



M C M X X I I

VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR⁴

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Uniwersytet Witolda Wielkiego
Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Redakcja naukowa
Irena Masojć i Henryka Sokołowska



Kraków 2021

dr Irena Masojć
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>
✉ irena.masoit@vdu.lt

dr Henryka Sokołowska
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-5346-988X>
✉ henrika.sokolovska@vdu.lt

© Copyright by Irena Masojć and Henryka Sokołowska, 2021

Recenzenci: dr hab. Ewa Golachowska, prof. IS PAN
dr hab. Dorota Michułka, prof. UWŹ

Opracowanie redakcyjne: Justyna Ostafin

Projekt okładki: Paweł Sepielak wg pomysłu Dalii Raicevičiūtė

ISBN 978-83-8138-622-7 (druk)
ISBN 978-83-8138-623-4 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381386234>

Wydanie publikacji dofinansował Uniwersytet Witolda Wielkiego (Litwa)

Publikacja została wydana przy wsparciu Ambasady RP w Wilnie



Ambasada
Rzeczypospolitej Polskiej
w Wilnie

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

*Na 60-lecie Polonistyki
o ukierunkowaniu pedagogicznym
w Wilnie*

Spis treści

Wstęp	9
I. REGION JAKO PRZESTRZEŃ STANOWIENIA TOŻSAMOŚCI	13
ZOFIA SAWANIEWSKA-MOCHOWA	
Tożsamość regionalna w dobie globalizacji (na przykładzie Kujaw)	15
MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK	
„Zakryte – odkryte”. O związkach akademickich praktyk badawczych i szkolnych doświadczeniach poznawania nie tylko lokalności	27
MARIA SIENKO	
Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej	43
KATARZYNA MARIA PŁAWECKA	
Pogranicze jako miejsce kulturalnego wrzenia, dialogu oraz dyskursów tożsamościowych – rozpoznanie polonisty	63
JIŘÍ MURYC	
Dwujęzyczność na Zaolziu w Republice Czeskiej – sytuacja językowa i uwarunkowania prawne	79
II. POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIA W OTOCZENIU WIELOKULTUROWYM	91
PAWEŁ SPOREK	
Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka	93
HENRYKA SOKOŁOWSKA	
Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie	105
IRENA MASOJC	
Zróznicowanie współczesnej polszczyzny na Litwie w świadomości językowej uczniów szkół polskich	117

III. DIALOG MIĘDZYKULTUROWY W SZKOLNYCH PROPOZYCJACH
LEKTUROWYCH I INNYCH TEKSTACH KULTURY135

ANITA GIS

- Jeden język – wiele kultur. Kilka słów o wielokulturowości
i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego
(rozpoznania i refleksje)137

DANUTA ŁAZARSKA

- Spotkania z literaturą. O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu
tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli*
Katarzyny Pranić)151

PIOTR KOŁODZIEJ

- Filologia Brunona Schulza. O tożsamości „na styku kultur”163

HANNA BURKHARDT

- Dialog międzykulturowy na przykładzie internetowych komentarzy
językowych185

IV. JĘZYK ZWIERCIADŁEM STYKU KULTUR.....197

WŁODZIMIERZ MOCH

- Przeobrażenia w języku polskiej młodzieży w świetle powieści
Anny Cieplak *Ma być czysto i Lata powyżej zera*199

AŁŁA KRAWCZUK

- „Życzę zdrowia i cierpienia...” Pragmatyka życzeń i gratulacji
w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie211

LESIA KOROL

- Związki zgody w polszczyźnie na Ukrainie (na materiale zebranych
wśród młodzieży szkół polskich)231

MARIA ZIELIŃSKA

- Odstępstwa od normy w tłumaczeniach z języka ukraińskiego
i rosyjskiego na polski autorstwa młodzieży wielojęzycznej na Ukrainie239

BARBARA DWILEWICZ

- O polszczyźnie gości audycji *Znamy się ze słyszenia* w polskiej rozgłośni
radiowej na Litwie253

