekstu wzoru i związanych z nim językowych sposobach wyrażania w nowej sytuacji i piszą własne zagadki.

W przytoczonych wierszowanych mikrotekstach zagadkowych należałoby na etapie obserwacji i analizy zwrócić uwagę na sposób opisywania zgadywanego słowa (przymiotnikowe określenie cech konkretnego przedmiotu, otwierające wers – zestawione z krótkim zdaniem opisującym jego funkcję lub czynności), a następnie zastosować ćwiczenie transformacyjne, w którym dzieci uzupełniają określenia rozpoczynające kolejne wersy zagadki, np. przy wieloznacznych *płatkach*:

..... służą do prania,
..... zjem na śniadanie,
..... nie będzie latem,
..... – miewa kwiatek. [płatki]

²⁴ Anna Dyduchowa zaproponowała swe metody polonistom, tworząc z pięciu metod opartych na freinetowskich technikach zbiór dobrze służący także nauczaniu jppo i jppd (zob. Pamula-Behrens, Szymańska 2017). Składają się na nie: wyjściowa i docelowa metoda praktyki pisarskiej (zbliżona do techniki tekstu swobodnego), metoda przekładu intersemiotycznego, metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru, metoda norm i instrukcji, metoda ćwiczeń okazjonalnych (por. szerzej: Dyduchowa 1988; także: Pamula-Behrens, Szymańska 2017).

Przed stworzeniem autorskich zagadek uczniowie zbierają – najlepiej pracując w małych grupach – materiał językowy: homonimy lub wyrazy wieloznaczne, takie jak: *rola* (ziemia) – *rola* (do zagrania), *kawka* (ptak) – *kawka* (mała kawa), *kanapka* (do zjedzenia) – *kanapka* (mała kanapa), *plotki* (ryby) – *plotki* (małe ploty), *paczki* (ciastka) – *paczki* (na drzewach), *para* (dwie osoby) – *para* (wodna), *bal* (impreza) – *bal* (drewniany), wybierają konkretny przykład, gromadzą określenia i próbują napisać własną zagadkę.

2) Teksty narracyjne

Za wstępną, skutecznie zapoznającą uczniów z konwencjami narracji, fazę tworzenia opowiadania należy uznać wymyślanie i zapisywanie tytułów oraz różnych wersji wstępów i zakończeń (por. McLane, McNamee 1990). To technika znana od lat, uruchamiająca swobodną wyobraźnię uczniów. Rozwijanie technik narracyjnych może też nastąpić po zapoznaniu uczniów z tekstami bajek przez: słuchanie, czytanie, także za pomocą teatrzyku *kamishibai*²⁵, a następnie odtwarzanie dialogów z jednoczesnym poznawaniem wyznaczników gatunkowych tekstów. W tym przypadku w pracy z uczniami polonijnymi można nawiązać do ich doświadczenia edukacyjnego i wiedzy wyniesionych ze szkoły lokalnej.

Zupełnie inna jest pod tym względem technika sięgająca do tekstu literackiego, w którym zostały otwarte „miejsca” na pracę uczniów²⁶. Byłoby to swoiste łączenie efektów wyobraźni dzieci z konsekwencją wynikającą z przedstawionych w tekście zdarzeń (por. Klakówna 2003), a w zakresie metod – połączenie metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru ze swobodą twórczą zaczerpniętą z metody praktyki pisarskiej: miejsca otwarte na działania uczniów²⁷ mogą

²⁵ Wywodząca się z Japonii sztuka miniteatralna wykorzystująca obrazkowe karty narracyjne *kamishibai*. Może być skutecznym narzędziem dydaktycznym do nauki tworzenia opowiadań przez dzieci (zob. Matras-Mastalerz 2016). Jeszcze inną pomocą mogą być karty dialogowe, Story Cubes (kostki obrazkowe) czy Story Sacs, czyli „historie w sakiewkach”.

²⁶ Chodzi o tzw. tekst „dziurawiec”, z którego wyekscerpowano fragmenty np. opisu wyglądu bohatera czy świata przedstawionego lub które można uzupełnić takimi komponentami, także – krótkimi fragmentami narracyjnymi, jak np. dokończenie przedstawionego zdania.

²⁷ Według Hanny Mrozowskiej to faza druga, związana z wkraczaniem do tekstu, interakcja z tekstem (Mrozowska 2001, 27).

być, po uwzględnieniu przez nich zależności wynikających z prezentowanego fragmentu, jego cech tematycznych, gatunkowych i językowych, wypełnione w oparciu o własną wyobraźnię. Tego typu praca będzie obowiązywała do pogłębionej analizy tekstu wyjściowego (czynnika stymulującego i źródła informacji), do właściwego przygotowania do pisania, aby uczeń był w stanie odtworzyć wyróżniające utwór (fragment) cechy tematyczne, kompozycyjne i językowe (informacje zawarte w tekście, jak i leksykę, związki łączliwe czy formy gramatyczne) (por. Klakówna 1993), by – jak w przypadku tekstu przykładowego – dzieci dokonały ustaleń związanych ze statusem ontologicznym bohaterów i zdarzeń, danych dotyczących ich wyglądu i sposobu poruszania się, przestrzeni, w której się znajdują, wydarzeń do momentu pojawienia się bohaterów „na scenie”:

NIEOPATRZNE ŻYCZENIE²⁸

Duch Maciek od kilku godzin czuł, że coś go kłuje we włosach.

Opisać ducha

– *Spróbuj mi to nycić... – poprosił duszka i dotknął głowy.*

Opisać duszka

Siedzieli w jednym z podziemi zamku, przygotowanych na przyjęcie gości.

Opisać podziemie

– *To kaktus – powiedziała duszka. – Strasznie mocno siedzi... I rośnie...*

Maćkowi przypomniało się wypowiedziane nieopatrzenie – na widok stryja Narcyza – życzenie...

Opowiedzieć o życzeniu

– *Może mi Kajtek pomoże – przemknęło Maćkowi przez głowę. – Któż może mieć większe doświadczenie w kaktusowych sprawach, jak nie ten chłopic... Maciek poleciał do ludzkich domostw, przysiadł na parapecie obok śpiącego Kajtka.*

²⁸ Według powieści fantasy *Maciek i łowy duchów* Anny Onichimowskiej. Korzystam tu z pomysłu Zofii Agnieszki Klakówny na ćwiczenia z tekstem kanwą. Przykłady wielu zadań jej autorstwa przeznaczonych do uczenia języka polskiego jako ojczywego można znaleźć w: *Nowa sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI* (zob. Klakówna, Wiatr 2006).

Opisać Kajtkę

*Kajtek obudził się. – Widzę, że macz kłopot – powiedział do Maćka. –
A on – wskazał na kaktus – rośnie jak na drożdżach...
Nagle kaktus odezwał się ludzkim głosem...*

Dokończyć historię.

Przykładowy tekst nawiązuje do popularnych wśród dzieci i młodzieży wątków fantastycznych, tworzy sytuację niezwykłości, która może zainspirować uczniów do wypełnienia brakujących fragmentów (w tym przypadku charakteryzujących bohaterów i zakończenia historii)²⁹. W taki sposób, pracując nad wypełnieniem luk (i jednocześnie tworząc pełny tekst), mogą konstruktywnie systematyzować wiedzę o konwencjach jego tworzenia.

Jak wskazują przykłady zastosowane w zadaniach, dobór tekstu wzoru ma szczególne znaczenie dla budowania kompetencji tekstotwórczej: musi on być tekstem dostępnym dla ucznia od strony intelektualnej, emocjonalnej, a w przypadku odbiorcy uczącego się drugiego języka – także językowej. Poza inspiracją do działania wzór pełni również bardzo ważną funkcję pomocniczą w odciążeniu pamięci roboczej ucznia poznającego język i służy mu za środek pomocniczy, tworząc ofertę motywów, treści oraz środków ich utekstowania czy w swoisty sposób „demonstrując” wykonanie i „ułatwiając” je przez podzielność zadania na części (zob. Dyduchowa 1988, Iluk 2012, Wołod 1998).

Podsumowanie

Obecność zabawy „literackiej” w tworzeniu tekstu może wnieść do sformalizowanego procesu kształcenia kompetencji tekstotwórczej elementy swobody i aktywności twórczej, czyniąc go jednocześnie atrakcyjnym. Każda zabawa wyzwala bowiem pomysłowość i inicjatywę dzieci, pozwala im poznać i przekraczać swoje umiejętności, umożliwia kontakt i współdziałanie

²⁹ W zależności od potrzeb konkretnego zespołu dzieci nauczyciel może obudować każdą fazę pracy z tekstem ćwiczeniami okazjonalnymi, np. może wzmocnić jakość opisów szeregiem ćwiczeń leksykalnych i frazeologicznych ułatwiających i porządkujących opisywanie wygłódów bohaterów.

z rówieśnikami, uczy zdrowego współzawodnictwa czy pracy w zespole, zapewnia bezpieczeństwo (por. Niesporek-Szamburska 2010). W ten sposób mocno osadza zadania poznawczo wymagające we wspierającym kontekście. Nauczyciel z kolei zyskuje możliwość poznania swoich uczniów z innej perspektywy, dzięki czemu może wspomagać i koordynować ich działania, prowadząc do rozwoju biegłości językowej na poziomie CALP (Pamuła 2003, 89–90; Cummins 2000, 39).

Literatura

- Bartmiński J., 2004, *Pytania o przedmiot językoznawstwa*, w: Czermińska Z., red., *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, Kraków.
- Berthet D., 2002, *Wprowadzenie do nauki pisania*, tłum. Zieliński M., Warszawa.
- Brzeziński J., 1987, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa.
- Burden R., Williams M., 1998, *Language learners' perceptions of supportive classroom environments*, "Language Learning Journal", no. 17.
- Caillois R., 1997, *Gry i ludzie*, tłum. Tatarkiewicz A., Żurowska M., Warszawa.
- Cummins J., 1984, *Bilingual Education and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon.
- Czukowski K., 1962, *Od dwóch do pięciu*, tłum. Woroszyński W., Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Dyduchowa A., 1988, *Projekt kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa. (ESOKJ)
- Frączek A., 2008, *Kanapka i innych wierszy kanapka*, Łódź.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Huizinga J., 2007, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. Kurecka M., Wirpsza W., Warszawa.
- Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?* „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Iluk J., 2005, *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych*, „Poliglota. Edukacja Językowa Dzieci”, nr 1 (1).
- Kaczmarzyk M., 2017, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Poznań.
- Klakówna Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków.
- Klakówna Z.A., 1993, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Kraków.
- Klakówna Z.A., Wiatr A., 2006, *Nova sztuka pisania. Klasy 4–6 szkoły podstawowej*, Kraków.

- Kolb D.A., 1997, *The process of experiential learning*, w: Thorpe M., red., *Culture and process of adult learning*, London.
- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonyego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2011, *Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych. Raport przygotowany na III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie*, <http://www.swp.krakow.pl/panel/spaw2/uploads/files/seretny.pdf> [dostęp: 7.05.2017].
- Masłow A., 1990, *Motywacja i zachowanie*, tłum. Sawicka P., Warszawa.
- Matras-Mastalerz W., 2016, *Multimodalność Ekspresywnego Arts Therapy w bajkowym świecie kamishibai*, w: Ungenhauer-Gołąb A., Kopeć U., red., *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Rzeszów.
- McLane J.B., McNamee G.D., 1990, *Early literacy*, Cambridge.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Niesporek-Szamburska B., 2015, *Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (15).
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Uczyć przez zabawę – od nabywania języka ojczystego do nauki języka obcego*, w: Achtełik A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice.
- Nocoń J., 2012, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 3397, 10 (20).
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza*, Kraków.
- Nowak E., 2009, *Jak rozwijać i doskonalić uczniowską sprawność tworzenia tekstu – projekt metody pracy*, w: Janus-Sitarz A., red., *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy twórczej*, Kraków.
- Onichimowska A., 2009, *Maciek i łowcy duchów*, Łódź.
- Pamuła M., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> [dostęp: 7.05.2017]
- Romanowicz A., 1993, *Antologia zagadek*, Białystok. (wybór)
- Sipe L.R., 2001, *A palimpsest of stories. Young children's construction of intertextual links among fairy tale variants*, „Reading Research and Instruction”, no. 40.
- Slavin R.E., 2013, *Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczną?*, w: Dumont H., Instance D., Benavides F., red., *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, tłum. Guzowska-Dąbrowska M., Jagodzińska M., Warszawa.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole.

- Wiśniewska H., 2001, *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*, w: Witosz B., red., *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice.
- Wood D.J., 1998, *How Children Think and Learn. The Social Contexts of Cognitive Development*, Oxford.
- Zawodniak J., 2009, *Twórcze i odtwórcze aspekty wczesnego nabywania sprawności pisania w języku obcym*, w: Sikora-Banasik D., red., *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Teoria i praktyka*, Warszawa.

Maria Waclawek
Uniwersytet w Lublanie
Lublana

Zoo Jana Brzechwy a uczenie dzieci języka polskiego jako odziedziczonego

ZOO by Jan Brzechwa and teaching Polish as a foreign language to children

Abstract: Literary texts presented to children during Polish as a foreign language classes must be suitable for the purposes of the lesson as well as the learners' language competence, interests and intellectual and cognitive abilities. Brzechwa's poems about animals are of great educational and didactic value. The animals represent different features reflected in certain idiomatic expressions that create the linguistic image of the world. Brzechwa's poems can be used for various linguistic exercises; they can also inspire children to create their own texts.

Keywords: inherited language, teaching children, Jan Brzechwa

Polacy przebywający wraz z rodzinami poza granicami RP starają się swojemu potomstwu przekazywać język polski, będący wyznacznikiem ich tożsamości, a także istotnym łącznikiem z krajem i jego dziedzictwem narodowym (Lipińska, Seretny 2011). Dzieci w środowisku egzolingwalnym przyswajają polszczyznę głównie w odmianie mówionej, jej znajomość zwykle – w porównaniu z językiem (funkcjonalnie) pierwszym – jest mniejsza, dlatego w tym przypadku słuszne jest posługiwanie się określeniem język polski jako odziedziczony (JPJOD)¹.

Coraz częściej mówi się o konieczności zmian w dotychczasowych programach, podręcznikach i sposobie pracy nauczycieli JPJOD: o niekopiowaniu polskiego modelu kształcenia mocno uwypuklającego perspektywę historycznoliteracką, o większym dostosowaniu do oczekiwań i do poziomu językowego podopiecznych, a więc o potrzebie łączenia metod nauczania

¹ Szczegółowo na temat JPJOD pisały m.in. Ewa Lipińska i Anna Seretny (2012, 19–32; 88–89).

języka pierwszego i obcego przy zintegrowanym kształceniu sprawności i podsystemów językowych (zob. Lipińska, Pukas-Palimąka 2009; Lipińska, Seretny 2011; 2012; Czeniek 2014). Ważne jest wykształcenie świadomego użytkownika języka, dlatego celem zajęć JPJOD, podobnie jak języka obcego, powinno być w szczególności rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i kompetencji językowych (ESOKJ 2003, 94–114; Komorowska 2005, 10), dokonujące się w duchu nauczania międzykulturowego (zob. Torenc 2007; Bialek 2009) i dialogicznego (Zarzycka 2010). Podkreśla się postulat uczenia języka przez literaturę oraz literatury przez język ze szczególnym uwzględnieniem metody skorelowanej, czyli kształcenia językowo-historyczno-literackiego, w którym kompetencję literacką rozwija się „na bazie kompetencji językowej, gdyż to język otwiera drzwi literaturze, a nie na odwrót” (Lipińska, Seretny 2012, 109). Takie podejście różni się od tradycji uczenia polonijnego, dąży do większej funkcjonalizacji recepcji utworów literackich przy jednoczesnym respektowaniu ich jako nośnika dziedzictwa kulturowego.

Literatura piękna wykorzystywana na lekcjach JPJOD jest zwykle przykładem użycia tekstu autentycznego² (ESOKJ 2003, 89). Utwory powinny być dostosowane do celów nauczania, możliwości poznawczych, poziomu intelektualnego i psychicznego odbiorców oraz ich stopnia zaawansowania językowego (Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 1998, 38–39), a także dobrane ze względu na kryterium emocjonalno-motywacyjne, a więc tak, by zachęcały do aktywnego odbioru, rozwoju kompetencji komunikacyjnych (Kozłowski 1991, 20), a także twórczego naśladownictwa. W kontekście nauczania dzieci JPJOD potrzebne jest wykorzystanie tekstów z kręgu literatury przeznaczonej dla tego typu odbiorców, poruszającej tematykę i problemy bliskie uczniom i – jak już wspomniano – językowo do nich dostosowanej. Literatura dziecięca ze względu na cele dydaktyczno-wychowawcze prezentuje postawy, z którymi uczący mogą się identyfikować, które mogą uznać za godne naśladowania. Ponadto specyfiką tzw. „literatury osobnej” są atrakcyjne wizualnie elementy ikonograficzne – nierzadko stanowiące integralną część dzieł, co ma wspomagać pozytywny odbiór (Kozłowski 1991, 95–99). Wśród korzyści płynących z wykorzystania literatury, w tym poezji, na zajęciach z JPJOD dla dzieci (podobnie jak z JPJO) warto wymienić:

- pomoc w opanowywaniu języka (w tym wymowy – jeśli tekst jest wzorcowo odtwarzany; konstrukcji gramatycznych i składniowych,

² O roli adaptacji literackich w celach glottodydaktycznych pisali m.in. Aleksander Kozłowski (1991, 29–33); Anna Dunin-Dudkowska i Anna Trębska-Kerntopf (1998); Wioletta Hajduk-Gawron (2013).

w poznaniu oraz rozszerzeniu biernego i czynnego zasobu słownictwa, w tym związków frazeologicznych);

- usprawnienie procesu dydaktycznego (aktywizacja, pozytywne nastawienie dzięki elementom ludycznym i emocjonalizacji, wyzwalaniu przeżyć związanych z recepcją, pamięciowym opanowywaniem tekstu i recytacją);
- rozwijanie talentów artystycznych oraz kompetencji psychospołecznych, w tym: kreatywności, interakcji, zaspokajanie potrzeby samorealizacji, uznania czy występów przed audytorium;
- wprowadzanie treści w taki sposób, aby oddziaływały multisensorycznie – angażując różne kanały percepcji: foniczny, wizualny i kinestetyczny (Dawidziak-Kładoczna 2008, 38).

Poza tym – w odróżnieniu od utworów prozatorskich – wiersze zazwyczaj mają krótką formę, zatem mogą być eksplorowane w krótszych jednostkach czasowych, np. w trakcie jednej lekcji.

Autorem, którego wiersze dobrze nadają się na zajęcia JPJOD z dziećmi, jest Jan Brzechwa, a właściwie Jan Wiktor Lesman. W przypadku jego twórczości, zdaniem Ryszarda Matuszyńskiego: „Mistrzowskie opanowanie reguł tradycyjnego warsztatu, wirtuozeria wersyfikacyjna okazały się niezawodnymi sojusznikami treściowego nowatorstwa” (Brzechwa 1981, 15). Poezje Brzechwy adresowaną do dzieci (a raczej *Do Matek*) cechuje niebanalna obserwacja rzeczywistości i języka jako narzędzia jej opisu. Autor *Samochwały* okazał się także znakomitym dydaktykiem, który bez zbędnego moralizatorstwa „bawił, jednocześnie pokazując młodym słuchaczom, które zachowania i postawy są właściwe, a które naganne” (Fastyn 2010, 267). Glottodydaktycy podkreślają przydatność jego utworów w nauce prawidłowej wymowy i intonacji, w utrwaleniu poprawnych form gramatycznych i konstrukcji składniowych, w rozbudowie bazy słownikowej, w pokazaniu wzorów zachowań i realiów kulturowych, a także w przybliżeniu twórczości literackiej; ponadto doceniają atrakcyjność „dramatyczną” wierszy, która powoduje, że chętnie są one odczytywane, recytowane i inscenizowane (zob. Achtelik, Smereczniak 2005; Fastyn 2010)³.

Sz szczególnie atrakcyjne dla młodszego odbiorcy wydają się wiersze Brzechwy, których bohaterami są zwierzęta. Teksty te są interesujące tak ze

³ Popularność twórczości Brzechwy w kontekście JPJO potwierdzają również badania Piotra Garncarka, który, przedstawiając listę publikowanych w podręcznikach utworów literackich, kilkakrotnie wymienił teksty omawianego autora (Garncarek 1997, 56–62).

względu na specyfikę pracy z dzieckiem, jak i na to, czego i w jaki sposób chcemy je nauczyć:

- świat zwierząt jest ciekawy i bliski: dzieci lubią kontakt ze zwierzętami, same często mają pupili w domu, w zabawach imitują zwierzęta (wydawanie odgłosów; przebieranie się za nie; zachowywanie jak one itd.); poza tym niejednokrotnie bohaterami bajek i filmów dla młodszych są postaci zwierzęce;
- emocje, jakie zwierzęta budzą u dzieci, zachęcają do wypowiedzania się, opisu, co usprawnia wprowadzenie i utrwalanie nowej leksyki (nazw zwierząt, typowych określeń, czynności, stanów, onomatopei itd.); poza tym wierszyki te zwykle są zabawne (występuje tam komizm sytuacyjny, słowny i/lub postaci);
- zwierzętom przypisuje się konkretne cechy (wyglądu, charakteru, zachowania itd.) niosące różnie waloryzowane konotacje; często oddają to utrwalone w języku i kulturze danego narodu (danych narodów) formy językowe, w tym frazeologizmy (nierzadko tworzone na zasadzie porównania, np.: *uparty jak osioł, dumny jak pan, żyć jak pies z kotem*), stanowiące dziedzictwo i wyrażany za pomocą języka sposób postrzegania świata;
- często wiersze zwierzęce są dobrym pretekstem do ćwiczeń *stricte* językowych (fleksji, np. koniugacji w danym czasie; odmiany rzeczowników rodzaju nijakiego zakończonych na *-e* typu *zwierzę, szczenię*; słowotwórstwa – w tym tworzenia zdrobnień i spieszczzeń, np. *kot – kotek – kote-człek*, tak częstych w języku dzieci i skierowanym do dzieci⁴ czy gier językowych, w tym opalizacji znaczeń i defrazeologizacji); a także pretekstem do tworzenia własnych tekstów prozatorskich czy wierszowanych;
- utwory o tej tematyce mają również walor dydaktyczno-wychowawczy, prowokują do rozmowy na temat tego, jak należy traktować zwierzęta (domowe, gospodarcze, dzikie – te ostatnie zwłaszcza zimą), po co są ogrody zoologiczne itd.

Na lekcjach JPJOD z dziećmi trzeba wykorzystać ludyczne strategie nauczania, gdyż dla dzieci zabawa jest naturalną formą uprzyjemniania czasu, a zarazem formą nauki i pracy (Markowski 2001, 55). Takie techniki jak zabawa językowa, gra, symulacja, formy teatralne, happening, muzyka i śpiew (Siek-Piskozub 2001, 20–35) służą opanowaniu określonej wiedzy i/lub sprawności, przy jednoczesnym osiągnięciu przez uczących się celu ludyczne-

⁴ Przykładowy konspekt lekcji JPJO dla dzieci, dotyczący nauki zdrobnień na przykładzie nazw zwierząt, opracowała Małgorzata Dawidziak-Kładoczna (2008, 39–41).

go, którym jest „doświadczenie uczucia przyjemności, rozbawienia, osiągnięcie sukcesu” (Siek-Piskozub 2001, 19).

Warto tworzyć własne materiały dostosowane do potrzeb znanej nam grupy, co jest zajęciem praco- i czasochłonnym, a przez to – niestety – nie zawsze w pełni możliwym. Powinno się zatem korzystać z wielu pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla dzieci w Polsce, jak i dla cudzoziemców uczących się polskiego jako obcego. Ciekawe przykłady zabaw (krzyżówek, rebusów, labiryntów, układanek itd.) nawiązujących do znanych wierszy Brzechwy i Tuwima, przeznaczonych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym oferuje np. *Wielka księga zgadywanek* (Podgórska 2005)⁵. Wiersze Brzechwy – nie tylko te, których bohaterami są zwierzęta – z powodzeniem są wykorzystywane w glottodydaktyce języka polskiego tak dorosłych (por. Lewiński 2001, 159–169; Madeja, Morcinek 2007, 158–167; Achteлик, Smerecznik 2005), jak i dzieci (Achteлик, Niesporek-Szamburska 2012, 75). Nieocenioną pomocą we wprowadzaniu i utrzymywaniu lekcji są nagrania audio i wideo, w tym m.in. *Lekcja kleksografii* oraz inne aranżacje muzyczne z *Akademii Pana Kleksa* wyreżyserowanej przez Krzysztofa Gradowskiego.

Przedstawione w opracowaniu przykładowe ćwiczenia, które można wykorzystać na zajęciach zakładających wprowadzenie wybranych wierszy Brzechwy o tematyce zwierzęcej ze zbioru *Zoo* (Brzechwa 2013, 81–89), stanowią zbiór obszerny – większy niż na jedną jednostkę lekcyjną (bo też nie układają się w konspekt lekcji przeznaczonej dla konkretnej grupy uczniów). Wykorzystuje się w nich różne metody (m.in.: eksponująca – wykorzystanie ilustracji, nagrań; podająca, np. pogadanka, objaśnienie; aktywizująca, burza mózgów itd.) i formy pracy (indywidualna, zbiorowa, w grupach). Ćwiczenia przewidziane są dla dzieci w różnym wieku i o różnym stopniu zaawansowania językowego. Takie podejście służy pokazaniu uniwersalności tekstów Brzechwy.

Przykładowe ćwiczenia do zbioru *Zoo* Jana Brzechwy

1. Przypomnienie lub wprowadzenie nazw zwierząt

1.1 Prezentacja multimedialna lub pokaz plansz

Uczniowie podzieleni na dwie drużyny otrzymują po dużej kartce papieru i markerze. Grupy wybierają dla siebie nazwy i sekretarza, którego zadaniem będzie zapisywanie na kartce nazw zwierząt. Nauczyciel pokazuje plansze

⁵ Pomocne mogą okazać się również zabawy dotyczące znajomości treści *Akademii Pana Kleksa* zaproponowane przez Marcina Kowalskiego (2005).

(slajdy prezentacji) ze zwierzętami, których nazwy uczniowie poznali wcześniej lub powinni znać, są podobne w języku pierwszym i drugim, ewentualnie mogą stanowić problem dla uczących się (np. ze względu na bliskość językową lub jej brak)⁶; przykładowe nazwy (w porządku alfabetycznym): *chomik, geś, kaczką, koń, kot, lem, lis, niedźwiedź, papuga, pies, słoń, tygrys, wąż, zebra, kangur, żyrafa*. Zadaniem uczniów jest (cicha) konsultacja w obrębie grupy i próba poprawnego zapisu słów przez sekretarza. Po skończonej prezentacji kartki z zapisanymi nazwami zostają przywieszane w widocznym miejscu obok tablicy. Nauczyciel jeszcze raz pokazuje plansze (slajdy) tym razem wraz z napisami nazw zwierząt. Sprawdza wynotowane nazwy. Wygrywa drużyna, która podała najwięcej poprawnie zapisanych nazw.

1.2 Klasyfikacja zwierząt ze względu na miejsce występowania

Uczniowie (indywidualnie lub w parach – w zależności od wcześniejszych ustaleń) odpowiednio klasyfikują nazwy zwierząt z ćwiczenia 1., wpisując je do właściwych grup (dom, gospodarstwo, zoo, las). Dzieci mogą podać inne znane im nazwy istot.

**Gdzie żyją przedstawione na rysunkach zwierzęta?
Czy znasz jeszcze inne zwierzęta, które występują w tych miejscach?**

W domu	W gospodarstwie (na farmie)	W lesie	W zoo

Po stworzeniu listy następuje wspólne odczytanie propozycji podziału. Możliwe jest przydzielenie do więcej niż jednej grupy (np. *wąż*: w lesie, w zoo, w domu, obok gospodarstwa), co ma wywołać pożądaną dyskusję.

1.3. Zagadki

Zadaniem uczniów jest podanie właściwej nazwy zwierzęcia na podstawie czytanej przez nauczyciela definicji (wersja łatwiejsza) lub rymowanki (wersja trudniejsza)⁷:

⁶ Por. polskie i słoweńskie nazwy: *mysz* – *miš*, *słoń* – *slon*, *geś* – *gos*, *niedźwiedź* – *medved*, ale: *kaczka* – *raca*, *wąż* – *kača*.

⁷ Inną formą takiej zabawy – pożyteczną zwłaszcza w przypadku młodszych dzieci – może być pantomima odgrywana przez uczniów (dzieci w tajemnicy przed innymi wybierają zwierzę, które chcą przedstawić lub losują kartki, na których zanotowana jest nazwa zwierzęcia, ewentualnie nauczyciel szepce na ucho, jakie zwierzę ma zostać pokazane).

- a) przykładowe definicje: ‘małe zwierzę, najczęściej domowe, gromadzi zapasy, dzięki którym ma duże policzki’; ‘torbacz, którego można spotkać w Australii’; ‘afrykański drapieżnik z gęstą grzywą, jest nazywany królem zwierząt’; ‘duże zwierzę, które zapada w sen zimowy, może być brunatny (np. grizzly), polarny itd.’; ‘największe współcześnie żyjące zwierzę lądowe, ma duże uszy i trąbę’; ‘jest podobna do konia, ma białe pasy na czarnej sierści’; ‘najwyższe współcześnie żyjące zwierzę lądowe, ma bardzo długą szyję’;
- b) przykładowe zgadywanki:

Nie sieje, nie orze,
a magazynuje zboże!
Ciągnie plony do norki,
policzki ma jak worki.
Zbiera plony rolnika.
Czy też znacie...?

Ryczy bardzo głośno,
długą grzywą kiwa.
On jest królem zwierząt,
a jak się nazywa?

Ten doskonały skoczek,
nawet gdy ma roczek,
lubi być przechowywany
w torbie na brzuchu swojej mamy.

Kiedy ciepła wiosna
stopi śnieg i lód,
on budzi się ze snu
i pyta o miód.

Które zwierzę,
może wiecie,
ma najdłuższy
nos na świecie?

To zwierzę żyje w Afryce
albo też w ZOO czasem.
Po innej przechodzisz ulicę,
jest malowana w pasy⁸.

Klucz: chomik, kangur, lew, niedźwiedź, słoń, zebra, żyrafa.



⁸ Skorek 1999, 36, 83, 124, 158, 222, 285.

Wygrywa osoba, która wskaże najwięcej poprawnych odpowiedzi. W grze wykorzystuje się te same nazwy zwierząt, które były we wcześniejszych dwóch ćwiczeniach. To zadanie można wykonać również na końcu lekcji (jako podsumowanie) lub na początku kolejnej (jako powtórzenie leksyki). Nauczyciel powinien zwracać uwagę na to, aby czytane definicje/zgadywanki nie były zbyt skomplikowane językowo, tłumaczyć kluczowe słówka (np. pokazywać/rysować trąbę, uszy słonia, tworzyć dodatkowe definicje, np. *drapieżnik* to ‘drapieżne zwierzę, czyli takie, które atakuje’).

1.4. Odmiana rzeczownika *zwierzę* (ćwiczenia dla nieco starszych dzieci, mających lepszą znajomość języka polskiego i świadomość jego systemu).

A. Uzupełnij tabelę (odmiana rzeczownika *zwierzę*).

zwierzęciu zwierzę	zwierzętach zwierzęcia	zwierzęta zwierząt	zwierzę zwierzęciem	zwierzętami zwierzętom
-----------------------	---------------------------	-----------------------	------------------------	---------------------------

Przypadek	Liczba pojedyncza 	Liczba mnoga 
Mianownik (kto? co?) <i>To</i>	zwierzę	
Dopełniacz (kogo? czego?) <i>Nie ma</i>		
Celownik (komu? czemu?) <i>Przeglądam się</i>	zwierzęciu	
Biernik (kogo? co?) <i>Widzę</i>		zwierzęta
Narzędnik (kim? czym?) <i>Interesuję się</i>		
Miejscownik (o kim? o czym?) <i>Często myślę o</i>		

B. Zwierzę, zwierzęcia, zwierzęciem, zwierzęciu, zwierzęta, zwierząt, zwierzętom, zwierzętami, zwierzętach? Proszę uzupełnić tekst właściwą formą rzeczownika *zwierzę*.

Jakie jest moje ulubione *zwierzę*¹⁾?

Interesuję się przyrodą, chętnie oglądam programy o różnych¹⁾, lubię też chodzić do ogrodu zoologicznego. Dobrze rozumiem, dlaczego

w zoo nie wolno dokarmiać². Kiedy tam jestem, najbardziej lubię podziwiać tygrysy. Dużo o nich czytałem. Tygrys jest³ drapieżnym, poluje np. na antylopy czy dziki. Wiem, że w ogrodzie zoologicznym wszystkie⁴ są bezpieczne, również te, które lub jeść tygrys. Tam choremu⁵ szybko pomoże weterynarz.

Lubię też zwierzęta domowe. Dawniej nie miałem żadnego⁶, ale teraz mam psa, kota i rybki. Bardzo chciałbym mieć też papugę i chomika. Nie każdy wie, jak należy postępować ze⁷. Przed kupnem trzeba się zorientować, jakie warunki należy zapewnić⁸ i co powinny jeść.

Mama powtarza mi, że jeśli chcę mieć dobre wyniki w sporcie, to muszę dużo trenować, a na zawodach walczyć jak tygrys. Z kolei moja starsza siostra czasem mówi do mnie: „Nie zachowuj się jak⁹!”. Ciekawe, co ma na myśli? To chyba komplement, bo ja lubię wszystkie¹⁰!

A ty? Jakie jest twoje ulubione zwierzę?

2. Obejrzenie fragmentu filmu *Akademia Pana Kleksa (Lekcja kleksografii)*

Nauczyciel krótko informuje o książce i jej autorze, a także o adaptacji filmowej. Zadaniem uczniów jest zapamiętanie/zapisanie, jakie nazwy zwierząt pojawiły się w tym urywku.

Klucz: niedźwiedź (miś), lis, dzik, żubr, małpy, ptak lub nosorożec.

3. Analiza wybranych wierszyków ze zbioru *Zoo: Niedźwiedź, Lis⁹, Dzik, Żubr, Małpy* (Brzechwa 2013, 81–89).

3.1. Przykładowe ćwiczenia po lekturze wierszy i wytłumaczeniu nieznanych słówek:

3.1.1. Rozwiązanie krzyżówki na podstawie informacji z analizowanych wierszy

Krzyżówka

Trzeba uciekać, bo lis będzie

Gatunek małpy.

Dorosły miś (też tytuł wiersza).

⁹ W kontekście tego wierszyka z młodszymi dziećmi warto wykorzystać plenerową zabawę „Lisy i zające” (Yeatman 1993, 15). Uczniowie (10–20 osób) dzielą się na dwie (w miarę możliwości równe) grupy – lisy i zające. Grupa lisów liczy głośno do dziesięciu, w tym czasie zające uciekają najszybciej, jak potrafią. Gdy lis złapie zająca, ten również staje się lisem i próbuje schwytać kolejne zające. Zabawa kończy się, gdy wszystkie zające zostaną złapane (wtedy może nastąpić zmiana ról – początkowa grupa zający staje się lisami).

Takie są kły dzika.
 Taki dziś jest miś.
 Żubr ma zrobić uprzejmą

1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										

Hasło:

Klucz

1.	G	R	Y	Z	Ł					
2.	P	A		W	I	A	N			
3.		L		I	S					
4.	N	I		E	D	Ż	W	I	E	D
5.	O	S	T	R	E					
6.	G	R		Z	E	C	Z	N	Y	
7.	M	I	N	Ę						

3.2. Skoncentrowanie się na wierszyku *Dzik jest dziki*

3.2.1. Nauka sprawnego czytania wiersza i wspólne odśpiewanie utworu¹⁰

3.2.2. Powtórzenie słownictwa, wprowadzenie tytułu nowego wierszyka

Przed Tobą wiersz *Dzik*, ale bez kilku wyrazów. Jakie wyrazy powinny być w miejscu kropek? Wpisz je w kratki, a następnie pozbieraj litery rozwiązania, którym jest tytuł innego wiersza Jana Brzechwy.

¹⁰ Inny wiersz Brzechwy, który chętnie jest śpiewany na tego typu zajęciach, to *Na wyspach Bergamutach* (podczas dwukrotnego słuchania piosenki uczniowie układają fragmenty piosenki w dobrej kolejności, po jej sprawdzeniu – odczytaniu wiersza – otrzymują tekst w całości. Wspólnie z nauczycielem analizują tekst, uczą się go poprawnie czytać/wymawiać, a następnie śpiewają. Na koniec uczniowie mogą zrobić plakat – narysować to, co zgodnie z tekstem

Dzik jest			1				, dzik jest zły,
Dzik ma	3		4				ostre kły.
Kto spotyka w						2	dzika,
Ten na drzewo szybko						5	.

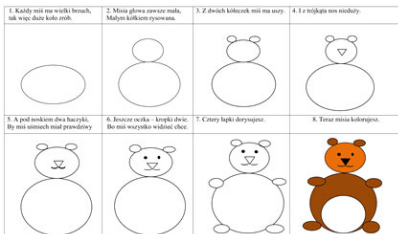
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

oraz własną wyobraźnią znajduje się na Bergamutach (dzieci, prezentując swoje plakaty, muszą uzasadnić, dlaczego dokonały takiego wyboru). Inną formą aktywności plastycznej może być tworzenie własnych ilustracji do wierszy Brzechwy czy wykonanie zakładek do książek z motywami inspirowanymi tymi utworami. W przypadku młodszych dzieci świetnie sprawdzają się zaś kolorowanki ze zwierzętami (tworzone np. z wykorzystaniem nazw kolorów odpowiadających odpowiednim symbolom lub za pomocą łączenia punktów). Na lekcji dobrym sposobem aktywizacji młodszych odbiorców, wykorzystującym różne kanały percepcji, są tzw. rysowane wierszki (wariant I: tekst czyta nauczyciel, uczniowie rysują; wariant II: praca w parach – jeden uczeń czyta tekst, drugi rysuje), np.:

Miś

Rysujemy misia dziś,
Zacznymy – oto miś.

Każdy miś ma wielki brzuch,
Tak więc duże koło zrób.
Misia głowa zawsze mała,
Małym kółkiem rysowana.
Z dwóch kóleczek miś ma uszy,
I z trójkąta nos nieduży,
A pod noskiem dwa haczyki,
By miś uśmiech miał prawdziwy.
Jeszcze oczka – kropki dwie.
Bo miś wszystko widzieć chce.
Cztery łapki dorysujesz,
Teraz misia kolorujesz.



(na podstawie: Waclawski 2017, 14–17)

Klucz

Dzik jest		d	z 1	i	k	i	, dzik jest zły,
Dzik ma	b 3	a	r 4	d	z	o	ostre kły.
Kto spotyka w		l	e	s	i	e 2	dzika,
Ten na drzewo szybko		z	m	u	k	a 5	.

Z 1	E 2	B 3	R 4	A 5
-----	-----	-----	-----	-----

4. Poznanie wierszyka *Zebra* i analiza jego treści.

5. Zadanie pracy domowej (kilka propozycji):

5.1. Nauka na pamięć wybranego wierszyka (uczniowie uprzednio ćwiczą wzorcową wymowę na lekcji z nauczycielem, a w domu z rodzicami i/lub nagraniem audio/wideo).

5.2. Napisanie krótkiego wypracowania pt. *Moje ulubione zwierzę*.

5.3. Napisanie krótkiego wierszyka o wybranym zwierzęciu.

Wiersze dla dzieci mogą być doskonałą inspiracją do tworzenia i wyszukiwania ćwiczeń wykorzystujących strategie ludyczne. Działanie takie służy rozwijaniu kluczowych sprawności (rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, mówienia, pisania), opanowywaniu języka (gramatyki i leksyki) oraz poszerzaniu kompetencji komunikacyjnych, językowych i socjokulturowych. Praktyka lektorska pokazuje jednak, że może istnieć znaczący dysonans między programem nauczania, podręcznikami i zawartymi w nich utworami a realnym poziomem językowym uczniów oraz ich potrzebami (Krupa 1999, 311–312), co może działać demotywująco. Jak zauważa jedna z badaczek:

Stopień trudności niektórych tekstów jest wyższy niż poziom znajomości języka, dlatego nie należy wymagać od dzieci rozumienia całości, ale skupić się jedynie na słownictwie lub konstrukcjach gramatycznych dotyczących omawianego problemu. (...) Dzieciom w młodszym wieku szkolnym sprawia satysfakcję samo czytanie czy recytowanie rytmicznych tekstów, a celem zajęć nie jest dokładne zrozumienie treści całości tekstu ani objaśnienie wszystkich struktur gramatycznych. Lektor może jednak powracać do zaproponowanych wcześniej utworów na wyższych poziomach nauki języka i wówczas zwracać uwagę na nowe, nieomówione wcześniej zagadnienia (Dawidziak-Kładoczna 2008, 47).

Sposobem na promowanie polskiej twórczości poza granicami kraju są tłumaczenia. Wychodząc naprzeciw potrzebom najmłodszych przedstawi-

cieli Polonii w Słowenii, a także ogólnie dzieci w tym kraju, studenci polonistyki Uniwersytetu w Lublanie w ramach zajęć przekładowo-lektoratowych prowadzonych przez dr Joannę Sławińską wzięli na warsztat wybrane wiersze należące do „literatury czwartej”, w tym teksty Brzechwy. Dzięki ówczesnej lektorce, dr Marii Magdalenie Nowakowskiej, i wsparciu finansowemu Ambasady RP w Lublanie zwieńczeniem tej pracy była dwujęzyczna publikacja pt. *Kaj sončece vidi* (KSV 2014), na potrzeby której nasza studentka stworzyła ilustracje odwołujące się do tekstów w obu językach. Trud translatorski nad wierszami skierowanymi do dzieci uzmysłowił przyszłym adeptom polonistyki rolę i znaczenie tłumaczy, którzy w tym przypadku stają się autorami często zupełnie nowego tekstu, por. np.:

ZEBRA

Czy ta zebra jest prawdziwa,
Czy to tak naprawdę bywa?
Czy też malarz z bożej łaski,
Pomalował osła w paski?



ZEBRA

Ali je ta zebra prava,
ali se kdo poigrava?
Kdo ima v glavi slamo
in je oslu dal pižamo?

(KSV 2014, 20)

Ryszard Matuszewski, pisząc o twórcy *Kaczki dziwaczki*, nieco żartobliwie konstatuje: „Sekret poetyckiej urody wierszy dziecięcych Brzechwy leży także w zrozumieniu przez ich autora mniej paradoksalnej, niż się zdaje, prawdy, że dla dzieci należy pisać tak jak dla dorosłych, tylko lepiej” (Brzechwa 1981, 15). Z pewnością należy docenić kunszt pisarski autora zbioru *Zoo*. Warto wykorzystywać na lekcjach JPJOD tego typu utwory literackie, gdyż mogą one żywo zaciekać młodych odbiorców, przyczynić się do lepszej asymilacji języka i jego dziedzictwa. Takie podejście w długofalowej perspektywie służy kształtowaniu kompetencji interkulturowych/trans-

kulturowych (Białek 2009, 30; zob. też Baran 2015). Rozpięcie języka odziedziczonego między językiem funkcjonalnie pierwszym a obcym powoduje, że jego użytkownicy – jeśli będą dwujęzyczni¹¹ – mogą stać się budującymi pomosty „kulturowymi mediatorami”¹².

Literatura

- Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2012, *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci*, Katowice.
- Achtelik A., Smereczniak M., 2005, *Formy teatralne a glottodydaktyka*, w: Garncarek P., red., *Nauczenie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa.
- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków.
- Baran M., 2015, *Podjęcie skierowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Telus M., Zinslering A., Henning R.U., red., „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 3.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Brzechwa J., 2013, *Brzechwa dzieciom*, Poznań.
- Brzechwa J., 1981, *Wiersze wybrane*, oprac. i wstęp Matuszyński R., Warszawa.
- Czeniek A., 2014, *Aby polski nie stał się językiem obcym – o potrzebie zmian w kształceniu dzieci i młodzieży poza granicami kraju*, w: Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R., red., *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Dawidziak-Kładoczna M., 2008, *Wiersze i piosenki w nauczaniu dzieci języka polskiego jako obcego*, w: Witkowska-Gutkowska M., Grochala B., red., *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 16, Łódź.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., 1998, *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, w: Ostromecka-Frączak B., red., *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni. Stan obecny – problemy – postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, Łódź.

¹¹ Dwujęzyczność rozumiem za Lipińską i Seretny jako „opanowanie dwu języków przez daną osobę w takim stopniu, jak wiekowo i społecznie jej odpowiadający ich rodzimi użytkownicy. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym i swobodnym ich używaniu w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Wiąże się ona także z bliskim kontaktem z obydwiema kulturami i możliwością ich doświadczania (doznawania)” (Lipińska, Seretny 2012, 27–28).

¹² Określenie „mediator/pośrednik kulturowy” w literaturze glottodydaktycznej zwykle pojawiało się w kontekście nauczyciela, który wśród swoich podopiecznych powinien rozwijać kompetencję interkulturową (zob. Miodunka 2004; Bandura 2007; Czerkies 2012, 81–82, 95).

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauuczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa. (ESOKJ)
- Fastyn K., 2010, „*W Szczerebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie*”, czyli wykorzystanie wierszy Jana Brzechwy w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A2, w: Zarzycka G., Rudziński G., red., *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, Łódź.
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.
- Hajduk-Gawron W., 2013, *Arydziela literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*, w: Hajduk-Gawron W., Madeja A., red., *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, Katowice.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kowalski M., 2005, *Między nami graczami. Gry dydaktyczne na motywach lektur szkolnych*, Gdańsk.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Krupa Z., 1999, *Nauczanie polskiego jako obcego dzieci (6–10 lat) i młodzieży (10–14 lat) w okręgu Nord-Pas-de-Calais w północnej Francji*, w: Michalewska M.T., red., *Problemy edukacji lingwistycznej*, Katowice.
- KSV, 2014: *Kaj sončice vidī. Poljske otroške pesmi v prevodu študentov ljubljanske polonistike*, wybór i tłum. Balažic K. i in., oprac. Nowakowska M.M., Lublana.
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.
- Lipińska E., Pukas-Palimaka D., 2009, *Literatura polska w szkołach polonijnych*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie*, t. 1, *Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczzonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2011, *Nowoczesne nauczanie języka odziedziczzonego w szkołach polonijnych*, w: <http://dziennikzwiazkowy.com/sprawy-polonijne/nowoczesne-nauczanie-jzyka-odziedziczonego-w-szkoach-polonijnych/> [dostęp: 22.09.2017].
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice.
- Markowski G., 2001, *Funkcje stymulacyjne technik zabawowych w procesie akwizycji języków obcych dzieci na przykładzie języka francuskiego*, w: Arabski J., red., *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice.
- Miodunka W., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, w: tegoż, red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Podgórska A., 2005, *Wielka księga zgadywanek*, Kraków.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyj się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa.
- Skorek E.M., 1999, *Księga zagadek. 3880 zagadek dla młodszych i starszych dzieci*, Kraków.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.
- Wacławski A., 2017, *Rysowane wierszyki*, Poznań.
- Yeatman R., 1993, *Księga gier i zabaw. Ponad 1000 gier opowiedzianych w wielobarwnych obrazkach dla różnych grup dziecięcych, w domu i na podwórku*, przeł. Kachel M., Racibórz.
- Zarzycka G., 2010, „*Teatr czytelników*” jako dialog z tekstem literackim (na przykładzie inscenizacji wiersza Wisławy Szymborskiej »Pogrzyb«), w: Zarzycka G., Rudziński G., red., *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, Łódź.

