

Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań

Students with migratory background in Polish schools through the eyes of future teachers of Polish – from challenges to the new solutions

Marta Wrześniewska-Pietrzak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-9667-2519

Streszczenie: Artykuł przedstawia problem kształcenia nauczycieli polonistów, którzy w swojej pracy zawodowej uczą uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Autorka przedstawia dane dotyczące zwiększającej się liczby uczniów z takim doświadczeniem w polskich szkołach, które były podstawą badań ankietowych prowadzonych wśród studentów polonistyki. Otrzymane wyniki jednoznacznie wskazują, że ważnym współcześnie zadaniem jest rozwinięcie u przyszłych polonistów (a także nauczycieli innych przedmiotów szkolnych) kompetencji, które będą mogli wykorzystać w pracy lekcyjnej z właśnie uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Autorka stara się na te potrzeby odpowiedzieć, prezentując w dalszej części artykułu propozycje warsztatów i działań, które pozwalają studentom filologii polskiej i zarazem członkom Koła Naukowego Polonistów *Co-lektor* poznać i zrozumieć nową dla nich sytuację pracy z uczniem obcokrajowcem. Przedstawione warsztaty stanowią jedną z propozycji uzupełniającą kształcenie przyszłych nauczycieli polonistów (i nie tylko).

Słowa kluczowe: uczeń z doświadczeniem migracyjnym, kompetencje polonistów, kształcenie nauczycieli, potrzeby i wyzwania edukacyjne

Abstract: The article presents the problem of educating Polish teachers who, in their professional work, teach students with the migratory background. The author presents data on the increasing number of students with migration experience in Polish schools, which were the basis for surveys conducted among students of Polish philology. The results clearly indicate that an important contemporary task is to equip future teachers of Polish (as well as teachers of other school subjects) with tools that they will be able to use in their classroom work with students with migratory background. The author tries to respond to these needs by presenting in the further part of the article proposals for workshops and activities that allow students of Polish philology and members of the *Co-lektor* Polish Studies Science Club to learn about the new situation of working with a foreign student. The presented workshops are one of the proposed solutions that could constitute a valuable element supplementing the education of future teachers of Polish and other school subjects.

Key words: student with migratory background, competences of Polish language teachers, teacher education, educational needs and challenges



W 64 000 klas w Polsce (czyli w co czwartej) jest już przynajmniej jeden uczeń-uchodźca z Ukrainy. Ta liczba rośnie, jeśli doliczymy uczniów ukraińskich, którzy przybyli do Polski wcześniej. Szacujemy, że nawet 75% nauczycieli może uczyć przynajmniej w jednej w klasie, w której są uczniowie ukraińscy. Wszyscy ci nauczyciele powinni zdobyć podstawowe kompetencje w zakresie pracy z takimi uczniami, a my jako społeczeństwo powinniśmy ich wesprzeć. Jest to szczególnie istotne także dlatego, że badania ICCS 2022 pokazują, że polscy nauczyciele są dość krytycznie nastawieni do różnorodności i uznają ją za wyzwanie. (dr Jędrzej Witkowski, prezes Centrum Edukacji Obywatelskiej)

Pojawienie się uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach nie jest zjawiskiem nowym, choć od czasu inwazji Rosji na Ukrainę liczba uczniów cudzoziemskich (zwłaszcza uchodźców wojennych) wzrosła (Chrostowska 2024). Nagły przyrost liczby uczniów cudzoziemskich w pierwszej połowie 2022 roku wymagał podjęcia szybkich działań i wprowadzenia rozwiązań, pozwalających przybywającym do Polski uczennicom i uczniom na każdym etapie edukacyjnym w sposób nieprzerwany kontynuować naukę. Sprostanie tym wyzwaniom w połowie roku szkolnego 2021/2022 spoczęło przede wszystkim na barkach nauczycieli, którzy nie tylko mieli większą liczbę młodych ludzi w klasie, ale też nierzadko korzystali z kursów i szkoleń proponujących sposoby pracy z tą grupą uczniów.

Od tego czasu minęły dwa lata, a rozmowy o systemie kształcenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym w Polsce są nadal żywe. Dyskutowane są rozwiązania, umożliwiające przeorganizowanie dotychczasowej pracy w zespołach przygotowawczych w taki sposób, by centralne miejsce na pierwszym etapie nauki szkolnej zajęła praktyczna nauka języka i kultury polskiej. Ponadto wiele uwagi poświęca się temu, by rozwiązać problem dzieci cudzoziemskich funkcjonujących poza systemem edukacji szkolnej, których liczba – jak pokazują publikowane raporty Centrum Edukacji Obywatelskiej – jest zatrważająca:

W polskich szkołach uczy się ok. 185 tys. uczennic i uczniów z Ukrainy (w tym ok. 135 tys. z nich to uchodźcy wojenni). Kolejne 150 tys. znajduje się poza systemem. Teoretycznie uczą się online, w praktyce jednak nie wiemy, co się z nimi dzieje (Chrostowska 2024).

