

Polonistyka w kontekście glottodydaktycznym

Obecne w literaturze przedmiotu badania dotyczące obecności uczniów z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach wpisują się w ramy glottodydaktyki polonistycznej, na którą w proponowanym numerze „Polonistyki. Innowacji” warto spojrzeć z perspektywy uwzględniającej obcość kulturową i językową uczących się na różnych etapach kształcenia. Doświadczenie to w sposób naturalny wpłynęło na konieczność włączenia w proces nauczania języka polskiego elementów glottodydaktyki polonistycznej i edukacji międzykulturowej, a na etapie studiów filologicznych przyczyniło się do szukania rozwiązań uwzględniających specyfikę nauczania cudzoziemców z różnorodnymi doświadczeniami kulturowymi. Dlatego też – jak przekonują autorzy artykułów zebranych w części *Teksty i konteksty* – można dziś mówić o nowym obliczu kształcenia polonistycznego, trafnie określanym jako polonistyka (między)kulturowa. Warto zauważyć, że kierunki studiów na poziomie licencjackim czy magisterskim tę zmianę zaznaczają już w nazwie. Na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej jest to filologia polska jako obca, której angielskim odpowiednikiem jest *Polish Studies*, nie rzadko z eksponowanym za pomocą doprecyzowania adresatem – *for International Students*. Ta nazwa wiąże się – jak przekonuje w swoim artykule Małgorzata Zduniak – z inaczej niż dotąd rozłożonymi akcentami edukacji polonistycznej czy – jak proponuje badaczka – polonistyki międzykulturowej. W jej obrębie trzeba się bowiem przyjrzeć zarówno kwestiom umiędzynarodowienia, jak i wypracowania optymalnych warunków przygotowania polonistek i polonistów do pracy lektora języka polskiego jako obcego lub drugiego. Wspomniana badaczka, przywołując w swoim tekście ważką kategorię swój – obcy – inny, zwraca uwagę na konsekwencje związane z przechodzeniem od myślenia o polonistyce w kategoriach filologii narodowej do myślenia o „polonistyce bez granic”, a więc tytułowej polonistyce międzykulturowej i wskazuje na konieczność dostrzeżenia roli polonistyk zagranicznych w jej rozwijaniu. Idąc dalej za myślą

autorki, można by na wzór wyróżnionego przez Antoniego Furdalą językoznawstwa otwartego postulować namysł nad tak rozumianą filologią polską jako polonistyką otwartą. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że kierunki polonistyczne coraz częściej uwzględniają ten zwrot kulturowy, czego przykładem mogą być zarówno modernizowane programy studiów, eksponujące treści dotyczące edukacji międzykulturowej, jak i nazwy kierunków (np. polonistyka antropologiczno-kulturowa na Uniwersytecie Jagiellońskim).

W numerze znalazło się także miejsce na artykuły dotyczące kształcenia polonistycznego cudzoziemców. Małgorzata Gębka-Wolak, Iwona Kaproń-Charzyńska, Joanna Kamper-Warejko oraz Krystyna Bojałkowska przedstawiły autorski pomysł na seminarium językoznawcze (a dokładniej językoznawczo-glottodydaktyczne), którego adresatem są studenci z Chin. Badaczki zwróciły uwagę zarówno na organizację zajęć, jak również ukazały, jak w sposób odpowiadający zakładanym efektom kształcenia prowadzić seminarium odpowiadające potrzebom studentów cudzoziemskich. W artykule omawiają pomysł na prowadzenie zajęć, decyzje dotyczące doboru omawianych treści i tematykę prac dyplomowych powstających w ramach tak zakrojonego seminarium, dostrzegając przy okazji wiele walorów edukacyjnych związanych z pogłębianiem wiedzy metajęzykowej uczestników zajęć.

Agnieszka Jasińska zwraca z kolei uwagę na mediację jako jedno z najistotniejszych działań językowych. Mediację autorka postrzega w kategoriach narzędzia, które swym zakresem sięga poza różne metody przetwarzania tekstu. Badaczka eksponuje wartość mediacji w praktyce akademickiej, wskazując ją jako składową kompetencji społeczno-kulturowych (wśród nich wyróżnia wspólnie konstruowanie i objaśnianie znaczeń, a także umożliwianie interakcji międzykulturowej). Działania te – jej zdaniem – wymagają od studentów cudzoziemskich specjalistycznej pracy z tekstami, na co trzeba zwrócić uwagę w ramach przygotowań lektora-towych uwzględniających wykorzystywanie języka w celach akademickich.

Na potencjał tkwiący w nazwach własnych i ich komponencie kulturowym (realioznawczym) w nauczaniu języka polskiego jako obcego studentów ze Słowenii zwracają uwagę Magdalena Graf oraz Marta Nowak. Przedstawiają wyniki badania pilotażowego, potwierdzające potrzebę uwzględnienia w kompleksowej edukacji polonistycznej onimów kulturowych. Zwracają uwagę na to, że przy ich doborze należy kierować się nie tylko potrzebami życiowymi uczących się, ale również ich obecnością w wypowiedziach Polaków, którzy nierzadko korzystają z onimów odnoszących się do współczesnej kultury czy też sytuacji społeczno-politycznej. Autorki mają świadomość zmienności i nietrwałości zasobu onimów kulturowych, dlatego w ramach projektu NAWA „Promocja języka polskiego” zamierzają opracować materiały dydaktyczne w postaci kursu multimedialnego, pozwalającego na swobodne wprowadzanie koniecznych aktualizacji.

Małgorzata Pamuła-Behrens oraz Justyna Wrona omawiają natomiast problem przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Autorki przedstawiają rezultaty badań uzyskane w wyniku realizacji projektu „INNA SZKOŁA”. Prezentują wnioski wynikające z dokonywanej przez nauczycieli samooceny ich kompetencji interkulturowych i przygotowania do pracy z uczniami

z doświadczeniem migracyjnym. Autorki zwróciły uwagę, że proponowane działania projektowe zmotywowały nauczycieli do zgłębiania wiedzy na temat specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów cudzoziemskich. Wciąż jednak istnieje grupa nauczycieli, którzy nie dostrzegają konieczności specjalnego przygotowania do pracy w polskich szkołach z uczniami z doświadczeniem migracji.

Kontynuację tych rozważań odnajdziemy w artykule Anny Szczepaniak-Kozak i Emilii Wąsikiewicz-Firlej. Autorki zwracają uwagę na konieczność prowadzenia edukacji uwrażliwionej na język i wskazują istniejące rozwiązania prawne, a także podejścia dydaktyczne, wspierające uczniów w procesie nauczania i integracji ze społecznością szkolną. Przyglądają się zwłaszcza problemowi nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej. Prezentują też wypracowane zasady pracy z uczniami, których znajomość języka polskiego utrudnia realizację stawianych przed nimi zadań dydaktycznych, a także wskazują listę przykładowych materiałów, wartych wykorzystania w ramach zajęć z języka polskiego, jak i innych przedmiotów.

Dział *W stronę ucznia i studenta* otwiera tekst Małgorzaty Rybki i Weroniki Kosmalskiej. Badaczki zauważają, że w materiałach dydaktycznych przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego dorosłych brakuje elementów języka specjalistycznego, związanego z sytuacją nawiązywania stosunku pracy. Dlatego proponują wartościowe ćwiczenia, wykorzystujące autentyczne teksty prawne, które pozwalają wprowadzać specjalistyczne słownictwo stosowane w określonej sytuacji zawodowej. Przedstawiają również analizę poszczególnych typów umów o pracę funkcjonujących w Polsce oraz zwracają uwagę, iż obecność tych zagadnień w kursach językowych na poziomie A2 mogłaby wesprzeć uczących się języka polskiego jako obcego w sprawniejszym i bardziej samodzielnym funkcjonowaniu na polskim rynku pracy.

Propozycje innowacyjnych narzędzi i rozwiązań stosowanych w edukacji glottodydaktycznej w obszarach związanych z aktywizacją społeczną i zawodową opisuje Olga Bambrowicz. Badaczka przybliży swoistość trzech kursów MOOC dostępnych na platformie Navoica, przygotowanych przez zespół glottodydaktyczek współpracujących w ramach Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w Poznaniu. Opisywane rozwiązania – jak podkreśla autorka – urzeczywistniają tzw. trzecią misję uniwersytetu, a także pozwalają dostosować sposób nauki do potrzeb i możliwości użytkownika kursu.

Kolejny tekst oscyluje wokół wyzwań dotyczących uczniów z doświadczeniem migracyjnym, które uwzględniają zarówno perspektywę nauczycieli, jak i studentów specjalności nauczycielskich. Wskazywane przez ankietowanych problemy zostały zderzone z pytaniami i propozycjami możliwych w obecnych warunkach edukacyjnych sposobów rozwiązania opisywanych trudności na etapie przygotowywania studentów do pracy z uczniami cudzoziemskimi.

Artykuł Alicji Przybylskiej, Natalii Różyckiej oraz Magdaleny Sochy proponuje z kolei interesujący sposób patrzenia na szkolną edukację polonistyczną. Autorki, realizując jeden z projektów studenckich („Kowadło 2.0”), zwróciły uwagę na sprawność słuchania ze zrozumieniem charakteryzującą grupę uczniów

z doświadczeniem migracji z oddziałów przygotowawczych, a wyniki otrzymane w tym zespole uczniowskim zestawili z osiągnięciami ich rówieśników polskojęzycznych, uczęszczających do klas ogólnodostępnych lub też klas sprofilowanych pod kątem edukacji dwujęzycznej. Otrzymane rezultaty pozwoliły młodym badaczkom sformułować interesujące hipotezy i pytania badawcze dotyczące konieczności kształcenia sprawności słuchania ze zrozumieniem na zajęciach z języka polskiego w grupie uczniów polskojęzycznych.

Artykuł Doroty Walczak-Delanois przedstawiający twórczość, a przede wszystkim powieść *La dictature des gnares* Alana van Crugtena, pokazuje możliwe sposoby postrzegania Polski i Polaków funkcjonujące w świadomości cudzoziemca zainteresowanego polską kulturą w wielu jej wymiarach. Autorka pokazuje, jak polonista i zarazem tłumacz arcydzieł obecnych w kanonie literatury europejskiej za pomocą swej powieści buduje wiedzę zachodniego czytelnika o świecie mu nieznanym, nie pomijając też wkładu Polski w wolność Europy.

Nieco inny problem w swoim tekście podjęła Katarzyna Radomska-T'Seyen. Zwróciła uwagę na kwestię wychowania patriotycznego i wartości z nim związanych na przykładzie edukacji dzieci i młodzieży polskiej w Belgii (w szkołach polonijnych). Autorka zadaje pytania o kształt edukacji patriotycznej, realizowanej m.in. za pośrednictwem utworów poetyckich i pieśni patriotycznych występujących w scenariuszach uroczystości poświęconych najważniejszym polskim świętom narodowym (Święto Narodowe Trzeciego Maja, Dzień Flagi RP, Dzień Polonii i Polaków za Granicą, Święto Niepodległości).

Zwracamy też uwagę na tekst Marty Graczyk, która przedstawiła wnioski wynikające z lektury tomu pt. *Promoting multilingual practices in school and home environments. Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland* autorstwa Anny Szczepaniak-Kozak, Angeli Farrell, Sandry Ballweg, Andrei Daase, Emilii Wąsikiewicz-Firlej oraz Mary Masterson. Publikacja ta jest pokłosiem realizacji międzynarodowego grantu MAMLiSE (*Majority and Minority Languages in School Environment: Helping Teachers, Pupils and Parents*), zrealizowanego dzięki wsparciu Uniwersytetu im Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz programu Erasmus +.

Zgodnie z tradycją czasopisma tom zamyka propozycja umieszczona w dziale *Laboratorium metodyczne*. Tym razem swoim pomysłem z Czytelnikami dzieli się Miriam Czachor, która pokazuje, jak za pomocą grywalizacji przybliżyć dzisiejszym uczniom kulturę antyczną. Autorka w swojej propozycji prezentuje, jak za pośrednictwem serii o Harrym Potterze i grywalizacji można pokazać uczniom – pełną frajdy z samodzielnego działania i odkrywania – drogę do nierzadko obcego współczesnym młodym czytelnikom języka antyku.

Proponowane w tym numerze artykuły ogniskują się nie tylko wokół nauczania języka polskiego jako obcego lub drugiego, lecz przede wszystkim pokazują walory i wyzwania, przed jakim staje polonistyka międzykulturowa, obejmująca swym zasięgiem zarówno edukację międzykulturową, jak i kształcenie akademickie czy specjalistyczne (zawodowe). Mamy nadzieję, że przekazywany do rąk Czytelników i Czytelniczek dziewiętnasty numer „Polonistyki.

Innowacji” pozwoli otworzyć polonistykę na dialog z kulturami oraz dostrzec, że podejście komparatystyczne, uwzględniające perspektywę innego i różne punkty widzenia jest wartością potrzebną nie tylko w polskiej (i polonistycznej) rzeczywistości edukacyjnej.

Marta Wrześniewska-Pietrzak

Polonistyka międzykulturowa

Intercultural Polish Studies

Małgorzata Zduniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-8025-3993

Streszczenie: Artykuł przybliża koncepcję polonistyki międzykulturowej. Ta naukowo-dydaktyczna praktyka prezentowana jest w odniesieniu do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce, cudzoziemców studiujących polonistykę w kraju i za granicą, przemian tożsamości filologii narodowej, a także niezbędnych kompetencji metodycznych wykładowców pracujących ze studentami z zagranicy oraz programów kształcenia (filologia polska jako obca).

Słowa kluczowe: polonistyka międzykulturowa, polonistyka zagraniczna, glottodydaktyka polonistyczna, filologia polska jako obca

Abstract: The article introduces the concept of intercultural Polish studies. This scientific and didactic practice is presented in relation to the internationalization of higher education in Poland, foreigners studying Polish philology in Poland and abroad, changes in the identity of national philology, as well as methodological competences of lecturers working with foreign students and educational programs (Polish Studies for International Students).

Key words: intercultural Polish Studies, Polish Studies abroad, Polish language glottodidactics, Polish Studies for International Students

Tekst dedykuję prof. Ewie Kraskowskiej z okazji 70.
urodzin i 30. rocznicy Jej lektorowania na uniwersytecie
w Sztokholmie

Poziom umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego rośnie na naszych oczach. Aby wymiar internacjonalizacji uczelni w Polsce mógł się podnosić, systemowo zmienia się aktywność w wielu obszarach ich działalności: począwszy od spraw naukowo-badawczych i kwestii kształcenia, przez nowe formy współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, aż po funkcjonowanie w dużych międzynaro-



dowych sieciach akademickich i uaktualnianie nowych skądinąd strategii umiędzynarodowienia na poszczególnych uniwersytetach, które ze sobą konkurują. Napisawszy ten akapit, boleśnie uświadomiłam sobie, że użyty w nim język jest nużący, a o słowach-kluczach, wykorzystywanych przecież na potęgę do rozmów i pisanie o internacjonalizacji uczelni (zob. Domański 2017, 63-80), można powiedzieć wiele, ale na pewno nie to, że są sexy. To trochę tak, jakby leksem „umiędzynarodowienie” automatycznie usztywniał składnię zdania i nadawał myśłom urzędniczy rys¹.

Z drugiej jednak strony trudno mi bez autentycznego i prostolinijnego entuzjazmu myśleć o tym, że oficjalnie zakontraktowane przed kilkoma laty umiędzynarodowienie (pamiętam, jak w polonistycznych kręgach lekko kpiąco uśmiechaliśmy się, słysząc wtedy to słowo w co drugim oficjalnym komunikacie) pozwoliło w ostatnich latach mnie samej jako polonistce lepiej poczuć się w przestrzeni, w której jestem aktywna naukowo i dydaktycznie od początku pracy na uniwersytecie. Przestrzeń tę stanowi bowiem, jak to nazywam, polonistyka międzykulturowa. To polonistyka, mówiąc na razie najkrócej, która zajmując się swoim przedmiotem, czyli językiem polskim, literaturą i kulturą, zainteresowana jest też Innym. Dzieje się tak m.in. dlatego, że odbiorcami i współtwórcami takiej polonistyki są studentki i studenci z zagranicy². Jest to więc polonistyka, która powstaje na co dzień między polszczyzną a językami i kulturami jej cudzoziemskich adeptów.

Zostawiając więc trochę z boku ów ciężący profesjolekt, chcę w tym artykule punktowo przyrzeć się jednemu z bardziej pasjonujących problemów polonistyki trzeciej dekady XXI stulecia, a więc fazie jej przybierającego na sile umiędzynarodowienia. Międzykulturowe nachylenie filologii polskiej wprawdzie nie wyczerpuje się w umiędzynarodowieniu jako nowym trendzie krajowego szkolnictwa wyższego³, bywało bowiem przedmiotem refleksji już wcześniej (zob. np. Bakula 2013, 193-211), ale dziś zawdzięcza mu oczywiste wzmożenie, pewną atrakcyjność, a także rosnącą rozpoznawalność w akademii – w tym właśnie w przestrzeni krajowej polonistyki. Według mnie, oprócz realnego zapotrzebowania na polonistki i polonistów umięających pracować ze studentkami oraz studentami zza granicy, to właśnie wspomniane atrakcyjność i rozpoznawalność, jakie towarzyszą temu

¹ Zgodnie z powszechną definicją *umiędzynarodowienie* to „celowy proces włączania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego do celów, funkcji i realizacji kształcenia pomaturalnego z myślą o podniesieniu jakości kształcenia i badań w odniesieniu do wszystkich studentów i pracowników akademickich oraz o wniesieniu istotnego wkładu w życie społeczne”, cyt. za: <https://bid.uw.edu.pl/umiędzynarodowienie-ksztalcenia/> (dostęp: 1.05.2023).

² W roku akademickim 2022/2023 studiowało w Polsce ponad 100 tysięcy osób spoza Polski, rok wcześniej było to blisko 90 tysięcy, i nawet pandemia nie załamała systematycznego wzrostu liczby cudzoziemców podejmujących studia w naszym kraju. Dane pochodzą z portalu naukawpolsce.pl.

³ O tym, że warunki funkcjonowania krajowej polonistyki będą podlegały zmianom, świadczyło np. powołanie w 1995 roku Fundacji „Centrum Międzynarodowych Badań Polonistycznych” z siedzibą w Instytucie Badań Literackich w Warszawie. Fundacja skupia się m.in. na „inspirowaniu i wspomaganiu międzynarodowych badań polonistycznych poprzez nawiązywanie kontaktów z polonistami zagranicznymi oraz inicjowaniu i wspieraniu projektów naukowych realizowanych wspólnie przez polonistów polskich i zagranicznych, organizowanie konferencji, wykładów, kursów i szkoleń związanych z polską nauką o literaturze” (za: <https://ibl.waw.pl/>). Wydawana jest też seria, która ma za zadanie udostępniać czytelnikom w Polsce najciekawsze prace polonistów z zagranicy.

wyzwaniu, zdają się przyciągać kolejnych akademików, praktykujących wcześniej w takich obszarach, jak np. teoria i historia literatury lub językoznawstwo. Równolegle postępuje specjalizacja zawodu, jakim jest lektor/lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego. Rozwój pedeutologii jako subdyscypliny glottodydaktyki polonistycznej pozwala stawiać coraz to ciekawsze badawczo pytania o optymalne warunki rozwoju zawodowego tej grupy nauczycieli. Jak pisze w swojej pracy doktorskiej Mariusz Czech, wskazując potencjalne obszary badań w tym zakresie:

A przecież problematyka ta jest o wiele szersza i mogłaby obejmować takie zagadnienia, jak uwarunkowania i cele rozwoju zawodowego, budowanie środowiska zawodowego, kształtowanie się tożsamości zawodowej nauczających języka polskiego jako obcego, kwestie dobrostanu nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego. Interesujące byłyby także badania biograficzne, ukazujące całą drogę kariery zawodowej nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego (Czech 2023, 9).

Są to jednak kwestie, które tu tylko sygnalizuję, niemniej polskie uniwersytety w dobie umiędzynarodowienia muszą zadbać też o rozwój zawodowy kadr pracujących z cudzoziemcami.

Filologia polska - przechodzenie na pozycje międzykulturowe

Na tym tle i w związku z tematycznym nachyleniem tego numeru „Polonistyki. Innowacji” przedstawię w swoim artykule kilka wybranych aspektów rosnącej obecności komponentu międzykulturowego w krajowej polonistyce akademickiej. Ten ciekawy proces jest bowiem wypadkową uprawiania nauki i praktykowania dydaktyki wychylonych w stronę takich nośnych kategorii humanistyki, jak „naszość”, obcość, inność, wielo- i międzykulturowość⁴ oraz wspomnianych procesów internacjonalizacji uczelni – doskonale widocznych w nowych programach kształcenia.

Jeśli chodzi o wymienione słowa-klucze charakterystyczne dla prezentowanego tu podejścia do kształcenia cudzoziemek i cudzoziemców na polskiej polonistyce, ze względu na własne naukowe zainteresowania najczęściej inspiracji zawdzięczam germanistyce interkulturowej (*Interkulturelle Germanistik*). W kontekście międzykulturowej globalizacji rozmaitych środowisk życia człowieka, topnienia narodowo-państwowych tożsamości w Europie czy wzrostu usieciowienia kultury, to właśnie interkulturowość, a z nią migracja, hybrydyzacja czy wielojęzyczność, stały się kluczami, które otworzyły naturalne i niezbędne obszary interdyscyplinarnej współpracy niemieckiej germanistyki. Właśnie z tych okoliczności filologicznych uwarunkowań spluralizowanego świata kultury i powiązań polityki z wiedzą o społeczeństwie germanistyka niemiecka wyprowadzała od początku tego stulecia potrzebę wzmocnienia swojego „komparatystycznego i interdyscyplinarnego nastawienia” (Benthien, Velten 2002, 17) przy jednoczesnym „zdynami-

⁴ Żeby nie tworzyć tylko laurkowego obrazka przestrzeni społecznej, w jakiej obecnie funkcjonujemy, warto dla równowagi wspomnieć, że na listach lektur obok znanej książki E. Meyer *The Culture Map* (Paris 2016) są np. *Warsztaty kompetencji międzykulturowych* pod red. K. Białek, A. Kowalskiej, E. Kownackiej, M. Piegat-Kaczmarczyk (Warszawa 2008), ale też podręcznik Magdaleny Środy pt. *Obcy, inny, wykluczony*, który autorka zadedykowała zresztą swoim studentom (Gdańsk 2020).

zowaniu poszczególnych dyscyplin i obszarów wiedzy” (Benthien, Velten 2002, 17). To samo ujęcie proponowali w swoim czasie również niektórzy poloniści. Traktowanie interkulturowości jako formy interakcji naukowej przejawia się również na innych poziomach dyskursu: „Za pomocą pojęcia interkulturowości oznaczane są tym samym takie formy interakcji, w których partnerzy interakcyjni obustronnie rozpoznają się jako ukształtowani w sposób odmienny kulturowo” (Gutjahr 2002, 34-49). Według autorów hasła poświęconego interkulturowości, zamieszczonego w pełniącym rolę podręcznika *Handbuch interkulturelle Germanistik* (Wierlacher, Bogner [red.] 2003), ma ona, jako obszar i narzędzie germanistyki, ściśle społeczny wymiar. Ten sposób myślenia powoduje, że perspektywa interkulturowa zyskuje w przestrzeni filologii niemieckiej wymiar paradygmatyczny:

Proces zmian polegający w germanistyce na tym, że zagadnienia oraz metody odnoszące się do interkulturowości zdobywają ugruntowaną pozycję zarówno w badaniach, jak i dydaktyce, stanowi część ogólnego trendu. Jest on charakterystyczny dla wielu dziedzin i dyscyplin, ponieważ interkulturowość znalazła swe miejsce także w innych naukach humanistycznych i kulturoznawczych (Wierlacher, Bogner [red.] 2003, 345).

Z perspektywy polonistyki w ciągłej przebudowie (Czermińska, Gajda, Kłosiński, Legeżyńska, Makowiecki i Nycz [red.] 2005), która coraz chętniej przyjmuje punkt widzenia Innego, szczególnie ciekawe wydają się też dydaktyczne implikacje germanistyki interkulturowej, która kładzie nacisk na odpowiednie kształcenie. Na wielu niemieckich uczelniach bowiem powołano profesury i otwarto katedry do badań w zakresie interkulturowej germanistyki, utworzone zostały też nowe kierunki studiów. Wyraźnie widać, że interkulturowość od dawna zajmuje centralną pozycję w debacie publicznej w Niemczech.

Czerpiąc więc pewne impulsy z tej germanistycznej szkoły dydaktyczno-naukowej, w drugiej części artykułu do zilustrowania swojego pomysłu na uprawianie polonistyki posłużę się przykładami z moich macierzystych jednostek w Polsce: Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytutu Filologii Polskiej, a także Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Moje rozważania są jednak zadłużone również w uniwersytetach niemieckich, gdzie zdobywałam pierwsze najważniejsze doświadczenia zawodowe jeszcze przed erą krajowego umiędzynarodowienia.

Umiędzynarodowienie, w którego przestrzeni działamy jako akademicy i badacze, postrzegam jako bazę praktykowania polonistyki już nie jako filologii narodowej, ale jako filologii międzykulturowej, czyli takiej, dla której naturalne jest 1) wchodzenie w naukowy kontakt z innymi filologami⁵, ale także 2) dydaktyczna operacjonalizacja odmienności kulturowej cudzoziemskich adeptów/adeptek polonistyki przy jednoczesnym budowaniu wraz z nimi filologicznej wspólnoty. Podejście to skutkuje m.in. celowym wycofaniem się z pozycji filologicznego etnocentryzmu na korzyść operowania porównaniem, które w pracy ze studentami niepochodzącymi z Polski sprawdza się dużo bardziej.

⁵ Pisałam o tym szerzej w: *Filologia w kontakcie. Polonistyka, germanistyka, postkolonializm*, Poznań 2018.

Ponad dziesięć lat temu ważne w tym kontekście pytanie zadawał Bogusław Bakuła. Proponował nieco inne podejście związane z jego własną specjalizacją naukową: „Polonistyka zatem jako filologia narodowa czy jako otwarta komparatystyka?” (Bakuła 2013, 195). Zdaniem badacza odpowiedź na to pytanie w ogóle przeformułuje drogę nie tylko literaturoznawstwa i językoznawstwa, ale też „całej naszej kultury literackiej” (Bakuła 2013, 195). Choć Bakuła formułował wnioski w czasie przyszłym, to rozstawanie się z filologią narodową, tj. paradygmatem służącym konstruowaniu „tradycji w funkcji formacyjnej” (Bielecki 2013, 11) dobitnie zdradzały wtedy takie nacechowane sposoby „zapisywania polonistyki”, jak Filologia Narodowa (Bielecki 2013, 11) czy „filologia narodowa” (Hejmej 2013, 70), którą okraszał wyrażeniem „przyprószon[a] patyną lat” (Bakuła 2013, 194).

To ostatnie określenie każe mi wspomnieć w tym miejscu o jeszcze jednym znaczącym opisie naszego zawodu. Bardzo ważnym punktem na mapie najnowszej autorefleksji polonistycznej pozwalającej śledzić dyskurs polonistyki w przebudowie była bowiem koncepcja „polonistyki bez granic”, zarysowana na IV Kongresie Polonistyki Zagranicznej w roku 2008⁶. Chociaż w nim nie uczestniczyłam, to po latach dla mnie samej i konceptu polonistyki międzykulturowej pokongresowa publikacja miała charakter formacyjny. Jej zawartość powoduje, że już sam tytuł staje się nazwą propozycji metodologicznej powstającej w dialogu. Uważam zresztą, że jest to propozycja o charakterze zwrotu, jeśli idzie o kontekst, który nas tutaj zajmuje: filologia polska – przechodzenie na pozycje międzykulturowe (Nycz, Miodunka, Kunz [red.] 2010). Uczestniczkom i uczestnikom krakowskiego kongresu ukazała się wtedy pewna specyficzna budowla, o której podczas otwarcia mówił zmarły niedawno Władysław Miodunka – jedna z najważniejszych osób dla współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Miodunka nazwał wtedy rodzimą filologię „starym filologicznym gmachem”, który wymaga „przewietrzenia” (Miodunka 2010, 11). Co za tym idzie, do gmachu, kojarzącego się ze skostniałym strażnikiem tradycji, trzeba wpuścić nową energię, siać w nim twórczy ferment (tamże)⁷.

Dzisiaj polonistyka międzykulturowa, która oczywiście wykorzystuje na co dzień filologiczne oprzyrządowanie polonistyki jako takiej w określony i uproszczony sposób, ale się do niego nie ogranicza, w istocie nie jest i nie może być zorganizowana wokół problemu, jaki stanowił i stanowi naród. Nie oznacza to, że jako polonistki i poloniści w pracy z obcokrajowcami rezygnujemy z przynależnego polonistyce pedagogiczno-tożsamościowego nachylenia (zob. np. Gosk 2012, 51-62), ale po prostu organizujemy się naukowo i dydaktycznie inaczej, ponieważ inny jest podmiot, do którego adresowane są – wykorzystywane przez nas – programy kształcenia. Mówiąc nieco bardziej obrazowo: doprawdy trudno operować

⁶ Chociaż kongresy polonistów czynnych zawodowo poza Polską mają własną chronologię i znacznie krótszą historię względem zjazdów polonistów krajowych, organizatorzy krakowskiego kongresu wymownie przekroczyli granicę między jednym i drugim typem spotkań naukowych.

⁷ O „starym filologicznym gmachu”, który „zrobił się już za ciasny” pisała też Małgorzata Czermińska we wstępie do tomu podsumowującego wcześniejszy zjazd polonistów: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki i R. Nycz, tom I, Kraków 2005, s. XVII-XVIII.

koncepcją filologii narodowej i erudycyjną polonistyczną polszczyzną z poziomu C2 (znajomość polszczyzny równorzędna poziomowi natywnej znajomości języka ojczystego przez osobę wykształconą), gdy pracuje się ze studentami i studentkami z zagranicy. Jak wiadomo, osoby te bardzo często studiują polonistykę, zdecydowanie nie mając jeszcze aż tak wysokich kompetencji językowych. Oczywiście w demokratycznej przestrzeni uczelni każdy dobiera metody pracy sam, ale np. wykład z historii literatury polskiej prowadzony tym samym językiem i na tych samych materiałach, jak ma to miejsce na zajęciach dla polskich studentów⁸, nie sprawdzi się w grupie cudzoziemców.