UCZEŃ MIGRUJĄCY

Anna Seretny
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki

The language of school education from the glottodidactic perspective
– an overview

Abstract: The number of migrant children at Polish schools is increasing. They should use the Polish language not only to communicate at school and beyond, but also to understand the world. In order to achieve this goal certain actions must be taken because the development of the necessary communicative and cognitive skills does not occur spontaneously. The article presents the specificity of the term *language of education*, distinguishing it from *language of everyday communication*, and proves its importance for children's educational achievements. The article author also proves the necessity of distinguishing between shaping the *linguistic communicative skills* and *cognitive language proficiency*.

Keywords: Polish as a language of education, competences of a speaker, cognitive language proficiency, basic communicative skills

Znajomość leksyki stanowi podstawę wszelkich językowych działań komunikacyjnych użytkownika niezależnie od celu i kontekstu, w jakim je podejmuje.

Wprowadzenie

W ostatnich latach ze względu na nasilenie się procesów migracyjnych do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci nieznających polszczyzny lub władających nią w ograniczonym zakresie. Regulacje i zapisy prawne umożliwiają im bezpłatną naukę w ramach *integracyjnego* lub *separacyjnego* modelu eduka-

cji¹. Oba rozwiązania, aczkolwiek różne co do form organizacyjnych, mają im umożliwić jak najszybsze opanowanie języka, który w przestrzeni szkolnej pełni trzy ważne funkcje – służy uczniom jako środek komunikacji na lekcjach i poza nimi, jest dla nich narzędziem poznania oraz rozwoju indywidualnego i społecznego. By dla dzieci/młodzieży z doświadczeniem migracyjnym polszczyzna mogła te funkcje pełnić, konieczna jest nie tylko organizacja należącego im procesu kształcenia, lecz także nadanie mu właściwego ukierunkowania, gdyż rozwój niezbędnych w szkole umiejętności komunikacyjnych oraz językowo-poznawczych wymaga odpowiedniej i długofalowej stymulacji.

Celem niniejszego tekstu będzie przybliżenie specyfiki pojęcia *języka edukacji* jako fenomenu różnego od *języka codziennej komunikacji* ze szczególnym uwzględnieniem jego znaczenia dla osiągnięć szkolnych uczniów, a także uwypuklenie konieczności odróżniania w praktyce dydaktycznej kształtowania *językowych umiejętności komunikacyjnych* od rozwijania *edukacyjnej/kognitywnej biegłości językowej*.

Język jako narzędzie komunikacji i poznania, czyli koncepcja BICS i CALP

Szkoła ma umożliwiać uczniom zdobywanie wiedzy przedmiotowej, rozwijanie zainteresowań, ma także kształtować ich umiejętności w zakresie efektywnego współdziałania w zespole oraz uczyć sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach. Wszystkie te procesy wymagają działań o charakterze językowym, dzięki nim zaś dokonuje się

¹ W modelu *integracyjnym* uczniowie bez względu na kraj pochodzenia i stopień opanowania polszczyzny realizują podstawę programową w klasie z polskimi rówieśnikami, w ramach zajęć dodatkowych wyróżniają zaś różnice programowe i uczą się polskiego początkowo jako obcego potem drugiego. W modelu *separacyjnym* natomiast szkoły mogą tworzyć specjalne oddziały przygotowawcze dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy nie znają języka lub znają go w stopniu niewystarczającym, by korzystać z nauki. Proces kształcenia może zostać więc dostosowany do ich potrzeb edukacyjnych zarówno co do treści, jak i form pracy. Uczniowie pozostają jednakże poza swoją grupą rówieśniczą, co może opóźnić procesy integracyjne. W możliwym modelu mieszanym, *integracyjno-separacyjnym*, dzieci od samego początku uczestniczą w zajęciach, na których poziom kompetencji językowej ma mniejsze znaczenie (np. w lekcjach wychowania fizycznego, plastyki, muzyki), pozostałe godziny spędzają na intensywnej nauce języka.

osobniczy i społeczny rozwój jednostek. Edukacja zatem, bazując na przekazie językowym, sprawia, że wszyscy uczący się czegokolwiek stają się jednocześnie uczącymi się języka (zob. Martyniuk 2015, 72).

Naukową dyskusję dotyczącą kwestii związanych z biegłością językową uczniów z doświadczeniem migracyjnym i ich funkcjonowaniem w przestrzeni edukacyjnej zapoczątkowały na przełomie lat 70. i 80 prace Cumminsa (zob. m.in. Snow, Uccelli 2009; Anstrom i in. 2010). Uwzględniwszy w analizach komunikacji jej uwarunkowania kontekstowe oraz niejednorodne wymagania poznawcze, jakie stawia użytkownikom, kanadyjski badacz odróżnił podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) od edukacyjnej biegłości kognitywnej (CALP)², podważając w ten sposób monolityczny charakter sprawności językowej. Jego zdaniem, te pierwsze wykorzystujemy w sytuacjach mniej sformalizowanych o wyraźnie zarysowanym kontekście, częstokroć wspierając i/lub uzupełniając przekaz niewerbalnie. Zakres środków językowych niezbędnych do realizacji działań ogranicza się w przypadku BICS do słownictwa najczęściej używanego oraz prostych struktur gramatycznych właściwych językowi mówionemu, same umiejętności rozwijają się zaś zazwyczaj w sposób naturalny w toku codziennych interakcji z innymi użytkownikami. Biegłość kognitywna natomiast jest przejawem o wiele bardziej wyrafinowanej znajomości języka, opanowania rzadziej używanego, abstrakcyjnego słownictwa, terminologii właściwej różnym dziedzinom wiedzy, nietypowych lub mniej typowych połączeń wyrazowych, a także złożonych struktur morfo-syntaktycznych. Dzięki niej możliwe stają się podejmowanie działań w kontekstach, które stawiają większe wymagania poznawcze niż codzienna komunikacja i w związku z tym nie tylko wymuszają uruchamianie procesów myślowych wyższego rzędu, takich jak: stawianie hipotez, ewaluacja, inferencja, uogólnianie, przewidywanie czy klasyfikowanie, lecz także ich werbalizację. Biegłość kognitywna rozwija się więc przede wszystkim w wyniku nauki szkolnej, w toku zdobywania i przekazywania wiedzy, gdy prymarną funkcją języka staje się poznanie.

Zdaniem Cumminsa (2000), opanowanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych zajmuje uczniom z doświadczeniem migracyjnym średnio około 2 lat, natomiast osiągnięcie biegłości kognitywnej na poziomie porównywalnym z jednojęzycznymi rówieśnikami trwa znacznie dłużej, z reguły

² Akronimy powstałe od angielskich określeń, odpowiednio – *basic interpersonal communicative skills* oraz *cognitive academic language proficiency*.

około 5 lub nawet 6 lat. W obu obszarach jednakże potrzebują odpowiedniego wsparcia, w ich przypadku bowiem nie tylko CALP, lecz także BICS nie rozwija się samoistnie.

Wielu badaczy uważa, że podział na BICS i CALP nie w pełni przystaje do złożonej rzeczywistości językowej przestrzeni edukacyjnej, gdyż jest zbyt radykalny (zob. m.in. Scarella 2003; Schleppegrell 2004; Snow, Uccelli 2009), niesprawiedliwie dewaluuje też wymagania poznawcze codziennej komunikacji (Bailey 2007). Wyjaśniając swoje stanowisko, Cummins zaznacza, że jego zamierzeniem nie było wprowadzenie dychotomii, ale rozróżnienia jakościowego, gdyż oba wymiary biegłości językowej nie są rozłączne. CALP nie zaczyna się więc rozwijać dopiero wówczas, gdy ukształtuje się BICS lub niezależnie od niego, wręcz przeciwnie – przyrost umiejętności w zakresie obu dokonuje się równoległe, tyle że w różnych okresach życia jednostki ze zdecydowaną odmienną intensywnością. Osiągnięcie kognitywnej biegłości, podkreśla kanadyjski badacz, nie jest jednak możliwe bez nauki (szkolnej), gdyż język codziennej komunikacji jest wymagający poznawczo jedynie w określonych warunkach, które na co dzień trudno spełnić (zob. Cummins 2008, 2014).

Nie ulega wątpliwości, że pojawienie się obu pojęć i tocząca się wokół nich dyskusja miały duże znaczenie dla wypracowania rozwiązań systemowych stosowanych obecnie za granicą w dydaktyce języka drugiego w kontekście szkolnym³. Świadomość wielowymiarowości kompetencji użytkownika doprowadziła między innymi do zmian procedur diagnozowania możliwości i potrzeb uczniów o niepełnych/nie w pełni rozwiniętych umiejętnościach językowych⁴, sposobów ich nauczania oraz oceniania osiągnięć. Dzięki odróżnieniu BICS od CALP nie zakłada się już także, że biegłość w zakresie języka codziennej komunikacji umożliwi uczącym się z doświadczeniem migracyjnym pełne uczestnictwo w zajęciach szkolnych, lecz podejmuje się starania, by jak najszybciej sprawnie posługiwali się językiem szkolnej edukacji⁵, którego opanowanie, ze względu na specyfikę wymaga, co wyraźnie zaznaczył Cummins (2002), właściwie ukierunkowanych działań

³ Mowa np. o angielskim, holenderskim czy francuskim nauczanych jako język drugi. O polszczyźnie jako języku edukacyjnym, jego specyfice, oczekiwanych zakresach jego znajomości na poszczególnych etapach edukacji niewiele jeszcze wiadomo.

⁴ Decyzje co do zakresu, rodzaju i czasu trwania wsparcia językowego uwzględniają m.in. ich wiek, otoczenie językowe, język pierwszy itp.

⁵ Termin ten podkreśla funkcjonalność kodu, w którym odbywa się kształcenie, pomijając jego walor emocjonalny, tożsamościowy lub etniczny.

(głotto)dydaktycznych (zob. m.in. Schleppegrell 2004; Zwiers 2008; Nagy, Townsend 2012; Marzano, Pickering 2014).

Język szkolnej edukacji

Język szkolnej edukacji (dalej: JSE), jako fenomen różny od języka codziennej komunikacji (dalej: JK)⁶, był przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, którzy w swoich dociekaniach, a także w formułowanych przez siebie definicjach, koncentrowali się na różnych jego aspektach⁷. Większość była jednakże zgodna co do funkcji, jaką pełni: JSE jest narzędziem komunikacji w szkole pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację. Umożliwia myślenie poznawcze, kognitywne przetwarzanie pojęć i zjawisk właściwych określonym dyscyplinom czy przedmiotom (zob. Schleppegrell 2004). O jego specyfice stanowią:

- postawa mówiących – JSE jest autorytatywny, oficjalny; mówiący wybierają środki językowe, które pomagają im zachować dystans zarówno do odbiorcy, jak i do poruszanego tematu;
- obciążenie informacyjne tekstów – teksty pisane w JSE, zazwyczaj poruszają tematy abstrakcyjne; są nasycone treścią, którą autorzy starają się przekazać w sposób jak najbardziej zwięzły;
- organizacja informacji – teksty w JSE cechuje zwarty i logiczny wywód; zbudowane są w większości ze zdań wielokrotnie złożonych, w których strukturze pojawiają się wskaźniki nawiązania i zespolenia

⁶ Alternatywne terminy proponowała Gibbons (1991), przeciwstawiając językowi zajęć szkolnych (*classroom language*) język placu zabaw (*playground language*). W polskiej literaturze Bilos (1998, 57–58) mówił o konieczności odróżnienia *szkolnego* od *pozaszkolnego języka dydaktycznego*.

⁷ Badaniem JSE w wymiarze glottodydaktycznym na gruncie anglosaskim zajmowali się m.in. Anstrom i in. 2010; Bailey i in. 2007; Nagy, Townsend 2012; Scarcella 2003; Snow, Uccelli 2009; Schleppegrell 2004; w polskiej literaturze pojawiają się jedynie wzmianki na jego temat (zob. Miodunka 2012; Jędryka, 2014; Martyniuk 2015; Szybura 2016; Lipińska, Seretny 2017). Zdecydowanie więcej mówi się o stylu dydaktycznym (zob. obszernie, podsumowujące opracowanie Nocoń 2013), który uznaje się za sposób wypowiedzania się nauczycieli oraz uczniów w sytuacji szkolnej. Jest też przypisywany wszystkim tekstom wykorzystywanym w celach edukacyjnych. Językowa specyfika tekstów dydaktycznych to jednakże, jak pisze Nocoń (2013, 124), obszar badawczy bardzo słabo rozpoznany. Wskazuje się jedynie niektóre charakterystyczne dla nich środki systemowe (zob. np. Bilos 1998).

niewystępujące w języku codziennej komunikacji, takie jak: *tym samym...*, *za pośrednictwem...*, *z uwagi na...*, *biorąc pod uwagę, że...*;

- dobór słownictwa – teksty w JSE cechuje duże zróżnicowanie leksykalne⁸ (brak redundancji typowej dla języka mówionego), dominują w nich wyrazy abstrakcyjne oraz terminy właściwe danej dziedzinie – nigdzie poza szkołą dzieci nie usłyszą komunikatu typu: *jeśli zwiększymy kąt o 5 stopni, będziemy mogli podzielić obwód na równe części* (Gibbons1991, 3); w tekstach licznie pojawiają się też derywaty, złożenia oraz wyrazy obcego pochodzenia;
- kongruencja przedstawieniowa – w JSE często pojawiają się tzw. metafory gramatyczne⁹, cechuje go też wysoki stopień nominalizacji, przekładający się wprost proporcjonalnie na zwiększoną gęstość leksykalną przekazu¹⁰ oraz jego wysokie obciążenie informacjami;
- niski lub bardzo niski stopień kontekstualizacji przekazów (na podst. Snow, Uccelli 2009, 119–120).

JSE jest więc różny od JK, choć, jak słusznie zauważa Bailey (2007, 9), ten drugi nie ma żadnych specyficznych czy inherentnych cech, które sprawiają, że nie jest tak wyrafinowany czy wymagający poznawczo jak język używany w szkole. Różnica ta, zdaniem badacza, ma wyłącznie charakter ilościowy, w JSE jest bowiem zdecydowanie więcej złożonych struktur morfo-syntaktycznych, wyspecjalizowanego słownictwa. Służy on także do realizacji mniej typowych funkcji językowych, a to sprawia, że zdecydowanie bliżej mu do języka specjalistycznego niż do ogólnego. Jeśli przyjąć za Gruczą (2002, 19–20), że języki specjalistyczne są tymi odmianami kodu ogólnego, które pozwalają zarówno na korzystanie z osiągnięć cywilizacyjnych, jak i uczestniczenie w rozwoju społeczeństw, a ich głównym zadaniem jest przekazywanie wiedzy oraz jej zgłębianie, JSE można potraktować jako swoistą hybrydę, powstałą w wyniku derywacji różnych języków specjalistycznych¹¹, ze względu

⁸ Zróżnicowanie leksykalne to zależność zachodząca między wyrazami stanowiącymi *słownik* tekstu, a wszystkimi w nim użytymi, czyli *tekstem*. Im jest wyższe, tym wypowiedź jest bogatsza pod względem leksykalnym.

⁹ Metafora gramatyczna, zdaniem Schleppegrell (2004, 73), pozwala używać języka codziennego w sposób „niedzienny”. Jej przykładem mogą być konstrukcje, w których funkcję upodmiotowionego agensa pełnią rzeczowniki abstrakcyjne (*Hipoteza zakłada, że...*), a także te, w których procesy lub abstrakcyjne pojęcia są wyrażone rzeczownikami i traktowane jak rzeczy (*Jego plany zostały poddane ostrej krytyce*).

¹⁰ Gęstość leksykalna to stosunek wyrazów autosemantycznych do wszystkich użytych w tekście.

¹¹ Analiza różnic między JSE a językiem specjalistycznym jest zagadnieniem wykraczającym poza ramy niniejszego tekstu.

na zakres użycia obejmuje on bowiem subrejstry z zakresu różnych nauk: ścisłych, przyrodniczych, humanistycznych, ekonomicznych¹². Jest narzędziem komunikacji edukacyjnej wyraźnie zorientowanej na zewnątrz nauki, jego odbiorcą jest zaś adept, a nie specjalista. Charakterystyczną i zarazem immanentną cechą JSE, podobnie jak każdego języka specjalistycznego, jest ewolucyjność, przy czym trajektorie rozwoju, tj. rosnący stopień wyrafinowania, w jego przypadku wyraźnie wyznaczają kolejne szczeble edukacji – zupełnie innym zasobem musi umieć operować uczeń trzeciej klasy szkoły podstawowej, absolwent tej szkoły czy maturzysta.

Bailey i Heritage (2008, 15–18) wyróżnili w ramach JSE dwie odmiany: język szkolnej nawigacji (*school navigational language*) oraz język treści przedmiotowych (*curriculum content language*). Pierwszej uczniowie używają do porozumiewania się z nauczycielami oraz rówieśnikami, uczącym służy on zaś do zarządzania klasą, tj. instruowania, zlecania prac (np. *wyciągnijcie kartki, otwórzcie zeszyty ćwiczeń* itp.); druga odmiana jest natomiast używana wyłącznie do przekazywania i egzekwowania wiedzy¹³. Opozycję tę badacze wprowadzili, biorąc pod uwagę zakres i wariantywność sytuacji, w jakich JSE jest używany w trakcie zajęć, a w szczególności cel, w jakim jest stosowany, stopień jego sformalizowania, kontekst użycia, sprawności, w ramach których najczęściej się pojawia oraz oczekiwany stopień jego opanowania przez uczniów na danym etapie edukacji.

JSE jest więc, jak widać, tworem nie tylko złożonym, niejednorodnym tematycznie, lecz także zróżnicowanym wewnątrznie. Odmiana pisana, która służy do przekazywania często abstrakcyjnych, trudnych poznawczo treści (używana na przykład w podręcznikach szkolnych), jest bowiem wysoce sformalizowana i niezwykle skondensowana, stopień formalności odmiany ustnej jest natomiast zróżnicowany, tj. wyższy w przypadku komunikacji frontalnej *nauczyciel – uczniowie*, zdecydowanie niższy natomiast w relacji: *uczeń – uczeń*, *uczeń – nauczyciel*. Ustną odmianę cechuje także właściwa językowi mówionemu redundancja, ułatwiająca odbiór przekazywa-

¹² Warto przy tym pamiętać, że podział wiedzy szkolnej na przedmioty nauczania, jak słusznie zauważa Bilos (1998, 150), „nie pokrywa się z klasyfikacją nauk na poszczególne dyscypliny wiedzy naukowej”.

¹³ W Polsce badaniami specyfiki dyskursu edukacyjnego zajmowało się wielu badaczy (zob. opracowanie Nocoń 2013). Nie koncentrowano się w nich jednakże na jego leksykalnej charakterystyce. Jak pisze Nocoń 2013, 133), badający wypowiedzi uczniów i nauczycieli koncentrują się przede wszystkim na aspekcie normatywnym (nie zaś systemowojęzykowym), a celem ich opracowań jest ocena poziomu sprawności językowej uczniów.

nych treści przedmiotowych, której zakres również nie jest jednakowy – mniejszy, gdy uczyący kieruje swoje wypowiedzi do uczniów, większy, gdy uczyący się rozmawiają ze sobą w czasie zajęć lub kiedy zwracają się do nauczyciela.

Leksyka języka szkolnej edukacji – perspektywa glottodydaktyczna

Sprawne posługiwanie się JSE wymaga opanowania struktur morfo-syntaktycznych właściwych różnym typom i rodzajom dyskursu edukacyjnego, lecz przede wszystkim rozległej leksyki należącej do dwóch klas: (a) właściwej danej dziedzinie wiedzy (*content-specific vocabulary*) oraz (b) ogólnej (*general vocabulary*), w ramach których można wyróżnić trzy częściowo nakładające się na siebie podzbiory. Są nimi:

- słownictwo ogólne¹⁴ o wysokiej frekwencji (np. *podłoga, spać*);
- słownictwo ogólne o niższej frekwencji, niezależne od treści, tj. niewyspecjalizowane, lecz właściwe JSE (np. *z zilustrować, dokonać, przeprowadzić, procedury, funkcja, struktura, składać się*);
- słownictwo wyspecjalizowane, zależne od treści, właściwe określonym przedmiotom (np. *czworokąt, nagonasienne, dopełnienie bliższe, księstwo*).

Podzbiory te są różne zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Liczebność pierwszego szacuje się na 5000–6000 wyrazów (zob. Markowski 1992; Seretny 2016). W jego skład wchodzi słowa zajmujące wysokie miejsca na listach frekwencyjnych i rangowych, które w dużym stopniu, zwłaszcza te z przedziału 1–2000, wypełniają wypowiedzi formułowane w języku codziennej komunikacji; pokrywają one także w niemal 90% przeciętne, niespecjalistyczne teksty (zob. Hu, Nation 2000). Kontakt z leksyką pierwszego zbioru uczniowie mają więc nie tylko w czasie zajęć szkolnych, są w niej bowiem na co dzień zanurzeni¹⁵. W drugim podzbiory natomiast są wyrazy, których użycie w języku ogólnym jest zdecydowanie rzadsze, w JSE występują one jednak ze stosunkowo wysoką frekwencją. W przypadku angielskiego, dzięki badaniom Coxhead (2000), wiadomo, że jest to podzbiór

¹⁴ Przez słownictwo rozumie się zarówno pojedyncze leksemy, jak i wielowyrazowe ciągi formułiczne.

¹⁵ Zdaniem Cummins (2000), opanowanie leksyki z tego podzbiory umożliwia użytkownikom pełne spektrum działań w zakresie BICS.

zamknięty obejmujący 570 rodzin wyrazów, które pokrywają teksty edukacyjne niezależnie od tematu niemal w 10%. Kontakt uczących się z tym słownictwem jest rzadki, lecz nie tak okazjonalny jak w przypadku leksyki należącej do największego, mocno zróżnicowanego podzbioru trzeciego, którego oczekiwaną wielkość determinują kolejne etapy edukacyjne. W jego ramach można wyróżnić wyraźne, niepowiązane subkomponenty tematyczne, a wchodzące w ich obręb słownictwo ma bardzo niską frekwencję, co ogranicza jego naturalny recykling¹⁶.

Wyrazy należące do trzech podzbiorów, jeśli umieścić je w perspektywie (glotto)dydaktycznej, nie mają tego samego stopnia trudności, a tym samym stanowią dla opanowujących je użytkowników i niejednakowe wyzwanie, i różne obciążenie (*learning burden*). Dzieciom/młodzieży z doświadczeniem migracyjnym najszybciej przychodzi przyswojenie słownictwa ogólnego, tj. należącego do grupy pierwszej; kładzie się na nie nacisk od początku nauki języka, są nim wypełnione ćwiczenia oraz podręczniki przeznaczone dla obcokrajowców, a jego utrwalanie wspomaga codzienna szkolna komunikacja oraz endolingwalne otoczenie. Inaczej jest z leksyką należącą do dwu pozostałych podzbiorów – jej opanowanie jest zdecydowanie bardziej problematyczne, a dynamikę przyrostu¹⁷ warunkują takie czynniki jak: (a) wielkość zasobu słownictwa ogólnego, tj. należącego do podzbioru pierwszego i głębokość jego internalizacji – im bowiem zasób użytkownika większy, a stopień przyswojenia lepszy, tym sprawniej przebiega proces włączania nowych wyrazów do słownika mentalnego; (b) etap edukacyjny, na jakim uczeń zaczyna naukę języka drugiego – im bowiem wcześniejszy, tym JSE bardziej zbliżony do JK; obraz świata wylaniający się z tekstów dydaktycznych przeznaczonych dla klas młodszych jest zdecydowanie bliższy potocznemu niż naukowemu (zob. tabela 1), co wprost proporcjonalnie przekłada się na mniejszy zakres słownictwa do opanowania; (c) intensywność, rodzaj i zakres wsparcia językowego, jakie uczeń otrzymuje, a także (d) profesjonalizm nauczycieli – im lepsze ich przygotowanie merytoryczne i metodyczne, im wyższa świadomość metajęzykowa, tym szybsze mogą być postępy czynione przez dzieci.

¹⁶ Opanowanie leksyki należącej do podzbiorów drugiego i trzeciego w zakresie przewidywanym w danej fazie kształcenia gwarantuje dostępność leksykalną tekstów podręczników szkolnych (wymiar językowy), której nie można jednakże utożsamiać z ich rozumieniem (wymiar kognitywny).

¹⁷ W moim przekonaniu.

JSE – skala problemu, kierunki działań

Polszczyzna jako język szkolnej edukacji jak dotąd nie stała się przedmiotem badań glottodydaktycznych. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacji nie było wiele, nie stanowiły też zwartych grup. Nie diagnozowano więc i nie analizowano ich potrzeb. By umożliwić im wejście w językową rzeczywistość, czyli opanowanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych, podejmowano jedynie działania doraźne, tj. organizowano należne takim uczniom zajęcia dodatkowe¹⁸. Zwiększona obecność uczniów o cudzoziemskim rodowodzie oraz polskich powracających zza granicy, którzy, jak pokazują doświadczenia, z JSE mają problemy podobne do dzieci cudzoziemskich (zob. Lipińska, Seretny 2017), a także obniżający się poziom ogólnej sprawności językowej wszystkich uczniów, sprawiają, że konieczna jest pogłębiona refleksja nad rolą języka w procesie kształcenia, który musi być postrzegany jako narzędzie umożliwiające kształtowanie wizji rzeczywistości, a nie jedynie jej odtwarzanie.

Kwestią wielkiej wagi jest wypracowanie efektywnych sposobów kształtowania edukacyjnej biegłości kognitywnej dzieci/młodzieży. Zadaniem najpilniejszym jest więc przeprowadzenie wielopłaszczyznowych ilościowo-jakościowych badań polszczyzny jako JSE. Podjęte badania muszą przynieść nie tylko precyzyjną, przystającą do polskich realiów edukacyjnych definicję JSE, lecz także przyczynić się do wyłonienia jego cech charakterystycznych. Konieczne jest opisanie odmian JSE i funkcji, jakie pełnią w przestrzeni edukacyjnej, a także wskazanie repertuaru środków językowych niezbędnych do ich realizacji na poszczególnych etapach kształcenia. Szczególnie ważne wydaje się określenie oczekiwanego przyrostu warstwy leksykalnej uczniów w wyniku realizacji wymagań programowych oraz wskazanie słownictwa właściwego JSE¹⁹, uwzględniającego zakresy tematyczne, w ich zaś ramach – wyrazów kluczowych, tj. absolutnie niezbędnych uczniom w określonym

¹⁸ Powierzano je najczęściej nieprzygotowanym do ich prowadzenia polonistom lub nauczycielom języków obcych. Zawodu nauczyciela języka polskiego jako nierodzimego wciąż nie ma na liście specjalności nauczycielskich, choć w Polsce jest już co najmniej kilka tysięcy osób przygotowanych do jego wykonywania.

¹⁹ Badania terminów właściwych poszczególnym przedmiotom szkolnym na różnych szczeblach edukacji prowadził w latach 80. zespół pod kierownictwem Jaworskiego (1989). Warto byłoby je powołać, gdyż od tamtych czasów zmieniły się zarówno szkolne wymagania programowe, jak i realizujące te wymagania podręczniki.

wieku²⁰. Na podstawie opracowanych zestawień będzie zaś można opracować rzetelne i wiarygodne sposoby badania przyrostu/poziomu kompetencji językowej w JK i JSE. Na razie bowiem nie da się jednoznacznie stwierdzić, czy problemy, które mają uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, są natury językowej, kognitywnej, czy też językowo-kognitywnej²¹.

Różnice, jakie dzielą JSE i JK, a zarazem skalę problemu badawczego, unaocznia zamieszczona poniżej analiza dwóch tekstów podręcznikowych (zob. tabela 1) – dla III i IV klasy szkoły podstawowej²². Zestawiając je, intuicyjnie przyjęto, że w nauczaniu wczesnoszkolnym rozwijane są głównie podstawowe umiejętności komunikacyjne, kognitywną sprawność ze zdecydowanie większą intensywnością zaczyna się zaś kształtować od klasy IV (zob. schemat 1). Miejsce kształcenia zintegrowanego zajmuje wówczas przedmiotowe: na każdej lekcji uczniowie zaczynają się więc stykać z właściwymi danej dziedzinie pojęciami i terminami.

Obie przytoczone wypowiedzi²³ są diametralnie różne pod względem ilościowym i jakościowym. W pierwszej dominują zdania pojedyncze (średnia długość zdania wynosi 10 wyrazów), w drugiej – złożone i to najczęściej podrzędne (średnia długość zdania wynosi 14 wyrazów). Tekst dla trzecioklasistów jest wypełniony słownictwem często używanym (zob. Seretny 2011), czwartoklasiści natomiast muszą się już mierzyć z wypowiedzią, w której na 114 wyrazów aż 32 stanowią wyrazy uznane za trudne²⁴ (zob. tabela 2). Wymagania kognitywne obu tekstów także nie są porównywalne. Radzenie sobie z językiem jako narzędziem poznania, tj. narzędziem o zupełnie innej charakterystyce jakościowo-ilościowej, jest problematyczne dla wszystkich dzieci, jednak uczniów o ograniczonych, niepełnych kompetencjach stawia często przed barierą nie do pokonania.

²⁰ Jest to o tyle istotne, że znajomość słownictwa JSE jest determinantem najwyższej korelującym z osiągnięciami szkolnymi uczniów (zob. Cummins 2002).

²¹ Jeśli uczeń dysponuje pewnym zasobem wiedzy na temat kanarka, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że znając słowo *żółty*, udzieli prawidłowej odpowiedzi na pytanie dotyczące koloru ptaka. Ten zaś, który nie ma żadnej wiedzy o kanarku, nie będzie potrafił udzielić sensownej odpowiedzi na to pytanie (zob. Kliś 2000, 67).

²² Oba teksty pochodzą z podręczników internetowych znajdujących się na stronie internetowej: <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja>.

²³ Jest to czytanka z podręcznika dla klasy III (tematyka wskazuje, że będzie ona omawiana pod koniec roku szkolnego) oraz tekst pojawiający się na pierwszych stronach podręcznika do historii do klasy IV.

²⁴ O tym, że za blisko 90% wariacji poziomu rozumienia tekstu odpowiedzialne są dwie zmienne (a) zasób słownikowy czytelnika, w którym zawarta jest uprzednio przyswojona wiedza, oraz (b) operacje rozumowania, podejmowane w toku recepcji tekstu, wiadomo już od kilkudziesięciu lat (zob. Davis, 1944, za: Kliś 2002, 65).

BICS**CALP**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10...

(grubość linii obrazuje intensywność procesu)

Schemat 1 Lata szkolnej edukacji a rozwój BICS i CALP (opracowanie własne)

Możliwe działania doraźne – strategia budowania rusztowań (*scaffolding*)

Zanim będziemy dysponowali wynikami badań, konieczne są działania, które pozwolą dzieciom/młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w miarę efektywnie rozwijać umiejętności w zakresie JSE. Jedną z możliwości do wykorzystania „od zaraz” jest strategia budowania rusztowań. Jej celem jest włączenie uczniów w działania, których podjęcie ma zaowocować pojawieniem się określonej umiejętności. Polega ona na udzielaniu uczniom wsparcia, które jest stopniowo wycofywane, gdy zaczynają sobie radzić z wykonywanym zadaniem/rozwiązywanym problemem.

Przykładem *budowania rusztowania* wspomagającego rozwój językowy dzieci o niepełnych kompetencjach językowych może być adaptacja tekstów znajdujących się w podręcznikach, tj. przygotowywanie wersji dostosowanych do faktycznych umiejętności uczniów. Zasada się ono na zastosowaniu w równoległej wypowiedzi prostszych konstrukcji składniowych oraz słownictwa częściej używanego, co pomaga dzieciom zrozumieć i zinternalizować treść przekazu (zob. tabela 2). Jednakże lektura wersji ułatwionych nigdy nie dałaby im szans na „językowe dogonienie” rówieśników, zawsze byłiby „krok za nimi”. Od wersji łatwiejszej trzeba więc stopniowo przechodzić do oryginalnej (*wycofywanie wsparcia*), stosując technikę poszukiwania konstrukcji paralelnych, parafrazy wewnątrzjęzykowej itp. (zob. Seretny 2016), np.:

Przeczytaj swój tekst, a następnie znajdź w tekście podręcznika zdania, które mają to samo znaczenie.

*Książę także kazał budować kościoły i klasztory.
Zacząto także budować pierwsze kościoły i klasztory.*

Pierwszy biskup zamieszkał w Poznaniu. Poznań był więc pierwszym polskim biskupstwem²⁵.

.....
Książę Mieszko od tej pory niczym już nie różnił się od innych królów europejskich, był im równy.

.....
Przeczytaj zdania z podręcznika i przekaż swoimi słowami ich treść.

Mieszko i jego poddani wciąż czcili wielu słowiańskich bogów.

Mieszko i jego poddani wierzyli w różnych bogów.

Jedną z najważniejszych decyzji, które wówczas podjął Mieszko, było wprowadzenie nowej religii – chrześcijaństwa.

.....
W tym celu poślubił czeską księżniczkę *Dobrawę* i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest.

.....
Rozwijanie kompetencji w JSE wspomagają także ćwiczenia, w których należy użyć określonego słownictwa, udzielając odpowiedzi na zadane pytania. Działania takie pomagają w przekształcaniu się niezwerbalizowanej wiedzy deklaratywnej (*wiem, że...*) w zwerbalizowaną proceduralną (*opowiem ci o tym, że...*), która odgrywa kluczową rolę w procesie poznania²⁶, np.:

Odpowiedz na poniższe pytania, używając słów podanych w nawiasach. Spróbuj korzystać z obu tekstów.

Czy w X wieku ludzie w Polsce czcili wielu bogów? (poddany, wierzyć)

Tak, w X wieku poddani Mieszka ciągle wierzyli w różnych bogów.

Co zrobił książę Mieszko, żeby to zmienić? (przyjąć chrzest, poślubić)

²⁵ Należy przy tym pamiętać, że jeśli uczniowie poznali słowo *biskup*, nie będą automatycznie wiedzieli, co znaczą słowa *biskupstwo*, *biskupi*. Znaczeń derywatów trzeba uczyć oddzielnie, najczęściej leksykalnie, osadzając je w wyraźnie zarysowanym kontekście. Nowe słowa powinny być bowiem wdrażane przede wszystkim jako elementy struktur gramatycznych pełniących określone funkcje.

²⁶ Ciekawe rozwiązania dla języka angielskiego proponują m.in. Zwiers (2008), Marzano, Pickering (2014).

Tabela 1. Teksty z podręczników do klasy III i IV – porównanie

Tekst klasa III	Tekst klasa IV
<p>Na co dzień mama bliźniaków jest znaną dziennikarką. Niestety, od wczoraj dzieje się z nią coś dziwnego. Rano była weterynarzem, w południe sprzedawczynią, wieczorem mechanikiem samochodowym, a w nocy reżyserką filmową. W dodatku przez cały ten czas samodzielnie wykonywała wszystkie obowiązki domowe. Z innymi mamami jest podobnie. Każda robi wszystko i za wszystkich. <u>Nic z tego nie miałyby miejsca, gdyby nie Profesor Zgrzyt i jego Pracorób Mamusiowy. Trzeba go czym prędzej wyłączyć, bo lada moment mamom może zabraknąć sił.</u></p>	<p>Gdy w X wieku większość państw europejskich – a wśród nich również Czechy – była chrześcijańska, książę Mieszko i jego poddani wciąż czcili wielu słowiańskich bogów. Jedną z najważniejszych decyzji, które wówczas podjął Mieszko, było wprowadzenie nowej religii – chrześcijaństwa. W tym celu poślubił <u>czeską księżniczkę Dobrawę i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest. Tym samym książę zrównał się z innymi władcami Europy, którzy przed nim zdecydowali się na takie posunięcie. W Poznaniu ustanowiono pierwsze biskupstwo. Na dwór Mieszka przybyli duchowni i zakonnicy, którzy umieli czytać i pisać po łacinie – w języku, którym posługiwała się chrześcijańska Europa. Prowadzili korespondencję z innymi dworami, spisywali dokumenty, kroniki i roczniki. Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory.</u></p>
<p>Cechy gramatyczne tekstów:</p> <p>zdanie pojedyncze zdanie złożone współrzędnie zdanie złożone podrzędnie konstrukcje bezosobowe rozwinięte frazy nominalne</p>	
<p>Na co dzień mama bliźniaków jest znaną dziennikarką. Niestety, od wczoraj dzieje się z nią coś dziwnego. Rano była weterynarzem, w południe sprzedawczynią, wieczorem mechanikiem samochodowym, a w nocy reżyserką filmową. W dodatku przez cały ten czas samodzielnie wykonywała wszystkie obowiązki domowe. Z innymi mamami jest podobnie. Każda robi wszystko i za wszystkich. Nic z tego nie miałyby miejsca, <u>gdymy</u> nie Profesor Zgrzyt i jego Pracorób Mamusiowy. Trzeba go czym prędzej wyłączyć, <u>bo</u> lada moment mamom może zabraknąć sił.</p>	<p>Gdy w X wieku większość państw europejskich – a wśród nich również Czechy – była chrześcijańska, książę Mieszko i jego poddani wciąż czcili wielu słowiańskich bogów. Jedną z najważniejszych decyzji, <u>które</u> wówczas podjął Mieszko, było wprowadzenie nowej religii – chrześcijaństwa. <u>W</u> tym celu poślubił czeską księżniczkę Dobrawę i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest. <u>Tym samym</u> książę zrównał się z innymi władcami Europy, <u>którzy</u> przed nim zdecydowali się na takie posunięcie. W Poznaniu ustanowiono pierwsze biskupstwo. Na dwór Mieszka przybyli duchowni i zakonnicy, <u>którzy</u> umieli czytać i pisać po łacinie – w języku, <u>którym</u> posługiwała się chrześcijańska Europa. Prowadzili korespondencję z innymi dworami, spisywali dokumenty, kroniki i roczniki. Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory.</p>
<p>Cechy leksykalne tekstów:</p> <p>słownictwo ogólne słownictwo szkolne spójniki i wskaźniki zespolenia</p>	

Tabela 2. Teksty z podręcznika dla klasy IV w wersji oryginalnej i uproszczonej – porównanie

Tekst klasa IV oryginalny	Tekst klasa IV uproszczony
<p>Gdy w X wieku <u>większość państw europejskich</u> – a wśród nich również Czechy – była <u>chrześcijańska</u>, <u>książe Mieszko i jego poddani wciążyli</u> wielu <u>słowiańskich bogów</u>. Jedną z <u>najważniejszych decyzji</u>, <u>które wówczas podjął Mieszko</u>, było <u>wprowadzenie nowej religii</u> – <u>chrześcijaństwa</u>. <u>W tym celu poślubił czeską księżniczkę Dobrawę i za pośrednictwem jej kraju w 966 roku przyjął chrzest</u>. <u>Tym samym książę zrównał się z innymi władcami Europy, którzy przed nim zdecydowali się na takie posunięcie</u>. W Poznaniu ustanowiono <u>pierwsze biskupstwo</u>. Na dwór Mieszka <u>przybyli duchowni i zakonnicy, którzy umieli czytać i pisać po łacinie</u> – w języku, <u>którym posługiwała się chrześcijańska Europa</u>. <u>Prowadzili korespondencję z innymi dworami, spisywali dokumenty, kroniki i roczniki</u>. <u>Zaczęto także budować pierwsze kościoły i klasztory</u>.</p> <p>(114 wyrazów)</p>	<p>W X wieku prawie cała Europa, w tym Czechy, była już chrześcijańska. W Polsce ludzie ciągle jeszcze wierzyli w wielu bogów. Książę Mieszko postanowił to zmienić. W 966 ożenił się z Dobrawą, czeską księżniczką, a Polska przyjęła chrzest. Książę Mieszko od tej pory nie różnił się już od innych królów europejskich. Był im równy. Na jego dwór przyjechali zza granicy zakonnicy, księża (ludzie kościoła). Zнали oni łacinę. Łacina była wtedy takim językiem jak dzisiaj angielski. Zakonnicy pisali listy do innych królów i książąt, przygotowywali dokumenty, pisali kroniki. Książę kazał także budować kościoły i klasztory, a pierwszy biskup zamieszkał w Poznaniu. Poznań był pierwszym polskim biskupstwem.</p> <p>(103 wyrazy)</p>
<p>Cechy gramatyczne tekstów:</p> <p>zdanie pojedyncze zdanie złożone <u>współrzędnie</u> <u>zdanie złożone podrzędnie</u> konstrukcje bezosobowe <u>rozwinęte frazy nominalne</u></p>	
<p>Gdy w X wieku większość <u>państw</u> europejskich – a wśród nich również Czechy – była <u>chrześcijańska</u>, <u>książe</u> Mieszko i jego <u>poddani</u> wciążyli wielu <u>słowiańskich bogów</u>. Jedną z <u>najważniejszych decyzji</u>, <u>które</u> wówczas <u>podjął</u> Mieszko, było <u>wprowadzenie</u> nowej religii – <u>chrześcijaństwa</u>. <u>W tym celu</u> <u>poślubił</u> czeską <u>księżniczkę Dobrawę</u> i za <u>pośrednictwem</u> jej kraju w <u>966 roku</u> <u>przyjął chrzest</u>. <u>Tym samym</u> <u>książe zrównał się</u> z innymi <u>władcami</u> Europy, <u>którzy</u> przed nim zdecydowali się na takie <u>posunięcie</u>. W Poznaniu <u>ustanowiono</u> <u>pierwsze biskupstwo</u>. Na dwór Mieszka <u>przybyli</u> <u>duchowni i zakonnicy</u>, <u>którzy</u> umieli czytać i pisać po <u>łacinie</u> – w języku, <u>którym</u> <u>posługiwała się</u> chrześcijańska Europa. <u>Prowadzili korespondencję</u> z innymi <u>dworami</u>, <u>spisywali</u> dokumenty, <u>kroniki i roczniki</u>. <u>Zaczęto także budować</u> pierwsze kościoły i <u>klasztory</u>.</p> <p>(32 leksemy trudne)</p>	<p>W X wieku prawie cała Europa, w tym Czechy, była już <u>chrześcijańska</u>. W Polsce ludzie ciągle jeszcze wierzyli w wielu bogów. <u>Książę</u> Mieszko postanowił to zmienić. W 966 ożenił się z Dobrawą, czeską księżniczką. <u>a</u> Polska <u>przyjęła chrzest</u>. Książę Mieszko od tej pory nie różnił się już od innych królów europejskich. Był im równy. Na jego <u>dwór</u> przyjechali zza granicy <u>zakonnicy, księża</u> (ludzie kościoła). Zнали oni <u>łacina</u>. <u>Łacina</u> była wtedy takim językiem jak dzisiaj angielski. <u>Zakonnicy i księża</u> pisali listy do innych królów i <u>książąt</u>, przygotowywali dokumenty, pisali <u>kroniki</u>. <u>Książę</u> Mieszko kazał także budować kościoły i <u>klasztory</u>, <u>a</u> pierwszy <u>biskup</u> zamieszkał w Poznaniu. Poznań był pierwszym polskim <u>biskupstwem</u>.</p> <p>(12 leksemów trudnych)</p>
<p>Cechy leksykalne tekstów:</p> <p>słownictwo ogólne <u>słownictwo szkolne</u> <u>spójniki i wskaźniki zespolenia</u></p>	

Podsumowanie

Z badań niezbiecie wynika, że bariera językowa jest czynnikiem, który w największym stopniu utrudnia uczniom imigranckim odnajdywanie się w nowych warunkach, spowalnia proces adaptacji w środowisku szkolnym, w tym nawiązywanie przyjaźni z kolegami (zob. Grzymala-Moszczyńska i in. 2015, 2016a, 2016b), a przede wszystkim – uniemożliwia im pełne uczestnictwo w zajęciach szkolnych i osiąganie wyników w nauce na miarę ich możliwości poznawczych (zob. m.in. August i in. 2005; Townsend i in. 2012; Majcher-Legawiec 2017). Język bowiem pozwala poznawać i oswajać świat, w którym spotkamy się z innymi mówiącymi, gdyż jest „nie tylko systemem znaczeniowym, lecz płaszczyzną aktywności semantycznej, która powstaje między jednym człowiekiem a drugim, między człowiekiem a światem” (Cieszyńska 2000, 42). Działania w świecie nie są możliwe bez wiedzy na jego temat. Wiedza ta zaś jest zdobywana przede wszystkim językowo, a świadectwem jej bogactwa jest zasobny słownik.

Nowym zadaniem polskiej szkoły w zmienionej, wielokulturowej rzeczywistości jest więc wspieranie rozwoju językowego uczniów z doświadczeniem migracyjnym, tj. umożliwianie im opanowania zarówno języka codziennej komunikacji, jak i szkolnej edukacji w stopniu, w jakim władają nimi ich jednojęzyczni rówieśnicy²⁷. By zadanie to mogła właściwie realizować, konieczne są badania specyfiki JSE oraz przemyślana implementacja uzyskanych wyników.

Literatura

- August D. et al., 2005, *The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners*, „Learning Disabilities Research and Practice”, no 20 (1).
- Anstrom K. et al., 2010, *Review of the Literature on Academic English: Implications for K-12 English Language Learners*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, www.ceee.gwu.edu [dostęp: 10.09.2017].
- Bailey A.L., 2007, *The Language Demands of School: Putting academic English to the test*, New Haven, CT.

²⁷ Na kluczową rolę sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia pełnego i równego dostępu do wysokiej jakości edukacji i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego zwracają uwagę zapisy *Zaleceń Komitetu Ministrów Rady Europy CM/Rec* (2014)5 (zob. Martyniuk 2015, 72; zob. też Bailey 2007, 10–11).

- Bailey A.L., Heritage M., 2008, *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*, Thousand Oaks, CA.
- Bailey A.L. et al., 2007, *Developing academic English language proficiency prototypes for 5th grade reading: Psychometric and linguistic profiles of tasks*, National Center for Evaluation, Standards and Student Testing, Los Angeles.
- Bilos E., 1998, *Słownictwo szkolnego języka dydaktycznego*, Częstochowa.
- Cieszyńska J., 2000, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, Kraków.
- Coxhead A., 2000, *A new academic word list*, „TESOL Quarterly”, no. 34., <http://language.massey.ac.nz/staff/awl/index.shtml> [dostęp: 10.09.2017].
- Cummins J., 2014, *Beyond language: Academic communication and student success*, „Linguistics and Education”, <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006> [dostęp: 10.08.2017].
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in: B. Street, N. H. Hornberger (eds), *New Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*, New York.
- Cummins J., 2000, *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Buffalo, NY.
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England.
- Cummins J., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, no. 19.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa. (ESOKJ)
- Gibbons P., 1991, *Learning to learn in a second language*, Newtown.
- Grucza F., 2002, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*, w: Lewandowski J., red., *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., Klakla J.B., 2016a, *Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą – praktyczne wskazówki dla psychologów*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 52 (66).
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., Klakla J.B., 2016b, *Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w obliczu powrotów dzieci i młodzieży z emigracji*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 52 (66).
- Hu M., Nation I.S.P., 2000, *Vocabulary density and reading comprehension*, „Reading in a Foreign Language”, no. 13.
- Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Warszawa.
- Jędryka B.K., 2014, *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10.
- Kliś M., 2000, *Znaczenie zasobu leksykalnego w procesie rozumienia tekstu*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 43, nr 1.
- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, w: Janus-Sitarz A., red, *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Kraków.
- Mierzwa E., 1988, *Terminy i pojęcia w programach podręcznikach szkoły podstawowej. Historia*, Warszawa.