Noty o autorach263

PAWEŁ SPOREK 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.06>

Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka

Obecność uczniów obcokrajowców, uczniów dwujęzycznych w polskich klasach to w zasadzie już codzienność, która dziwi coraz mniej osób. Bardziej zaskakuje nie sam fakt, ale skala zjawiska, która w naturalny sposób musi wpływać na kształt edukacji szkolnej jako takiej, ale przede wszystkim tej skoncentrowanej na osobach z doświadczeniem migracji (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b). Tym samym konieczne staje się szczególne uwzględnienie w pracy szkolnej wskazanych uczniów i ich potrzeb, wynikających zarówno z poziomu znajomości/nieznajomości języka polskiego, jak i problemów adaptacyjnych, związanych z trudnością odnalezienia się przez nich w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. To niewątpliwe wyzwanie systemowe dla polskiej oświaty, ale na gruncie praktycznym to przede wszystkim znacząca niedogodność dla samych nauczycieli, dla których spotkanie z tego typu uczniami to często doświadczenie nowe i trudne. Wymaga bowiem od nich nowych kompetencji, wiedzy o metodach pracy z takimi osobami, również przełamywania rozmaitych barier mentalnych i naturalnych problemów komunikacyjnych, poszukiwania nowych dróg docierania do uczniów obcokrajowców, wypracowania innych sposobów działania, które muszą uwzględniać obecność w klasie zarówno uczniów, powiedzmy umownie, „zwykłych”, jak i tych z doświadczeniem migracji. W takim budowaniu własnego warsztatu nauczycielskiego trudnością jest też pewna niepowtarzalność i odmienność doświadczeń szkolnych, zwłaszcza tych pierwszych, na podstawie których niełatwo jest budować rozmaite uogólnienia i względnie stałe procedury postępowania tak, aby były one skuteczne, a równocześnie uwzględniały podmiotowy wymiar bycia poszczególnych uczniów. Ci z kolei przynoszą do klasy

szkolnej bardzo różne doświadczenia kulturowe, odmienną mentalność, różny poziom znajomości/nieznajomości języka polskiego, ale także zazwyczaj większą łatwość komunikacji w języku angielskim, również to, co wynika z ich podstawowych właściwości osobowościowych. Wszystko to może stanowić niewątpliwie wartość, niemniej może budzić u nauczyciela także obawy, generować określone problemy, jakże łatwo ujawniające się w przestrzeni klasy.

Niniejszy tekst jest próbą przedstawienia zgromadzonych przeze mnie doświadczeń i obserwacji związanych z pracą z obcokrajowcami i polskimi uczniami dwujęzycznymi (mającymi podwójne obywatelstwo) w gimnazjum; wyrazem autorefleksji *post factum*, a także świadectwem trudności, sukcesów i niepowodzeń, które stały się udziałem moim i szkoły, gdzie prowadzony był proces dydaktyczny. Całość będzie miała formę opisu przypadków, opatrzonego określeniem warunków wstępnych, a także komentarzem, ujmującym podjęte działania i ich rezultaty, osadzonym na szerszym tle edukacyjnych doświadczeń związanych z nauką języka polskiego jako języka obcego i drugiego.

Miejsce, czyli moja szkoła

Miejszem gromadzenia moich doświadczeń było prywatne gimnazjum w Krakowie. Placówka znana z wysokich wyników nauczania oraz zadowalających rezultatów pracy wychowawczej z młodzieżą. W ręce kadry pedagogicznej trafiali zazwyczaj uczniowie z bardzo dobrymi ocenami uzyskanymi w szkole podstawowej, ale także dzieci wymagające szczególnej pomocy – mające trudności adaptacyjne, problemy z nawiązywaniem kontaktów i relacji z rówieśnikami i nauczycielami, indywidualiści, którym ciężko było dopasować się do standaryzacji typowej dla większości placówek publicznych. Uczniowie ci i ich rodzice liczyli na respektowanie ich potrzeb, wzmoczoną aktywność wychowawczą, szeroką ofertę kształcenia. Istotna była także indywidualizacja pracy lekcyjnej oraz rozwijanie kompetencji społecznych gimnazjalistów w ramach zajęć obowiązkowych i bogatej oferty pozalekcyjnej. Wartością szkoły była niewątpliwie osoba dyrektora szkoły, doświadczonego polonisty i wieloletniego pracownika naukowego, a także grono pedagogiczne, w którym można było znaleźć wielu pasjonatów zawodu, solidnych fachowców i osoby spełniające się w pracy szkolnej. Istotna była również dobrze zorganizowana i zindywidualizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, na którą mogli liczyć tak uczniowie, jak i rodzice. Ukierunkowanie szkoły na ucznia i jego potrzeby spowodowało, że to prywatne gimnazjum stało się jedną z placówek, do której bardzo szybko zaczęli trafiać uczniowie z doświadczeniem migracji. Ich rodzice liczyli, że tam łatwiej im będzie odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej, że konieczność zderzenia z inną kulturą będzie dla ich pociech łatwiejsza. Mimo takiego sprofilowania szkoły, chęci dyrektora i nauczycieli

doświadczenia pracy z takimi uczniami były bardzo różne. Przynosiły sukcesy, ale także niepowodzenia. Opis zawartych niżej, wybranych przykładów ograniczam tylko do tych, w których osobiście miałem okazję pracować z danym uczniem. Wyselekcjonowane zostały one ze względu na znaczną różnorodność, odmienny charakter podjętych działań i ich rezultatów.