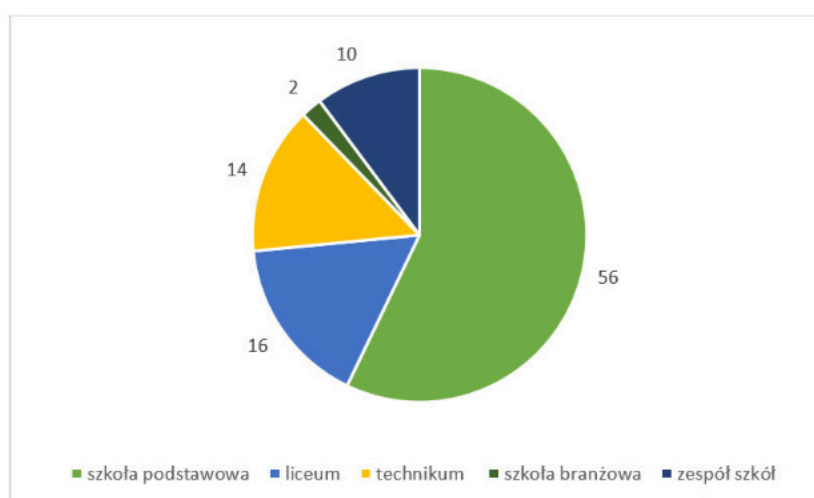
W proponowanym artykule chciałabym jednak skupić uwagę na tym, jak doświadczenie związane z kształceniem ucznia cudzoziemskiego postrzegane jest przez nauczycieli i osoby przygotowujące się do podjęcia zawodu nauczyciela polonisty. Ponadto przedstawię kilka propozycji, które pozwalają na różnych etapach studiów wdrażać studentów (niekoniecznie tylko przyszłych polonistów) do myślenia o języku polskim w kategoriach języka obcego lub drugiego, co ułatwi im zaprojektowanie zajęć adresowanych (również) do ucznia cudzoziemskiego. Umiejętność ta może okazać się istotna między innymi z tego powodu, że – jak wskazuje raport przygotowany przez Paulinę Chrostowską – nieustannie zmniejsza się liczba oddziałów przygotowawczych. „Obecnie zostało tylko 12% spośród

oddziałów przygotowawczych utworzonych w 2022 roku. W tym samym okresie liczba uczniów uczących się w oddziałach przygotowawczych spadła z 38 tys. do 3,7 tys., czyli o ponad 90%” (Chrostowska 2024, 23).

Fakty te przekonują, że ważne jest nie tylko kształcenie glottodydaktyczne nauczycieli podejmujących pracę na zajęciach lektoratowych z języka polskiego, lecz również nauczycieli innych przedmiotów, którzy (podobnie jak poloniści) staną przed zadaniem budowania skutecznej komunikacji z uczniem cudzoziemskim, a ponadto będą musieli zmierzyć się z przygotowaniem materiałów dydaktycznych odpowiadających potrzebom (a także różnorodnym doświadczeniom kulturowym) i możliwościom komunikacyjnym takich uczniów – zarówno cudzoziemskich, jak i tych z indywidualnymi trudnościami językowo-komunikacyjnymi. Potwierdzają to szacunkowe dane, w sposób obrazowy przedstawione przez autorkę przywołanego już raportu. Pisze ona, że w ponad 64 tysiącach klas ogólnych uczy się przynajmniej jeden uczeń uchodźczy, a to oznacza, że w co czwartej klasie w Polsce jest osoba z doświadczeniem uchodźczym (Chrostowska 2024, 26). Idąc dalej tropem liczb, można zauważyć, że z reguły polonista pracujący na pełnym etacie (z uwagi na to, że w siatce godzin aż 5 jednostek lekcyjnych tygodniowo przypada na język polski) prowadzi najczęściej cztery klasy. Oznacza to, że prawdopodobieństwo zetknięcia się z uczniem cudzoziemskim w jego przypadku jest wysokie.

Nauczanie uczniów cudzoziemskich oczyma nauczycieli i przyszłych polonistów

Prowadzone przez przeze mnie badania dotyczą tego, jakie wyzwania zauważają nauczyciele uczący uczniów z doświadczeniem migracji. W artykule przedstawie część wniosków z ankiety na ten temat, przeprowadzonej w ostatnich dwóch miesiącach 2023 roku, a wcześniej rozesłanej do wszystkich poznańskich szkół, w których uczą się tacy uczniowie. Udział w badaniu był anonimowy i dobrowolny. Wzięło w niej udział 98 nauczycieli, w większości pracujących w szkole podstawowej (jak pokazuje poniżej zamieszczony wykres).



Wykres 1. Miejsce pracy ankietowanych nauczycieli – opracowanie własne

Z odpowiedzi uzyskanych na dwa pytania otwarte można dowiedzieć się, co według ankietowanych należy do najpilniejszych potrzeb i wyzwań stojących przed nauczycielami pracującymi z uczniami cudzoziemskimi, a zwłaszcza z grupą uczniów z doświadczeniem uchodźstwa. Otrzymane wyniki korespondują częściowo z wcześniejszymi opracowaniami (por. np. Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; 2020; Bucko 2019). W omawianej ankiecie najczęściej wymieniono następujące problemy:

- przygotowanie uczniów cudzoziemskich do egzaminów zewnętrznych;
- przygotowanie materiałów do pracy z uczniem cudzoziemskim;
- praca z uczniami cudzoziemskimi w ramach kształcenia zawodowego (w tym kwestia przekazywania im wiedzy i opracowanie materiałów z przedmiotów zawodowych);
- praca z uczniami cudzoziemskimi w ramach przedmiotów szkolnych innych niż język polski jako obcy/ drugi;
- supervizje i grupy wsparcia dla osób pracujących z obcokrajowcami z doświadczeniem migracji;
- dostęp do materiałów dla uczniów cudzoziemskich;
- oferta warsztatów i wykładów dla nauczycieli wszystkich przedmiotów realizowanych w szkole, którzy stoją przed wyzwaniem nauczania uczniów z doświadczeniem wojennym.