Piszę o tych sprawach, oczywistych dla wykładowczyń i wykładowców mających takie doświadczenia dydaktyczne i niezbędną w tym zakresie wiedzę, żeby zwrócić uwagę na fakt, iż ten wymiar umiędzynarodowienia, który w ostatnich latach stanowi kształcenie cudzoziemców na polonistycznych wydziałach w kraju, wciąż wymusza i tak przecież zachodzące rekonfiguracje polonistyki jako dyscypliny – tematyzowane na wspomnianych kongresach przynajmniej od początku tego stulecia. Nawet jeśli wciąż wielu akademików zdaje się traktować cudzoziemców na polonistycznych korytarzach jako barwny i miły dla oka dodatek, coraz większa liczba wykładowców na co dzień mierzy się z dyscyplinowym polonistycznym wyzwaniem, dotyczącym tematycznej zawartości zajęć, ich teoretycznego umocowania, języka przekazu treści kształcenia, metod (współ)pracy, ale też charakteru samej grupy. W mocy jest więc pytanie, jak pracować w hetero- lub homogenicznej kulturowo grupie cudzoziemców uczących się na polskiej polonistyce.

Skutkiem tego 1) z wielości tematów do analizy chętnie wybieramy te z zakresu studiów kulturowych i transkulturowości (w moim przypadku jest to np. wielokulturowe dziedzictwo współczesnej Polski), 2) sięgając po odpowiednie formy prowadzenia zajęć, rozwijamy u uczących się kompetencje międzykulturowe, 3) wreszcie w odniesieniu do metodologii – związanej i z nauką, i dydaktyką – rządzi transdyscyplinarność, a zatem przechodzenie między dziedzinami wiedzy w toku pracy zespołowej czy indywidualnej. Inny jest także język przekazu, przeformułowywane są cele dydaktyczne.

Nie można zapominać, że oprócz kompetencji w zakresie fachowej wiedzy i umiejętności celem kształcenia cudzoziemców na przeznaczonych dla nich studiach polonistycznych jest podnoszenie ich kompetencji językowych. Na kierunku filologia polska jako obca do poziomu B2 uczący się dochodzą bowiem po trzech latach w przypadku studiów pierwszego stopnia, a do C1 po dwóch, gdy mówimy o magisterskim cyklu kształcenia.

Glottodydaktyka polonistyczna i polonistyka zagraniczna

Zanim jednak w drugiej części tego artykułu przyjrzymy się konkretnemu przykładowi polonistycznej międzykulturowości, którą można postrzegać i tematyzować jako element postępującej internacjonalizacji w przestrzeni uniwersyteckich insty-

⁸ Zob. jedną z nowszych pomocy dydaktycznych do historii literatury polskiej, jakoby uwzględniającą znajomość polszczyzny na poziomie B1: K. Obrebski, *Od „Bogurodzicy” po XXI stulecie. Historia literatury polskiej dla cudzoziemców*, Toruń 2023.

tucji polonistycznych, chcę nieco bardziej uwypuklić komponent, jaki w kontekście polonistyki międzykulturowej stanowi glottodydaktyka polonistyczna. Praktykowana od drugiej połowy XX wieku ma dziś, dzięki systematycznemu namysłowi Władysława Miodunki, bardzo użyteczną dla środowiska, integrującą je definicję, która przydaje się również na zajęciach – tu szczególnie z przyszłymi nauczycielami języka polskiego jako obcego (dalej w tekście: jpjo). Ich kształcenie bowiem również postępuje w związku z rosnącym umiędzynarodowieniem akademii i zmianami na rynku edukacyjnym, który współtworzą cudzoziemcy. Pisząc o tym, iż „przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej”, Miodunka określa glottodydaktykę polonistyczną jako dziedzinę nauk humanistycznych, zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego, a także metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego (Miodunka 2016, 54). Jej właściwości są niezbędne dla ujmowania filologii polskiej jako polonistyki międzykulturowej, samą siebie również postrzegającą jako obcą – tę, która z wielości narodowo-filologicznych i kanonicznych zagadnień wybiera te, mogące mieć zastosowanie w nauczaniu cudzoziemców.

Dla osób aktywnych w obszarze glottodydaktyki polonistycznej umiędzynarodowienie to codzienność. W porównaniu do nieodległej przeszłości (o czym będzie mowa później) mamy dziś jednak do czynienia z dużo wyraźniejszym zapotrzebowaniem na kontakty z zagranicą, czyli w naszym przypadku – polonistyką zagraniczną. Zapraszani są goście spoza Polski, w świat wysyła się pracowników naukowych. Chodzi w tym także o podnoszenie kompetencji międzykulturowych, trening dydaktyczny, nierzadko również językowy. Chcę przez to powiedzieć, że umiejętności, które posiadają lektorzy i lektorki języka polskiego jako obcego, stały się teraz jeszcze bardziej cenne nie tylko dla tej grupy wykładowców polskich polonistyk. Jednocześnie glottodydaktyka polonistyczna wciąż wielu osobom kojarzy się z „tymi kursami polskiego”, a uczenie języka nie cieszy się takim uznaniem jak uczenie literatury czy zagadnień językoznawczych. Jest to oczywiście kwestia daleko idących uproszczeń. Z doświadczenia wiem jednak, że polonistyka zagraniczna, na której nierzadko lektorzy prowadzą i zajęcia językowe, i specjalistyczne kursy przedmiotowe, jest dużo ostrożniejsza (tzn. mniej wyższościowa, a zdecydowanie bardziej inkluzyjna), gdy idzie o wartościowanie zawodu lektora i można by się od niej wiele w tym względzie nauczyć.

W artykule zamieszczonym w tym numerze „Polonistyki. Innowacji” Olga Bambrowicz pisze: „Narodziny glottodydaktyki polonistycznej przypadają na II połowę XX wieku i są ściśle powiązane ze wzrostem zainteresowania nauczaniem języka polskiego za granicą” (Bambrowicz 2024, 141) Proponowane w niniejszym tekście ujęcie polonistyki międzykulturowej nie jest, jak już sygnalizowałam, wyrwane z kontekstu. Tworzy go obfita refleksja poświęcona naturalnym przemianom tożsamości naszej dyscypliny. I właśnie we wspomnianej, toczącej się w tym stuleciu, dyskusji o interdyscyplinarności, przedmiocie literaturoznawstwa polonistycznego, przebudowie polonistyki oraz jej przyszłości pojawiło się

w pewnym momencie miejsce dla polonistyki zagranicznej. Włączam ten element do prezentowanych tu rozważań również dlatego, że polonistyka międzykulturowa jest żywo zainteresowana i kontaktami z innymi stylami uprawiania nauki, i oczywiście stylami kształcenia polonistów-cudzoziemców za granicą. Uwzględnienie czy chociaż poznanie perspektywy zewnętrznej zawsze wnosi przecież wartościowe elementy do stanu samowiedzy. Ponadto na studia polonistyczne w Polsce przyjeżdżają też coraz liczniej słuchacze zagranicznych polonistyk. Dla własnego dobra i komfortu psychicznego warto więc znać tradycje edukacyjne i metody pracy na zajęciach, do których przyzwyczajeni są obcokrajowcy. Przekonałam się o tym na własnej skórze, gdy kilka lat temu, w pandemii, w pracy ze studentami z Chin nie mogłam przebić się przez mur (jak mi się wtedy wydawało) ich milczenia albo sprawić, żeby uczestniczyli w zajęciach z włączonymi kamerami. Na kanwie tych doświadczeń powstał projekt „Uniwersytet między kulturami”, w którym zespołowo stworzyliśmy m.in. przyjazne w formie szkolenie online dla wykładowców zaczynających pracę z cudzoziemcami⁹.

Z perspektywy moich badań problem polonistyki zagranicznej, jej cech, narzędzi, specyfiki naukowo-dydaktycznej, zajaśniał i przygasł w dyskursie polonistycznym, ale w poruszonym w tym artykule kontekście warto mieć na uwadze, że polonistyka zagraniczna stanowi ogniwo nowej (zmienianej, przebudowywanej), tj. wychodzącej na pozycje Innego polonistycznej komunikacji naukowej w procesie umiędzynarodowienia. Polonistyka zagraniczna, instytucjonalnie na ogół szczątkowa, funkcjonująca głównie jako mniejsza filologia w ramach slawistyki albo transdyscyplinarne *Polish Studies*, to z punktu widzenia uniwersyteckiej polonistyki w Polsce i w mojej ocenie nadal radykalnie odmienna forma naukowo-dydaktyczna. Przez sam fakt, że nie tworzy samodzielnych instytutów, dużo dłużej obraca się w wielodyscyplinarnym otoczeniu i musi z nim wchodzić w rozmaite sojusze. Polonistyka zagraniczna nie ma też nic wspólnego z filologią narodową, której koncepcja nie zniknęła przecież zupełnie z horyzontu rozważań w Polsce.

Chociaż od dawna miała swoje stałe miejsce w szerszej polonistycznej refleksji, polonistyka zagraniczna była zdecydowanie słabiej słyszalna, a żywsze zainteresowanie nią przejawiało od lat raczej tylko środowisko polonistycznych glottodydaktyków i glottodydaktyczek – skądinąd ta grupa zawodowa również zdawała się funkcjonować w pewnym odosobnieniu, gdy uwzględnić chociażby kształt glottodydaktycznych konferencji naukowych i podsumowujących je publikacji. W takim właśnie typowym, prezentującym nowe (w danym czasie) rozwiązania i metody pracy z cudzoziemcami, tomie zbiorowym pt. *Inne optyki* ważny tekst opublikowała ponad dwadzieścia lat temu Elwira Grossman, pochodząca z Polski badaczka, która wykłada na uniwersytecie w Glasgow. Artykuł nosił tytuł *Interdyscyplinarna wizja polonistyki zagranicznej XXI wieku, czyli inna optyka* (Grossman 2001, 29-37). Proponując w nim zastąpienie dotychczasowego filologicznego modelu polonistyki krajowej nowoczesnym – interdyscyplinarnym spo-

⁹ Gra, e-publicacja i przykładowe scenariusze zajęć „Uniwersytet między kulturami”, <https://uniwersytetmiędzykulturami.pl/>. Projekt był częścią innowacji społecznej w obszarze kształcenia prowadzonej w inkubatorze Popojutrze 2.0.

sobem pracy naukowej i dydaktycznej, Grossman bardzo słusznie przekonywała, że interdyscyplinarność może być drabiną, po której mała i niewiele znacząca na światowym rynku naukowym dziedzina, mogłaby się wspiąć i zaistnieć (Grossman 2001, 29). Przy okazji pisała też o potrzebie kształcenia kadr, które nie będą „tubą” (tamże, 37) polonistyki krajowej i „nie będą się zamykać w polonistycznych okopach św. Trójcy” (tamże, 31). W toku wywodu padło też określenie „krajowe, polonistyczne getto” (jako miejsce wytwarzania owego tradycyjnego modelu), co pokazuje, że okopy to nie tylko obrazowa metafora sposobu pracy, który należałoby porzucić, ale też element wartościowania środowiska krajowego. Na takim tle wizja interdyscyplinarności polonistycznej oscylowała między „nieokopanym” albo ujmując rzecz bardziej czynnościowo – nieokopującym się ujęciem kultury polskiej, tak, aby mogła ona wychodzić poza swoje granice i multiplikować tożsamości, a doświadczeniem dydaktycznym.

Spójrzmy jeszcze na ramę pojęciową, w jakiej pomieszczona została przedstawiona argumentacja. Tworzy ją para bardzo znaczących pojęć, po które badaczka swobodnie tu sięga: centrum i peryferie pojawiają się jako synonimy polonistyki krajowej i polonistyki zagranicznej. Dlatego też Grossman ma nadzieję, że „krajowe centrum przyzna jej [polonistyce zagranicznej – dop. MZ] nareszcie status pełnoprawnego partnera w dialogu, przestanie traktować ją jak wyklętego bękartą, który obraża krajowe świętości i który nigdy ich nie zrozumie” (Grossman 2001, 37). Sądzę, że to właśnie umiędzynarodowienie polskiej akademii i jej komponent międzykulturowy wymusza konkretne rekonfiguracje na korzyść polonistyki międzykulturowej. Dziś, kiedy wiele i wielu z nas pisze i uczy międzykulturowo oraz transdyscyplinarnie, warto zauważyć, że taki model kształcenia polonistyka zagraniczna wypracowała znacznie, znacznie wcześniej. To opóźnienie wynikało z faktu, iż uczenie osób niezwiązanych biograficznie z Polską języka polskiego i polskiej kultury z literaturą włącznie wymagało i nadal wymaga odmiennych metod niż praca na filologii polskiej jako filologii rodzimej. Podstawową różnicą jest już wspomniana znajomość języka polskiego wśród studentów.

Polonistyka międzykulturowa a programy kształcenia

Postępującą obecność komponentu międzykulturowego w krajowej polonistyce akademickiej bezpośrednio i najlepiej widać w programach kształcenia, oferowanych cudzoziemskim studentom i studentkom. Żeby przybliżyć jej wybrane aspekty, sięgam w tym miejscu po przykład studiów polonistycznych dla cudzoziemców, prowadzonych od kilku lat w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Filologia polska jako obca pozwala jak w soczewce obserwować też napięcie, w jakim pozostają filologia polska i filologia polska jako obca. Sama polskojęzyczna nazwa studiów każe zaś myśleć o wspomnianych wyżej tożsamościowych rekonfiguracjach filologii (nie)narodowej. Nieco inaczej układają się akcenty w tłumaczeniu nazwy tego kierunku na angielski – *Polish Studies for International Students*. Mimo że poznańska filologia polska jako obca różni się np. od *Polish Studies* prowadzonych

w Collegium Polonicum w Słubicach¹⁰, sama anglojęzyczna nazwa pokazuje, jak długą drogę przeszliśmy od czasów, gdy krajowe środowisko polonistyczne zajmował dylemat: czy polonistyka ma „zniknąć” w „studiach polskich” (czyli właśnie tzw. *Polish Studies*, w której to postaci polonistyka funkcjonuje często poza Polską), czy raczej „umacniać swą pozycję na szczytach klasycznego modelu specjalistycznego” (Nycz 2005, 176), tj. ściśle polonistycznego modelu, za którym opowiadał się wówczas np. Włodzimierz Bolecki (Bolecki 2005, 11-20). Jeśli więc w jednym ujęciu polonistykę miałyby charakteryzować specyficzna korelacja, wydobywająca i jej charakter humanistyczny (wykorzystywanie innych niż filologia metod badań nad kulturą), i specjalistyczny (właściwy filologii), w ujęciu drugim akcentowano potrzebę bazowania na silnych fundamentach polonistyki.

Filologia polska jako obca, a zatem nie swojska, w jakimś sensie nie-nasza, słowem bardziej obca niż rodzima. Czyli jaka? Odwołam się w tym miejscu do prostej wskazówki, którą wykorzystuję na zajęciach z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego na studiach podyplomowych dla przyszłych nauczycieli i nauczycielek jpjo oraz w ramach specjalności glottodydaktycznej¹¹. Osoby chcące zostać lektorami zachęcam, aby na ojczysty język starały się patrzeć jak na każdy inny język obcy: czasem dziwny, fascynujący, ale też może śmieszny czy taki, który może irytować itp. Kluczowe jest przy tym podejście do polszczyzny, które jej nie fetyszyzuje ani nie uwzniośla, ale, przynajmniej na początkowym etapie uczenia cudzoziemców, sprowadza się do pokazywania jako zestawu narzędzi (leksykalnych i gramatycznych) służących komunikowaniu się.

W moim przekonaniu istota nauczania cudzoziemców i uczenia nauczycieli tego, jak kształcić cudzoziemców – zawiera się w słowie „obcy”. Język obcy to nie jest podłoże polonistyki jako filologii narodowej, to wspomniany zestaw narzędzi służących wyrażaniu treści i komunikowaniu się. W takim ujęciu obca jest też kultura – a skoro tak, to porównujemy ją z tym, co nieobce naszym uczącym się, a więc z ich własną kulturą pochodzenia. Jako wykładowcy wychodzimy więc na zajęciach raz za razem na pozycje Innego, bo operacyjnie (i autentycznie) ciekawi nas inna kultura. Studenci nie dość, że poznają w tym procesie nowe wartości i fakty kulturowe, jednocześnie wchodzi w rolę ekspertów z zakresu własnej kultury, a ta – rozpoznana i uwewnętrzniona nie zawsze jest przecież przedmiotem ich codziennego namysłu. Na filologii polskiej jako obcej traktujemy więc uczestników zajęć jako „aspirujących specjalistów” w zakresie ich kultury i języka, a dzięki wzmacnianiu takich kompetencji, podnosimy ich kompetencje międzykulturowe. Poszczególne metody pracy na zajęciach (analiza przypadków, uczenie problemowe, metoda projektu) rozwijają kompetencje uczestników zajęć w zakresie komunikacji międzykulturowej, a w efekcie, na późniejszych etapach kształcenia – również naukowej.

¹⁰ Kierunek Studia o Polsce/Polish Studies; <https://www.cp.edu.pl/pl/studia/kierunki-studiow/studia-o-polsce/index.html> (dostęp: 1.05.2023).

¹¹ Uruchomienie specjalności glottodydaktycznej w Instytucie Filologii Polskiej UAM w roku akademickim 2022/2023 również bezpośrednio wiąże się z omawianymi tu zjawiskami umiędzynarodowienia – w tym także w odniesieniu do efektów migracji, od kilku lat przebudowującej strukturę społeczną w Polsce.

Kierunek studiów filologia polska jako obca prowadzony jest na pierwszym i drugim stopniu kształcenia. Jeśli chodzi o studia licencjackie¹², warto wskazać, że zmodernizowany niedawno program już w drugim semestrze pierwszego roku przewiduje wybór przez studentów jednej ze ścieżek kształcenia: glottodydaktycznej albo przekładowej. Obie wyrastają z idei kształcenia między kulturami i jako takie zasilają podstawowy program kształcenia właśnie w duchu polonistyki międzykulturowej. Moduł glottodydaktyczny nastawiony jest na kształcenie potencjalnych nauczycieli języka polskiego jako obcego, czemu służą otwierające cykl zajęcia z *Polszczyzny w ujęciu glottodydaktycznym*. Oprócz zestawu niezbędnych, praktycznych wskazówek dotyczących technik uczenia jpjo nacisk kładzie się na wskazanie tych właściwości systemu językowego polszczyzny, które z perspektywy konfrontatywno-kontrastywnej wymagają od uczących się tego języka jako obcego szczególnej uwagi. Ważny jest też oczywiście metajęzyk lektorski. Jego specyfikę uczestnicy zajęć muszą poznać po to, żeby umieć przekazywać wiedzę na temat właściwości systemowych naszego języka innym cudzoziemcom. Oczywiście ten szkatułkowy model, w którym to obcokrajowcy uczący się polskiego równolegle poznają zasady uczenia polszczyzny innych obcokrajowców, jest dla nich wymagający. Tak się jednak szczęśliwie składa, że glottodydaktyka polonistyczna w swoich naukowych założeniach sama stanowi m.in. „użyteczny wyciąg” wiedzy z zakresu pedagogiki, językoznawstwa i nauki o kulturze. Warto podkreślić, że również na wykładowcach taka sytuacja dydaktyczna wymusza ciągle dostosowanie języka specjalistycznego, na czele z samymi terminami z zakresu glottodydaktyki. Okazuje się, że np. parafraza leksykalno-gramatyczna jako jeden z podstawowych sposobów rozwijania kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców przydaje się też akademikom i akademikom.

W kolejnych semestrach studiów ścieżkę glottodydaktyczną dopełniają *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, czyli zajęcia poświęcone poszczególnym podsystemom polszczyzny (gramatyka, leksyka, wymowa i pisownia) i technikom ich uczenia oraz *Warsztat lektora/lektorki*, na których to ćwiczeniach analizujemy rolę i trudne miejsca rozwijania poszczególnych sprawności (słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie). Wszystko to sprawia, że z satysfakcją obserwujemy, jak absolwenci filologii polskiej jako obcej szybko zaczynają uczyć cudzoziemców; zatrudniani są np. w sektorze prywatnym, ale też sami zakładają małe szkoły językowe. Co równie ważne, powstają też ciekawe, niekiedy bardzo innowacyjne prace licencjackie, jak np. pisane w tym roku akademickim pod moją opieką przez studentkę z Ukrainy studium poświęcone wykorzystaniu na lektora-cie jpjo technik *mindfulness* w pracy z uchodźcami i uchodźczyniami.

Wzmacnianie warsztatu filologicznego przy jednoczesnym podnoszeniu umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej odbywa się też w ramach modułu przekładowego. Ścieżka ta obejmuje następujące przedmioty: *Translatorium I* – zajęcia wprowadzające w tajniki pracy tłumacza z literackiego języka polskiego; *Czytanie międzykulturowe*, na którym studenci zaznajamiani są z podstawowymi

¹² Zob. program studiów: <https://sylabus.amu.edu.pl/pl/1/19/3/2/7/48>.

zagadnieniami i słownictwem, jakie wiążą się i z teorią kultury, i komunikacją międzykulturową; wreszcie bardziej zaawansowane *Translatorium II*, w ramach którego wykładowcy wprowadzają uczących się w tajniki warsztatu tłumacza literackiego z języka angielskiego na język polski. O ile zajęcia o charakterze translatorycznym oscylują wokół problematyki przekładu, kurs *Czytania międzykulturowego* odnosi się również do kwestii przekładu międzykulturowego, pozwalającego wykładowcom podnosić takie ważne dla omawianej tu koncepcji zagadnienia, jak kwestie różnic międzykulturowych w języku i literaturze, ale też obecnego od zawsze w nauczaniu cudzoziemców i niesłabnącego problemu auto- i heterostereotypów.

Warto wymienić jeszcze jeden wyraziście międzykulturowy przedmiot na I stopniu filologii polskiej jako obcej, a mianowicie *polski dla celów akademickich*. Jest to bardzo ciekawa propozycja zajęć, które pomyślane zostały nie jako wykład czy ćwiczenia, ale lektorat. Ta pożyteczna rama dydaktyczna pozwala więc jednocześnie zapoznawać studentów z polszczyzną mówioną i pisaną, właściwą różnym obszarom subkultury akademickiej (od stylu formalnego do żargonu studenckiego) przy jednoczesnym kształceniu umiejętności posługiwania się przez nich językiem polskim w komunikacji uniwersyteckiej (akademicki *savoir-vivre*, redagowanie podań i innych pism) – to ostatnie jest w pełni możliwe tylko na lektoracie. Dzięki lektoratowej formie zajęć, na których zawsze jest czas na pisanie, uczestnicy rozwijają kompetencje międzykulturowe również w tym zakresie. Jak wiadomo, grzeczność językowa, w tym jej akademicka odmiana pisana, to dla wielu cudzoziemców spore wyzwanie na początkowym etapie nauki. Widać to szczególnie wyraźnie w mailach, pisanych przez studentów do wykładowców.

Z kolei na poziomie studiów magisterskich filologia polska jako obca nie ma już glottodydaktycznego sprofilowania programu jak na studiach licencjackich, ale zarówno podstawowy program kształcenia, jak i moduły do wyboru (ścieżka wydawniczo-przekładowa i ścieżka promocji kultury polskiej), są dociążone międzykulturowo¹³. Rzecz jasna w toku studiów rozwijane są też umiejętności stosowania w praktyce wybranych zagadnień leksykalnych, gramatyczno-syntaktycznych, stylistycznych wymaganych dla poziomu biegłości językowej B2/C1.

I tak w pierwszym semestrze, w ramach przedmiotu *Polska wielokulturowa i wielojęzyczna* cudzoziemscy studenci filologii polskiej jako obcej uwrażliwiani są na problemy wielo- i międzykulturowości oraz rozwijają kompetencję inter- i socjokulturową. Ponieważ w toku zajęć słuchacze zaznajamiani są z wybranymi zagadnieniami z zakresu historii, polityki, socjologii, psychologii społecznej oraz kultury i sztuki Polski, uczą się podchodzić do zagadnień z zakresu humanistyki transdyscyplinarnie. Do efektów uczenia się należy więc nie tylko to, że student czy studentka wie, jak scharakteryzować wybrane zjawiska społeczno-kulturowe współtworzące wielonarodowy i wielojęzyczny charakter Polski na przełomie dziejów i współcześnie, ale też gotowość do współpracy i komunikacji z przedstawicielami różnych kultur.

¹³ Zob. program studiów: <https://sylabus.amu.edu.pl/pl/1/19/3/3/7/48>.

Odpowiednio do tych kwestii również na zajęciach poświęconych *Dziedzictwu kulturowemu Polski*, odbywających się w sali wykładowej, i w formie zajęć terenowych, studenci zapoznawani są z wybranymi przykładami dziedzictwa materialnego, niematerialnego i naturalnego. Chodzi tu o uwrażliwianie uczących się na wartość i potrzebę dbania o nie, ale też wskazanie na powiązanie jego przykładów z elementami historii, polityki na poziomie narodowym/państwowym i regionalnym. Typowym celem glottodydaktycznym jest więc rozwijanie kompetencji realioznawczej. Jak w kontekście komparatystyki pisze Andrzej Hejmej: „Próby spojrzenia na funkcjonowanie literatury w międzynarodowym wymiarze pozwalają bowiem ostatecznie lepiej zrozumieć to, co własne, lokalne, narodowe. Nie bez powodu więc Ryszard Nycz stwierdza: «Jedynie podejście komparatystyczne i transkulturowe do kultury narodowej może zdać sprawę z mechanizmów tworzenia wartości swoistych i cech unikatowych»” (Hejmej A., 2013, 69). Dokładnie takie cele przyświecały zaprojektowaniu zajęć o dziedzictwie, które *nota bene* ma ogromny potencjał dydaktyczny.

W moim odczuciu zwieńczeniem międzykulturowego podejścia do polonistyki dla cudzoziemców na tym etapie kształcenia są jednak zajęcia z *Komunikacji międzykulturowej*. Służą one kształceniu umiejętności autoanalizy w zakresie kompetencji międzykulturowej studentów i studentek i często rozpoczynają się od ustalenia, jakich metafor używamy w danym kręgu kulturowym, żeby zrozumieć pojęcie kultury. Jak w wielu obszarach komunikacji międzykulturowej nie chodzi o naukowe definicje, ale o sposób, w jaki kulturę odczuwają jej uczestnicy¹⁴. W efekcie „kształtowanie postawy tolerancji i otwartości na dialog międzykulturowy” to na tych konkretnych zajęciach na pewno nie sylabusowy frazes.

Jak starałam się pokazać, polonistyka międzykulturowa to naukowo-dydaktyczna praktyka, sposób uprawiania naszego zawodu (płynnie integrującego zawód nauczyciela akademickiego pracującego na kierunku filologia polska jako obca i fach lektorski), który pozostaje w ścisłym związku z przemianami tożsamości naszej subdyscypliny. Znaczącą rolę odgrywa w tej refleksji – po pierwsze – inter- i transdyscyplinarność i problematyzowanie pod tym kątem integralności polonistyki względem studiów kulturowych oraz – po drugie – traktowanie polonistyki zagranicznej jako specyficznego bytu naukowo-dydaktycznego i ważnego ogniwa nowej, tj. wychodzącej na pozycje Innego polonistycznej komunikacji naukowej. Sądzę, że zaproponowana w tym tekście koncepcja polonistyki międzykulturowej ma wiele do zaoferowania nie tylko cudzoziemskim studentom filologii polskiej jako obcej, ale też polonistkom i polonistom, którzy (jeszcze) nie pracują na filologii polskiej jako obcej.

Czy filologia polska jako obca i towarzysząca jej praktyka naukowo-dydaktyczna w postaci międzykulturowej polonistyki to wciąż polonistyczne innowacje czy raczej fakty dokonane? Mam nadzieję, że Czytelniczki i Czytelnicy tego numeru „Polonistyki. Innowacji” znajdą na to pytanie nieoczywiste odpowiedzi.

¹⁴ Więcej na ten temat piszemy w: O. Bambrowicz, E. Kledzik, M. Zduniak-Wiktorowicz, *Uniwersytet między kulturami. Poradnik metodyczny*, 2022 [ebook].

Bibliografia:

- Bakuła Bogusław, 2013, *Narodowa czy rodzima? Filologia polska w perspektywie multikulturalizmu*, w: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, Dziadek A., Kłosiński K., Mazurkiewicz F. (red.), Katowice, s. 193-211.
- Bambrowicz Olga, 2024, *E-glottodydaktyka- studium przypadku*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 19, s. 141-150.
- Bambrowicz Olga, Kledzik Emilia, Zduniak-Wiktorowicz Małgorzata, 2022, *Uniwersytet między kulturami. Poradnik metodyczny* [ebook].
- Benthien Claudia, Velten Hans Rudolf, 2002, *Einleitung*, w: *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, red. Benthien C., Velten H.R. (red.), Reinbek bei Hamburg, s. 17.
- Białek Kinga, Kawalska Anna, Kownacka Ewa, Piegat-Kaczmarczyk Marta (red.), 2008, *Warsztaty kompetencji międzykulturowych*, Warszawa.
- Bielecki Marian, 2013, *Horror vacui, czyli od Filologii Narodowej do Teorii – i z powrotem*, w: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, Dziadek A., Kłosiński K., Mazurkiewicz F. (red.), Katowice, s. 11-22.
- Bolecki Włodzimierz, 2005, *Pytania o przedmiot literaturoznawstwa*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 11-20.
- Czech Mariusz, 2023, *Rozwój profesjonalny lektora języka polskiego jako obcego. Wpływ biografii i doświadczeń dydaktycznych na proces kształtowania się tożsamości zawodowej* [praca doktorska obroniona na Uniwersytecie Warszawskim w roku 2023].
- Czerwińska Małgorzata, Gajda Stanisław, Kłosiński Krzysztof, Legeżyńska Anna, Makowiecki Andrzej Z. i Nycz Ryszard (red.), 2005, *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. I, Kraków.
- Domański Tomasz, 2017, *Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych*, w: *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*, Domański T., Stępień-Kuczyńska A., Włodarska-Frykowska A. (red.), Łódź, s. 63-80.
- Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, 2002, Benthien C., Velten H.R. (red.), Reinbek bei Hamburg.
- Gosk Hanna, 2012, *Tożsamościotwórcze aspekty polonistycznych studiów postzależnościowych*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 51-62.
- Grossman Elwira, 2001, *Interdyscyplinarna wizja polonistyki zagranicznej XXI wieku, czyli inna optyka*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Cudak R., Tambor J. (red.), Katowice, s. 29-37.
- Gutjahr Otrud, 2002, *Alterität und Interkulturalität (Neuere Deutsche Literatur)*, w: *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, Benthien C., Velten H.R. (red.), Reinbek bei Hamburg, s. 34-49.
- Handbuch interkulturelle Germanistik*, 2003, Wierlacher A., Bogner A. (red.), Stuttgart-Weimar.