- Miodunka W., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: Gruchala J.S., Kurek H, red., *Silvarerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, Kraków.
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, w: Zarzycka G., Karasek M., red., *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 24, Łódź.
- Markowski A., 1992, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wrocław.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria”, nr 2.
- Marzano R., Pickering D., 2014, *Building academic vocabulary*, Alexandria.
- Nagy W., Townsend D., 2012, *Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition*, „Reading Research Quarterly”, no. 47 (1).
- Nocoń J., 2013, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, w: Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U., red., *Stylie współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, Kraków.
- Scarcella R., 2003, *Academic English. A Conceptual Framework*, “The University of California Linguistic Minority Research Institute Technical Report”, no. 1, Irvine.
- Schleppegrell M.J., 2004, *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Mahwah, NJ.
- Seretny A., 2016, *Stopień trudności słowa, leksyka w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Snow C., Uccelli P., 2009, *The challenge of academic language*, in: Olson D., N. Torrance, eds, *The Cambridge handbook of literacy*, Cambridge.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Townsend D. et al., 2012, *Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students*, „The Elementary School Journal”, vol. 112, no. 3.
- Zwiers J., 2008, *Building Academic Language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco.

Paulina Szydłowska

Joanna Durlik

Uniwersytet Jagielloński

Kraków

Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym

The psychological aspects of working with a migrant student

Abstract: The article summarises the most important issues concerning working with students with migration experiences: foreign teenagers and children, young refugees and children of repatriated persons. The article authors underline the psychological aspects and not only refer to changes in school curricula or language differences, but also discuss the cultural differences and issues such as cultural shock (experienced also by people who come back to the country of their origin), adaptive stress or post-traumatic stress. The authors also highlight the unique abilities of the migrant students and suggest effective ways of using them in school education. The article concludes with a short presentation of the legal acts that define the ways of supporting this group of students and with a list of publications that may become a source of inspiration for anyone interested in the matter.

Keywords: migration, special educational needs, cultural shock

Niniejszy tekst dedykujemy nauczycielom, którzy w swej pracy w polskim systemie edukacji spotykają dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym. To zróżnicowana grupa, należą do niej dzieci z różnych przyczyn zmieniające miejsce zamieszkania: dzieci cudzoziemskie, uchodźcze czy dzieci reemigrantów. Każda z tych grup ma, rzecz jasna, zróżnicowane charakterystyki i potrzeby, jednak w niniejszym tekście postaramy się zebrać najważniejsze wynikające z badań nad migracjami fakty i syntetycznie przedstawić płynące z nich wskazówki. Podpowiedzi owe można potraktować jako uniwersalne w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym. Podstawą dla tekstu będą – wciąż nieliczne dotąd – opracowania o charakterze praktycznym, a także autorskie badania przeprowadzone przez nas

w ramach projektu „(Nie)łatwe powroty do domu”¹. Na końcu tekstu zamieszczamy także wykaz źródeł (w większości dostępnych online), z których można czerpać wiedzę i praktyczne wskazówki na temat pracy z osobami wielojęzycznymi i wielokulturowymi.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku 2015/2016 w polskich szkołach uczyło się 15 299 dzieci niebędących obywatelami polskimi, w tym 289 dzieci, którym nadano status uchodźcy lub są członkami ich rodzin, 699 ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz 4106 korzystających z zajęć z języka polskiego. W roku 2012/2013 liczba ta wynosiła 731: prawie czterokrotny jej wzrost wskazuje, jak istotne jest dostarczenie praktykom (nauczycielom, pedagogom, psychologom, logopedom) wiedzy i narzędzi niezbędnych w pracy z dziećmi i młodzieżą wielokulturową, wielojęzyczną, z doświadczeniem mieszkania w więcej niż jednym kraju – i prawdopodobnie również niedostateczną znajomością języka polskiego.

Dziecko z doświadczeniem migracyjnym jako dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* (SPE) odnosi się do uczniów, którzy nie mogą sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy (Bogdanowicz 1995). Dzieci te są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują wsparcia pedagogicznego w postaci dostosowanych do ich możliwości i ograniczeń zarówno metod, jak i programu nauczania. Powinny zostać objęte opieką specjalistycznej kadry pedagogicznej w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych (Bogdanowicz 1995).

Wymieniane kryteria, które dotyczą dzieci o SPE, to kryterium organiczne, psychologiczne oraz środowiskowe. Pierwsze z nich obejmuje m.in. różnego rodzaju niepełnosprawności (w tym zaburzenia i dysfunkcje ruchowe), zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego, zaburzenia narządu słuchu i wzroku czy choroby przewlekłe. Drugie kryterium – psychologiczne, obejmuje

¹ „(Nie)łatwe powroty do domu. Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z migracji”. Badania te objęły grupę dzieci z rodzin powracających z migracji i zostały przeprowadzone przez Fundację Centrum im. Bronisława Geremka we współpracy z Fundacją PZU oraz Uniwersytetem Jagiellońskim.

m.in. osoby o szczególnych uzdolnieniach, niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeniach rozwoju psychicznego. Kryterium środowiskowe obejmuje dzieci z rodzin emigrantów, repatriantów, reemigrantów, innych środowisk kulturowych i wyznawców różnych religii oraz rodziny niewydolne wychowawczo.

Dzieci z doświadczeniem migracyjnym zaliczane są zatem do trzeciej grupy i przejawiają szereg potrzeb związanych ze zmianą miejsca zamieszkania i środowiska szkolnego. Pierwsza z nich to niepełna znajomość języka polskiego, która nie pozwala na efektywną naukę w polskiej szkole i pełną integrację z rówieśnikami. Zagadnienie nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego itd., jako centralny temat całego niniejszego tomu, nie będzie w naszym tekście szeroko dyskutowane, skupimy się raczej na towarzyszących nauczaniu języka polskiego psychologicznym aspektach sytuacji uczniów². W tym miejscu warto jednak wspomnieć, że specyficznym przykładem obrazującym tę sytuację są dzieci z rodzin powracających, które wielokrotnie, mimo tego że prawidłowo komunikują się w języku polskim w życiu codziennym, mają problemy ze specyficzną terminologią poszczególnych przedmiotów szkolnych, np. z terminologią matematyczną, biologiczną itd., kaligrafią (pisanie długopisem lub piórem, pisane litery), a także z ortografią i gramatyką.

W związku z tym dzieci powracające często nie radzą sobie również z rozumieniem poleceń, co wpływa negatywnie na wykonanie przez dziecko zadań i w konsekwencji szybko może zacząć obniżać jego motywację do pracy i samoocenę. W tym kontekście niezwykle istotne jest trafne i kompleksowe rozpoznanie kompetencji językowych i wiedzy dziecka z poszczególnych przedmiotów, co powinno stać się zadaniem całego grona pedagogicznego pracującego z daną klasą szkolną oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej. Warto, by nauczyciele zapoznali się z dotychczas zrealizowanym przez ucznia programem szkolnym – najlepiej jeszcze przed rozpoczęciem nauki – przez rozmowę z dzieckiem i jego rodzicami, ewentualnie – samodzielnie poszukiwania informacji na temat systemu edukacyjnego w danym kraju. Niezwykle ważne jest również, by nauczyciel upewniał się na bieżąco, czy dziecko niedostatecznie znające język polski rozumie polecenia zadań. Można indywidualnie kontaktować się z uczniem lub skorzystać z pomocy innej osoby z klasy, która będzie pomagała w razie językowych kłopotów (o funkcji

² Aspektem dwujęzyczności i nabywania drugiego języka poświęcone zostało opracowanie Barbary Kyrca w niniejszym numerze.

„mentora rówieśniczego” piszemy niżej). Jeśli jest to możliwe, warto również zapewnić dziecku okres ochronny, w ramach którego będzie ono otrzymywało ocenę opisową. Pomoże to uczniowi na stopniowe wdrożenie się do nowego systemu edukacji, a także na nadrobienie przynajmniej części zaległości spowodowanych różnicami programowymi i językowymi.

Ważnym problemem są różnice programowe. Dziecko albo musi nadrabiać zaległości, np. z historii Polski, albo nudzi się na lekcjach, powtarzając opanowany już za granicą materiał. Kolejną niezwykle ważną grupą problemów są różnice kulturowe. Dzieci funkcjonujące dotąd w zupełnie innym kontekście kulturowym, przenoszą swoje przyzwyczajenia szkolne do polskiej szkoły, w której często obowiązują inne normy i zasady, co zazwyczaj kończy się interpretowaniem przez nauczycieli ich zachowania jako niegrzecznego lub aspołecznego (np. dziecko chodzi po klasie w trakcie lekcji, nie przynosi zmiennego obuwia, skarży nauczycielowi na ściągających rówieśników itd.). Te wszystkie aspekty wpływają na funkcjonowanie emocjonalne dzieci. Dodatkowych trudności mogą przysparzać psychologiczne aspekty migracji, które związane są z doświadczaniem stresu adaptacyjnego lub przeżywaniem zespołu stresu pourazowego. Tematyka ta zostanie rozwinięta w kolejnym podrozdziale.

Szok kulturowy i Zespół Stresu Pourazowego

Barbara Czarnecka, powołując się na definicję Karla Oberga (1960), opisuje *szok kulturowy* jako:

zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z inną i nieznaną kulturą. W wyniku zderzenia kultur dochodzi do wytworzenia napięcia, silnych reakcji stresowych i uczucia dezorientacji, frustracji i bezradności wynikających z niezajomości symboli, rytuałów i zachowań. Reakcja jest tym silniejsza, im większe są różnice kulturowe, a co za tym idzie, bardziej wrogie nastawienie do nowego środowiska (Czarnecka 2012, 119).

Szok kulturowy powrotny jest znacznie rzadziej opisywany w literaturze psychologicznej (Szkudlarek 2009) i często niesłusznie porównywany do wyjazdowego szoku kulturowego. Można znaleźć natomiast opracowania antropologiczne tego zagadnienia (Schütz 1945/2008). W rzeczywistości jednak

kulturowy szok powrotny niesie ze sobą niejednokrotnie dużo większe problemy w adaptacji niż te, których doświadczają osoby wyjeżdżające do innego kraju (Adler 1991; Black i Gregersen 1998; Linehan i Scullion 2002, za: Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Zarówno osoby powracające, jak i instytucje je przyjmujące błędnie zakładają, że powrót do kraju będzie dużo łatwiejszy niż przystosowanie do innej kultury (Black i Gregersen 1998). Osoby powracające oczekują, że wrócą do środowiska, które pozostawiły przed wyjazdem, a środowisko to, tak jak i one same, bardzo zmieniło się podczas ich nieobecności. Dynamikę procesów adaptacji u osób migrujących i powracających przedstawia schematycznie wykres 1.



Wykres 1. Przebieg wyjazdowego i powrotnego szoku kulturowego (za: Grzymała-Moszczyńska i in. 2015, 18).

U dzieci *szok kulturowy* oraz *szok kulturowy powrotny* może przejawiać się zarówno pod postacią somatyczną, jak np. bóle głowy, bóle brzucha, częste infekcje, jak i emocjonalno-behawioralną: obniżenie nastroju, napady złości, wrogości wobec rówieśników, wycofanie społeczne, moczenie nocne itd. U starszych dzieci trudność z poradzeniem sobie z nową sytuacją może prowadzić wręcz do samookaleczeń, zachowań ryzykownych (np. używania substancji psychoaktywnych), ucieczek w świat wirtualny, zaburzeń odżywiania czy ucieczek z domu. Objawy te są ze sobą powiązane, a u ich podłoża niejednokrotnie znajduje się wcześniej opisany stres akulturacyjny (Jurek 2015).

Zespół stresu pourazowego (*post-traumatic syndrom disorder*, PTSD, Oszwa 2003) jest to zespół charakterystycznych objawów pojawiających się wskutek doświadczenia sytuacji traumatycznej, dostarczającej silnych, negatywnych emocji. Mogą to być wydarzenia jednorazowe albo szereg powtarzających się sytuacji subtraumatycznych o mniejszej sile. Takie doświadczenie sprawia, że zarówno osoba dorosła, jak i dziecko odczuwa lęk i wykazuje wysokie po-

czucie bezradności. Na doświadczenie tego rodzaju stresu narażone są m.in. ofiary działań wojennych, a co za tym idzie, dzieci z rodzin uchodźców. Dzieci mogą reagować na przeżycia traumatyczne w bardzo różny sposób i nie ujawniać wszystkich symptomów jednocześnie. Do trzech kategorii symptomów PTSD zalicza się: ponowne przeżywanie tragedii (koszmary senne, budzenie się w środku nocy z płaczem, palpacje serca, dreszcze); unikanie sytuacji, osób i obiektów przypominających wydarzenie, w tym także miejsc związanych z negatywnym przeżyciem, oraz permanentne, nadmierne rozdrażnienie (pobudzenie, nagle ataki złości, napady fizycznej agresji o sile nieadekwatnej do wywołującego ją bodźca, trudności z zasypianiem i koncentracją uwagi, nawet na krótką chwilę). Doświadczenie PTSD może znacznie wpływać na funkcjonowanie poznawcze dziecka w szkole, a także na jego zachowanie w stosunku do rówieśników. Dzieci te potrzebują więc szczególnego wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej (najlepiej w postaci specjalistycznej terapii), psychologa szkolnego, a także nauczyciela – warto otoczyć je szczególną uwagą i zadbać o bezpieczną i przyjemną atmosferę w klasie. Jeśli pracujemy w szkole z dzieckiem z objawami PTSD, należy też zainteresować się jego rodziną, która z dużym prawdopodobieństwem również może potrzebować specjalistycznego wsparcia.

Zasoby dziecka

Warto pamiętać, że poza potencjalnymi trudnościami uczniowie z doświadczeniem migracyjnym mają też dodatkowe zasoby, a ważnym zadaniem nauczyciela jest dostrzeżenie ich mocnych stron i potencjałów. Trudności, z jakimi borykają się ci uczniowie, takie jak nadrabianie zaległości językowych i programowych, niejednokrotnie powodują spadek samooceny i zmęczenie. Bazowanie na mocnych stronach dziecka pomoże mu utrzymać motywację do pracy, poprawić obraz samego siebie i samopoczucie.

Najczęściej dużym zasobem powracającego dziecka czy dziecka cudzoziemskiego jest wysoki poziom znajomości języka obcego. Można tę wiedzę wykorzystać podczas zajęć lekcyjnych, traktując nowego kolegę jako eksperta/ekspertkę w tej dziedzinie. Wpłyne to zarówno na podniesienie pewności siebie dziecka, ale też może przynieść pożytek innym uczniom i uczennicom. Angażowanie go do takiej roli może znakomicie podnieść atrakcyjność

lekcji języka. Jak pokazały wypowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczycieli, którzy stosowali taką strategię na lekcjach języka niemieckiego lub angielskiego, działania takie były bardzo pozytywnie odbierane przez cały zespół uczniowski (Grzymała-Moszczyńska i in. 2016). Należy jednak tę inspirację traktować z pewną dozą ostrożności, jeśli pracujemy z dzieckiem nieśmiałym, dla którego pozostawanie w centrum uwagi może być stresujące i przynieść skutki odwrotne do zamierzonych.

Warto pamiętać też o zainteresowaniach dziecka w dziedzinach takich jak sport czy sztuka. Uczestnictwo w ulubionych zajęciach pozalekcyjnych nie tylko będzie atrakcyjne, lecz także pozwoli na poznanie osób o podobnych pasjach, na nawiązanie przyjaźni i wymianę doświadczeń. Znacznie ułatwi to dziecku adaptację w nowym środowisku. Dodatkową mocną stroną dzieci, które mieszkają w innym kraju, są ich kompetencje społeczne wynikające z kontaktu z inną kulturą oraz z osobami, które je reprezentują. Dzieci, poprzez obserwację odmiennych zachowań, tradycji i przyzwyczajzeń, rozwijają otwartość na różnorodność.

Kolejnym sposobem na docenienie kompetencji dziecka jest tworzenie okazji, by mogło ono prezentować swoją unikatową wiedzę na temat kraju migracji. Koledzy z klasy mogą np. wspólnie stworzyć podczas lekcji mapę, na której nowy uczeń zaznaczy swoje poprzednie miejsce zamieszkania i opowie o nim, a pozostałe dzieci zaznaczą i opiszą odwiedzone przez siebie zakątki świata lub kraje, do których wyemigrowali członkowie ich rodzin. Taka zabawa, poza zgromadzeniem informacji na temat wielu państw i poszerzeniem geograficznej i społecznej wiedzy uczniów, pozwoli uświadomić im, że we współczesnym świecie niemal każdy ma za sobą (lub w swoim najbliższym otoczeniu) krótko- lub długotrwale doświadczenie migracyjne. Bycie otwartym wobec kulturowej odmienności powinno być zatem wyjściową postawą każdego człowieka.

Rola nauczyciela w pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym

Warto zastanowić się jeszcze nad czynnikami, które ułatwiają adaptację dzieci w szkole w Polsce. Istotne znaczenie ma atmosfera otwartości na odmienności, której stworzenie zależne jest w dużej mierze od nauczyciela. Sam nauczyciel powinien być świadomy własnych uprzedzeń, powinien doksztal-

cać się zarówno w zakresie edukacji antydyskryminacyjnej, jak i metod adekwatnych do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym (por. Barzykowski i in., w druku). Budowanie postawy otwartości, wrażliwości, to na ogół proces długotrwały, warto wykorzystać każdą okazję w codziennym szkolnym życiu, żeby zaszczerpić ją w uczniach. Szczególnie istotne wydaje się jednak zadbanie o tolerancję i otwartość w klasie w sytuacjach mniej standardowych, do jakich ciągle należy pojawienie się dziecka, które wcześniej uczyło się w innym kraju.

Jednym ze skutecznych sposobów na przygotowanie klasy jeszcze przed pojawieniem się nowego ucznia w szkole jest wspólne stworzenie pakietu powitalnego, np. w formie krótkiego przewodnika z najważniejszymi informacjami na temat szkoły, jak: plan budynku, rozkład dzwonek, daty świąt i ferii, może nawet krótkie przedstawienie nauczycieli i personelu szkolnego. Przygotowując taki pakiet, uczniowie nie tylko zainteresują się nowym kolegą lub koleżanką, lecz także będą mieli szansę poczuć się kompetentni i odpowiedzialni za pomoc osobie, dla której wszystko w szkole będzie nowe i nieznanne.

Nowe dziecko w klasie

Kluczowym momentem jest dzień, w którym dziecko po raz pierwszy pojawi się w klasie. Indywidualny kontakt nauczyciela z uczniem, wzbudzenie zaufania dziecka, poczucia bezpieczeństwa i okazanie wsparcia może pozytywnie wpłynąć zarówno na jego samopoczucie, jak i wyniki w nauce. Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel w miarę możliwości dowiedział się jak najwięcej o dziecku, zanim trafi ono do klasy. W zależności od osobowości ucznia i jego wcześniejszych doświadczeń pierwsze dni mogą być dla niego trudne. Warto więc uważnie przyglądać się dziecku i dołożyć wszelkich starań, aby zapobiec problematycznym sytuacjom. Trudno niestety udzielić uniwersalnych rad, co konkretnie powinien w tym celu robić nauczyciel, wiele zależy od indywidualnych cech i predyspozycji dziecka. Uczniowi odważnemu, pewnemu siebie najlepiej posłuży np. stworzenie licznych okazji do poznawania nowych osób, opowiadania o sobie. Uczniowi nieśmiało taki intensywna ekspozycja na nowe środowisko może przysporzyć dodatkowo napięcia, które nie pojawiłoby się, gdyby w pierwszych dniach pozwolono mu po prostu poprzyglądać się nieco z boku nowemu otoczeniu. Zawsze

jednak rolą nauczyciela jest nie tylko wprowadzenie dziecka do zespołu klasowego, lecz także pomoc w aklimatyzacji i nawiązaniu relacji z rówieśnikami.

Pierwsze spotkanie można rozpocząć od gier integracyjnych. Nowy uczeń nie powinien stawać naprzeciwko klasy i sam przedstawiać się innym. Zdecydowanie lepiej zaaranżować sytuację, w której wszyscy, łącznie z nauczycielem, mówią coś o sobie. Niezwykle ważne jest, aby dziecko od pierwszych dni czuło wsparcie ze strony rówieśników. Sprawdzoną praktyką pomagającą osiągnąć ten cel jest wprowadzenie w klasie funkcji opiekuna. Taka osoba będzie pomagać zarówno w nauce, jak i w kwestiach organizacyjnych, związanych z orientacją w przestrzeni szkolnej, a także towarzyskich – ułatwiać odnalezienie się w środowisku rówieśniczym. Nowego ucznia należy też koniecznie zapoznać z obowiązującymi w szkole i klasie zasadami, a także, co nie mniej istotne, porozmawiać z nim o zwyczajach, jakie obowiązywały w jego dotychczasowej szkole. Pomoże to nowemu uczniowi w zrozumieniu zasad panujących w nowym miejscu i posłuży osłabieniu różnic kulturowych związanych z funkcjonowaniem w odmiennym systemie edukacji. Pozwoli także uniknąć niezręcznych sytuacji wynikających z różnic kulturowych, np. chodzenie po klasie w trakcie lekcji czy komentowanie wypowiedzi nauczyciela są zupełnie naturalne w szkole w Anglii czy Irlandii, a wyrażanie swojego zdania przez uczniów czy reagowanie na zachowania niezgodne z panującymi zasadami (np. na ściąganie) są tam wręcz pożądane. Krytyczne przyjrzenie się zasadom panującym w obu szkołach (tj. polskiej i dotychczasowej szkole nowego ucznia) może być bardzo cenne dla wszystkich stron: nie tylko dla nowej osoby, lecz także dla klasy i dla nauczyciela. Pozwala dowiedzieć się, jak funkcjonują zagraniczne szkoły, ale może też stać się źródłem inspiracji i zachęcić cały zespół do otwartej dyskusji, czego tak naprawdę uczniowie i nauczyciele oczekują od siebie nawzajem i jak można by usprawnić ich współpracę.

Deficyty kompetencji szkolnych dziecka (niedostateczna znajomość języka, różnice programowe itd.), w zależności od podejścia grona pedagogicznego, mogą albo stanowić istotną przeszkodę w adaptacji ucznia w klasie i powodować jego marginalizację, albo tworzyć swoisty pomost ułatwiający włączenie nowego ucznia do klasy. Ta druga sytuacja jest możliwa dzięki różnym formom mentoringu rówieśniczego, angażującego nie tylko nowo przybyłe dziecko, ale też pozostałych uczniów i uczennice. Mentor/ka towarzyszy powracającemu lub cudzoziemskiemu dziecku w adaptacji do rzeczywistości szkolnej poprzez wspieranie go w opanowaniu treści przedmiotowych, ale też staje się łącznikiem między „nowym” a resztą klasy. Prawdo-

podobieństwo znalezienia właściwego mentora wzrasta, gdy nauczyciel ma możliwość przygotowania klasy na pojawienie się w niej nowej osoby. Cenny i pomocny może być asystent kulturowy, czyli osoba, która pełni rolę mediatora między dzieckiem a jego rówieśnikami, a także rodzicem a nauczycielem – o takim rozwiązaniu piszemy poniżej, wskazując jednocześnie prawne uwarunkowania pracy z uczniami w doświadczeniu migracyjnym.

Wsparcie instytucjonalne przysługujące dzieciom z doświadczeniem migracyjnym

Według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku (Dz.U. poz. 1202) dzieci powracające, jak i dzieci cudzoziemskie mają prawo do korzystania z dodatkowych godzin języka polskiego i zajęć wyrównawczych przez 12 miesięcy. Obie formy wsparcia mogą obejmować maksymalnie 5 godzin w tygodniu, w tym dwie lekcje języka polskiego jako obcego. Nie zawsze jest to wystarczające wsparcie dla tych dzieci. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż niniejsze lekcje języka polskiego powinny być prowadzone przez osobę do tego przygotowaną, czyli przez nauczyciela języka polskiego jako obcego. Owe dodatkowe lekcje powinny mieć na celu nadbudowanie tych kompetencji językowych dziecka, które są niewystarczająco rozwinięte.

Na podstawie badań w ramach projektu „(Nie)łatwe powroty do domu...” można zaobserwować, że niejednokrotnie zdarza się jednak, iż podczas tych zajęć dziecko ponownie omawia materiał ze zwykłej lekcji języka polskiego (np. analiza lektury). Mając na uwadze fakt, że w wielu przypadkach dla powracających dzieci język polski jest językiem prawie nowym, niemal obcym, lub językiem wyłącznie domowym, osobami profesjonalnie przygotowanymi do prowadzenia tego typu zajęć są odpowiednio wykształceni lektorzy języka polskiego jako drugiego lub obcego, a nie poloniści szkolni – nauczyciele przedmiotu język polski (jako ojczysty). Kolejną formą wsparcia instytucjonalnego jest asystent kulturowy, czyli osoba władająca językiem kraju pochodzenia ucznia oraz znająca kontekst kulturowy, z którego przyjeżdża dziecko. Osoba ta zatrudniana jest przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela (art. 94a ust. 4a). Wsparcie to gwarantowane jest jednak wyłącznie przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy i tylko cudzoziemcom (osobom niebędącym obywatelami polskimi).

We wrześniu 2016 roku na podstawie paragrafu 12. nowego rozporządzenia z dnia 9 września (Dz. U. z 2016 r., poz. 1453) została wprowadzona zmiana w stosunku do uprzednio obowiązującego rozporządzenia z dnia 30 lipca 2015 roku (Dz. U. z 2015 r., poz. 1202), w ramach której pojawiła się możliwość tworzenia w szkołach instytucji tzw. oddziałów przygotowawczych, co uregulowano w paragrafie 17. Oddział taki może być utworzony zarówno dla uczniów cudzoziemskich, jak i dla uczniów mających obywatelstwo polskie, którzy spełniają łącznie następujące warunki: (1) przybywają z zagranicy, (2) nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, (3) wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych oraz (4) wymagają dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia. Uruchowienie oddziału przygotowawczego należy do dyskrecyjnej władzy organu prowadzącego publiczną szkołę, co oznacza, że organ ten może podejmować decyzje w opisanej sprawie według własnego uznania. Stworzenie takiego oddziału nie jest więc obowiązkowe.

Podsumowanie

W obliczu powyższych trudności i form wsparcia przysługującego dzieciom z doświadczeniem migracyjnym proces nauczania tych dzieci powinien być przede wszystkim dopasowany do ich potrzeb i możliwości. Ze względu na ogromne zróżnicowanie grupy, którą określamy mianem „dzieci z doświadczeniem migracyjnym”, nauczyciel powinien wykazać się szczególną wrażliwością w stosunku zarówno do dziecka, jak i rodzica z doświadczeniem migracyjnym, zwracając uwagę na kompleksową sytuację życiową dziecka i traktując rodziców jako partnerów oraz niezbędne źródło wiedzy o nowym uczniu.

Obserwując codzienne trudności – niekoniecznie dramatyczne, ale z pewnością liczne i utrudniające normalne funkcjonowanie – z którymi dzieci powracające oraz dzieci cudzoziemskie borykają się na początku polskiej szkolnej drogi, bardzo łatwo nabrać przekonania, że powrót i następujący po nim okres przejściowy jest wyłącznie trudny i uciążliwy, że nauczyciel powinien skupiać się jedynie na niwelowaniu trudności i pomagać dziecku w nadrabianiu różnorodnych braków. Warto jednak w tym czasie skoncentrować się również na docenianiu mocnych stron dziecka i stworzeniu bezpiecznych

warunków do wymiany wiedzy i doświadczeń między uczniami, by ten przejściowy okres, jakkolwiek niełatwy, stał się czasem wartościowym i rozwijającym nie tylko dla nowego ucznia, ale także dla całego szkolnego zespołu.

Literatura

- Adler N.J., 1991, *International Dimensions of Organizational Behavior*, Boston, MA.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnostyki psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa.
- Black J.S., Gregersen H.B., 1998, So You J.S. i Gregersen, H.B., 1998, *Personal and Professional Success*, San Diego.
- Bogdanowicz M., 1995, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3.
- Czarnecka B., 2012, *W poszukiwaniu oznak szoku kulturowego – polskie imigrantki w Wielkiej Brytanii*, „Studia Sociologica IV”, nr 2.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Hatfield M.E., 2010, *Children moving 'home'? Everyday experiences of return migration in highly skilled households*, „Childhood”, no. 17(2).
- Jurek A., 2015, *Dzieci lecą pierwszą klasą*. Warszawa.
- Linehan M., Scullion H., 2002, *Repatriation of European female corporate executives: an empirical study*, „International Journal of Human Resource Management”, no. 13(2).
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam W.E., 2001, *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration*, „Social Problems”, no. 48(4).
- Oberg K., 1960, *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Practical Anthropology”, no. 7, s. 177–182.
- Oszwa U., 2003, *Zespół stresu pourazowego u dzieci*, „Remedium”, nr 1.
- Schütz A., 1945/2008, *O wielości światów*, przekł. Jabłońska B., Kraków.

Cytowane akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2015 r., poz. 1202), <http://dziennik.ustaw.gov.pl/DU/2015/1202/1>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi,

które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2016 r., poz. 1453), <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1453/1>
Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>

Polecane źródła

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., 2013, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa.
- Bialek K., red., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa, <http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow>.
- Chmielecka A., red., 2012, *Od migracji do integracji*, „Vademecum”, Warszawa, http://www.hfhrpol.waw.pl/wielokulturowosc/odmidoin_Vademecum.pdf.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa, <http://nielatwepowroty.pl/publikacje/>.
- Grzymała-Moszczyńska H. i Jurek A., 2015, *Poradnik w pigułce dla powracających*, http://powroty.otwartaszkoła.pl/file.php/1/Poradnik_dla_rodzicow_i_nauczycieli_w_pigulce.pdf [dostęp: 17.11.2015].
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K. i Szostak-Król K., 2011, *Przygody innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok, http://www.platformakultury.pl/files/2012-08-01/Przygody_Innego_Bajki_w_educacji_miedzykulturowej.pdf
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2015, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok, http://mentoring.pl/sites/default/files/js/book_www.pdf.
- Ochojska J., 2012, *Współpraca. Przewodnik dla dzieci*, Warszawa.
- Olszewska A., Zawadzka A., 2009, *Przespaceruj się w moich butach. O spotkaniach międzykulturowych*, Warszawa.
- Zurer Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, przeł. Wodniecka Z., Chlipalski K., Poznań.
- Portal popularnonaukowy: <http://dwujezycznosc.info/>.
- <http://powroty.otwartaszkoła.pl/> – strona prowadzona przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą poświęcona w całości powrotom z emigracji.
- ORPEG – przewodniki po polskiej szkole dla dzieci *Wrucam do Polski* dla dzieci w różnym wieku (wersja szkoła podstawowa I, szkoła podstawowa II, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) – dostępne w wersjach językowych: polski, angielski, niemiecki, francuski, rosyjski). <http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow>.

Małgorzata Pamuła-Behrens
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie

The language of school education in the integration model of
supporting students with migrant experiences in the family

Abstract: The number of students with migrant experiences at Polish schools is increasing. This group includes both foreign students and Polish students coming back from emigration together with their parents. They receive educational support in order to facilitate their adaptation and integration. Those students are taught how to communicate at school and study in Polish, which means that they are taught the language of school education. Teaching the language of school education can be located in between foreign language didactics and native language didactics. The article describes the relation between teaching Polish as a language of school education and teaching Polish as a foreign language. The most important aspect of teaching a foreign language is to prepare a learner to communicate in everyday life and professional life situations. Efficiency is essential here; language correctness is of secondary importance.

The most important element in the process of teaching the language of education is to develop the language skills that will enable a student to communicate at school, gain new knowledge and use it effectively. It requires different educational content, teaching methodology and requirements. The article presents the reflection on teaching the language of education with reference to the Polish educational system.

Keywords: language of education, a student with migrant experience in a family, education of migrants, integration of migrants

Uczeń z doświadczeniem migracji w polskiej szkole – kontekst demograficzny

W ostatnich latach w Polsce obserwujemy znaczący wzrost liczby migrantów, chociaż nadal pozostajemy krajem o bardzo niskiej ich liczbie. Szacuje

się, że na terytorium Polski przebywa około 298 822 osób cudzoziemskich¹, co stanowi około 0,8% całości społeczeństwa. Jak podaje Urząd ds. Cudzoziemców, najliczniejszą grupą cudzoziemców są: Ukraińcy (84 tys.), Niemcy (23 tys.), Białorusini (11 tys.), Rosjanie (10 tys.), Wietnamczycy (9 tys.), Włosi (7 tys.), Chińczycy (6 tys.), Francuzi (5,5 tys.), obywatele Wielkiej Brytanii i Bułgarzy (po 5 tys.)². Według danych tego urzędu³ w pierwszych trzech miesiącach 2017 roku wpłynęło 45 tys. wniosków o legalizację pobytu w Polsce. Najwięcej aplikacji złożyli obywatele Ukrainy stanowiący 65% wszystkich starających się o zalegalizowanie pobytu. Jak podaje Urząd ds. Cudzoziemców, ich liczba wzrosła o 56% w porównaniu do I kwartału roku ubiegłego.

Jeśli przyjrzyć się statystykom dotyczącym ubiegania się o ochronę międzynarodową w Polsce, to można powiedzieć, że liczba wniosków o legalizację pobytu pozostaje na stałym poziomie. W 2016 roku o azyl ubiegało się 12300 osób (złożono 5000 wniosków). 91% pochodziło z trzech krajów: 75% stanowili Rosjanie, 11% – Ukraińcy, a 7% – Tadyżkowie (OECD 2017, 220). W I kwartale 2017 roku o ochronę międzynarodową starało się 1600 cudzoziemców, a otrzymało ją 140 osób. „W porównaniu z I kwartałem 2016 roku w analogicznym okresie 2017 roku liczba cudzoziemców, którzy posiadają ważny dokument wydany na terytorium RP w związku z uzyskaniem jednej z form ochrony międzynarodowej pozostała na zbliżonym poziomie”⁴.

Te dane statystyczne pokazują pewien trend, na który składa się z jednej strony tempo ubytku ludności Polski na poziomie $-0,01\%$ i ujemny współczynnik przyrostu naturalnego ($-0,2\%$)⁵, a z drugiej saldo migracji zagranicznych definitywnych (na pobyt stały) – w 2016 roku było ono dodatnie i wyniosło 1,5 tysiąca.

Te zmiany i tendencje demograficzne obserwujemy także w polskich szkołach, w których wzrasta liczba uczniów z doświadczeniem migracji. Wśród nich znajdują się zarówno uczniowie cudzoziemcy, jak i uczniowie będący oby-

¹ Statystyki dotyczący cudzoziemców w Polsce w 2017 roku <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/mapa/rok/2017/kraj/VN/?x=0.7827&y=1.2601&level=1>.

² <https://udsc.gov.pl/ponad-234-tys-cudzoziemcow-z-prawem-pobytu-w-polsce/> [dostęp: 10.09.2017].

³ <https://udsc.gov.pl/do-pobrania/biuletyn-informacyjny-urzedu/> [dostęp: 10.09.2017].

⁴ *Ochrona międzynarodowa w I kwartale 2017 roku*. „Biuletyn Informacyjny Urzędu do Spraw Cudzoziemców”, 2017, nr 1, s. 13 (pdf).

⁵ Dane GUS dotyczące tematu: *Ludność i ruch naturalny w 2016 roku*. Por. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-i-ruch-naturalny-w-2016-r-,30,1.html>.

watelanami polskimi powracający ze swoimi rodzicami z emigracji. Do nich kierowane jest wsparcie edukacyjne, aby ułatwić im procesy adaptacyjne i integracyjne. Ministerstwo Edukacji Narodowej⁶ publikuje dane statystyczne dotyczące liczby cudzoziemców i dzieci polskiego pochodzenia, którym udziela się wsparcia w szkołach publicznych. Według opublikowanych danych w roku szkolnym 2016/17 w polskich szkołach (według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na dzień 30 września 2016 roku) uczyło się 20911 uczniów niebędących obywatelami polskimi. W porównaniu z rokiem szkolnym 2012/13, w którym było ich 7311, to prawie czterokrotnie większa liczba. Niewielu uczniów posiadało status uchodźcy (w 2015/16 było ich 289, co stanowiło 4% wszystkich uczniów cudzoziemskich, a 699 osób starało się o nadanie takiego statusu). Nie wszyscy uczniowie niebędący obywatelami Polski korzystali z dodatkowych lekcji języka polskiego. W roku szkolnym 2012/13 objęto nimi tylko 19% uczniów (1402 osób). W 2016/17 było ich więcej, bo 33% (6808 uczniów). Tabela 1. przedstawia dane liczbowe z ostatnich pięciu lat.

Tabela 1. Uczniowie polskich szkół niebędący obywatelami Polski

Rok szkolny	Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na dzień 30 września każdego roku	
	Łącznie	W tym korzystający z dodatkowych zajęć z języka polskiego
2012/13	7311	1402 (19%)
2013/14	8174	1807 (22%)
2014/15	10 064	2626 (26%)
2015/16	15 299	4106 (27%)
2016/17	20 911	6808 (33%)

Z analizy danych wynika, że coraz wyższy procent uczniów cudzoziemskich korzysta z dodatkowych zajęć języka polskiego. Wzrost ten może być spowodowany większą wiedzą nauczycieli oraz osób zarządzających szkołami na temat uregulowań prawnych dotyczących środków wspierających edukację i integrację uczniów z doświadczeniem migracji.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki względem uczniów cudzoziemskich wykracza poza dotychczasowe standardy pracy szkół polskich i staje się jednym z większych wyzwań, które pojawiają się przed polskim systemem oświatowym. Praca z uczniami

⁶ Dane pochodzą z prezentacji radczyni MEN Barbary Skaczkowskiej *Kształcenie dzieci przybymających z zagranicy w polskim systemie oświaty – oddziały przygotowawcze* (Skaczkowska 2016).

pochodzącymi spoza Polski stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania takich osób, a to zmusza pracowników szkoły do rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo (Bleszyńska 2010, 7).

Drugą grupą objętą dodatkowym wsparciem edukacyjnym ze względu na słabą znajomość języka, a także ewentualne problemy adaptacyjne i integracyjne są dzieci polskie powracające z rodzicami z emigracji lub dzieci emigranci, czyli dzieci urodzone w polskich rodzinach za granicą. W tej grupie także obserwujemy wzrost liczby uczniów: w roku szkolnym 2012/13 było 280 takich dzieci, z których 196 (70%) korzystało z dodatkowych zajęć wyrównawczych zorganizowanych dla uczniów słabo radzących sobie z nauką. W roku szkolnym 2016/17 w publicznym systemie edukacji zaobserwować można ponad pięciokrotny wzrost liczby takich uczniów. Jest ich 1355, przy czym są to dzieci polskie słabo znające język polski lub nieznające go wcale. Prawie połowa z nich – 52% (709 uczniów) – uczęszczała na dodatkowe zajęcia wyrównawcze.

Tabela 2. Uczniowie będący obywatelami Polski nieznający języka polskiego lub znający go słabo

Rok szkolny	Liczba uczniów będących obywatelami polskimi, którzy znają słabo język polski lub go nie znają (dane Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na dzień 30 września każdego roku)	
	Korzystający z dodatkowych zajęć z języka polskiego	Korzystający z dodatkowych zajęć wyrównawczych
2012/2013	280	196 (70%)
2013/2014	380	227 (60%)
2014/2015	438	305 (67%)
2015/2016	807	479 (59%)
2016/2017	1355	709 (52%)

W grupie tej obserwujemy systematyczny spadek liczby korzystających ze wsparcia językowego i przedmiotowego przy jednoczesnym wzroście działań pomocowych⁷, także ze strony osób i organizacji pomagających reemigrantom w readaptacji w polskiej rzeczywistości.

⁷ Zob. projekt zrealizowany w 2013 roku: Centrum Analiz Migracji Powrotnych, projekt „(Z)Powrotem w Polsce” z 2015 roku czy portal internetowy <http://powroty.gov.pl/-/przygotowania-do-powrotu-5398> [dostęp: 10.09.2017].

Analiza powyższych danych pokazuje, że uczniowie z doświadczeniem migracji korzystający z pomocy edukacyjnej tworzą niejednorodną grupę. Wśród uczniów niebędących obywatelami polskimi znajdują się:

- dzieci uchodźców i dzieci imigrantów ekonomicznych;
- dzieci z dobrym zapleczem edukacyjnym i dzieci pozbawione edukacji;
- dzieci zupełnie nieznające języka polskiego, jak i takie, które polskiego uczyły się w kraju pochodzenia lub w domu, bo pochodzą z rodzin o polskich korzeniach;
- dzieci z rodzin dwukulturowych i dwujęzycznych.

Uczniowie ci mogą mieć trudności w nauce i integracji w związku ze słabą znajomością języka polskiego i kultury polskiej lub nawet jej brakiem, a także ze względu na problemy psychologiczne wynikające z trudnych doświadczeń migracyjnych. Uczniowie uchodźcy, mający za sobą doświadczenie wojny czy prześladowań, mogą mieć wiele problemów edukacyjnych. Często też nie tylko słabo znają język polski, ale mają także niskie kompetencje językowe w swoim języku ojczystym. Ich edukacja bywa niekompletna – wielu z nich wcale nie chodziło do szkoły lub miało przerwę w edukacji. Te problemy i doświadczenia są często przyczyną trudności szkolnych, które nie rzadko prowadzą do porażki szkolnej i w rezultacie do przedwczesnej rezygnacji z nauki (Baumann 2014, Grzymala-Moszczyńska i in. 2015; Harte 2016). Udzielanie wsparcia uczniom uchodźcom polegać będzie zatem na czym innym niż pozostałym uczniom, będzie też wymagać dodatkowych kompetencji metodycznych, interkulturowych i psychologicznych. Aby możliwe było wdrażanie skutecznych sposobów uczenia, konieczne jest zrozumienie złożoności doświadczeń takich uczniów, diagnozowanie poziomu ich kompetencji, wiedzy i umiejętności, a następnie opracowanie adekwatnego wsparcia.

Wsparcie skierowane do uczniów doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji

Z uwagi na fakt, że grupa dzieci z doświadczeniem migracji jest tak różnorodna, niezbędna jest indywidualizacja nauczania i wybór takich działań, które będą wspierały ich kompetencje językowe, przedmiotowe oraz interkulturowe, konieczne do skutecznej integracji i osiągnięcia sukcesu szkolnego i społecznego. Liczne badania międzynarodowe, takie jak PISA 2015,

2012, 2009, oraz badania Eurostatu⁸ oraz OECD (2016) wskazują, że uczniowie z doświadczeniem migracji często są ofiarami wczesnej segregacji i mają niższe osiągnięcia w szkole. Nierzadko mają też mniejszy dostęp do edukacji przedszkolnej i uczęszczają do szkół o niższym poziomie, których uczniowie osiągają słabsze wyniki edukacyjne.

Polski system integracji uczniów z doświadczeniem migracji jest inkluzyjny, co oznacza, że wszyscy mogą uczyć się w klasach ogólnych. Szczegóły reguluje rozporządzenie z 2016 roku dotyczące przyjmowania do szkół uczniów z zagranicy, czyli osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach za granicą (Dz. U. poz. 1453/2016, §2 pkt. 2). Dzięki takiemu zapisowi zarówno dzieci cudzoziemskie, jak i dzieci polskie urodzone za granicą, mają możliwość uzyskania pomocy w szkole. Prawo przewiduje również możliwość nauki w oddziałach przygotowawczych, jeśli uczniowie mają problemy komunikacyjne lub adaptacyjne.

System nie segreguje uczniów, nie ma ścieżek edukacyjnych zamkniętych dla migrantów. Edukacja publiczna jest nieodpłatna i każda osoba przebywająca na terenie Polski, która nie ukończyła 18 roku życia, bez względu na status prawny, ma prawo do edukacji. W polskim modelu edukacji stworzono mechanizmy mające za zadanie ułatwić integrację i pomoc w nauce szkolnej migrantom. Organy prowadzące szkoły są zobowiązane do udostępnienia środków na realizację zadań nakreślonych w rozporządzeniu MEN. Jednak badania wskazują, „mimo że polskie prawo oświatowe zapewnia migrantom równe szanse edukacyjne, okazuje się, że zapewnienie to pozostaje raczej w sferze teorii aniżeli praktyki” (Butarewicz-Głowacka 2015, 115).

Nauczanie języka edukacji szkolnej

Działania systemowe skupione są na wsparciu językowym i przedmiotowym uczniów z doświadczeniem migracji. To z pewnością pomoc w obszarze kluczowym, bo znajomość języka kraju przyjmującego, a w szkole w szczególności znajomość języka edukacji szkolnej, warunkuje dobrą integrację. W tej części tekstu podjęta zostanie próba zdefiniowania, czym jest język edukacji

⁸ Por. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_-_education [dostęp: 17.10.2017].

szkolnej oraz jak różni się jego nauczanie od nauczania języka obcego czy języka ojczystego. Wskazane zostaną także kierunki działań, jakie mogą być podejmowane przez praktyków, aby skutecznie przychodzić z pomocą uczniom z doświadczeniem migracji w rodzinie.