Poruszone kwestie przedstawiają obraz nauczyciela, który (mimo udziału w różnorodnych kursach i szkoleniach) nadal oczekuje pomocy, gdyż nie czuje się w pełni przygotowany do pracy z uczniami cudzoziemskimi. Warto zauważyć, że prócz kwestii merytorycznych (dotyczących uczenia treści przedmiotowych) pojawiło się oczekiwanie dotyczące wsparcia dla osób pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym.

Jednym z zadań ankietowych była prośba o zaznaczenie obszarów, które respondent/ka uznaje za wymagające wsparcia. Każda osoba mogła zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi, umożliwiających dostrzeżenie swoistej hierarchii ważności wskazywanych wcześniej miejsc trudnych. W tabeli zostały one uporządkowane w taki sposób, że najpierw przedstawiane są obszary wybierane najczęściej, a kolejne zgodnie z malejącą liczbą wskazań.

Obszary wymagające wsparcia	liczba osób
wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w pracy z uczniami cudzoziemskimi	52
współpraca z rodzicem ucznia cudzoziemskiego	47
motywacja i ocena w pracy z uczniem cudzoziemskim	45
kształcenie językowe (metody i techniki pracy z uczniami cudzoziemskimi)	43
przygotowanie materiałów dydaktycznych dla uczniów cudzoziemskich	42
praca z uczniem cudzoziemskim na zajęciach przedmiotowych innych niż język polski	41

Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań

materiały do pracy z uczniami cudzoziemskimi na zajęciach przedmiotowych	41
metody pracy na zajęciach z języka polskiego	40
dobrostan nauczyciela	32
pozyskiwanie funduszy z grantów na cele związane z kształceniem ucznia cudzoziemskiego	30
nowe technologie w pracy z uczniem cudzoziemskim	26
budowanie dobrych relacji uczniowskich w oddziałach przygotowawczych i klasach z uczniami cudzoziemskimi	24
edukacja międzykulturowa i sposoby jej wykorzystania w pracy z zespołem wielokulturowym	23
doświadczenia innych państw w zakresie kształcenia uczniów cudzoziemskich - dobre praktyki	21
praca z uczniami cudzoziemskimi w ramach kształcenia zawodowego	16
wypracowanie miejsc i sposobów współpracy między szkołami a uczelniami w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli	13

Tabela 1. Hierarchiczny układ obszarów wymagających wsparcia – opracowanie własne na podstawie wyników ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli

Wyniki te wskazują, że jednym z najistotniejszych problemów jest według nauczycieli potrzeba psychologicznego wsparcia dla ucznia, a także kwestie dotyczące współpracy z rodzicami czy problem motywacji i oceniania ucznia. Te trzy najczęściej wskazywane odpowiedzi wpisują się w działania psychologiczno-pedagogiczne. Nieco niżej (nadal z wysoką liczbą wskazań) są wyzwania dotyczące sytuacji edukacyjnej, związane z kształceniem językowym ucznia, opracowywaniem materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb i możliwości odbiorcy cudzoziemskiego, a także praca z uczniem cudzoziemskim na różnych zajęciach przedmiotowych. Niższa liczba wskazań dotycząca chociażby edukacji międzykulturowej może wynikać z wielości dostępnych materiałów na ten temat, opracowanych przez różnych specjalistów i udostępnianych nauczycielom online. Wyniki tej ankiety pokazują również, jakie obszary warto uwzględnić, przygotowując treści realizowane w ramach przedmiotów oferowanych na specjalnościach nauczycielskich.

W podobnym czasie co powyższe badanie studentki z prowadzonego przez mnie glottodydaktycznego Koła Naukowego Polonistów Co-lektor realizowały projekt finansowany przez UAM w ramach konkursu Study@research nr 049. Dane otrzymane na podstawie ankiety adresowanej do studentów wszystkich kierunków lub specjalności nauczycielskich UAM zostały przez autorki przedstawione w niepublikowanym raporcie (Różycka, Piertyga-Hoffmann 2023). Z uwagi na niereprezentatywną liczbę osób biorących udział w badaniu zdecydowały się przedstawić wyniki i interpretacje danych bez wyróżniania grup respondentów w zależności od realizowanego kierunku studiów. Na potrzeby tego artykułu wyekscerpowałam jednak z zebranego materiału wypowiedzi studentów Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, realizujących na pierwszym bądź drugim stopniu specjalność nauczycielską. Szczegółowej analizie poddałam odpowiedzi na pytania dotyczące oceny zarówno treści kształcenia obecnych w programie studiów pod kątem przy-

gotowania do pracy z uczniem cudzoziemskim, jak i autooceny przygotowania do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. W sumie spośród osób studiujących filologię polską ze specjalnością nauczycielską odpowiedzi udzieliło 47 osób, z czego prawie $\frac{3}{4}$ to osoby uczące się na studiach licencjackich (zob. wykres 2.). Wśród ankietowanych 3 osoby to mężczyźni, natomiast 44 kwestionariusze zostały wypełnione przez kobiety.



Wykres 2. Liczba ankietowanych studentów z podziałem na etap studiów – opracowanie własne

Warto podkreślić, że odpowiadający w zdecydowanej większości swoją przyszłość zawodową wiążą z pracą nauczyciela lub – jak ma to miejsce w przypadku 6 osób – już pracują jako nauczyciele (zob. wykres nr 3).