Przypadek pierwszy – Janek¹

Janek był dla mnie pierwszym uczniem z doświadczeniem migracji w mojej pracy nauczyciela, również jednym z pierwszych tego typu uczniów w opisanej wyżej szkole. Chłopiec przyjechał do Polski z Niemiec. Jego znajomość języka polskiego była na bardzo podstawowym poziomie. Używał zwrotów typowych dla potocznej komunikacji, podczas rozmowy z nim można było odnieść wrażenie, że wielu słów nie rozumie. Jego zasób słownictwa w języku polskim był bardzo ubogi, co codzienną komunikację z chłopcem czyniło trudną o tyle, że nie dawało pewności, na ile Janek rozumie kierowane do niego zwroty. Chłopiec ewidentnie starał się ukryć swoje trudności. Przyjmował postawę akceptującą, wskazywał, że czuje się dobrze, nie ma problemów językowych. Przez pewien czas grono pedagogiczne nie było świadome tych problemów Janka. Tymczasem na lekcjach w zasadzie stronił on od wszelkiej aktywności, w kontaktach z kolegami przyjmował zaś postawę swobodną, zdawał się nie przejmować trudnościami, które zaczęły się przed nim piętrzyć. Systematycznie nie odrabiał zadań domowych i jednocześnie przeproszał za ten fakt, otrzymywał słabe oceny, nie podejmował prób ich poprawy mimo zachęt ze strony nauczycieli. Z biegiem czasu na lekcjach coraz bardziej próbował szukać okazji do rozmów z kolegami, starał się im pokazać, że jego problemy z nauką nie wynikają z jego braków i naturalnych trudności, ale są rezultatem przyjęcia przez niego lekceważącej postawy wobec obowiązków szkolnych i ich celowego bagatelizowania. Utrudniony był w tej sytuacji kontakt z rodzicami, którzy ograniczyli swą aktywność do zapisania ucznia do szkoły. Nie byli zainteresowani spotkaniami z nauczycielami, kontaktem z nimi na wywiadówkach czy ustalonych terminach dyżurów. W postawach nauczycieli, także mojej, widać było ewidentny brak doświadczenia w radzeniu sobie z podobnymi przypadkami. Pojawiające się coraz gorsze oceny chłopca wywołały u niego poczucie niechęci do szkoły. Janek wychodził z domu, ale zamiast przychodzić na lekcje, spędzał czas w pobliskiej galerii handlowej. Utrudniony kontakt z rodzicami powodował, że sytuacja ta była poza wiedzą szkoły przez prawie tydzień. Gdy chłopiec wrócił do szkoły, deklarował chęć przyjęcia oferowanej przez nauczycieli pomocy, zwłaszcza indywidualizacji pracy, ale w rzeczywistości unikał dodatkowych spotkań z nauczycielami na przerwach

¹ Dla potrzeb zachowania anonimowości imię ucznia zostało zmienione.

i po lekcjach. Po kolejnych wagarach ostatecznie rodzice zabrali chłopca ze szkoły, jego dalsze losy zaś nie są mi znane.

Przypadek drugi – Yeva

Yeva przyjechała do Polski z Ukrainy i dołączyła do klasy trzeciej gimnazjalnej pod koniec drugiego miesiąca nauki. Jej przyjazd związany był z pracą jej ojca w Polsce. Dziewczyna od początku sprawiała wrażenie nieśmiałej, aczkolwiek otwarta była na próby kontaktu ze strony nauczycieli i rówieśników. W trakcie mojej pierwszej rozmowy z nią, w obecności taty, była nieco spięta, ale sprawiała bardzo korzystne wrażenie – uśmiechnięta, kulturalna, w zachowaniu podobna do ojca. Podczas pierwszych lekcji języka polskiego i rozmów indywidualnych wydawało się, że rozumie kierowane do niej wypowiedzi w języku polskim. Obserwacje jej funkcjonowania w pierwszych tygodniach na lekcjach i przerwach przekonywały, że porozumiewa się z koleżankami dosyć ograniczonym kodem językowym, w którym dominuje język polski, uzupełniany angielskim. Sondowana w trakcie rozmaitych rozmów Yeva oświadczała, że w szkole czuje się dobrze, lubi koleżanki z klasy, dobrze dogaduje się z nauczycielami. W kontaktach twarzą w twarz był radosna, pogodna. Po sześciu tygodniach nauki w szkole na godzinie wychowawczej poprawnie opowiadała nowej klasie o Ukrainie. Wraz z biegiem czasu dziewczynka przyznała mi się do tego, że podczas pierwszej rozmowy ze mną (w obecności taty) niewiele rozumiała z kierowanych do niej słów. Bezpośrednio po niej, bez świadków, wybuchła płaczem w obecności rodzica, który ją pocieszał. Przez pierwsze półtora miesiąca Yeva intensywnie uczyła się języka polskiego poza szkołą, błyskawicznie przyswajając potrzebną jej wiedzę i rozwijając swe umiejętności w codziennej praktyce szkolnej. Po czasie opowiadała, że w naszej szkole jest bardzo dobrze, wszyscy są dla niej mili, nauczyciele nie biją uczniów po twarzy (*sic!*), a ona sama nie czuje presji, że musi być doskonałą i wzorową uczennicą. Yeva zdradzała, że w Polsce jej się bardzo podoba, na Ukrainę nie ma po co wracać. Wraz z biegiem czasu coraz bardziej doskonaliła swój język polski. Ostatecznie egzamin gimnazjalny z języka polskiego zdała, przekraczając wynik 70%.