- Hejmej Andrzej, 2013, *Pasaże i refrakcje. Literatura – „filologia narodowa” – komparatystyka*, w: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, Dziadek A., Kłosiński K., Mazurkiewicz F. (red.), Katowice, s. 69-76.
- Meyer Erin, 2016, *The Culture Map*, Paris.
- Miodunka Władysław T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka Władysław T., 2010, *Wprowadzenie*, w: *Polonistyka bez granic*, t. 1, Nycz R., Miodunka W.T., Kunz T. (red.), Kraków, s. VII-XII.
- Nycz Ryszard, 2005, *O przedmiocie studiów literackich – dziś*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 175-188.
- Nycz Ryszard, Miodunka Władysław T., Kunz Tomasz (red.), 2010, *Polonistyka bez granic*, t. 1, *Wiedza o literaturze i kulturze*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków.
- Obrembski Krzysztof, 2023, *Od „Bogurodzicy” po XXI stulecie. Historia literatury polskiej dla cudzoziemców*, Toruń.
- Środa Magdalena, 2020, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk.
- Zduniak-Wiktorowicz Małgorzata, 2018, *Filologia w kontakcie. Polonistyka, germanistyka, postkolonializm*, Poznań.

Programy kształcenia

- Filologia polska jak obca, studia licencjackie: <https://sylabus.amu.edu.pl/pl/1/19/3/2/7/48>.
- Filologia polska jako obca, studia magisterskie: <https://sylabus.amu.edu.pl/pl/1/19/3/3/7/48>.

O Autorce:

Małgorzata Zduniak – dr. hab., prof. UAM, literaturoznawczyni i glottodydaktyczka na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Prowadzi zajęcia na filologii polskiej jako obcej, specjalności glottodydaktycznej i studiach podyplomowych przygotowujących do pracy w zawodzie lektorki/lektora języka polskiego jako obcego. Zajmuje się polsko-niemiecką literaturą migracyjną, kontaktami polonistyki i germanistyki oraz wielokulturowym dziedzictwem Polski. Absolwentka (2023) Akademii Dziedzictwa przy Międzynarodowym Centrum Kultury w Krakowie. Była kierowniczką grantów Narodowego Centrum Nauki, Polsko-Niemieckiej Fundacji na rzecz Nauki i Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Współtworzy innowacje dydaktyczne dla studiujących w Polsce cudzoziemców i ich wykładowców (www.uniersytetmiedzykultrami.pl).

Od nauki języka do świadomości metalingwistycznej. Seminarium językoznawcze dla chińskojęzycznych studentów filologii polskiej jako obcej

From language learning to metalinguistic awareness.
Linguistic bachelor's seminar for Chinese-speaking students of Polish philology as a foreign language

Małgorzata Gębka-Wolak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0003-4587-496X

Iwona Kaproń-Charzyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0001-5798-2592

Joanna Kamper-Warejko

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0001-9877-6242

Krystyna Bojałkowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0000-0001-5672-4751

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji, przebiegu i efektów seminarium licencjackiego o profilu językoznawczo-glottodydaktycznym, prowadzonego na studiach polonistycznych adresowanych do studentów chińskojęzycznych. Jego istotnym zadaniem było rozwijanie świadomości metalingwistycznej studentów-obcokrajowców. W artykule staramy się wykazać, że dzięki podjęciu w ramach prac licencjackich problematyki łączącej teoretyczne aspekty słowotwórstwa i praktyczne jego zastosowanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego możliwe stało się z jednej strony harmonijne rozwijanie: a) wiedzy o budowie i funkcjonowaniu systemu językowego oraz b) kompetencji dotyczących prowadzenia badań lingwistycznych i metod nauczania polszczyzny, z drugiej – kształcenie umiejętności językowych.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, świadomość metalingwistyczna, filologia polska jako obca, słowotwórstwo

Abstract: The aim of this paper is to present the concept, course and effects of bachelor's seminar with the linguistics-glottodidactics profile, conducted at Polish studies aimed at Chinese-speaking students. Its important task was to develop the metalinguistic awareness of foreign students. In the article, we try to show that by taking up in bach-



elors these issues combining theoretical aspects of word formation and its practical application in teaching Polish as a foreign language, it becomes possible, on the one hand, to harmoniously develop: a) knowledge about the structure and functioning of the language system and b) competences of conducting linguistic research and methods of teaching Polish, and on the other – developing language skills.

Key words: glottodidactics, metalinguistic awareness, Polish philology as a foreign language, word-formation

1. Wstęp

Artykuł wpisuje się w dyskusję dotyczącą nauczania studentów chińskojęzycznych na poziomie uniwersyteckim na kierunkach polonistycznych¹. Interesuje nas ten etap procesu, który polega na przygotowaniu pracy dyplomowej wieńczącej studia pierwszego stopnia adresowane do studentów obcokrajowców. Problematyka ta od niedawna przyciąga uwagę polskich badaczy z tego względu, że dopiero pierwsze roczniki chińskich studentów uczących się w Polsce lub w ramach studiów wspólnych w Chinach i w naszym kraju stają przed zadaniem napisania licencjatu (zob. Czerkies 2022; Horbatowski 2022; Ruszer 2015, 2018). Zgodnie z naszą wiedzą w dotychczasowej literaturze przedmiotu nie były szczególnie analizowane kwestie związane z organizacją seminariów językoznawczych oraz ich rolą w procesie kształcenia. Ogólnym celem niniejszego tekstu jest więc wypełnienie tej luki. Celem szczegółowym jest natomiast prezentacja procesu rozwijania świadomości metalingwistycznej chińskojęzycznych uczestników seminariów językoznawczych, przedstawienie uzyskanych efektów w odniesieniu do realizacji celów seminarium licencjackiego oraz nabytej przez studentów wiedzy i kompetencji językoznawczych. Tej problematyce poświęcone są zasadnicze części artykułu (punkty od 2. do 4). Informacje zawarte z kolei dalej (w punktach 1.1. – 1.3.) mają za zadanie zarysowanie kontekstu, w którym przebiegał opisywany w artykule proces. Opracowanie ma charakter studium przypadku. Obserwacji poddany został proces kształcenia dziesięciorga studentów filologii polskiej jako obcej na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, uczestników czterech seminariów językoznawczych prowadzonych w roku akademickim 2022/2023 przez autorki niniejszego artykułu.

1.1. Rozwój studiów polonistycznych adresowanych do obcokrajowców

W ostatnich latach oferta dydaktyczna na kilku polskich uniwersytetach została wzbogacona o kierunki studiów polonistycznych adresowanych do obcokrajowców,

¹ Specyfika nauczania języka polskiego osób pochodzących z Chin (szerzej – z Azji) jest przedmiotem coraz większej liczby opracowań. Zestawienie pełnej literatury przedmiotu niewątpliwie byłoby pożądane. Nie jest to jednak zadaniem tego artykułu. W tym miejscu przywołujemy jedynie najnowsze zbiory prac w całości poświęcone tej problematyce, które zawierają dalsze wskazówki bibliograficzne w tym zakresie. Są to: Czerkies, Prizel-Kania 2022, Jasińska, Kajak, Wegner 2021, a także monografie stanowiące pokłosie azjatyckich konferencji polonistycznych pn. *Spotkania polonistyk trzech krajów (Chiny, Korea, Japonia)*, organizowanych w cyklu dwuletnim od 2007 do 2020 roku (zob. Kajak 2021, 23). W artykule odwołujemy się do tekstów zamieszczonych w rocznikach wydanych w latach 2015 (Morita 2015) i 2018 (Kim 2018).

którzy chcieliby pogłębić znajomość języka polskiego oraz poszerzyć wiedzę o polskiej literaturze i kulturze. Studia o takim charakterze funkcjonują pod różnymi nazwami, a sposób ich powoływania oraz organizacja – w szczególności tryb rekrutacji studentów i program – są obecnie warunkowane przepisami ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668) oraz wewnętrznymi regulacjami obowiązującymi w danej szkole wyższej, ewentualnie także umowami zawartymi z uczelniami zagranicznymi.

Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu studenci obcokrajowcy mogą podjąć studia na kierunku filologia polska jako obca. Studia licencjackie prowadzone są na tej uczelni już od października 2012 roku, najpierw w Collegium Polonicum w Słubicach, a od 2017 roku na UAM w Poznaniu. W 2021 roku uruchomiono natomiast studia magisterskie². Filologię polską jako obcą można także studiować na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Stacjonarne studia pierwszego stopnia zostały powołane uchwałą Senatu Uniwersytetu Mikołaja Kopernika z dnia 17 kwietnia 2018 roku³. Studia na tym kierunku podejmują przede wszystkim studenci polonistyk w Chinach, z którymi UMK ma podpisane umowy, w szczególności o studiach wspólnych (2+2 lub 1+2+1). W ofercie Uniwersytetu Jagiellońskiego są z kolei dwa kierunki polonistyczne skierowane do obcokrajowców (Janowska 2022; Bucko, Wawrzeń 2023). Pierwszy – studia polskie – język, kultura, społeczeństwo – został powołany do życia uchwałą Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 24 kwietnia 2019 roku jako studia wspólne (2+2), prowadzone na podstawie umów z instytucją edukacyjną w Chinach (Janowska 2022, 46). Kształcenie na kierunku trwa osiem semestrów, z których cztery są przez studentów realizowane w Polsce⁴. Drugi – studia polskie dla cudzoziemców – są trzyletnimi studiami licencjackimi, przeznaczonymi dla osób, które ukończyły szkołę średnią, zdały maturę, znają język polski na poziomie A2 i pomyślnie przeszły rozmowę kwalifikacyjną⁵. Obcokrajowcy zainteresowani jednocześnie językiem polskim i angielskim od 2021 roku mają zaś możliwość kształcić się na kierunku studia polskie z językiem angielskim oferowanym przez Uniwersytet Łódzki⁶.

² Opis studiów pierwszego stopnia znajduje się na stronie <https://syllabus.amu.edu.pl/pl/1/19/3/2/7/48>, a drugiego stopnia na stronie <https://syllabus.amu.edu.pl/pl/1/19/3/3/7/48> (dostęp: 31.01.2024). Collegium Polonicum w Słubicach wspólnie z Uniwersytetem Europejskim Viadrina we Frankfurcie n. Odrą obecnie prowadzi studia o Polsce, zob. https://www.cp.edu.pl/pl/studia/kierunki_studiow/studia-o-polsce/index.html?fbclid=IwAR2ny4nYGDITTCQNejocn4tuaogSjffzco23zCn-ZOd7GX2lqgv93UvuT8NFE (dostęp: 31.01.2024). Za dostarczenie tych informacji dziękujemy dr. Wojciechowi Hofmańskiemu z UAM.

³ Program oraz zasady rekrutacji na filologię polską jako obcą na UMK znajdują się na stronie internetowej <https://www.human.umk.pl/filologia-polska-jako-obca-rekrutacja/> (dostęp: 31.01.2024).

⁴ Omówienie przebiegu pierwszego cyklu tych studiów w Polsce (lata 2019/2020-2020/2021) oraz wynikających z niego doświadczeń zawiera monografia pod red. Tamary Czerkies i Adrian Prizel-Kani (Czerkies, Prizel-Kania 2022). Z kolei stanowiący podstawę kształcenia program kierunku jest na stronie internetowej UJ, zob. <https://studia.uj.edu.pl/kierunki/wpol/studia.pols.jezyk.kult.spol> (dostęp: 31.01.2024).

⁵ Przedstawione zasady rekrutacji zostały opisane na stronie internetowej UJ zob. <https://igp.polonistyka.uj.edu.pl/studia/studia-i-stopnia-studia-polskie-dla-cudzoziemcow> (dostęp: 31.01.2024). Tam także zamieszczono program kierunku.

⁶ Informacje o kierunku są na stronie internetowej <https://www.uni.lodz.pl/studia-podyplomowe/studia-polskie-z-jezykiem-angielskim-1> (dostęp: 31.01.2024). Z kolei artykuł Beaty Grochali (2023) zawiera wyniki badań przeprowadzonych w grupie pochodzących z Ukrainy 48 studentów tego kierunku, nakierowanych na ustalenie motywacji do podjęcia studiów.

Wymienione kierunki polonistyczne zasadniczo są otwarte dla studentów z różnych krajów. Praktyka ostatnich lat pokazuje, że studia podejmują przede wszystkim dwie grupy osób – pochodzące z Chin lub z Ukrainy. Kontekst, jaki przyczynił się do wzrostu obecności na studiach polonistycznych studentów z tych krajów, jest – jak wiadomo – odmienny. Przyływ studentów z Ukrainy to pośredni efekt inwazji Rosji na to państwo (Bucko, Wawrzeń 2023, 23-24; Grochala 2023, 45-46). Zwiększona obecność w Polsce studentów pochodzących z Chin jest zaś związana z realizacją przez ten kraj od 2013 roku projektu polityczno-gospodarczego „Jeden Pas i Jeden Szlak”, zakładającego lepszą współpracę Chin z krajami Europy Środkowo-Wschodniej (Janowska 2022, 40-43). Jednym z jej przejawów jest budowanie systemu nauczania języka polskiego jako języka obcego, zarówno w Chinach, m.in. przez otwieranie nowych ośrodków nauczających języka polskiego jako obcego (zob. Malejka 2021), jak i w Polsce, dzięki współpracy z uczelniami oferującymi nauczanie języka polskiego, kultury, literatury oraz biznesu.

1.2. Język jako przedmiot badań w pracach licencjackich

Z programów kierunków polonistycznych adresowanych do obcokrajowców wynika, że warunkiem ukończenia studiów licencjackich jest złożenie pracy dyplomowej oraz pozytywny wynik egzaminu dyplomowego. Prace muszą być zgodne z zasadami obowiązującymi na danej uczelni oraz z wymogami programowymi kierunków studiów⁷. Najważniejszym wymaganiem, a dla studentów zarazem wyzwaniem, jest konieczność napisania pracy w języku polskim oraz – przynajmniej w części – na podstawie polskojęzycznej literatury przedmiotu. Ponadto – jak podkreślają badacze – seminarzyści mają nie tylko problemy językowe wynikające z niewystarczającej znajomości polszczyzny ogólnej, w tym jej odmiany naukowej, trudność stanowi także konieczność „zanurzania się w nieznaną kulturę” (Czerkies 2022, 201). Mimo to chińscy poloniści preferują tematy właśnie z obszaru literatury i kultury. Popularne są również tematy dotyczące życia społecznego i gospodarki (zob. Ruszer 2015, 2018; Horbatowski 2022).

Zarówno w Polsce, jak i w Chinach problematyka językoznawcza jest natomiast wybierana zdecydowanie rzadziej. Z badań Andrzeja Ruszera (2015), obejmujących lata 1997-2014 (siedem roczników), wynika, że na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (PUJO) w latach 1999, 2002 i 2004 nie powstała żadna praca dotycząca języka, w latach 1997 i 2008 prace o języku stanowiły 6% licencjatów, w roku 2014 – 8%, a w roku 2012 – 11%. Na tej podstawie Ruszer sformułował wniosek, że język polski jest dla studentów w Chinach głównie narzędziem do przygotowywania prac dyplomowych, a nie obiektem badań (Ruszer 2015, 189). Późniejsze analizy tego autora, rozszerzone o dane z uniwersytetów w Kantonie i Harbinie, potwierdziły wcześniejszy wniosek (Ruszer 2018) o niewielkim udziale tematów dotyczących języka. W Kantonie

⁷ Dodajmy, że regulacje obowiązujące na kierunkach polonistycznych w Polsce różnią się od tych prowadzonych w Chinach. O przygotowywaniu prac licencjackich w Chinach pisze Andrzej Ruszer (2015, 2018). Doświadczenia z seminariów prowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim przedstawia zaś Tamara Czerkies (2022) i Piotr Horbatowski (2022).

było to 9% ogólnej liczby licencjatów powstałych w roku akademickim 2017/2018, a w Harbinie 5%. Na PUJO nie powstała żadna praca o języku. Prac o charakterze czysto językoznawczym nie ma też na zamieszczonej w aneksie artykułu Horbatowskiego (2022, 198-199) liście tematów prac licencjackich powstałych na prowadzonym przez UJ kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo. Dwa tematy mieszczą się natomiast w ramach nauczania języka polskiego jako obcego.

Biorąc pod uwagę przytoczone dane, możemy stwierdzić, że odsetek prac o charakterze lingwistycznym jest zdecydowanie najwyższy na filologii polskiej jako obcej (FPO) na UMK. Dotychczas zostały przygotowane 83 licencjaty. Ich autorami są osoby, które studiowały na FPO na UMK w latach 2019/2020 – 2022/2023. Prac z zakresu językoznawstwa powstało 29, co stanowi 35% wszystkich licencjatów. Problematyka w nich podejmowana mieściła się w następujących obszarach: (1) gramatyka opisowa w perspektywie nauczania języka polskiego jako obcego – 11 prac, (2) lingwistyka kulturowa – 9 prac, (3) gramatyka opisowa – 2 prace, (4), analiza językowo-stylistyczna – 2 prace, (5) nauczanie języka polskiego jako obcego – 2 prace, (6) pragmatyka – 1 praca, (7) onomastyka – 1 praca, (8) translatoryka – 1 praca.

1.3. Organizacja seminarium licencjackiego na filologii polskiej jako obcej UMK

Warto dodać, że problematyka podejmowana w pracach licencjackich przez studentów FPO jest wypadkową ich preferencji oraz typu badań prowadzonych przez osoby, które w danym roku podejmują się opieki nad seminariami dyplomowymi. Oczekiwania uczących się wobec problematyki przyszłej pracy licencjackiej badamy pod koniec II roku FPO. Studenci są proszeni o udzielenie odpowiedzi na pytania o zainteresowania, ulubione przedmioty podczas studiów, a także o to, o czym chcieliby pisać w pracy licencjackiej. Ich wypowiedzi są wspólnie analizowane przez koordynatora dydaktycznego kierunku FPO, osoby prowadzące zajęcia z praktycznej nauki języka polskiego oraz opiekunów seminariów na FPO w kolejnym roku akademickim. Analiza ta w szczególności dotyczy świadomości mocnych i słabych stron oraz zainteresowań studentów. Mogłaby być przedmiotem odrębnego opracowania, w tym miejscu ograniczymy się do zacytowania dwóch wypowiedzi (w zapisie oryginalnym). Pierwsza ilustruje ogólną tendencję: studenci na ogół wskazują obszar (lub obszary) swoich zainteresowań i przyszłych badań, co ułatwia podjęcie decyzji o przydzieleniu im opiekuna seminarium.

- 1) Przede wszystkim chcę powiedzieć, że boję się literatury, ale bardziej interesuje mnie kultura polska, lubię też gramatykę, ale nie jestem przekonana, że mogę w pełni zrozumieć. Ale jeśli gramatyka jest tematem mojej pracy licencjackiej, jestem pewien, że będę studiować ciężko by zakończyć pracę.

Druga wypowiedź jest interesująca z punktu widzenia celu niniejszego artykułu. Świadczy bowiem o posiadanej przez studentkę świadomości metajęzykowej w zakresie słowotwórstwa w powiązaniu z refleksją na temat uczenia się słownictwa.

- 2) W przyszłej pracy licencjackiej chciałabym pisać o językoznawstwie. Teraz nie mam pewniej odpowiedzi, ale bardziej interesuję się tematem o pamięci asocjacyjnej między afiksami i korzeniami. Ponieważ kiedy byłam na studiach w Changchun, odkryłam to bardzo interesujące gdy zrozumieć znaczenie słowa i jak się tworzy, pamięć słowa będzie szybsza i łatwa. Oczywiście mam zajęcia z gramatyki w Polsce, a słowotwórstwa nauczyłam się w ostatnim semestrze. Na przykład słowo 'bezsenność', które to znaczy nie można spać w nocy, po pierwsze jest rzeczownikiem, a po drugie dosłownie oznacza brak snu. Zatem szybko zapamiętałam to słowo, uświadomiłam sobie również w trakcie nauki języka polskiego, że język polski też ma prawdziwe zasady, chociaż niektóre słowa nie mają reguł, cieszę się.

W roku akademickim 2022/2023, którego dotyczy artykuł, na FPO otwartych zostało trzynaście grup seminaryjnych⁸, z czego sześć było seminariami językoznawczymi, tj. prowadzonymi przez osoby naukowo zajmujące się problematyką językoznawczą, w tym nauczaniem języka polskiego jako obcego. W ramach czterech z nich, prowadzonych przez autorki artykułu, realizowano swego rodzaju eksperyment dydaktyczny. Polegał on, po pierwsze, na połączeniu problematyki ściśle gramatycznej, z zakresu słowotwórstwa języka polskiego, z nauczaniem słowotwórstwa w ramach języka polskiego jako obcego, po drugie, na zastosowaniu zróżnicowanych form pracy, obejmujących wspólne spotkania czterech grup seminaryjnych, osobne spotkania każdej grupy oraz indywidualną pracę promotorów z każdym seminarzystą.

2. Koncepcja pracy na seminarium językoznawczym

Wybór tematu seminarium językoznawczego, trudnego dla studentów obcojęzycznych pochodzących z innego kręgu kulturowego, nie był przypadkowy. Język jest bowiem jednym z ważniejszych elementów opisujących obcą kulturę, a jego zgłębianie może pomóc w procesie jej poznawania i zrozumienia. Ten aspekt edukacji chińskojęzycznych studentów jest często podnoszony w pracach na temat ich kształcenia (por. Garncarek 2021; Horbatowski 2022, 183; Czerkies 2022, 138). Dokładna analiza zjawisk i problemów językowych pozwala dotrzeć do ukrytych znaczeń i lepiej zrozumieć język obcy, tym samym lepiej się w nim komunikować, co – jak pokazała cytowana wyżej wypowiedź studentki – zauważają też uczestnicy studiów filologii polskiej jako obcej. Koncepcję seminarium opracowaliśmy, mając świadomość trudności, jakie stoją przed nauczycielem w pracy ze studentem chińskojęzycznym, szczególnie jeśli główną metodą ma być metoda indukcyjna i w dużym stopniu samodzielna praca nad tekstem (por. Bucko, Banach 2022, 166-168; Gworys 2017, 41).

2.1. Problematyka seminarium

Przygotowania do seminarium zaczęliśmy kilka miesięcy wcześniej, przed rozpoczęciem semestru. Objęły one zaplanowanie organizacji zajęć i technik pracy ze studentami oraz wybór tematu. Projekt koncepcji uwzględniał nasze doświadcze-

⁸ Aby studentom ułatwić przygotowanie pracy licencjackiej, a promotorom sprawowanie opieki nad procesem tworzenia prac dyplomowych, na FPO z zasady otwiera się stosunkowo dużą liczbę seminariów, by grupa seminaryjna liczyła od 2 do 4 osób.

nia zdobyte podczas wcześniejszych zajęć prowadzonych ze studentami z Chin oraz obserwacje i wnioski spisane przez badaczy z innych ośrodków (por. m.in. Gworys 2017; Ruszer 2018, 370-373; Rutkowska 2017, 441). Ponieważ tematyka seminarium miała być językoznawcza, wybrałyśmy problematykę słowotwórczą, z którą seminarzyści spotkali się już na II roku studiów. Postanowiłyśmy ją wzbogacić o aspekt glottodydaktyczny. W jego ramach studenci mieli za zadanie przygotować ćwiczenia do nauki języka polskiego jako obcego. Zdecydowałyśmy, że nadrzędnym tematem prac będzie kategoria nazw subiektów, obejmująca (1) odczasownikowe nazwy czynności, procesów i stanów oraz (2) odrzeczownikowe nazwy subiektów przy niewyrażonym predykanie. Kryterium doboru poszczególnych typów słowotwórczych było frekwencyjne. Z uwagi na brak nowszych badań jako podstawę wyboru przyjęłyśmy ustalenia Renaty Grzegorczykowej i Jadwigi Puzyniny. Autorki wskazały słowotwórcze typy odczasownikowych i odrzeczownikowych nazw subiektów bardzo liczne, dość liczne, mało liczne i rzadkie (por. Grzegorczykowa, Puzynina 1998b, 400, 434). Przedmiot prac studentów chińskojęzycznych stanowiły typy wybrane spośród dwóch pierwszych grup.

Poniżej przedstawiamy tematy dziesięciu prac z sukcesem ukończonych przez wszystkich uczestników eksperymentu dydaktycznego opisanego w tym artykule.

Tabela 1. Tytuły prac licencjackich napisanych w ramach eksperymentu językoznawczego przeprowadzonego na Wydziale Humanistycznym UMK w roku akademickim 2022/2023

LP.	Tytuł pracy
1.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-acz</i>
2.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów przy niewyrażonym predykanie z formantem <i>-ak</i>
3.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-iciel / -yciel</i>
4.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów przy niewyrażonym predykanie z formantem <i>-ista / -ysta</i>
5.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-nik</i>
6.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-arz</i>
7.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów przy niewyrażonym predykanie z formantem <i>-owiec</i>
8.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-er</i>
9.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-ant</i>
10.	Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Nazwy subiektów czynności, procesów i stanów z formantem <i>-ator</i>

Dodatkowym argumentem za wyborem problematyki seminarium był fakt, że słowotwórstwo stosunkowo rzadko jest przedmiotem nauczania w ramach praktycznej nauki języka polskiego (Gaze 2022, 246). Uznałyśmy więc, że warto pogłębić znajomość tematu, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym.

2.2. Przygotowanie studentów

Językoznawcza część programu studiów na FPO składa się z dwóch bloków zajęć: pierwszy ma na celu kształcenie praktycznej znajomości polszczyzny i sprawności językowej studentów. Zadaniem drugiego jest przekazanie uczącym się wiedzy o systemie językowym. Na ten blok składają się następujące konwersatoria i wykłady: na roku I – wstęp do nauki o języku, fonetyka, gramatyka języka polskiego 1, etykieta językowa; na roku II – gramatyka języka polskiego 2 i 3, leksykologia i leksykografia, język polski do celów specjalistycznych (biznes 1), język polski do celów specjalistycznych (turystyka), kultura wypowiedzi, wstęp do translatoryki; na roku III – językoznawstwo ogólne, stylistyka, dwa przedmioty językoznawcze do wyboru, pragmatyka i komunikacja językowa, język polski do celów specjalistycznych (biznes 2). Co prawda wymienione przedmioty wstępnie przygotowały studentów do pracy na prowadzonym przez nas seminarium językoznawczym, jednak konieczność pogłębionej analizy materiału i redagowanie kolejnych fragmentów rozprawy – zgodnie z naszymi przewidywaniami – okazały się dla studentów wyzwaniem.

2.3. Organizacja pracy na seminarium

Biorąc pod uwagę naszą wiedzę o uczestnikach seminarium, ich postępach w nauce i poziomie językowym oraz specyfikę pracy ze studentami chińskojęzycznymi, cykl zajęć podzieliliśmy na dwie części: (1) wspólne zajęcia wszystkich grup seminaryjnych (6 pierwszych spotkań), (2) zajęcia prowadzone przez każdą z promoterek dla swojej grupy (pozostałe spotkania).

Na pierwszym spotkaniu w ramach wspólnych zajęć zapoznaliśmy studentów z celem i organizacją pracy na seminarium, z planowaną tematyką prac licencjackich i z najważniejszymi informacjami dotyczącymi sposobu ich redakcji. Omówiliśmy również formularz recenzji. Pokazaliśmy studentom przykładowe prace o podobnej tematyce i zwróciliśmy uwagę na ich strukturę. Na zakończenie pierwszych zajęć przedstawiliśmy terminarz seminarium oraz omówiliśmy procedurę ukończenia studiów. Ustaliśmy ponadto, że wspólnym kanałem porozumiewania się, zarówno w sprawach formalnych, jak i merytorycznych, będzie dodatkowo czat utworzony na platformie MT.

Pięć kolejnych wspólnych spotkań było poświęconych przygotowaniu studentów do pracy analityczno-redakcyjnej. Zajęcia te objęły następującą problematykę:

- specyfika tekstu naukowego; ćwiczenia w tworzeniu opisów bibliograficznych;
- powtórzenie najważniejszych treści z zakresu słowotwórstwa, omawianych podczas zajęć z gramatyki języka polskiego;
- warsztaty interpunkcyjne;
- redakcja tekstu – ćwiczenia leksykalne i składniowe;
- dostępne online narzędzia przydatne w badaniach językoznawczych – *Słownik gramatyczny języka polskiego* (SGJP), *Wielki słownik języka polskiego* (WSJP).

Po etapie wprowadzającym uczestnicy zajęć rozpoczęli pracę w swoich grupach seminaryjnych. Promotorzy spotykali się z seminarzystami także indywidualnie. W takich warunkach praca mogła być dostosowana do możliwości, zarówno językowych, jak i poznawczych każdego studenta i w konsekwencji przebiegać w różnym tempie. Po zebraniu materiału i wstępnej jego selekcji, wykonanych pod okiem nauczyciela podczas wspólnych zajęć, przeszliśmy ze studentami do czytania literatury i omawiania konkretnych problemów z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki.

Zaobserwowane na wcześniejszych etapach nauczania (przede wszystkim w ramach bloku przedmiotów językoznawczych) i opisane w literaturze przedmiotu problemy chińskich studentów w pracy z tekstem pisanym (por. Banach, Bucko 2022, 85-86) skłoniły nas do zaplanowania i wdrożenia określonych technik pracy na seminarium. Interesowała nas przede wszystkim systematyczność i zadaniowość. W ramach zajęć wspólnie czytaliśmy ze studentami teksty naukowe, objaśnialiśmy terminologię, studenci mieli też możliwość pod naszym kierunkiem pisać fragmenty licencjatów. Problemy były na bieżąco rozwiązywane, np. na czatach prowadzonych ze studentami. Dociekliwi seminarzyści nierzadko zadawali pytania o różnych porach dnia, zawsze jednak – co jest charakterystyczne dla studentów chińskojęzycznych – wyrażali wdzięczność za poświęcony czas i pomoc. Oto przykładowe wypowiedzi z czatów w pisowni oryginalnej: „Dziękuję Pani bardzo, rozumiem, będę pisała”; „Dziękuję za sprawdzenie i dobranoc.”; „Rozumiem, przejrzę i jeszcze nad tym się zastanowię :-)”.

3. Rozwijanie świadomości metajęzykowej

Dużą część słownictwa języka polskiego stanowi słownictwo motywowane słowotwórczo, a więc pozostające w relacjach formalno-semantycznych z innymi jednostkami słownikowymi. Ten fakt decyduje o powiązaniu nauczania słownictwa w ramach języka polskiego jako obcego z trzema rodzajami kompetencji – leksykalną, semantyczną i gramatyczną⁹. Przejawiają się one w podejmowanych przez ucznia działaniach nadawczych, odbiorczych, interakcyjnych i mediacyjnych. Wymienione rodzaje działań wykonawczych pozostają w ścisłym związku z wiedzą nadawcy o języku, która obejmuje dwa rodzaje świadomości – językową i metajęzykową. Ta pierwsza to *wiedza jak*, zaś ta druga to *wiedza że* (por. Bakula 2012, 9-20).