Definicje i terminy

W glottodydaktyce polonistycznej w kontekście uczenia polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie używane są między innymi takie terminy, jak: *język polski jako obcy*, *drugi*, *odziedziczony* oraz *język edukacji szkolnej*. Badacze różnie definiują ich zakresy, dlatego dla potrzeb tego tekstu przedstawione i omówione zostaną ich definicje:

- uczeń z doświadczeniem migracji w rodzinie (UDMR)
 - 1) uczeń lub uczennica mający/mająca własne doświadczenie migracji (np. uczeń ukraiński czy rosyjski, dziecko polskie urodzone za granicą migrujące z rodziną do Polski, dziecko polskie re-emigrujące razem z rodzicami),
 - 2) uczeń lub uczennica pochodzący/pochodząca z rodziny, która migrowała (np. dziecko urodzone w Polsce mające rodziców Wietnamczyków czy Rosjan, dziecko urodzone w Polsce w rodzinie mieszanej).
- *uczący się języka polskiego (UJP)* – każdy uczący się polszczyzny jako języka obcego, drugiego, odziedziczonego lub języka edukacji szkolnej.
- *język polski jako obcy (JPJO)* – badaczki nauczania polszczyzny jako języka obcego, Seretny i Lipińska (2012, 2013) podkreślają, że cudzoziemcy uczą się języka polskiego, a nie przyswajają go jak rodzimi jego użytkownicy. Wskazują także, że poznawany język nie stanowi znaku więzi grupowej ani nie jest wyznacznikiem tożsamości, dzięki czemu uczący się mają pozycję outsidera. Ponadto, jak piszą, uczący się języka obcego „nigdy nie odnoszą się do niego w kategoriach »mój« (własny)” (Seretny, Lipińska 2013, 5). Dla potrzeb niniejszej publikacji przyjęto, iż język obcy to każdy język, który nie jest językiem ojczystym dla uczącego się.
- *język polski jako drugi (JPJ2)* – to „nie-rodzimy język uczącego się, posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się” (Seretny, Lipińska 2012, 26). Jak podkreśla Miodunka, termin ten jest „używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imi-

- grantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka 2010, 240). Termin ten jest także stosowany w kontekście poznawania języka polskiego przez dzieci polskie mieszkające za granicą (Seretny, Lipińska 2013).
- *język edukacji szkolnej (JES)* – w polskiej literaturze przedmiotu Seretny i Lipińska (2013) wskazują, że język kraju osiedlenia staje się zazwyczaj językiem szkolnym (edukacyjnym). Próbę zdefiniowania terminu podjęła także Szybura (2016) określając, że jest to „język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji” (Szybura 2016, 100). W niniejszym tekście przywołane zostaną także definicje badaczy amerykańskich i francuskich zajmujących się badaniem edukacji osób z doświadczeniem migracji. W literaturze angielskojęzycznej i francuskojęzycznej (Beacco, Byram, Coste, Fleming 2009; Cummins 2008; Schleppegrell 2004, 2012) używa się terminów *language of schooling*, *academic language* lub *langue de scolarisation*, *français langue seconde*. I chociaż terminy te nie są tożsame, czasami stosowane są zamienianie. W krajach francuskojęzycznych glottodydaktycy operują terminami: *langue de scolarisation*, *langue de l'école*, *français langue seconde*. W niniejszym tekście wykorzystane zostaną definicje i opis języka edukacji szkolnej zaproponowany przez Mary J. Schleppegrell (2004), ponieważ propozycja ta wydaje się najpełniejsza, a jednocześnie odwołuje się do funkcji tego języka w edukacji. Badaczka wskazuje, że język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności. Podkreśla przy tym, że pełni on trzy podstawowe funkcje:
- 1) jest przedmiotem nauczania, a celem procesu dydaktycznego jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się), dzięki poznawaniu podsystemów języka i rozwijaniu sprawności językowych;
 - 2) jest środkiem pozwalającym na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego;
 - 3) jest narzędziem do samorealizacji: rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, przy czym brak znajo-

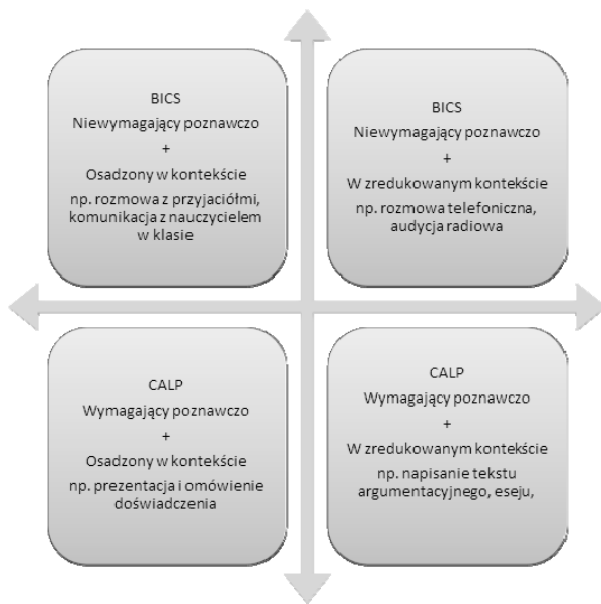
mości języka opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia.

Ucząc języka edukacji szkolnej, budujemy umiejętności komunikacyjne ucznia w kontekście szkolnym oraz dajemy mu do dyspozycji narzędzia językowe do zdobywania wiedzy. Komunikacja szkolna to nie to samo, co komunikacja codzienna. Inny jest rejestr języka, inny poziom formalności. Dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji często dają sobie znakomicie radę w sytuacjach komunikacji z rówieśnikami, równocześnie borykając się z trudnościami dyskursu szkolnego – komunikacji z nauczycielem w trakcie zadań szkolnych oraz z rozumieniem tekstów w podręcznikach. Dobrą ilustracją tego zjawiska są sytuacje, gdy do szkoły przychodzą dzieci polskich reemigrantów. Bardzo często uczniowie ci znają język mówiony, język nieformalny, mają jednak wiele problemów szkolnych wynikających nie tylko ze stresu migracyjnego, ale także z nieznajomości języka edukacji szkolnej.

Jim Cummins (2008) przeanalizował i opisał proces uczenia się uczniów dwujęzycznych. Według niego uczeń dwujęzyczny dysponuje dwoma systemami językowymi, które wybiera w zależności od zadania, jakie się przed nim stawia. Są to: podstawowy systemem komunikacji interpersonalnej (*Basic Interpersonal Communicative Skills* – BICS) oraz zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego (*Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP). Podstawowy system komunikacji interpersonalnej z punktu widzenia kognitywnego nie wiąże się z większym wysiłkiem poznawczym, ponieważ jest to język codziennej komunikacji. Ogromną rolę odgrywa tu kontekst ułatwiający uczącemu się porozumiewanie się z innymi uczestnikami interakcji. Inaczej jest z zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu szkolnego. Wymaga on wysiłku poznawczego szczególnie wtedy, kiedy kontekst jest ograniczony, a zadania stawiane przed uczniem wymuszają mobilizację jego zasobów wiedzy i umiejętności. System ten rozwija się nie tylko w środowisku szkolnym, ale znacznie wcześniej przez różnorodne interakcje społeczne (Cummins 2008). Poniższy schemat, opublikowany przez Cumminsa w 1984 roku, ilustruje zaprezentowaną koncepcję:

Badacz, analizując osiągnięcia szkolne i poziom opanowania języka edukacji szkolnej przez uczniów, zauważył, że rodzimi użytkownicy języka uczą się posługiwania zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego znacznie szybciej niż uczniowie z doświadczeniem migracji w rodzinie. Ci ostatni potrzebują 5–7 lat, aby poruszać się swobodnie w dyskursie edukacyjnym (Cummins 2008). Długość tego okresu zależy także od innych czyn-

ników niż migracja. Kluczowymi zmiennymi w niniejszym procesie mogą być: poziom wykształcenia rodziców i status społeczno-ekonomiczny rodziny oraz rozwój języka pierwszego uczącego się⁹.



Rys. 1. Cummins 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*

W Polsce nie prowadzono podobnych badań, stąd brak informacji dotyczących czasu potrzebnego do opanowania języka dyskursu edukacyjnego przez uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. Nie dysponujemy zatem żadnymi danymi. Możemy jednak przypuszczać, że czas ten jest podobny. Analizując przypadek uczennicy czeczeńskiej uczącej się w szkole polskiej, która wystąpiła w filmie dokumentalnym z serii „Narracje Migrantów” zatytułowanym „Fatima”, zauważamy pewne analogie. Gdy dziewczynka rozpoczęła naukę w polskiej szkole, nie mówiła po polsku. Dopiero w gimnazjum, czyli po 6 latach, jak sama stwierdziła, uczyła się i była oceniana jak inni polscy uczniowie¹⁰. Wydaje się oczywiste, że jeden przypadek to za ma-

⁹ Por. badania Lesaux N.K., Koda K., Siegel L.S. & Shanahan, T. (2006), Snow C.E., Burns S. & Griffin P. (1998).

¹⁰ *Narracje Migrantów – Fatima*, Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/>; https://www.youtube.com/watch?v=-IXe8XkVf_I [dostęp: 17.10.2017].

ło, aby potwierdzić prawidłowość – temat jest istotny i z pewnością wymaga pogłębionych badań.

Nie ulega wątpliwości, iż sprawne poruszanie się w języku edukacji szkolnej jest warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i chroni ucznia przed wypadnięciem z systemu. Do jego opanowania potrzeba jednak czasu, odpowiednich metod i technik nauczania oraz dobrej organizacji zajęć.

Nauczanie języka edukacji szkolnej vs nauczanie języka obcego i nauczanie języka pierwszego

Analizując oficjalne dokumenty dotyczące nauczania uczniów z zagranicy, znajdujemy informacje dotyczące sposobu organizacji nauki języka polskiego oraz bardzo ogólne wskazówki, w jaki sposób powinno ono być realizowane dla dwóch modeli wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji: w klasach przygotowawczych oraz w klasach ogólnych.

Oddziałów przygotowawczych dotyczy paragraf 17. Rozporządzenia z 2016 roku:

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

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

a dodatkowych lekcji z języka polskiego paragraf 18.:

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

Rozporządzenie, o którym mowa, jest bardzo ogólne, a w zakresie szczegółów dotyczących ramowego programu nauczania polszczyzny odsyła do innego dokumentu Ministra Edukacji Narodowej określającego cele i treści kształcenia cudzoziemców na kursach języka polskiego (Dz.U nr 61 poz. 306 z dnia 18 lutego 2011 r.). W rozporządzeniu tym jest mowa o uczestnikach kursu i lektorach. Beneficjentami tej propozycji prawnej są przede wszystkim kursanci w różnym wieku, w różnych sytuacjach uczenia się. W tekście zaznaczono, że kurs, w zależności od tego do kogo jest adresowany, powinien być dostosowany „do wieku, pochodzenia, potrzeb i możliwości uczestników”. Dokument ten w powiązaniu z certyfikacją jest referencyjny przy konstruowaniu programów kursów językowych. Przedstawione w nim cele są spójne z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego i przedstawiają się następująco:

- 1) komunikowanie się w języku polskim w podstawowych sytuacjach codziennych związanych z organizacją życia w Polsce, podróżowaniem, załatwianiem spraw urzędowych;
- 2) pisanie krótkich tekstów oficjalnych i nieoficjalnych;
- 3) rozumienie najważniejszych treści i intencji zawartych w prostych tekstach pisanych i mówionych;
- 4) opanowanie podstawowego zasobu słownictwa, reguł gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych oraz wymowy i intonacji na poziomie umożliwiającym komunikowanie się z rodzimymi i nierodzimiymi użytkownikami języka polskiego w oficjalnej i nieoficjalnej odmianie języka;
- 5) osiągnięcie przewidzianego na danym etapie kształcenia poziomu kompetencji komunikacyjnej oraz wiedzy o kulturze polskiej (Dz.U. nr 61, poz. 306 z dn. 18.02.2011).

Tak zdefiniowane cele przystają do sytuacji uczenia na kursach, do których w założeniu odnosi się niniejsze rozporządzenie. Minister Edukacji Narodowej przywołuje ten dokument jako referencyjny także w kontekście uczenia języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. Jednak w szkole mamy do czynienia z inną perspektywą niż na kursach językowych, bo sytuacje uczenia się są różne. Dlatego celem nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej powinno być wyposażenie ucznia z doświadczeniem migracji w kompetencje językowe pozwalające mu na zdobywanie wiedzy i rozwijanie nowych umiejętności związanych z nauką oraz skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach szkolnych. Kluczowe jest także poznanie języka formalnego oraz opanowanie przez ucznia języka pisanego.

Jeśli chodzi o sposoby osiągnięcia celów, to ramowy program zostawia „swobodę w projektowaniu procesu kształcenia” oraz wskazuje, że należy „wykorzystywać zróżnicowane metody pracy oraz techniki nauczania”. Tak ogólne potraktowanie problemu zostawia możliwość wyboru metod i strategii dostosowanych do uczenia języka w sytuacji szkolnej. Nauczyciele uczący polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji powinni skorzystać z metod proponowanych w koncepcji zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego, metody projektowej, a także metod wspierających procesy czytania ze zrozumieniem oraz pisanie. Autorzy tekstu rozporządzenia podkreślają, że istotnym założeniem ram jest

funkcjonalne ujęcie zagadnień językowych i gramatycznych, które prowadzi do rozpatrywania języka nie z perspektywy teoretycznej, ale „w użyciu” – w konkretnym akcie komunikacyjnym wraz z jego elementami składowymi: nadawcą, odbiorcą, celem interakcji językowej, typem kanału komunikacyjnego oraz specyfiką kontekstu pozajęzykowego (Dz.U. 11.61.306),

W nauczaniu języka edukacji szkolnej to podejście także jest ważne. Powinno ono być spójne z metodami stosowanymi na przykład na zajęciach języka polskiego w klasie ogólnej, gdzie nierzadko realizowane jest strukturalne ujęcie zagadnień językowo-gramatycznych. Konieczna jest również refleksja glottodydaktyczna ze strony uczących nauczycieli, aby proces dydaktyczny był spójny i ułatwiał językową i kulturową integrację ucznia.

Treści opisane w programie ramowym są bardzo szczegółowe. Nauczyciel uczący języka edukacji szkolnej może skorzystać z tego dokumentu przy konstruowaniu własnego programu nauczania. Konieczne jest jednak zwrócenie większej uwagi na język, którego się uczy. Na kursach językowych priorytetem jest skuteczna komunikacja, zatem język mówiony jest istotniejszy niż język pisany, uczy się oficjalnych i nieoficjalnych konstrukcji językowych, biorąc pod uwagę dane frekwencyjne wybieranego słownictwa, proponuje różne teksty mające przede wszystkim charakter funkcjonalno-komunikacyjny.

W szkole wyzwaniem dla nauczyciela jest przygotowanie ucznia do pełnego uczestnictwa w procesie edukacji. Nauczyciel uczący w oddziale przygotowawczym musi umieć dostosować standardy przedmiotowe określone w podstawie programowej do możliwości uczniów, a nauczyciel prowadzący dodatkowe zajęcia z języka polskiego powinien uczyć języka, jakim posługują się nauczyciele w szkole i jaki uczeń znajduje w podręcznikach szkolnych.

Dlatego na tych zajęciach powinno się przywiązywać dużą wagę przede wszystkim do języka oficjalnego, języka pisanego, tekstów napisanych stylem typowym dla podręczników szkolnych (naukowym), w których występuje słownictwo specjalistyczne (ogólne i związane z daną dziedziną nauki). Język mówiony jest istotny przede wszystkim w kontekście mówienia o tym, czego się uczeń nauczył lub w komunikacji z nauczycielem, która wymaga umiejętności wyboru odpowiedniego rejestru językowego.

W dyskutowanym tutaj dokumencie nie ma istotnego dla sytuacji uczenia się języka polskiego w sytuacji szkolnej odwołania do jasno określonych wymagań, brak jest także informacji dotyczących oceniania. Nauczyciele, przygotowując programy nauczania, mogą oczywiście skorzystać z innych dokumentów wskazywanych na stronie internetowej MEN¹¹, jednak są to dokumenty dodatkowe, a nie oficjalne dokumenty referencyjne wskazywane przez ustawodawcę.

Podsumowując rozważania, można stwierdzić, że ze względu na specyfikę nauczania języka polskiego w szkołach, które jest systemowo zagwarantowane uczniom z doświadczeniem migracji, byłoby zasadne opracowanie podstaw programowych do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla poszczególnych etapów edukacji oraz określenie standardów wymagań w zakresie kwalifikacji nauczycieli uczących zarówno w oddziałach przygotowawczych, jak i na dodatkowych zajęciach z języka polskiego. Te działania mogłyby mieć wpływ na jakość nauczania języka polskiego oferowaną uczniom z doświadczeniem migracji, a tym samym ułatwić ich integrację w polskim systemie edukacji oraz w społeczeństwie.

Literatura

- Baumann K., 2014, *Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Beacco Jean-Claude et al., 2015, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Council of Europe.
- Bleszyńska K.M., 2010, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa.
- Bernacka-Langier A. et al., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m. st. Warszawy)*, Warszawa.

¹¹ <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-0-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> [dostęp: 17.10.2017].

- Butarewicz-Głowacka A., 2015, *Nie(równość) szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole – komunikat z badań*, „Parezia”, nr 2(4).
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in: Street B. & Hornberger N.H., eds, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., vol. 2: *Literacy*, New York.
- Grzymala-Moszczyńska H. i in., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa, <http://nielatwepowroty.pl/wp-content/uploads/2015/12/nielatwe-powroty-raport.pdf> [dostęp: 10.05.2017].
- Harte J., 2016, *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*, Santa Monica. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html [dostęp: 30.05.2017].
- Kubin K., Świerszcz J., 2011, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: Paszko A., red., *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków.
- Lesaux N.K. et al., 2006, *Development of literacy of language minority learners*, in: August D.L. & Shanahan T., eds, *Developing literacy in a second language: Report of the National Literacy Panel*, Mahwah, NJ.
- Lipińska E, Seretny A., 2013, *Nie swój leczy i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej, materiały pokonferencyjne*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturalnych EuroEmigranci.PL*, Kraków, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 12.06.2017].
- Luciak M., 2006, *Minority Schooling and Intercultural Education: A Comparison of Recent Developments in the Old and New EU Member States*, “Intercultural Education”, vol. 17, no. 1.
- Miodunka W., 2013, *Podjęcie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- MEN, 2016, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, <http://new.ore.edu.pl/in dex.php/ppko/> [dostęp: 14.06.2017].
- Ministerstwo Opieki Społecznej, 2008, Dz.U. z 2008 r. Nr 115, poz. 728 – tekst jednolity (z późniejszymi zmianami), Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dział II, Rozdział 5 Integracja cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Departament%20Pomocy%20Społecznej/cudzoziemcy%20uchodźcy/ustawa_o_pomocy_spolecznej_12.03.04.pdf [dostęp: 15.06.2017].
- Nikitorowicz J., 2011, „My i Oni”, w: Paszko A., red., *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków.
- OECD, 2017, *International Migration Outlook 2017*, Paris.
- OECD, 2010, *2010 International Migration Outlook: Migration key to long-term economic growth*, Paris.
- OECD, 2006, *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/raport.pdf>
- Reiss J., 2005, *Teaching Content to English Language Learners*, Pearson Education ESL, NY.
- Schleppegrell M.J., 2012, *Academic Language in Teaching and Learning Introduction to the Special Issue*, „The Elementary School Journal”, vol. 112, no. 3, Chicago, <http://www.jstor.org/stable/10.1086/663297> [dostęp: 06.07.2012].

- Skaczkowska B., 2016, *Kształcenie dzieci przybyszających z zagranicy w polskim systemie oświaty – od działań przygotowawczych*, Warszawa.
- Snow C.E., Burns S. & Griffin P., eds, 1998, *Preventing reading difficulties in young children*, Washington.
- Świątek A. i in., 2014, *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*, Kraków, http://geografia.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/03/Swietek_Kurek_Osuch_Rachwal_2014_Jak_edukowac1.pdf [dostęp: 10.04.2017].
- Wiszejko-Wierzbicka D., 2012, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwiązywaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3(4).

Wioletta Hajduk-Gawron
Uniwersytet Śląski
Katowice

Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego

Foreign students in the Polish educational system. Silesian school experiences viewed from the perspective of received people and receiving communities

Abstract: The article is based on the research conducted at Silesian schools concerning the position and functioning of foreign students as well as the ones coming back from emigration in the Polish educational system. The article author analyses the adaptation mechanisms of the students and parents with migrant experiences as well as the needs of the receiving communities. The analysis is based on the material gathered through the conducted survey.

Keywords: adaptation, foreign students in Poland

Do Polski, która dotychczas była przede wszystkim krajem obywateli emigrujących, przybywają mieszkańcy innych państw. Jeśli zatrzymują się tu na dłużej, pracują, studiują, uczą się, wchodząc przy tym w polskie lub międzynarodowe środowisko pracy i codziennego życia oraz w polski system edukacyjny. Środowisko polskie staje w roli przyjmującego przybywających gości. Czy jesteśmy (przyjmujący i przyjmowani) na to gotowi? Tematem artykułu jest analiza sytuacji uczniów cudzoziemskich i uczniów powracających z emigracji w polskiej szkole na terenie województwa śląskiego na podstawie wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami, nauczycielami, uczniami przybyłymi z zagranicy, ich kolegami oraz rodzicami.

Zakreślone zagadnienie nie jest tematem nowym, ponieważ podobne badania odbyły się już w szkołach województwa mazowieckiego i małopolskiego.

skiego, a wyniki tych prac zostały omówione w tekstach naukowych opublikowanych na przykład w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” (por. Szybura 2016b, Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, Grzymała-Moszczyńska 2016). Wspomniane regiony, a zatem okolice Warszawy i Krakowa, to miejsca, w których obserwuje się szczególnie wysoką frekwencję cudzoziemców. Przyczyny są dość oczywiste, obydwie miasta są atrakcyjne turystycznie i są ośrodkami prężnie rozwijającymi się pod względem ekonomicznym (przedsiębiorstwa i firmy zatrudniające pracowników z całego świata), kulturalnym (instytucje skupiające artystów), edukacyjnym (liczne uczelnie oferujące rzetelne wykształcenie). Ponadto w tych miastach mieszczą się ambasady i konsulaty państw z całego świata. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie te metropolie cudzoziemcy wybierają na miejsce swojego nowego pobytu, tutaj szukają pracy i posyłają swoje dzieci do szkół.

Polskiemu systemowi edukacyjnemu uczniowie z doświadczeniem migracyjnym nie są obcy, wydaje się natomiast, że nie w całej Polsce zjawisko to ma jednakowe natężenie. Dlatego Uniwersytet Śląski we współpracy ze Śląskim Kuratorium Oświaty podjął próbę zbadania stanu funkcjonowania uczniów cudzoziemskich i uczniów powracających z emigracji w szkołach na terenie województwa śląskiego. Do pracy nad projektem zostali zaangażowani pracownicy Szkoły Języka i Kultury Polskiej, Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich oraz Katedry Dydaktyki Języka i Kultury Polskiej¹.

W pierwszym etapie projekt zakładał przeprowadzenie ankiety w szkołach województwa śląskiego, której celem było zidentyfikowanie obecności cu-

¹ Zespół Koordynacyjny reprezentowany przez: Uniwersytet Śląski: prof. Ryszard Koziol, prof. Jolanta Tambor, prof. Romuald Cudak, prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska, dr Anna Guzy, dr Wioletta Hajduk-Gawron, Kuratorium Oświaty w Katowicach: Jacek Szczotka, Joanna Sobotnik, Marzena Zabiegała.

Zespół przeprowadzający wywiady w szkołach: dr Maria Czempka-Wewióra, dr Katarzyna Frukacz, mgr Anna Gawryś, dr Anna Gałęzowska-Krzystolik, mgr Tomasz Gęsina, mgr Karolina Graboń, mgr Kinga Groszewska, dr Anna Guzy, dr Wioletta Hajduk-Gawron, dr Aleksandra Kalisz, dr Marcin Maciolek, dr Agnieszka Madeja, dr Barbara Morcinek-Abramczyk, mgr Małgorzata Nieużyła, mgr Agata Rudzińska, dr Małgorzata Smereczniak, dr Bożena Szalasta-Rogowska, dr Agnieszka Tambor.

Zespół prowadzący warsztaty dla nauczycieli i uczniów: dr Maria Czempka-Wewióra, dr Anna Gałęzowska-Krzystolik, dr Wioletta Hajduk-Gawron, dr Barbara Morcinek-Abramczyk, dr Agnieszka Tambor.

Współpraca: zagraniczni studenci i doktoranci Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach: Akylaj Abylkadyr kyzy (Kirgistan), Natalia Belokhnowa (Ukraina), Gvantsa Kobakhidze (Gruzja), Adriana Loiodice (Włochy), Rosalba Satalino (Włochy), Pedrita Setenareski (Brazylia), Roman Włodarczyk (Wenezuela), Chang Il You (Korea).

dzoziemców w danej placówce. Dyrektorzy odpowiadali, między innymi, na szereg pytań, np.: czy w danej placówce uczy się dziecko cudzoziemskie, jak długo jest w szkole. Były też pytania dotyczące zagadnień edukacji w wielokulturowej szkole. Odpowiedzi dyrektorów pozwoliły na wyselekcjonowanie szkół, które poproszono o zgodę na przeprowadzenie wywiadów z uczniami cudzoziemskimi/powracającymi, z ich kolegami, nauczycielami i rodzicami.

Odpowiedzi na ankiety udzielili dyrektorzy z 297 placówek (to łącznie szkoły podstawowe, gimnazjalne oraz średnie, z czego 60% stanowią szkoły podstawowe). W 155 szkołach odnotowano obecność uczniów cudzoziemskich, w sumie zaś stan na czerwiec 2016 roku wskazuje, że takich uczniów uczęszczało do szkół w województwie śląskim 187. Dla porównania natomiast, że badania przeprowadzone w 2015 roku na terenie województwa małopolskiego pokazują, że uczniowie cudzoziemscy uczęszczały do 151 szkół, a ich liczba wynosiła 307 (Szybura 2016, 101).

Drugim etapem projektu było zorganizowanie spotkań z grupą docelową po uprzednim otrzymaniu stosownych zgód od dyrekcji oraz rodziców i przeprowadzenie wywiadów pogłębionych. Zakreślony przez nas problem badawczy sprzyjał wywiadam półstrukturyzowanym, czyli rozmowom, podczas których osoby przeprowadzające wywiad, mając spis pytań zadawanych wszystkim respondentom, miały prawo do modyfikowania ich lub generowania nowych w zależności od rozwoju rozmowy. Przyjęcie tej techniki umożliwiło zebranie danych przez szczerze (z założenia) rozmowy, bez wpływu grupy na jednostkowe odpowiedzi. Pytania, które były kierowane do uczniów, dotyczyły przede wszystkim procesu adaptacyjnego oraz aspektów edukacyjnych. Nie dotyczyły kwestii społecznych i ekonomicznych. Pytania skierowane do nauczycieli miały służyć zbadaniu potrzeb nauczycieli w zakresie wielokulturowości i nauczania języka polskiego jako obcego. Pytania, na które odpowiadali koledzy uczniów cudzoziemskich miały przede wszystkim na celu ocenę przygotowania społeczności klasowych do przyjęcia ucznia cudzoziemskiego. I wreszcie wywiady z rodzicami to próba obserwacji, jak rodzice nowo przybyłych uczniów odnajdują się w odmiennej rzeczywistości szkolnej, w jaki sposób są przygotowywani do tego, aby ich dziecko rozpoczęło edukację w polskiej placówce, jak przebiega komunikacja między przedstawicielami szkoły i rodzicami.

Trzecim etapem przedsięwzięcia były warsztaty dla nauczycieli i uczniów. Warsztaty przeznaczone dla nauczycieli obejmowały zagadnienia edukacji w wielokulturowej szkole oraz metody nauczania języka polskiego jako ob-

cego. Spotkania przygotowane dla uczniów przybliżyły kulturę i życie codzienne innych krajów (Ukraina, Gruzja, Brazylia, Wenezuela, Korea, Włochy, Kirgistan). Warsztaty prowadzone były przez cudzoziemskich studentów Uniwersytetu Śląskiego pod opieką pracowników UŚ i odbyły się w tych szkołach, które wyraziły chęć zainspirowania swoich uczniów takimi dodatkowymi impulsami i zachętami do poznawania świata.

Na potrzeby niniejszego artykułu wyniki wywiadów zostały zinterpretowane pod kątem procesu adaptacyjnego uczniów nowo przybyłych oraz przystosowania do tej sytuacji środowiska przyjmującego. Analiza wywiadów umożliwia zarysowanie sytuacji dotyczących kolejno:

– nauczycieli

- 1) stopień przygotowania nauczycieli do pracy w grupach wielonarodowościowych (wielokulturowych)

W większości nauczyciele i dyrektorzy uważają, że szkoła i nauczyciele są dobrze przygotowani do zajęć z uczniami cudzoziemskimi, choć przyznają, że nauczyciele uczą się sami metodą prób i błędów. Dość zdawkowo i nieczęsto wyrażają oni chęć uczestniczenia w warsztatach lub szkoleniach, wiele szkół odmówiło przeprowadzenia wywiadów i warsztatów. Okazuje się, że zatrudnionych jest niewielu nauczycieli o specjalności glotto-dydaktycznej, panuje przekonanie, że nauczyciele języka polskiego jako ojczystego i nauczyciele angielskiego wystarczą, aby nauczyć ucznia cudzoziemskiego języka polskiego. Pojawiają się wprawdzie wypowiedzi, w których nauczyciele oczekują pomocy metodycznej i merytorycznej, są to najczęściej głosy tych pedagogów, którzy już doświadczyli pracy z uczniem niemówiącym lub mówiącym słabo po polsku, a nie byli do takich wyzwań przygotowani.

Przykładowa wypowiedź nauczyciela:

Szkoła kompletnie nie jest przygotowana do pracy w grupach wielonarodowościowych lub różnojęzycznych! To jest taka nasza praca na wycucie. My staramy się konsultować, mamy spotkania i kombinujemy razem, pani pedagog stara nam się pomóc, wykorzystujemy symbole, żeby się jakoś komunikować z tym dzieckiem na początku. Dobrze, że jest te 5 godzin, ale dają te 5 godzin osobie, która z takim dzieckiem pracuje też na wycucie, ale nie jest przygotowana do pracy z takim dzieckiem.

- 2) potrzeby nauczycieli w dziedzinie zasobów edukacyjnych i doskonalenia zawodowego

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można stwierdzić, że potrzeby są ogromne, są one dostrzegane i w wielu wypadkach konkretyzowane. Uczący oczekują wsparcia w postaci konsultanta, który dysponowałby wiedzą i materiałami z zakresu pracy z uczniem niemówiącym płynnie po polsku. Cytaty z wypowiedzi nauczycieli potwierdzają tę lukę: *Potrzebny byłby jakiś konsultant, do którego można by zadzwonić z pytaniem. (...) Powinno być więcej informacji praktycznych na ten temat.*

Dotkliwą niedogodnością jest brak gotowych materiałów dydaktycznych, łatwo dostępnych, np. do pobrania ze strony internetowej przeznaczonej dla nauczycieli pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach językowych: *Nauczyciele radzą sobie, pytając kolegów z innych szkół o doświadczenia w pracy z cudzoziemcami, poszukują informacji i materiałów w Internecie. (...) Przydałoby się więcej pomocy dydaktycznych (głównie multimedialnych), które nawet jeśli są dostępne, to są drogie.*

Nauczyciele poloniści mający już doświadczenie w pracy z uczniem, którego językiem pierwszym nie jest język polski, podkreślają swój brak kompetencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Konieczne okazuje się przygotowanie glottodydaktyczne charakteryzujące się odmienną specyfiką niż dydaktyka nauczania języka polskiego jako ojczystego. Pomocne mogłoby być ukończenie specjalności z zakresu glottodydaktyki polonistycznej podczas studiów nauczycielskich lub uczestnictwo w kursach sprofilowanych na pracę w grupach wielonarodowościowych i różnojęzycznych. Cytat: *Ja jako polonistka nie mam narzędzi, nie jestem przygotowana do tego, aby uczyć języka polskiego jako obcego. Sama muszę sobie wyszukać informacje, jak to robić, nie mam narzędzi do tego typu pracy, a chciałabym je mieć.*

Potrzebą nauczycieli w pracy z cudzoziemcami lub uczniami powracającymi z emigracji oraz w kontaktach z rodzicami okazuje się swoboda komunikacyjna, którą gwarantuje znajomość języka polskiego oraz realiów życia w Polsce. Nauczyciele nie

² Kursywą zapisuję w całym artykule fragmenty wypowiedzi zebrane podczas wywiadów w szkołach województwa śląskiego (X–XII 2016).

przywykli, co oczywiste, do używania innego języka niż polski podczas zajęć językowych, ale przede wszystkim podczas innych przedmiotów, takich jak matematyka czy historia. Niejednokrotnie obawiali się, w jaki sposób przekażą wiedzę uczniowi, który nie rozumie języka. Dlatego wskazywali na konieczność szybkiego opanowania polszczyzny i umożliwienia porozumienia się z rodzicami. Cytat z wypowiedzi nauczyciela:

Poza tym, moim zdaniem, powinien takiemu dziecku przez pół roku przysługiwać tłumacz, po lekcjach takie dzieci powinny mieć lekcje języka polskiego i intensywnie się go uczyć i rodzice też, jeśli nie mówią po polsku. Wszyscy powinni być objęci opieką. A te dzieci są tak po prostu wrzucone. Potrzebujemy szkoleń, jakiś zmian, proszę to odnotować, bo my nic nie wiemy, co mamy robić z takimi dziećmi. Myślę, że intensywny kurs języka polskiego wykluczyłby poczucie ucznia, że nic nie wie i nie rozumie, o czym jest lekcja.

Najbardziej niekomfortową sytuacją jest brak języka medium, kiedy nauczyciele nie posługują się żadnym językiem obcym lub kiedy dziecko i rodzice nie władają, choćby w minimalnym stopniu, ogólnie nauczany w Polsce językiem angielskim.

– uczniów cudzoziemskich i rodziców

- 1) trudności związane z opanowaniem języka polskiego, różnice programowe (braki wiedzy z różnych przedmiotów)

Uczniowie, którzy rozpoczynali naukę w polskiej szkole lub są po ukończeniu pewnego etapu edukacyjnego w innym kraju, otrzymują wsparcie w postaci dodatkowych godzin z języka polskiego oraz przedmiotów niejęzykowych. Taka pomoc przysługuje przez 12 miesięcy w zależności od potrzeb i budżetu organu prowadzącego placówkę³.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dziennik Ustaw Nr 57, poz. 361: „Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organi-

Brak opanowania języka polskiego prowadzi w pierwszej kolejności do zaburzeń komunikacji w życiu codziennym, a następnie do poczucia zagubienia i frustracji podczas zajęć przedmiotowych. Uczniowie cudzoziemscy lub powracający z emigracji często mówili o pierwszych chwilach w szkole, podczas których najtrudniejsze było to, że nie rozumieli tego, co się do nich mówi. Największe obawy budziły zajęcia z przedmiotów, takich jak matematyka, historia lub biologia, ponieważ niejednokrotnie sposób nauczania w ich szkole różnił się od polskiego, język poleceń do zadań był niezrozumiały, teksty poświęcone zagadnieniom specjalistycznym były napisane zbyt trudnym językiem. Uczniowie, posługujący się językiem polskim na poziomie codziennej komunikacji, nierzadko przejawiają trudności w rozwiązywaniu tzw. matematycznych zadań z treścią. Okazuje się, że barierę stanowi język edukacyjny, czyli polecenia, słownictwo specyficzne dla danego przedmiotu, które w życiu codziennym nieczęsto bywa używane. Podczas odrabiania prac domowych dzieci są bezradne i niejednokrotnie niestety nie mogą liczyć na pomoc rodziców. (por. Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, Grzymała-Moszczyńska 2016, 119). Cytat z wypowiedzi koleżanki uczennicy z Danii: *Wiem, że Mille czuje się źle, dlatego że jej rodzice nie potrafią języka polskiego. Ma problemy z nauką historii oraz lekturą książek.*

- 2) stopień znajomości polskiego systemu edukacji i realiów życia codziennego przed przyjazdem do Polski

Znajomość języka polskiego i systemu polskiego szkolnictwa jest kwestią indywidualną i zależy od wielu czynników. Jednym z nich są okoliczności podjęcia decyzji przyjazdu do Polski. Można wyróżnić przynajmniej kilka kryteriów determinujących zmianę miejsca zamieszkania:

- a) przyjazd planowany w poszukiwaniu lepszej pracy,
- b) polskie korzenie umożliwiające osiedlenie się w Polsce,

zuje gmina lub powiat właściwe ze względu na miejsce zamieszkania cudzoziemca. Korzystanie przez cudzoziemców z dodatkowych zajęć z języka polskiego nie jest ograniczone czasowo. Cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo na każdego ucznia”.

- c) niespodziewana sytuacja (nagła zmiana pracy, partnera życiowego *etc.*),
- d) ucieczka z kraju w obawie przed wojną lub innym zagrożeniem⁴.

Przytoczone kryteria to zaledwie wybór, okoliczności towarzyszące decyzji o wyjeździe z ojczyzny w rzeczywistości mogą być rozmaite i nie wszystkie zostały tutaj uwzględnione. Niemniej jednak wyróżnienie tych czterech aspektów pozwala wysnuć wnioski, że zarówno rodzice, jak i dzieci w różnym stopniu są przygotowani na zmianę. W efekcie zdarza się, że jeszcze przed przyjazdem do Polski dziecko uczęszczało na kurs języka polskiego w swoim kraju zamieszkania, a bywa i tak, że uczeń przychodzi do polskiej szkoły bez opanowania podstaw językowych. Jeśli zaś mowa o systemie i strukturze szkoły, to z wywiadów wynika, że taką informację przekazywał dyrektor bądź wyznaczony nauczyciel, uczniowie raczej samodzielnie nie uzupełniają wiedzy przed rozpoczęciem nauki, nie czynią też tego ich rodzice.

- 3) sytuacja rodziców dzieci cudzoziemskich i/lub z doświadczeniem migracyjnym

Wiele zależy od współpracy rodziców z nauczycielami, zakłócenia w przepływie informacji mogą doprowadzić do frustracji dziecka. W przypadku rodziców z doświadczeniem migracyjnym czynnikiem zaburzającym komunikację może być język i brak znajomości realiów życia w Polsce lub kodów kulturowych, różnych zachowań (np. niewerbalnych). Zdarza się, że szkoły korzystają z pomocy nauczyciela języka angielskiego lub firma, w której zatrudnieni są rodzice ucznia, zapewnia pracownikom tłumacza. W innych przypadkach liczy się inwencja i zaradność dyrektorów, np. szukanie osoby, którą rodzina ucznia zna, a która może pośredniczyć w rozmowie, tłumacząc ją na język ojczysty rodziców i ucznia, szczególnie w sytuacjach nieporozumień o różnym podłożu, nie tylko edukacyjnym. Przecież szkoła to również placówka, która wychowuje, a zatem zdarzają się tu różne problemy wychowawcze lub zachowania wymagające interwencji. Nauczyciele często mówią o tym, że

⁴ Szerzej na ten temat por. Grabowska-Lusińska 2012.

zapomina się o wsparciu dla rodziców dzieci nowo przybyłych, potwierdzają tę opinię również wypowiedzi rodziców, np. matki ucznia z Ukrainy: *Tak, szkoła jest przygotowana, ale chciałabym, aby było więcej informacji dla rodziców.*

- społeczność przyjmująca (środowisko szkolne)
 - 1) stopień przygotowania społeczności klasowych i szkolnych do przyjęcia uczniów cudzoziemskich i/lub z doświadczeniem migracyjnym

Podczas rozmów z kolegami dzieci cudzoziemskich uczniowie wyrażają pozytywne opinie, ale są to raczej zdawkowe odpowiedzi. Dzieci traktują obecność ucznia cudzoziemskiego jako pewnego rodzaju przygodę, oto przykład: *na początku wszyscy się o nią bili, każdy chciał z nią siedzieć, bo była trochę inna* (wypowiedź uczennicy klasy III) lub traktują go zupełnie zwyczajnie. W odosobnionych przypadkach zdarza się, że dziecko ze względów charakterologicznych nie potrafi się zintegrować z klasą, wówczas pojawiają się trudności wynikające nie tylko z adaptacji w nowym środowisku, ale też spiętrzają się napięcia wewnątrz grupy związane z osobowością dziecka, co może prowadzić do konfliktów. Nieocenioną rolę w procesie integracji nowo przybyłego ucznia odgrywa nauczyciel-wychowawca, szczególnie w przypadkach, kiedy pojawiają się trudności w relacjach z kolegami z klasy. Proces ogólnego rozwoju dziecka odbywa się w oparciu o relacje z bliskimi osobami, a takimi są nie tylko rodzice, ale także nauczyciele i wychowawcy (Ciechomska, Ciechomski 2016, 23).

Z rozmów przeprowadzonych z uczniami zróżnicowanymi wiekowo (7–17 lat), wynika, że społeczności klas I–III (w wieku około 6–10 lat) w najmniejszym stopniu zauważają odmienność nowo przybyłego ucznia. W klasach starszych odnotowano przypadki, kiedy odmienność rasowa czy narodowościowa była wykorzystywana przeciwko uczniowi cudzoziemskiemu, gdy podłożem konfliktu była zazdrość o sympatie, które zbyt dużym zainteresowaniem darzyły kolegów cudzoziemskich. Fragment wypowiedzi nauczyciela gimnazjum: *Uczeń jest akceptowany przez klasę za wyjątkiem incydentu związanego z nadmierną sympatią okazaną koleżance, co nie spodobało się koledze, który wykorzystał problem uchodźców, aby osłabić pozycję kolegi w klasie i w oczach dziewczyny.*

Niezwykle cenne okazuje się przygotowanie klasy przez pedagoga lub wychowawcę na przyjęcie nie tyle nowego ucznia, co ucznia, który będzie potrzebował pomocy językowej, może różnić się od nas wyglądem lub wyznaniem. We wszystkich przypadkach, w których nauczyciele zadbali o takie przygotowanie, uczniowie chętnie o tym mówili (zarówno uczniowie cudzoziemscy, jaki i polscy). Fragment wypowiedzi uczennicy (10 lat) z Armenii:

Na początku miałam z koleżankami i kolegami małe problemy. Ze względu na ciemniejszą karnację traktowali mnie jak kogoś gorszej kategorii, nazywając Murzynką. Chłopcy brzydko na mnie patrzyli, śmiali się ze mnie. Nawet jedna z koleżanek też zachowywała się niegrzecznie. To było coś nowego, w Armenii nigdy nie miałam tego typu problemów. Kiedy jednak bliżej mnie poznali i dowiedzieli się, że jestem z Armenii, wiedzą już, co to za kraj, takie sytuacje się już nie powtórzyły.

Zmianę w nastawieniu do uczennicy z zagranicy zaobserwowano po tym, kiedy dała się poznać szerszej społeczności szkolnej poprzez przybliżenie swojej kultury i kraju, z którego pochodzi. Cytat z wypowiedzi koleżanki uczennicy z Armenii:

Pod koniec września Syuzi udzieliła wywiadu w szkolnym radiowęźle, do którego przygotowała ją pani pedagog. Po emisji wywiadu, z którego uczniowie mogli się dowiedzieć dużo ciekawych rzeczy o Armenii, Syuzi stała się popularna w szkole. Było to mile, bo zaczęła mieć coraz więcej koleżanek.

Wyznaczenie takich obszarów rozpoznawczych implikuje określenie trudności adaptacyjnych oraz potrzeb. Wskażmy zatem przyczyny trudności w adaptacji ucznia do nowych warunków edukacyjnych:

- nieodpowiednia diagnoza poziomu językowego ucznia

Zakwalifikowanie ucznia cudzoziemskiego do klasy niższej niż wymaga jego wiek ze względu na barierę językową jest sytuacją stanowiącą zagrożenie komunikacyjne oraz psychologiczne. Kiedy uczeń zostaje przydzielony do klasy z dziećmi młodszymi od siebie, to oczywiste jest, że nie znajdują ze sobą wspólnego języka. Nie jest oczywiste to, że taka degradacja ułatwi mu naukę języka. Jest to

praktyka, która nie zdarza się często, jednakże podczas prowadzonych wywiadów odnotowano takie przypadki. Więż, akceptacja oraz kontakt z grupą rówieśników i najbliższym otoczeniem to podstawowe potrzeby dziecka nie tylko w wieku szkolnym gwarantujące jego niezakłócony rozwój oraz wychowanie (Filipczuk 1980, 8).

P o t r z e b a: odpowiednia diagnoza poziomu językowego przez wykwalifikowanych nauczycieli (glottodydaktyków) oraz konsultacja psychologa. Szczególną uwagę należy poświęcić dzieciom powracającym z emigracji, ponieważ one często pozornie posługują się polszczyzną, ale języki specjalistyczne sprawiają im kłopoty. Diagnozie takiej powinien podlegać komponent językowy i przedmiotowy (Lipińska, Seretny, 2017, 274–282).

- intuicyjne działania nauczycieli nieoparte merytorycznym przygotowaniem

W większości przypadków nauczyciele uczą się na własnych błędach, podpytują nauczycieli z innych szkół, którzy mieli już doświadczenie przyjęcia ucznia cudzoziemskiego, szukają materiałów w Internecie. Rzecz jasna, nie oznacza to, że polska szkoła nie ma żadnych procedur postępowania w przypadku obecności ucznia cudzoziemskiego⁵. Wielu nauczycieli nie ma tych informacji i nie potrafi do nich dotrzeć.

⁵ Podaję wybrane pozycje, które mogą ułatwić pracę z dzieckiem cudzoziemskim/powracającym: Bialek, K., red., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa, <http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow>; Grzymala-Moszczyńska H., Grzymala-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)latwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa, <http://powroty.otwartaszkola.pl> – strona prowadzona przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, poświęcona w całości powrotom z emigracji; <http://www.dwujezycznosc.info> – portal poświęcony dwujęzyczności, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>/ *Podręcznik internetowy Włącz Polskę!* (<http://wlaczpolske.pl/>) – zbiór zasobów edukacyjnych stworzonych do budowy podręczników dla uczniów szkół polskich na całym świecie; *Inny w polskiej szkole*. Pakiet zawiera słowniczek terminologii szkolnej, przetłumaczony na 5 języków oraz słowniczki do poszczególnych przedmiotów, a także tłumaczenia wzorów dokumentów szkolnych, <http://www.uchodzycydoszkoły.pl/>; Koszewska K. red., 2001, *Zrozumieć Innych*, Warszawa; *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia. Publikacja zawiera informacje na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego, w tym metod, form pracy oraz scenariusze lekcji; Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K. i Szostak-Król K., 2011, *Przygody innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok; Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król

Potrzeba: odpowiedni przepływ informacji dotyczący działań w przypadku pracy w grupach wielonarodowościowych. Warto takie informacje przekazywać nauczycielom nie tylko w momencie pojawienia się ucznia cudzoziemskiego. Nauczyciele nie zawsze wiedzą, jak przygotowywać ucznia, jak go oceniać i w jaki sposób niwelować różnice programowe.

Informacje powinny dotyczyć działań na dwóch płaszczyznach: opanowanie języka polskiego na takim poziomie, aby możliwa była swobodna komunikacja i nabywanie wiedzy w języku polskim z innych przedmiotów. W wielu przypadkach bariera językowa wpływa na słabsze efekty w zdobywaniu wiedzy merytorycznej, choćby uczeń miał w kierunku danych przedmiotów wyraźne predyspozycje. Dlatego np. nauczyciele często pozwalają uczniom cudzoziemskim zdawać partie materiału w formie ustnej ze względu na problemy z pisaniem. Działanie to jest zrozumiałe i uzasadnione, ponieważ na zakończenie każdej klasy uczeń powinien otrzymać oceny potwierdzające jego wiedzę z danego przedmiotu, nie jest oceniany jego poziom językowy. Podczas rozmów z nauczycielami pojawiło się wiele postulatów, m.in., że godziny, które są przeznaczone dla cudzoziemców na doskonalenie polszczyzny nie wypełniają potrzeb, szczególnie tych osób, które język polski opanowały na bardzo niskim poziomie. W szkołach, w których był prowadzony „ulgowy” sposób oceniania, nauczyciele zauważali, że ostatecznie nie prowadzi to do dobrych efektów, ponieważ zdarza się, że uczniowie wykorzystują tę sytuację i zwyczajnie rozleniwiają się, nie przykładają do nauki, twierdząc, że nie rozumieją. Nie są to przypadki częste, ale w kilkunastu szkołach zupełnie niezależnie uzyskano takie same opinie nauczycieli. Sytuacja ta wynika w pewnym stopniu z nieodpowiedniego wsparcia procesu edukacyjnego ucznia, a w pewnym stopniu z jego nastawienia do nauki.