Przypadek trzeci – Julia

Pojawiła się w tej samej klasie, w której Yeva, ale dołączyła do zespołu w połowie pierwszego semestru klasy trzeciej. Dodać trzeba, że owa trzecia gimnazjalna była oddziałem, w którym oprócz wspomnianej Yevy znajdowała się także czwórka dzieci z podwójnym obywatelstwem, świetnie znająca język polski. Troje z tych dzieci uczyło się języka polskiego poza Polską, w ograniczonym wymiarze, ewidentnie mówiąc i pisząc lepiej w języku Szekspira niżli Kochanowskiego. Julia, Brazylijka, która do Krakowa przyjechała wraz z rodzicami w związku z pracą ojca, została przez ze-

spół klasowy przyjęta podobnie jak Yeva. Okazała się osobą niezwykle sympatyczną i otwartą, nie miała jednak wcześniej żadnego kontaktu z językiem polskim czy innym o rodowodzie słowiańskim. Dla mnie była to pierwsza uczennica, która w ogóle nie rozumiała języka polskiego. Na swoich godzinach sadzałem ją z uczniami, którzy dobrze radzili sobie z przedmiotem i na tyle sprawnie mówili w języku angielskim, aby móc biegle i szybko komunikować się z Julią. Ich zadaniem było włączanie dziewczyny w cichą pracę lekcyjną oraz krótkie referowanie tego, o czym mówimy na zajęciach. Okazało się jednak, że Julia mimo dodatkowych, indywidualnych zajęć z języka polskiego w naszej szkole ze specjalistką od nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w zasadzie nie robiła żadnych postępów w obszarze poznawania języka. Lektur, co oczywiste, w języku polskim nie czytała. Niewątpliwie jednak notowała postęp w zakresie swoich kompetencji literacko-kulturowych, o czym zaświadczały jej lekcyjne wypowiedzi formułowane w języku angielskim. Niektóre utwory poznawała w języku angielskim lub portugalskim. Na ich temat zabierała głos właśnie w języku angielskim. Również w tym języku opowiadała o swoim kraju, bardzo cieszyło ją zainteresowanie innych uczniów i nauczyciela jej rodzimą Brazylią. Mimo upływającego czasu miała problem ze sformułowaniem kilku zdań po polsku na temat lektury nawet wówczas, gdy było to zadanie domowe. Na wielu przedmiotach Julia siłą rzeczy była poza bieżącą pracą, wielu nauczycieli godziło się z faktem, że dziewczyna nie może normalnie uczestniczyć w zajęciach i nie nakładało na nią żadnych bieżących obowiązków. Wskazany brak postępów dziewczyny wynikał nie tylko z trudnego dla niej języka polskiego, lecz także tego, że koledzy i koleżanki z klasy dla wygody komunikowali się z Julią tylko w języku angielskim. Gdy odkryłem ten fakt, usilnie prosiłem uczniów, aby w sprawach użytkowych rozmawiali z Brazylijką w języku polskim, angielski traktując jedynie jako pomoc. Julii udało się ukończyć szkołę dzięki życzliwości nauczycieli, którzy egzekwowali od dziewczyny rozmaite zobowiązania w języku angielskim. Julia musiała przystąpić także na takich samych prawach jak pozostali uczniowie do egzaminu gimnazjalnego. Odpowiedzi w arkuszu do języka polskiego zaznaczała na zasadzie „chybił trafił”. Wypracowania, co oczywiste, nie napisała. Obecnie dziewczyna kontynuuje naukę w związanej z prywatnym gimnazjum szkole licealnej, przygotowując się do matury międzynarodowej.