Zasadniczym celem działań zaplanowanych w ramach omawianego seminarium licencjackiego o profilu językoznawczo-glottodydaktycznym było rozwijanie świadomości metajęzykowej jego uczestników. Na niej koncentrujemy się w dalszej części pracy. Obok niej kształtowała się świadomość językowa studentów, a więc sfera automatycznego stosowania wiedzy językowej, nie w pełni uświadamianej, pozwalającej rozszyfrowywać znaczenia środków językowych i wykorzy-

⁹ Dyskusyjny status słowotwórstwa i jego miejsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego stały się w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania badaczy glottodydaktyków. W tym opracowaniu nie poświęcamy mu uwagi ze względu na ograniczenia objętości tekstu. Zainteresowanych odsyłamy do wybranej literatury przedmiotu, np. Seretny, Stefańczyk 2015, 45-61; Seretny 2021, 221-238; Maciołek 2021, 57-72; Gaze 2022, 245-259.

stywać je w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Temu niewątpliwie służyło poszerzenie znajomości leksyki języka polskiego w aspektach ilościowym¹⁰ oraz jakościowym. Oba wymienione cele są niezwykle istotne, ponieważ stanowią realizację ogólnych celów kształcenia zakładanych w ramach funkcjonującego na Wydziale Humanistycznym UMK kierunku studiów filologia polska jako obca.

Świadomość metajęzykowa, określana przez psycholingwistów jako refleksyjna (Krasowicz-Kupis 2004, 13-14), jest wyższym stanem mentalnym, obejmującym teoretyczną świadomość zasad działania, której podstawą jest wiedza o systemie językowym. Można przyjąć, że jej kształtowanie jest de facto rozwijaniem świadomości językoznawczej (Bakuła 2012, 9-20). W ramach glottodydaktyki nie jest ono jednak celem samym w sobie, lecz stanowi element istotnej zasady nauczania – łączenia teorii z praktyką, która znajduje odzwierciedlenie w przechodzeniu od wiedzy biernej do wiedzy trwałej i operatywnej (por. Kupisiewicz 2012, 124-125). W celu umożliwienia wspomnianego przejścia w ramach seminarium licencjackiego skoncentrowaliśmy się na rozwijaniu świadomości językoznawczej w dwóch kierunkach: po pierwsze na poszerzaniu wiedzy o systemie słowotwórczym polszczyzny, po drugie na poszerzaniu wiedzy metodycznej z zakresu nauczania słownictwa.

3.1. Poszerzanie wiedzy o systemie słowotwórczym polszczyzny

Studenci FPO mają obowiązkowy kurs gramatyki języka polskiego na I i II roku studiów. Kiedy więc rozpoczynają seminarium, mają podstawową wiedzę o języku polskim, obejmującą zagadnienia z zakresu fonetyki, podstaw teoretycznych morfologii, fleksji, słowotwórstwa i składni. Opracowanie konkretnego problemu słowotwórczego w ramach pracy licencjackiej wiązało się jednak z koniecznością opanowania rozbudowanej siatki terminologicznej. Nie wystarczyło przypomnienie podstawowych terminów, które studenci poznali w trakcie kursu gramatyki. Trzeba było podjąć działania mające na celu rozwijanie świadomości metajęzykowej w omawianym zakresie. Podstawą przeprowadzenia poprawnych analiz słowotwórczych było zrozumienie pojęć wypracowanych na gruncie metodologii słowotwórstwa synchronicznego. Budowanie w umyśle seminarzystów siatki pojęciowej oparto na takich terminach ogólnych, jak: *morfologia*, *słowotwórstwo*, *fleksja*, *motywacja słowotwórcza*, *parafraza słowotwórcza*, *derywat synchroniczny*, *podstawa słowotwórcza*, *temat słowotwórczy*, *formant słowotwórczy*, *typy derywacji*, *typy formantów*, *funkcje formantów*, *wartość kategorialna*, *kategoria słowotwórcza*, *typ słowotwórczy*, *produktywność typu słowo-*

¹⁰ Liczba analizowanych derywatów była zróżnicowana. Wahała się w granicach od około 50 do około 200 leksemów. Warto jednak zwrócić uwagę, że na pierwszym etapie pracy zakres zgromadzonego materiału językowego był szerszy. Wykorzystane w ramach seminarium narzędzia cyfrowe nie są jeszcze na tyle doskonałe, by za ich pomocą wyekscerpować wyłącznie jednostki motywowane słowotwórczo z synchronicznego punktu widzenia, reprezentujące określoną kategorię słowotwórczą. Studenci przy naszej pomocy musieli ze zbioru automatycznie wyselekcjonowanego słownictwa usunąć rzeczowniki niemotywowane słowotwórczo oraz rzeczowniki motywowane słowotwórczo z diachronicznego punktu widzenia. Zdarzały się też takie sytuacje, w których musieli wyeliminować derywaty utworzone za pomocą formantu sufiksalnego reprezentowanego przez morfem słowotwórczy równoznaczny z morfemem będącym wykładnikiem formantu sufiksalnego tworzącego inny typ słowotwórczy.

twórczego¹¹. W celu ich objaśnienia odwołałyśmy się do literatury przedmiotu – por. Derwojedowa, Karaś, Kopcińska (red.) 2005; Grzegorzczkowska 1984; Grzegorzczkowska, Puzynina 1979; Grzegorzczkowska, Puzynina 1998a, 361-388; Polański (red.) 1999.

Kolejnym kluczowym elementem rozwijania świadomości metajęzykowej było poszerzenie wiedzy na temat analizowanej w ramach seminarium kategorii słowotwórczej, a w jej ramach – typu słowotwórczego. W tym zakresie odwołano się do zastanej literatury przedmiotu, przedstawiającej charakterystykę typów kategorii nazw subiektów czynności, procesów i stanów oraz typów nazw subiektów przy niewyrażonym predykanie, obejmującą wykaz bardzo licznych i licznych typów słowotwórczych, charakterystykę formalną i semantyczną podstaw słowotwórczych, budowę derywatów, funkcje formantów (por. Grzegorzczkowska 1984; Grzegorzczkowska, Puzynina 1979; Grzegorzczkowska, Puzynina 1998b, 389-468).

Przedstawione zagadnienia teoretyczno-metodologiczne, składające się na elementy świadomości metajęzykowej, stały się podstawą do działań o charakterze manipulacyjnym i transformacyjnym, umożliwiających analizę zgromadzonego materiału leksykalnego oraz prowadzących do rozbudowania metaświadomości studentów z zakresu słowotwórstwa. Można wskazać konkretne jej aspekty: (1) uświadomienie relacji między przynależnością derywatu do kategorii słowotwórczej a przynależnością podstawy słowotwórczej do określonej klasy części mowy, w wypadku klasy czasowników także do określonej grupy tematowej w ujęciu Jana Tokarskiego (2001); (2) uświadomienie zależności między aspektem czasownika a typem słowotwórczym; (3) uzmysłowienie, że dobór formantów słowotwórczych jest zdeterminowany fonetycznie (por. *basista*, *portrecista* – *makijażysta*, *pokerzysta*), semantycznie (np. łączliwość formantu *-iciel/-yciel* z podstawami czasownikowymi, a formantu *-arz* z podstawami rzeczownikowymi i czasownikowymi); (4) uświadomienie wariantywności tematów fleksyjnych wyrazów podstawowych i tematów słowotwórczych derywatów, wynikających z alternacji głoskowych (np. *flet* → *flecista* [*flec* – *ista*], *rower* → *rowerzysta* [*roveż* – *ysta*]); (5) uświadomienie problemu wielomotywacyjności derywatów (np. *bułgarysta* ‘specjalista w zakresie tego, co jest związane z **Bułgarią**’ lub ‘specjalista w zakresie języka, literatury i kultury **bułgarskiej**’, *siłacz* ‘ktoś, kto ma dużo **siły**’ lub ‘ktoś **silny**’); (6) uświadomienie złożoności procesów formalnych derywacji – np. występowanie współformantów ujemnych, por. *ekstremizm* → *ekstremista*, *konserwatyzm* → *konserwatysta* (ucięcie *-izm* i dodanie sufiksu *-ista*); (7) uświadomienie semantycznego zróżnicowania kategorii nazw subiektów przy niewyrażonym predykanie (por. np. nazwy odobiektowe, odnarzędziowe, odmateriałowe, nazwy amatorów, posiadaczy, zwolenników idei i poglądów), z którego wynikały problemy z porządkowaniem materiału.

Praca ze słownikami – SGJP i WSJP – pozwoliła studentom zdobyć wiedzę na temat koncepcji i zasad opracowania ważnych źródeł leksykograficznych, a także poszerzyła ich świadomość metajęzykową w zakresie zróżnicowania zasobu leksykalnego ze względu na kryterium frekwencyjne, pochodzenie leksemów, nacecho-

¹¹ W ramach niektórych terminów ogólnych siatka pojęciowa została uszczegółowiona.

wanie stylistyczne. Zaproponowany w WSJP podział tematyczny słownictwa języka polskiego (por. Żmigrodzki i in. [red.] 2018, 79-92) wykorzystaliśmy do uporządkowania analizowanego słownictwa i określenia jego przynależności do sfer, pól i podpól tematycznych, co pozwoliło studentom uświadomić sobie miejsce derywatów, reprezentujących zróżnicowane strukturalnie nazwy subiektów, w uniwersum leksykalnym języka polskiego. Nie mniej ważne było dla nas kształtowanie świadomości metajęzykowej w odniesieniu do płaszczyzny składniowej. Ten cel realizowałyśmy, wykorzystując zawarte w WSJP informacje na temat łączliwości analizowanych leksemów motywowanych z innymi częściami mowy – czasownikiem, przymiotnikiem, rzeczownikiem i grupą przyimkową.

3.2. Poszerzanie wiedzy o metodyce nauczania leksyki

Kolejny etap budowania świadomości metalingwistycznej związany był z przejściem do wiedzy operatywnej i znalazł odzwierciedlenie w glottodydaktycznym aspekcie prac przygotowywanych w ramach omawianego seminarium. Studenci nie tylko uświadomili sobie miejsce kompetencji słowotwórczej w obrębie subkompetencji lingwistycznych, czyli leksykalnej, semantycznej i gramatycznej, ale także poznali zakresy każdej z nich, dzięki czemu zdali sobie sprawę, co znaczy **znać słowo**, a konkretnie **znać słowo motywowane słowotwórczo**. Podbudową do opracowania ćwiczeń z materiałem leksykalnym analizowanym w pracy stały się (1) na poziomie recepcji: świadomość istnienia relacji formalno-semantycznych, które w ogromnym zasobie słownikowym języka obcego funkcjonują w gąszczu innego typu zależności (semantycznych, logicznych, pragmatycznych), świadomość struktur wyrazowych i funkcji składających się na nie elementów, reguł gramatycznych i kategorii, (2) na poziomie produkcji: świadomość, jak posługiwać się słowem w wypowiedzeniu. Elementem wiedzy metodycznej, niezwykle istotnym z punktu widzenia porządkowania materiału dydaktycznego, było uświadomienie, jakie etapy wyróżnia się w nauczaniu słownictwa w ramach ćwiczeń przedkomunikacyjnych, a więc: (1) wprowadzenie nowego słownictwa, (2) jego utrwalanie oraz (3) powtarzanie i utrwalanie wcześniej opanowanego słownictwa. Zaakcentowano również, że ćwiczenia komunikacyjne, zgodnie z zasadami nauczania powinny rozwijać sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisanie (Komorowska 2005, 116). W celu rozwijania metaświadomości glottodydaktycznej wykorzystaliśmy następujące opracowania: Komorowska 2005; Seretny, Lipińska 2005; Seretny 2015; Kita 2017.

4. Kształcenie umiejętności

Proces przygotowywania prac licencjackich był wieloetapowy, a z każdym z kolejnych kroków związane było z rozwijaniem przez studentów różnych umiejętności (w powiązaniu z zakładanymi efektami uczenia się przewidzianymi dla seminarium licencjackiego), takich jak: poprawne wykorzystanie literatury przedmiotu (jej adekwatny dobór, omawianie i cytowanie), praca zgodnie ze wskazówkami promotora, planowanie kolejnych etapów i ich realizacja oraz nabywanie umiejęt-

ności tworzenia dłuższych tekstów pisanych. Od rozpoczęcia zajęć do zredagowania prac dyplomowych obserwowałyśmy postęp studentów w coraz bardziej sprawnym wyrażaniu myśli oraz formułowaniu spostrzeżeń i wniosków. Uczestnicy seminarium nauczyli się stosować słownictwo i konstrukcje charakterystyczne dla prac dyplomowych z zakresu językoznawstwa. Kształcenie umiejętności tworzenia tekstów pisanych tego typu wymagało jednak naszego wsparcia. Uczestnictwo w seminarium pozwoliło ponadto rozwinąć inne kompetencje: posługiwanie się dostępnymi narzędziami językoznawczymi (zob. p. 4.1.), przeprowadzanie analizy słotwórczej oraz łączenie wiedzy z zakresu słotwórstwa i glottodydaktyki (zob. p. 4.2.).

4.1. Posługiwanie się narzędziami

Nasi seminarzyści nauczyli się korzystać ze słowników języka polskiego i zawartych w nich informacji. Jak wyżej wspomnialiśmy, do gromadzenia materiału studenci posłużyli się dwoma słownikami języka polskiego dostępnymi online: SGJP oraz WSJP. Pierwszy etap prac polegał na automatycznym wyekscerpowaniu z zasobów SGJP rzeczowników rodzaju męskiego (m1) o określonym zakończeniu: *-acz, -ak, -ant, -arz, -ator, -er, -iciel/-yciel, -ista/-ysta, -nik, -owiec*. Wykorzystane zostały funkcje tego słownika umożliwiające filtrowanie danych (klasa leksemów, rodzaj, forma kończąca się na wskazany ciąg liter). W drugim kroku stosowano filtry dotyczące klas frekwencyjnych i zawężano w ten sposób listę rzeczowników o podanej charakterystyce (rodzaj męski, określone zakończenie) do tych, które znajdują się wśród wskazanej liczby najczęściej używanych leksemów polskich (np. 20000 lub 40000) (zob. rys. 1). Na to, do jak dużej klasy frekwencyjnej studenci ograniczali swoje wyszukiwania, miała wpływ produktywność danego typu słotwórczego.

Rysunek 1. Przykład zastosowania filtrowania w SGJP

Otrzymany w ten sposób zbiór leksemów był następnie selekcjonowany z wykorzystaniem WSJP. Studenci zapoznawali się z definicjami słów i zastana-

wiali się nad tym, czy są one pochodne słowotwórczo; dla derywatów budowali parafrazy słowotwórcze i porównywali je z definicjami słownikowymi. Studenci korzystali także z informacji zawartych w WSJP w części hasła „pochodzenie” i przekonywali się o tym, że choć czasami wskazana jest w niej właśnie podstawa słowotwórcza danego słowa, jak np. w wypadku rzeczowników *kajakarz* – od *kajak*, *nauczyciel* – od *nauczyć*, jednak nie zawsze istnieje taka odpowiedniość, gdyż niektóre leksemy mają w tej części informację o pochodzeniu z języków obcych, np. *bohater* czy *bukmacher*¹².

Na tym etapie pracy z dalszej analizy zostały wyłączone te wyrazy, które nie są derywatami, np. wymienione już wyżej rzeczowniki *bukmacher* i *bohater*, a także inne, np. *kawaler*, *wrak*, *żak*. Zgromadzone wyrazy pochodne były później analizowane z wykorzystaniem takich podawanych w WSJP informacji, jak kwalifikacja tematyczna (zob. rys. 2) czy nacechowanie stylistyczne wyrazów bądź ich ograniczony zasięg użycia, sygnalizowane poprzez rozbudowany system kwalifikatorów.

W sumie do kategorii Codzienne życie człowieka należy 16 derywatów nazw subiektów

CODZIENNE ŻYCIE CZŁOWIEKA					
Czas wolny	Jedzenie i jego przygotowanie	Praca			Sport
gry i zabawy	miejsca, osoby, przedmioty, sytuacje związane z jedzeniem	materiały i narzędzia pracy	organizacja i hierarchia w pracy, stosunki służbowe	zawody	osoby i organizacje związane ze sportem
<i>triumfator</i> , <i>tryumfator</i>	<i>degustator</i>	<i>mechanizator</i>	<i>mechanizator</i> , <i>realizator</i>	<i>instalator</i> , <i>inwentaryzator</i> , <i>konserwator</i> , <i>preparator</i> , <i>windykator</i> , <i>wulkanizator</i> , <i>dekorator</i> , <i>charakteryzator</i>	<i>triumfator</i> , <i>tryumfator</i>

Rysunek 2. Przykład kwalifikacji tematycznej derywatów, przeprowadzonej na podstawie danych z WSJP

4.2. Pogłębienie umiejętności przeprowadzania analizy słowotwórczej oraz łączenia wiedzy słowotwórczej z glottodydaktyczną

Jak wspomnieliśmy w p. 3., z podstawowymi elementami analizy słowotwórczej uczestnicy seminarium zapoznali się już podczas zajęć z gramatyki opisowej języka polskiego. W procesie przygotowania prac dyplomowych rozwinęli i pogłębili umiejętności z tego zakresu. Nabrali biegłości w budowaniu parafraz słowo-

¹² Te umiejętności prowadziły do uzyskania szerszej wiedzy. Na podstawie analizy swojego materiału badawczego studenci mogli uświadomić sobie, że „pochodzenie” wyrazu nie jest tożsame z pochodnością rozumianą słowotwórczo.

twórczych, a także w identyfikowaniu i opisie alternacji głoskowych oraz odróżnianiu typów derywacji.

Bardzo istotne jest to, że seminarzyści nauczyli się wiązać wiedzę słowotwórczą z glottodydaktyczną, co pokazują ułożone przez nich zadania służące nauce słownictwa. Studenci pogrupowali przygotowane przez siebie zadania na podstawie informacji teoretycznych zdobytych w ramach seminarium na poszczególne typy (por. p. 3). Poniżej prezentujemy opracowane przez naszych studentów przykłady ćwiczeń przyporządkowane do poszczególnych etapów nauczania słownictwa.

Proszę dopasować słowo do jego definicji.

finansista	pokerzysta	makijażysta	futbolista	hokeista
	alpinista	dokumentalista	<i>imperialista</i>	

Definicja	Rzeczownik
Wzór: 0. Osoba, która prowadzi lub popiera politykę imperializmu .	<i>imperialista</i>
1. Osoba, która zawodowo zajmuje się badaniem i porządkowaniem dokumentów historycznych.	
2. Osoba, która uprawia alpinizm .	
3. Osoba, która gra w hokeja .	
4. Osoba, która gra w pokera .	
5. Osoba, która zawodowo zajmuje się wykonywaniem makijażu .	
6. Osoba, która zarządza finansami .	
7. Osoba, która gra w futbol amerykański.	

Rysunek 3. Przykład ćwiczenia przedkomunikacyjnego - wprowadzenie nowego słownictwa

Proszę uzupełnić poniższy dialog rzeczownikami utworzonymi od czasowników podanych w nawiasach, następnie proszę przeczytać tekst z podziałem na role.

Ewa: Dzień dobry!

Piotr: Dzień dobry!

Ewa: Słyszałam, że do tej pory wykonywałeś wiele prac?

Piotr: Tak.

Ewa: Czy możesz mi powiedzieć, jakie dokładnie prace wykonywałeś?

Piotr: Oczywiście, najpierw pracowałem jako 1. (lakierować), następnie jako 2. (kierować), a obecnie pracuję jako 3. (ratować) medyczny.

Ewa: Dlaczego tak często zmieniałeś pracę?

Piotr: Ponieważ jestem osobą, która nie boi się wyzwań i lubi próbować nowych rzeczy. Gdybym miał pracować w jednym zawodzie przez dłuższy czas, nudziłbym się i straciłbym zapał do pracy.

Ewa: A którą z tych prac poleciłbyś komuś, kto ceni sobie kontakt z ludźmi?

Piotr: Komuś takiemu poleciłbym pracę 4. (kierować), ponieważ ma on codziennie kontakt z różnymi ludźmi.

Ewa: Dlaczego nie kontynuowałeś pracy jako kierowca?

Piotr: Ponieważ dochody są niestabilne i trudno w tym zawodzie o awans.

Ewa: Tak, to prawda. A czy jesteś teraz zadowolony ze swojej pracy jako 5. (ratować) medyczny?

Piotr: Jestem z niej dość zadowolony, choć jako 6. (kierować) miałem więcej swobody, ale teraz mam lepsze wynagrodzenie.

Ewa: Czy planujesz ponownie zmienić pracę?

Piotr: Na razie nie zamierzam zmieniać pracy na inną, bo ta obecna mi odpowiada.

Ewa: W każdej pracy są plusy i minusy. Liczy się to, co tobie odpowiada.

Rysunek 4. Przykład ćwiczenia przedkomunikacyjnego - utrwalanie nowego słownictwa

Proszę uzupełnić zdania odpowiednią formą gramatyczną wyrazów podanych w nawiasach.

Przykład: Dwóch głosicieli ewangelii przybyło dziś do stolicy na wywiad telewizyjny.

1. Uczniowie liceum podziękowali na uroczystości zakończenia szkoły wszystkim (nauczyciel), którzy uczyli ich przez cztery lata.
2. Adam dobrze przyjrzał się (ubezpieczyciel) i uznał, że nie jest zbyt wiarygodny, więc nie podpisał z nim umowy.
3. Powinniśmy podejmować decyzje i działać w odpowiednim czasie, a nie być tylko (marzyciel) – samo myślenie bez działania nigdzie nas nie zaprowadzi.
4. W sieci można znaleźć wiele opinii o (założyciel) firmy X. Niektórzy nazywają ich bezwstydnymi kapitalistami, podczas gdy inni uważają ich za osoby godne podziwu.
5. W 2021 roku pojawiły się spekulacje, że (nosiciel) koronawirusa mogą być bezobjawowi i nie wiadomo, jakie zwierzęta mogły być (nosiciel) pośrednimi koronawirusa i przenieść go na ludzi.
6. Na premierze filmu ochroniarze zatrzymali (wielbiciel), którzy chcieli zdobyć autograf gwiazdy filmowej.
7. Informacje o tym samotnym (mściciel) zostały upublicznione przez policję wiele lat później i zawierały wszystkie szczegóły jego planu zemsty.

Rysunek 5. Przykład ćwiczenia przedkomunikacyjnego - powtarzanie słownictwa

Proszę wysłuchać nagrania i odpowiedzieć ustnie i pisemnie na poniższe pytania.

Anna: Co się dzieje? Dlaczego wyglądasz na zmartwioną?

Kasia: Długa historia. Pamiętasz Adama? Ten chłopak z uczelni, z którym rozmawialiśmy na imprezie.

Anna: Tak, pamiętam. Wtedy już wiedziałam, że się w tobie podkochuje, ale był trochę nieśmiały i nie miał odwagi zagadać do ciebie. Co się stało później?

Kasia: Zaczął obserwować moje media społecznościowe, lajkować moje zdjęcia i codziennie pytał mnie „Jak minął ci dzień?”.

Anna: Czy później zaproponował ci, abyście wyszli razem?

Kasia: Nie. Ostatnio odkryłam, że on od czasu do czasu pisze do mnie listy miłosne, które przekazuje mi przez naszego wspólnego przyjaciela.

Anna: Czy ktoś jeszcze pisze listy miłosne w dzisiejszych czasach? To naprawdę romantyczne. Wygląda na to, że to twój tajemniczy wielbiciel.

Kasia: Przestań, naprawdę go nie lubię! Po pierwsze uważam, że nie pasujemy do siebie charakterologicznie, a po drugie, czuję się dziwnie, gdy lakuje każde moje zdjęcie.

Anna: No dobra, rozumiem. Czujesz, że cię dręczy. Co planujesz zrobić?

Kasia: Chcę zablokować go w mediach społecznościowych, ale czuję, że to niegrzeczne, więc teraz myślę, jak powiedzieć mu to w delikatny sposób.

Anna: W takim razie pomyślimy razem, jak to najlepiej zrobić.

1. Kim jest Adam?

.....

2. Gdzie Ania i Kasia poznały Adama?

.....

3. Czy Adam jest tajemniczym wielbicielem, czy dręczycielem Kasi?

.....

4. Dlaczego Kasia nie lubi Adama?

Rysunek 6. Przykład ćwiczenia komunikacyjnego

Wiele z przygotowanych przez studentów ćwiczeń dotyczyło stricte analizy słowo-twórczej wybranych derywatów (zob. rys. 7).

Proszę dopasować derywaty do podanych parafraz słowotwórczych, a także podać ich podstawy słowotwórcze, zgodnie z podanym przykładem.

zamachowiec zawodowiec tirowiec ścisłowiec rockandrollowiec		
Podstawa słowotwórcza	Derywat	Parafraza słowotwórcza
zamach	zamachowiec	osoba, która dokonała zamachu
		osoba mająca wykształcenie z zakresu nauk ścisłych
		osoba, która zajmuje się czymś zawodowo
		kierowca jeżdżący tirem
		osoba, która wykonuje muzykę rockową

Rysunek 7. Przykład ćwiczenia dotyczącego analizy słowotwórczej wybranych derywatów

Studenci wykazali się umiejętnością zastosowania wiedzy metodycznej w praktyce. W kreatywnych i różnorodnych zadaniach wykorzystali rozmaite techniki nauczania słownictwa (wzrokowe, werbalne, związane z korzystaniem ze słowników i ćwiczeniem pamięci). Do poszczególnych ćwiczeń dodawali komentarze tłumaczące cel danego zadania oraz zastosowane w nim metody i techniki. Poniżej znajduje się taki przykładowy komentarz do zadania pokazanego na rysunku 4:

Celem ćwiczenia jest utrwalanie nowej leksyki. Służy ono poprawie pojemności pamięci długotrwałej. Główną metodą jest w nim technika konwersacyjna, która polega na odgrywaniu ról w celu pogłębienia rozumienia słów przez uczących się i zasad użycia słownictwa.

5. Wnioski

Podczas seminarium językoznawczego w naszej ocenie w pełni zostały zrealizowane cele przypisane do przedmiotu. Po pierwsze, studenci poszerzyli swoją wiedzę o budowie i funkcjonowaniu systemu słowotwórczego współczesnej polszczyzny oraz rozwinęli kompetencje w zakresie czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych. Po drugie, zapoznali się z metodami prowadzenia badań lingwistycznych i stosowanymi w glottodydaktyce oraz z cyfrowymi narzędziami pomocnymi w zbieraniu, selekcji i analizie materiału. Po trzecie, nauczyli się redagować pracę dyplomową z zakresu językoznawstwa. Ponadto uczestnicy naszego seminarium poszerzyli i pogłębili znajomość słownictwa języka polskiego oraz metod jego nauczania.

Jesteśmy przekonane, że podjęty eksperyment dydaktyczny spełnił swoje zadanie. Jego efektem materialnym są ciekawe prace licencjackie o tematyce słowotwórczo-glottodydaktycznej, będące świadectwem uzyskanej przez studentów wiedzy metalingwistycznej oraz umiejętności z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki. Studenci w pracach licencjackich zawarli opinie, które potwierdzają sens prowadzonych przez nas działań dydaktycznych.

- 3) Jako student studiujący na kierunku filologia polska jako obca uważam, że znajomość różnych części gramatyki jest przydatna nie tylko w celu wykonania różnych ćwiczeń, ale także pomaga nam w komunikacji po polsku. Uczenie się gramatyki jest procesem, a słowotwórstwo pojawia się już na jego dalszym etapie. Pomaga nam poznać znaczenie słów, na przykład jeśli pojawi się nowy termin, którego znaczenia nie znamy, wtedy dzięki wiedzy z zakresu słowotwórstwa będziemy mogli zrozumieć, że oznacza on wykonawcę czynności, nosiciela cech lub niesie inne znaczenie słowotwórcze.
- 4) Dzięki większej wiedzy ze słowotwórstwa uczący się mogą bardziej świadomie przyswajać polskie słowa, a tym samym osiągnąć wyższy poziom kompetencji językowej.
- 5) (...) zaproponowałam ćwiczenia, które pozwalają nauczyć się czegoś więcej niż tylko teoretycznego rozumienia i analizy słowotwórczej; pozwalają bowiem na połączenie teorii z praktyką i wykorzystanie wiedzy ze słowotwórstwa do zwiększania różnych kompetencji związanych ze znajomością i właściwym użyciem słownictwa.

Bibliografia:

- Bakuła Kordian, 2012, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, nr 10 (20), s. 9-20.
- Bucko Dominika, Banach Małgorzata, 2022, *Wyzwania oraz sposoby wsparcia chińskich studentów przygotowujących prace licencjackie. Zajęcia wspomagające seminarium*, w: Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 165-178.