K., 2015, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok; *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*. Opracowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w języku angielskim, czeczeńskim, ukraińskim, wietnamskim i polskim, <http://www.uchodz.zatem.cydoszkoły.pl/>; *Poradnik szkolny dla dzieci i rodziców*. Wydany przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki w ramach projektu Poznajmy się – Lesznowola gminą wielu kultur. Poradnik przetłumaczony na język wietnamski i chiński. Zawiera informacje na temat zasad obowiązujących w polskiej szkole, <http://swiaty.org.pl/materiały-do-pobrania/> [dostęp: 22.06.2014]; *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, zawiera propozycję sprawdzianu umiejętności z języka polskiego jako drugiego na poziomie A1 i A2.

- niepełna współpraca szkoły z rodzicami

Brak kontaktu z rodzicami często prowadzi do nieporozumień, np. nieodrabianie pracy domowej, niekorzystanie z bezpłatnych zajęć dodatkowych, nieuczestniczenie w zebraniach z rodzicami, zbyt mała aktywność rodziców przy okazji różnych uroczystości szkolnych – np. pasowania na ucznia, podejmowania decyzji o wyjeździe na tzw. zieloną szkołę *etc.* Polska szkolna rzeczywistość wymaga dość sporego zaangażowania ze strony rodziców, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Nieporozumienia w tym zakresie nie wynikają ze złej woli rodziców, ale raczej z niezajomości języka polskiego i norm panujących w szkole.

P o t r z e b a: powołanie instytucji, które zajmowałyby się adaptacją rodziców, czyli wsparciem ich przy zaspokojeniu podstawowych potrzeb administracyjnych. Nauczyciele wskazywali na to, że sami nie wiedzą, co doradzić rodzicom, oczekiwaliby punktu, który będzie zaopatrywał cudzoziemców w pakiet pt. „Gdzie i co załatwić”, „Jak przygotować dziecko do szkoły”, ale wskazywali też na potrzebę dostępu do instytucji, która będzie kształcić rodziców językowo. Niektóre samorządy miast, przyjmując obywateli innych państw, prowadzą politykę włączającą nowo przybyłych mieszkańców w struktury państwa polskiego. Przykładem może tu być Kraków z programem Otwarty Kraków. W uzasadnieniu programu czytamy:

Imigracja i zjawisko wielokulturowości należy bowiem przede wszystkim postrzegać w kategoriach szansy i nowych możliwości, a nie tylko jako zagrożenie. Wymaga ono jednak odpowiedniego zarządzania i przygotowania ze strony społeczeństwa przyjmującego, urzędów i instytucji – i to nie tylko na poziomie państwowym, ale przede wszystkim regionalnym i lokalnym. Co istotne, doświadczenia innych krajów przyjmujących cudzoziemców pozwalają na konstatację, że z działaniami tymi nie należy czekać do momentu, gdy imigranci pojawiają się w znacznej liczbie – a raczej planować takie działania z wyprzedzeniem, w sytuacji gdy grupa osób przyjezdnych jest jeszcze stosunkowo nieliczna. Kraków znajduje się właśnie w takiej sytuacji, co stwarza okazję na odpowiednie wczesne przygotowanie miasta i jego mieszkańców do odpowiedniej reakcji na intensywniejszy napływ cudzoziemców⁶.

⁶ Treść uchwały Rady Miasta Kraków https://www.bip.krakow.pl/?dok_id=167&sub_dok_id=167&sub=uchwala&query=id%3D21638%26typ%3DU [dostęp: 7.12.2017].

Władze samorządowe Krakowa planują wiele rozwiązań ułatwiających włączenie cudzoziemców i mniejszości narodowe w efektywne funkcjonowanie we wszystkich obszarach życia w Polsce. Wystarczy wymienić tu projekt wprowadzenia dofinansowanych kursów języka polskiego dla dorosłych, opracowanie biuletynu informacyjnego dotyczącego sprawnego poruszania się w instytucjach administracji państwowej (w różnych językach, w zależności od potrzeb), przygotowanie warsztatów i szkoleń podnoszących kompetencje międzykulturowe urzędników pracujących z cudzoziemcami.

Niezwykle ważną rolę w procesie edukacji dziecka, a szczególnie w nowym środowisku językowym, pełnią rodzice. Dlatego warto zastanowić się, jak wypełnić tę potrzebę i zapewnić rodzicom dostęp do nauki języka polskiego oraz do poznania obowiązujących przepisów i norm. W wywiadach z wychowawcami dzieci cudzoziemskich niejednokrotnie padała opinia, że sytuacja rodziny wpływa na zachowania dziecka (dzieje się tak nie tylko w przypadku cudzoziemców, co oczywiste). Rodzice w równym stopniu, a może nawet większym, przeżywają proces akulturacji, zmagając się z losem emigranta i konsekwencjami psychologicznymi i materialnymi wynikającymi z migracji (Boski, 2009, 504–563). Najdłużej proces adaptacji przebiega u tych dzieci, których rodzice nie komunikują się w języku polskim, i często zdarza się, że dzieci stają się tłumaczami dla swoich rodziców podczas załatwiania codziennych spraw.

Obserwuje się też odmienną tendencję⁷ – wielu rodziców ma świadomość, że w krótkim czasie ich dzieci będą mówiły lepiej po polsku niż oni sami. Dodatkowo posiadanie polskiego obywatelstwa może otworzyć nowe możliwości, dlatego w sytuacji, kiedy rodzice posługują się językiem polskim na poziomie w ich ocenie dobrym, decydują się na egzamin certyfikacyjny z języka polskiego potwierdzający poziom biegłości językowej. Niestety, wielu z nich brakuje wiedzy na temat możliwości przygotowywania się do egzaminu i błędnie diagnozuje swój poziom językowy, co ma odzwierciedlenie w negatywnym rezultacie egzaminu.

Obecność uczniów cudzoziemskich to wciąż nowe zjawisko dla większości polskich szkół. Towarzyszy tej sytuacji z jednej strony ciekawość, z drugiej –

⁷ Tendencję tę potwierdzają doświadczenia autorki artykułu jako wieloletniej egzaminatorki Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego.

strach przed nieznanym. Z jednej strony chęć „oswojenia” nowego w imię wpisanej w etykę zawodu nauczyciela odpowiedzialności za drugą osobę, a z drugiej brak odpowiednich narzędzi w postaci przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz wyposażenia w odpowiednio przystosowane materiały dydaktyczne.

Okazuje się, że wśród stron zaangażowanych w proces inkluzji ucznia cudzoziemskiego do polskiego systemu edukacyjnego w pierwszej kolejności należałoby zadbać o wyposażenie nauczycieli w odpowiednie narzędzia. To od nich zależy, jak będzie wyglądał proces adaptacyjny nowo przybyłego ucznia, bo to właśnie oni przygotowują społeczność klasową i monitorują cały proces edukacji. Urszula Majcher-Legawiec sporządziła listę pożądanych kompetencji nauczycieli wykonujących swój zawód w rzeczywistości, która zaskakuje niemal na każdym kroku i która – w formie ukrytego przekazu – uczy, że jedynym pewnym elementem w dzisiejszym świecie jest zmiana. Lista podzielona została na trzy kluczowe w pracy nauczyciela zakresy: kompetencje psychologiczne, kompetencje pedagogiczne oraz techniki nauczania i komunikacji. Wszystkie one sytuują te kompetencje w kontekście wielokulturowości i doświadczenia migracyjnego.

Przykładowe kompetencje psychologiczne to: nauczyciel zna psychologiczne podstawy doświadczeń migracyjnych; rozumie i umie wspierać procesy akulturacji psychologicznej; rozumie i umie redukować stres akulturacyjny i szok kulturowy; zna strategie akulturacyjne; umie zarządzać relacjami w klasie wielokulturowej; rozumie procesy integracji i inkluzji oraz umie nimi zarządzać; rozumie odmienność skryptów kulturowych i ich rolę w procesie adaptacji w szkole i grupie rówieśniczej; przewiduje i rozumie trudności związane z barierą językową; wie, jak wspierać ucznia w procesie stawania się dwujęzycznym; wie, jak wspierać dzieci w doświadczeniu migracji; jest wrażliwy na różnorodność społeczną.

Kompetencje pedagogiczne: „nauczyciel potrafi przeprowadzić diagnozę ucznia z barierą językową, stosując alternatywne techniki diagnozujące; wie, jak nawiązać kontakt z rodziną ucznia z doświadczeniem migracyjnym, i gdzie szukać wsparcia w procesie współpracy z rodziną; (...) zna języki obce i wie, jakie trudności wiążą się z komunikacją w języku obcym; jest osobą otwartą, przelamuje bariery i umie tworzyć sytuacje wzmacniające poczucie bezpieczeństwa; wie, że kompetencje w zakresie produkcji językowej rozwijają się później niż kompetencje recepcji treści komunikatów; (...) umie przygotowywać materiały dydaktyczne uwzględniające obecność uczniów z barierą językową w klasie” (Majcher-Legawiec 2017, 96). Żaden z nauczycieli

udzielających odpowiedzi na pytania wywiadu, a zatem nauczyciele mający doświadczenie pracy z uczniem cudzoziemskim, nie mógłby wylegitymować się tak określonymi kwalifikacjami.

Przeprowadzenie wywiadów w szkołach województwa śląskiego potwierdziło doświadczenia szkół z województw małopolskiego (Pamula-Behrens, Szymańska 2018) i mazowieckiego. Wywiady te miały na celu zbadanie zasięgu zjawiska obecności cudzoziemców w szkołach, gdyż odnosiło się wrażenie, że na terenie województwa śląskiego jest to zjawisko marginalne. Jednakże ankieta i wywiady pokazały, że procentowo skala zjawiska jest porównywalna do innych województw. Zadania, przed którymi stają nauczyciele, są nadal takie same, na jakie wskazywali prowadzący projekty w Warszawie i Krakowie. Z wywiadów płynie przede wszystkim jeden wniosek: warto normalizować procedury (diagnozowanie ucznia, tworzenie podręczników do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego dostosowanych do potrzeb grup wiekowych, integrowanie nauki języka polskiego z przedmiotami niejęzykowymi, zatrudnianie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej i doszkalanie personelu). Nauka języka polskiego w sytuacji, kiedy dziecko cudzoziemskie uczy się w Polsce, powinna charakteryzować się metodyką nauczania języka jako obcego lub drugiego, by mógł się on stać narzędziem do komunikacji z rówieśnikami, zdobywania wiedzy, komunikowania swoich potrzeb, załatwiania spraw w urzędach *etc.*

Adaptacja do nowej rzeczywistości powinna następować w dwóch perspektywach: uczeń cudzoziemski oswaja nowy dla siebie system i środowisko, a środowisko przyjmujące próbuje oswoić się z przybyszem i szuka narzędzi umożliwiających porozumienie i inkluzję. Drogi adaptacji bywają różne: jedne przebiegają bez większych problemów, inne wymagają większej uwagi. Rozwiązania systemowe tworzą możliwości i zabezpieczają cudzoziemców w polskiej szkole, jednakże rzeczywistość okazuje się bardziej wymagająca, liczne wypowiedzi nauczycieli, którzy zetknęli się z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole wskazują na to, że wciąż brakuje informacji, warsztatów i pomocy dydaktycznych. W obustronnym procesie adaptacji niewystarczająco do tej pory zadbano bowiem, z punktu widzenia regulacji prawnych i rozwiązań praktycznych, o środowisko przyjmujące.

Literatura

- Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Ciechomska M., Ciechomski M., 2016, *Potrzeby psychiczne dziecka wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, w: Śmiechowska-Petrovskij E., red., *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, Warszawa.

- Filipczuk H., 1980, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Grabowska-Lusińska I., 2012, *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*, Warszawa.
- Grzymala-Moszczyńska H, Durlik J., Szydłowska P., Grzymala-Moszczyńska J., 2016, *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, w: Janus-Sitarz A., red., *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Kraków.
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, Kraków.
- Szybura A., 2016b, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Szybura A., 2016a, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.

VARIA

Magdalena Ochwat
Uniwersytet Śląski
Katowice

O uchodźcach z Grecji (i nie tylko)
na lekcji we współczesnej szkole
– *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji*
Dionisiosa Sturisa

On the refugees from Greece and other places during classes at the contemporary school *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji* [New life. How Poles helped refugees from Greece] by Dionisios Sturis

Abstract: The article refers to the turn of the 1940s and 1950s of the 20th century, when the Greek refugees, the victims of the civil war, arrived in Poland. There were approximately 14 thousands of them. The article author refers to the concept of literature that delights with the good and the school that shapes minds and civic attitudes, which is essential in the contemporary world, marked with migration crises.

Keywords: Greek refugees, Dionisios Sturis, *New life. How Poles helped the refugees from Greece*, Polish language classes, reportage

Kryzys migracyjny – polskie społeczeństwo, polska szkoła

Witajcie w piekle, zabłąkane owieczki; Narodowy solidaryzm zamiast multikultu; Placzą Niemcy, płacze Francja, tak się kończy tolerancja; To nie uchodźcy, to najeźdźcy; Imigranci do domu; Polska to kraj dla Polaków; Chcemy repatrianta, nie imigranta: Nie islamska, nie laicka, wielka Polska katolicka; Dzisiaj imigranci, jutro terroryści.

Przemyslenia rozpoczęłam od przytoczenia kilku hasel z transparentów pojawiających się w czasie protestów przeciwko przyjmowaniu przez nasz kraj uchodźców. Oddają one trafnie atmosferę – używając kategorii Michała

Bachtina – „kosmicznego strachu”, panującego w polskim społeczeństwie w związku z kryzysem migracyjnym. Zbliżona narracja do tej z protestów prowadzona jest tak w mediach tradycyjnych, jak i interaktywnych czy cyfrowych oraz w całej masie anonimowych komentarzy w przestrzeni wirtualnej¹. Dotyczy ona kwestii zarówno kulturowych, religijnych, tożsamościowych, socjalnych, jak i tych związanych z bezpieczeństwem, a jej cechą jest retoryka antyimigracyjna opierająca się głównie na podkreślaniu zagrożenia, które płynie z otwarcia Polski na przyjęcie innych. Skutkuje to rzekomym sprowadzeniem nie tylko bezpośredniego zagrożenia do Polski i Europy, ale także opanowaniem Starego Kontynentu i zaprowadzeniem na jego obszarze „obcych” zwyczajów i „obcej” wiary. Do tego dochodzi negatywna stereotypizacja, pełna uproszczeń i zafalszowań, pozwalająca postrzegać obce grupy jako jednorodną masę: jednolitą i jednomyślną. Wszyscy uchodźcy są jednoznacznie kojarzeni z terrorystami, a niesamowicie chwytna symetria pozwala uznać te grupy za tożsame (por. *Dzisiaj imigranci, jutro terroryści*). W przekazach dominuje język emocji budowany na sugestiach, niedopowiedzeniach, dezinformacji – typowy dla zjawiska postprawdy (*post-truth*). Jednocześnie uwidacznia się brak danych, statystyk, faktów dotyczących współczesnych migracji, dających podstawy do formułowaniu rzetelnych opinii.

Ten brak wiedzy przekłada się również na ogólne myślenie społeczne o uchodźcach i imigrantach. Potwierdza to sondaż IPSOS z 2016 roku, z którego wynika, że aż 56% ankietowanych myli zjawisko uchodźstwa z migracją zarobkową². Respondenci odpowiadali bowiem, że większość

¹ Po wpisaniu słowa *uchodźcy* w wyszukiwarce Google pojawiło się około 1 380 000 wyników. Wśród najnowszych artykułów znalazły się następujące tytuły: *Uchodźcy bezkarnie terroryzują niemieckie miasto. Policja jest bezradna* (PCh24.pl); *Niemcy będą płacić uchodźcom za powrót. Mogą liczyć nawet na 3 tysiące euro* (WPROST.pl); *Trump wycofuje się z porozumienia w sprawie uchodźców. „Niezgodne z polityką USA”* (TVN24), [dostęp: 6.12.2017].

Szczególnie krytyczny stosunek Polaków do idei przyjmowania uchodźców pokazują badania zawartości Internetu, jakie przeprowadziły CBOS we współpracy z firmą Newspoint 2015 roku. Jedynie 6% internautów wyrażało się o uchodźcach w kontekście obecnego kryzysu migracyjnego w sposób pozytywny. Zdecydowana większość (81%) to postawy przeciwne przyjmowaniu przez Polskę uchodźców. Por. Hall, Mikulska-Jolles 2016, 11; zob. też CBOS, Newspoint 2015.

² Nie tracąc z oczu różnych raportów, ale i tego prezentowanego o postawach Polaków względem przybyszów w czasie kryzysu migracyjnego, należy zastanowić się nad myśleniem w kategorii „uchodźca” i „imigrant”, które można są istotne z punktu widzenia ram prawnych czy administracyjnych, domagając się jednak dużo głębszej refleksji. „Selekcja ludzi” i ich sytuacji życiowych na jakiegokolwiek kategorii jest bardzo złożona, o czym wspominał Artur

uchodźców przybywa do Europy, by poprawić standard swojego życia. Tylko połowa badanych dostrzega fakt, że uchodźcy uciekają z powodu realnego zagrożenia wojną czy prześladowaniami, do których dochodzi – zgodnie z definicją konwencji genewskiej z 1951 roku – z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub ze względu na poglądy polityczne. Oznaczać to może, że znaczna część respondentów nie uznaje przybyszów z Bliskiego Wschodu za autentycznych uchodźców pomimo doniesień o wojnie w Syrii, która trwa od przeszło 6 lat, czy działaniach na tym terenie tzw. Państwa Islamskiego. Co więcej, aż jedna trzecia ankietowanych uważa, że prawdziwym ich celem jest islamizacja Europy, a jedna czwarta widzi w nich przede wszystkim terrorystów³. Jak podkreślają autorki raportu *Uprzedzenia, strach, niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niebęci* – Dorota Hall i Agnieszka Mikulska-Jolles – szczególnie młodzi respondenci oraz internauci (kategorie te w dużym stopniu się pokrywają) nie widzą w uchodźcach ofiar wojny, ale źródło potencjalnego zagrożenia własnego bezpieczeństwa (por. Hall, Mikulska-Jolles 2016, 13). Stąd też wypływa moja główna motywacja do podejmowania tego tematu w praktyce szkolnej na lekcji języka polskiego.

Osoby dorosłe nie są jedynymi odbiorcami debaty publicznej na temat migracji, stają się nimi również uczniowie. Migracja budzi wiele skrajnych emocji nie tylko na polskich i europejskich scenach politycznych, ale także w szkołach. Silna polaryzacja stanowisk w tym obszarze powoduje brak zdolności do merytorycznej dyskusji wśród rówieśników. Co więcej, większość uczniów jest nieprzygotowana do oceniania wiarygodności i rzetelności źródeł informacji, bazują oni bowiem głównie na mediach społecznościowych i wpisach na Facebooku. Dziś, w czasach post-idei, to celebryci uchodzą za myślicieli, orędowników prawdy, a same idee skarłaly. Neal Gabler, amerykański dziennikarz i wykładowca kulturoznawstwa na Uniwersytecie Południowej Kalifornii, pisze, że w czasach, w których wiemy więcej

Domosławski w reportażu *Wykluczeni*. Pisze on: „Bliski ogląd losów konkretnych ludzi nie pozwala utrzymać tego podziału. Sytuacje życiowe konkretnych ludzi nie mieszczą się w wąskich ramach definicji »migranta ekonomicznego« bądź »uchodźcy?» (Domosławski 2016, 371). Trzeba więc również wyjaśniać ich warunki egzystencjalne i odpowiadać na trudne pytania: czy zawsze radykalnie różnią się od siebie sytuacje uchodźców i imigrantów? Czy z punktu widzenia moralnego taki podział jest w ogóle do obronienia?

³ Wyniki badań są następujące: *Chcą poprawić standard swego życia* – tę odpowiedź wybrało 56% badanych; *Uciekają przed wojną lub prześladowaniami* – 51%; *Chcą zislamizować Europę* – 31%; *Mają powiązania z terroryzmem* – 23%. (Zob. Flis 2016).

niż kiedykolwiek, coraz mniej myślimy. Prognoza przyszłości rysuje się bez myślicieli i myśli w jakimkolwiek stylu, ale za to w przytłaczającym zalewie informacji (Pietrzak 2015, 14; zob. więcej Gabler 2001). Z pewnością więc kultura medialna, zagadnienia związane z etyką w przekazie informacji, selekcja informacji stanowi duże wyzwanie dla edukacji w ogóle⁴. Niebagatelne jest przecież, aby wszelkie dyskusje i debaty o uchodźcach toczyły się na podstawie prawdziwych informacji, opartych na rzetelnych źródłach. Tylko wówczas możliwy jest uczciwy, merytoryczny spór, który jest przecież samym rdzeniem demokracji (Cekiera 2017, 84).

Z badań Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) wynika, iż tematyka związana ze stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów, to jedno z najbardziej interesujących ich zagadnień. Mimo że problematyka ta jest potrzebna i bliska uwagi młodzieży, w polskich szkołach należy ona jednak do rzadkości. Jedną z uczennic, która brała udział w badaniu TEA, sygnalizuje, iż na lekcjach nie uwzględnia się treści, którymi pasjonują się młodzi ludzie: „nie mamy zajęć na takie tematy, po prostu w szkole nie poruszamy tematów, które by nas naprawdę interesowały, (...) my chętnie o tym rozmawiamy, bo nas to interesuje, a u nas w szkole to się omija” (Borowska, Stoecker, Zielińska 2016, 11).

Dlatego właśnie, na przekór temu, co dzieje się w zakresie bardzo ograniczonym lub w ogóle nie występuje w przestrzeni szkolnej, warto przywołać teksty mówiące obiektywnie o uchodźstwie, migracjach i kryzysie azylowym. Szczególnie przydatne do zajęć na ten temat mogą być reportaże⁵, bazujące na prawdziwych przeżyciach autora czy jego bohaterów. Są one wskazane tym bardziej, że biorąc pod uwagę realizację zapowiedzi związanych z nową podstawą programową do języka polskiego w szkole ponadpodstawowej, w kanonie lektur reportażu jest niewiele. W zakresie podstawowym ostał się w skromnych fragmentach Ryszard Kapuściński w *Podróżach z Herodotem* i Hanna Krall w *Zdażyć przed Panem Bogiem*. Uczeń poznaje również sam gatunek *non-fiction* jako tekst publicystyczny obok artykułu czy felietonu, choć dobrze byłoby wspomnieć również o reportażu literackim i przeczytać kilka repre-

⁴ O roli mediów we współczesnym świecie i edukacji szkolnej pisze Krzysztof Koc. Por. Koc 2007, 38–39.

⁵ O roli reportażu w edukacji polonistycznej piszę w tekście *(Wy)czytać świat z reportaży – wokół edukacji globalnej*. Zob. Ochwat 2017, 81–100.

zentatywnych dla niego fragmentów (Ambroziak 2017)⁶. Ze spisu lektur zniknęła również znacząca literatura z Innym w tle, między innymi *Jądro ciemności* Josepha Conrada. Sam nauczyciel przestaje zaś być gospodarzem kanonu i właściwie realizuje regulacje dokumentów edukacyjnych, w których jest dużo więcej książek narzuconych niż w poprzedniej podstawie programowej.

Pomimo zlikwidowania przez twórców podstawy programowej do języka polskiego idealnych „miejsc” do rozmów o otwartości, międzykulturowym dialogu, relacji z ludźmi spoza Starego Kontynentu, jest jeszcze kilka tematów i epok – od historii biblijnych, poprzez upadek imperiów rosyjskiego, austrowęgierskiego i otomańskiego, II wojnę światową, do kultury współczesnej – przy omawianiu których nauczyciel może porozmawiać z uczniami o zjawisku migracji. Migracje istniały bowiem od dawna, a obecnie zyskały jedynie nową siłę (zob. Bauman 2004, 88–89). Jednym z takich „miejsc” jest wygnanie z raju czy ucieczka Świętej Rodziny przed gniewem Heroda (por. Mt 2,13–15). W Księdze Rodzaju czytamy również o Abrahamie, który, ze względu na panujący głód, udał się do Egiptu i tam osiedlił się jako cudzoziemiec (por. Rdz 12,10). Temat ten można realizować również w oparciu o teksty poetyckie. Wśród wielu proponuję wiersze Wisławy Szymborskiej *Psalm* czy *Jacyś ludzie*, Stanisława Barańczaka *Garden Party*, a także Tadeusza Różewicza *List do ludożerców*, analizowany i interpretowany w szkole podstawowej. Znakomicie nadają się do tego również filmy dotyczące naszej polskiej historii: *Ostatni prom* Waldemara Krzystka z 1989 roku czy *300 mil do nieba* Macieja Dejczerza z 1989 roku lub nowszy obraz z 1997 roku reżyserowany przez Janusza Zaorskiego *Szczęśliwego Nowego Jorku*, przedstawiający losy polskich emigrantów, których marzenia o szybkim zbieciu fortuny w USA brutalnie zderzają się z rzeczywistością. Idealną możliwością dla rozmów o migracji wydaje się jednak epoka romantyzmu. Nauczyciel może podjąć ten temat przy okazji prezentowania doświadczeń emigracyjnych literatów romantycznych tworzących na obczyźnie. W czasie lekcji uczniowie dowiadują się o represjach po powstaniu listopadowym, poznają przedstawicieli polskiej emigracji w Paryżu, Adama Mickiewicza, ale również Juliusza Słowackiego, Józefa Bema, księcia Adama Jerzego Czartoryskiego, Zygmunta

⁶ <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [dostęp: 7.02.2018]. Warto zapoznać się również z tekstem Wojciecha Rusinka ze względu na pojawiające się błędy merytoryczne w artykułach opisujących nowy kanon lektur oraz polityczne zaangażowanie autorów tychże tekstów. Zob. Rusinek 2017.

Krasińskiego oraz dowiadują się o historii powstania wsi Adampol (Polonezköy) koło Stambułu, której początki sięgają okresu zaborów. Z takim tłem historycznym, literackim, narodowym emigracja i uchodźstwo nabiorą wartości uniwersalnych o wyrazistych cechach aktualnych, nieodchodzących do lamusa. Dziś przecież wielu Polaków wyjechało za granicę za lepszą pracą, a i do nas przybywają nowi pracownicy głównie ze wschodu Europy. Takie połączenie „dawnego” i „aktualnego” spojrzenia pozwoli wyrwać temat uchodźstwa z „bieżącej nagonki medialnej” i odczytać je jako fundamentalne zagadnienie dla kultury europejskiej, ale także jako nasze narodowe doświadczenie.

Temat migracji można więc realizować w szkolnej przestrzeni także na podstawie obowiązującego wykazu lektur i materiałów szkolnych, niemniej wydaje się, że literatura niefikcyjna jest w stanie najlepiej opowiadać o dobrym sąsiedztwie, czyli: „o bliskim, ale i dalekim świecie, czyli o naszych sąsiadach. Bo dzisiaj wszyscy na ziemi jesteśmy sąsiadami wszystkich (...). Tylko jeszcze nie wszyscy umiemy ze sobą sąsiedować. I reportaż w tej nauce dobrego sąsiedztwa pomaga”⁷ (Tochman 2013). Słowa Wojciecha Tochmana, uznanego polskiego reportera, uzmysławiają, że dzięki czytaniu tego typu literatury stajemy się obywatelami świata, zachowujemy balans światopoglądów, kultur i religii, będący obszarem otwartego dialogu o świecie. Celem nowoczesnej polonistyki jest przecież wychowanie uczniów w dialogu i do dialogu. Procesy integracji w ramach Unii Europejskiej, rozwój technologii, nieograniczony dostęp do informacji, zwiększona mobilność w podejmowaniu studiów czy zatrudnienia stawiają przed polonistyką szkolną i uniwersytecką nowe zadania. Jednym z nich jest przygotowanie uczniów do życia w świecie wielokulturowym, do relacji z Innym, do dojrzałego dialogu humanistycznego z drugim człowiekiem (por. Koc 2007, 11). A czytając literaturę reportażową, zawsze zauważymy, „że ludzie, choć bardzo różni, są w swoim człowieczeństwie do siebie bardzo podobni. Wszędzie na świecie podobnie kochamy, cieszymy się i przeżywamy smutek. Reportaż zbliża ludzi” (Tochman 2013). Nauczyciel dzięki literaturze faktu może przygotować młodzież do życia w społeczeństwie obywatelskim w globalnej wiosce, w której nie tylko rozwija się wiedzę, ale również kształtuje postawy – roz-

⁷ Rozwijając myśl Tochmana, przytoczę cytat z Zygmunta Baumana, który koresponduje z refleksją reportera: „Na ciasnej kuli ziemskiej, wypełnionej po brzegi, na której nie ma się gdzie schować, jesteśmy skazani na wzajemne sąsiedztwo. Jesteśmy od siebie współzależni – czy wiemy o tym, czy nie, czy chcemy tego, czy nie” (Domasławski 2016, 375).

budza empatię i odpowiedzialność za innego człowieka, uczy krytycznego myślenia o świecie, a przede wszystkim – naszego wspólnego istnienia. Trzeba nam więc szkoły – powołując się na Tadeusza Sławka – „w której wiedza zespolona i współpracująca z wyobraźnią i wrażliwością sprzyjałyby tworzeniu zaczynu konstruowania naszego bycia razem” (Sławek 2016, 13).

Lektura zachwycona dobrem, czyli edukacja nadziei⁸

O uchodźcach w różnych obszarach wiedzy napisano już dość dużo: w naukach społecznych – w socjologii, pedagogice, naukach politycznych, prawnych, w naukach humanistycznych – kulturoznawstwie czy literaturoznawstwie. Napisano też o nich już sporo uznanych reportaży⁹. Chciałabym dołożyć skromną głosę do tych tekstów, odnosząc się do edukacji polonistycznej w szkole ponadpodstawowej. Takie lekcje mogą inspirować młodzież do zmiany świadomości, mentalności, zmiany w postrzeganiu rzeczywistości, wreszcie do zmiany społecznej, która jest – jak pokazują badania z początku artykułu – bardzo pożądana. To także kapitalna okazja, by porozmawiać z uczniami o tym, co ich naprawdę interesuje, co czują, czego nie wiedzą, ale również – jak przewidywać niechęć i uprzedzenia, obojętność, także agresję oraz nienawiść względem Obcych, która ostatnio szerzy się niepokojąco w naszym kraju. Język pogardy względem ludzi z dalekiego świata słyszymy bowiem nie tylko w mediach czy z mównicy sejmowej, ale nawet z ambony.

Tekstem, który może stanowić punkt wyjścia lekcji o uchodźstwie, jest reportaż z 2016 roku pt. *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji* Dionisiosa Sturisa – historia grecko-polska dziejąca się w naszym kraju, choć mało

⁸ Nawiązuję do tytułów dwóch tekstów: Krystyny Koziołek *Lektura zachwycona dobrem* oraz Tadeusza Sławka *Edukacja i kultura nadziei*, których koncepcje „lektury krzepiącej”, szkoły przemiany *metanoi* – przemiana (*meta*) umysłu (*nous*) oraz kształcenia obywatelskiego są motywy przewodnim niniejszego artykułu. Por. Koziołek 2017; Sławek 2016.

⁹ Książki, które pomogą nam zrozumieć kryzys uchodźczy: Paul Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*; Stefano Liberti, *Na południe od Lampedusy*; Wolfgang Bauer, *Przez morze. Z Syryjczykami do Europy*; Klaus Brinkbäumer, *Afrykańska odyseja*; Jarosław Mikolajewski, *Wielki przypływ*; Samar Yazbek, *Przeprawa. Moja podróż do pękniętego serca Syrii*; Martin Pollack, *Cesarz Ameryki. Wielka nieczeka z Galicji*; Dionisios Sturis, *Grecja. Gorzkie pomarańcze*; Artur Domosławski, *Wykluczeni*. Zob. Majewska 2016.

znana przez młode pokolenie. Autor, urodzony w Grecji, wychowany w Polsce, ma szczególne prawo mówienia na ten temat, jest bowiem potomkiem greckich uchodźców, którzy tuż po wojnie znaleźli schronienie w naszym kraju. Ma on w sobie, jak sam to określił, „uchodźczy gen” (Sturis 2016, 30), w wygnańcach z krajów ogarniętych wojną: w Afgańczykach, w Libijczykach, w Palestyńczykach widzi „babcię Marię i innych uciekinierów z Grecji, a w ich dzieciach pałętających się pod nogami – małą ciotkę Kiraki albo [swego – M.O.] ojca” (Sturis 2016, 31). W analizowanym reportażu ukazuje on problem uchodźstwa przez pryzmat dobra, jest to przykład lektury krzepiącej, dającej nadzieję, pomimo dość sceptycznego nastawienia polskiego społeczeństwa (przypomnijmy: 31% osób uważa, że celem uchodźców jest islamizacja Europy, a aż 23% – terrorizm).

O koncepcji literatury, która zachwyca dobrem, pisała w *Czasie lektury* Krystyna Koziołek. Autorka zwraca uwagę na potrzebę czytania książek, które urzekają uczniów szlachetnością, dobrodziejstwem czy cnotą, a nie – utwierdzają umysły i serca młodzieży w negatywnych przekazach, szczególnie na temat uchodźców i imigrantów. Ich wizerunek w mediach i tak jest już budowany na krzywdzących uogólnieniach, nagłaśnia się też tylko negatywne aspekty z nimi związane, takie jak: napięcia społeczne czy przestępczość. Dobro jest wszak mniej medialne i trudniejsze do odkrycia. Tymczasem uczniowi potrzeba wzorców, które pobudzają go do działania, do bycia istotą aktywnie etyczną. Koziołek pisze:

Użycie literatury do wywołania tęsknoty za dobrem jest dopuszczalne w szkole podstawowej. Tam jeszcze teksty szkolne są dowodem, że trwale dobro jest możliwe („żyli długo i szczęśliwie”). Na dalszym etapie zaczyna się odczarowywanie świata jako miejsca, w którym możliwe jest trwale dobro, a lektura ostatecznie pozbawia ucznia złudzeń co do kondycji człowieka, biegu historii, moralności, władzy, bezwzględności natury (...). Literatura w szkole realizuje w ten sposób swoistą pedagogikę rozczarowania – człowiekiem i światem (Koziołek 2017, 99–100).

Kształtowanie w umyśle ucznia pozytywnych przykładów postaw względem osób z innych krajów to uczenie empatii, okazywania solidarności z pokrzywdzonymi przez wojnę czy terror. Lekcja na temat sytuacji migracyjnej to także rozmowa o wartościach, takich jak: tożsamość, pamięć, bezpieczeństwo, obowiązek pomocy potrzebującym, tolerancja, troska o innych, ale też szacunek, który należy się każdemu człowiekowi. Literatura – dodaje Koziołek – nauczyła nas pragnąć zwykłego dobra w działaniu, które to do-

bro zostanie rozpoznane jako takie. Stąd też wyrasta moje przekonanie o wyborze reportażu *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji* i czytania za jego pośrednictwem części wspólnej historii Polski, Grecji oraz problemu wielkiej wędrówki ludów, która zaczęła się dużo wcześniej, lecz na co dzień jej nie dostrzegaliśmy. Migracja na skalę światową została właściwie ostatnimi czasy dostrzeżona dopiero po arabskiej wiośnie, wojnie syryjskiej, libijskiej oraz irackiej.

Proponowany tekst znakomicie nadaje się we fragmentach na lekcje języka polskiego w szkole ponadpodstawowej. Literatura, ale także sztuka – film, teatr¹⁰ – stanowią zresztą doskonale laboratorium ukazywania różnych postaw i skutków działania względem uchodźców przez odniesienia, aluzje, wieloznaczności (Koziołek 2015; Nussbaum 2016). Prowokują one do myślenia, intrygują, zachęcają do stawiania pytań o ten złożony temat. Takie właśnie krytyczne myślenie i krytyczne czytanie, poruszające problemy aktualne, w tym uchodźstwo, o których młodzież chce dziś dyskutować, nabiera szczególnego znaczenia w kontekście życia w społeczeństwie ponowoczesnym, z jego charakterystycznymi cechami, jakimi są: wielokulturowość, eklektyzm, przemieszanie i płynność. Najważniejsze jednak, że dzięki takim lekcjom¹¹

¹⁰ Sztuka *Przemiana odyseja* autorstwa Roberta Urbańskiego powstała we współpracy legnickiego Teatru im. Heleny Modrzejewskiej z Macedońskim Teatrem Narodowym. Spektakl przedstawia autentyczną historię dzieci macedońskich ewakuowanych z terenów brutalnej wojny domowej, których część trafia do Polski. Zdarzenia pokazane są z dwóch perspektyw: imigrantów i gospodarzy. Oto Polska lat 50. dla tysięcy dzieci staje się nowym domem, ma pomóc wyleczyć się z wojennej traumy, zapewnić wykształcenie i dać życiową szansę. Dwujęzyczny spektakl odbył się z udziałem aktorów polskich i macedońskich. Spektakl został pokazany w Katowicach tydzień po polskiej prapremierze, wcześniej zaprezentowano go w siedmiu miastach Macedonii.

¹¹ Nauczyciele, którzy chcieliby poruszyć na zajęciach z języka polskiego zagadnienia migracji ludności i jej skutków, mogą skorzystać również z bardzo dobrego opracowania pt. *Szkoła równości. Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy. Scenariusze lekcji z reportażami* wydane przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Proponowane w przywołanej publikacji scenariusze również opierają się na literaturze faktu i budowane są wokół następujących tematów: podróży uchodźców na włoską Lampedusę, życia w obozie dla uchodźców, sytuacji osób niepożądanych w kraju przyjmującym na przykładzie społeczności romskiej czy konsekwencji mowy nienawiści na przykładzie ludobójstwa w Rwandzie. Przeprowadzenie proponowanych zajęć wymaga znajomości podstawowych zagadnień z procesu opuszczania stałego miejsca zamieszkania przez osoby zagrożone prześladowaniami, dlatego warto jednocześnie, przygotowując się do lekcji, skorzystać z broszur informacyjnych dla nauczycieli i uczniów. Jedną z nich, godną polecenia, to: *Zjawisko migracji i uchodźstwa. Broszura informacyjna dla nauczycieli i uczniów szkół ponadgimnazjalnych*.

uczymy uczniów i polaryzujące społeczeństwo rozmawiać na tematy trudne, używając argumentów merytorycznych, a nie języka „sily” i emocji.

Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji?

Wszystkie migracje są trudne, wymagają poświęceń i przynoszą często negatywne konsekwencje, ale najgorsze jest uchodźstwo. Ono jest koszmarem i można co najwyżej próbować ten koszmar łagodzić. Wyrwanie z korzeniami z miejsca, w którym się żyje, i przeniesienie do miejsca, o którym często nie ma się pojęcia, tak jak Grecy i Macedończycy nie mieli pojęcia o Polsce (Dziubka 2017).

Książka opowiada o przelomie lat 40. i 50. XX wieku, kiedy to do Polski przyplynie greccy uchodźcy – ofiary wojny domowej pomiędzy popierającymi rząd i króla Jerzego II siłami prawicy, a komunistycznymi bojówkami, zrzeszonymi głównie w oddziały Demokratycznej Armii Grecji. Autor tak opisuje ich sprowadzenie do Polski: „Grecy komuniści poprosili, polscy komuniści dali zgodę. Dobrze, przyjmujemy waszych ludzi, ofiary walki z »monarchofaszyzmem«. Zaopiekujemy się nimi. Bo tak zwyczajnie trzeba. Niczego w zamian nie chcemy i nie oczekujemy” (Sturis 2016, 18–19). I tak Grecy, za namową Stalina, trafili do Polski. Było ich, jak czytamy w rozdziale *Księga liczb. Zapis 1*, około 14 tysięcy, w podziale na grupy:

- 6587 – bojowników greckiej wojny domowej przyjętych w Polsce;
- 2800 – ciężko rannych żołnierzy DSE, inwalidów wojennych;
- 2613 – przyjętych cywilnych uchodźców doświadczonych wojną domową z Grecji;
- 3934 – dzieci ewakuowanych z terenów walk, w tym 113 sierot wojennych oraz 620 pól sierot (Sturis 2016, 110–111).

Większość uchodźców wróciła do swej ojczyzny w latach 70., ale do dziś są wdzięczni Polakom za pomoc w szybkiej adaptacji do zupełnie nowych warunków geograficznych, bytowych i kulturowych. Chociaż Grecja należy do cywilizacji Starego Kontynentu, to pamiętać należy, że w tamtych czasach przyjmowaliśmy komunistów, którzy byli ateistami – nie chrzcili swoich dzieci, nie posyłali na lekcje religii, sami nie chodzili do kościoła. Wcale więc nie było łatwo. Uchodźcy z odległego kraju nie byli wtedy naszym problemem, borykaliśmy się bowiem ze skutkami niedawnej wojny.

Tak jak dziś uchodźcy przybywają do Europy z różnych państw, tak i wtedy uchodźcy z Grecji nie byli grupą jednolitą narodowo. Przeważali etnicznie Grecy i Macedończycy (Słowianie), ale wśród nich byli także: Włosi, Pomacy, Grecy Pontyjscy, Grecy z Azji Mniejszej (Kubasiewicz 2013, 113). Pierwsze przyjechały do Polski dzieci w wieku od 2. do 14. roku życia, później dołączyli do nich rodzice. Kaźmierz Pudło pisze o stosunkowo szybkim włączeniu się uchodźców w nurt życia społecznego w naszym kraju ze względu na ogólną życzliwość dla przybyszów oraz upowszechnienie filohellenizmu. Cechą wspólną Greków i Macedończyków było też otwarcie się na przyjmowanie nowych treści kulturowych i społecznych (por. Pudło 1997, 149–152).

Dionisios Sturis tak relacjonuje pierwsze przywitania w naszym kraju uciekinierów z walczącej Grecji: „Witamy Was chlebem i dobrym słowem. Jak trzeba, po ludzku. Ofiarujemy Wam dach nad głową, wygodne łóżko, mydło, czyste ubranie, lekarstwa. Dzielimy się tym, co mamy, choć sami mamy niewiele. Wiemy, co to wojna, pamiętamy aż za dobrze” (Sturis 2016, 9). Wylania się więc z tego krótkiego fragmentu i z całej książki portret obywateli gotowych – mimo własnych problemów politycznych i ekonomicznych – wesprzeć tych, którzy znaleźli się w trudniejszej sytuacji niż sami Polacy. „Byliśmy jedni i ci sami. Jedni i ci sami – powtarza. – Tak nas traktowano. Polska też dopiero co wyszła z wojny, nic nie miała, a nam wszystko dawała: pracę, mieszkanie, jedzenie, szkołę” (Sturis 2016, 22). Nie była to pomoc w wymiarze politycznym, lecz humanitarnym, ta, która ludziom w dramatycznym położeniu, dotkniętym wojną i prześladowaniami, potrzebna jest najbardziej.

Na szczególome omówienie ze względu na skalę okazanego dobra przybywającym Grekom zasługuje opowieść o utworzeniu tajnego szpitala położonego na wyspie Wolin. Był to wówczas pierwszy tak duży szpital chirurgii wojennej i rehabilitacji na terenie Polski. Na kanwie tej historii proponuje więc przeprowadzić lekcję, wpisując się w koncepcję Krystyny Koziółek dotyczącą literatury, która zachwyca dobrem. W opisywanym szpitalu polscy lekarze szybko opanowali najważniejsze zwroty w języku greckim, zatrudniono w nim greckich kucharzy, a personel zaprzyjaźnił się ze swoimi pacjentami. Najwięcej chorych miało złamane kończyny, pogruchothane stawy, uszkodzone tkanki mózgowie i nerwy obwodowe, poza tym prawie wszyscy cierpieli na traumę powojenną. Autor odnotował wzruszające relacje chorych, którzy przyplłynęli do polskiego brzegu okrętem szpitalnym „Kościuszko” z siedmiuset pięćdziesięcioma pasażerami na pokładzie:

Paru rannych z amputowanymi nogami przeniesiono na rękach do oczekujących pojazdów. Jeden z nich płakał. Nie z bólu, lecz ze wzruszenia, że tak po matczynemu nim się zajęto (...) pokazywali na migi chleb i gestykulując, pytali, czy mogą dostać jeszcze. Później mówili, że nie mogli się nadziwić, że było tak dużo świeżego chleba. Śnił im się tyle razy w partyzantce, a tu mogli jeść bez ograniczeń (...). Rannych szybko rejestrowano, zdejmowano z nich ubrania i brudną bieliznę. Obmywano prowizorycznie, golono, zrzucano brudne bandaże i szmaty (...) (Sturis 2016, 147).

Szpital działał bez zarzutów. Oprócz najpilniejszej pomocy można było skorzystać z możliwości dodatkowych zabiegów estetycznych, a także masażu wodnych i hydroterapii. Za całość zabiegów fizjoterapii odpowiadała doktor Klara Margolis, ciotka Aliny Margolis, żony Marka Edelmana:

Po latach wojny, a tym samym braku higieny, dziurawe zęby partyzantów chwiały się, kruszyły i nadawały tylko do usunięcia (...). Po zagojeniu się ran do akcji wkraczał protetyk, bo pacjentom w Dziwnowie przysługiwały sztuczne szczęki, jak również sztuczne galki oczne i operacje plastyczne (Sturis 2016, 153).

Szpital zamknięto w 1950 roku, ponieważ nie było już kogo leczyć. Rekonwalescenci wyjechali do Zgorzelca, czyli jak mawiano, do polskich „małych Aten”. Postawa kilku Polaków jest godna przybliżenia młodzieży szkolnej. Wśród nich – lekarzy, szczególnie doktora Władysława Barcikowskiego, który odebrał honorowe odznaczenie z rąk prezydenta Grecji za pomoc, jakiej przed laty udzielił partyzantom. Można więc po przeczytaniu rozdziału pt. *Księga inwalidów wojennych* (Sturis 2016, 143–160) i obejrzeniu zamieszczonych w nim zdjęć, zapytać młodzież o argumenty stojące za pomaganiem osobom w trudnych sytuacjach życiowych: jakiego rodzaju pomocy potrzebowali wtedy uchodźcy oraz jakiej potrzebują dziś, a także zapytać o to, kim jest doktor Barcikowski dla tej części Greków, którzy przebywali w Polsce. Pomocne w zajęciach będzie poszukanie w Internecie lub innych dostępnych źródłach informacji o szpitalu w Dziwnowie na wyspie Wolin (por. Barcikowski 1989).

Dionisos Sturis opisuje również codzienne, zwyczajne i dobre życie rodzin greckich w takich miejscach, jak: Chojnów, Walbrzych, Legnica, Bieszczady, Zgorzelec czy Wrocław – ich integrację z narodem polskim, ale i małe problemy związane z różnicami kulturowymi. Małe, bowiem żaden Grek nie bał

się wtedy chodzić ciemnymi uliczkami, nikogo nie pobito, do Greczynek nie mówiono, by zdjęły chusty z głów czy mówiły po polsku w sklepie i na ulicy:

Egzotyka greckich gości bladła z każdym rokiem. Uchodźcze dzieci chodziły do polskich szkół, wypożyczały z biblioteki u Pani Reginy polskie książki, ich rodzice, coraz lepiej mówiący po polsku, dostawali prace w Dolzamecie, Papierni, Reniferze. Uprawiali działki we wspólnym ogródku obok chojnowskiego stawu. Razem z Polakami maszerowali w pierwszomajowych pochodach, razem pili wódkę na imieninach. Tak się działa integracja. Były jednak i problemy. Najstarsi uchodźcy, ci najbardziej konserwatywni, nie umieli zaakceptować mieszanych małżeństw – życzyli sobie, by ich dzieci wybierały partnerów z klucza narodowego. Ale nie zawsze mogli postawić na swoim. Z Polkami pożenił się chłopcy Plitasisasów, Zarkadasów, Kalagasidisów, Zdrozisów i wielu innych. Starszy z braci Sturisów, stryjek Joanis, również wziął za żonę Polkę – Wandę. Mój ojciec, Petros, ożenił się z Elfterią – Greczynką z Legnicy. Niedługo po tym rozwiódł się z nią i związał z moją polską mamą, Zosią. Po drugim rozwodzie kolejny raz ożenił się z Polką (Sturis 2016, 16).