Przypadek czwarty – Ivan²

Ostatnim opisywanym przypadkiem jest Ukrainiec Ivan. Chłopiec dołączył do klasy drugiej gimnazjalnej w trakcie roku szkolnego, będąc o dwa lata młodszym od swoich nowych polskich kolegów. Na początku swojego funkcjonowania w klasie posługiwał

² Dla potrzeb zachowania anonimowości imię ucznia zostało zmienione.

się łamanym językiem polskim połączonym z wtrętami z języka angielskiego czy rosyjskiego. Gdy w rozmowach z nauczycielami zależało mu na precyzji wypowiedzi, przechodził na język angielski, którym posługiwał się niezwykle swobodnie. Siedząc na lekcjach obok swoich kolegów, był żywo zainteresowany większością tematów z różnych przedmiotów, w ich trakcie dopytywał uczniów i nauczycieli o to, czego rozumienia (pod względem językowym) nie był pewny. Szybko okazało się, że Ivan jest uczniem niezwykle błyskotliwym, dysponuje ogromną wiedzą z różnych przedmiotów, jest czytany w literaturze rosyjskiej i angielskiej, z fizyki zaś czy matematyki wyraźnie przewyższa swoich polskich kolegów. Błyskawicznie także czynił postępy z języka polskiego, którego uczył się też na dodatkowych zajęciach, opierając się m.in. na szukaniu analogii między nim a językiem rosyjskim. Jego wiedza z tego ostatniego została wykorzystana w olimpiadzie językowej. Ivan, prowadzony przez szkolnego rusycystę, również pracownika akademickiego, został jej laureatem. Z biegiem czasu zaczął znakomicie funkcjonować także na języku polskim. Składnię polską opanował najlepiej z klasy; pisząc swe prace, ciągle rozwijał umiejętności językowo-stylistyczne; aktywnie uczestnicząc w omówieniach lekcyjnych poszczególnych tekstów, odwoływał się do twórczości Tarasa Szewczenki i innych autorów, którzy byli nieznani polskim uczniom. Podczas rozmaitych referatów, które wygłaszał, imponował przygotowaniem i erudycją, złożonym widzeniem rzeczy. Z tego powodu szukał też w osobach nauczycieli partnerów do rozmów na tematy, które go interesowały. Ze mną chętnie inicjował rozmowy na tematy polityczne, związane przede wszystkim z relacjami ukraińsko-rosyjskimi, był bardzo krytyczny wobec oligarchów z Moskwy, których utożsamiał z mafią. Wciągała go także historia Polski oraz wydarzenia z II wojny światowej. Osiągane przez niego sukcesy zaburzyły jednak jego z początku dobre relacje w klasie, szczególnie z kolegami. Tych irytował fakt, że Ivan zachwiał ustaloną hierarchią w klasie, okazał się zdolniejszy w wielu przedmiotach od osób, które w zakresie nauki uchodziły za liderów, zaskarbił sobie sympatię nauczycieli. Kolegów irytowała także dociekliwość młodego Ukraińca, jego chęć ustawicznego pogłębiania wiedzy. Co prawda nie okazywali oni chłopcu bezpośrednio wrogości, ale dawali mu odczuć, że pewne jego zachowania im nie odpowiadają. Ivan jednak był stosunkowo odporny na te rozmaite zaczepki. Dla uregulowania relacji w klasie pozytywne znaczenie miało także oddziaływanie wychowawcy i świadomych sprawy nauczycieli. Szkołę gimnazjalną Ivan ukończył z wyróżnieniem.

Próba podsumowania

Skrótowo opisane przypadki ukazują uczniów wywodzących się z różnych kręgów kulturowych, odsłaniają różny stopień integrowania się poszczególnych osób ze społecznością szkolną, radzenia sobie w nowej rzeczywistości uwarunkowanej instytu-

cjonalnie przez polski system edukacji. Wsparcie konkretem, obrazują, jak skomplikowane i różnorodne kwestie generować może sytuacja pojawiania się w szkole ucznia obcokrajowca lub dwujęzycznego. Dokumentują także fakt, że na to, czy jego funkcjonowanie w klasie przyniesie ostateczny sukces, czy klęskę, składa się wiele czynników. Istotne są m.in.: postawa dyrektora, nauczycieli, a zwłaszcza wychowawcy, poziom zaangażowania rodziców, chęci i otwartość samego ucznia, również jego motywacja do tego, by możliwie szybko zaadaptować się w nowym miejscu i opanować język w stopniu umożliwiającym w miarę swobodną komunikację i nabywanie wiedzy szkolnej. W przypadku uczniów obcokrajowców konieczna jest tu świadomość nauczyciela dotycząca etapów procesu akwizycji drugiego języka, będącego udziałem jego podopiecznych (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; por. także Lewicka 2017). Ważne jest również przekonanie ucznia, że podjęty przez niego trud procentować będzie w przyszłości, a zatem istotny będzie z perspektywy długoterminowej. Niekorzystne w tym wypadku jest przekonanie ucznia, że jego pobyt w danym kraju jest krótkotrwały, także brak świadomości tego, na jak długo będzie się on wiązał z określoną kulturą, językiem. Kluczowe wydaje się także poszanowanie dla rodzimej kultury ucznia, która może być ważnym punktem odniesienia dla poznawania obcego języka i spotkania z kulturą kraju, gdzie uczeń aktualnie przebywa. Uwzględnienie jej może wpływać na – posłużę się określeniem Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak – szkolną *wymianę idei* (Kwiatkowska-Ratajczak 2016), dzielenie się doświadczeniem kulturowym, wzbogacającym uczestników tego procesu. Znaczący byłby także systematyczny kontakt szkoły z rodzicami i bieżące monitorowanie sytuacji ucznia – ze względu na osiągnięte przez niego wyniki z zajęć edukacyjnych, kwestie wychowawcze, zwłaszcza relacje z klasą i nauczycielami, stan integracji ucznia ze środowiskiem – tym szkolnym i pozaszkolnym, również diagnozowanie stanu psychicznego ucznia, szczególnie pod kątem tego, jak znosi ograniczenie kontaktu z rodzimą kulturą, na ile odnajduje się w nowych warunkach społeczno-kulturowych.