Wykres 3. Deklaracja ankietowanych dotycząca wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela – opracowanie własne

W ramach prowadzonych badań istotne były informacje na temat obecności w programie studiów treści podejmujących problematykę pracy z uczniem cudzoziemskim. Na tak postawione pytanie 26 osób odpowiedziało twierdząco, natomiast 21 respondentów zadeklarowało, że treści te nie były poruszane w ramach zajęć. Wśród tych osób 6 realizowało program studiów magisterskich, natomiast 15 program studiów licencjackich. Mimo iż treści programowe zawarte w sylabu-

sach przedmiotowych jednoznacznie wskazywały na obecność zagadnień dotyczących kształcenia uczniów cudzoziemskich na zajęciach z języka polskiego, prawie 45% osób zadeklarowało ich brak.

Warto w tym miejscu przypomnieć dane, które wskazują, że zdecydowana większość uczniów cudzoziemskich realizuje naukę w szkołach podstawowych. Liczba uczniów zmniejsza się w szkołach ponadpodstawowych¹, zatem przyszli poloniści z dużo większym prawdopodobieństwem zetkną się z uczniem cudzoziemskim w ramach praktyk kończących I stopień studiów. Te bowiem realizowane są właśnie w szkołach podstawowych. Na pytanie dotyczące praktyk – 28 osób odpowiedziało, że odbyło je lub jest w trakcie (1 osoba). Na tym tle warto przywołać ustalenia odnośnie do pytania o to, czy ankietowani w trakcie swoich praktyk mieli możliwość zauważyć, że potrzebne im będą wiedza i umiejętności dotyczące nauczania ucznia cudzoziemskiego. Ilościowy rozkład wyników prezentuje wykres nr 4:



Wykres 4. Potrzeba umiejętności pracy z uczniem cudzoziemskim w oczach ankietowanych studentów – opracowanie własne

Odpowiedzi twierdzącej udzielili wszyscy studenci, którzy wcześniej wskazali, że odbyli już praktyki bądź są w trakcie odbywania praktyk. Prócz nich twierdząco odpowiedziały jeszcze 2 osoby; pozostałe nie zastanawiały się nad tym problemem lub uznały, że umiejętności te były niepotrzebne.

Kolejne pytania dotyczą autooceny związanej z wiedzą i umiejętnościami pozwalającymi na pracę z uczniem cudzoziemskim w ramach zajęć przedmiotowych z języka polskiego. Szczegółowy rozkład ilościowy odpowiedzi przedstawia kolejny wykres (nr 5). Warto zauważyć, że zdecydowanie przeważa odpowiedź wskazująca na poczucie nieprzygotowania do pracy z uczniami cudzoziemskimi (odpowiedź taką wybrało w sumie 27 osób), a doliczając 9 odpowiedzi „nie wiem”, można powiedzieć, że ponad 76% respondentów negatywnie ocenia swoją wiedzę w tym zakresie.

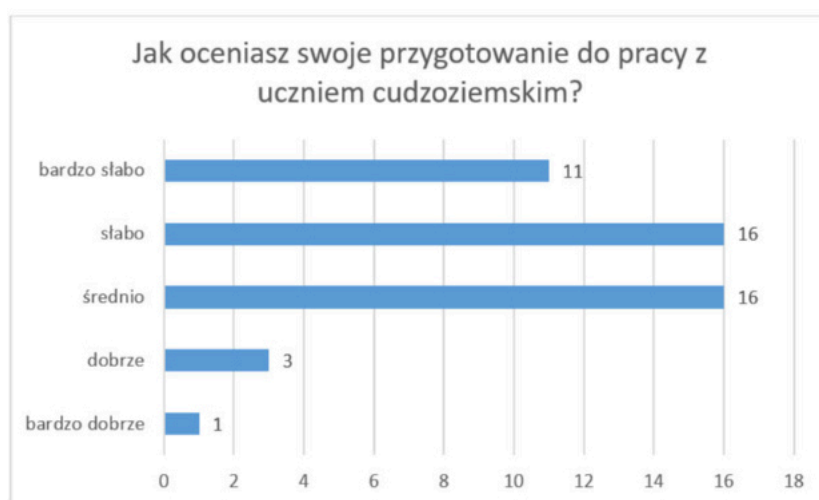
¹ Po drugiej klasie szkoły ponadpodstawowej obserwowany jest nagły spadek uczniów, co może świadczyć o przerywaniu i niekończeniu edukacji przez młodzież cudzoziemską.



Wykres 5. Autoocena dotycząca wiedzy na temat tego, jak pracować i komunikować się z uczniem cudzoziemskim w trakcie zajęć lekcyjnych – opracowanie własne

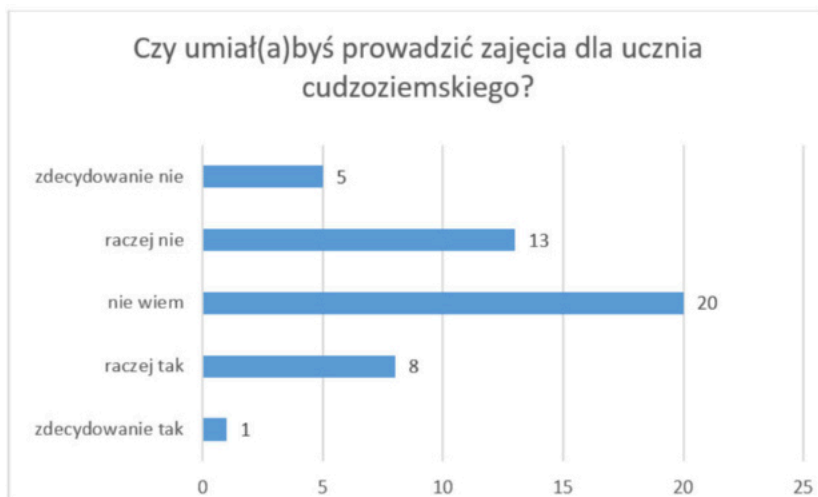
Dodatkowo warto zwrócić uwagę na to, że odpowiedziom twierdzącym towarzyszyło dopowiedzenie, że wiedza ta wynika z samodzielnie prowadzonych poszukiwań lub też z doświadczeń związanych z odbytymi praktykami. Odpowiedzi te potwierdzają ustalenie odnoszące się do pytania dotyczącego posiadanych przez respondentów doświadczeń w pracy z uczniami cudzoziemskimi. Spośród ankietowanych 23 osoby deklarują, że takowe doświadczenie mają i na tej podstawie wskazują, że problemy, które napotykali, dotyczyły przede wszystkim bariery językowej, zarówno w kontakcie nauczyciel – uczeń, jak i w sytuacjach, gdy nie rozumieli rozmów toczących się między uczniami, przez co nie zawsze potrafili sobie poradzić w sytuacjach konfliktowych.