Większość sytuacji w reportażu opisywana jest pozytywnie, korzystnie z punktu widzenia relacji polsko-greckich i otwartości Polaków. Na tym tle wyraźnie dostrzec można zupełnie odwrotne postępowanie względem współczesnych syryjskich uchodźców. Sturis zestawia w książce te dwa podejścia w rozdziale pt. *Księga motywacji*. W ostrych słowach pisze o celowym mieszaniu pojęć i zbijaniu kapitału politycznego na strachu względem obcokrajowców:

od dzisiejszych uchodźców Polska bezwstydnie odwraca się plecami. Więcej nawet – boi się ich, nie chce ich u siebie oglądać. Zamyka przed nimi granice, żałuje paru groszy na pomoc dla nich. Polskie władze świadomie myślą uchodźców z terrorystami albo nielegalnymi imigrantami. Sugerują, że roznoszą choroby, że będą nas gwałcić i mordować, że zabiorą nam pracę. Trzeba się więc od nich trzymać z daleka, trzeba się ich bać, rasizm i ksenofobia znalazły w Polsce sprzyjający czas. Politycy wiedzą, że społeczeństwem przestraszonem łatwiej manipulować, więc straszą na potęgę i przymykają oczy, gdy napędzeni strachem ludzie przystępują do działania i sięgają po różne formy przemocy (Sturis 2016, 31).

W rozmowie z portalem Onet Sturis podkreśla fakt, że kiedyś potrafiliśmy przyjmować uchodźców, na przykład Greków czy Macedończyków, mimo iż

byliśmy w dużo trudniejszej sytuacji jako kraj. Dziś mamy z tym problem mimo względnego dobrobytu i bezpieczeństwa. Niemożliwe staje się przyjęcie kilkuset sierot czy też rannych. Jesteśmy jedynym obok Węgier krajem Unii Europejskiej, który nie przyjął ani jednego uchodźcy (Dziubka 2017). Włączenie tych fragmentów do rozmowy na lekcji mogłoby zmotywować uczniów do pytań, dlaczego kiedyś można było myśleć i działać inaczej, a dziś z różnych przyczyn nie jest to możliwe. W tym miejscu można przywołać przesłanie papieża Franciszka, z jego przemówienia na wyspie Lampedusa w 2013 roku, w którym mówił o gościu Poncjusza Piłata, i zapytać uczniów, jakie będą konsekwencje umywania rąk przed obecnymi trudnościami (Bauman 2016, 28).

Być dobrze razem

Każdy z was, uchodźców, kto puka do naszych drzwi, ma oblicze Boga¹².

W czasie rozmów w Parlamencie Europejskim na temat przyjęcia przez nasz kraj uchodźców przetoczyła się przez polskie media i media społecznościowe fala hejtu, agresji i nienawiści. Wśród powodów nieprzyjmowania pojawiały się argumenty, że uchodźcy chcą zabrać nasze zasilki, że Polacy nie będą mieli przez nich pracy, że rozbiją naszą chrześcijańską tożsamość, a koronnym argumentem stały się zamachy terrorystyczne w Europie. Jedna z gazet¹³, parafrazując słynne słowa Winstona Churchilla, napisała nawet, że jeszcze nigdy tak wielu nie powiedziało tak wiele o tak niewiele. Bo przecież 2 tysiące uchodźców z Bliskiego Wschodu to rzeczywiście niewiele w porównaniu do 14 tysięcy Greków i Macedończyków czy 2 milionów Ukraińców pracujących aktualnie w Polsce (Lis 2017). Szkoła nie może być „głucha” na rzeczywistość, powinna brać aktywny udział najpierw w myśleniu o jej kształcie, a potem w jej formowaniu. Nie tylko więc sprawność stylistyczna, językowa, retoryczna, wiedza, ale także wychowanie w duchu wartości ukształtują uczniów i obywateli na miarę XXI wieku. A reportaż pomoże uczniom i dorosłym sięgnąć po książkę, którą uczy dobrego sąsiedztwa

¹² Papież Franciszek (z orędzia do rzymskiego ośrodka pomocy dla uchodźców z okazji 35. rocznicy powstania, 19 kwietnia 2016 roku).

¹³ <http://magazynsquare.pl/z-ziemi-greckiej-do-polski-czyli-jak-kiedys-przyjmowalismy-uchodzcow/> [dostęp: 20.11.2017].

w warunkach powszechnej gościnności, tak bardzo potrzebnej w dzisiejszych czasach. Jest to do tego gatunek modny: aż 13 599¹⁴ użytkowników obserwuje Instytut Reportażu na Facebooku – także takie fakty bywają dobrą motywacją do bycia z tekstem.

Grzegorz Jankowicz, wieloletni redaktor działu kultury „Tygodnika Powszechnego”, w artykule pt. *Martwe dusze* pisze o roli czytania w społeczeństwie obywatelskim:

Książka to jeden z podstawowych pretekstów do debaty. Uczy nas innego języka, innego spojrzenia, zmusza do zajęcia stanowiska, zachęca do sporu, buduje napięcie między przeciwnymi stanowiskami. Jeśli chcemy mieć społeczeństwo obywatelskie, to nie powinniśmy ignorować problemu czytelnictwa. Mówiąc wprost: nieczytający obywatel to obywatel społecznie martwy (Jankowicz 2010).

Miejmy nadzieję, że lektury i teksty kultury ukazujące dobre postawy, mądre bycie razem oraz wartości, takie jak: solidarność, otwartość, dialog, gościnność, uczniowie uznają za wartościowe, mogące stać się ich życiową busolą. Wyznaczą dobry kierunek w podejściu młodych ludzi do Innych – uchodźców, imigrantów ekonomicznych, klimatycznych, egzystencjalnych¹⁵ i wszystkich, którzy ze względu na bardzo trudne warunki nie mogą żyć na własnej ziemi.

Literatura

- Barcikowski W., 1989, *Szpital grecki na wyspie Wolin*, Szczecin.
Bauman Z., 2016, *Obcy u naszych drzwi*, przeł. Mincer W., Warszawa.
Bauman Z., 2004, *Życie na przemiał*, przeł. Kunz T., Kraków.
Borowska M., Stoecker E., Zielińska H., 2016, *Szkoła równości. Temat lekcji: Wszyscy o wszystkim mało wiemy. Scenariusz lekcji z reportażami*, Warszawa.
CBOS, Newspoint, 2015, *Polacy o uchodźcach w Internecie i w realu*, Komunikat z badań 149/2015, Warszawa.
Cekiera R., 2017, *Terrorysti, tchórze i lenie – konstruowanie wizerunku uchodźców za pomocą memów internetowych*, „Kultura, Media, Teologia”, nr 29.

¹⁴ https://www.facebook.com/instytutreportazu/?hc_ref=ARQ1EYNvijFDaWTByCYuB8DwdD_YWcaHyiOOoofIX2_0xvvtMeza4pLDJFbpHiCiXvc&fref=nf [dostęp: 07.10.2017].

¹⁵ „Ludzie, niepodpadający pod ogólnie przyjętą definicję uchodźcy, uciekają jednak przed biedą lub brakiem perspektyw, są migrantami tyleż ekonomicznymi, co egzystencjalnymi” (Konik 2016, 11).

- Domoslowski A., 2016, *Wykluczeni*, Warszawa.
- Konik A., red., 2016, *W tym samym mieście, pod tym samym niebem...*, Warszawa.
- Gabler N., 2011, *Koniec świata idei*, „Forum”, nr 37.
- Hall D., Mikulska-Jolles A., 2016, *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzież Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 1.
- Koc K., 2007, *Czytanie świata. Reportaż Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*, Poznań.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Koziołek R., 2016, *Dobrze się myśli literatura*, Wołowice.
- Kubasiewicz I., 2013, *Emigranci z Grecji w Polsce Ludowej. Wybrane aspekty z życia mniejszości*, Warszawa.
- Nussbaum M.C., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Pawłowski L., Warszawa.
- Ochwat M., 2017, *(W)czytać świat z reportaży – wokół edukacji globalnej*, w: Kur E.M., Stelingowska B., red., *Literatura i globalizacja*, Siedlce.
- Pietrzak M., 2015, *Retoryka tolerancji*, Warszawa.
- Pudło K., 1997, *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce (1948–1995)*, w: Kurcz Z., red., *Mniejszości narodowe w Polsce*, Wrocław.
- Sławek T., 2016, *Edukacja i kultura nadziei*, w: Wałęsa J., red., *Instytut Idei*, Warszawa.
- Sturis D., 2016, *Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji*, Warszawa.

Netografia

- Ambroziak A., 2017, *Bez Schulza, Iwaszkiewicza, Bulhakowa, Gombrowicz we fragmentach. Jest za to smoleński poeta Wencel. Lista lektur minister Zalewskiej*, <https://oko.press/bez-schulza-iwaszkiewicz-bulhakowa-gombrowicz-we-fragmentach-smolenski-poeta-wencel-lista-lektur-minister-zalewskiej/> [dostęp: 10.09.2017].
- Dziubka K., 2017, *Przyjeśliśmy 14 tysięcy greckich uchodźców. Dżiś ich potomek mówi: Polacy nie uczą się z własnej historii*, <http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/przyjeśliśmy-14-tysięcy-greckich-uchodźców-dziś-ich-potomek-mówi-polacy-nie-uczą-się-z-tyqzb1z> [dostęp: 20.11.2017].
- Flis D., 2016, *Polacy nie wierzą uchodźcom, Polki lepiej rozumieją ich sytuację*, <https://oko.press/meczczyni-wierza-uchodźcom/> [dostęp: 5.12.2017].
- Jankowicz G., 2010, *Martwe dusze*, „Tygodnik Powszechny”, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/martwe-dusze-143065?language=pl> [dostęp: 5.12.2017].
- Kubasiewicz I., 2012, *Emigranci z Grecji w Polsce Ludowej. Wybrane aspekty z życia mniejszości*, <http://polska1918-89.pl/pdf/emigranci-z-grecji-w-polsce-ludowej.-wybrane-aspekty-z-zycia-mniejszosz,4586.pdf> [dostęp: 20.11.2017].
- Lis M., 2017, *Za rok w Polsce będzie pracować 3 mln Ukraińców. Ich pensje rosną szybciej niż przeciętne*, <https://www.money.pl/gospodarka/unia-europejska/wiadomosci/arttykul/ukraincy-pracujacy-w-polsce-pensja-liczba,118,0,2381430.html> [dostęp: 10.11.2017].
- Majewska M., 2016, *Książki, które pomogą nam zrozumieć kryzys uchodźczy*, <http://warszawaczyta.org/2016/06/20/ksiazki-ktore-pomoga-nam-zrozumiec-kryzys-uchodźczy> [dostęp: 10.11.2017].
- Rusinek W., 2017, *Gra w lektury*, „Więzi”, <http://laboratorium.wiez.pl/2017/08/29/gra-w-lektury/> [dostęp: 10.09.2017].

Tochman W., 2013, *O polskim reportażu – wywiad*, „Culture.pl”, <http://culture.pl/pl/artykul/wojciech-tochman-o-polskim-reportazu-wywiad> [dostęp: 5.11.2017].

Zjawisko migracji i uchodźstwa. Broszura informacyjna dla nauczycieli i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, <http://www.mniejemocji.pl/pliki/szkoly.pdf> [dostęp 11.11.2017].

https://www.facebook.com/instytutreportazu/?hc_ref=ARQ1EYNvijFDaWTByCYuB8DwdD_YWcaHyiOOoFIX2_0xvvtMeza4pLDJFbpHICiXvc&fref=nf [dostęp: 5.12.2017].

<http://magazynsquare.pl/z-ziemi-greckiej-do-polski-czyli-jak-kiedys-przyjimalismy-uchodzcow/> [dostęp 5.12.2017].

Lucyna Sadzikowska
Uniwersytet Śląski
Katowice

Zebra, Opowieści spod oliwnego drzewa i Bahar znaczy wiosna jako nowe propozycje lekturowe o wielokulturowości

The Zebra, Bahar Means Spring, Tales Under the Olive Tree
– new possibilities of reading about multiculturalism

Abstract: The article aims at presenting children's and youth books published in 2013, 2014 and 2015 by the publishing house called 'Poławiacze Pereł'. The author analyses the content of three short stories: *The Zebra* by Ifi Ude, *Bahar Means Spring* by Agnieszka Aysen Kaim and *Tales Under the Olive Tree* by Aida Amer. The article author presents her considerations on multiculturalism as a subject of Polish education. The students' comprehension of 'otherness' may enable them to respect and accept the differences in race, appearance, religion, behaviour, culture, clothing and preferences.

Keywords: children's and youth literature, multiculturalism, diversity, respect for otherness, *The Zebra*, *Bahar Means Spring*, *Tales Under the Olive Tree*, multicultural education

Budząc się, odpowiadamy na inność, którą Ja powinno następnie zasymilować (Lévinas 1994, 75).

Rozpocznę ten szkic od przywołania słów Bernadety Niesporek-Szamburskiej i Małgorzaty Wójcik-Dudek, redaktorek naukowych monografii zatytułowanej *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, które odnotowały we *Wstępie*:

I choć problem międzykulturowości, spotkania z Innym, braku akceptacji nie od dziś jest podejmowany w literaturze dla młodego odbiorcy, to specyficzna sytuacja społeczna, polityczna czy nawet sytuacja komunikacyjna, mające ogromny wpływ na życie współczesnego człowieka, z całą

pewnością zmieniają perspektywę oglądu tego fenomenu, każąc włączyć do narracji tematy dotąd nieobecne, nieznanie czy tabuizowane (Niesporrek-Szamburska, Wójcik-Dudek, Zok-Smoła 2014, 9).

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że współczesna szkoła musi z pełnym zaangażowaniem i odpowiedzialnością podjąć się zadania wyjaśnienia uczniom, czym jest dialog międzykulturowy. Jednym z celów promocji czytelnictwa wśród młodych odbiorców winno stać się dążenie do uzmysłowienia dzieciom i młodzieży, że spotkania z innością są interesujące, pasjonujące i pouczające. W lekturze szkolnej dostrzec należy szansę na realizację edukacji międzykulturowej. Nie ulega wątpliwości, że współczesny uczeń, zadający pytania, które generuje obecność innego, z zainteresowaniem przyjmie wprowadzenie nowych treści do szkół w ramach prowadzenia dialogu międzykulturowego, propagowania postawy aktywnej tolerancji, wyrażającej się w traktowaniu odmienności jako wartości, a nie powodu do wykluczenia (Lewowicki, Różańska, Piechaczek-Ogierman 2012). Niezależnie od przemian, jakie dokonują się w kulturze czytania z powodu rewolucji cyfrowej i mediów elektronicznych (Zawojski 2008), trudno zaprzeczyć, że czytanie może być ujmowane jako jeden ze sposobów „bycia-w-świecie” (Pennag 2007; Januszkiewicz 2007). Istotne są więc wszelkie działania motywujące, by młodzi ludzie, nie tylko w przestrzeni szkolnej, ale i poza nią, odnajdywali w lekturze sens, wartość, klucz do zrozumienia siebie, innych, świata, gdyż:

Wszyscy czytamy samych siebie i otaczający nas świat, by choć przelotnie dostrzec, czym jesteśmy i gdzie się znajdujemy. Czytamy, aby zrozumieć albo zacząć pojmować. Nie możemy nie czytać. Czytanie, tak jak oddychanie, to nasza podstawowa funkcja. (...) Wiemy, dlaczego czytamy, nawet, gdy nie jesteśmy świadomi, jak to robimy, mając w umyśle jednoznacznie iluzoryczny tekst oraz sam akt czytania (Manguel 2003, 23, 240).

Coraz częściej literatura dla dzieci i młodzieży, ukazując różnice np. w dziecięcej fizjonomii (kolor skóry, oczu i włosów, barwa głosu, wzrost i budowa ciała), eksponuje wszystkie te cechy i wartości, które młodych bohaterów łączą: pokrewne zainteresowania, podobne poczucie humoru czy poziom wrażliwości. Wspólny mianownik potwierdza immamentną potrzebę odczuwania jedności oraz daje poczucie bezpieczeństwa i przynależności.

Jak podkreśliła Sabina Magierska: „człowiek jest istotą poznającą, właściwość ta dawno temu przesądziła o jego ewolucyjnym awansie i wydo-

bywszy go ze stanu zwierzęcości, uczyniła go gospodarzem świata” (Magierska 1997, 11).

Poznanie świata oraz realizowanie celów informacyjnych i poznawczych to bycie między innymi aktywnym czytelnikiem, stawanie się nim na każdym etapie życia, gdyż „motywacje i przyjemność czytania nigdy nie są definitywnie utrwalone. Na każdym z etapów rozwoju trzeba je na nowo odkrywać i utrwalać” (Lewandowicz-Nosal 2011, 13).

Odmienność, która w pierwszej kolejności niepokoi, tylko czasami fascynuje. Wydaje się, że frapujące jest tylko to, w czym dostrzec możemy pierwiastek wspólny, coś, co zawiera jakiś element łączący. Pojawienie się „innego” budzi strach i obawę. Przyjmujemy postawę obronną, wykazując się czujnością i gotowością do ochrony, a nawet agresywnego ataku. Warto zwrócić uwagę, że niekomfortowo czuje się również „obcy”, który ma prawo także odczuwać niepokój. Wynikać to może z faktu, że ma świadomość odmienności. Różnice pomiędzy nim a obserwującymi go istotami wypychają go z własnej strefy bezpieczeństwa i spokoju. Dodatkowo wielokrotnie poddawany jest krytyce i ocenianiu. Nie są to noty pochlebne i wysokie, gdyż cenzurkę wystawiają podmioty z obcego ocenianemu kręgu kulturowego. W taki proces wpisane jest doświadczenie silnej ambiwalencji, która staje się pochodną konfrontacji z czymś niemożliwym do oswojenia, z czymś wytwarzającym poczucie dystansu i obcości. Lęk, manifestowane na różne sposoby doświadczenie alienacji, eskaluje dystans względem otaczającej rzeczywistości. Rosnące poczucie inności staje się siłą niszczącą dla wielu bohaterów lektur dziecięcych. „Inność jest tu synonimem obcości: obcości świata, którego nie potrafię sobie przyswoić, obcości ludzi, których zachowania są dla mnie nieczytelne, obcości rzeczy, które wymykają się spod mojej kontroli” – tak stwierdza Michał Paweł Markowski (Markowski 2004, 101), ale tak mogłaby rzec również biało-czarna zebra czy też Bahar.

Seria $1/2 + 1/2 = \infty$

W 2013 roku wydawnictwo Poławiacze Perel zainaugurowało nową serię – o wymownej, symbolicznej nazwie (być nieograniczony w sensie wielkości bądź ilości) – $1/2 + 1/2 = \infty$, przeznaczoną dla dzieci i młodzieży, a przygotowaną przez twórców reprezentujących dwie kultury: polską i inną, egzotyczną dla polskich małych odbiorców. Opowieści, które reprezentują serię,

mogą wprowadzać polskie dzieci – przez czytanie – w edukację międzykulturową.

Autorka *Zebry*, książeczki dla dzieci w wieku 4–8 lat, Ifi Ude, urodziła się w Enugu w Nigerii i pochodzi z plemienia Ibo. Jako niespełna czterolatka przybyła do Polski, skąd pochodzi jej matka. Na swoim koncie, poza debiutem literackim, Ifi Ude ma również debiutancki album „IFI UDE”, który ukazał się jesienią 2013 roku dzięki wsparciu internautów.

Opowieści spod oliwnego drzewa autorstwa Aidy Amer mają szkatułkową narrację o uniwersalności dziecięcych problemów. Jest to w dorobku pisarki, która urodziła się i mieszka w Krakowie, choć wychowywała się w Polsce i na Bliskim Wschodzie, pierwsza książka adresowana do młodego czytelnika. Aida Amer zadebiutowała bowiem opowiadaniem *Igor i Igor* wydanym w antologii *Wbrew naturze* (wydawnictwo Anea 2011). W 2012 ukazała się jej powieść *Rantis*, a w 2013 roku w Magazynie Literackim „Radar” opublikowano jej opowiadanie *Uwolniony*. Autorka, ukształtowana przez dwie kultury, z obu czerpie inspiracje do pracy. Książka *Opowieści spod oliwnego drzewa* została objęta patronatem Ambasady Palestyny w Polsce. Publikacja otrzymała nominację literacką w konkursie na Książkę Roku Polskiej Sekcji IBBY 2014.

Agnieszka Aysen Kaim, której matka jest Turczynką, a ojciec Polakiem, czerpie inspiracje w pracy zawodowej i artystycznej z tureckiej kultury: literatury, teatru i filmu. Przy pomocy siedmioletniej córki napisała adresowaną dla dzieci powyżej 7. roku życia książeczkę pt. *Bahar znaczy wiosna*. Warto nadmienić, że Agnieszka A. Kaim, sięgając do swych tureckich korzeni, animuje przedsięwzięcia kulturalne poświęcone Turcji i Bliskiemu Wschodowi oraz czynnie działa w Stowarzyszeniu Grupa Studnia O. Interesująca nas publikacja została objęta patronatem Ambasady Republiki Turcji w Polsce, co sama autorka przypieczętowała na początku stwierdzeniem, że napisała książkę w roku obchodów 600-lecia nawiązania kontaktów między Turcją a Polską (2014, *Old Friends, New Leaders*)¹. Interesujące są miejsca, w których Agnieszka Kaim tworzyła. Były to najczęściej lotniska i pokłady samolotów. To przestrzeń, która niewątpliwie kojarzy się z podróżowaniem, byciem w drodze, byciem Innym, migrantem, obcym. Książka otrzymała nominację literacką w konkursie na Książkę Roku Polskiej Sekcji IBBY 2016.

Wymienione tytuły, wchodzące w skład serii $1/2 + 1/2 = \infty$, zachwycają pięknie dopracowanymi szatami graficznymi, w całości zaprojektowanymi

¹ Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Rydze, http://www.ryga.msz.gov.pl/pl/p/ryga_lv_a_pl1/aktualnosci/600_lat_kontaktow_polsko_tureckich_1414_2014.

przez ilustratorkę Nežkę Šatkov². W kolorystyce dominuje czerń, biel, zieleń, błękit, czerwień i pomarańcz. Dużo jest motywów zwierzęcych i roślinnych. Wyklejki zachwycają wzorami z nieregularnie ułożonych zielonych i czarnych oliwek, owoców, szczególnie granatu oraz szachowego skoczka. Winiety w nagłówkach rozdziałów zapowiadają obecne w nich baśniowe motywy, a strony z zielnika Iman, wplecione w warstwę fabuły, stanowią osobne arcydzieła.

Autorki *Zebry, Opowieści spod oliwnego drzewa* oraz *Bahar* *znaczy wiosna* respektują zasadnicze wyznaczniki literatury dla dzieci i młodzieży (Tylicka, Leszczyński 2002, 223–228). Tworzą teksty przystępne dla młodych odbiorców, dostosowując środki wyrazu artystycznego do ich możliwości percepcyjnych. Kreują dynamiczną fabułę spotęgowaną przygodami postaci, z bohaterem reprezentującym atrakcyjne dla czytelnika wartości i kategorie (wiek przybliżony do wieku adresata, silna osobowość, odwaga, hart ducha, sprawność fizyczna). Apelują do czytelniczej wyobraźni, wykorzystując pierwiastki fantastyczne lub orientalne albo czyniąc z egzotyki, inności i osobliwości świata przedstawionego komponenty interesujące młodego odbiorcę. Wyraźnie polaryzują wartości i antywartości, eksponują treści etyczne, zapoznając z problemami wielokulturowości jako cennego przesłania dla najmłodszych.

Zebra

Bohaterką opowieści jest małe zwierzę, które urodziło się na mazurskiej wsi, pośród stada koni. Jej matką jest klacz o sierści białej jak śnieg, a ojcem piękny czarny ogier, którego kruczoczarna grzywa lśni w promieniach słońca. Rówieśnicy, dorastające źrebaki, odrzucają zebkę, wykluczają ze swojej grupy, nie rozumieją jej odmienności uwidocznionej w wyglądzie zewnętrznym:

Źrebaki podzielone na dwie grupy miały przeskakiwać przez przeszkody na czas. Ale żaden z kapitanów nie chciał wybrać zebry do swojej drużyny. Koniki śmiały się z jej ogonka i pasków.

– Nie chcemy cię w naszej drużynie, bo masz paski, a my nie. Nie pasujesz do nas!

² Urodzona w 1989 roku, absolwentka Wydziału Sztuk Pięknych UMK w Toruniu.

Druża drużyna też nie chciała jej w swoich szeregach.
– My też cię nie chcemy! – upierały się. – Bo masz inną grzywę i ogon!
Do nas też nie pasujesz (Ude 2013, 12).

Sama bohaterka również nie może pojąć, dlaczego różni się od swoich koleżanek i kolegów, choć odziedziczyła po swej matce klaczy piękne oczy, a ojcu ogierze – skok. Niezrozumienie jest źródłem frustracji, smutku i odrzucenia. Zebra, świadoma swej inności, zostaje wyobcowana z otaczającej ją społeczności szkolnej, sama unika kontaktów, co jeszcze bardziej podsycza podejrzenia i pogłębia wzajemne nieporozumienia.

Trudne pytania dotyczące tolerancji i akceptacji otaczającego świata, ludzi i zwierząt, stały się impulsem do rozmowy zebry z tatą, który, czule tuląc córeczkę, opowiedział jej o swojej afrykańskiej rodzinie i krainie, z której przybył – niekończących się stepach koloru pomarańczowego i zielonej sawannie, na której pasą się stada koni, zebra i antylop. To kraina różnorodności i współegzystowania wielu gatunków. Ojciec wyjaśnia dziecku, że jest podobne do swojej afrykańskiej ciotki Tekli – zebry stepowej. Rodzic dzieli się swoją wiedzą, przybliżając praprzyczynę różnic w wyglądzie zwierząt:

Dawno, dawno temu, gdy po ziemi wraz ze wszystkimi zwierzętami i ludźmi spacerował Bóg, zauważył, że świat nie jest ani biały, ani czarny. A to znaczy, że nie ma jednej metody, aby go określić. Pewnego dnia Bóg podszedł do dwóch koni – białego i czarnego – i pomalował je w paski, mówiąc: „Od dzisiaj będziecie biało-czarne. Tak, abyście przypominały, że świat jest zbyt różnorodny, aby dzielić go na czarny i biały” (Ude 2013, 11).

Zebra zaczyna postrzegać i oceniać znaczenie słowa *różnorodność* i *tolerancja* przez pryzmat rozmowy z dojrzałym, doświadczonym, mądrym i starszym ojcem, który podejmuje próbę wyjaśnienia przedstawicielce młodego pokolenia, że w inności tkwi bogactwo i swoista odpowiedzialność. Trzeba bowiem mieć wiele wewnętrznej siły, by nie zgadzać się na przejawy dyskryminacji, otwarcie przeciwstawiać się wszelkim formom szykanowania, nękania osób, które wyróżniają się wyglądem, zachowaniem, światopoglądem, wyznawaną religią. Trzeba być czujnym, by nie zgadzać się na krzywdę i cierpienie drugiego człowieka. Nie można być obojętnym. Zebra pojmuje, że jeśli czyjeś zachowanie oburza ją lub rani i nie jest zgodne z uznawaną przez nią hierarchią wartości, to musi o tym powiedzieć i interweniować.

Inna rzecz, że zachowanie rówieśników zebry udowadnia, że mamy instynktownie zaprogramowaną nieufność do tego, co jest od nas inne. Jak

każdy gatunek zwierzęcy, musieliśmy błyskawicznie nauczyć się oceniać, czy napotkany osobnik jest wrogiem czy przyjacielem, czy należy do mojego czy obcego stada (Eibl-Eibesfeldt 1987, 112). Jeśli wprowadzone zostanie rozróżnienie na „stada”, rozpoczyna się proces wartościowania, którego doświadczyła zebra. Podział na „swoj” – „obcy” krzywdzi małą bohaterkę. Nie pomagają zapewnienia matki, która stara się przekonać swoje dziecko o wyjątkowości:

– Mamo, inne koniki mnie nie lubią. Śmieją się z moich pasków, grzywy i ogonka. Dlaczego ja wyglądam inaczej, niż reszta stada?

Mama zebry zamyśliła się przez chwilę i powiedziała:

– Jesteś inna, bo jesteś zebra! To czyni cię kimś wyjątkowym! W miastach, gdzie żyją ludzie, zebra oznacza coś bardzo ważnego. Jej charakterystyczne białe-czarne paski wskazują miejsce na jezdni, dzięki któremu piesi mogą bezpiecznie przejść na drugą stronę. (...) Ale pamiętaj – wszyscy jesteśmy wyjątkowi i ważni (Ude, 2013, 14).

Inność zebry, jej „obcość implikuje szereg innych znaczeń, jak na przykład: stereotyp, nietolerancja, szykanowanie, odrzucenie, pogarda” (Chrobak 2012, 190).

Poszukiwanie przez zebkę swego miejsca w grupie dorastających źrebaków kończy się dopiero w momencie, kiedy bohaterka dzięki swojej odwadze, bohaterstwu i mądrości ratuje grupę wagarujących koników. Zyskuje ich akceptację i aprobatę, uświadamiając czytelnikowi, że różnorodność może być chwalebna. Każdemu należy się szacunek. Odmienny wygląd nie ma znaczenia, a cechy charakterystyczne mogą czynić osobę wyjątkową i na swój sposób niepowtarzalną:

Zauważyły, że i one różnią się między sobą.

– A ty masz dwie plamki na pysku! – mówiły do jednego.

– A ty masz białe kopytka!

– A ja mam kolorową grzywę! – chwalił się inny konik (Ude 2013, 19).

Zebkę cechuje niezwykła wrażliwość i w efekcie końcowym dojrzałość psychiczna, choć doświadcza ona osamotnienia w swoim środowisku. Niepokój aksjologiczny, wpisany w opowiadanie, stawia bohaterkę przed podjęciem trudnych decyzji, wymagających niekiedy przeciwstawiania się obowiązującym zasadom czy hierarchii wartości. Zarówno poruszoną problematykę, jak i sposób mówienia o niej cechują przy tym oryginalność tematyczna i walory słowa.

Opowieści spod oliwnego drzewa

Na wstępie prezentacji kolejnej opowieści dla dzieci autorstwa osoby wychowanej w Polsce i na Bliskim Wschodzie, warto przytoczyć w całości bezpośredni zwrot do czytelnika, którym redaktor Bartosz Kula otwiera książkę

Młoda Czytelniczko, Młody Czytelniku,

Za chwilę udasz się wyobraźnią do Palestyny i innych krain Bliskiego Wschodu, z ich niepowtarzalnością, kolorytem i aromatycznym zapachem.

Przeczytasz historie, które przydarzyły się dzieciom i dorosłym noszącym inaczej od naszych brzmiące imiona, oglądającym na co dzień inny krajobraz i wyznającym inną niż Twoja, bo muzułmańską, wiarę.

I chociaż także kolor ich skóry jest raczej oliwkowy niż biały, a włosy częściej kruczoczarne niż kasztanowe, wszyscy oni odczuwają i myślą podobnie jak Ty. Kulturę, w której przyszło im żyć, chociaż odmienną, łączą z naszą te same wartości: miłość, przyjaźń, współodczuwanie i pomoc słabszym. W tym najważniejszym, ludzkim wymiarze, wszyscy jesteśmy tacy sami.

Słowniczek zamieszczony na końcu książki ułatwi Ci zrozumienie nieznanych słów i pojęć, które w niej napotkasz. Niektóre imiona bohaterów mogłaś/mogłeś już kiedyś usłyszeć, inne będą nieznanne. Dlatego zostały zapisane tak, żeby najlepiej oddać ich brzmienie w języku polskim *AS-SALAMU ALEJKUM – POKÓJ NIECH BĘDZIE Z TOBĄ! PRZYJEMNEJ LEKTURY!* (Amer 2013).

Salam alejkum to jedno z powitań arabskich, którego używają muzułmanie oraz niemuzułmanie. Odpowiada się na nie *wa `alejkum salam* – co oznacza ‘i z Wami (niech również będzie) pokój’. *As-Salam* jest również jednym z 99 imion Allaha. Zastanawiać może fakt, że w formule pozdrowienia zawarte zostało słowo *pokój*. Przywołanie właśnie tego rzeczownika w powitaniu arabskim wywołuje zapewne u niektórych odbiorców dysonans. Medialne doniesienia o atakach terrorystycznych zwykle utożsamiamy z muzułmanami. Czy słusznie? To już temat na inne opracowanie³. Warto jednak odnotować, że wiele elementów naszej kulturowej rzeczywistości, przynosząc ko-

³ Raport międzynarodowej policji europejskiej Europol, TE-SAT 2014: EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT, <https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/te-sat-2014-eu-terrorism-situation-and-trend-report>).

rzyści w jednej sferze, utrudnia funkcjonowanie innej. Przykładem niech będą właśnie wierzenia religijne i dotyczące ich księgi święte. Z jednej strony zawierają one informacje o świecie, wprowadzają w sferę moralności, przyczyniają się do kształtowania tożsamości, utrzymują lub przywracają poczucie bezpieczeństwa, z drugiej jednak budują stereotypy grupowe – niemal automatycznie wskazują na innych, tych, którzy działają i myślą inaczej, jako na złych. Właściwy odbiór innego, zrozumienie obcego, akceptacja odmiennego we współczesnych czasach powinny być normą. Wielokrotnie jednak – niepodbudowane szeroką wiedzą – nie są łatwe do przyswojenia, oswojenia, poznania, zaakceptowania.

Już sam tytuł opowiadania kryje bogatą symbolikę, którą wykorzystać można w edukacji międzykulturowej. Oliwne drzewo to symbol pokoju i obfitości, a także zwycięstwa i nieśmiertelności. Oliwka ma również obszerną symbolikę kulturową, jak i biblijną. W *Pisźmie Świątym* drzewo oliwne zaliczono do grupy siedmiu roślin, które wymienia się jako bogactwo roślinne Ziemi Świątej.

Nie wydaje się dziełem przypadku, że stara, mądra bajarka Mirjam snuje opowieści pod drzewem oliwnym w małej palestyńskiej wiosce. Interesującą w wewnętrznej konstrukcji książki jest wyodrębniony graficznie cykl ciekawostek o występujących na Bliskim Wschodzie roślinach, które mała bohaterka kompletuje i opisuje. Z *zielnika Iman* zawiera informacje zarówno o popularnych w Polsce roślinach (tymianek, mięta), jak i tych raczej obcych w polskich realiach (drzewko mandarynkowe, palma daktylowa czy drzewo oliwne). Zielnik staje się symboliczną klamrą, zamykającą książkę. Motywem do snucia opowieści stało się pięć baśniowych ilustracji z książki zgubionej przez polskich turystów. Bajarka interpretuje baśniowe ilustracje zawarte w polskiej publikacji (np. o Panu Twardowskim, o sierotce Marysi), nadając im zupełnie nowe odczytania.

W opowiadaniu poruszone zostały tematy związane z problemami współczesności, zmianami cywilizacyjnymi, które dotyczą także najmłodszych. Swoje prezentacje znajdują w nim kwestie rozbitych rodzin, samotnego rodzicielstwa, życia pozagrobowego, rozmaitych odcieni niezrozumienia, dziecięcej inności i obcości:

Rodzice Jasmin zginęli, gdy była jeszcze bardzo malutka, dlatego, jak twierdziła babcia, nie mogła ich pamiętać. Jasmin jednak знаła swych rodziców bardzo dobrze. Co noc w snach przychodzili do niej i opowiadali bajki, śpiewali piosenki, przytulali ją czule. Pamiętała bajki opowiedziane jej przez rodziców w snach (Amer 2013, 10).

Książka jest pełna historii borykającej się z jakimiś kłopotami grupki palestyńskich dzieci: Omara, Sana, Mahmuda, Iman i Jasmin. Są to np. trudności w szkole, choroba, brak pieniędzy – zwykle problemy ludzi całego świata, niezależne od koloru skóry, wyznawanej religii czy dziwnie brzmiącego imienia. I to podobieństwo oswaja polskiego odbiorcę i zbliża do dalekiego rówieśnika.

Bahar znaczy wiosna

Szczególne doświadczenie obcości towarzyszy człowiekowi poza własnym krajem. Odmienność, która uwidacznia się najwyraźniej w sferze języka, obyczajów, kultury czy wyglądu, może potęgować życiowe dylematy, utrudniać wybory, doprowadzać do rozdarcia i miotania się pomiędzy byciem sobą a udawaniem.

Jako klucz do interpretowania sensów scalających opowieść o mądrej dziewczynce Bahar można przyjąć motyw podróży, drogi, wędrówki, poszukiwania i spotkania. Nie ulega wątpliwości, że ten wspólny mianownik wskazuje na ukryte w książce prawdy. Wiele miejsca w swej publikacji autorka poświęca zagadnieniom „biegu ludzkiego życia”, wędrówki, jako sposobu odkrywania własnego miejsca w wielokulturowym świecie:

A potem wezwano ważnego astrologa, który był uczony w czytaniu z gwiazd, aby z położenia planet przepowiedział małej Bahar przyszłość. Kąty nachylenia gwiazd układały się w linię karawan i krętych dróg. Astrolog wyróżzył jej życie pełne wędrówek i dalekich podróży (Kaim 2015, 7).

Życie bohaterki jest drogą, a także swoistym pomostem pomiędzy Turcją rządzoną przez sultana, który ma trzy żony, a Lechistanem zarządzanym przez młodego króla stroniącego od wojen. Bohaterka, decydując się na opuszczenie swego domu, dzieli losy wszystkich emigrantów. Sprzeniewierza się poczuciu ładu i stabilizacji, podejmuje ryzyko poszukiwania. Zgodnie z najistotniejszymi funkcjami literatury opowiadanie kształtuje postawy prospołeczne i krzewi wiarę w sens i trwałość humanistycznych zasad ludzkiego życia. Każdemu bowiem czytelnikowi, przez kreacje świata przedstawionego, należy kompetentnie wskazywać najlepsze i prawidłowe wzory zachowań i postaw. W sposób zawołowany pisarka pochyła się nad wybranymi uję-

ciami psychologicznymi i antropologicznymi uwzględniającymi dzieciństwo i czas dojrzewania. Przede wszystkim zaś kreując postać Bahar podążającej za swoimi pragnieniami, marzeniami i przekonaniem, ukazuje możliwości przekraczania granic, zarówno geograficznych, jak i społecznych. To pochwała wolności i woli podejmowania samodzielnych decyzji, by podążać drogą własnych talentów i ideałów:

Jak wygląda świat za bramami Stambułu? A mama? A tata? A ukochana kotka Szirin? Jak sobie sama poradzę? Dlaczego Mistrz naraża mnie na takie niebezpieczeństwo? Nie mogła się opędzić od myśli, które trzymały ją w rodzinnym mieście, ale nogi nie były posłuszne głowie, tylko już same niosły Bahar przed siebie... Minęła mury obronne, a potem bramę miasta, i ho, ho, jak niosły ją dziarsko, jakby to był maraton jakiś (Kaim 2015, 17).

Bohaterka, pochodząca z wiernej tradycji tureckiej rodziny, mimo przeszkód, jakie narzucają jej ówczesne obyczaje, podążała, chciałoby się rzec, inną niż powszechnie przyjęte, odmienną drogą swych pasji. Rozwijała umiejętności kaligraficzne, mimo że mogli to robić tylko mężczyźni. Współcześnie w wielu miejscach na świecie kobiety są dyskryminowane i muszą walczyć o swoje prawa. Bahar, buntując się i sprzeciwiając zastanym obyczajom i normom konserwatywnego patriarchy, wywalczyła sobie prawo do nauki kaligrafii. Zapłaciła wysoką cenę za niezależność i możliwość rozwijania talentu. Na wiele lat zrzekła się swej kobiecości. Podjęła ogromne ryzyko i zdecydowała się na samotność. Przeciwstawiła się woli rodziców i tradycji. Ale zyskała wiele: precyzję bliską mistrzostwu, przyjaciół, a w końcu – miłość władcy dalekiej krainy zwanej Lechistanem, uczucie człowieka, który zafascynowany egzotyczną kulturą Turcji, nawiązał relacje dyplomatyczne z odległym krajem, ojczyzną Bahar.

Na tle historycznych wydarzeń pisarka snuje opowieść o tolerancji i pokonywaniu trudności w dążeniu do samospelnienia. Nie zapominając o narodowej i osobistej tożsamości, Bahar pilnie uczy się. Wiedza pozwala jej przezwyciężyć obcość, oswoić nową sytuację. Podświadomie otwiera się na nowe, uczy tolerancji, obcość znosi z godnością. Dzięki mistrzowi bohaterka przyswaja sobie takie zachowania, jak respekt dla odmienności, zrozumienie i otwartość. Okazuje się, że znaczący człowiek, przyjaciel i nauczyciel, mistrz Abdal, podziela pasję dziewczyny, a nawet prosi ją, by pomogła mu w pracy.

Warto odnotować jeszcze jeden aspekt szerokiego spectrum tolerancji, jaka została w sposób magiczno-baśniowy wpisana w karty książki. Wydaje się

bowiem, że opowieść jest także typem literatury „zaangażowanej” w krzewienie tolerancji wobec związków partnerskich. Otóż w chłopięco ucharakteryzowanej pięknej dziewczynie zakochuje się mądry, przystojny Król. Władca, nie wiedząc, że obiektem jego westchnień jest kobieta, darzy uczuciem przedziwnego skrybę o dziewczęcych rysach:

Król posmutniał, kiedy mistrz Abdal powrócił z panem Posłem i świętą i usłyszał od nich, co się w Turcji przydarzyło.

Czy posmutniał dlatego, że się bał gniewu Sultana i niebezpieczeństwa, że ten ruszy na niego ze swoją armią? O nie. Posmutniał, bo młody skryba, wprawdzie tajemniczy i nieco szalony, wzbudził jego sympatię, a teraz został daleko. Poczul, że brakuje mu skryby, tęskni za nim. Nawet bardzo, tak jak sowa tęskni za nocą, a księżyc za gwieździstym niebem (Kaim 2015, 36).

Opisowi pięknego uczucia Króla do Bahar towarzyszy malownicze i liryczne porównanie obrazu egzotycznej Turcji i swojskiej Polski. Subtelnie i z wyjątkową starannością o detale związane z religijnymi obrządkami, zapachami i smakami odzwierciedlone zostały te dwa krajobrazy:

Potem wszyscy wstali i spacerowali po ogrodzie. Rosły tam lipy i drzewa pomarańczowe, cytrynowe, figowe i cyprysy, a wszędzie pachniało i ptaki świergotały pieśni tak rzewne, że wszyscy ze święty poczuli, jakby byli między swoimi lipami, brzoźami i wierzbami w ojczystej Polsce. I zatęsknili za bliskimi stronami, za domami pośród pól i zapachem kwitnących sadów. A kiedy usłyszeli wołanie na modlitwę z wieży przy meczecie, to wszyscy w oczach lzy mieli, bo im się msza w kościele przypominała i organista, co na niej grał i śpiewał (Kaim 2015, 28).

W zaprezentowanym paralelnym obrazie krajobrazu Dalekiego Wschodu i Polski urzeka wyartykułowanie zachwytu nad pięknem obydwu krain. Opisywani obserwatorzy-posłowie, doceniający bogactwo orientalnych krain, wspaniałość barw i zmysłowość zapachów, zatęsknili za – warto to podkreślić – swoimi drzewami, roślinami, ludźmi. Za swą ojczyzną.

Jeśli ktoś Kalemu zabrać krowy (...), to jest zły uczynek. (...)

Dobry, to jak Kali zabrać komu krowy (...) (Sienkiewicz 2011, 190).

Obowiązkiem literatury dla dzieci jest jak najszybsze reagowanie na różne współczesne zjawiska (masowe migracje: fale emigracji zarobko-

wej, eurosieroty, uchodźcy, dzieci wyrwane z własnych środowisk i przeniesione w otoczenie obce kulturowo, obyczajowo czy językowo), kreowanie nowych dziecięcych bohaterów, którzy potrafią stawić czoła wspomnianym problemom. To wielka rzecz, ważna sprawa – także w kontekście edukacyjnym – by dzieci tam, gdzie czują się „u siebie” umiały przyjąć i zrozumieć obcego, a także – by tam, gdzie czują się obce – poszukiwały czegoś, co będą mogły uznać za swoje. To trudne wyzwanie. Nie pomaga im zapewne praktyka postrzegania ludzi (zwierząt) przez pryzmat drugorzędnych cech fizycznych, która bardzo długo dominowała w myśleniu europejskim. Problemy bezpieczeństwa, tolerancji, szacunku dla innego powinny stać się idealnym pretekstem do dyskusji, wprowadzenia odpowiedniego myślenia i pojęć, które muszą się znaleźć w procesie kształcenia, kiedy lektury takie, jak np. *Robinson Crusoe* Daniela Defoe czy *W puszczy i w puszczy* stają się tematami lekcji. Sienkiewiczowski Kali, Piętaszek czy zebra nawet jeśli myślą, działają lub wyglądają inaczej, to nie oznaczają, że są inni niż my sami.

Tacy bohaterowie wywołują zdziwienie, którego źródłem – dopowiedzmy – jest zetknięcie z czymś obcym, dziwnym, dotąd nieznanym, z czymś stawiającym opór, wymykającym się „wszelkiej jednoznaczności i gotowym pojęciowym siatkom” (Dziuban 2009, 7). Ujmując rzecz w ten sposób, można udowodnić tezę, że doświadczanie wielokulturowości staje się nie tylko doświadczeniem bohaterów omawianych książek, ale również czytelników.

Zrozumienie mechanizmów rządzących naszym życiem, akceptacja Innego, komfortowe i aktywne uczestnictwo w świecie wielokulturowym wymaga od człowieka poznania swej i innych kultur oraz dogłębnego przestudiowania zagadnień związanych z edukacją międzykulturową. Wydaje się, że w wymiarze dużo większym niż to przewidziano w podstawie programowej. Przedstawione w tym szkicu teksty odnoszą się do zjawiska obcości/inności, pokazując, że w dzisiejszym świecie łatwo je oswoić. Dzieci radzą sobie z tym wyśmienicie. Naturalną ciekawością świata wpisują się w filozofię egzystencjalną Emmanuela Lévinasa, wedle której relacja z innym stanowi kwintesencję ludzkiego życia (Lévinas 1998, 252–257). Potrzeba jednak swoistej pokory myślenia i postrzegania siebie, jako beneficjenta niezbywalnych, jedynie słusznych i właściwych praw i norm. Wystarczy bowiem uruchomić wyobraźnię i przenieść się do innych czasów, pod inną szerokość geograficzną. Bylibyśmy wtedy kimś innym, być może obcym. Być może Kalim, zebra, Bahar lub Piętaszkiem.