Przedstawione wyżej przykłady są świadectwem porażek i sukcesów edukacyjnych w pracy z uczniami obcokrajowcami bądź dwujęzycznymi, mającymi polskie obywatelstwo, związanych ze wskazanymi wyżej czynnikami, wpływającymi na stopień zaadaptowania się uczniów w nowej sytuacji szkolnej bądź rzeczywistości wynikającej ze specyfiki innego kraju. Dokumentują również potrzebę uwzględnienia w procesie edukacji kultury, z której wywodzi się dany uczeń, a także szczególnego uwzględnienia jego podmiotowości, zwłaszcza na poziomie aktualnych potrzeb i możliwości związanych z nową sytuacją szkolną, respektowania znaczenia jakości relacji międzyludzkich, które mogą decydować o dydaktycznym sukcesie czy porażce tak ucznia, jak i nauczyciela. Wyraźnie pokazują także, że dzieci z doświadczeniem migracji nie można traktować jedną miarą, trzeba natomiast pamiętać o ich różnorodności

i inności, mając świadomość, że przybywający do Polski obcokrajowcy czy wracający Polacy nie są grupą homogeniczną (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a). Mogą one uzmysławiać również przestrzeń możliwych działań, ale także zaniedbań szkół i samych nauczycieli, które najczęściej wynikają nie ze złej woli, ale braku doświadczenia i pewnej intuicyjności w postępowaniu z uczniami z doświadczeniem migracji.

W szerszym kontekście

Zaprezentowane wyżej przykłady stanowią wybór z bogactwa doświadczeń, które gromadziłem w czasie pracy w prywatnym gimnazjum z młodzieżą z problemem migracji. Oczywiście takich podopiecznych miałem więcej. W tym miejscu chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na polskich uczniów, którzy kończyli szkołę podstawową za granicą, kontynuowali zaś edukację już w Polsce. Charakterystyczne dla nich były problemy z językiem polskim, a zwłaszcza z pisaniem. W ich pracach pojawiały się liczne błędy stylistyczne, składniowe, frazeologiczne czy fleksyjne. Niektóre z nich ujawniały się również w trakcie mówienia. Składniowe i frazeologiczne często wynikały z faktu przekładania na język polski struktur typowych dla języka angielskiego. Charakterystyczne dla tych uczniów było także to, że osiągalni sukcesy właśnie w języku angielskim, uzyskując wysokie stopnie, zostając finalistami czy laureatami konkursów kuratorskich, poziom zaś opanowania języka polskiego był na różnym poziomie, często bardzo słabym. Lektura książek w języku polskim była dla nich niezwykle trudna i bardziej czasochłonna niż tłumaczeń na język angielski. Częstym problemem było także przyzwyczajanie się niektórych z nich do bardzo systematycznej pracy na lekcjach i pewnego sformalizowania kontaktów z nauczycielem, co jest dosyć charakterystyczne dla polskiej szkoły. Dodać trzeba, że odnosiło się to także do części ich rodziców. Kwestia ta dotyczyła też niektórych uczniów obcokrajowców oraz ich rodziców. Można tu mówić o pewnych przyzwyczajaniach i utartych formach kulturowych, które generowały odmienności w zderzeniu ze skonwencjonalizowanym charakterem relacji szkolnych w polskim systemie oświaty. Również u tych uczniów w różnym stopniu nasilenia występowały te problemy, które ujawniły się w opisanych wyżej przypadkach. Zarówno obcokrajowców, jak i uczniów polskich z doświadczeniem migracji dotyczył, choć w różnym stopniu, problem integracji w obrębie poszczególnych zespołów klasowych. Co warto podkreślić, w przypadku obcokrajowców, którzy z powodzeniem integrowali się w nowej rzeczywistości ze swoimi rówieśnikami czy swobodnie wchodzili w nowe otoczenie kulturowe, oznaczało to przyjęcie większości zachowań i postaw typowych dla polskich uczniów. Dla uczniów z podwójnym obywatelstwem kwestie te były całkowicie naturalne, co nie oznaczało, iż odmienności kulturowe wynikające z edukacji w innym kraju były niewidoczne. Podkreślić należy, że zachodzące procesy integrowania, które stawały się ich udziałem,