W kolejnym pytaniu ankietowani mieli za zadanie ocenić swoje przygotowanie do pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w pięciostopniowej skali (od *bardzo słabo* do *bardzo dobrze*). Jedynie 4 osoby oceniły własne przygotowanie *dobrze* lub *bardzo dobrze*, 16 osób wybrało ocenę *średnio*, natomiast *słabo* i *bardzo słabo* łącznie 27 osób (zob. wykres nr 6).



Wykres 6. Ocena własnego przygotowania do pracy z uczniem cudzoziemskim – opracowanie własne

Wyniki te zbieżne są z oceną własnych umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć, których adresatem będzie uczeń cudzoziemski. 18 ankietowanych osób uważa, że nie potrafiłoby takich zajęć poprowadzić, 20 odpowiada *nie wiem*, a tylko 9 skłania się ku odpowiedzi twierdzącej (z czego jedna wybrała odpowiedź *zdecydowanie tak* – zob. wykres nr 7).



Wykres 7. Ocena własnych umiejętności w zakresie prowadzenia zajęć adresowanych do ucznia cudzoziemskiego – opracowanie własne

Mimo iż z odpowiedzi tych wyłania się raczej mało optymistyczny obraz (czy lepiej: autoobraz) ankietowanych, to jednak warto zwrócić uwagę na to, że spotkanie z uczniem cudzoziemskim to dla większości studentów sytuacja nowa, której nie mieli możliwości obserwować w toku własnej edukacji szkolnej. Nie mają zatem wzorców, a nowość sytuacji (brak kontaktu z uczniem cudzoziemskim) ewokuje w studentach i studentkach obawy oraz lęki przed nieznanym. Jak zatem oswoić taką sytuację?

W stronę rozwiązań

Przedstawione na podstawie wypowiedzi studenckich konkluzje z jednej strony mogą budować w naszych głowach niepokojący obraz absolwenta – przyszłego polonisty. Z drugiej jednak warto zauważyć, że założenie o możliwości wyposażenia nauczyciela we wszystkie narzędzia i odpowiedzi dotyczące różnych wyzwań dydaktycznych to idealistyczna mrzonka. Przeczytanie dziesiątek poradników, udział w zajęciach czy szkoleniach nie zastąpi doświadczenia wynikającego z praktyki, a przecież nie każdy student odbywający praktyki nauczycielskie ma szansę pracować z uczniami cudzoziemskimi czy to w oddziałach przygotowawczych, czy też w klasie realizującej integrujący model edukacji. Z tego też powodu u osób, które nie miały takiej możliwości, obawa przed porażką czy po prostu wyzwaniem postrzeganym jako przerastające własne możliwości może skutkować negatywną oceną własnych umiejętności, nawet jeśli nie zostały one nigdy wystawione na próbę. Rozwiązaniem tej sytuacji byłoby umożliwienie studentom odbywającym praktyki śródroczne czy międzysemestralne prowadzenia lub współprowadzenia zajęć adresowanych do uczniów cudzoziemskich. Mogłyby to

być zarówno zajęcia przedmiotowe realizujące treści polonistyczne w oddziale przygotowawczym, jak również lekcje o charakterze lektoratu, skupione na kształceniu poszczególnych sprawności językowych uczniów niepolskojęzycznych. Próba wejścia w sytuację lektora może – nawet mimo braku przygotowania glottodydaktycznego – zakończyć się sukcesem, jednak istotne jest to, by student wiedział lub przypomniał sobie, jak wyglądają lektoraty językowe, na które uczęszczał na wcześniejszych etapach edukacji. Wydaje się również, że takowe zajęcia obowiązkowe – choćby były realizowane jedynie w formie obserwacji – pozwoliłyby studentom odpowiednio spojrzeć na ucznia cudzoziemskiego i dostrzec konieczność szukania rozwiązań innych niż te, które wykorzystywane są w pracy z uczniami polskojęzycznymi.