- Bucko Dominika, Wawrzeń Marzena, 2023, *Cele uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego na studiach polskich dla cudzoziemców. Analiza potrzeb językowych studentów i implikacje dydaktyczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 30, s. 21-41.
- Czerkies Tamara, 2022, *Co nosimy w sobie jak pieczęć? O próbach przełamywania wzorów myślenia oraz rozwijania świadomości kulturowej*, w: Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 23, Kraków, s. 133-152.
- Czerkies Tamara, 2022, *Prace licencjackie chińskich studentów powstałe na zakończenie I edycji programu, czyli przekraczanie granic własnego świata*, w: Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 23, Kraków, s. 201-220.
- Derwojedowa Magdalena, Karaś Halina, Kopcińska Dorota (red.), 2005, *Język polski. Kompendium*, Warszawa.
- Garncarek Piotr, 2021, *Adres kulturowy w nauczaniu języka obcego*, w: Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, t. 12, Kraków, s. 295-312.
- Gaze Mateusz, 2022, *Miejsce słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego – głos w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 29, s. 245-259, <http://doi.org/10.18778/0860-6587.29.16>
- Grochala Beata, 2023, *Studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim – interwencja kryzysowa czy pomysł na przyszłość?*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 30, s. 43-56.
- Grzegorzczkova Renata, 1984, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa.
- Grzegorzczkova Renata, Puzynina Jadwiga, 1979, *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego. Rzeczowniki sufiksalne rodzime*, Warszawa.
- Grzegorzczkova Renata, Puzynina Jadwiga, 1998a, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, w: Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: Morfologia, s. 361-388.
- Grzegorzczkova Renata, Puzynina Jadwiga, 1998b, *Rzeczownik*, w: Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: Morfologia, s. 389-468.
- Gworys Monika, 2017, *W poszukiwaniu złotego środka – wybór metody nauczania języka polskiego jako obcego studentów z Chin (Na podstawie obserwacji przeprowadzonych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego)*, „Kwartalnik Polonicum” nr 25, Warszawa.
- Horbatowski Piotr, 2022, *Program seminarium licencjackiego w odniesieniu do nowych wyzwań stojących przed studiami polonistycznymi w Chinach*,

- w: Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Biblioteka „LingVariów” Glottodydaktyka t. 23, Kraków, s. 181-199.
- Janowska Iwona, 2022, *Program kształcenia językowego na kierunku studia polskie – język, kultura, społeczeństwo*, w: Czerkies T., Prizel-Kania A. (red.), *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, Kraków, s. 39-56.
- Kajak Piotr, 2021, *Instrumenty promocji polszczyzny w świecie: „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 72-91.
- Kim Yongdeog (red.), 2018, *„Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”*, rocznik 2018/2019, Seul.
- Kita Małgorzata, 2017, *Wybieram gramatykę*, Katowice.
- Komorowska Hanna, 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis Grażyna, 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Kupisiewicz Czesław, 2012, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków.
- Maciołek Marcin, 2021, *Słowotwórstwo w nauczaniu języka polskiego jako obcego – ograniczenia i możliwości*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 69, z. 10, s. 57-72.
- Malejka Jagna, 2021, *Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 30, s. 187-206.
- Morita Kōji. (red.), 2015, *„Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”*, rocznik 2014/2015, Tokio.
- Polański Kazimierz (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Ruszer Andrzej, 2015, *Prace licencjackie w Pekinie – język polski narzędziem czy przedmiotem refleksji?*, w: Morita K. (red.), *„Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”*, rocznik 2014/2015, Tokio, s. 183-194.
- Ruszer Andrzej, 2018, *Licencjaty w Chinach – rekonesans: wyzwania w nauczaniu sprawności pisania*, w: Kim Y. (red.), *„Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”*, rocznik 2018/2019, Seul, s. 365-374.
- Rutkowska Ewa, 2017, *Zagadnienia językowe sprawiające trudność studentom chińskojęzycznym w przyswajaniu języka polskiego (na podstawie pisemnej części certyfikatowych testów przykładowych dla poziomu B1)*, w: *„Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia”*, rocznik 2016/2017, Kanton, s. 427-443.
- Seretny Anna, 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka*, Kraków.
- Seretny Anna, 2021, *O semantyczny wymiar słowotwórstwa*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 221-238.
DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.15>

- Seretny Anna, Lipińska Ewa, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny Anna, Stefańczyk Wiesław, 2015, *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” 2 (16), s. 45-61.
- Sękowska Elżbieta, Xin Lin, 2021, *Czy styl wypowiedzi pisemnych chińskich studentów nosi cechy etniczne?*, w: *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), Warszawa, s. 129-140.
- SGJP – Woliński Marcin, Saloni Zygmunt, Wołosz Robert, Gruszczyński Włodzimierz i in., 2020, *Słownik gramatyczny języka polskiego*, wyd. IV, dostępny w Internecie: <https://sgjp.pl>.
- SJPD – Doroszewski Witold (red.), 1958-1969, *Słownik języka polskiego*, t. 1-11, Warszawa.
- Tokarski Jan, 2001, *Fleksja polska*, Warszawa.
- WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, Żmigrodzki P. (red.), dostępny w Internecie: <https://wsjp.pl/>.
- Żmigrodzki Piotr i in. (red.), 2018, *Wielki słownik języka polskiego PAN. Koncepcja. Geneza. Zasady opracowania*, Kraków.

O Autorkach:

Małgorzata Gębka-Wolak – dr hab., profesor w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, koordynatorka dydaktyczna kierunku filologia polska jako obca na Wydziale Humanistycznym UMK. Prowadzi badania w zakresie morfologii, składni i leksyki współczesnego języka polskiego w ujęciu opisowym oraz normatywnym, a także dotyczące prawnej odmiany polszczyzny, językoznawstwa sądowego oraz glottodydaktyki polonistycznej. W jej dorobku naukowym znajdują się ponad 120 publikacji naukowych, w tym dwie monografie autorskie, dwie współautorskie i osiem współredakcji książek.

Iwona Kaproń-Charzyńska – dr hab., profesor w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, kierowniczka studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego przedmiotu na Wydziale Humanistycznym UMK. Prowadzi badania w zakresie współczesnego językoznawstwa polonistycznego w perspektywie opisowej, psycholingwistycznej, dydaktycznej i glottodydaktycznej. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień fonetyki, morfologii, leksyki, pragmatyki, kompetencji (meta)językowej i komunikacyjnej użytkowników polszczyzny. Jest autorką trzech monografii, w tym jednej współautorskiej, kilkudziesięciu artykułów naukowych oraz współredaktorką pięciu monografii wieloautorskich.

Joanna Kamper-Warejko – dr hab., profesor w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, kierowniczka Zespołu do Badań nad Akwizycją Języka Polskiego na Wydziale Humanistycznym UMK; językoznawczyni,

logopeda i nauczycielka języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień językowych dawnej i współczesnej polszczyzny w kontekście kulturowym, leksyki, morfologii, onomastyki, rozwoju języka oraz mowy dziecka. Jest autorką trzech monografii, w tym jednej współautorskiej, kilkudziesięciu artykułów naukowych oraz współredaktorką sześciu monografii wieloautorskich.

Krystyna Bojałkowska – dr, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu; językoznawczyni, logopeda i nauczycielka języka polskiego jako obcego. Autorka monografii *Opis składniowy imiesłówów przysłówkowych we współczesnym języku polskim* oraz artykułów naukowych, których tematyka koncentruje się głównie na zagadnieniach dotyczących gramatyki współczesnego języka polskiego, pragmatyki, stylistyki, kultury języka oraz kształcenia językowego.

Działania i strategie mediacyjne w przygotowaniu językowym kandydatów na studia w Polsce

Mediation activities and strategies in language
education of foreign candidates for studies at Polish
Universities

Agnieszka Jasińska

Uniwersytet im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-4848-1945

Streszczenie: W 2018 roku ukazał się *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume*, kluczowy dokument związany z polityką językową w Europie. Zawiera on poszerzony opis działań i strategii językowych związanych z mediacją. Mediacja w nauczaniu rozumiana jest w trzech aspektach: mediacji tekstowej, pojęciowej i komunikacyjnej. W artykule zawarto również opis strategii mediacyjnych umożliwiających przetwarzanie tekstu. Wspomniano także o mediacji pedagogicznej. Artykuł przedstawia rolę mediacji w językowej edukacji kandydatów na studia w Polsce.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, mediacja, wytyczne Rady Europy, Europejski system opisu kształcenia językowego

Abstract: In 2018, the Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages, the key document related to language policy in Europe, was published. The aforementioned publication contains an extended description of mediation activities and strategies in language teaching. Mediation in teaching is understood there in terms of three aspects: textual, conceptual and communicative. The article includes a description of mediation strategies which allow text processing. Pedagogical mediation is also mentioned. The article presents the role of mediation in language education of foreign candidates for studies at Polish Universities.

Key words: Language policy, glottodidactics, mediation, Council of Europe guidelines, Common European Framework of References

Mediacja w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego

W roku 2001 ukazał się jeden z najważniejszych dokumentów związanych z polityką językową, *Common European Framework of References*, którego polska wersja, przetłumaczona i opublikowana dwa lata później, nosi tytuł *Europejski system opisu kształcenia językowego* (zwany dalej ESOKJ). Jest to jeden z najważniejszych dokumentów nie tylko dla polityki językowej w Europie, ale też dla każdej instytucji na kontynencie, w której uczą się języków obcych. ESOKJ został przetłumaczony na większość języków europejskich, był i jest cytowany



przez specjalistów glottodydaktyków, stanowi niejednokrotnie inspirację i punkt odniesienia dla autorów programów nauczania i ewaluacji poziomu opanowania języka. Na gruncie europejskim i polskim powstało wiele prac poświęconych temu dokumentowi. Z polskich opracowań glottodydaktycznych należy wyróżnić te, które zostały stworzone przez Janowską (2011), Komorowską (2011), Martyniuka (2020), Miodunkę i Gębala (2020) oraz wielu innych.

Głównym celem przyświecającym autorom ESOKJ – oprócz ujednolicenia europejskiego systemu kształcenia – jest upowszechnienie znajomości języków oraz promowanie szacunku do różnych języków i kultur, stąd obecna w dokumencie idea wielojęzyczności i wielokulturowości. Na międzynarodowy sukces ESOKJ składa się wiele czynników, do których należą w szczególności uniwersalny charakter oraz niedogmatyczne podejście do nauczania i uczenia się języków.

Ważną rolę w nauczaniu i uczeniu się języka odgrywają zamieszczone w dokumencie opisy poziomów biegłości językowej, określanych jako A1, A2, B1, B2, C1, C2, w których A1 oznacza najniższy poziom zaawansowania, zaś C2 – najwyższy. Skala ta zawiera informacje o wymaganiach dla poszczególnych działań i podsystemów języka, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych. Przedstawione są one w postaci wskaźników biegłości. Wskaźniki te są bardzo pożyteczną pomocą tak dla autorów programów nauczania języka, jak i dla samych nauczycieli. Pozwalają z dużą precyzją określić poziom uczącego się, a także nakłonić go do samooceny – ESOKJ proponuje bowiem wykorzystanie do tego celu stosownych narzędzi.

Zalecenia ESOKJ, w tym wymienione wyżej wskaźniki biegłości, istotnie wpływają na kształt programów nauczania języków obcych, także języka polskiego jako obcego. Poniżej podano opisy umiejętności językowo-komunikacyjnych zamieszczone w tabeli dla poszczególnych poziomów biegłości językowej w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego¹.

Tab. 1. Ogólny opis umiejętności

Źródło: Europejski system opisu kształcenia językowego

A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować wyuczone, potoczne wyrażenia i budować bardzo proste wypowiedzi służące zaspokajaniu konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi zadawać pytania dotyczące życia prywatnego, miejsca zamieszkania, znajomych i posiadanych rzeczy oraz odpowiadać na podobne pytania. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno i wyraźnie oraz jest gotowy służyć pomocą.
B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc. Potrafi radzić sobie w typowych sytuacjach związanych z podróżą do kraju, w którym używa się danego języka. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne i pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać wydarzenia i doświadczenia osobiste oraz plany, projekty i marzenia dotyczące przyszłości.

¹ Ze względu na obszerność opisu zdecydowano się na prezentację tylko poziomu A1 jako najniższego, C 2 – najwyższego oraz dwóch szczególnie interesujących – B1 i B2, ponieważ są one wymagane u kandydatów na studia w Polsce.

B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne oraz potrafi zrozumieć dyskusję z użyciem języka specjalistycznego, jeśli dotyczy tematyki zawodowej. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, bez szczególnego wysiłku dla którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować jasne i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne dotyczące wielu tematów oraz wyrazić swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, przedstawiając wady i zalety różnych rozwiązań.
C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszy lub czyta. Potrafi odtwarzać i relacjonować informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny i płynny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, uwydatniając odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

Europejski system opisu kształcenia językowego zawiera też – jak już wspomniano – szczegółowy opis językowych kompetencji komunikacyjnych, w tym: lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych. Zdecydowana większość z nich prezentuje skale umiejętności także wyrażonych poprzez oznaczenia od A1 do C2. Warto zwrócić uwagę, że autorzy ESOKJ prezentują podejście zadaniowe w nauczaniu języka, w ramach którego proponują pojęcia *działań językowych*, zastępujących popularne w glottodydaktyce *sprawności*. A więc, zamiast *sprawności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu, pisania i mówienia*, w dokumencie znajdziemy opis *działań receptywnych* (rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu) oraz *produktywnych* (pisania i mówienia). Oprócz tego znajdują się tam *działania interakcyjne i mediacyjne*.

Działania mediacyjne w pierwotnej wersji ESOKJ nie zostały przedstawione w formie tabelarycznej, dokument zawiera jedynie ogólny opis tego zagadnienia. Mediacja ustna według tego dokumentu polega na przekładzie symultanicznym lub konsekutywnym oraz na nieformalnych działaniach, związanych np. z tłumaczeniem w sytuacjach towarzyskich albo w podróży. Należy jednak zaznaczyć, że – oprócz wymienionych działań związanych z przekładem – w pierwszej wersji dokumentu znalazł się także szczegółowy opis szeroko rozumianego *przetwarzania tekstu* oraz *notowania*, wraz z reprezentacją tabelaryczną dla poszczególnych poziomów. Autorzy podkreślają w opisie, że „mediacyjne działania językowe rozumiane jako przetwarzanie istniejących tekstów odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności” (ESOKJ 2003, 24).

W 2018 roku ukazała się nowa, poszerzona wersja ESOKJ nazwana *Common European Framework of References – Companion Volume*. Nie powstała jeszcze polska wersja tego dokumentu, dlatego na potrzeby niniejszej pracy będzie używany tytuł angielski w wersji skróconej CEFR – CV. W dokumencie tym uwagę zwraca rozbudowane omówienie działań i strategii mediacyjnych. Ogólny opis umiejętności uczącego się związany z tymi działaniami i strategiami przedstawia się następująco²:

² Tłumaczenie ogólnego opisu umiejętności mediacyjnych pochodzi z artykułu W. Martyniuka *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 28, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_31261_PS_P_2021_28_12 (dostęp 10.12.2023).

Tab. 2. MEDIACJA: ogólny opis umiejętności
 Źródło: Common European Framework – Companion Volume.

C2	(Uczący się) potrafi mediować efektywnie i w sposób naturalny, przyjmując różne role w zależności od rozmówców oraz od sytuacji, dostrzegając niuanse i niedomówienia, przewodnicząc dyskusji na tematy drażliwe lub delikatne. Potrafi opisać w sposób płynny, jasny i za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi to, w jaki sposób zostały przedstawione fakty i argumenty, przekazując precyzyjnie elementy oceny oraz większość niuansów, a także wskazując socjokulturowe implikacje (np.: użyty rejestr języka, niedomówienia, ironię lub sarkazm).
C1	Potrafi efektywnie pełnić rolę mediatora, pomagając podtrzymywać pozytywną interakcję przez interpretowanie różnych stanowisk przyjmowanych przez rozmówców, radząc sobie z niejednoznacznością, uprzedzając nieporozumienia oraz interweniując dyplomatycznie w celu zmiany kierunku rozmowy. Potrafi wykorzystać w dyskusji wkład i zaangażowanie rozmówców, stymulując rozumowanie poprzez zadawanie serii pytań. Potrafi przekazać jasno i płynnie, za pomocą dobrze skonstruowanej wypowiedzi, główne myśli długich i złożonych tekstów, niezależnie od tego, czy odnoszą się one do jego/jej obszarów zainteresowań, zawierając w wypowiedzi elementy oceny oraz główne niuanse.
B2	Potrafi zapewnić sprzyjające warunki do wymiany pomysłów i ułatwia dyskusję na delikatne tematy, doceniając różne punkty widzenia, zachęcając do zgłębienia zagadnienia, dostosowując w sposób delikatny swój sposób wypowiadania się. Potrafi wykorzystać pomysły innych, wysuwając sugestie dotyczące dalszego postępowania. Potrafi przekazać główną treść dobrze skonstruowanych, długich i skomplikowanych tekstów, które dotyczą obszaru jego/jej zainteresowań zawodowych, edukacyjnych lub osobistych, wyjaśniając opinie i intencje rozmówców. Potrafi współpracować z osobami z różnych środowisk, tworząc pozytywną atmosferę poprzez udzielanie wsparcia, zadawanie pytań po to, aby ustalić wspólny cel, porównywanie opcji, dotyczących tego, w jaki sposób osiągnąć cele, a także poprzez wyjaśnianie propozycji dotyczących tego, co robić dalej. Potrafi rozwijać pomysły innych, stawiać pytania, które wywołają zróżnicowane reakcje, odpowiadające różnym ujęciom tematu, a także potrafi zaproponować rozwiązanie lub kolejny krok w działaniu. Potrafi wiernie przekazać szczegółowe informacje i argumenty, np. istotne myśli zawarte w złożonym, ale dobrze skonstruowanym tekście, który dotyczy obszaru jego/jej zainteresowań zawodowych, edukacyjnych lub osobistych.
B1	Potrafi współpracować z osobami z innych środowisk, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie prostych pytań i odpowiadanie na nie, formułowanie sugestii i odpowiadanie na nie, dopytywanie, czy rozmówcy się zgadzają, a także poprzez proponowanie alternatywnych rozwiązań. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w długich, nieskomplikowanych językowo tekstach na tematy, które znajdują się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, pod warunkiem, że może sprawdzić znaczenie poszczególnych wyrażań. Potrafi wprowadzić nowe osoby z różnych środowisk, uświadamiając rozmówcom, że niektóre pytania mogą być różnie postrzegane, a także potrafi zaprosić różne osoby do dzielenia się swoją oceną, doświadczeniem i opiniami. Potrafi przekazać informacje podane w jasnych, dobrze skonstruowanych tekstach informacyjnych, które dotyczą tematów znanych, ogólnych lub znajdujących się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, mimo że ograniczenia leksykalne powodują czasami trudności w sformułowaniu wypowiedzi.

Działania i strategie mediacyjne
w przygotowaniu językowym kandydatów na studia w Polsce

A2	Potrafi pełnić wspomagającą rolę w interakcji, pod warunkiem, że pozostali rozmówcy mówią wolno i co najmniej jeden z nich pomaga mu włączyć się do rozmowy i wyrazić własne propozycje. Potrafi przekazać istotne informacje zawarte w przejrzystych zbudowanych, krótkich, prostych tekstach informacyjnych, pod warunkiem, że teksty dotyczą tematu konkretnego i znanego, i są sformułowane prostym językiem codziennym. Potrafi w prostych słowach poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawiają się trudności i identyfikuje w prostej wypowiedzi oczywistą naturę problemu. Potrafi przekazać główne myśli zawarte w krótkich, prostych konwersacjach lub tekstach na codzienny temat, dotyczących spraw aktualnych, pod warunkiem, że są one wyrażone jasno i prostym językiem.
A1	Potrafi używać prostych słów i środków niewerbalnych w celu pokazania zainteresowania pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych w formie krótkich, prostych tekstów, takich jak: tablice, ogłoszenia, plakaty, programy, itp.

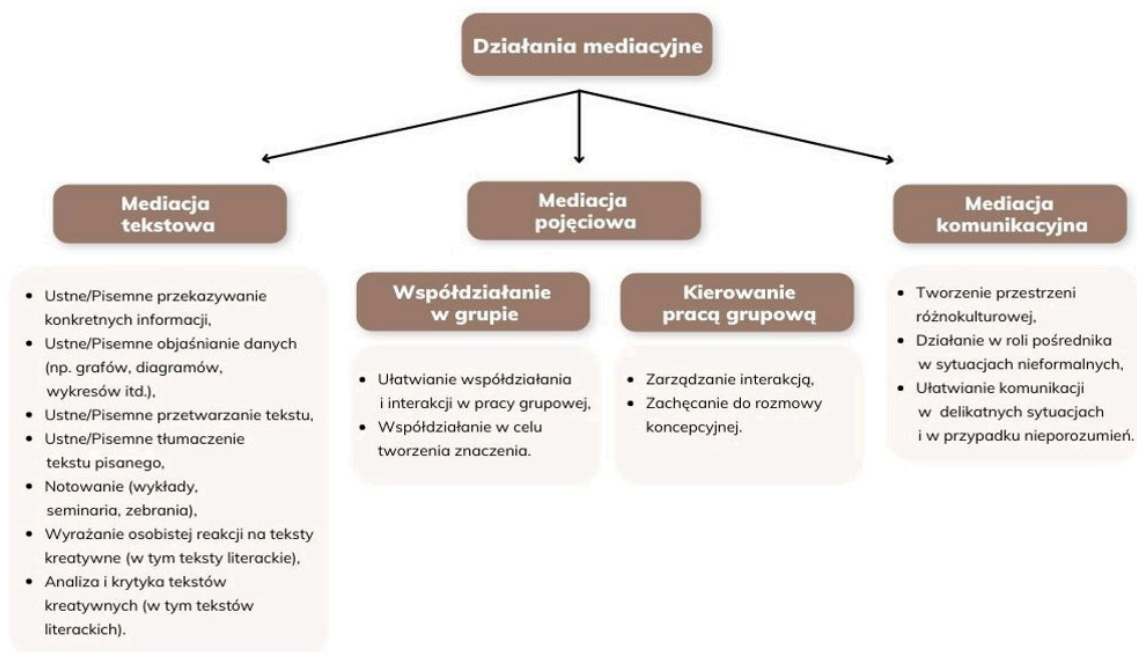
Oprócz ogólnego opisu CEFR – CV zawiera tabele (24) ze wskaźnikami biegłości, które szczegółowo opisują wszystkie działania mediacyjne. Są one podzielone na działania związane z:

- a) mediacją tekstową,
- b) mediacją pojęciową,
- c) mediacją komunikacyjną.

Opis działań dla poszczególnych typów mediacji przedstawiono poniżej:

Tab. 3 Działania mediacyjne

Źródło: *Common European Framework – Companion Volume*.



Reprezentację w postaci skali osiągnięć otrzymały w nowej wersji CEFR – CV także strategie mediacyjne, które zostały opisane następująco:

Strategie mediacyjne:

1. Wyjaśnianie nowego pojęcia.
 - a) Nawiązywanie do uprzednio nabytej wiedzy.
 - b) Dostosowywanie (adaptowanie) języka.
 - c) Segmentacja skomplikowanych informacji.
2. Upraszczenie tekstu.
 - a) Rozwijanie zwięzłego tekstu.
 - b) Skracanie tekstu.

Rola działań i strategii mediacyjnych w nauczaniu języków - w tym języka polskiego jako obcego

Działania mediacyjne wydają się nieodzownym elementem procesu nabywania języka, gdyż na każdym etapie uczący się zdobywa nowe doświadczenia, co wymaga objaśnienia na poziomie językowym, społecznym czy kulturowym.

Mediacja nie jest kolejną *sprawnością*, nie jest też sumą sprawności, takich jak rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu, mówienie, pisanie. Termin *sprawności* został zastąpiony – jak wcześniej wspomniano – przez *działania językowe*, które lepiej oddają istotę nauczania zgodnego z podejściem zadaniowym i z ich społecznym charakterem. Takiego terminu konsekwentnie używają North i Piccardo (2016), współautorzy CEFR – CV. Mediacja jako jedno z najważniejszych działań językowych nie jest „zwykłym” przetwarzaniem tekstu, a więc np.: streszczeniem, parafrazowaniem, notowaniem czy przekazywaniem informacji ustnie lub pisemnie. Zawiera dodatkowe elementy, takie jak wspólne konstruowanie znaczenia, objaśnianie znaczenia, stwarzanie przestrzeni do wymiany międzykulturowej. Według Janowskiej i Plak „Mediacja zajmuje centralne miejsce w szeroko pojmowanym procesie komunikacji, ponieważ łączy kilka działań językowych”. Może więc być przetwarzaniem tekstu czytanego na mówiony – w formie np. referatu, słuchanego na pisany – w formie np. notatek z wykładu (Janowska, Plak 2021, 143).

Oprócz tego, w działaniu mediacyjnym, użytkownik języka nie wyraża swoich własnych idei, jest raczej pośrednikiem pomiędzy dwoma interlokutorami, którzy z różnych powodów nie potrafią się porozumieć czy to w obrębie jednego, czy wielu języków (North, Piccardo 2016, 5). A więc np. osoba przygotowująca streszczenie artykułu prasowego będzie pośrednikiem między autorem artykułu a odbiorcami streszczenia. Uczestnik działania mediacyjnego może korzystać z różnych sposobów objaśniania znaczenia, takich jak wspomniane wcześniej: upraszczanie, parafrazowanie, opisywanie. Może też, jak to pierwotnie rozumiano, korzystać z języka trzeciego, czyli wykonywać tłumaczenie. Z racji usytuowania działań mediacyjnych w grupie interlokutorów autorzy CEFR nie używają terminu *użytkownik języka* (ang. *language user*), lecz *aktywna jednostka społeczna* (ang. *social agent*).

Propozycje zadań mediacyjnych znajdziemy w monografii Janowskiej i Plak *Działania mediacyjne w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, od teorii do praktyki*. Pozornie są to takie same zadania, jakie możemy znaleźć w wielu opracowaniach glottodydaktycznych i podręcznikach. Najczęściej pojawiające się w literaturze przedmiotu zadania mediacyjne to:

- c) parafraza,
- d) streszczenie,
- e) tłumaczenie konsekutywne i symultaniczne,
- f) kompilacja/zestawienie najważniejszych informacji,
- g) przekształcanie informacji liczbowych w informacje słowne,
- h) selekcjonowanie informacji (Janowska, Plak 2021, 146-148).

Konkretne przykłady zadań mediacyjnych, przygotowanych na podstawie zaprezentowanych kategorii zadań, mogłyby wyglądać następująco:

Tab. 4 Przykłady działań mediacyjnych, opracowanie własne

Parafraza	<i>Proszę w prosty sposób opisać koledze/koleżance zawartość ulotki informacyjnej dotyczącej noclegów w schronisku młodzieżowym w Górach Sowich.</i>
Streszczenie	<i>Proszę streścić tekst na temat polskich tradycji świątecznych.</i>
Tłumaczenie	<i>Proszę przetłumaczyć fragment tekstu umowy handlowej z języka 1 na język 2.</i>
Zestawienie najważniejszych informacji	<i>Proszę zanotować w punktach najważniejsze informacje z tekstu na temat polskiego systemu edukacji i objaśnić takie terminy jak...</i>
Przekształcanie informacji liczbowych w informacje słowne	<i>Na podstawie infografiki proszę opisać, jak wygląda dzień polskiego ucznia i objaśnić takie terminy jak ...</i>
Selekcjonowanie informacji	<i>Proszę przeczytać tekst/wysłuchać tekstu na temat segregowania śmieci i porównać sytuację ekologiczną w Polsce i w Twoim/Pana/Pani kraju.</i>

Wszystkie wymienione typy zadań mają jeden wspólny mianownik: dotyczą szeroko rozumianego przetwarzania tekstu w obrębie jednego lub dwóch języków (tłumaczenie). Jednak dobre zadanie mediacyjne – jak wcześniej wspomniano – to nie tylko proste przetwarzanie tekstu czy przekład. To działanie językowe i komunikacyjne, które zawiera w sobie także niezbędną interpretację pojęć oraz tworzy przestrzeń do wymiany międzykulturowej. Zaprezentowane powyżej typy zadań mediacyjnych powinny więc uwzględniać konieczność współpracy w celu objaśniania i ustalania znaczenia. Będą też zawierać interpretację stylów wypowiedzi, idiolektów, socjolektów, rejestrów języka typowych dla danej kultury, a także różnych rodzajów tekstów.

Działania mediacyjne nie są zarezerwowane jedynie dla uczącego się: CEFR-CV, oprócz opisanych w poprzednim podrozdziale typów mediacji, wyróżnia również kategorię, której powinni przyjrzeć się wszyscy nauczyciele, wykładowcy,

szkoleniowcy i trenerzy. Chodzi o mediację pedagogiczną. Według North i Piccardo skuteczne nauczanie jest też formą mediacji. Proces nauczania zawiera przede wszystkim elementy mediacji poznawczej i relacyjnej, wiąże się bowiem z przekazywaniem wiedzy i ułatwianiem do niej dostępu, a także z tworzeniem przestrzeni do nabywania wiedzy poprzez współpracę członków społeczności szkolnej czy akademickiej (North, Piccardo 2016, 10). Ważną rolą mediacji pedagogicznej jest zatem współtworzenie znaczeń oraz tworzenie warunków sprzyjających budowaniu odpowiedniej przestrzeni do interakcji. W tego typu działaniach mediacyjnych jest więc miejsce także na mediację pojęciową i komunikacyjną.

Współtworzenie znaczeń przywodzi na myśl inne zjawisko typowe dla środowiska wielokulturowego, czyli *negocjowanie znaczeń* albo *negocjowanie sensów*. Zaczepnięty z nauk o kulturze i komunikacji międzykulturowej termin oznacza „działania dyskursywne zmierzające do uzgodnienia znaczenia w sytuacji zaistniałego bądź spodziewanego problemu z porozumieniem się uczestników komunikacji” (Szymankiewicz 2002, 29). Według Dryjańskiej, uczący się w konfrontacji z przedstawicielem innej kultury nie powinien być pozostawiony sam, bez środków radzenia sobie z nową rzeczywistością, która może wydawać mu się zagrożeniem jego statusu i istniejących w nim pewnych stałych elementów tożsamości. Autorce chodzi szczególnie o pojęcia związane z wartościami, normami i zwyczajami. Rolą nauczyciela nie jest jedynie przekazywanie wiedzy i umiejętności; ma on udział w kształtowaniu postaw uczniów, edukacja zaś nie tylko czerpie z kultury, ale też ją tworzy. Uczący się jest więc jej aktywnym uczestnikiem. Może on działać w sposób zaplanowany i możliwie jak najbardziej ustrukturyzowany. Zadaniem nauczyciela jest rozwijanie kompetencji ucznia potrzebnych do dekodowania tego, co nieznanne oraz kształtowania etycznej postawy wobec inności. Nie można bowiem liczyć na to, że uczeń wytworzy tę postawę intuicyjnie, w sposób nieuświadomiony czy naturalny (Dryjańska 2016, 42).

Wszystkie opisane powyżej elementy, związane z mediacją w rozumieniu gлотodydaktycznym, powinny być wzięte pod uwagę w pracy ze studentami cudzoziemskimi podejmującymi naukę na polskich uczelniach. Nauczanie języka do celów akademickich wiąże się bowiem z przygotowaniem uczących się do podjęcia studiów – najbardziej zaawansowanego poznawczo etapu nabywania wiedzy. Oznacza także konieczność stosowania wyrafinowanych strategii pracy z tekstem, takich jak przetwarzanie tekstu, przekazywanie informacji w nim zawartych, notowanie, streszczanie, parafrazowanie, komentowanie danych, analiza krytyczna. Są to komponenty działań mediacyjnych zwane mediacją tekstową.