łem, nie wyrażały się całkowitą rezygnacją z kultury rodzimej, w przypadku obcokrajowców, czy pewnego sentymentu do doświadczeń nabytych w kraju dzieciństwa, związanych z wychowaniem za granicami Polski. Niemniej w większości obserwowanych przeze mnie przykładów nie wiązało się to ze stanami głębokich napięć czy jakichś dylematów osobowościowych. Niewątpliwie kształtowanie się nowych typów tożsamości ponowoczesnej (Melosik, Szkudlarek 2009, 59-68), z których większość generuje właściwości łatwego, przynajmniej na powierzchni, integrowania się z nowymi miejscami, przestrzeniami kulturowymi, ułatwia w miarę płynne zachodzenie tego procesu. Również wiek uczniów i pewna płynność kulturowa, w której obrębie funkcjonują, wydają się wzmacniać zdolność do łatwiejszego przystosowywania się do życia w nowych warunkach. Umacniające się od lat tendencje globalizacyjne również wpływają na osłabienie więzi terytorialnych i poczucia przynależności narodowej, co jednak w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji może ułatwiać pierwsze kontakty z nowym otoczeniem kulturowym i możliwą asymilację. Sytuacji tej obecnie sprzyja także powszechna zgoda w szkole na obecność obcokrajowców jako faktu całkowicie normalnego oraz podejmowane, choć wolno, przez polski system oświatowy i samorządy działania, które w jakiś sposób mają ułatwiać tego typu uczniom odnalezienie się w polskiej rzeczywistości (z konkretnych inicjatyw można tu wymienić chociażby przysługujące obcokrajowcom dodatkowe lekcje języka polskiego, dofinansowanie w województwie małopolskim studiów podyplomowych dla nauczycieli z zakresu języka polskiego jako obcego i drugiego). Pojawienie się pewnych pozytywnych działań w tym zakresie jest widoczne, chociaż jak pokazuje raport Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej, wiele jest jeszcze w tej materii do zrobienia (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b)³. We wskazanej tu prywatnej placówce (gdzie obok siebie funkcjonowały szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum) naturalność zachodzenia procesu integrowania się uczniów była szczególnie widoczna, gdyż było ich w szkole stosunkowo wielu, z myślą o nich powstawały specjalnie powołane gimnazjalne oddziały dwujęzyczne, a na poziomie liceum – klasy, które docelowo miały kończyć się maturą międzynarodową.

Niewątpliwie jednak polska szkoła ciągle musi dostosowywać się do sytuacji, w których dzieci emigrantów nie są jedynie przypadkami marginalnymi, lecz coraz liczniej zapełniają lekcyjne ławki. Wymaga to wprowadzenia rozmaitych zmian, które są niezbędne z perspektywy sprawnego i skutecznego funkcjonowania placówek

³ We wspomnianym raporcie autorki punktuja problemy w tej materii z perspektywy szkoły (w ujęciu systemowym, ale także z punktu widzenia dyrektora czy nauczyciela) oraz ucznia z doświadczeniem migracji, jego rodziców, a także dzieci polskich, które nie są przygotowane na naukę w klasie wielokulturowej. Dokumentuje on z jednej strony słabości polskiej szkoły w zakresie prowadzenia edukacji uwzględniającej uczniów obcokrajowców i dwujęzycznych, z drugiej odsłania przestrzenie, które wymagają działań i znaczącej poprawy.