Dobłą opcją jest również próba zorganizowania zajęć adresowanych do uczniów cudzoziemskich, które będą łączyły elementy wybranych problemów językowych z wybranymi umiejętnościami kształconymi w zaaranżowanych sytuacjach komunikacyjnych. Przykładem wykorzystania takich form pracy są warsztaty realizowane kilka razy w roku przez studentów filologii polskiej współdziałających w ramach Koła Naukowego Polonistów Co-lektor, którzy nie mają przygotowania glottodydaktycznego. Pomysł na te warsztaty polega na ściślejszej współpracy z placówką szkolną, która prowadzi 8 zespołów przygotowawczych (po jednym dla klas od 1 do 8) – jest to Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 12 w Poznaniu. Chętni studenci mają możliwość obserwowania zajęć lekcyjnych prowadzonych w oddziale przygotowawczym, a następnie stają przed zadaniem opracowania warsztatów trwających od 2 do 4 jednostek lekcyjnych. Są one planowane w formule stacji zadaniowych, które podzielony na grupy zespół uczniowski (najczęściej składający się z dwóch klas – jest to zatem minimum 35-40 osób) realizuje w trakcie spotkań typu Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego lub Poznański Festiwal Nauki i Sztuki². Wydarzenia te zostały wybrane z uwagi na to, że wpisują się w tematykę studiów i programu działalności koła naukowego³. Z uwagi na kwestie bezpieczeństwa zarówno uczniów, jak i studentów warsztaty odbywają się najczęściej w placówce szkolnej. Mimo iż zajęcia prowadzą sami studenci zgodnie z zasadą „co najmniej jeden człowiek opiekuje się stacją zadaniową”, opieka i wsparcie merytoryczne jest zaprojektowane na kilku etapach. Pierwszym z nich jest wspólne opracowywanie zadań, dyskusja nad tym, jakie zadania wybrać, szukanie rozwiązań zgodnie z ideą pracy projektowej na wspólny temat, np. *Gry i zabawy z językiem polskim, AI kontra lektor*⁴. Z uwagi na to, że celem jest przygotowanie zajęć, które będą angażujące i atrakcyjne dla uczniów, szuka się także rozwiązań pozwalających przedstawić różne problemy językowe w formie zabaw wdrażających lub utrwalających działanie wybranych zasad w polszczyźnie czy też poszerzanie zasobu leksykalnego. Co ważne, w trakcie two-

² Wydarzenia te odbywają się najczęściej w drugim semestrze roku akademickiego.

³ Ponadto zauważyć można, że oferta zajęć uwzględniających jako adresata ucznia cudzoziemskiego nie jest wyekspozowana.

⁴ Są to tematy zajęć proponowane w ramach kilku ostatnich Poznańskich Festiwali Nauki i Sztuki. Fotorelacje z wydarzeń dostępne są na fanpage'u koła: <https://www.facebook.com/search/top?q=co-lektor>.

zenia zadań rolą opiekuna koła jest jedynie zwracanie uwagi na trudności, które mogą się pojawić, stawianie pytań o zasadność rozwiązania, a czasem podpowiadanie sposobów pracy, które student przygotowujący swoją stację może rozważyć. Na etapie realizacji pomocy dydaktycznych rola opiekuna naukowego polega na weryfikacji merytorycznej przygotowanych materiałów i sugerowaniu namysłu nad rozwiązaniami wartymi zastosowania w razie pojawienia się trudności. Namysł ten ma swój początek w odpowiedziach na pytania typu:

- Co zrobisz, jeśli okaże się, że uczniowie nie rozumieją zadania?
- Jak poradzisz sobie w sytuacji, gdy uczniowie nie będą znali słów wykorzystanych w zadaniu?
- Czy masz pomysł na to, jak uprościć formę zadania, gdyby uczniowie nie radzili sobie z nim dobrze?
- Jaki stopień trudności mają przygotowane zadania/ wybrane słowa? Zastanów się, jak przygotować zadanie dla słabszej lub też mocniejszej komunikacyjnie grupy już teraz.
- Jak możesz podzielić rozwiązywanie zadania, by wyznaczyć role dla słabszego lub mocniejszego komunikacyjnie ucznia?

Mimo przygotowań i wypracowanych scenariuszy alternatywnych w trakcie warsztatów wydarzyć się mogą nieoczekiwane sytuacje, wynikające nie tylko z bariery komunikacyjnej, ale także z zachowań uczniowskich wpływających negatywnie na pracę grup. Dlatego przyjęliśmy zasadę, że na każdych takich warsztatach opiekun koła jest obserwatorem i w razie dostrzeżenia jakichkolwiek trudności udziela wsparcia tylko w takim zakresie, by odpowiedzialny za dane stanowisko student po chwili mógł pracować z uczniami samodzielnie. Drugą osobą wspierającą jest z reguły nauczyciel, najczęściej również asystent kulturowa⁵, która wie, że jej rolą nie może być tłumaczenie zadań, lecz w razie potrzeby odpowiednie wsparcie w usprawnieniu komunikacji. W 2022 roku, gdy Rosja zaatakowała Ukrainę, w sali w trakcie warsztatów obecna była również psycholog komunikująca się w języku pierwszym ucznia. Taki układ, który nazwać by można buforowym, sprawia, że napięcie emocjonalne jest najczęściej widoczne w postaci lekkiego zdenerwowania, podekscytowania u studentki czy studenta, ale nie lęku. Prowadzący zajęcia studenci sami w taki sposób o swoich emocjach mówią m.in. w trakcie przygotowywania stoisk zadaniowych tuż przed warsztatami.