Student cudzoziemski podejmuje naukę w nowym dla niego systemie edukacyjnym, co wiąże się z zapoznaniem się z innym procesem studiowania, a także materią, którą się zajmuje. Egzekwowanie wiedzy odbywa się za pomocą środków mogących wyglądać odmiennie w jego kraju i w Polsce. Dobrym przykładem tej różnicy jest odmiennie rozumienie gatunków wypowiedzi akademickich. Esej, sprawozdanie, raport, a nawet prezentacja w Power Poincie w różnych kulturach są różnie realizowane. Krystyna Drozdziak-Szelest zwraca uwagę na specyficzną organizację tekstu u osób z różnych kręgów kulturowych, problemy stylistyczne

czy brak cech charakterystycznych dla dyskursu akademickiego. Według niej ma to związek z różnicami kulturowymi i odmiennym pojmowaniem cech danego gatunku (Drożdżał-Szelest 2016, 172). Umiejętność objaśniania znaczeń i wskazywania różnic kulturowych, a także pomoc w pośredniczeniu między kulturami to cecha użytkownika języka, lub – według terminologii ESOKJ – *aktywnej jednostki społecznej*, która potrafi stosować mediację znaczeń i mediację komunikacyjną. Członek akademickiej wspólnoty dyskursywnej – jakim jest bez wątpienia student – to także uczestnik mediacji, interpretujący znaczenia, a także nierzadko je współtworzący.

Działania i strategie mediacyjne w przygotowaniu językowym do podjęcia studiów w Polsce przez kandydatów cudzoziemskich - studium przypadku

W ramach sprawdzania umiejętności stosowania działań i strategii mediacyjnych oraz ustalenia potrzeb osób planujących studia w Polsce przeprowadzono dwuetapowe badanie wśród kandydatów na studia w Polsce. Były to osoby z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Politechniki Krakowskiej, Uniwersytetu im. KEN w Krakowie, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach oraz Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. Każda z badanych osób reprezentowała poziom B1/B1+, niezbędny do podjęcia studiów. Pierwszy z etapów miał miejsce pod koniec przygotowawczego kursu języka polskiego, w czerwcu 2022. Wybrani słuchacze kursu mieli za zadanie wypełnić pisemną ankietę składającą się z metryczki (zawierającej ogólne informacje o kandydacie/kandydatce na studia) oraz pytań właściwych dotyczących stosunku do nauki języków obcych, trudności i potrzeb w nabywaniu języków, a także preferowanych strategii związanych z działaniami mediacyjnymi w pracy z tekstem słuchanym i czytany. Ponadto studenci musieli wykonać cztery ćwiczenia testowe: 1. pisemne przekazywanie informacji o organizacji roku akademickiego na podstawie danych ze strony internetowej (w języku oficjalnym), 2. pisemne przekazywanie danych dotyczące wymaganych przy rekrutacji dokumentów (w języku nieoficjalnym), 3. analizę danych statystycznych o warunkach życia studentów polskich wraz z komentarzem i 4. notowanie wysłuchanego fragmentu wykładu. Wszystkie zadania wymagały uruchomienia działań mediacyjnych przewidzianych dla poziomów B1 i B2. W drugim etapie, na początku roku 2023, wybrane osoby, które brały udział w pierwszej części badania, zostały poproszone o udział w wywiadach pogłębionych, mających na celu weryfikację ich potrzeb językowych i kulturowych związanych z podjętymi już studiami, a także ocenę i użyteczność wykonanych wcześniej testowych zadań mediacyjnych. Na podstawie danych z ankiety, testów oraz wywiadu uzyskano bogaty materiał. Poniżej przedstawiono sylwetkę jednej z badanych osób.

Weronika jest studentką I roku wzornictwa, projektowania produktu i komunikacji wizualnej. Pochodzi z Ukrainy. Przed rozpoczęciem studiów brała udział w kursie języka polskiego w Kielcach. Zgodnie z deklaracją w ankiecie lubi uczyć się języków, ale nauka przychodzi jej z pewnym trudem. Największy problem

przed rozpoczęciem studiów w Polsce stanowiły dla niej podsystemy języka, takie jak pisownia, słownictwo i gramatyka, a ze sprawności językowych największym wyzwaniem było mówienie po polsku. „Ja nawet nie wiem, co z tego wszystkiego było najtrudniejsze dla mnie. Chyba mówienie. Musiałam jakoś tak od razu myśleć o tym, że jak ja chcę powiedzieć to, co ja chcę w ogóle. I trochę się martwię, że ludzie mnie nie zrozumieli”³.

W rozumieniu i przetwarzaniu tekstów pisanych i mówionych pomagała jej wiedza ogólna (odwoływanie się do doświadczeń edukacyjnych i życiowych) oraz umiejętność opisywania własnymi słowami faktów zamieszczonych w tekście obcojęzycznym (tutaj w języku polskim). Zadania testowe wykonała prawidłowo, przy czym najlepszy wynik otrzymała z tego, które było związane z analizą danych statystycznych (zadanie nr 3).

W drugim etapie badania, czyli w wywiadzie pogłębionym, zweryfikowała swój punkt widzenia na temat największych problemów w nauce języka. Udział w zajęciach kierunkowych w języku polskim na Wydziale Wzornictwa, wymagania wykładowców związane ze specyfiką studiowania, a także wciąż niewystarczająco wysoki poziom językowy (deklarowany w momencie badania – B2) spowodowały, że Weronika wskazała jako najtrudniejsze w języku kompetencje związane z pisanem oraz z rejestrami języka. Dużym problemem jest dla niej pisanie językiem naukowym (lub akademickim) i tworzenie gatunków wypowiedzi akademickich zgodnych z wymogami polskiej uczelni. Musi często przygotowywać prezentacje i referaty ustne i pisemne, a także prace zaliczeniowe w formie eseju lub analizy danych statystycznych z komentarzem.

Ja teraz widzę, jak trudno jest pisać po polsku. Wszyscy wykładowcy mówią, że egzamin pisemny, że mamy jakiś esej, czy coś pisać, a ja nie znam to. W Ukrainie nie musiałam to robić, tu studiuje wzornictwo, tam też studiowałam przez 1,5 roku wzornictwo, więcej takie artystyczne rzeczy, a tu muszę pisać, a nie umiem tak naukowo po polsku. Trochę mi pomaga to, co robiłam w szkole średniej, tam dużo takich rzeczy robiliśmy, ale na studiach już nie. Jedna profesorka dała nam takie zadanie jak na tym teście pani, jakieś statystyki i komentarz musiałam do tego dać. To jest nowe dla mnie. Ciekawe, ale nowe.

Co ciekawe, podobne zadanie na teście Weronika wykonała, jak wcześniej wspomniano, bardzo dobrze.

Sporym wyzwaniem dla Weroniki jest także przestrzeganie form oficjalnych i nieoficjalnych w kontakcie z wykładowcami, pracownikami administracji etc. Wciąż uczy się właściwych form grzecznościowych i stosownego tytułowania pracowników naukowych i administracyjnych. „Nigdy nie wiem, co mam napisać w tym mailu do pracowników”. Weronika została również zapytana o ocenę przydatności zadań testowych wykonanych w pierwszym etapie badań. Za najbardziej potrzebne na studiach uznała notowanie słuchanego wykładu. „Dla mnie na pewno jest najważniejsze, że muszę słuchać profesora i pisać notatki. Na początku studiów to było dla mnie bardzo trudne, bo nie wiedziałam, jak trzeba pisać niektóre słowa w ogóle, nie rozumiałam tego”.

³ Wywiady zostały nagrane i spisane, a wypowiedzi zacytowane w tekście są zgodne z oryginałem, stąd pojawiające się błędy językowe.

W prawidłowym wykonaniu wszystkich zadań pomogły jej wskazane wcześniej wiedza ogólna i umiejętność opisywania własnymi słowami, a także fakt, że w rodzimym języku podczas nauki (ale tylko w szkole średniej!) stosowała podobne sposoby pracy z tekstem. Podczas studiów po polsku poszerzyła swój repertuar strategii przetwarzania tekstów pisanych i mówionych. Jako że materiał językowy na zajęciach dotyczy pracy z tekstami wysokospecjalistycznymi, Weronika często ucieka się do tłumaczeń zadanego materiału z języka polskiego na ukraiński, a w przypadku konieczności przygotowania prezentacji lub referatu, najpierw czyta tekst na dany temat w swoim języku albo po angielsku, a potem tłumaczy go na język polski. Stosuje więc najbardziej „oczywistą” strategię mediacyjną, czyli przekład:

Ja szukam na początku jakieś strony internetowe w języku ukraińskim albo rosyjskim, co ja mogę zrozumieć. Albo nawet angielskim, jeżeli już nic nie mogę znaleźć. Potem to jakoś tłumaczę, przez ten tłumacz. Wtedy, kiedy już mój tekst jest gotowy, czytam go. I po prostu, kiedy mam prezentację, tak trochę sobie podglądam do kartki.

Nierzadko prosi o pomoc w objaśnianiu znaczeń nieznanymi wyrazów, zwrotów i zjawisk kulturowych swoich polskich kolegów oraz wykładowców. Jest świadoma, że przetwarzanie tekstu wiąże się nie tylko z prostym przekładem czy tworzeniem nowego gatunku (np. streszczenia, komentarza krytycznego, opisywania, analizy danych z komentarzem własnym etc.), lecz z interpretowaniem znaczeń i koniecznością objaśniania zjawisk kulturowych. „My to pisaliśmy inaczej na Ukrainie, nie tak jak w Polsce, to trudno mi dokładnie powiedzieć, czasami nie da się przetłumaczyć, macie inne słowo, to chyba kulturowe jest”. Dostrzega też inne różnice kulturowe między Polską i Ukrainą. Należą do nich relacje między wykładowcami i studentami (według Weroniki w Ukrainie relacje te odznaczają się większym dystansem), nieco inna struktura studiów oraz inna organizacja roku akademickiego (święta, dni wolne, sesje i terminy egzaminów oraz ich liczba). Zauważa też inny sposób zwracania się do wykładowców, o czym wielokrotnie mówi w wywiadzie:

Nie do końca rozumiem, jak ja muszę pisać maile do wykładowców. Bo po prostu nie wiem, jak poprawnie zacząć ten list. Wiem, że tam szanowna pani magister albo szanowny pan, to dla mnie trochę niezrozumiałe, bo tak nie mamy w Ukrainie. Po prostu nazywamy wykładowców. My mamy takie coś jak imię i imię po ojcu. Na przykład Wiktor Wiktorowicz, coś takiego. Nie mówimy tam pan albo pani.

Podsumowanie

Zaprezentowany fragment badania grupy kandydatów na studia w Polsce pokazał, że warto podjąć dodatkowe działania edukacyjne, aby móc przygotować ich do studiów w Polsce. Konieczne jest poszerzanie językowej oferty kursowej o komponent akademicki, w którym znajdzie się miejsce na podnoszenie językowych kompetencji komunikacyjnych przyszłych studentów, a także elementy języka wykorzystywanego w celach akademickich. Pierwsza taka propozycja została opracowana przez Zarzycką (2017). Powstają też pionierskie podręczniki do nauki

języka polskiego dla przyszłych studentów cudzoziemskich (Kugiel – Abuhasna 2019, Berend et al. 2021). Każda kolejna pomoc dydaktyczna dla tej grupy odbiorców powinna zawierać także komponent związany z tworzeniem gatunków wypowiedzi akademickich (Swales, 1990, Zwiers 2014). Dlatego ważnym elementem każdego z nowych programów i podręczników muszą być zadania umożliwiające podjęcie działań oraz stosowanie przez uczących się strategii mediacyjnych. Działania mediacyjne oznaczają bowiem szeroko rozumiane przetwarzanie tekstu i – tym samym – tworzenie nowych gatunków wypowiedzi akademickich, a także są narzędziem do lepszego poznawania języka i realiów w celu funkcjonowania w przestrzeni dwu i wielokulturowej. Precyzyjne i wnikliwie opisanie poszczególnych działań i strategii mediacyjnych przez autorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego w postaci skali biegłości to pierwszy, ale niezbędny krok do stworzenia takich narzędzi.

Bibliografia:

- Berend Małgorzata et al., 2021, *Truchcikiem z Kopernikiem*, Toruń.
- Creswell John, 2013, *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków.
- Common European Framework – Companion Volume*, 2018, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/168078798> (dostęp: 10.12.2023), Strasbourg.
- Drożdźiał – Szelest Krystyna, 2016, *Pisanie w języku obcym jako doświadczenie interkulturowe*, w: Jaroszewska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska-Jędrzych J., Sujecka-Zajac J. (red), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa, s. 169-187.
- Dryjańska Anna, 2016, *Słowa-wartości: interkulturowość ukryta w językach*, „Neofilolog”, nr 20, s. 37-51.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf (dostęp: 10.12.2023), Warszawa.
- Janowska Iwona, Plak Marta, 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, od teorii do praktyki*, Kraków.
- Janowska Iwona, 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Komorowska Hanna, 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kugiel – Abuhasna Izabela, 2019, *Studiologia*, Kraków.
- Kvale Steinar, 2023, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa.
- Martyniuk Waldemar, 2021, *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 28, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_31261_PS_P_2021_28_12 (dostęp: 10.12.2023).

- Miodunka Władysław, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- North Brian, Piccardo Enrica, 2016, *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation*. Strasbourg, <https://rm.coe.int/168073ff31> (dostęp: 20.06.2023).
- Swales John, 2007, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge.
- Szymankiewicz Krystyna, 2002, *Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 29-34.
- Zwiers Jeff, 2014, *Building Academic Language*, San Francisco: Jossey Bass A Villey Brand.

O Autorce:

Agnieszka Jasińska – dr, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka polonistyczna, socjolingwistyka, język polski jako obcy do celów specjalistycznych (w tym akademickich), dwu- wielojęzyczność, interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego, polityka językowa, miejsce polszczyzny wśród języków europejskich. Autorka licznych artykułów naukowych oraz podręczników do nauki języka polskiego jako obcego (seria *Hurra, po polsku* – współautorstwo, podręcznik *Polski w pracy* – współautorstwo, podręcznik do gramatyki *Połącz kropki*, miniseria podręczników *Postaw kropkę*). Popularyzatorka wiedzy na temat nauczania języka polskiego jako obcego, prowadzi stronę polskiikropka.pl.

Kim jest „polski Prešeren” i czy Kubuś Puchatek podbiłby serca słoweńskich dzieci? Wykorzystanie nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako nierodzimego

Who is the "Polish Prešeren" and would Winnie the Pooh win the hearts of Slovenian children? The use of proper names in teaching Polish as a non-native language

Magdalena Graf

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-0540-355X

Marta Nowak

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
ORCID: 0000-0002-3861-0985

Streszczenie: Glottodydaktyka polonistyczna weszła w dojrzały etap rozwoju, a w konsekwencji na rynku jest coraz więcej materiałów edukacyjnych, także profilowanych. Istotnym elementem edukacji polonistycznej stała się wiedza kulturowa oraz realioznawstwo, ponieważ język jest nierozzerwalnie związany ze światem, który opisuje. Mimo coraz większej liczby dostępnych materiałów edukacyjnych i ich różnorodności, wciąż brakuje w glottodydaktyce materiałów poświęconych kulturowym nazwom własnym. Z tej przyczyny przeprowadzono badania pilotażowe na grupie słoweńskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego, które miały sprawdzić ich znajomość tychże nazw. Okazało się, że nawet wśród studentów polonistyki jest to wiedza zdecydowanie wymagająca uzupełnienia. Zaprezentowane badania będą kontynuowane w ramach projektu NAWA, a ich efektem będzie podręcznik oraz dostępny dla uczących się języka polskiego jako obcego kurs multimedialny poświęcony nazwom własnym w glottodydaktyce.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako nierodzimego, język polski jako obcy, nazwy własne, onimy kulturowe

Abstract: Polish language glottodidactics has entered its mature stage of development, and as a result, there are more and more educational materials on the market, including profiled ones. Cultural knowledge and realism studies have become an important element of Polish language education, because language is inextricably linked with the world it describes. Despite the increasing number of available educational materials and their great diversity, there is still a lack of materials on the market devoted to cultural proper names in glottodidactics. For this reason, pilot studies were carried out on a group of Slovenian students learning Polish as a foreign language, which were intended to check their knowledge of cultural



proper names. It turned out that even among students of Polish studies, this knowledge definitely requires supplementing. The presented research will be continued as part of the NAWA project, and the result will be the creation of a textbook and a multimedia course devoted to proper names in glottodidactics.

Key words: glottodidactics, teaching Polish as a non-native language, Polish as a foreign language, proper names, cultural onyms

Edukacja kulturowa w nauczaniu polskiego jako nierodzimego

Glottodydaktyka polonistyczna jest dynamicznie rozwijającą się dziedziną, która weszła obecnie w dojrzały etap rozwoju. Autorów prac poświęconych tej problematyce w mniejszym stopniu zajmują zagadnienia teoretyczne, związane z metodyką nauczania, wzrasta natomiast ich zainteresowanie praktyką glottodydaktyczną. W efekcie nastąpił znaczący wzrost dostępności materiałów do nauczania ogólnego, które wypełniają puste miejsca w tym obszarze (Hofmański 2022, 8). Na rynku wydawniczym pojawia się więc coraz więcej materiałów ukierunkowanych na uwzględnienie w edukacji języka polskiego jako obcego np. języka naukowego (Kugiel-Abuhasna 2019), filmu (Budzik, Tambor 2018), piosenki i reklamy telewizyjnej (Kaźmierczak 2018; Pałasz 2013) czy historii (Tambor 2020). Realioznawstwo od początku procesu uczenia języka polskiego jako nierodzimego stanowi ważny element procesu dydaktycznego, co potwierdza chociażby fakt, że ESOKJ (*Europejski system opisu kształcenia językowego*) zaleca wprowadzenie elementów wiedzy kulturowej na kursie języka polskiego jako obcego od pierwszych lekcji, np. w ramach zajęć poświęconych takim tematom jak styl życia, grzeczność językowa, konwencje społeczne, system wartości czy warunki życia w Polsce. Znajomość zjawisk kulturowych pozwala na szybszy proces akulturacji i osłabia (lub eliminuje) szok kulturowy, który przechodzą osoby uczące się języka polskiego jako obcego (Pałasz 2013, 355).

Nauczanie języka jest zatem nierozzerwalnie związane z nauczaniem kultury, a glottodydaktyka polonistyczna musi brać pod uwagę współczesne realia oraz przemiany zachodzące w otaczającym nas świecie (Kajak 2020, 7). Zagadnienia kulturowe są często podstawą dyskusji prowadzonej na zajęciach, np. „Jakie tematy mieszczą się w sferze tabu prywatnego w Twoim kręgu kulturowym? Czy wiesz, jakie tematy są objęte kategorią tabu w Polsce?” (Budzik, Tambor 2018, 15). Materiały kulturowe mogą także stanowić podstawę do ćwiczenia innych sprawności oraz pracy nad opanowaniem zagadnień gramatycznych. Nagrania znanych polskich piosenek są na przykład wykorzystywane do doskonalenia kompetencji słuchania ze zrozumieniem, a najpopularniejszym ćwiczeniem (w glottodydaktyce różnych języków) jest uzupełnianie pustych miejsc w tekście. Możliwości są jednak dużo większe. Jedną z nich jest chociażby wykorzystanie tekstu piosenki jako egzemplifikacji wybranego zagadnienia gramatycznego. W znanym utworze Maryli Rodowicz *Małgośka* powtarzającym się motywem gramatycznym jest forma trybu rozkazującego, którą słuchacze mogą ćwiczyć, udzielając rad bohaterce piosenki (Nowak 2023, 116).

Twórcy współczesnych podręczników oraz materiałów edukacyjnych dostrzegają potrzebę kompleksowej edukacji polonistycznej, łączącej naukę języka i komunikacji z wiedzą o rzeczywistości i kulturze, którą ten język wyraża, czego naturalną konsekwencją jest wyraźny zwrot kulturowy (Hofmański 2022, 8). W jego wyniku także w nauczaniu języka polskiego jako obcego wyzyskuje się pojęcie *kulturemu*, definiowanego jako:

znaczący element kultury (bogaty w znaczenia, stąd pełni funkcję jej interpretanta), który może być egzemplifikowany przez zachowanie językowe (słowa, zdania, teksty) i niejęzykowe (zachowania społeczne, para-werbalne – jak: mimika, gesty i zachowania proksemiczne) (Zarzycka 2019, 426).

Wśród jednostek leksykalnych, które z powodzeniem pełnią funkcję językowych obrazów znaczeń kulturowych, wskazywane są m.in. nazwy własne, stąd sygnalizowana przez badaczy konieczność wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako nierodzimego osiągnięć onomastyki. Jak zauważa Grażyna Zarzycka (2019, 428-429), *kulturemy* są stałymi elementami dydaktyki języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego, pojawiającymi się na każdym etapie nauczania. Wraz z wzrastającymi kompetencjami uczących się przenikają naturalnie do języka razem z obserwacją pozajęzykowej rzeczywistości (np. nazwy miast i ich urbanonimy: nazwy ulic, obiektów użyteczności publicznej, obiektów handlowych czy nazwy produktów itp.). O randze zagadnień kulturowych świadczy fakt, iż są ważną częścią podręczników do nauczania gramatyki (np. Bartłomiej Maliszewski, autor *Gramatyki z kulturą*, w ćwiczeniach wielokrotnie odwołuje się do historii i kultury Polski oraz polskich realiów). Warto w tym miejscu zauważyć, że – jak wskazują badania – uczący się języka polskiego cudzoziemcy deklarują, że chętniej poznają treści kulturowe związane z życiem codziennym (dotyczące np. grzeczności językowej, kulinariów, kultury popularnej), w mniejszym stopniu interesuje ich tzw. kultura wysoka (za: Zarzycka 2019, 430).

O konieczności szerszego włączenia do językowej edukacji obcokrajowców treści kulturowych, zwłaszcza kultury popularnej, przekonuje także m.in. Paweł Pałasz (2013, 351), który wśród powodów jej mniejszej reprezentacji na zajęciach wskazuje m.in. chęć nauczycieli do ukazania najwartościowszych – ich zdaniem – zjawisk i nieumiejętność pragmatycznego spojrzenia na kulturę. Tymczasem – jak zauważa – nasza rzeczywistość została zdominowana przez kulturę popularną, która łączy w sobie kulturę masową i wysoką, zatem jej negatywna ocena jest nieuzasadniona (Pałasz 2013, 350-351). Małgorzata Gaszyńska-Magiera wprost deklaruje, że:

Nie jest możliwe nauczanie języka obcego z pominięciem wiedzy kulturowej czy faktów kulturowych. Chcąc nie chcąc, uczymy kultury języka docelowego, wprowadzając nazwy własne – imiona, nazwy miejscowe, nazwiska ważnych postaci. I to chyba nie może być przedmiotem jakiegokolwiek sporu (Gaszyńska-Magiera 2008, 279).

W tym kontekście trudno schematycznie oddzielić onimy przynależne do kultury wysokiej (np. F. Chopin, A. Mickiewicz) od nazw sygnalizujących treści popkulturowe (np. M. Rodowicz, Kayah). Z tego względu w przeprowadzonych

badaniach pilotażowych dotyczących wykorzystania nazw własnych i eponimów w dydaktyce jpjo sięgamy przede wszystkim po leksemy sytuujące się w obszarze kultury popularnej.

Wykorzystanie nazw własnych w glottodydaktyce - przegląd dotychczasowych publikacji

Zacytowana wyżej wypowiedź wskazuje, że wykorzystanie w dydaktyce możliwości, jakie niesie uwzględnienie także onimicznej sfery języka, jest charakterystyczne dla ostatnich dziesięcioleci. Już w latach 80. XX wieku Irena Sarnowska-Gieffing (1980, 368) sygnalizowała, jak istotne jest włączenie nazw własnych w ramach nauki słownictwa – ich pomijanie jest jej zdaniem przyczyną licznych błędów językowych powstających w wyniku interferencji międzyjęzykowej. Postulat ten poznańska badaczka ponowiła w artykule *Głos onomasty w kwestii nauczania słownictwa*. Jak przekonuje, w obecnej praktyce glottodydaktycznej wskazywane są płaszczyzny i techniki (ekstensywne i intensywne) zmierzające do rozszerzania i pogłębiania repertuaru leksykalnego, a tym samym podnoszenia sprawności językowej uczniów.

Włączenie do procesu dydaktycznego nazw własnych nie wymaga odrębnej systematyzacji technik nauczania – konieczna jest jednak refleksja nad ich hierarchią i kolejnością wprowadzania. Proces ten jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku wzbudzał dyskusję w środowisku teoretyków i praktyków nauczania języka polskiego jako obcego (badaczka przywołuje m.in. opinię Haliny Zgółkowej, dotyczącą frekwencji jednostek onimicznych w języku). Tymczasem we współczesnej interdyscyplinarnej humanistyce badania nad onomastykonem kultury mają już ugruntowaną pozycję, a glottodydaktycy sygnalizują, że treści onomastyczne mogą być medium interesujących informacji gramatycznych, leksykalnych i kulturowych właśnie. Istotną rolę odgrywa świadomość, że w leksykonie danego języka onimy stanowią znakomitą większość zbioru, choć ich wystąpienia w konkretnych tekstach są znacznie rzadsze niż w przypadku apelatywnej sfery języka – widać to choćby w kontekście współczesnego imiennictwa (Sarnowska-Gieffing 2018, 86-88). Wśród postulatów metodologicznych Sarnowska-Gieffing wymienia konieczność ustalenia tzw. słownika bazowego nazw, wskazania zjawisk prototypowych w onomastyce oraz ustalenia zakresu użycia poszczególnych kategorii onimów w codziennych sytuacjach komunikacyjnych (np. toponimów w kontekstach związanych z podróżą). Kolejnym etapem winno być rozpoznanie, w jakim stopniu w proces dydaktyczny powinny być włączone onomastyczne peryferia – np. wiedza o znaczeniu asocjacyjnym i konotacyjnym nazw, onimach jako stereotypach językowych, derywacyjnym potencjale różnych kategorii onimicznych czy nazwach jako komponentach związków frazeologicznych, przysłów, gier językowych oraz metafor (Sarnowska-Gieffing 2018, 91-92).

Przechodząc od treści ogólnych ku praktyce dydaktycznej, warto zwrócić uwagę na tekst Iwony Dembowskiej-Wosik, rozważającej problem statusu onimii związanej z realiami lokalnymi, która sytuuje się na peryferiach zasobu nazewni-

czego, ale może stać się jego centrum, jeśli w procesie nauczania języka polskiego jako obcego uwzględni się aspekt lokalny (regionalny). Jak zauważa: „*Nomina propria* stanowią (...) zbiór «punktów orientacyjnych» w przestrzeni polskiej kultury”, także lokalnej, związanej z miastem, w którym cudzoziemiec uczy się języka polskiego (Dembowska-Wosik 2010, 126). Stąd projekt włączenia treści związanych z lokalną, w tym przypadku łódzką, kulturą (nazw miejscowych, imion i nazwisk osób ważnych dla lokalnej społeczności i kultury, chrematonimów).

Jeśli przyjmiemy – zauważa autorka – że celem nauczania języka polskiego jako obcego jest przygotowanie do życia w kulturze, także lokalnej, nazwy własne, obecne w tekstach, niewątpliwie okażą się naszymi sprzymierzeńcami. Pozwolą one bowiem, przy okazji rozwijania sprawności językowych czy nauczania elementów języka, ukazać uczącym się szeroki obraz otaczających ich realiów (Dembowska-Wosik 2010, 126).

Dobrym podsumowaniem dyskusji toczącej się zarówno w środowisku glottodydaktyków, jak i wśród onomastów może być artykuł Beaty Afeltowicz pt. *Nazwa własna jako tekst kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2011). Jego autorka wskazuje, jakie – jej zdaniem – treści kulturowe można za pośrednictwem leksyki proprii przekazać na początkowym etapie kształcenia cudzoziemców. Praktycznym zagadnieniem, czyli nazwom własnym w podręcznikach glottodydaktycznych, poświęcone jest opracowanie Mieczysława Balowskiego (2014); na obecność nazw krajów i etnonimów w podręcznikach dla rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego uwagę kieruje Konrad Kazimierz Szamryk (2019). Kolejną pozycją, na którą warto w tym miejscu zwrócić uwagę, jest wspomniany już podręcznik Wojciecha Hofmańskiego. Autor wskazuje w części wstępnej zasadnicze problemy i perspektywy włączania onimii w proces glottodydaktyczny, wynikające m.in. ze zmian zachodzących w systemie onimicznym języka polskiego, zwłaszcza rosnącej rangi chrematonimii, współcześnie uznawanej za najdynamiczniej rozwijającą się (a zatem i podlegającą nieustannym przemianom) kategorię nazw własnych (Hofmański 2022, 10).

Analiza potrzeb uczących się

Należy zwrócić uwagę na brak materiałów dotyczących onimów kulturowych i eponimów w nauczaniu języka polskiego jako nierodzimego. Jest to szczególnie warte podkreślenia, ponieważ – jak zaznaczyliśmy wcześniej – edukacja kulturowa stanowi istotny element kształcenia polonistycznego, a jednak onimy kulturowe nie są zazwyczaj uwzględniane w procesie edukacji glottodydaktycznej¹. Badania przeprowadzone przez Martę Nowak (praca w druku) pokazały, że nawet Słowianie mieszkający w Polsce od kilku lat i posługujący się językiem polskim na poziomie C1 nie potrafią odczytać większości znaczeń eponimów i nazw własnych kulturowych, używanych przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Niedostateczna liczba opracowań poświęconych wykorzystaniu proprii w nauczaniu

¹ Propria są niekiedy obecne w pracy nad kompetencjami językowymi. Na przykład w podręczniku *Z kim i dokąd?* (2022) autor wykorzystuje onimy w nauczaniu od poziomu B1, ale niemal całkowicie pomija nazwy kulturowe i eponimy (te pierwsze są nielicznie reprezentowane w rozdziale *Nazwy utrwalone w kulturze popularnej*).

języka polskiego jako nierodzimego skłania więc do podjęcia intensywnych prac nad optymalizacją dostępnych narzędzi.

Cel i metodologia badań, dobór grupy badawczej

Celem badania, które chcemy opisać w tej części artykułu, było sprawdzenie znajomości nazw kulturowych u osób uczących się języka polskiego jako obcego na różnym poziomie zaawansowania. W badaniach wzięli udział obcokrajowcy, którzy nie mają polskiego pochodzenia, więc język polski nie jest dla nich językiem odziedziczonym. Studenci nie są też osobami z doświadczeniem migracyjnym. Głównym założeniem prowadzonych rozpoznań była więc chęć sprawdzenia znajomości nazw kulturowych wśród osób, dla których język polski jest językiem nierodzimym (obcym), nie zaś drugim lub odziedziczonym. Termin *język polski jako drugi* nie jest często używany w glottodydaktyce polonistycznej, ale – jak zauważa Przemysław Gębał – dotyczy osób z doświadczeniem migracyjnym, także dzieci polskich osób dorosłych powracających po zagranicznych pobytach (zob. Gębał 2017, 176-177). Zawężenie grupy badawczej jest zatem konieczne, ponieważ trudności w nauczaniu w każdej z nich są inne, a włączenie osób w różnym stopniu posługujących się językiem polskim mogłoby wpłynąć na wiarygodność prezentowanych wyników.