oświatowych. Dotyczy to zarówno potrzeby prawnego dostosowania oświaty do nowych wyzwań i problemów, które wiążą się ze zmieniającą się strukturą społeczno-kulturową w Polsce, jak i przygotowania samych szkół i pracującej w niej kadry do pracy z tego typu uczniami, wypracowania odpowiednich procedur działania, które uwzględniać będą obecność uczniów z doświadczeniem migracji (Tambor, Niesporrek-Szamburska red. 2018)⁴. Na poziomie przedmiotowym istotna, jak zwykle, okazuje się rola przedmiotu język polski, który z jednej strony ma dostarczać narzędzi językowych wspomagających integrację kulturową oraz edukację szkolną na różnych przedmiotach (można tu mówić o tzw. języku edukacji szkolnej – Pamuła-Behrens, Szymańska 2018c), z drugiej strony zaś jest kluczowy dla procesu integrowania wokół treści kulturowo-literackich (zarówno tego, co uniwersalne, zrozumiałe pod różną szerokością geograficzną, jak i tego, co specyficzne dla literatury i kultury polskiej) (Gancarek 2008). W pierwszym znaczeniu odgrywa on kluczową rolę w podstawowej komunikacji, która wiąże się z poczuciem bycia zrozumianym, umożliwia realizację rozmaitych celów ważnych dla rozwoju jednostki (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018c). W tym drugim zakresie ujmować on musi znaczenie dla kształcenia treści związanych z kulturą narodową, ale także podstawowego alfabetu kultury, który ma moc uniwersalizowania doświadczeń egzystencjalnych człowieka (Jędrychowska 1999). Istotne znaczenie ma tutaj również uwzględnienie treści i znaczeń przynoszonych przez kulturę popularną (Kajak 2008)⁵, która aktualizuje znaczenia łatwiejsze do rozpoznania przez młodego człowieka, a które również mogą ułatwiać zbliżanie do siebie kultur, zanurzone są w codzienności, a tym samym są istotnym elementem komunikacji społecznej i ułatwiają funkcjonowanie w codzienności, stają się ważnym czynnikiem wspierającym proces integrowania kulturowego.

Bibliografia

- Gancarek P., 2008, *Określanie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 273-278.
- Jędrychowska M., 1999, *To lubię! w gimnazjum*, „Język Polski w Szkole – Gimnazjum”, nr 3.
- Kajak P., 2008, *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 291-300.

⁴ Kwestie te są szczegółowo przedstawione we wskazanej monografii (zwłaszcza rozdziały: *Kształcenie dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji* i *Nauczyciel języka polskiego jako ojczystego za granicą, jako odziedziczony, drugiego, obcego*).

⁵ Znaczenie kultury popularnej dla edukacji obcokrajowców i procesu ich integrowania ze społecznością podkreśla Piotr Kajak, akcentując, że to na niej głównie opierają się podstawowe konteksty komunikacyjne, które aktualizują się w codziennych kontaktach.

- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań: TetraStudio.
- Lewicka G., 2017, *O ważniejszych wyznacznikach akwizycji drugiego języka*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 5 (3), s. 323-334, <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.3.2>.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 2009, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Tambor J., Niesporek-Szamburska B. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metodyka JES-PL –matematyka*, [on-line] <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%CC%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> – 8 VIII 2019.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018b, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb*, [on-line] <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/raport.pdf> – 8 VIII 2019.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018c, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, [on-line] <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> – 9 XI 2019.

Abstract

FOREIGN AND BILINGUAL STUDENTS DURING POLISH LANGUAGE LESSONS – FROM THE TEACHER'S AND DIDACTIC'S PERSPECTIVE

The article discusses the issue of education of foreigners and students with experience of migration at school during Polish language classes. The author, referring to his own school experience, supported by scientific reflection, reveals the problems he observed in the education above mentioned students and their integration in a new cultural space. Using the case study method, he looks for opportunities to develop directions of action and solutions that would be conducive to educational effectiveness, would be beneficial for both foreign students and Polish students who co-create classes in the Polish educational system.

Keywords:

Recenzowana książka stanowi niezwykle aktualną i ważną pozycję w dziedzinie badań nad problematyką pogranicza i współistniejących tam tożsamości. Pokazuje, jak wiele zagadnień jest jeszcze do odkrycia i jak wiele pojawia się nowych problemów oraz tematów wymagających opisu i opracowania. Tom podejmuje ważne wątki dotyczące tożsamości regionalnej, nauki języków i wychowania młodzieży w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Jest to dziś niezwykle istotne, ponieważ międzykulturowość powstająca na styku różnych kultur staje się doświadczeniem coraz bardziej powszechnym, zachodzącym nie tylko na „starych” pograniczach, ale ze względu na migracje i uchodźstwo pojawia się w wielu środowiskach niezależnie od położenia geograficznego.

Z recenzji dr hab. Ewy Golachowskiej, prof. IS PAN

W swych rozważaniach Autorzy tekstów umiejętnie i w sposób przekonujący łączą szczegółowe analizy materiału z szerszą perspektywą ujęć naukowych eksploracji literaturoznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy, historyka i dydaktyka, kompetentnie i profesjonalnie „integrują” swe interpretacje materiału literackiego (lub językowego) z obszarem badań kulturoznawczych, wspierając je historią, dydaktyką polonistyczną, filozofią, aksjologią, etnolingwistyką, ukazując wieloaspektowy i wielopoziomowy, ale jednocześnie – pełny, spójny i syntetyczny obraz problemu postawionego w temacie opracowania.

Z recenzji dr hab. Doroty Michulki, prof. UW

<https://akademicka.pl>