Po przeprowadzeniu zajęć każdorazowo rozmawiamy o emocjach i pierwszych wrażeniach. Studenci często wskazują na to, że przed warsztatami mieli sporo obaw, dotyczących tego, czy sobie poradzą, natomiast po warsztatach i kilkakrotnym przeprowadzeniu dobrze znanego sobie zadania (powtarzają to samo zadanie najczęściej 4-5 razy) stwierdzają, że emocje negatywne znikają. W efekcie po warsztatach zadowolenie komunikują zarówno uczestniczący w nim uczniowie

⁵ Liczba nauczycieli zależy od liczby klas uczestniczących w danych warsztatach. Najczęściej są co to co najmniej dwie osoby.

i nauczyciele, jak i nieco zmęczeni nierzadko pierwszym spotkaniem z uczniami cudzoziemskimi, ale i usatysfakcjonowani studentki i studenci. Rozmowy po zakończonych zajęciach jednoznacznie pokazują, jak wiele rzeczy było zaskakujących dla studentów – począwszy od stosowanych przez uczniów strategii komunikacyjnych, poprzez odmienne zachowania, różny poziom biegłości językowej (nie zawsze odpowiadający zasadzie – im wyższa klasa, tym lepiej funkcjonujący językowo uczniowie), a kończąc na sytuacjach, w których nagle dostrzega się, że gest spontanicznie wymyślony czy zostawiona pusta kartka stają się swoistym wsparciem ilustracyjnym komunikacji. Te spostrzeżenia i pozytywne emocje przekładają się na nowe pomysły, związane także z krytyczną analizą przeprowadzonych zajęć (co i dlaczego można by następnym razem zrobić nieco inaczej).

Co oczywiste, wskazane rozwiązanie nie zastąpi przygotowania glottodydaktycznego, potrzebnego do pracy z uczniem cudzoziemskim. W jego edukacji szkolnej bowiem – jak wskazuje Anna Seretny (2024) – język polski zmienia swój status z obcego w język drugi dla ucznia, a w dalszym etapie w język edukacyjny, a czasami staje się też językiem funkcjonalnie pierwszym. Z uwagi na to na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM na etapie studiów magisterskich możliwe jest realizowanie (jako nieodpłatnej dla studentów realizujących specjalność nauczycielską) także specjalności glottodydaktycznej, która zawiera treści istotne dla lektora języka polskiego uczącego dorosłych czy młodzież. Uwzględnia także zagadnienia związane ze specyfiką nauczania polszczyzny jako języka obcego czy drugiego w szkołach.

Nie wszyscy studenci specjalności nauczycielskiej wybierają jednak drugą specjalność. Wydaje się, że w takiej sytuacji można by na podstawie prowadzonych przez Co-lektorki i Co-lektorów warsztatów dla uczniów cudzoziemskich przygotować (nie tylko na kierunku polonistycznym) zajęcia o charakterze fakultatywnym, z jednej strony zmierzające do pełnego opracowania i przeprowadzenia warsztatów uwzględniających również specyfikę przedmiotu, a z drugiej pokazujące sposoby opracowywania materiałów dydaktycznych dla uczniów cudzoziemskich zgodnie z zasadami znanymi jako metoda JES-PL (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018b), a także z wykorzystaniem standardów prostego i łatwego języka (ETR)⁶. Wypracowane w ramach kształcenia liderów prostego języka rozwiązania mogą wspomóc proces kształcenia nauczycieli w pracy z uczniami cudzoziemskimi oraz z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i komunikacyjnymi. Jednostkowo takie próby podejmowane były w ramach działalności koła naukowego⁷, a przygotowane materiały (z zakresu geografii) zostały wykorzystane w ramach zajęć szkolnych przez nauczyciela geografii i spotkały się z pozytywną oceną.

⁶ Propozycja innowacji dydaktycznej dotycząca integrowania treści glottodydaktycznych i dydaktyki nauczania matematyki w klasach 4-8 została opisana w artykule pt. *Prosto i łatwo o matematyce, czyli jak? Propozycja dopasowania form i metod kształcenia na zajęciach z matematyki do potrzeb uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach (projekt innowacji dydaktycznej)* (Wrześniewska-Pietrzak, oddany do druku).

⁷ Wybrane przykłady takich zadań zostały przedstawione w relacjach na wskazywanym już fanpage'u koła.

Na potencjał w integrowaniu w procesie kształcenia dokonań dydaktyki języka polskiego jako obcego i dydaktyki przedmiotowej (tu – polonistycznej) zwróciła uwagę ponad 20 lat temu Małgorzata Kita:

[...] korzystna dla procesu nauczania i dla podmiotu tego procesu, czyli ucznia/studenta byłaby ściślejsza wymiana przemyśleń i dokonań obu dydaktyk, które – różniąc się pod pewnymi względami – mają też wiele „miejsc wspólnych” (Kita 2002, 590).

Warto zauważyć, że w tej koncepcji rozwijaniu języka polskiego, w tym języka szkolnej edukacji w przypadku ucznia (także z doświadczeniem migracji) służą nie tylko dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Jak słusznie zauważyła Marta Szymańska:

Proces ten, co oczywiste, odbywa się na lekcjach wszystkich przedmiotów. Rozmawiając o budowie pantofelka, dyskutując na temat wpływu globalnego ocieplenia na klimat, zastanawiając się nad przyczynami wojen, uczniowie zawsze używają języka do wyrażenia swoich myśli. Przy okazji wzbogacają także swój język o nowe słowa, które ułatwiają opisywanie świata. Jednak na przyrodzie czy historii praca nad językiem dzieje się jakby przy okazji. Nie jest, w znakomitej większości przypadków, efektem zamierzonego, celowego działania (Szymańska 2016, 9).