Na potrzeby artykułu przeprowadzono badania wśród dwóch grup: studentów lublańskiej polonistyki oraz studentów innych kierunków uczących się języka polskiego w ramach zajęć fakultatywnych. Wzięło w nich udział 20 osób: 10 studentek polonistyki oraz 10 uczestników zajęć fakultatywnych w wieku 20-26 lat. Były to osoby, które uczą się języka polskiego co najmniej od roku, a ich poziom to minimum B1. Większość badanych (17) stanowiły kobiety, co wynika z faktu, że obecnie to one studiuje na filologii polskiej w Lublanie, ale też na zajęciach fakultatywnych mężczyźni są mniejszością.

Przebieg i wyniki badania

Naszym celem było sprawdzenie wiedzy na temat onimów kulturowych w możliwie jak najbardziej komfortowych warunkach, bez presji związanej z udzieleniem poprawnej odpowiedzi. W tym celu zrezygnowaliśmy z ankiety lub jakiegokolwiek formy testowej, a studenci zapoznali się z przygotowanymi onimami w czasie zajęć dydaktycznych prowadzonych w formie gier i zabaw językowych, takich jak np. kalambury. Warto podkreślić, że reguły gier były swobodniejsze niż zwykle, dlatego uczestnicy mogli wylosowane hasło narysować, pokazać lub opisać w zależności od własnych preferencji i kompetencji językowych. Hasła były bardzo zróżnicowane i znajdowały się wśród nich:

- wyrazy pospolite, zwroty, np. szczoteczka, leki, rajstopy, grabić liście,
- imiona i nazwiska znanych postaci, np. Adam Mickiewicz, Maria Skłodowska-Curie, Albert Einstein,
- tytuły (ideonimy), np.: *Piękna i Bestia*, *Kot w butach*, *Kevin sam w domu*, *Listy do M.*,

Kim jest „polski Prešeren” i czy Kubuś Puchatek podbiłby serca słoweńskich dzieci?
Wykorzystanie nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako nierodzimego

- imiona lub przezwiska fikcyjnych postaci, np. *Czerwony Kapturek*, *Baba Jaga*, *Kubuś Puchatek*, *Święty Mikołaj* lub *Harry Potter*.

Studenci nie mieli trudności z pokazaniem oraz odgadnięciem wyrazów pospolitych oraz imion i nazwisk znanych postaci. Należy jednak zaznaczyć, że proprium Adam Mickiewicz okazało się dość trudne dla grupy studentów uczących się języka fakultatywnie, podczas gdy studentki polonistyki określały postać jako „autora *Pana Tadeusza*” lub „polskiego Franca Prešerna²”. Bardziej problematyczne okazały się onimy kulturowe, czyli ideonimy filmowe oraz antroponimy nazywające postaci fikcyjne. W większości przypadków studenci rezygnowali z próby pokazania lub opowiedzenia znaczenia hasła kolegom. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że polskie odpowiedniki imion postaci znanych w kulturze europejskiej oraz tytułów filmów i seriali brzmią zupełnie inaczej niż w oryginale, np. *Baba Jaga* (niem. *Frau Trude*) czy *Kubuś Puchatek* (ang. *Winnie the Pooh*). Problemy wynikają także z tego, że studenci nie znają wystarczająco dobrze polskich przekładów znanych europejskich dzieł, a tytuł lub antroponim często w żaden sposób nie pozwalają na zidentyfikowanie oryginalnego proprium. Taka tendencja była wyraźnie widoczna w przekładzie tytułów filmów i seriali, zwłaszcza jeśli w ideonimie występował toponim lub antroponim. Translatorzy decydowali się wówczas najczęściej na redukcję nazw własnych lub adaptację, która jest bardzo daleka od pierwotnego onimu, np. *Home alone* – *Kevin sam w domu*, *Dallas Buyers Club* – *Witaj w klubie*, *Coyote Ugly* – *Wygrane marzenia*, *Sweet Home Alabama* – *Dziewczyna z Alabamy*, *John Tucker Must Die* – *John Tucker musi odejść* czy *Gilmore Girls* – *Kochane kłopoty* (zob. Nowak 2017, 105). Taka supozycja jest uzasadniona także dlatego, że biorący udział w badaniach nie mieli problemu z rozpoznaniem postaci, których imię i nazwisko zostało zaprezentowane w wersji oryginalnej (np. *Harry Potter*) lub jest bardzo podobne w języku słoweńskim, np. *Święty Mikołaj* – *Miklavž*. Onim *Święty Mikołaj* tłumaczy się częściej na język słoweński jako *Božiček*, niemniej polska nazwa była dla słoweńskich studentów czytelna. Tytuł polskiej komedii świątecznej – *Listy do M.* także był dobrze znany lublańskim studentom. Jak przyznały osoby biorące udział w zajęciach, pierwsza część popularnej świątecznej serii filmowej została wyreżyserowana przez Słoweńca – Mitję Okorna i jest dobrze znana słoweńskim widzom, studenci dodali jednak, że nie oglądali późniejszych części cyklu. Słoweńska publiczność dobrze zna również inną pierwszą część znanego komediowego cyklu – *Planeta singli*, za którą także odpowiadał Mitja Okorn.

Na koniec warto zaznaczyć, że kulturowe nazwy własne stanowią pewną trudność dla uczących się na każdym poziomie zaawansowania (także na poziomie C1). Wpływa na to nie tylko niewystarczająca znajomość kultury popularnej, poznawanej w polskiej wersji językowej, lecz także zjawisko interferencji, które jest przyczyną większości pomyłek językowych Słoweńców (Nowak 2022, 3-4). Studenci lublańskiej polonistyki na studiach magisterskich mają obowiązek

² Franc Prešeren to najbardziej znany słoweński poeta epoki romantyzmu, autor m.in. hymnu Słowenii.

uczestniczyć w zajęciach *Stylistyka języka polskiego w teorii i praktyce* (PO2 *Stilistika poljskega jezika v teoriji in praksi*), a jednym ze stawianych przed nimi wtedy zadań jest napisanie recenzji filmowej. Piszący nie mieli trudności z podaniem właściwego tytułu ocenianego filmu, ale niekiedy nazwy własne związane z światem przedstawionym były dosłownym tłumaczeniem z ich języka, np. *Turniej Potrójny* lub *Turniej Trzech Czarodziejów* (zam. *Turniej Trójmagiczny*). W tym artykule nie podejmujemy się dokładnej analizy prac pisemnych lublańskich studentów, ale przeprowadzone badania pokazują, że kulturowe nazwy własne nie są wystarczająco obecne w glottodydaktyce polonistycznej, a uczący się powinni pracować nad tą sferą kultury i języka niezależnie od poziomu zaawansowania.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy, dlatego wymagają kontynuacji. Z tego powodu rozpoczęły się już prace nad projektem grantowym w ramach programu „Promocja języka polskiego” Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA)³, którego cele obejmują promocję języka polskiego i kultury polskiej za granicą poprzez zapoznanie słuchaczy z metaforami i konotacjami nazw własnych i eponimów występujących w języku polskim. Jak zauważa Elżbieta Bogdanowicz:

Największą aktywność w zakresie obrastania konotacjami wykazują nazwy własne powszechnie znane, identyfikujące obiekty wyraziste, np. osoby, które zaznaczyły swoją obecność jakimś charakterystycznym rodzajem działalności w świecie rzeczywistym bądź fikcyjnym, lub nazwy geograficzne, chroniące wspomnienia o znamiennych wydarzeniach. Natomiast onimy nazywające obiekty „zwyczajne”, które niczym szczególnym się nie wyróżniają na tle innych, nie wykształcają treści konotacyjnych i tym samym stają się całkowicie nieatrakcyjne w roli nośników znaczeń przenośnych (Bogdanowicz 2017, 154).

Stosowane przez natywnych użytkowników języka wyrażenia mogą więc sprawić wiele problemów uczącym się języka polskiego obcokrajowcom. Warto zatem zwrócić uwagę na takie choćby teksty onimiczne, jak: *beniaminek, kuroniówka, janosikowe, enigma, dulszczyzna, nowa Targowica, współczesny Dyzma, jeździec borewiczem, kwiatek dla Ewy, przeciętny Kowalski, Himalaje dobrego smaku, polityczny Olimp* itp. To tylko nieliczne przykłady, które m.in. notuje Mariusz Rutkowski w *Słowniku metafor i konotacji nazw własnych*. Wyrażenia tego typu są jednym ze sposobów wzbogacania leksyki współczesnego języka polskiego, są też często obecne w codziennej komunikacji rodzimych użytkowników polszczyzny, stąd również często stykają się z nimi uczący się języka polskiego obcokrajowcy. Co ciekawe: „Obecność eponimów w niemal każdej dziedzinie życia – od gastronomii, przez modę po fizykę – oraz fakt, iż wiele z nich jest głęboko „zakorzenionych” w naszym słownictwie sprawiają, że często zapominamy (lub po prostu nie wiemy), iż dopiero co użyliśmy eponimu” (Sadowski 2013, 308).

³ Projekt nr BJP/PJP/2023/1/00017 pt. „Nazwy własne jako wyznaczniki kultury. Edukacja kulturowo-językowa i wykorzystanie nazw własnych w nauczaniu jpjo” realizowany przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w partnerstwie z uniwersytetami w Lublanie (Słowenia) i Pizie (Włochy).

Dodatkowym celem realizowanego projektu będzie wskazanie potencjału onomastyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego, włączenie do nauki obcokrajowców komponentu kulturowego, pokazanie wpływu kultury popularnej, mediów i bieżących wydarzeń polityczno-społecznych na współczesny język polski i jego warstwę onimiczną. W ramach prac projektowych przygotowane zostaną materiały edukacyjne poświęcone nazwom własnym i eponimom oraz ich metaforom i konotacjom, co pozwoli wypełnić lukę na rynku dostępnych materiałów edukacyjnych. Potrzeba przygotowania takich materiałów wynika z faktu, że wiedza kulturowa stanowi istotny element nauczania języka polskiego jako nierodzimego, a realioznawstwo jest ważną częścią współczesnych podręczników kursowych oraz uzupełniających, np. gramatycznych.

Tymczasem nie istnieje żaden podręcznik czy kurs multimedialny umożliwiający uczącym się języka polskiego jako obcego zapoznanie się z nazwami kulturowymi i eponimami na niskim oraz wysokim poziomie zaawansowania. Brakuje także słownika onimów kulturowych, który zostałby stworzony z myślą o obcokrajowcach oraz ich potrzebach. Przeprowadzone na potrzeby tego artykułu badania pokazały, że jest to sfera języka wymagająca większej niż dotąd uwagi zarówno ze strony lektorów, jak i uczących się.

W przygotowaniu materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczących się języka polskiego jako nierodzimego należy też uwzględnić konieczność pracy nad wszystkimi sprawnościami. W konsekwencji zadania poświęcone recepcji oraz wykorzystywaniu nazw własnych kulturowych w codziennej komunikacji powinny uwzględniać jednocześnie ćwiczenie rozumienia tekstów pisanych, słuchanych, pisanie oraz mówienie. Mamy świadomość, że jedną z przyczyn niedostatku tego rodzaju materiałów jest fakt, iż nie można ich uznać za uniwersalne dydaktycznie, a podręczniki, w których by się znalazły, ze względu na dynamicznie zmieniające się analizowane jednostki onimiczne mogłyby szybko ulec dezaktualizacji. Warto jednak podkreślić, że rozwiązaniem problemu byłoby przygotowanie kursu multimedialnego, który – w razie potrzeby – można regularnie aktualizować i uzupełniać.

Onimy kulturowe, zwłaszcza sytuujące się w obszarze chrematonimii, cechuje znaczny stopień zmienności i nietrwałość wynikająca z ich specyfiki – nazwy te zazwyczaj nie denotują osób, miejsc lub firm, ale odsyłają do faktów/wydarzeń z nimi związanych, na co żywo reagują natywni użytkownicy języka i co znajduje odbicie w tworzonych przez nich oraz używanych w codziennej komunikacji *propriach* (np. *Janusz/Janusze* i *Grażyna* jako wyrazy konotujące określony typ zachowań). Wybór nazw własnych kulturowych, które zostaną uwzględnione w materiałach glottodydaktycznych, wynikający przede wszystkim z kryterium potrzeb życiowych uczących się, powinien pozwolić obcokrajowcom na rozumienie komunikatów, których komponentem jest onim, a w konsekwencji na lepszą orientację we współczesnej, także popularnej, kulturze oraz w obecnej sytuacji społeczno-politycznej.

Bibliografia:

- Afeltowicz Beata, 2011, *Nazwa własna jako tekst kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 18, s. 73-80.
- Balowski Mieczysław, 2014, *Nazwy własne w podręcznikach glottodydaktycznych*, w: *Proměny polonistiky. Tradice a výzvy polonistických studií*, Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L. (red.), Praha, s. 131-140.
- Bogdanowicz Elżbieta, 2017, *Konotacja nazw własnych (na materiale publicystyki prasowej)*, Białystok.
- Budzik Justyna Hanna, Tambor Agnieszka, 2018, *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Dembowska-Wosik Iwona, 2010, *Nomina propria w tekstach związanych z kulturą lokalną – poszerzanie wiedzy o świecie czy przeszkoda w rozumieniu tekstu (na podstawie tekstów o Łodzi)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17, s. 123-130.
- Gaszyńska-Magiera Małgorzata, 2008, *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego: perspektywa etnolingwistyczna*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. Miodunka W., Seretny A. (red.), Kraków, s. 279-289.
- Gębał Przemysław, 2017, *Nauczyciel i nauczanie języka polskiego jako drugiego we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1 (11), s. 175-192, DOI: 10.14746/kse.2017.11.11.
- Hofmański Wojciech, 2022, *Z kim i dokąd? Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- Kajak Piotr, 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Kaźmierczak Paulina, 2019, *Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, s. 137-148.
- Kugiel-Abuhasna Izabela, 2019, *Studiologia. Podręcznik polskiego języka naukowego dla cudzoziemców na poziomie B1*, Kraków.
- Nowak Marta, 2017, *Tłumacz jako autor tytułów filmów i seriali*, „Białostockie Archiwum Językowe”, s. 151-161.
- Nowak Marta, 2022, *Transfer negatywny w nauczaniu Słoweńców języka polskiego jako obcego – trudności i rozwiązania*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” nr 31, s. 1-11.
- Nowak Marta, 2023, *Wykorzystanie narzędzi internetowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Edukacja literacka i językowa w czasie przemian: nowe technologie, migracje, pandemia. Rozważania i rozwiązania*, Ziolo-Pużuk K. (red.), Warszawa, s. 113-121.
- Nowak Marta (w druku), *Znajomość eponimów wśród rodzimych użytkowników języka oraz uczących się polskiego jako obcego*.

Kim jest „polski Prešeren” i czy Kubuś Puchatek podbiłby serca słoweńskich dzieci?
Wykorzystanie nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako nierodzimego

- Pałasz Paweł, 2013, *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 20, s. 349-356.
- Rutkowski Mariusz, 2012, *Słownik metafor i konotacji nazw własnych*, Olsztyn.
- Sadowski Mirosław M., 2013, *Eponimy jako sposób wzbogacania leksyki*, „Acta Erasmiana”, t. 5, s. 289-308.
- Sarnowska-Gieffing Irena, 1980, *Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego na kursach dla cudzoziemców polskiego pochodzenia*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 368-372.
- Sarnowska-Gieffing Irena, 2018, *Głos onomasty w kwestii nauczania słownictwa. Z nazwą w świat. Filologiczna podróż z profesor Ireną Sarnowską-Gieffing*, Graf M., Graf P., Hofmański W. (red.), Poznań, s. 83-95.
- Szamryk Konrad Kazimierz, 2019, *Nazwy krajów i narodowości w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie elementarnym*, „Linguodidactica”, nr 32, s. 209-223.
- Tambor, Agnieszka (red.), 2020, *Polska półka historyczna. 100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien*, Katowice.
- Zarzycka, Grażyna, 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 425-441.

O Autorkach:

Magdalena Graf – dr hab. prof. UAM, językoznawczyni, kieruje Zakładem Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego i Onomastyki w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół onomastyki (uzualnej i literackiej) oraz współczesnej leksykologii. Współautorka tomu *Nazewnictwo geograficzne Poznania. Zbiór studiów* (pod redakcją Zygmunta Zagórskiego) oraz *Słownika nazwisk mieszkańców Poznania od XVI do XVIII wieku* (pod redakcją Ireny Sarnowskiej-Gieffing). Autorka publikacji z zakresu nazewnictwa literackiego: *Onomastyka na usługach socrealizmu. Antroponimia w literaturze lat 1949-1955* (2006) oraz *Literackie nienazywanie. Onomastykon polskiej prozy współczesnej* (2015). Obecnie pracuje nad książką poświęconą problematyce miejskiej.

Marta Nowak – dr Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slawistiko, Katedra za polonistiko (Uniwersytet w Lublanie, Wydział Filozoficzny, Instytut Slawistyki, Katedra Polonistyki), językoznawczyni, absolwentka poznańskiej polonistyki, autorka pracy doktorskiej pt. *Od dawnego do dzisiejszego Poznania. Onomastykon współczesnego kryminału poznańskiego* (2020). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół onomastyki literackiej (także translologicznej) oraz glottodydaktyki języka polskiego. Od 2020 roku pracuje jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Lublanie (Słowenia).

Kompetencja interkulturowa nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji: wnioski z projektu „INNA SZKOŁA”

Intercultural competence of teachers working with children with a migrant background: conclusions from the "DIFFERENT SCHOOL" (INNA SZKOŁA) Project

Małgorzata Pamuła-Behrens

Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-4809-7185

Justyna Wrona

Uniwersytet. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0001-5219-9435

Streszczenie: Artykuł omawia kompetencje nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami (na podstawie badań realizowanych w ramach projektu *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „INNA SZKOŁA”* 2021). Przed kursem szkoleniowym i po jego ukończeniu nauczyciele oceniali swoje umiejętności w ankietach, skupiając się na samoocenie kompetencji interkulturowej, przygotowaniu do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i rozwijaniu świadomości potrzeb tych uczniów. Choć nauczyciele początkowo wątpili w swoje przygotowanie i sens rozwoju w tym aspekcie, udział w projekcie zmniejszył te obawy i wzbogacił ich wiedzę o specyficznych potrzebach dzieci-migrantów.

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, doskonalenie zawodowe nauczycieli, dzieci z doświadczeniem migracji

Abstract: The article discusses the competencies of teachers working with migrant students, based on research from the *Lesser Poland model of support for teachers working with students with a migrant background "DIFFERENT SCHOOL"* (INNA SZKOŁA) project in 2021. Before and after the training course, teachers assessed their skills in surveys, focusing on self-assessment of intercultural competence, preparation for working with migrant-experienced students, and awareness of these students' needs. The results indicate an increase in teacher awareness post-course, especially in aspects important for multicultural classes, such as appreciating children's native languages. Although teachers initially doubted their preparation and the need for development, participation in the project reduced these concerns and increased knowledge about the specific needs of migrant children.

Key words: intercultural competence, professional development of teachers, children with a migrant background



Wprowadzenie

Uczniowie z doświadczeniem migracji byli obecni w polskiej szkole już od wielu lat i ich liczba systematycznie wzrastała. Wskazują na to badania m.in. Krystyny Bleszyńskiej (2010), Agaty Szybiry (2016), Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej (2017, 2018, 2020), Adama Bulandry (2019). Przybywało zarówno cudzoziemców, jak i dzieci polskich obywateli, które miały za sobą edukację w systemie szkolnym innym niż polski, a po wybuchu wojny na Ukrainie problemy i wyzwania związane z ich edukacją okazują się jeszcze poważniejsze. Jak wynika z danych zaprezentowanych w raporcie Najwyższej Izby Kontroli z 2019 „liczba uczniów cudzoziemców objętych kształceniem w polskim systemie oświaty wzrosła (...) z 9610 osób w 2009 r. do 51363 osób w 2019 r. Najliczniejszą grupę w szkołach dla dzieci i młodzieży stanowili uczniowie z Ukrainy - 30777 osób. Zajęcia dla uczniów cudzoziemców były prowadzone w roku szkolnym 2019/2020 w 7318 szkołach dla dzieci i młodzieży (wobec 1571 szkół w roku szkolnym 2009/2010)” (NIK 2019, 23). W kolejnym raporcie z 2023 roku NIK podaje, że w roku szkolnym 2020/2021 (stan na 30 września 2020 r.) do publicznych i niepublicznych szkół w Polsce uczęszczało łącznie 73 201 cudzoziemców, w roku szkolnym 2021/2022 – 117 498 cudzoziemców, a w roku szkolnym 2022/2023 – 287 190 (NIK 2023, 5).

Wszystkim młodym ludziom z doświadczeniem migracji potrzebne jest wsparcie językowe i kulturowe, aby mogły one się lepiej zintegrować, a także odnosić sukcesy edukacyjne. Mimo podejmowanych działań, możliwym dzięki istniejącym rozwiązaniom prawnym, na podstawie dotychczasowych badań przedstawionych w dalszej części artykułu można powiedzieć, że szkoła potrzebuje wsparcia w pracy z uczniami nieznającymi lub słabo znającymi język polski, a także z uczniami odmiennymi kulturowo. Większość nauczycieli/nauczycielek oraz zarządzających oświatą ma bowiem trudności z uczeniem młodych ludzi z doświadczeniem migracji. Najczęściej ten problem jest dostrzegany przez kuratoria czy dyrektorów szkoły, jednak czynności podejmowane, aby mu zaradzić, są niewystarczające. Punktowe działania polegające na organizowaniu krótkoterminowych szkoleń dla nauczycieli/nauczycielek mają niską skuteczność, ponieważ zmiany w praktyce dydaktycznej oraz w postawach wobec uczniów z doświadczeniem migracji wymagają czasu i systematyczności. Wobec takich wyzwań pytania o znaczenie kompetencji interkulturowej i przygotowanie nauczycieli do tej części ich pracy stanowią ważny temat w dyskusji dotyczącej edukacji oraz kształcenia językowego uczniów-migrantów.

Kompetencja interkulturowa

Globalizacja, migracje i łatwość podróżowania sprawiły, że pojawiła się potrzeba nazwania i zdefiniowania kompetencji, która określałaby nie tylko znajomość języka i umiejętność komunikacji w innych językach (kompetencja językowa i komunikacyjna), ale także definiowałaby kontakt między ludźmi pochodzącymi z różnych kultur. Kompetencja ta nosi nazwę kompetencji interkulturowej

i pozwala na zrozumienie oraz docenienie innych kultur, jak również na odpowiednie zachowanie w różnych kontekstach kulturowych (Byram 1997, 13).

Co ważne, kompetencja interkulturowa odnosi się do wszystkich osób żyjących na styku kultur, niezależnie, czy jest to osoba przybywająca do danego kraju czy też obywatel kraju przyjmującego. Dharm Prakash Sharma Bhawuk i Richard Brislin (2000, 163) podkreślają, że człowiek funkcjonujący w różnych kulturach powinien interesować się nimi, a także mieć wrażliwość pozwalającą na dostrzeganie różnic kulturowych. Badacze zwracają dodatkowo uwagę, że osobę, która żyje w innej kulturze, w nowym kraju zamieszkania, i posiada kompetencję interkulturową, wyróżnia gotowość do zmiany zachowania ze względu na szacunek do ludzi pochodzących z kraju przyjmującego. Kompetencja interkulturowa jest też uznawana za kompetencję nabywaną, co oznacza, że każdy może się jej nauczyć.

Milton Bennett (2004, 69) podkreśla jednak, że dojrzałe rozumienie wrażliwości i kompetencji międzykulturowej nie oznacza, że zawsze wiążą się one z akceptacją wartości czy sposobów życia charakterystycznych dla innych kultur. Nie jest to również wywyższanie kultury innej i negowanie własnej. Człowiek posiadający kompetencję interkulturową może oceniać negatywnie niektóre różnice kulturowe, ale ocena ta nigdy nie jest równoznaczna z odmową uznania równego statusu człowieczeństwa.

Verena Behrnd i Susanne Porzelt (2012, 214) podkreślają, że są pewne cechy osobowościowe, które ułatwiają nabywanie kompetencji interkulturowej. Należą do nich: autorefleksja, gotowość do uczenia się, łatwość w inicjowaniu kontaktów, empatia (rozumiana jako umiejętność wyobrażenia sobie, co czuje inny człowiek), odporność na frustrację, umiejętność panowania nad emocjami, optymizm, odpowiedzialność i zorientowanie na cel. Artur Gałkowski, Magdalena Szeplińska-Baran i Joanna Ciesielka (2023) podają, że „interkulturowość jest sumą elementów wiedzy o kulturze własnej i innych, łączonych z określonymi językami, terytoriami, strukturami społecznymi i narodami oraz ich dziedzictwem, a także specyfiką psychologiczno-behawioralną przedstawicieli danego języka/kultury” (Gałkowski i in. 2023, 10).

Cechą wspólną przywołanych stanowisk jest przede wszystkim to, że kompetencja interkulturowa polega na umiejętności dostrzegania elementów kultury rodzimej, własnej, jak również kultury innej, obcej, której towarzyszy ogólna wiedza o świecie i postawa refleksyjna. Zatem bez uczenia wrażliwości na kulturę – własną i innych – trudno mówić o kształtowaniu interkulturowości. Warto przywołać w tym kontekście ustalenia Urszuli Żydek-Bednarczuk (2015), która zwraca uwagę na kilka cech kompetencji interkulturowej dotychczas niewspomnianych. Przede wszystkim kompetencja interkulturowa jest podmiotowa – przynależy do konkretnej osoby i realizuje się w określonej sytuacji. Z tego względu osoby stykające się z Innym mogą:

- poszerzać wiedzę, umiejętności i motywację na temat kompetencji kulturowej,
- zachować kompetencję kulturową własnego kraju, ale dość tolerancyjnie odnosić się do innej kultury,

- zachować kompetencję kulturową i z agresją odnosić się do prób oddziaływania na zachowania osób żyjących w innej kulturze,
- wykreować tak zwaną trzecią kulturę tworzącą w glottodydaktyce mieszaną kompetencję międzykulturową (Żydek Bednarczuk 2015, 77).

Inne cechy kompetencji międzykulturowej to jej stopniowalność i trudność w mierzeniu (raczej mówi się o odczuciu interaktantów w procesie komunikacji). W przypadku nauczania języków jest ona rozwijana na każdym stopniu biegłości językowej (Żydek-Bednarczuk, 2015).

Rozumienie kompetencji interkulturowej można też mocno zawęzić oraz odnieść do konkretnej grupy, w tym przypadku do grupy nauczycieli. Zdaniem Jean Moule i Karen M. Higgins (2007) kompetencja interkulturowa to gotowość do nauczania w bardzo zróżnicowanych środowiskach. Według Ibis Marlene, Álvarez Valdivia i Iosbel González Montoto (2018, 511) jest to zdolność do zmiany perspektywy kulturowej i dostosowania zachowania tak, aby umieć poradzić sobie z różnicami kulturowymi. Rozważając kompetencję interkulturową z punktu widzenia edukacji szkolnej, należy podkreślić, że tzw. „uczniowie zróżnicowani” (ang. *diverse students*) mogą reprezentować różnorodność pod względem przynależności kulturowej, języka, statusu ekonomicznego, rasy, etniczności i religii (Y. Iwai 2019, 13). Elementy różnicujące mogą być ze sobą połączone (np. uczniowie mogą różnić się zarówno pod względem języka, jak i kultury) lub być zupełnie odrębne (np. uczniowie mogą reprezentować „jedynie” różne religie, ale ten sam język, narodowość, kulturę). Nauczyciele powinni mieć zatem świadomość, że kompetencja interkulturowa odnosi się zarówno do osób wyraźnie różnych kulturowo (często też językowo), jak i do osób, które mają wiele wspólnego z grupą stanowiącą większość (i z samym nauczycielem).

Badacze zastanawiają się nie tylko nad tym, jaki jest poziom kompetencji interkulturowej wśród nauczycieli, ale także jakie formy udzielanego im wsparcia w rozwoju zawodowym przynoszą pozytywne rezultaty. Przegląd literatury przeprowadzony przez Bodine Romijn, Pauline Slot i Paula Lesemana (2021, 9) pokazuje, że większość form doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie interkulturowości stanowią warsztaty lub szkolenia. Inną formą rozwoju zawodowego, stosowaną zwłaszcza w przypadku przyszłych nauczycieli, jest doświadczenie immersyjne, a więc podjęcie różnego rodzaju działań wymagających bezpośredniego kontaktu z osobami pochodzącymi z innych kultur (np. praktyki międzynarodowe). Dość często sięga się również po mentoring lub coaching. Znacznie mniej powszechne formy wsparcia nauczycieli to wspólnoty praktyki, krytyczne przyjaźnie oraz badanie w działaniu.

Z literatury przedmiotu wynika, że rozwijanie kompetencji interkulturowej wśród nauczycieli i przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi zróżnicowanymi pod względem kulturowym jest wyzwaniem dla systemów edukacji na niemalże całym świecie (Chiesa, Scott i Hinton 2012; Romijn, Slot i Leseman 2021). Przykładowo, Álvarez Valdivia i González Montoto (2017) twierdzą, iż hiszpańscy nauczyciele postrzegają konieczność edukacji interkulturowej tylko w kontekście

pojawienia się w systemie edukacyjnym uczniów pochodzących z różnych kultur, podczas gdy w rzeczywistości działania związane z kształtowaniem kompetencji interkulturowej wpisują się w socjalizacyjną oraz integracyjną funkcję szkoły i dlatego powinny być skierowane do wszystkich uczniów. Badaczki podkreślają, że zaobserwowana tendencja do marginalizowania istotności edukacji interkulturowej ujawnia niską kompetencję interkulturową wśród nauczycieli i brak ich przygotowania do pracy z uczniami zróżnicowanymi pod względem kulturowym, co jednocześnie przekłada się na niski poziom kompetencji interkulturowej wśród uczniów (Álvarez Valdivia i González Montoto 2017, 523).

W Polsce sytuacja jest podobna. Badania pokazują, że rozwijanie kompetencji interkulturowej w polskich szkołach praktycznie nie istnieje. Wyniki badań prowadzonych przez Pawła Sobkowiaka (2015) wśród licealnych nauczycieli języków obcych oraz ich uczniów dowodzą również, że nauczyciele dość mocno przeceniają swój udział w kształtowaniu kompetencji interkulturowej. Potwierdzają to rezultaty ankietowania młodych ludzi i obserwacji lekcji w liceach ogólnokształcących, ukazujące, iż wprowadzanie elementów wiedzy o krajach, w których mówi się innym językiem niż polski, oraz przybliżanie kontekstu międzykulturowego są mocno ograniczone. Przywołane obserwacje dotyczyły nauczycieli uczących języków obcych, a więc tych, którzy z założenia powinni odznaczać się wyższą świadomością interkulturową.