Literatura

- Amer A., 2013, *Opowieści spod oliwnego drzewa*, ilustr. Nežka Šatkov, Kraków.
- Chrobak M., 2012, *Postawy wobec obcości w prozie dla młodzieży po 1989 roku*, w: Heska-Kwaśniewicz K. przy współp. Gajownik S., red., *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*, Katowice.
- Dziuban Z., 2009, *Obcość, bezdomność, utrata: wymiary atypii współczesnego doświadczenia kulturowego*, Poznań.
- Eibl-Eibesfeldt I., 1987, *Miłość i nienawiść*, przeł. Stromenger Z., Warszawa.
- Januszkiewicz M., 2007, *W-koło hermeneutyki literackiej*, Warszawa.
- Kaim A.A., 2015, *Babar znaczy wiosna*, ilustr. Nežka Šatkov, Warszawa.
- Lewandowicz-Nosal G., 2011, *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik*, Warszawa.
- Lewowicki T., Różańska A., Piechaczek-Ogierman G., red., 2012, *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Toruń.
- Lévinas E., 1998, *Inny i inni*, w: tegoż, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. Kowalska M., Warszawa.
- Lévinas E., 1994, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przeł. Kowalska M., Kraków.
- Magierska S., 1997, *Swój i obcy – relacja poznawcza*, w: Rzewuska E., red., *Swoi i obcy w literaturze i kulturze*, Lublin.
- Manguel de A., 2003, *Moja historia czytania*, Warszawa.
- Markowski M.P., 2004, *Inność i tożsamość*, w: tegoż, *Pragnienie i bałwochwalstwo*, Kraków.
- Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., Zok-Smoła A., red., 2014, *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Pennag D., 2007, *Jak powieść*, przeł. Bieńkowska K., Warszawa.
- Sienkiewicz H., 2011, *W pustyni i w puszczy*, Kraków.
- Tylicka B., Leszczyński G., red., 2002, *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Ude I., 2013, *Zebra*, ilustr. Nežka Šatkov, Warszawa.
- Zawojski P., 2010, *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii*, Katowice.

Netografia

- Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Rydze, http://www.ryga.msz.gov.pl/pl/p/ryga_lv_a_pl1/aktualnosci/600_lat_kontaktow_polsko_tureckich_1414_2014 [dostęp: 22.12.2017].
- Raport międzynarodowej policji europejskiej Europol,
- TE-SAT 2014: EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT, <https://www.europol.europa.eu/activities-services/main-reports/te-sat-2014-eu-terrorism-situation-and-trend-report> [dostęp: 13.01.2018].

Ewa Jaskółowa
Uniwersytet Śląski
Katowice

Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego – szansa budowania otwartości

The Holocaust at Polish language classes. A chance for openness

Abstract: The article author claims that Ida Fink's *The Journey* can help attract young readers' attention to the traumatic experiences of Jews during World War II. The analysis of the events described in the novel and, above all, the behaviour of the main character and the narrator, helps to create an understanding and empathic attitude towards the suffering of others. The article author claims that reading texts written by people who survived the Holocaust can initiate reflection that condemns racist and xenophobic behaviour and statements.

Keywords: Ida Fink's *The Journey*, the Holocaust, ghetto, forced labour in Germany, Jews

Obecność tematyki zagładowej w szkolnej lekturze to ważne osiągnięcie pierwszych dekad XXI wieku. Niestety, w obliczu wprowadzanych pospiesznie zmian programowych w roku 2017 jest to tematyka zagrożona. W proponowanym spisie lektur do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum nie ma miejsca na nazwiska pisarzy pochodzenia żydowskiego, których teksty z wielkim zainteresowaniem zaczęli czytać uczniowie i studenci¹. Pisarze ci, jako ocaleni uczestnicy dramatu Zagłady, dali świadectwo zbrodni i niewyobrażalnego cierpienia. Obecność tematyki Holokaustu na lekcjach języka polskiego miała być nie tylko uzupełnieniem dla narracji historycznych. Miała także budować pamięć o zdarzeniach, które nigdy nie

¹ Studenci mojego seminarium magisterskiego z lat 2014–2016 oraz 2016–2018 podjęli prace, w których pokazują wartości etyczne płynące z omawiania na lekcjach języka polskiego utworów takich autorów, jak: Michał Głowiński, Ida Fink, Irit Amiel czy Halina Birenbaum. Teksty tych autorów stanowią dla nich wielkie odkrycie, a lekturze towarzyszą ogromne emocje.

powinny się powtórzyć, a także przeciwdziałać postawom rasistowskim i ksenofobicznym. Te wychowawcze funkcje szkoły są we współczesnym skomplikowanym świecie nie do przecenienia, a lektura książek takich autorek, jak: Halina Birenbaum, Ida Fink, Roma Ligocka czy Irit Amiel dają szansę odkrycia wielkich pokładów emocji. Są to z jednej strony trudne emocje bohaterów, a z drugiej wyzwalane współodczuwanie czytelników. Nauczyć młodzież wrażliwości na drugiego człowieka, zwłaszcza gdy prezentuje on odmienną kulturę, to próbować złagodzić konflikty i uczyć otwartości młodych ludzi na inność etniczną i kulturową.

W spisie lektur zatwierdzonej do realizacji podstawy programowej, podpisanej 30 stycznia 2018 roku, znajdują się trzy „klasyczne” teksty o Zagładzie: *Medaliony* Zofii Nalkowskiej, obozowe opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. Są one obecne w szkolnym obiegu co najmniej od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Problemy podejmowane w tych tekstach do ostatniej dekady XX wieku były przede wszystkim uniwersalizowane, co oznacza, że kwestia narodowości ofiar miała znaczenie drugorzędne. Szkolna lektura skupiała się na pokazaniu dramatu ludzi oraz moralnej ocenie postaw oprawców, a czasami także ofiar. Tylko w książce Hanny Krall, która jest wywiadem z Markiem Edelmanem, jednoznacznie mówi się o powstaniu w getcie warszawskim i jednoznacznie określa pochodzenie etniczne bohaterów książki.

W języku dyskursu polonistycznego do lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia nie istniało pojęcie Zagłady ani tym bardziej Holocaustu. W tym sensie szkoła wpisywała się w „neutralizowanie Holocaustu”. Jak pisze Maria Janion, powołując się na wywód Lawrence’a L. Langer, neutralizowanie to polegało na:

wpisywaniu go w uniwersalizujące systemy, które usiłują nadać sens popełnionym wtedy zbrodniom i włączyć Zagładę w jakiś obraz świata, w którym zwycięża w końcu wizja moralnych cnót, ludzkiej wspólnoty i miłosierdzia. Tymczasem Holocaust [pisze dalej badaczka, cytując Langer – E.J.] jest „fenomenem obcym naszym zwykłym wierzeniom i sposobom opisywania świata”. W tym sensie również trzeba go widzieć jako zjawisko wyjątkowe (Janion 2009, 279).

Szkoła, podążając za badaniami problemu, wprowadziła refleksję dotyczącą Zagłady przez rozszerzenie propozycji lekturowych. Pierwszy krok poczyniono w 2005 roku, gdy na egzaminie maturalnym pojawił się temat: „Dokonaj analizy i interpretacji opowiadania Idy Fink *Zabawa w klucz*,

zwracając uwagę na sposób podjęcia tematu Zagłady Żydów² w czasie II wojny światowej”³.

Tak sformułowany temat na rozszerzonej maturze spowodował znaczne zainteresowanie nauczycieli opowiadaniem Idy Fink, a także rozwinięcie problematyki podejmowanej na lekcjach języka polskiego. W podstawie programowej, zatwierdzonej do realizacji w 2009 roku, w spisie tekstów kultury dla szkoły gimnazjalnej znalazły się propozycje lekturowe do wyboru nauczyciela: „utwór podejmujący problematykę Holokaustu, np. wybrane opowiadanie Idy Fink” (Pp 2009, 40). W szkole ponadgimnazjalnej zaproponowano natomiast lekturę wybranych opowiadań Irit Amiel z tomu *Osmaleni* (Pp 2009, 51). Warto przy tym podkreślić, że pojawienie się nazwisk obu autorek w podstawie programowej dało nauczycielom możliwości wyboru różnych ich tekstów. Wprowadzona obecnie reforma systemu szkolnego, wracając do ośmioklasowej szkoły podstawowej i czteroletniego nauczania w liceum oraz pięcioletniego w technikum, zlikwidowała możliwość wyboru tekstów kultury, a zwłaszcza tekstów literackich. Jest to konsekwencja zapisu sztywnego, obszernego zestawu lektur obowiązkowych oraz bardzo rozbudowanego zestawu tekstów do wyboru. Wśród lektur obowiązkowych i uzupełniających nie pojawiają się nazwiska Irit Amiel, Idy Fink czy któregośkolwiek innego autora piszącego o Zagładzie po latach, z perspektywy własnej pamięci (Pp 2018). Pozostają natomiast trzy „klasyczne” teksty w bardzo okrojonym zakresie. Wśród lektur obowiązkowych pozostawiono wywiad Hanny Krall z Markiem Edelmanem oraz opowiadanie *Proszę państwa do gazu* Tadeusza Borowskiego z tomu *Pożegnanie z Marią*. Opowiadanie Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejowym* z tomiku pt. *Medaliony* znajduje się wśród lektur nadobowiązkowych. Nie ma zatem miejsca na pogłębioną refleksję o zjawisku Zagłady. Czteroletni tok nauczania języka ojczystego przewiduje tak obszerny zestaw tekstów obowiązkowych, że mało prawdopodobne jest spełnienie postulatów o niespiesznej lekturze i szczerzej, pogłębionej rozmowie o nich na lekcjach (Janus-Sitarz 2013).

Nie ma więc szans, by owo „wyjątkowe zjawisko”, jakim jest Holocaust stało się elementem powszechnej świadomości następnych pokoleń. Można liczyć jedynie na mądrych i odważnych nauczycieli, którzy twórczo zmierną się z problemami ważnymi dla naszej historii i literatury, dając uczniom pra-

² Wyróżnienia w cytatach (za pomocą rozstrzelenia druku), także w dalszych przytoczeniach, pochodzą od autorki opracowania, Ewy Jaskółowej.

³ Arkusz egzaminacyjny dostępny pod adresem: http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/polski_rozsz.pdf?page=info&action=showdoc&oid=309800.

wo do samodzielnego myślenia, podsuną także teksty, których twórcy podstawy programowej nie uwzględnili. I choć w zapisach podstawy programowej dla szkoły ponadpodstawowej nie znajdziemy sugestii o kształceniu otwartości, tolerancji, empatii współczesnego Polaka – Europejczyka, to mądry i świadomy swej misji nauczyciel powinien na te wartości zwracać szczególną uwagę. Dają taką szansę teksty powstałe zaraz po II wojnie, a zatem Tadeusza Borowskiego *Pożegnanie z Marią* czy *Opowiadania oświęcimskie*. Warto je jednak zderzyć z historiami opowiedzianymi później, pokazującymi nie tylko żydowski dramat getta oraz Auschwitz, ale także tymi, które topiką Zagłady unaoczniają dramat ocalałych.

Narracji pokazujących próby brania „losu w swoje ręce” jest stosunkowo niewiele, tym bardziej warto je pokazać szkolnemu odbiorcy. Unaocznia tę kwestię obecna w szkolnym spisie książka Hanny Krall *Zdażyć przed Panem Bogiem*, ale może warto wyjść z getta i pokazać mniej znane doświadczenia czasu Zagłady opisane w powieści Idy Fink pt. *Podróż*.

Dlaczego taka propozycja? Po pierwsze, jest to utwór, który pokazuje historię młodych dziewczyn, wiekowo zbliżonych do współczesnych uczniów klas maturalnych. Opowieść może poruszyć więc emocje odbiorcy ze względu na podobieństwo wieku i możliwość stawiania siebie w roli literackich bohaterek. Po wtóre, powieść pokazuje doświadczenia właściwie nieistniejące w innych utworach literackich o Zagładzie – dotyczy bowiem próby ratowania się, nie przez ukrywanie w piwnicach i szafach, ale przez wtopienie się w świat, który stanowi zagrożenie. Ponadto jest to narracja o pamięci doświadczenia, które utrwalone zostało literacko po wielu latach, a poza tym temat wpisuje się w gorącą dyskusję o odpowiedzialności różnych nacji za sam fakt możliwości zaistnienia zbrodni Holokaustu, która nie powinna była się w ogóle wydarzyć, a przecież wydarzyła się i była doświadczeniem milionów ludzi.

Ida Fink, rocznik 1921, w chwili wybuchu wojny miała 18 lat i należała do tego samego pokolenia, które w literaturze pokazującej losy polskiej młodzieży nazywane jest pokoleniem Kolumbów. Doświadczenia wszakże młodzieży żydowskiej były diametralnie odmienne od doświadczeń młodych ludzi bez piętna tego pochodzenia (Buryła 2012, 134).

Powieść pt. *Podróż* została wydana w 1990 roku w Londynie. Materiałem literackim stała się biografia i osobiste doświadczenia pisarki, która wraz z siostrą, po ucieczce z getta w Zbarażu w 1942 roku, wojnę przeżyła na „aryjskich papierach” (Famulska-Ciesielska, Żurek 2012, 52). Sławomir Buryła wśród elementów topiki holokaustowej wymienia między innymi „po-

ciąg” oraz „aryjskie papiery”. Na ogół w literaturze o zagładzie i ocaleniu Żydów występują one oddzielnie. Pociąg jest bowiem zwykle związany ze śmiercią i transportem do obozu koncentracyjnego. Aryjskie papiery na ogół dają nadzieję na ocalenie z Zagłady. Są one zdobyczą, zwykle bardzo cenną i kosztowną, która stanowi przepustkę do świata za murem getta. „Przepustka” nie oznacza oczywiście pełni bezpieczeństwa, ale może być początkiem poszukiwania drogi ratunku.

Tytułowa „podróż” ma głęboko symboliczny sens. Jest bowiem podróżą w przeszłość, a więc przywoływaniem pamięci, podróżą w czas, a także przestrzeń, na które, jak biblijna „żona Lota”, wciąż ogląda się narratorka powieści. Na taką interpretację tytułu pozwala *Epilog*, który przenosi czytelnika w czas wiele lat po zakończeniu wojny, gdy bohaterka-narratorka powraca do końcowego miejsca swej wojennej tułaczkiej podróży. *Epilog* rozpoczyna następujące słowa:

W pamięci był to plac okrągły, a okazał się prostokątem. Nie do wiatry, jak zmienił się ten plac, to znaczy, jak odmieniła go moja pamięć nadając mu kształt odmienny, dodając suto drzew, które w pamięci gęsto sadzone, rosły tu raczej skąpo (Fink 1990, 170).

Opowiedziana historia sióstr jest więc podróżą w głąb pamięci, z której wydobywa się „podróż” w głąb hitlerowskich Niemiec. Paradoksalnie kierunek tej podróży daje ocalenie, choć bohaterka-narratorka nie chce, nie może, nie potrafi, nie jest w stanie uwolnić pamięci od koszmaru zdarzeń. „Podróż” miała się odbyć indywidualnie w wagonach osobowych i miała doprowadzić do małego miasteczka w Hesji, gdzie na dwie Polki ukrywające swoje żydowskie pochodzenie, dobrowolnie decydujące się na roboty w Niemczech, miał czekać ogrodnik i restaurator. A rozpoczęła się w bydłocych wagonach. To „podróż” transportem do obozu pracy, przerywana przez szmalcowników, którzy rozpoznają w podróżujących Żydówki. A później zmienia się w ucieczkę z fabryki amunicji, bo współtowarzyszki, polskie robotnice fabryczne, postanowiły w imię „wspólnotowej” solidarności zademonstrować osobę o odmiennym pochodzeniu.

Historia opowiedziana przez Idę Fink łączy w sobie „typowe” i „nietypowe” elementy doświadczeń ocalonych z Zagłady. Typowe jest życie nieustannie zagrożone, w poczuciu stałej psychicznej dyspozycji do kłamstwa i przybierania maski kogoś innego. Nietypowe jest w tej narracji stałe poszukiwanie nowych rozwiązań, działanie, a przede wszystkim pomysł ukry-

cia się w tłumie. A ten nie zawsze okazuje się obojętny na nieco inaczej ukształtowane rysy twarzy. Bohaterki ciągle spotykają na swej drodze ludzi mówiących tym samym językiem co one, którzy albo węższą okazję do zarobienia pieniędzy, albo wyrażając „bezinteresowną” niechęć, wskazują jako obiekty do likwidacji. Podróż w przypominatej przestrzeni odbywa się zatem wśród wrogów i ludzi, których trudno posądzać o życzliwość. Ida Fink podkreśla nieustannie pracę pamięci i co się z nią łączy – wysilek uzupełniania jej luk, a częściej jak w przytoczonym początku *Epilogu*, bezradność wobec obrazów, których kształty zostały w świadomości zmienione lub zniknęły z niej bezpowrotnie.

Początek drogi zniknął w pamięci. Jest ciemność jesiennej nocy, wiatr porywisty, szum drzew w klasztornym zaułku, ale nie ma przejścia przez miasto i przez most, który musiałyśmy przekroczyć (co dziwne, gdyż wszystko mające związek z rzeką wycisnęło w pamięci trwałe ślad). Dopiero chwila, gdy stoimy u wejścia na równinny step jest wyraźna (Fink 1990, 17).

To moment rozstania z miejscem znanym i kochanym, które stało się niebezpieczne i nieprzyjazne. Rozpoczynające podróż dwie młode Żydówki, podszywające się pod dwie wiejskie, nierozgarnięte dziewczyny, uchodzą przed Zagładą.

Dorota Głowacka zapowiada analizę opowiadań Idy Fink z zastosowaniem Lewinasowskiej koncepcji „podmiotu etycznego, w kontekście filozofii Emmanuela Levinasa i stawia tezę:

Artyści, którzy zajmują się tematyką Holokaustu – pisarze, malarze, reżyserzy – starają się podolać zadaniu, jakim jest dawanie świadectwa cierpieniu Innego. W języku czy obrazie pragną oni przedstawić unicestwione życie ofiar w taki sposób, by ich ślad został zachowany dla obecnych, a także przyszłych pokoleń. (...) Mowa świadka zachowuje ślad traumatycznych wydarzeń, pomimo niebezpieczeństwa, że w trakcie zdawania relacji jego [świadka] rzeczywistość ulegnie nieodwracalnemu pęknięciu (Głowacka 2004, 111).

Pisarka, która w opowiadaniach utrwała doświadczenie Zagłady Innych, jest jednocześnie świadkiem i ocalałą ofiarą. Ta oksymoroniczna formuła zdaje się najlepiej oddawać dramat człowieka, który doskonale zna emocje zaszczutej, uciekającej, ukrywającej się istoty, w każdej chwili narażonej na

uwięzienie i zastrzelenie. Ten rodzaj emocji bardzo wyraźnie określa inna pisarka ocalała z Zagłady, Halina Birenbaum, która we wstępie do książki *Nadzieja umiera ostatnia. Wyprowadzenie w przeszłość* przedstawia impuls i motywy, które po latach od zakończenia wojny spowodowały jej pisarską aktywność.

Dopiero proces Eichmanna (1961 rok) spowodował zwrot w moim życiu. Kiedy usłyszałam w radiu głos oskarżyciela, Gidona Hauznera, ani na chwilę nie odeszłam od aparatu. (...) Jednak we wstrząsających zeznaniach świadków brakowało mi czegoś. Brakowało czegoś istotnego – atmosfery nieustającej grozy codziennego bytowania pośród wszystkich okropności wojny. Oddychałam tą grozą w ciągu niemal sześciu lat, w których każda godzina była wiecznością albo godziną poprzedzającą tę ostatnią (Birenbaum 2007, 7).

Z podobnego (jeśli nie identycznego) doświadczenia wyrasta *Podróż* Idy Fink. Powieść osnutą, czy raczej zbudowaną z własnej biografii, pisarka rozpoczyna narracją trzecioosobową. Zanim narratorka-bohaterka przejdzie do konsekwentnej pierwszoosobowej wypowiedzi, pisarka zastosuje formę gramatyczną wyrażającą doświadczenie wspólnotowe. Książkę rozpoczynają zdania:

Stojąc w oknie pomyślała: niech spadnie gwiazda. (...) Tą późną jesienią panowała w getcie martwa cisza” (Fink 1990, 5).

Nikt z nas nie myślał wtedy o podróży, a jednak chwili, która jest jej właściwym początkiem, wtóruje głucho dudnienie kół pociągu i gwizd parowozu przecina nocną ciszę (Fink 1990, 7).

Początek chronologicznej narracji osobistej, prywatnej, jest wyraźnym nawiązaniem do wspólnotowego doświadczenia:

Stoję w oknie. Przede mną puste getto, uliczki kręte, kamieniste jak wyschłe łożyska górskich strumieni, koślawe pniaczki kocich łbów, partierowe domy bielone wapnem, okienka małe, kwadratowe, tuż nad ziemią (Fink 1990, 15).

Cisza we wszystkich zacytowanych zdaniach stanowi podstawę budowanego obrazu. Sygnalizowana martwość, pustą przestrzeń, ale także nocnym odgłosem jadącego pociągu, którego w warunkach normalnego życia nikt by nie słyszał. Obraz Zagłady skonstruowany jest na początku powieści z bar-

dzo typowych elementów: pociągu i getta. Ten początek ma w utworze dwójakie znaczenie. Stanowi świadectwo barbarzyństwa, jest sposobem opowiedzenia Zagłady, której nikt się nie przeciwstawia, a także jest rodzajem motywacji dla podjętych decyzji i aktywności. Cisza w getcie i cisza, która jest tłem ostatniej, przywoływanej z pamięci, oglądanej z ukrycia, akcji wylapywania Żydów w miasteczku, to coś w rodzaju wyznacznika tamtego czasu:

Krajobraz za oknem leżał cichy i spokojny, taki sam jak zawsze: podwórze płaskie, bez tajemnic, już oświetlone pierwszym słońcem, niżej sad w głębokim jeszcze cieniu, a nad sadem strome zbocze zamkowego wzgórza (Fink 1990, 8).

Czytając to zdanie w izolacji, można by pomyśleć, że mamy do czynienia z jakąś uwerturą do sielankowej czy wręcz sentymentalnej powiastki, ale ono jest tylko elementem budowania dramatycznego obrazu tuż przed wkroczeniem niemieckich oprawców.

Ojciec opowiadał potem, że obudziło go szczekanie psa, więc wstał z łóżka i podszedł do okna. Pies stał przed budą i wydawał krótkie, ostrzegawcze szczeknięcia. (...) Pies przestał szczekać, włął do budy i nic teraz nie mąciło ciszy, ale ojciec nie ruszał się z miejsca, stał jak przygożdżony, opowiadał potem, że niepokój wzbierał w nim gwałtownie, niby bez przyczyny. (...) Była godzina pierwszego śpiewu ptactwa, niebo różowiało. Przeszukawszy podwórze, zszedł wzrokiem pomiędzy drzewa sadu, stały w wysokiej trawie nieruchome, jak malowane, żadnego ostrzeżenia, żadnego znaku, nic... może tylko – opowiadał – krzywa gałąź wiśni rosnąca przy ścieżce, może ona jedna..., bo nagle pomyślał, że wygląda jak ramię zagradzające drogę niepowolanym (Fink 1990, 8).

Technika narracji o polowaniu na ludzi jest wolna od mocnych słów, nie ma w niej śladu drastycznych sformułowań ani budowanych za ich pomocą obrazów. Napięcie rośnie dzięki wykorzystaniu kontrastu między przyrodą nieczulą i niezmiennie powtarzającą swoje cykle, oddzieloną od ludzkiego dramatu, opowiadanego przez „ściśnięte gardło” bez użycia emocjonalnych, oceniających epitetów:

Los Natana był nam jeszcze nieznanym. Myśleliśmy, że pracuje, bezpieczny, przy budowie kolejowego toru, ale w południe przyszła Agafia i pochylona nad szparą w podłodze komórki powiedziała nam. Zdążył zaledwie

przebiec naszą zaciszną uliczkę. Schwytyany został w sposób łagodny, łagodnymi słowy, komm, komm, du Kleiner – powiedział esesman wychodząc z za węgła domu (Fink 1990, 9).

Niewyobrażalny tragizm sytuacji jest zaledwie ewokowany za pośrednictwem toposu „łapanek”, ukrytej w „łagodnym” zaproszeniu Malego i esesmana, wychodzącego z za węgła. Podkreślana jest natomiast z ogromną częstotliwością cisza dojmująca po zakończonej dopiero akcji i cisza wynikająca z milczenia, braku słów dla określenia tego, co się wydarzyło.

Czas mijal w wielkiej ciszy, bez kroków, bez głosów, chyba, że był to stłumiony przez szparę idący głos Agafii informującej o tym, co się w mieście dzieje. (...) i tym razem ona, z taką lubością okraszająca każdą wieść szczegółami, ograniczyła się do dwóch tylko słów, jak gdyby to, co widziała, lub o czym słyszała, zniweczyło w niej narracyjne zdolności. Mrowie narodu szeptała przez szparę i odchodziła, by za godzinę powrócić i powtórzyć te same słowa (Fink 1990,10).

Tak przedstawione wydarzenia likwidacji getta przez oddziały niemieckiego *Einsatzkommando* i wiadomości o ukrywających się w miasteczku Żydach, przyczyniają się do podjęcia decyzji o wyjeździe na „dobrowolne” roboty do Niemiec. O takiej metodzie ukrywania się pisze także Joanna Olczak-Ronikier (Olczak-Ronikier 2012). Od tego momentu znane toposy Zagłady występują w powieści jako elementy, które prowokują do coraz intensywniejszego wysiłku, by się jej przeciwstawić. Trzeba dobrze zrozumieć to słowo – jest to przeciwstawienie własnej zagładzie, przeciwstawienie osobiste, prywatne. Pomysł wtopienia się w środowisko robotników wywożonych do Niemiec był tak długo „bezpieczny”, dopóki nie został odkryty przez szmalcowników. Figura szmalcownika to ewidentne pokłosie międzywojennego antysemityzmu, ale chyba także najzwyczajszego kryminalnego draństwa. Topos tego specyficznego szantażysty, szpicla, który denuncjuje osoby pochodzenia żydowskiego na gestapo lub żąda pieniędzy za milczenie, utrwalony jest w literaturze Holokaustu. W utworze Idy Fink pojawia się na samym początku opowieści, komplikując podróż, zanim się na dobre rozpoznała.

Pociąg, w który wsiadają podróżujące, ukrywające się w tłumie Żydówki, jedzie w odwrotnym kierunku niż do obozu zagłady, ma wieść je do pracy w Niemczech. To praca niewolnicza, ale dająca szansę na przeżycie, pod warunkiem wszakże dotarcia do wskazanego miejsca. Bohaterki rozpoznane

przez żadnych zarobku szmalcowników reagują w sposób zwykle opisywany w literaturze: zaprzeczają, powołują się na swoje fałszywe dokumenty, próbują ostro i z pogardą w głosie przeciwstawić się prześladowcom, w końcu jednak ulegają silniejszym i godzą się na dostarczenie okupu. W obrazach przywoływanych z pierwszego etapu podróży uderza w narracji, znane z *Ocalonego* Tadeusza Różewicza, przekonanie o zamazywaniu znaczeń słów: „prawda i kłamstwo”, „wróg i przyjaciel”. Znaki równości między wyrazami same przychodzą na myśl, gdy bohaterka przywołuje z pamięci chwilę koszarnej udręki, wynikającej z bezsilności i pytania, gdzie znaleźć pieniądze na okup? gdzie się podziąć w obcym mieście? Intensywne myślenie podsuwa postać dawnej znajomej, do której trzeba dotrzeć, ale popłoch na twarzy, i chyba znamieny jej wyraz, prowokują nieznanego człowieka do zaoferowania pomocy. Słowa wypowiedziane w tłoku tramwaju wprost do ucha bohaterki-narratorki powodują jeszcze większy jej przestrach.

Więc kiedy tramwaj, głośnie dzwoniąc, staje (...) przepycham się, a za mną Elżbieta, ku wyjściu i kątem oka widzę twarz mężczyzny w wysokiej barankowej czapce, twarz nijaką, ani dobrą ani złą. Jest to w tej chwili twarz człowieka zdumionego i wyraz zdziwienia na tej twarzy każe mi (...) zawahać się nad znakiem równania, jaki postawiłam między słowami zasadzka i pomoc (Fink 1990, 27).

Figura bezwzględego szmalcownika staje przed oczami zastraszonej ofiary. Świadomość zagrożenia, wynikająca ze spotkania z nim, będzie narastać w myślach bohaterki za każdym razem, gdy obcy człowiek ze zbyt wielką intensywnością się jej przygląda. Ale jednocześnie ten topos buduje w narracji powieściowej cały splot zdarzeń, które wskazują na nieprzewidywalny przypadek, który daje nadzieję. Ucieczka przed nachalnym wzrokiem pasażera w tramwaju, rezygnacja z poszukiwań nieznanego człowieka, który dawał jakąś szansę na pomoc, można by rzec, ucieczka przed dwoma „potencjalnymi” szmalcownikami, zupełnie przypadkowo prowadzi do spotkania z Fräulein Hedwig, dawną przyjaciółką rodziny. Z rozwoju wydarzeń powieściowych wynika coś dokładnie odwrotnego niż z opowiadań Idy Fink. O ile bowiem, jak dowodzi Dorota Głowacka, w krótkich narracjach pisarki odnajdujemy ślady życia unicestwionych ofiar, o tyle w powieści dostrzegam ślady mozołu i walki, by życie nie zostało unicestwione. Ocalenie jest konsekwencją determinacji działania, ale także przypadku, odrobiny szczęścia, które czasami jest nazywane cudem: „Wydarzył się cud. Gdybym

kilka minut wcześniej tamtędy przeszła..., kilka minut później... Gdyby natarczywy wzrok nie wygonił mnie z tramwaju..." (Fink 1990, 34). Narratorka toczy walkę o siostrę i siebie, jest aktywna. To jej upór prowadzi po dramatycznych perypetiach do ocalenia. Jej siła musi starczyć i siostrze, i jej samej. Bierność siostry zaprowadziłaby ją na gestapo, z powrotem do getta i najpewniej do obozu zagłady. Pociąg powiózłby w kierunku śmierci, do której przyczyniłby się szmalcownik, ale postawa aktywnej kobiety, Żydówki wprowadza sprzeciw wobec losu, piętna, inności. I ta aktywność, odmienna w różnych sytuacjach, ratuje obie siostry, tak jak w chwili, gdy mimo opłaty wręczonej szmalcownikom i tak zostają skierowane na gestapo.

Nie mogłam wiedzieć, że zacznę krzyczeć i że wyjdziemy obie – i jedyne – z tego pokoju, w którym za biurkiem siedział gestapowiec, obok niego tłumaczka, a pod ścianą stała grupa milczących bladych kobiet. (...) nie wiedziałam, że wyjdziemy z tego pokoju, zostawiając pod ścianą sześć, a może osiem kobiet, milczących i bladych, z przerażeniem w oczach, których bladeść i milczenie przeciwko nim przemawiały wyraźniej niż metryki w ich obronie Nie, nie wiedziałam, że przyływ rozpacz (...) wyladuję w niewybrednych słowach dupa, gówna, cholera oraz że w różnych przypadkach odmieniane niewybredne słowa i ciśnięcie – zanim okazać je kazano – dokumentów na stół, będzie miało moc najlepszych kenkart i pieczętek (Fink 1990, 44).

Uwolnienie od szpicli i szmalcowników wcale nie dało poczucia bezpieczeństwa. Okazało się niebawem, że nawet wśród dziewcząt dzielących wspólny, trudny los robotnic przymusowych pojawi się wspólnotowa, bezinteresowna nienawiść do „innych” i potrzeba donosu, że „wśród nas są Żydówki”. A zatem nie zwycięża w tym świecie wizja ludzkiej wspólnoty, solidarności i miłosierdzia. Choć sposób mówienia o chaosie tamtych czasów oraz dramatycznych doświadczeniach zasadniczo odróżnia Idę Fink od Lawrence Langer. Ten ostatni jednoznacznie uznaje, że Holocaust jest tak odmiennym doświadczeniem od wszystkiego, co do tej pory spotkało człowieka, że nie może być mierzony ani miarą wspólną dla innych doświadczeń, ani też nie można dozukiwać się w nim jakiegokolwiek ziarna miłosierdzia. Lawrence uważa, że każda współczesna wypowiedź o Holocaustie musi rozpoczynać się od drastycznego obrazu, by uzmysłowić odbiorcy jak niepojęta i niewyobrażalna w kategoriach humanistycznych była tamta zbrodnia (Langer 2004, 142).

Ida Fink dramat opisuje językiem „ściśniętego gardła”, operuje niedopowiedzeniem, hałasowi przeciwstawia ciszę. Obrazy, które buduje z pamięci,

i słowa, które przywołuje, pokazują zarówno nienawiść, jak i obojętność otoczenia na unicestwianie Żydów. Z pamięci doświadczeń podróży przywołuje słowa oburzenia dziewcząt, które narzekały na hańbiące czasy: „Ten Hitler to zbrodniarz. Ale co jak co, uwolnił nas od Żydów” (Fink 1990, 22). Odmawianie wieczornych i porannych modlitw w świadomości prostych dziewczyn wiejskich też nie klóciło się z odrzucaniem i denuncjowaniem Żydówek. Nie rodziło to u nich poczucia nieprzyzwoitości, etycznej niespójności czy chociażby świadomości popełniania grzechu, nie mówiąc o współodpowiedzialności za ich los.

Topika zagłady stała się siłą rzeczy zagrażającym życiu elementem budowy świata narratorki, bohaterki, autorki powieści *Podróż*. Ale pokazując swoją determinację, upór, siłę woli i chyba życia, pokazała między innymi bunt przeciwko temu światu. W powieści Idy Fink odkryć można coś na kształt „sporu” topiki zagłady z ocaleniem. „Sporu” sygnalizującego ten rodzaj literatury o czasach Holokaustu, która nie skupia się na wyniszczeniu, umiaraniu, unicestwianiu, zagładzie lecz stanowi próbę aktywnego samotnego poszukiwania sposobu wejścia w świat żywych.

Z perspektywy szkolnej dydaktyki ważne będą pytania, które wywoła lektura *Podróż* oraz refleksja o znaczeniu pamięci pokolenia ocalałych w budowaniu świadomości, czy „postpamięci” pokoleń XXI wieku. Od razu trzeba to podkreślić, że każdy nauczyciel, (żeby nie powiedzieć: szkoła) który podejmie trud rozmowy z uczniami na temat literatury pokazującej Holokaust, czy tylko *Podróż* Idy Fink, musi pogodzić się z tym, że na pytania postawione w czasie lekcji, nie ma ani łatwych, ani jednoznacznych, ani tym bardziej podsumowujących odpowiedzi. A refleksja wynikająca z lektury i rozmowy o niej może być w takim samym stopniu historyczna, jak i współczesna. Dobrze, by zauważono, że zło, które nie mieści się w obszarze ludzkich wyobrażeń, w kanonie cywilizacyjnych zachowań społecznych, miało miejsce, było faktem. Zdeprawowani oprawcy, ale i „niewinne” istoty miały swój udział w piekle zagłady ludzi z piętnem odmienności i tylko nielicznym udało się ocaleć.

W szkolnej i nie tylko szkolnej, bo po prostu społecznej refleksji, powieść ta budzić powinna inne jeszcze pytania. O to, czy czas zagłady ludzi i obojętności na ich los skończył się razem z czasem drugiej wojny światowej? Jak w kontekście tej książki postrzegać można sytuację ludzi uciekających przed niechybną śmiercią z ich własnych krajów? Jak o nas świadczy nasz własny stosunek do uchodźców syryjskich? Dlaczego tak często pojawiają się postawy odrzucenia? Dlaczego brak nam otwartości na odmiennosć? Wiele

podobnych pytań o etyczną odpowiedzialność za innych zrodzić się może po dyskusji o losie kobiet pokazanych w *Podróży* Idy Fink. I nie trzeba liczyć na zgodne potępienie postaw ksenofobicznych, choć lekcje na podstawie tej powieści powinny zakładać taką reakcję młodzieży. Trzeba wszakże mieć świadomość, że reakcja taka powstanie wyłącznie po lekcjach rozmów i dyskusji, a obrazy współczesnych wojen, które są konsekwencją nienawiści rasowych, mogą także pomóc w refleksji na temat ludzkich dramatów z nich wynikających.

Literatura

- Amiel I., 1999, *Osmaleni*, Izabelin.
- Birenbaum H., 2007, *Nadzieja umiera ostatnia. Wyprawa w przeszłość*, Oświęcim.
- Buryła S., 2012, *Topika Holocaustu. Wstępne rozpoznanie*, „Świat Tekstów. Rocznik Słupski”, nr 10.
- Famułska K., Żurek S.J., 2012, *Literatura polska w Izraelu. Leksykon*. Kraków – Budapeszt.
- Fink I., 1990, *Podróż*, Londyn.
- Głowacka D., 2004, *Znikające ślady: Emmanuel Levinas, literackie świadectwo Idy Fink i sztuka Holocaustu*, „Literatura na Świecie”, nr 1–2.
- Głowiński M., 1999, *Czarne sezony*, Warszawa
- Janion M., 2009, *Bobater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa.
- Janus-Sitarz A., 2013, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Langer L.L., 2004, *Neutralizowanie Holocaustu*, przeł. J. Mikos J., „Literatura na Świecie”, nr 1–2.
- Olczak-Ronikier J., 2012, *W ogrodzie pamięci*, Kraków.

Arkusze egzaminacyjne

http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/polski_rozsz.pdf?page=info&action=showdoc&oid=309800 [dostęp: 30.01.2018]

Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, Warszawa.

Podstawa programowa podpisana 30.01.2018 Język polski: liceum ogólnokształcące i technikum: <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [dostęp: 30.01.2018].

**ARTYKUŁY KRYTYCZNE
SPRAWOZDANIA**

Małgorzata Wójcik-Dudek
Uniwersytet Śląski
Katowice

Edukacja/Migracja, czyli zamierzony rym

Education/migration intentionally form a rhyme

Abstract: The article aims at presenting a critical review of the book *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4* [Education. Migration. Intercultural education in a context of migration crisis regarded from V4 countries perspective] edited by Emilia Kledzik and Małgorzata Praczyk and devoted to the issue of intercultural education. The review author tries to define the source of such reflection. She argues that John Dewey's concept of education presented in his work *Democracy and Education* is essential for creating a contemporary model of intercultural education. The concept of the American pedagogue remains valid because it is based on viewing education as being a result of combining heritage with personal experience. It emphasises respect for otherness and the belief in universalizing different experiences, which must lead to communication. In the article author's opinion, the reviewed book consists of texts constituting a contemporary commentary to John Dewey's ideas.

Keywords: intercultural education, migration, dialogue, the other, canon of reading

Emilia Kledzik i Małgorzata Praczyk we wstępie do *Edukacji. Migracji. Edukacji międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4* przekonują, że autorefleksja i empatia są współcześnie najbardziej pożądanymi, ale równocześnie dość rzadkimi kompetencjami społecznymi, w które koniecznie należy wyposażyc uczniów, aby ci w niedalekiej przyszłości mieli szansę tworzyć i żyć w otwartym na inność świecie¹. Postulat nie wydaje się czymś nadzwyczaj odkrywczym, tym bardziej, że fale migracyjne nie są przecież nowym zjawiskiem. Innowacyjne wydają się jedynie sposoby jego medialnych reprezentacji. Na próżno więc szukać w feerii współcze-

¹ *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, 2016, red. Emilia Kledzik i Małgorzata Praczyk, Media Rodzina, Poznań, ss. 240.

snych obrazów medialnych spójnych narracji wynikających z głębokiego namysłu nad prezentowanymi zjawiskami. W tym sensie nadmiar obrazów, sprzeczne komunikaty, wydają się wyzwaniem dla współczesnej szkoły. Okazuje się jednak, że edukacja już kiedyś z takiej próby sił wyszła zwycięsko. Richard Pring przekonuje, że:

W przeszłości zdarzały się wielkie migracje, a wówczas szkoły pomagały młodym ludziom pokonać uprzedzenia, uszanować tradycje i uczyły życia w pokoju ku ogólnemu pożytkowi. Zastanówmy się choćby nad rolą Ellis Island – wyspy położonej przy nowojorskim porcie. W ciągu ponad pięćdziesięciu lat przewinęły się przez nią miliony przyszłych Amerykanów. Pochodzili oni z najrozmaitszych, często ubogich części świata, zwykle nie znali angielskiego i należeli do różnych kulturowych tradycji. Jak to możliwe, że utworzyli oni jeden naród, który w dodatku łączy to, co określa się mianem „amerykańskiego snu”? (Pring 2012, 180–181).

Badacz przyczynę tej inkluzy dostrzega przede wszystkim w systemie edukacyjnym ufundowanym na idei szkoły powszechnej Johna Deweya, którego jedna z ważniejszych książek *Demokracja i wychowanie* stanowi najlepszą wykładnię edukacji międzykulturowej, a tezy publikacji mimo upływu lat wciąż nie tracą na swej atrakcyjności.

Propozycja pedagogiczna Deweya budowana jest na przekonaniu, że edukacja polega na łączeniu tego dziedzictwa (tradycja, kultura, historia) z doświadczeniami młodych ludzi nabywanymi przed pójściem do szkoły i poza nią. Taki model szkoły zasadza się więc na szacunku do odmienności oraz próbie uniwersalizacji różnorodnych doświadczeń, mającej na celu nie zniewelowanie różnic między nimi, ale ich zrozumienie. Edukacja oznacza więc nieustanny wysiłek otwierania się na to, co nowe, wymaga negocjacji oraz krytycyzmu warunkującego poznanie Innego oraz siebie. W tym sensie szkoła jest poligonem demokracji, gdyż w takim kształcie zapewnia przestrzeń do wymiany poglądów i uczy „zdrowej” komunikacji. Wydaje się jednak, że jej rola nie ogranicza się jedynie do kontekstu społecznego. Szkoła spełnia przecież niebagatelną funkcję w kształtowaniu i rozwoju osobowości młodego człowieka. Umożliwia bowiem nie tylko emocjonalne, ale i intelektualne spotkanie z Innym, które powoduje „unieważnienie naszej rzeczywistości i przemieszczenie naszego stanowiska, podmiotu, wraz z jego głosem i autorytetem. Zaczynamy wówczas rozumieć, że to, co wydawało się nam naturalne, a przez to uniwersalne, okazuje się lokalne i historyczne” (Melosik, 2007, 27).

Zjawiska, o którym wspomina Zbyszko Melosik, nie należy się obawiać. W „płynnej ponowoczesności” trzeba je raczej rozumieć i dostrzegać w nim szansę na rozwój. Paradoksalnie bowiem, jak pisze Zygmunt Bauman, odkrywamy tożsamość, gdy nie jest już *dana*, lecz *žadana* (Bauman 2004, 29), „gdy trzeba ją dopiero posiadać, gdy nie da się jej posiadać na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości, o jakim wiadomo, że się będzie zmieniał, ale nie wiadomo w którym kierunku” (Bauman 2004, 29). Wyzwanie pracy nad tożsamością nie jest obce modelowi edukacji zaproponowanemu przez Deweya, wszak w tym właśnie modelu formułuje się zacytn refleksji nad takimi kategoriami, jak ciągłość, systemowość, stałość, swojość, metanarracja, które zostają przeciwstawione różnicy, nieregularności, zmienności, rozproszeniu i nieobecności².

Do podobnego myślenia o edukacji opartej na wymienionych opozycjach przyznają się redaktorki *Edukacji. Migracji...*, choć pomijają milczeniem jej Deweyowski rodowód. Skupione na dorażności oraz pragmatyce konkretnych rozwiązań metodycznych wyraźnie ignorują źródło samej idei edukacji wielokulturowej i „edukacji dla rozwoju”. Ten brak nie powoduje jednak u czytelnika intelektualnego dyskomfortu. W zamian otrzymuje przecież rzetelnie przygotowaną przez „praktyków” wielokulturowości publikację z wyraźną ambicją do uniwersalizujących uogólnień, które porządkują i nadają sens szkolnej pracy nad szczegółem:

Edukację międzykulturową, która jest osią tematyczną tej książki, rozumiemy jako rozpowszechnianie wiedzy i osvajanie emocji, dotyczących ludzi reprezentujących inne kultury, tradycje i religie, oraz wiedzy, dotyczącej historii innych obszarów świata. Jej częścią jest również zgłębianie i świadomość polskiej tradycji, kultury i historii, ponieważ bez wiedzy o sobie nie jest możliwa rzetelna dyskusja o innych. Edukacja międzykulturowa to także, a może przede wszystkim, umiejętne posługiwanie się narzędziami umożliwiającymi – nierzadko trudny i generujący konflikty – kontakt z innymi (Kledzik, Praczyk 2016, 7–8).

Kompozycja publikacji rzeczywiście odpowiada celom książki zapowiadanym we wstępie. Czytelnik może więc zapoznać się z historią migracji, poznać specyfikę krajów należących do V4 (Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) oraz ich stosunek do kryzysu migracyjnego, a co z tym związane – wypracowane przez nie odmienne modele edukacji wielokulturowej. Trudno prze-

² Kategorie zaproponowane przez Aleksandrę Kunce (Kunce 2004).

cenie wartość tekstów proponujących konkretne działania edukacyjne zapobiegające wykluczeniu lub przygotowujące do budowania dialogu z Innym, nie tylko ze względu na solidne zaplecze teoretyczne rozważań, ale również ze względu na oryginalne i dające się wykorzystać w praktyce konsepekty zajęć.

Książkę otwiera artykuł Hanny Mamzer *Edukacja wobec nazywania migracji wielokulturowych*, w którym autorka charakteryzuje opresyjność tradycyjnej szkoły wywiedzionej i budowanej z paradygmatu jednej, dominującej kultury. Badaczka słusznie zauważa, że na efektywność i jakość kulturowego transferu składają się kompetencje językowe i społeczne oraz znajomość, a także przestrzeganie kodów kulturowych opisanych przez Jürgena Boltena jako „kompetencja interkulturowa”. To nic innego jak zespół umiejętności pozwalających odnaleźć się i egzystować w złożonym kontekście kulturowym (m.in. dwustronna tolerancja, dystans, empatia, elastyczność, gotowość do interkulturowego uczenia się, świadomość synergii). Kształcenie tych kompetencji z pewnością nie jest łatwe, dlatego też autorka przypomina o niezwykle ważnej roli, jaką w wielokulturowej szkole, a w konsekwencji wielokulturowym społeczeństwie, odgrywa empatyczny i świadomy swej odpowiedzialnej funkcji nauczyciel. Wydaje się jednak, że w wielopiętrowym rozpoznaniu problemu odpowiedzialności za kształcenie kompetencji interkulturowej zabrakło istotnej refleksji dotyczącej odpowiedzialności Innego. Wojciech Kalaga w następujący sposób pisze o tej ważnej składowej budowanych relacji:

Odpowiedzialność za i wobec Innego musi być zrównoważoną odpowiedzialnością Innego. Dialog, jeśli ma pozostać dialogiem, musi być także dialogiem etyk w pełni suwerennych. (...) Zwolnienie Innego z tego obowiązku, uwolnienie Innego od odpowiedzialności – czasowe zawieszenie tej odpowiedzialności z racji poczucia winy, czy z racji historyczno-społecznych, ekonomicznych lub ideologicznych uwarunkowań, jest w istocie ubezwłasnowolnieniem Innego – pozbawieniem go rudymentarnego prawa do odpowiedzialności, dyskwalifikacją jego decyzji moralnej, częściową amputacją jaźni (Kalaga 2004, 64).