Mimo iż słowa językoznawczynie nie przywołują bezpośrednio sytuacji ucznia cudzoziemskiego, badaczka podkreśla rolę nauczania przedmiotowego jako ważnej części procesu rozwijania języka ucznia (por. Cummins 1984 i 1991). Polonista w tej przestrzeni może poruszać się sprawnie, ma bowiem narzędzia i wiedzę, wśród których istotna jest dobra znajomość funkcjonowania systemu gramatycznego języka polskiego. Zauważyć jednak trzeba, że nie zawsze zdaje sobie sprawę z tego, że rozwijanie języka u ucznia szkoły podstawowej czy ponadpodstawowej wymaga funkcjonalnego podejścia do języka, uwzględniającego treści edukacji międzykulturowej⁸. Kompetencje te w kontekście obserwowanych zmian zmierzających w kierunku likwidowania oddziałów przygotowawczych pozwalałyby w procesie edukacji uwzględniać nie tylko potrzeby komunikacyjne ucznia cudzoziemskiego, lecz również uczniów ze specyficznymi trudnościami językowymi (por. Kamińska-Szaj 2022, 21-24). Perspektywa porównawcza, właściwa edukacji międzykulturowej, może być zatem postrzegana jako dodatkowa wartość w edukacji ucznia polskojęzycznego. Ponadto – co pokazują też Alicja Pietryga, Natalia Różycka i Magdalena Socha – wykorzystanie glottodydaktycznej perspektywy do przyjrzenia się uczniom polskojęzycznym może odsłonić nowe perspektywy kształcenia sprawności lingwistycznych na języku polskim.

⁸ Widać to wyraźnie na zajęciach obowiązkowych pt. *Nauka o współczesnym języku polskim* dla studentów filologii polskiej na studiach licencjackich, w ramach których poznają oni zagadnienia dotyczące systemu języka polskiego. Jedną z trudności, którą napotykają, jest umiejętność pokazania, jak wybrane kategorie gramatyczne funkcjonują w polszczyźnie, w jakich sytuacjach komunikacyjnych korzystają z nich użytkownicy języka. Wprowadzenie perspektywy glottodydaktycznej, a także stawianie tych pytań w kontekście porównawczym (w odniesieniu do innych języków) zwiększa zainteresowanie treściami gramatycznymi i ułatwia naukę gramatyki postrzeganej przez studentów jako trudna i niezrozumiała, a także wspiera przyszłych polonistów. Pokazuje bowiem funkcjonalne i kulturowe podejście do zagadnień językowych.

W wielu publikacjach dotyczących pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym poruszane są problemy dostosowania form i metod pracy, a także języka do potrzeb i możliwości komunikacyjnych uczących się. Niejednokrotnie też w publikacjach tych podkreśla się znaczenie świadomych działań nauczycieli, które będą wspierać ucznia w procesie doskonalenia posługiwania się językiem i służyć osiągnięciu związanego z tym sukcesu edukacyjnego. W większości tych publikacji zakłada się, iż nauczyciel zna zasady kształtowania języka edukacji szkolnej, a także ma wysoką świadomość dotyczącą funkcjonowania języka polskiego. Prezentowane wyniki ankiet nauczycielskich i studenckich przekonują, że założenia te nie są jednak słuszne i uzasadnione, dlatego warto rozważyć wprowadzanie rozwiązań niewymagających gruntownego przebudowywania funkcjonujących programów studiów. Zamiast tego warto szukać „miejsc wspólnych”, wykorzystujących potencjał kadry dydaktycznej i placówek szkolnych, z którymi nierzadko w ramach specjalności nauczycielskiej uczelnie współpracują.

Bibliografia:

- Bucko Dominika, 2019, *Wspomaganie rozwoju nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 113-120.
- Chrostowska Paulina, 2024, *Uczniowie uchodźczy w polskim systemie edukacji. Co mówią nowe dane?*, <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzyczne-w-polskich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/>, (dostęp: 15.06.2024).
- Cummins Jim, 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon.
- Cummins Jim, 1991, *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*, „AILA Review”, nr 8, s. 5-89.
- Karpińska-Szaj Katarzyna, 2022, *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków.
- Kita Małgorzata, 2022, *O „miejscach wspólnych” dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego*, w: H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Katowice, s. 584-590.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018a, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018b, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*, <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2020, *Teaching the learners with a migrant background – teachers’ perspectives*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica”, t. 56 (1), s. 53-70.
- Różycka Natalia, Pietryga-Hoffmann Alicja, 2023 (niepublikowany raport z badań prowadzonych w ramach projektu studenckiego, opieka merytoryczna: Marta Wrześniewska-Pietrzak), *Powoli, ponownie, po polsku – jak komunikować się z uczniem cudzoziemskim w czasie zajęć lekcyjnych?*

Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań

Szymańska Marta, 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.

Wrześniewska-Pietrzak Marta, *Prosto i łatwo o matematyce, czyli jak? Propozycja dopasowania form i metod kształcenia na zajęciach z matematyki do potrzeb uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach (projekt innowacji dydaktycznej)* (oddany do druku).

O Autorce:

Marta Wrześniewska-Pietrzak – dr hab., prof. uczelni w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; kierowniczka specjalności glottodydaktycznej prowadzonej na studiach magisterskich w ramach kierunku filologia polska na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM; językoznawczyni, lektorka języka polskiego jako obcego, a także PJM; opiekun naukowa Koła Naukowego Polonistów *Co-lektor* działającego w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół zagadnień związanych z aksjolingwistyką, politolingwistyką, a także nauczaniem języka polskiego jako obcego dla g/Głuchych, nauczaniem języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz wykorzystywaniem prostego języka w przestrzeni edukacyjnej. Opublikowała dwie prace monograficzne, jest także autorką kilkudziesięciu artykułów naukowych dotyczących wymienionych zainteresowań naukowych.