Na szczególną uwagę zasługuje artykuł Małgorzaty Praczyk *Historia migracji w Europie – próba wykładu* będący przyczynkiem do dyskusji nad zasadnością niemalże apokaliptycznego twierdzenia, że współczesny świat przeżywa właśnie kryzys wywołany falą migracji. Autorka dowodzi, że tego rodzaju niestabilność jest stałą naszej historii. Korzystając z głośnej pracy Petera Heathera, przywołuje interesujące metafory określające zmiany w samej

strukturze migracji. Według Heathera paradygmat kuli bilardowej (dynamiczne przemiany, czystki, wypieranie jednej kultury przez drugą) ustąpił paradygmatowi śnieżnej kuli (potencjał uczenia się, przetwarzania, tworzenia nowych jakości). Wydaje się, że wymienione metafory migracji z powodzeniem mogłyby zaistnieć w szkolnej edukacji nie tylko ze względu na atrakcyjność przywoływanych obrazów, ale przede wszystkim dlatego, że zachęcają do namysłu nad historią interesującego nas zjawiska. Autorka przekonuje, że uwolnienie tematu migracji z ciasnego kontekstu współczesności i wpisanie go w historię świata z pewnością pozwoli nabrać wobec niego większego dystansu.

Analizie ksenofobii wobec imigrantów, czarnoskórych, Żydów, homoseksualistów, bezrobotnych i niepełnosprawnych poświęcony został tekst Antala Örkény'ego *Společné reprezentace obcych i postava wobec imigrantůw w Europie*. Skrupulatna analiza statystyk prowadzonych w poszczególnych krajach w Europie (w tym również w Polsce), dotyczących wykluczenia, jednoznacznie pokazuje, że jak pisze autor, „niezależnie od tego, o którą grupę mniejszościową chodzi, jej odrzucenie wynika z identycznych wzorców myślenia, które uformowały powszechne uprzedzenia, i które aktywują podejście do mniejszości” (Örkény 2016, 47). Badania prowadzone przez autora mogłyby się stać przyczynkiem do interesującej, rozpisanej na szkolne przedmioty (język polski, historia, WOS) dyskusji nad zależnością między tradycyjnym pojęciem narodu, bazującym na etniczności i kulturze a intensywnością ksenofobicznych nastrojów obserwowanych w społeczeństwie wyznającym te „tradycyjne” wartości.

Zaprezentowane wyniki badań już dzisiaj domagają się edukacyjnej prewencji. Wydaje się, że na tę potrzebę odpowiada artykuł Kingi Bialek *Jak mówić o migracjach w czasach kryzysu?* Autorka prezentuje interesujące scenariusze zajęć dla dzieci dotyczące podobieństw i różnic kulturowych. Nietrudno zauważyć, że to, co łączy wszystkie pomysły, to punkt wyjścia – osobiste doświadczenia dzieci – oraz wnioski, będące przeformulowaniem pierwotnych, intuicyjnych (stereotypowych) „przesądów” małych uczestników lekcji lub warsztatów. Wydaje się więc, że zaproponowane scenariusze w jakimś stopniu odpowiadają założeniom wspomnianej na wstępie Deweyowskiej koncepcji szkoły, a tym samym wpisują się we wskazaną opozycję: stałość – zmienność.

Podobny charakter ma artykuł Izabeli Skórzyńskiej *Jak to jest być mniejszością? Ćwiczenia z pamięci, wyobraźni i wrażliwości historycznej*. Nieco prowokacyjny tytuł zapowiada pracę nad kształtowaniem jednej z podstawowych kompe-

tencji społecznych, jaką jest empatia. Znakomitą pomocą okazują się zaproponowane przez autorkę konspekty zajęć. Są one szczególnie pod tym względem, że przygotowują uczniów nie tylko do kontaktu z Innym, ale również – i to jest zaskakujące – do pracy na rzecz wielokulturowości. Autorka w praktykach komunikacyjnych związanych z *oral story* oraz storytellingiem dostrzega szansę na budowanie głębokiego i empatycznego dialogu z Innym.

O niepokojących następstwach braku tego typu porozumienia, a co gorsze, niedostrzegania konieczności jego budowania, pisze Helena Tużińska w artykule *Tłumaczenie, pamięć i tożsamość*, kładąc szczególny nacisk na rolę procesu tłumaczenia w sytuacjach oficjalnych dla migrantów, np. podczas starania się o azyl, przesłuchania. Przypomina, że powodzenie międzykulturowego dialogu, a czasem również i komunikacji w wielokulturowym społeczeństwie, w dużej mierze zależy od poziomu etyki translatorskiej oraz stopnia zaangażowania tłumaczy w sytuacje komunikacyjne wymagające od nich nie tylko profesjonalnego wykonawstwa, ale i empatii.

W podobnym tonie utrzymany jest artykuł Małgorzaty Zduniak-Wiktorowicz *Metoda projektowa w nauczaniu słownictwa – narzędzie dydaktyczne na przecięciu kultur*, dopominający się o przeformułowanie roli, jaką ma pełnić nauczyciel języka polskiego jako obcego. Autorka proponuje, aby lektor jpo wchodził przede wszystkim w rolę doradcy, a nie egzekutora, nie zapominając przy tym, że aktywność użytkownika języka jest osadzona w konkretnym kontekście środowiskowym i sytuacyjnym, w którym powinien się coraz lepiej odnajdywać. Taka świadomość zdecydowanie, jak stwierdza autorka, rozmontowuje polonocentryzm samego uczącego, co może mieć pozytywny wpływ na jego aktywność nie tylko związaną z wykonywanym zawodem (co przekłada się na staranność przygotowania się do lekcji, poszukiwanie interesujących materiałów). Oznacza ona również ciągłe zmiany w oglądzie języka i rodzimej kultury dostrzegane dzięki kontaktowi z obcokrajowcami uczącymi się polskiego.

W edukacyjny kontekst wpisuje się także artykuł Beaty Gromadzkiej *Edukacja polonistyczna w kontekście dylematów kulturowych*. Badaczka przekonuje, że świadomość

podłoża i mechanizmów kształtowania się stereotypów pozwala lepiej zrozumieć świat i tworzyć pozytywne relacje z innymi. Objąśnianie zjawiska etnocentryzmu i autostereotypu (przeświadczeń na temat własnej grupy), ukazywanie zawodności i ograniczeń stereotypów umożli-

wia otwartość, empatię i ciekawość w kontakcie z Innym (Gromadzka 2016, 99).

Istotną przeszkodą w tego typu praktykach jest według autorki ultranarodowy i posługujący się stereotypami kanon lektur. Jego specyfika zamyka na dyskusję i zachęca do bezrefleksyjnego, a nie twórczego korzystania z dorobku własnej i innych kultur, co z kolei stanowi niełatwą do pokonania trudność w nabywaniu kompetencji międzykulturowych. Można oczywiście zgodzić się z twierdzeniem, że szkolny „kanon” lektur jest przestarzały i niewiele wnosi do życia młodych ludzi. Można również uznać, że „kanon” został niejako „unieważniony” przez „kanony”, jeśli nie lektur, to z pewnością porządków czytania (por. Piątek 2012). To właśnie one mogą czynić szkolne lektury wciąż atrakcyjnymi, a ponadto nowoczesnymi tekstami. Warunkiem koniecznym procedury odświeżania tekstów jest jednak zmiana metodologii ich lektury:

Nie można lekceważyć niepokoju związanego z przekazywaniem do świadomości kolejnych pokoleń wszelkich szkodliwych treści obecnych w literaturze arcydzielnej, która właśnie dzięki swej arcydzielności w sposób skuteczny jest w stanie utrwalić negatywne stereotypy. Świadomość destrukcyjnych konsekwencji takiej lektury niekoniecznie jednak musi skutkować jej odrzuceniem czy cenzurowaniem, ale z pewnością – koniecznością czytania krytycznego, uwrażliwiania odbiorców na grzechy tej literatury (Janus-Sitarz 2014, 27).

Warto podkreślić, że zmiana trybu lektury umieszczonej w nowoczesnych metodologiach uruchamia jej innowacyjne odczytania bez względu na to, czy jest to tekst adresowany do dorosłych czy dziecięcych czytelników. Wytrącenie „dobrze znanego” utworu z interpretacyjnych przyzwyczajęń zwykle czyni z niego lekturę drugiej (kolejnej) szansy. Wydaje się, że autorka pomija tę ważną kwestię, proponując całkowite odświeżenie kanonu. Tworzy więc listę współczesnych utworów dla młodych odbiorców, która z pewnością jest niezwykle potrzebna i wesprze niejedną lekcję polskiego poświęconą wielokulturowości. Wśród rekomendowanych tekstów znalazły się również i te pisane niejako „na zamówienie” edukacji wielokulturowej. Ich czytan-kową, wypreparowaną z autentyczności narrację podkreśla wyraźnie wyeksponowana w tytule genologia: *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej* (Grzybowski 2011). Trudno dyskutować z autorskim wyborem lektur, który zapewne spotka się z dużym zainteresowaniem nauczycieli po-

szukujących współczesnych utworów na temat wielokulturowości. Szkoda jednak, że badaczka zrezygnowała nie tyle z obrony tradycyjnych tekstów, ile ze wskazania, że współcześnie również i one, choć inaczej przeczytane, mogą znakomicie uczestniczyć w dyskursie na temat wielokulturowości, zapewniając przy tym odbiorcom nie tylko emocje związane z poruszaniem ważnych i aktualnych tematów, ale również spotkanie z tekstem o niekwestionowanych walorach estetycznych³.

Publikację zamykają artykuły podejmujące problem nienawiści oraz różnego rodzaju fobii, choć zawsze związanych ze strachem przed Innym. Teksty Moniki Bobako *Islamofobia. Źródła, przejawy, zagrożenia*, Małgorzaty Wosińskiej *Czym jest antysemityzm?* i Emilii Kledzik *Romofobia a nastroje antychodzące. Powinowactwo stereotypów*, nieco uogólniając, można sprowadzić do wspólnego mianownika. Wszystkie autorki, analizując uprzedzenia wobec konkretnych narodów, grup religijnych czy etnicznych, wskazują ich źródło, prezentują rys historyczny konfliktu lub lęku oraz proponują sposoby (konkretne rozwiązania w formie konspektów zajęć) wyjścia z impasu niezrozumienia oraz zapobiegania nienawiści⁴.

Ostatnie dwa artykuły podejmują zagadnienia niezwykle istotne dla wychowania, bo dotyczące definiowania mowy nienawiści, sposobów jej zapobiegania i karania. Aleksandra Gliszczyńska-Grabias w artykule *Prawne i społeczne wymiary mowy nienawiści* przekonuje, że mimo iż termin „mowa nienawiści” jest wszechobecny, to dotąd nie powstała jego powszechnie obowiązująca definicja prawna. Taki stan rzeczy utrudnia z pewnością orzecznictwo w sprawach o użycie mowy nienawiści, ale nie przeszkadza w stosowaniu przez sądy tzw. dobrych praktyk (wyjątkowość jednego z najbardziej precedensowych wyroków dotyczącego zachowaniu siedemnastu kibiców polegała na tym, że oprócz prac społecznych oraz wplat na Związek Gmin Wyznaniowych Żydowskich skazani mieli obejrzeć film Izabelli Cywińskiej *Cud pury-*

³ Warto w tym miejscu przypomnieć o monumentalnej publikacji przygotowanej na stulecie pierwodruku *W pustyni i w puszczy*, odczarowującej powieść ze szkolnych interpretacji, których nieaktualność oraz niestosowność zauważa autorka artykułu (*Wokół „W pustyni i w puszczy”* 2012). Nie sposób nie przywołać postkolonialnego projektu lektury *Murzynka Bambo* (Gralewicz-Wolny 2014), książek *Uwolnić Pippi. Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury* (Gralewicz-Wolny, Mytych-Forajter 2013) i *Par coaur. Twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze* (Gralewicz-Wolny, Mytych-Forajter 2016).

⁴ Przekonanie, że edukacja, w tym polonistyczna, daje szansę na międzykulturowy dialog, który stanowi obszar zainteresowania wymienionych trzech badaczek, wpisane jest w wiele znakomitych tekstów o charakterze metodycznym (np. Piątek 2014; Kwiatkowska-Ratajczak 2016; Kania 2017).

mony). Joanna Garbarczyk w *Mowie nienawiści w przestrzeni publicznej i Internecie*, powołując się na statystyki, od 2015 roku odnotowuje wyraźny wzrost mowy nienawiści. Zjawisko łączy z kryzysem migracyjnymi oraz jego przekazami medialnymi. Co ciekawe, ale chyba nie zaskakujące, agresja słowna jest powszechniejsza i intensywniejsza w sieci niż na tzw. ulicy. Dlatego tak ważna według autorki jest edukacja medialna, a jej celem ma być nie tylko ochrona młodych ludzi przed „hejtem” (jak również trollingiem manipulującym informacjami i opiniami), ale także kształtowanie w nich postawy obywatelskiej, w praktyce wyrażającej się w niezgodzie na takie nadużycia i zgłaszaniu ich administratorom za pomocą internetowych narzędzi specjalnie stworzonych do tego rodzaju zadań.

Publikacja *Edukacja. Migracja...*, pomimo że mieści w sobie tak wiele różnorodnych tekstów, sprawia wrażenie spójnej narracji. Jest to ważny głos w dyskusji nad kształtem wielokulturowej edukacji zabrany w trosce o ucznia, społeczeństwo i jego przyszłość. Redaktorki i autorzy tomu dokonują czegoś, co rzadko udaje się w publikacjach podejmujących zagadnienia edukacji. Przekonują, że dydaktyka wielokulturowości nie jest li tylko „sprawą” do załatwienia w przestrzeni szkoły, nie mieści się bowiem w jej ciasnych murach, a jej sukcesu (bądź porażki) nie daje się zmierzyć żadną staniną. W tym sensie edukacja wielokulturowa angażuje i być może łączy wszystkich – uczniów, rodziców i nauczycieli, wszak tytuł książki przypomina, że edukacja może być ciągłą migracją, a więc nieustannym ruchem i poszukiwaniem, podczas których wydarza się to, co najcenniejsze w podróży: spotkanie z Innym.

Literatura

- Axer J., Bujnicki T., red., 2012, *Wokół „W pustyni i w puszczy”*. W stulecie pierwodruku powieści, Kraków.
- Bauman Z., 2004, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
- Gralewicz-Wolny I., 2014, *Pożegnanie Murzynka Bambo*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek W., przy współp. Zok-Smoły A., red., *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Gralewicz-Wolny I., Mytych-Forajter B., red., 2016, *Par coaur. Twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*, Katowice.
- Gralewicz-Wolny I., Mytych-Forajter B., red., 2013, *Uwolnić Pippi. Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury*, Katowice.

- Gromadzka B., 2016, *Edukacja polonistyczna w kontekście dylematów kulturowych*, w: Kledzik E., Praczyk M., red., *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Grzybowski P.P., 2011, *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2014, *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*, w: Janus-Sitarz A., red., *Edukacja literacka wobec Innego*, Kraków.
- Kalaga W., 2004, *Obowiązek Innego. Trzeci*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
- Kania A., 2017, *Lekcje (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kledzik E., Praczyk M., red., 2016, *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Kledzik E., Praczyk M., 2016, *Wstęp. Kilka słów o odwadze i wyobraźni*, w: Kledzik E., Praczyk M., red., *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Kunce A., 2004, *Zlokalizować tożsamość!*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *Swoi Obcy – teoria romologiczna i konsekwencje (także edukacyjne) pomieszczenia kultur*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań.
- Melosik Z., 2007, *Wielokulturowość i zjawisko globalizacji/amerykanizacji*, w: Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Örkény A., 2016, *Spoleczne reprezentacje obcych i postawa wobec imigrantów w Europie*, tłum. A. Topolska, w: Kledzik E., Praczyk M., red., *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Piątek E., 2014, *Dziecko wyobcowane. Edukacja polonistyczna wobec Romów*, w: Janus-Sitarz A., red., *Edukacja literacka wobec Innego*, Kraków.
- Piątek E., 2012, *Lektury utrwalające stereotypy – wróg czy sprzymierzeniec w nauce tolerancji*, w: Biedrzycki K., Janus-Sitarz A., red., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków.
- Pring R., 2012, *Edukacja w wielokulturowym społeczeństwie*, tłum. K. Puławski, w: Królikowska J., red., *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, Warszawa.

Agnieszka Tambor
Uniwersytet Śląski
Katowice

O ekspertyzie nt. promocji i uczenia języka polskiego w świecie

Teaching and promoting the Polish language abroad
– a report on strategy creation

Abstract: The article author describes the methods of creating a strategy of Polish language teaching and promotion in the world. It contains the following elements: teaching Polish as a second/foreign language in all age groups and at all levels of educational systems (including higher education), different forms of promoting the Polish language in the world, coordinating activities and defining tasks of particular institutions as well as identifying the necessary legislative changes and methods of financing certain promotional activities.

Keywords: promotion of Polish language and culture, teaching Polish as a foreign language, promotional activities

Jednym z ważnych zadań władz Rzeczypospolitej Polskiej jest kreowanie wizerunku naszego kraju w świecie. W centrum wszelkich działań wizerunkowych stoi – co oczywiste – promocja polskiej kultury, której nieodłącznym elementem jest nauczanie i upowszechnianie znajomości języka polskiego. Programy promocji polszczyzny skierowane być powinny do szerokich rzesz Polaków, także mieszkających poza krajem, do potomków polskich emigrantów (w najdalszym nawet pokoleniu), a także do wszystkich tych, którzy są zainteresowani naszym krajem i jego dziedzictwem kulturowym¹,

Tymi słowami rozpoczyna się preambuła dokumentu, który jest efektem prac Zespołu eksperckiego ds. opracowania strategii nauczania i promocji języka polskiego na świecie.

¹ Preambuła do *Nauczania i promocji języka polskiego na świecie. Diagnoza – stan – perspektywy* (2018).

Umowa powołująca zespół zawarta została pomiędzy Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a JM Rektorem Uniwersytetu Śląskiego na początku 2017 roku. Zespół niezwłocznie podjął prace, które po sześciu miesiącach, w lipcu 2017 roku, zaowocowały dokumentem zatytułowanym *Strategia nauczania i promocji języka polskiego na świecie*². W skład zespołu ekspertów wchodził – przewodniczący: prof. dr hab. Władysław Miodunka (UJ), prof. dr hab. Jolanta Tambor (UŚ); członkowie: dr hab. prof. UŚ Romuald Cudak (UŚ), prof. dr hab. Jan Mazur (UMCS), prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska (UŚ), prof. dr hab. Kazimierz Ożóg (UR), prof. dr hab. Adam Pawłowski (UWr), prof. dr hab. Dorota Praszalowicz (UJ), dr hab. Anna Sekretny (UJ), prof. dr hab. Tadeusz Zgółka (UAM), dr hab. prof. UW Roman Szul (UW); dodatkowi eksperci: dr hab. Aleksandra Achtelek (UŚ), dr hab. Danuta Krzyżyk (UŚ), dr Agnieszka Tambor (UŚ) – pełniąca też funkcję sekretarza Zespołu, dorywczo w prace włączyły się: dr Małgorzata Smereczniak (UŚ), mgr Karolina Graboń (UŚ). Strategia, zgodnie z zapisami umowy, miała uwzględniać przede wszystkim następujące zagadnienia: nauczanie języka polskiego jako obcego (we wszystkich grupach wiekowych, na wszystkich poziomach i we wszelkich możliwych formach) oraz sposoby i możliwości promocji języka polskiego w świecie. Częścią strategii miało także stać się określenie zadań poszczególnych instytucji państwowych zajmujących się wymienionymi dziedzinami.

Przed powstaniem ostatecznej wersji dokumentu członkowie komisji spotykali się wielokrotnie, dyskutując (czasem bardzo burzliwie) nad zagadnieniami, które powinny znaleźć się w treści dokumentu. Koncepcja, którą Zespół ukształtował na samym początku prac, stale ewoluowała. Jednym z elementów wzbudzających najbardziej ożywione dyskusje był status nauczycieli języka jako obcego pracujących poza Polską. Członkowie komisji zgodzili się co do konieczności wprowadzenia kategorii/zawodu „nauczyciel języka polskiego jako nieojczystego”, która regulowałaby funkcjonowanie ogromnej grupy uczących języka i kultury polskiej i podnosiła prestiż osób wykonujących te zadania, a także umożliwiła konstruowanie bardziej jednolitych programów ich kształcenia. Nowa kategoria zawodu pozwoliłaby również nie angażować w szkołach osób przypadkowych – bez odpowiednich kompetencji – do wykonywania zadań związanych z uczeniem polszczyzny. Rozwiązania zaproponowane w strategii w tym zakresie są nowatorskie, gdyż

² Pierwotnie opracowanie, ze względu na charakter ekspertyzy, nosiło tytuł: *Strategia nauczania i promocji języka polskiego na świecie*.

po raz pierwszy zostały one spisane i zestawione w sposób, który umożliwia faktyczne zastosowanie niektórych regulacji.

Strategia nauczania i promocji języka polskiego na świecie składa się z trzynastu części³. Pierwsza część dokumentu zatytułowana *Sytuacja językowa dzieci z rodzin polskich w kontekście migracji międzynarodowych* odnosi się przede wszystkim do trudności, jakie dotyczą dzieci migrujących z rodzicami lub przychodzących na świat już w nowym kraju. Utrzymanie znajomości polszczyzny w tej sytuacji utrudnione jest przez oderwanie od polskiej wspólnoty językowo-kulturowej, zanurzenie w obcym otoczeniu społecznym, a także różną motywację do zachowania języka. W opracowaniu wyjaśnia się między innymi pojęcia języka pierwszego/ojczystego, języka obcego oraz języka odziedziczonego, a także wskazuje na różne podejścia w nauce w przypadku każdej z wymienionych sytuacji uczenia języka. Nacisk został położony przede wszystkim na fakt, iż dwujęzyczność jest darem, który na emigracji można dzieciom po prostu „ofiarować”. By polszczyzna była sprawnym i równorzędnym (z językiem kraju zamieszkania) narzędziem komunikacji (a nie tylko „kodem domowym”), potrzebna jest szkoła. Niezwykle ważne jest więc kształtowanie pozytywnego nastawienia rodziców, którzy często nie uświadamiają sobie, że ich własny rozwój językowy dokonał się głównie dzięki kształceniu, do edukacji w języku polskim za granicą. Pielęgnowanie języka odziedziczonego w diasporze nie jest zatem łatwe. Jest możliwe do osiągnięcia przy świadomych działaniach rodziców oraz skoordynowanych, dobrze zaplanowanych i właściwie ukierunkowanych działaniach wspierających dwujęzyczność ze strony państwa polskiego. Drugi rozdział dokumentu zatytułowany *Placówki prowadzące nauczanie języka polskiego za granicą* zawiera szczegółowy opis placówek (przedszkoli i szkół) prowadzących nauczanie w języku polskim za granicą (dotyczy zasad ich działania, funkcji, rodzaju zarządzania, problemów). W dokumencie omówiono działania szkolnych punktów konsultacyjnych, podlegających ORPEG-owi, szkół społecznych, tzw. sobotnich, oraz szkół należących do systemów edukacji innych państw, w tym – europejskich, w których prowadzone jest nauczanie w języku polskim. Kolejną częścią dokumentu stanowią problemy *Oświaty polonijnej na Wschodzie*. Zakreślona przestrzeń opisu obejmuje tereny byłego ZSRR, miejsca historycznych zsyłek Polaków oraz miejsca autochtonicznych zbiorowo-

³ Opis poszczególnych części składa się z fragmentów dokumentu, nawiązuje do streszczeń poszczególnych rozdziałów. Te krótkie opisy zostały opracowane wraz z całym dokumentem przez osoby wchodzące w skład zespołu.

ści etnicznych. W tej części mowa jest zatem o sytuacji szkolnictwa polonijnego/polskiego na Białorusi, Litwie, Łotwie, Ukrainie oraz w Rosji, Kazachstanie, Kirgistanie, Moldawii, Rumunii, Gruzji, Armenii, Azerbejdżanie i w Czechach (opracowanie zawiera krótkie charakterystyki stanu szkolnictwa polonijnego w tych krajach). Oświata polonijna na Wschodzie wymaga specjalnego zainteresowania ze względu na specyfikę traktowania nauczania języka polskiego w poszczególnych krajach. Edukacja polonistyczna na tych terenach odbywa się w przestrzeni warunkowanej przez systemy prawne lokalnych ministerstw oświaty oraz dokumenty międzynarodowe zapewniające przedstawicielom mniejszości narodowych prawo do kształcenia dzieci i młodzieży we własnym języku. Trzeba jednak zaznaczyć, że w niektórych krajach odnotowuje się bardziej lub mniej jawne posunięcia instytucji państwowych mające na celu zmniejszenie roli i znaczenia placówek, w których naucza się języka polskiego. W strategii zwraca się w tym miejscu uwagę na praktyki zniechęcające rodziców do kierowania dzieci i młodzieży do szkół, w których prowadzi się nauczanie w języku przodków. W następnej części pt. *Kształcenie dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji* zwrócono szczególną uwagę na rozwiązania prawne dotyczące edukacji dzieci „migrujących” (m.in. ich prawa do bezpłatnej nauki i opieki), regulacje i wynikające z nich procedury związane z przyjęciem dzieci do szkół oraz – zagwarantowane przez odpowiednie rozporządzenia – formy wsparcia dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole. Ta część strategii skupia się na konkretnych rozwiązaniach, które musiałyby zostać wprowadzone w kraju, by w szkołach przyjmujących oparto działania na pełnej wiedzy na temat dzieci, które są przedmiotem zainteresowania autorów rozdziału. Za najpilniejsze do wdrożenia w dotychczasowej praktyce uznano: opracowanie zestawu testów diagnostycznych; opracowanie materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla tej grupy odbiorców; opracowanie podstawy programowej przedmiotu język polski jako obcy/drugi dla wszystkich poziomów kształcenia; organizowanie szkoleń uwrażliwiających kadre pedagogiczną na specyfikę pracy z uczniami o złożonej biografii językowej oraz przeszłości edukacyjnej, a także szkolenia z zakresu edukacji międzykulturowej; wprowadzenie funkcji i doprecyzowanie statusu asystenta językowo-kulturowego.

W części pt. *Nauczyciel języka polskiego jako ojczystego za granicą, jako odziedziczony, drugiego, obcego* zespół ekspercki zajął się też ważnymi zagadnieniami związanymi z osobami nauczającymi. Celem tej części stało się stworzenie spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania polskiego

w Polsce i poza nią. W rozdziale sformułowano listę braków w aktualnie realizowanym przygotowaniu psychologicznym, pedagogicznym, prawnym oraz glottodydaktycznym nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego (jest też mowa o nieprzystawalności kompetencji współczesnego nauczyciela polonisty do realiów polskiej szkoły różnorodnej), aby w końcu precyzyjnie określić oczekiwane kwalifikacje i kompetencje nauczyciela glottodydaktyka polonistycznego. Wśród kompetencji wskazanych jako podstawowe wyróżniono: kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencję międzykulturową oraz kompetencje diagnostyczne i ewaluacyjne. W końcu, w następnym rozdziale pt. *Uregulowanie sytuacji finansowej i prawnej oświaty polskojęzycznej za granicą* zaprezentowano mocne i słabe strony dotychczasowych działań prawnych i finansowych podejmowanych na rzecz promocji i edukacji związanej z językiem polskim.

Kolejna część strategii poświęcona jest nauczaniu akademickiemu zarówno w Polsce, jak i za granicą. Rozdział *Lektorzy i lektoraty języka polskiego w Polsce i w zagranicznych ośrodkach akademickich* prezentuje obecną od lat 30. ubiegłego wieku polską politykę promocyjną, której częścią jest nauczanie polszczyzny na uczelniach zagranicznych. Analizie poddano tu ograniczenia, jakie nastąpiły w liczebności lektoratów zagranicznych, oraz przyczyny tych zmian. Wśród nich są między innymi: oszczędnościowa polityka uczelni zagranicznych (np. we Włoszech), oszczędności MNiSW, zmiana polityki edukacyjnej niektórych uczelni (np. w Rosji), likwidacja polskich placówek dyplomatyczno-konsularnych w niektórych krajach oraz brak odpowiedniego wsparcia ze strony naszego kraju (np. w Mongolii). Zmniejszenie liczby lektoratów zagranicznych jest m.in. efektem działań uczelni zagranicznych. Szeroko zostały zatem przeanalizowane zmiany wymagań uczelni w stosunku do lektorów (np. prowadzenie wykładów, także o charakterze niepolonistycznym, posiadanie stopnia doktora) przy jednoczesnych wypadkach pogarszania się warunków pracy oraz sytuacji bytowej lektorów (opóźnione bądź zmniejszone wynagrodzenia za pracę, niekiedy nawet brak wynagrodzenia, czy też nieodpowiednie mieszkanie lub jego brak). W opracowaniu podkreśla się słabe i mocne strony obecnego systemu oraz wskazuje propozycje mające uczynić politykę lektoratową bardziej elastyczną i efektywną, bardziej dostosowaną do zmieniających się potrzeb. Między innymi wskazuje się drogi podniesienia kwalifikacji lektorów, wykorzystania ich do wspierania już działających polonistyk oraz pomocy uczelniom w otwieraniu nowych. Pokazuje się także propozycje włączenia w obecną rzeczywistość działala-

ności lektorów do realizacji edukacyjnej i kulturowej polityki państwa na uczelniach zagranicznych oraz w środowiskach oddziaływania lektorów. W następnej części pt. *Studenci zagraniczni w Polsce* analizuje się sytuację tych osób, które przyjeżdżają uczyć się języka polskiego do naszego kraju lub które w Polsce podejmują studia wyższe w pełnym wymiarze lub na czasowych wymianach. W 2015 roku w Polsce studiowało około 46 tysięcy studentów zagranicznych, obecnie zaś szacuje się, że w naszym państwie kształci się ponad 57 tysięcy obcokrajowców ze 157 krajów. Przyjmowanie studentów z zagranicy wymaga jednak sprawnego systemu obsługi, a praktykowanie działań sprzyjających integracji społecznej i kulturowej jest konieczne nie tylko na poziomie relacji pracownik naukowy – student cudzoziemiec, lecz także pracownik administracyjny – cudzoziemiec. W opracowaniu szczegółowo została omówiona dotychczasowa oferta dydaktyczna polskich uczelni (kursy przygotowawcze oraz zajęcia lektoratowe dla studiujących już osób) ze wskazaniem mocnych i słabych stron ich dotychczasowego funkcjonowania.

Niezwykle ważną częścią dokumentu jest z całą pewnością rozdział *Problemy lektoratów i polonistyk według podziału geograficznego. Studia przypadków*. Opis funkcjonowania: mocnych i słabych stron lektoratów i polonistik zagranicznych oraz prowadzonych za granicą studiów polskich został przedstawiony w poprzednich częściach strategii. Wspominana była w nich konieczność uwzględnienia podczas wszelakich działań normujących, naprawczych, konsolidujących – specyfiki lektoratów, i szerzej: akademickiego nauczania języka polskiego – w zależności od kraju, w którym się ono odbywa. Tradycje i normy prawne, a także uwarunkowania polityczne w wielu regionach świata powodują konieczność elastycznego wprowadzania pewnych rozwiązań. W tym rozdziale przedstawionych zostało kilka – uznanych za najbardziej odmienne, najbardziej specyficzne, najbardziej ciekawe czy też uznanych za bardzo problematyczne – przykładów funkcjonowania lub braku funkcjonowania akademickiego nauczania języka polskiego (czasem z tłem nauczania na innych szczeblach edukacyjnych). Do akademickiego nauczania języka polskiego jako obcego nawiązuje również w dokumencie rozdział *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego*. Na początku części poświęconej certyfikacji przedstawiono historię systemu certyfikacji. Kolejne podrozdziały zawierają analizę funkcjonowania tego systemu w latach 2004–2015 – liczbę zdających egzaminy certyfikacyjne w poszczególnych latach, ich płeć, wiek i kraj pochodzenia, wreszcie oceny uzyskane na tych egzaminach.

W końcu w opracowaniu znajdują się także obszernie analizy diagnozujące poziom i sytuację promocji języka, kultury i literatury polskiej poza granica-

mi kraju. Rozdział *Promocja języka polskiego i działania na rzecz podniesienia jego statusu* opisuje możliwości ocieplenia obrazu polszczyzny; obalenia stereotypu polszczyzny jako języka trudnego, niszowego i mało przydatnego; zwiększenie obecności polszczyzny w miejscach odwiedzanych przez turystów z Polski; konsekwentne stosowanie języka polskiego w środkach komunikacji obsługujących linie lotnicze do i z Polski; pomoc dla administracji lokalnej w celu respektowania praw ludności polskiej do własnego języka w urzędach, szkolnictwie i w przestrzeni publicznej i wreszcie odblokowanie polskojęzycznej literatury naukowej tkwiącej w zasobach zamkniętych repozytoriów. W rozdziale została wyróżniona długa lista działań, które należałoby podjąć w celu budowania prestiżu polszczyzny w powiązaniu z prestiżem kultury polskiej. W części pt. *Promocja literatury polskiej jako narzędzia i przedmiotu edukacji językowo-kulturowej* opisuje się możliwości, jakie leżą we właściwym sposobie promocji języka przez promocję literatury. W dokumencie stwierdza się m.in., iż z perspektywy glottodydaktycznej należy ją prowadzić, traktując literaturę jako przedmiot i narzędzie w nauczaniu językowo-kulturowym. Niezależnie od tego, jaką funkcję ma ona spełniać, najważniejszą rzeczą jest promocja w zakresie jej jak najszerzego upowszechniania. Promocja powinna być dokonywana za pośrednictwem publikacji książkowych, mediów, internetu oraz adaptacji filmowych dzieł literackich. Na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego należałoby zadbać o serie edukacyjne będące adaptacjami (uproszczonymi wersjami) tekstów literackich, jak również o antologię tekstów i wypisów. Należy zadbać także o staranne opracowanie odpowiednich szkolnych kanonów literatury (profilowanych ze względu na adresata). W przypadku odbiorcy akademickiego ważna jest promocja monografii literackich uwzględniających światowość polskich tekstów widzianą z perspektywy recepcji i studiów porównawczych. Mówi się o tym, iż istotne jest wspomaganie polityki przekładowej prowadzonej przez wyspecjalizowane instytucje (publikacje, programy tłumaczeniowe, stypendia dla tłumaczy). Skuteczne jest także rozpowszechnianie literatury za pomocą adaptacji filmowych, przy jednoczesnym zadbaniu o dostępność filmów oraz ich wydania z tłumaczeniami. Ostatnia część strategii, zatytułowana *Technologie cyfrowe w promocji języka polskiego*, zwraca uwagę na konieczność finansowania na preferencyjnych warunkach projektów automatycznego przetwarzania języka polskiego (ze źródeł grantowych MNiSW, NCN, NPRH i innych), rozpoczęcia prac nad drugim etapem projektu Narodowego Korpusu Języka Polskiego, stworzenia repozytorium cyfrowego materiałów źródłowych do nauczania i promocji języka polskiego, rozbudowa ogólnodostępnych zasobów

i narzędzi internetowych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz wsparcie dla idei wolnych zasobów cyfrowych przeznaczonych do promocji i nauczania polszczyzny. Biorąc pod uwagę nośność społeczną filmu, jako ważny obszar promocji języka polskiego opisuje się konsekwentne stosowanie napisów oraz polskiej i wielojęzycznej audiodeskrypcji w polskich filmach i programach telewizyjnych.

Co niezwykle istotne, wszystkie części opracowania pt. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy* nie skupiają się tylko na opisie stanu opisywanych zjawisk i wskazaniu istniejących problemów, ale także proponują zestaw konkretnych rozwiązań formalnych i administracyjnych. Członkowie Zespołu jako eksperci w dziedzinach związanych z nauczaniem i promocją języka polskiego i kultury polskiej jako obcej wskazują szereg możliwości, jakie leżą przed instytucjami zajmującymi się promocją języka polskiego i kultury polskiej w świecie. Dokument sporządzony przez Zespół zostanie opublikowany także jako ogólnodostępny – dla wszystkich zainteresowanych – w wersji elektronicznej.

Literatura

Miodunka W., Tambor J., Achtelik A., Cudak R., Krzyżyk D., Mazur J., Niesporek-Szamburska B., Ożóg K., Pawłowski A., Praszalowicz D., Seretny A., Szul R., Tambor A., Zgółka T., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, ss. 336.

Noty o autorach

Joanna Durlik – doktorantka, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Członkini Laboratorium Psychologii Języka i Dwujęzyczności. Zajmuje się poznawczymi mechanizmami dwujęzyczności oraz wpływem, jaki różne konteksty kontaktu z dwoma językami (na przykład nauka języka obcego w szkole, mieszkanie za granicą, praca w wielojęzycznym środowisku) mogą wywierać na rozwój dwujęzyczności. Poza pracą akademicką angażuje się w popularyzowanie wiedzy na temat dwujęzyczności poprzez prowadzenie warsztatów dla rodziców, nauczycieli i psychologów-praktyków. Publikuje w portalu Dwujęzyczność.info oraz prowadzi praktyczne zajęcia dla studentów psychologii, przygotowujące do pracy z osobami wielojęzycznymi i wielokulturowymi.

Kontakt: joanna.durlik@doctoral.uj.edu.pl

Piotr Garncarek – dr hab., Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska. Zajmuje się glottodydaktyką kulturoznawczą. Ważniejsze publikacje to monografie: *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców* (Warszawa 1997), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Warszawa 2006) oraz podręczniki *Czas na czasownik* (Kraków 2002) i *Nie liczyć na liczebnik* (Warszawa 2009).

Kontakt: p.garncarek@uw.edu.pl

Wioletta Hajduk-Gawron – dr, Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Egzaminatorka Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą takich kwestii, jak: recepcja literatury polskiej w świecie, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, teoria adaptacji. Autorka artykułu *Arydziela literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst* (Katowice 2013), autorka i współredaktorka serii *Czytaj po polsku* (Katowice 2004 i wyd. następne), współautorka materiałów certyfi-

katowych *Bądź na B1. Zbiór zadań oraz testy przykładowe z języka polskiego na poziomie B1* (Kraków 2009).

Kontakt: wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl

Ewa Jaskółowa – prof. dr hab., Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Interesuje się problemami literatury XX i XIX wieku oraz dydaktyki. Uznaje, że sprawność interpretacyjna i świadomość literaturoznawcza stanowią podstawę dydaktycznych działań nauczyciela języka polskiego w szkole. Jest autorką publikacji na temat poezji XX wieku, jej sposobów interpretacji w szkole, zajmuje się zagadnieniami nauczania języka polskiego jako ojczystego i obcego. Autorka publikacji: *Poetyckie podróże Stanisława Balińskiego* (Katowice 1988); *Od poezji kosmosu do poezji czasu. Studium o twórczości Stanisława Ciesielczuka* (Katowice 1997).

Kontakt: ewa.jaskola@me.com

Barbara Kyrac – doktorantka, Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Pracuje jako logopeda oraz lektor języka polskiego jako obcego/drugiego, prowadząc diagnozę i terapię dzieci głównie na etapie edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Zainteresowania naukowe: dwujęzyczność dziecięca, dojrzałość szkolna, zaburzenia komunikacji językowej u dzieci dwujęzycznych.

Kontakt: barbarakyrac@wp.pl

Ewa Lipińska – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Autorka licznych podręczników, artykułów i monografii z zakresu glotto-dydaktyki oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.

Kontakt: ewa.lipinska@uj.edu.pl

Małgorzata Małycka – mgr, Fundacja dla Edukacji „POLIS”, Nalęczów, Polska.

Prezes „Fundacji dla Edukacji „POLIS”, wieloletni nauczyciel konsultant ds. edukacji wczesnoszkolnej w Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie. Absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie i podyplomowych studiów w zakresie pracy edukatorskiej, szkolenia na odległość, emisji głosu. Autorka programów nauczania, materiałów metodycznych dla nauczycieli i podręczników do nauczania języka polskiego dla

dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jej zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół literatury dla dzieci oraz elementarnej nauki czytania i pisania.

Kontakt: fundacjapolis@gmail.com

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Językoznawca i dydaktyk. Jej zainteresowania badawcze dotyczą takich zagadnień, jak: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, także jppo, nauczanie polonijne. Wybrane publikacje: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1* (Katowice 2009 i n.), współautor: A. Achtelek.

Kontakt: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

Aneta Nott-Bower – dr, Language Support Consultancy, Manchester, Wielka Brytania.

Jako logopeda polonijny prowadzi zajęcia wspomagające rozwój języka polskiego u dzieci dwujęzycznych, organizuje szkolenia oraz tworzy serwis internetowy dla rodziców, nauczycieli i logopedów zainteresowanych bilingwizmem. Najważniejsze publikacje: *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy. Szanse i zagrożenia* (Gliwice 2014), *Diagnoza oraz terapia zaburzeń mowy i języka u osób dwujęzycznych* (Katowice 2015), *Skutecznie przekazać język polski. Charakterystyka polonijnych rodzin dwujęzycznych* (Gliwice 2017).

Kontakt: anottbower@bilingualhouse.com

Magdalena Ochwat – dr, Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Jej zainteresowania naukowe to: edukacja polonistyczna, w tym wykorzystanie reportaży w kształceniu oraz społecznej odpowiedzialności lektur. Interesuje się mówieniem (przez literaturę) o wyzwaniach XXI wieku, takich jak: migracje, zmiany klimatyczne czy wielokulturowość. Publikacje: *Poeszja paradoksów, paradoksy w poezji: poetycka teologia Jana Twardowskiego, Janusza Pasierba, Wacława Osajcy* (Katowice 2014), *(Wy)czytać świat z reportaży – wokół edukacji globalnej*, w: *Literatura i globalizacja* (Siedlce 2017), *Katedra – synagoga – meczet o (od)czytywaniu symboli religijnych na lekcji polskiego* (Katowice 2016).

Kontakt: magdalena.ochwat@us.edu.pl

Małgorzata Pamuła-Behrens – dr hab. prof. UP, Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska. Kierowniczka Pracowni Dydaktyki Języka Polskiego jako Obcego i Drukiego oraz Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów. Specjalistka w zakresie wczesnego nauczania języków obcych, nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji, autonomii nauczania, indywidualizacji, a także uczenia zdalnego i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych. Koordynatorka polskich wersji Europejskiego Portfolio Językowego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, współautorka podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym. Autorka i redaktorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych – są to m.in.: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym* (Warszawa 2003 i n.), *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym. Teoria i praktyka* (Kraków 2012).

Kontakt: małgorzata.pamula@gmail.com

Joanna Rokita-Jaśkow – dr hab. prof. UP, Katedra Dydaktyki Języka Angielskiego, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska.

Od ponad dekady zajmuje się badaniami i dydaktyką z zakresu przyswajania języków obcych przez małe dzieci. Autorka ponad 40 publikacji, w tym 3 monografii, m.in.: *Foreign language learning at pre-primary level: parental aspirations and educational practice* (Kraków 2013). Założycielka kwalifikacyjnych studiów podyplomowych dla nauczycieli języków obcych dzieci. Organizatorka międzynarodowej konferencji *Child Foreign Language Learning. Reconciling theory and practice* (Kraków 2016).

Kontakt: jrokita@up.krakow.pl

Lucyna Sadzikowska – dr, Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Adiunkt w Zakładzie Kultury Czytelniczej i Informacyjnej. Zajmuje się m.in. literaturą dla dzieci i młodzieży. Autorka książki *Szukanie kluczy. O literaturze pobożnej Gustawa Morcinka* (Katowice 2017). Z prof. zw. dr hab. Krystyną Heską-Kwaśniewicz opracowały oraz wstępem i notą opatrzyły *Listy z Dachau. Gustaw Morcinek do siostry Teresy Morcinek* (Katowice 2016).

Kontakt: lucyna.sadzikowska@us.edu.pl

Anna Seretny – dr hab., Katedra Języka Polskiego jako Obcego, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Autorka licznych prac z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, m.in. monografii *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (wraz z E. Lipiń-

ską, Kraków 2005), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (Kraków 2011), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (Kraków 2015) oraz podręczników do nauki języka polskiego dla cudzoziemców. W pracy badawczej zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny, analizą leksykalnej dostępności tekstów pisanych i mówionych oraz uwarunkowaniami efektywnej inferencji leksykalnej.

Kontakt: aseretny@poczta.onet.pl

Paulina Szydłowska – doktorantka, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Absolwentka psychologii oraz porównawczych studiów cywilizacji na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jej zainteresowania naukowe to: edukacja dzieci z doświadczeniem migracji, badanie strategii akulturacyjnych podejmowanych przez polskie dzieci i młodzież mieszkające za granicą. Członkini zespołu badawczego oraz współautorka raportu w ramach projektu pt. *(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Pracuje jako psycholożka dziecięca w przedszkolach. Prowadzi szkolenia dotyczące pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym dla nauczycieli, psychologów, pedagogów.

Kontakt: paulina.m.szydłowska@gmail.com

Agnieszka Tambor – dr, Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Kulturoznawczyni, zainteresowana naukowo przede wszystkim współczesnym kinem polskim i możliwościami wykorzystania go w nauczaniu cudzoziemców – te zagadnienia stanowiły także temat jej dysertacji. Autorka książki *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* (Katowice 2012 i n.) oraz cyklu artykułów *Półka filmowa* publikowanych na łamach „Postscriptum Polonistycznego”. Opracowała 8. tom serii „Czytaj po polsku” – przystosowane do celów glottodydaktycznych opowiadania Zofii Nałkowskiej *Przy torzę kolejnym* oraz Tadeusza Borowskiego *Proszę państwa do gazu* wraz z zestawami ćwiczeń i zadań do tych tekstów (Katowice 2011).

Kontakt: tamboragnieszka@gmail.com

Maria Wacławek – dr, Katedra polonistyki, Uniwersytet w Lublanie, Słowenia.

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół JOS i stereotypów, a także reklamy, frazeologii, reguł poprawnej wymowy oraz glottodydaktyki. Autorka wielu publikacji naukowych, m.in. rozdziału *Czas na... stereotyp*

chłopaka i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży) we współautorskiej książce: *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (Katowice 2015, współautorki: A. Guzy, D. Jagodzińska, A. Zok-Smoła), a także artykułów: *Samogłoskowe problemy polszczyzny (emisja głosu, pravidła wymony w świetle nauczania JPjO)* (Katowice 2007), *Frazeologia w reklamie – lakomy kąsek dla edukacji szkolnej* (Katowice 2005).

Kontakt: waclawek.maria@gmail.com

Małgorzata Wójcik-Dudek – dr hab., Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Jej zainteresowania badawcze to: dydaktyka literatury oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Współredaktorka wielu monografii na ten temat. Autorka *(Prze)trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007) oraz *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016).

Kontakt: gosiek761@wp.pl