Także w przypadku nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji zarówno kompetencja interkulturowa, jak i międzykulturowe otwarcie szkoły są podstawą efektywnej edukacji (Stankiewicz 2019). Uczący mają jednak problem z opanowaniem kompetencji interkulturowej i nie nabywają jej w ramach doskonalenia zawodowego (Szybura 2016a; 2016b; Majcher-Legawiec 2016; 2017; Hajduk-Gawron 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; Pamuła-Behrens i Henkel-Brzozowska 2020).

Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji i potrzeby uczniów-migrantów

Problem związany z przygotowaniem nauczycieli do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji i pochodzącymi z różnych kultur jest obserwowany już od wielu lat. Wyniki badań opublikowane w 2010 roku w raporcie Błęszyńskiej (2010, 73) wskazują, że aż 90% nauczycieli przyznaje, że nie są przygotowani do pracy z uczniami cudzoziemskimi. Blisko 10 lat później, mimo zwiększonej liczby migrantów w polskich szkołach, okazuje się, że nadal dotkliwy jest brak doskonalenia w zakresie kompetencji interkulturowej (Szybura 2016a; 2016b; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; 2018c; 2020; Bucko 2019; raport NIK 2019; Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020).

Znaczenie kompetencji interkulturowej w zawodzie nauczyciela staje się szczególnie istotne w kontekście coraz bardziej zróżnicowanych klas, w których spotykają się uczniowie z różnych kultur, często mający za sobą doświadczenie

migracji. Badacze, tacy jak Jerzy Nikitorowicz z zespołem (2013, 2014), Jolanta Muszyńska i Beata Boćwińska-Kiluk (2014), Ewa Dąbrowa (2014) czy Przemysław E. Gębał (2006, 2019), podkreślają, że efektywna edukacja w takim środowisku wymaga od nauczycieli nie tylko zrozumienia różnorodności kulturowej, ale także aktywnego budowania wrażliwości i kompetencji interkulturowej. Nikitorowicz zwraca uwagę na konieczność rozwijania wrażliwości międzykulturowej poprzez edukację i pyta „jak pogodzić edukację w państwach narodowych z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych, patriotyzm narodowy z patriotyzmem obywatelskim, prawa i zasady życia gospodarzy z oczekiwaniami i potrzebami przybyszów – imigrantów” (Nikitorowicz, 2020, 220). Te pytania prowadzą do tworzenia inkluzywnego środowiska edukacyjnego, w którym każda kultura jest szanowana i uwzględniana w procesie nauczania.

Badacze i badaczki podkreślają, że nauczyciele powinni nie tylko rozumieć kultury swoich uczniów, ale również być świadomi wpływu, jaki proces akulturacji może mieć na ich zdolność do uczenia się i adaptacji w nowym środowisku szkolnym. Dlatego warto wdrożyć do swojej praktyki nauczanie wrażliwe kulturowo, bo stosując je, pracujemy nad postawami w procesie uczenia, zapewniając wszystkim uczniom i uczennicom dostęp do dobrej jakości edukacji. Nauczanie wrażliwe kulturowo, które promują Geneva Gay (2018) czy Zaretta Hammond (2015), wymaga od nauczycieli/nauczycielek nałożenia na czas nauczania okularów „wrażliwych” kulturowo. Są one potrzebne, aby lepiej budować relacje z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, zdobywać wiedzę, jak wspierać osoby z innych kultur, aby mogły one w pełni korzystać z edukacji i rozwijać umiejętności sprzyjające budowaniu relacji społecznych. Badania wskazują (Gay 2018; Hammond 2018), że z nauczania wrażliwego kulturowo korzystają zarówno osoby z doświadczeniem migracji, jak i pozostali uczniowie i uczennice w klasie.

W opublikowanym przez OWIM raporcie (Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020) stwierdzono, że nauczyciele, a także pedagodzy oraz psychologowie nie są pewni swojej skuteczności w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Okazuje się, że co piąty nauczyciel nie potrafi pracować z takimi uczniami. Najtrudniejszym zadaniem jest według nich wsparcie uczniów i uczennic w nauce języka polskiego i nauce języka edukacji szkolnej. Stają oni bowiem przed podwójnym wyzwaniem – z jednej strony powinni stawiać uczniom wymagania edukacyjne i uczyć treści programowych, a z drugiej strony uczyć polszczyzny – zarówno ogólnej, jak i jej specjalistycznej odmiany, jaką jest język edukacji szkolnej (Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020, 58). Przy tej okazji na uwagę zasługuje fakt, że – jak donosi ostatni raport CEO (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorok 2022) – dominuje przekonanie, iż problem związany z brakiem przygotowania do pracy z klasą zróżnicowaną narodowościowo nie tkwi w niedostatku kompetencji zawodowych nauczycieli, lecz w barierze językowej (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2023, 45).

Dużym wyzwaniem dla nauczycieli jest także wyraźne określenie zasad oceniania i rozwijanie wiedzy o pracy z dzieckiem cudzoziemskim. Badania Dominiki Bucko (2019) wskazują, że nauczyciele mierzą się nie tylko z oczywistymi różnicami kulturowymi i deficytami w obszarze znajomości języka, ale także ze zróżnicowaniem grupy dzieci z doświadczeniem migracji oraz wynikającymi z niego różnorodnymi psychologiczno-edukacyjnymi potrzebami uczniów i uczennic (Bucko 2019, 115). We wspomnianych badaniach nauczyciele oczekują dostępu do konkretnych materiałów umożliwiających pracę z takimi uczniami i uczennicami (co może sugerować, że nie są przygotowani do adaptowania istniejących już materiałów) oraz zapoznania ich z odpowiednimi metodami nauczania (Bucko 2019, 119). Na chaos związany z dostępem do odpowiednich materiałów dydaktycznych zwraca się również uwagę w raporcie CEO (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorrek 2022) odnoszącym się do napływu uczniów ukraińskich do polskich szkół wskutek ataku Rosji na Ukrainę. W raporcie tym można odnaleźć informację, iż „brak «pakietu startowego» w postaci zestawu gotowych do wykorzystania materiałów dydaktycznych to jedno z kluczowych wyzwań powszechnie wskazywanych w badaniu” (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorrek 2022, 31). Problem niedostatku materiałów dydaktycznych do pracy z uczniami zarówno w klasach cudzoziemskich/OP, jak i klasach mieszanych został podniesiony także w najnowszym raporcie CEO z 2023 roku (Tędziągolska, Walczak, Wielecki 2023, 45). Dodatkowo zauważono, iż w klasach zróżnicowanych narodowościowo nauczyciele najczęściej korzystają z metod podawczych, które mocno utrudniają naukę dzieciom cudzoziemskim. Ponadto uczący formułują głównie instrukcje ustne, bez wsparcia w wersji pisemnej czy obrazkowej. Te i inne informacje wynikające z raportu CEO wskazują zatem na poważny problem w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Na tym tle warto przybliżyć założenia edukacji międzykulturowej – konceptu pedagogicznego wyłaniającego się z włączania uczniów imigranckich do procesu nauczania w szkołach na zachodzie Europy w latach 70. XX wieku. W ramach procesu nauczania międzykulturowego uczący się poznają różne, uwarunkowane kulturowo punkty widzenia, podejmują krytyczną refleksję na temat wkładu danej kultury w rozwój cywilizacji, potrafią dostrzegać i wskazywać wzajemne oddziaływania kultur. Ważne jest tutaj odkrywanie powiązań międzykulturowych oraz powstałych w ich wyniku wytworów kultury, jak również odkrywanie własnej kultury, a także kultury innych, i poddawanie ich autorefleksji (Gębał i Miodunka 2020, 187-188). Można zatem stwierdzić, że nauczanie międzykulturowe prowadzi bezpośrednio do rozwijania kompetencji interkulturowej zarówno u uczniów, jak i samego nauczyciela. Istotą takiego nauczania jest uważność nauczyciela i jego wiedza o świecie. To on cały czas pracuje nie tylko nad wrażliwością i wiedzą kulturową swoich podopiecznych, ale także sam poznaje ciągle nowe kultury reprezentowane przez uczniów z doświadczeniem migracji i powinien umieć wykorzystać tę wiedzę w dobieraniu środków oddziaływania pedagogicznego/dydaktycznego.

Szkoła powinna być miejscem, które wspiera każdego ucznia w rozwoju poznawczym, społecznym i emocjonalnym (Brzezińska 2014). Tymczasem, jak wskazuje raport NIK (2019), połowa badanych szkół nie podjęła działań diagnostycznych, mających na celu rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych mających wpływ na funkcjonowanie w szkole uczniów z doświadczeniem migracji. Można zatem przypuszczać, że określanie ich potrzeb ma charakter intuicyjny. W wielu szkołach nie ma także spójności w zakresie dostosowania metod pracy z takim uczniami na poszczególnych przedmiotach. Raport NIK wskazuje również na niedociągnięcia w zakresie organizacji zajęć wyrównawczych adresowanych do tych uczniów.

Informacje zawarte z raportu NIK uzasadniają zatem podejrzenie, że uczniowie z doświadczeniem migracji nie są traktowani jako grupa mająca specyficzne (bądź nawet w przypadku niektórych osób specjalne) potrzeby, a te wynikają z różnych trudności związanych ze zmianą kraju zamieszkania (Szybura 2016a; 2016b; Majcher-Legawiec 2016; 2017; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; 2018c; 2020; Bucko 2019; Pamuła-Behrens i Hennel-Brzozowska 2020; Kościółek, Bulandra, Majcher-Legawiec, Pamuła-Behrens i Szymańska 2020). Do problemów dzieci z doświadczeniem migracji najczęściej wymienianych w literaturze zaliczyć można: deficyty w znajomości języka polskiego (języka edukacji szkolnej), trudności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych, różnice kulturowe, edukacyjne różnice programowe, niska motywacja do nauki, problemy emocjonalne i psychiczne związane z adaptacją w nowym środowisku.

Najważniejszą potrzebą uczniów z doświadczeniem migracji jest jednak przyswojenie języka kraju osiedlenia i języka edukacji szkolnej. Bez języka bowiem nie ma ani skutecznej komunikacji z rówieśnikami, ani efektywnej nauki i sukcesów edukacyjnych, ani poznawania nowej kultury – kultury kraju osiedlenia, ani tym bardziej poczucia bezpieczeństwa, autonomii, kompetencji i przynależności potrzebnych do budowania motywacji wewnętrznej (Ryan i Deci 2017). Jednym z rozwiązań służących skutecznej edukacji językowej takich uczniów w kontekście szkoły jest metoda JES-PL, która „ma na celu wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, a także komunikacyjnych u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie, przede wszystkim w zakresie języka edukacji szkolnej (JES)” (Pamuła-Behrens, Morena 2019, 44). Metoda ta wyróżnia się tym, że uwzględnia potrzebę autonomii, kompetencji i przynależności. Jej istotą jest wyposażenie nauczyciela w techniki pracy umożliwiające dostosowanie tekstów/zadań tak, aby uczeń-cudzoziemiec mógł samodzielnie je przeczytać/wykonać (potrzeba autonomii), a także aby umożliwić mu dostęp do nowej wiedzy (potrzeba kompetencji). Dostosowanie materiałów do potrzeb dziecka ma na celu zapobieganie izolacji ucznia słabo znającego język polski (uczestnictwo w lekcji razem z innymi uczniami daje poczucie bycia częścią zespołu klasowego). Ponadto w metodzie JES-PL proponowane są zadania, które odwołują się do pierwszego języka dziecka i jego rodzimej kultury. W ten sposób autorki metody zadbały o zaspokojenie potrzeby przynależności (Pamuła-Behrens, Szymańska 2017; Pamuła-Behrens, Szymańska 2018a; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens, Morena 2019).

Dzieci z doświadczeniem migracji mogą mieć także specyficzne potrzeby społeczne i emocjonalne, jak również potrzebować wsparcia w zrozumieniu różnic kulturowych (zarówno związanych z przeżywaniem świąt, uroczystościami szkolnymi, zwyczajami, jak również dotyczących sposobu zachowania, mówienia o pewnych kwestiach, systemu szkolnictwa itp.). Warto podkreślić, że adaptacja w nowym miejscu zamieszkania i w nowej szkole wymaga czasu. Są też przypadki, kiedy uczniowie przeżywają zmiany dość ekstremalnie i dochodzi do szoku kulturowego.

Raport CEO (Tędziagolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorok 2022, 41) pokazuje, że zaspokojenie wymienionych wyżej potrzeb gwarantuje skuteczną integrację na trzech płaszczyznach: edukacyjnej, społecznej i kulturowej, a integracja to wieloetapowy, długotrwały i złożony proces. Należy podkreślić, że sytuacja każdego z uczniów jest inna, podobnie jak różne są ich rodziny, przyczyny migracji, status ekonomiczny czy przeżycia. Należy mieć świadomość, że opisywana grupa jest specyficzna, jednak nie powinno się ulegać stereotypizacji prowadzącej do postrzegania dzieci przybyłych do naszego kraju jako biednych, wyizolowanych, sprawiających problemy wychowawcze itp. (Błeszyńska 2010). Każdy przypadek należy rozpatrywać indywidualnie, a świadomość nauczycieli na temat swoistości owej grupy uczniów i przygotowanie ich do pracy z uczniami cudzoziemskimi są niezbędne, aby potrzeby tych młodych osób identyfikować i na nie odpowiadać.

Opis badań

Badania opisane dalej w niniejszym artykule były prowadzone w trakcie realizacji projektu *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „INNA SZKOŁA”* w 2021 roku (stanowił on część szerszego projektu *Małopolska przyjazna cudzoziemcom – wsparcie w integracji i adaptacji obywateli państw trzecich*, współfinansowanego z Programu Krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji).

Celem było opracowanie oraz wdrożenie modelu wsparcia nauczycieli/nauczycielek uczących uczniów z doświadczeniem migracji. Projekt opracowany przez badaczki z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów (CBEIM) Uniwersytetu Pedagogicznego¹ w Krakowie, dr hab. prof. UP Małgorzatę Pamułę-Behrens oraz dr hab. prof. UP Martę Szymańską, zakładał długofalowe działania wspierające na terenie szkoły oraz włączanie do tych działań nie tylko nauczycieli, ale także dyrektora szkoły. Do współpracy zaangażowano także zespół Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów składający się z ekspertek w dziedzinie glottodydaktyki: mgr Justyny Wrony, dr Anny Mikulskiej, dr Katarzyny Moreny i dr Agnieszki Jasińskiej. Cele szczegółowe projektu można opisać następująco:

- zbudowanie modelu skutecznego wsparcia dla nauczycieli/nauczycielek uczących uczniów z doświadczeniem migracji;

¹ Obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

- zwiększenie zaangażowania nauczycieli/nauczycielek oraz dyrekcji szkoły w proces integracji uczniów z doświadczeniem migracji, a także w proces samokształcenia;
- polepszenie jakości edukacji oferowanej uczniom i uczennicom z doświadczeniem migracji;
- wsparcie małopolskiej polityki społecznej.

W ramach podjętych działań zaproponowano nauczycielom/nauczycielkom asynchroniczny kurs online składający się z części teoretycznej i praktycznej. Materiały edukacyjne opracowane zostały przez ekspertów z CBEIM, a kurs udostępniono na uczelnianej platformie MOODLE (zgodnie z zaprezentowanym nauczycielom/nauczycielkom harmonogramem).

W każdej szkole wytypowano pięć osób do tzw. Grup Dyskusyjnych (GD). Nauczyciele/nauczycielki w tej grupie spotykali się cztery razy podczas trwania projektu. Otrzymali także zestaw lektur oraz zadania na platformie. Nauczyciele/nauczycielki GD sami określili formułę spotkań, dopasowaną do ich oczekiwań, i wybrali liderów grup. Dyrektorzy szkół brali z kolei udział w warsztatach i w dwóch spotkaniach GD. Od dyrektorów oczekiwano wsparcia nauczycieli/nauczycielek oraz jasnego precyzowania celów i kierunków rozwoju.

W trakcie trwania projektu eksperci uczestniczyli w spotkaniach GD oraz obserwowali lekcje prowadzone przez nauczycieli/nauczycielki. Odbływały się także konsultacje grupowe i indywidualne. Zaplanowano także prowadzenie przez uczestników GD zajęć integracyjnych w klasach, w których są uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji (jedna lekcja w projekcie). Celem tych zajęć było wsparcie procesów integracyjnych. W celu rozpropagowania idei projektu oraz poinformowania innych szkół o jego rezultatach nauczyciele/nauczycielki z GD przygotowali i przeprowadzili prezentacje dla rad pedagogicznych w innych szkołach. Na koniec odbyły się warsztaty dla nauczycieli/nauczycielek oraz forum dyskusyjne (FD) z udziałem ekspertów z CBEIM.

W badaniu wzięło udział 52 nauczycieli/nauczycielek z dwóch krakowskich szkół. 37% z nich pracowało w kształceniu zintegrowanym, a 63% stanowili nauczyciele/nauczycielki innych przedmiotów. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a narzędziem badawczym ankieta. Ankiety udostępniono badanym nauczycielom na początku i na końcu projektu na platformie do badań ankietowych *Survey Monkey*.

W badaniu postawiono następujące pytania badawcze:

- Jaka jest samoocena kompetencji interkulturowej nauczycieli/nauczycielek (przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie)?
- Jaka jest samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji (przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie)?
- Jaka jest świadomość nauczycieli/nauczycielek w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji (przed udziałem w projekcie i po udziale w projekcie)?

Wyniki badań

Samoocena kompetencji interkulturowej nauczycieli/nauczycielek

Badania prowadzone przed projektem pokazały, że 90% badanych interesuje się tym, skąd pochodzą uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, których uczą. Tyle samo osób twierdzi, że może się także czegoś od nich nauczyć. 89% zachęca polskie dzieci do poznawania kultur, a 84% do poznania języków krajów pochodzenia ich kolegów i koleżanek, którzy przyjechali do Polski.

Z badań wynika, że 85% nauczycieli/nauczycielek widzi konieczność dostosowania metod i strategii nauczania do różnic oraz indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Wielu nauczycieli/nauczycielek (63%) interesuje się językami, jakimi mówią uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji. 56% zachęca dzieci do poznawania swojego pierwszego języka (czyli 44% nie widzi takiej potrzeby).

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
15. Interesuję się skąd pochodzą uczniowie /uczenice z doświadczeniem migracji, jestem zainteresowany/a ich kulturą.	4.17% 2	4.17% 2	29.17% 14	62.50% 30	48	3.50
16. Uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji mogą mnie wiele nauczyć o innych kulturach.	6.25% 3	4.17% 2	33.33% 16	56.25% 27	48	3.40
17. Uważam, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych, potrzeb uczniów/uczenic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.	6.25% 3	8.33% 4	20.83% 10	64.58% 31	48	3.44
18. Jestem zainteresowany/-a językami, jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji, których uczę. Wiem „jak działają” te języki.	17.39% 8	19.57% 9	41.30% 19	21.74% 10	46	2.67
19. Wspieram uczniów/uczenice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczenice ci uczyli się swojego pierwszego języka.	13.04% 6	30.43% 14	30.43% 14	26.09% 12	46	2.70
20. Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali kultury uczniów/uczenic, którzy są z nimi w klasie.	4.26% 2	6.38% 3	36.17% 17	53.19% 25	47	3.38
21. Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali choćby proste zwroty w języku pierwszym uczniów/uczenic z doświadczeniem migracji chodzących z nimi do klasy.	6.38% 3	10.64% 5	40.43% 19	42.55% 20	47	3.19

Tabela 1. Samoocena kompetencji interkulturowej nauczycieli biorących udział w projekcie „INNA SZKOŁA”

Według wyników badań po projekcie 89% badanych nauczycieli/nauczycielek deklaruje zainteresowanie swoimi uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji, ich pochodzeniem i kulturą. 10% nauczycieli/nauczycielek nie jest nadal zainteresowanych tymi zagadnieniami.

Większość badanych (97%) stwierdziło, że może się wiele nauczyć o innych kulturach od uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Także 90% nauczycieli/nauczycielek widzi konieczność różnicowania pracy uczniów i uczennic

z doświadczeniem migracji, w porównaniu z uczniami i uczennicami, którzy mają specyficzne potrzeby edukacyjne o innym charakterze. 86% nauczycieli/nauczycielek deklaruje zainteresowanie językiem pierwszym dzieci z doświadczeniem migracji. Taki sam procent nauczycieli/nauczycielek zachęca dzieci i rodziców do utrzymania znajomości języka pierwszego dziecka i rozwijania go. Aż 93% nauczycieli/nauczycielek zachęca polskich uczniów i uczennice do poznawania kultury i języka innych uczniów i uczennic. Z deklaracji nauczycieli/nauczycielek wynika również, że 83% z nich zachęca polskie dzieci do poznawania języka, jakim mówią uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji chodzący do tej samej klasy.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Interesuję się skąd pochodzą uczniowie /uczennice z doświadczeniem migracji, jestem zainteresowany/a ich kulturą.	7.14% 2	3.57% 1	21.43% 6	67.86% 19	28	3.50
Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mogą mnie wiele nauczyć o innych kulturach.	0.00% 0	3.70% 1	29.63% 8	66.67% 18	27	3.63
Uważam, że metody i techniki nauczania muszą być dostosowane do różnic i indywidualnych, potrzeb uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji pochodzących z różnych kultur.	3.57% 1	7.14% 2	14.29% 4	75.00% 21	28	3.61
Jestem zainteresowana językami jakimi mówią uczniowie z doświadczeniem migracji, których uczę. Wiem „jak działają” te języki.	3.57% 1	10.71% 3	64.29% 18	21.43% 6	28	3.04
Wspieram uczniów/uczennice i ich rodziców w działaniach podejmowanych, aby uczniowie/uczennice ci uczyli się swojego pierwszego języka.	3.57% 1	10.71% 3	57.14% 16	28.57% 8	28	3.11
Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali kulturę uczniów/uczennic, którzy są z nimi w klasie.	0.00% 0	7.14% 2	25.00% 7	67.86% 19	28	3.61
Zachęcam polskich uczniów, aby poznawali choćby proste zwroty w języku pierwszym uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji chodzących z nimi do klasy.	3.57% 1	3.57% 1	35.71% 10	57.14% 16	28	3.46

Tabela 2. Samoocena kompetencji interkulturowej nauczycieli – badanie po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA”

Badania pokazały, że po zakończeniu projektu 7% więcej badanych interesuje się tym, skąd pochodzą uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, których uczą. Tyle samo osób twierdzi, że może się od nich czegoś nauczyć. 12% więcej nauczycieli/nauczycielek zachęca polskie dzieci do poznawania kultur i języków krajów pochodzenia ich kolegów i koleżanek, przybyłych do Polski z innych krajów. 5% więcej nauczycielek/nauczycieli widzi konieczność dostosowania metod i strategii nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

Samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji

W odpowiedzi na pytanie, jak nauczycielki/nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji, 66% badanych zadeklaro-

wało, że nie jest lub raczej nie jest przygotowanych do takiej pracy, 32% uznało, iż raczej są przygotowani do tego zadania, a tylko jedna osoba stwierdziła, że jest dobrze przygotowana. Pokazuje to, jak bardzo nauczycielom potrzebne jest doskonalenie zawodowe w tym zakresie.

Większość nauczycieli/nauczycielek (62%) nie uczestniczyła w szkoleniach przygotowujących do nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Co piąty badany nauczyciel/nauczycielka uważa, że praca z takim uczniami i uczennicami nie wymaga żadnego specjalnego przygotowania. 60% nauczycieli nie podziela tego poglądu i uznaje, iż jest ono potrzebne.

Większość nauczycieli/nauczycielek (68%) deklaruje, że potrafi pracować w środowisku interkulturowym, jednak jest także duża grupa nauczycieli (32%), którzy tego nie potrafią. Aż 38% nauczycieli/nauczycielek nie doskonalili się w tym obszarze. Tylko 13% zdecydowanie deklaruje, że samodzielnie zgłębia ten temat. 46% nauczycieli/nauczycielek deklaruje, że uczestniczyło w szkoleniach na temat nauczania osób z doświadczeniem migracji, lecz szkolenia te niewiele im dały.

Problem dotyczący tego, jak uczyć młode osoby z doświadczeniem migracji jest ważny i często pojawia się w dyskusjach nauczycieli/nauczycielek. 84% badanych przyznało, że rozmawiają o nim w szkole.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
22. Jestem dobrze przygotowany/-a do nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.	29.79% 14	36.17% 17	31.91% 15	2.13% 1	47	2.06
23. Uczestniczyłem/-am w szkoleniach przygotowujących do tego jak uczyć uczniów/uczennice z doświadczeniem migracji.	36.17% 17	25.53% 12	19.15% 9	19.15% 9	47	2.21
24. Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji nie wymaga specjalnego przygotowania.	58.70% 27	17.39% 8	17.39% 8	6.52% 3	46	1.72
25. Umiem pracować w środowisku wielokulturowym.	4.26% 2	27.66% 13	61.70% 29	6.38% 3	47	2.70
26. Sam/sama uczę się i pogłębiam wiedzę na temat tego jak pracować z uczniami z doświadczeniem migracji.	19.15% 9	19.15% 9	48.94% 23	12.77% 6	47	2.55
27. Uczestniczyłem/-am w szkoleniach na temat pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, ale szkolenia te niewiele mi dały.	30.23% 13	23.26% 10	30.23% 13	16.28% 7	43	2.33
28. Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji to temat dyskutowany często wśród nauczycieli szkoły, w której uczę.	6.52% 3	8.70% 4	43.48% 20	41.30% 19	46	3.20

Tabela 3. Samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji – badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek przed projektem „INNA SZKOŁA”

W odpowiedzi na to samo pytanie postawione w ankiecie po udziale w projekcie 86% nauczycieli/nauczycielek deklaruje, że jest dobrze przygotowana do pracy z uczniami/uczennicami z doświadczeniem migracji. 82% stwierdza, że nauczanie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji wymaga specjalnego

przygotowania, 86% respondentów uznało, iż potrafi pracować w środowisku wielokulturowym, a 93% zadeklarowało, że samodzielnie pogłębia wiedzę na temat uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. 83% nauczycieli/nauczycielek stwierdza, że temat nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji jest poruszany w szkole, w której uczą.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Jestem dobrze przygotowany do nauczania uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.	3.57% 1	10.71% 3	64.29% 18	21.43% 6	28	3.04
Uczestniczyłam/em w szkoleniach przygotowujących do tego jak uczyć uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji.	3.57% 1	7.14% 2	46.43% 13	42.86% 12	28	3.29
Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji nie wymaga specjalnego przygotowania.	64.29% 18	17.86% 5	14.29% 4	3.57% 1	28	1.57
Umiem pracować w środowisku wielokulturowym.	0.00% 0	14.29% 4	64.29% 18	21.43% 6	28	3.07
Sama uczę się i pogłębiam wiedzę na temat tego jak pracować z uczniami z doświadczeniem migracji.	0.00% 0	7.14% 2	42.86% 12	50.00% 14	28	3.43
Uczestniczyłam w szkoleniach na temat pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, ale szkolenia te niewiele mi dały.	35.71% 10	17.86% 5	42.86% 12	3.57% 1	28	2.14
Uczenie uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji to temat dyskutowany często wśród nauczycieli szkoły, w której uczę.	0.00% 0	7.14% 2	42.86% 12	50.00% 14	28	3.43

Tabela 4. Samoocena przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji – badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA

Świadomość nauczycieli/nauczycielek w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji

Badanie przed projektem ujawnia, iż zdecydowana większość nauczycieli/nauczycielek (74%) uważa, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, co oznacza, iż co czwarty nauczyciel/nauczycielka tego problemu nie widzi. Podobne opinie mają nauczyciele/nauczycielki na temat specyficznych potrzeb emocjonalnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – zdecydowana większość (75%) jest świadoma takich potrzeb, jednak znowu co czwarty badany tego nie dostrzega.

Jak wskazują badania, 88% nauczycieli/nauczycielek zauważa, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego, aby poczuć się lepiej w nowym środowisku. Tylko co dziesiąty nauczyciel/nauczycielka (10%) nie zgadza się z tym. 30% nauczycieli/nauczycielek uważa, że dzieci z doświadczeniem migracji łatwo się integrują i nie potrzebują wsparcia. Nie podziela natomiast takiego stanowiska 70% spośród ankietowanych.

Na uwagę zasługuje także fakt, iż 81% widzi potrzebę wsparcia nie tylko językowego, podczas gdy tylko 19% nauczycieli/nauczycielek uważa, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują w szkole tylko wsparcia języko-

wego. Zdecydowana większość badanych jest więc świadoma złożoności potrzeb tych młodych ludzi. Dodatkowo 67% nauczycieli/nauczycielek ma świadomość tego, że wsparcie językowe uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji potrzebne jest przez kilka lat, jednak dość duża grupa (33%) z tym się nie zgadza.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM SIĘ	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
29. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.	6.38% 3	19.15% 9	51.06% 24	23.40% 11	47	2.91
30. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby emocjonalne, inne niż pozostali uczniowie/uczennice.	8.51% 4	17.02% 8	46.81% 22	27.66% 13	47	2.94
31. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji mają więcej problemów z zachowaniem w szkole niż inni uczniowie/uczennice.	25.53% 12	29.79% 14	25.53% 12	19.15% 9	47	2.38
32. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego w nowym środowisku.	6.38% 3	4.26% 2	25.53% 12	63.83% 30	47	3.47
33. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji łatwo integrują się i nie potrzebują dodatkowego wsparcia.	36.17% 17	29.79% 14	27.66% 13	6.38% 3	47	2.04
34. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują tylko i wyłącznie wsparcia językowego.	54.35% 25	26.09% 12	17.39% 8	2.17% 1	46	1.67
35. Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji potrzebują wsparcia przez kilka lat zanim osiągną kompetencje porównywalne z polskimi uczniami.	10.87% 5	21.74% 10	30.43% 14	36.96% 17	46	2.93

Tabela 5. Świadomość w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek przed projektem „INNA SZKOŁA”

Z badania przeprowadzonego po projekcie wynika, iż 86% badanych nauczycieli/nauczycielek wie, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji to osoby o specyficznych potrzebach społecznych, nadal jednak aż 14% nauczycieli/nauczycielek tych potrzeb nie dostrzega. Jeszcze większy jest procent nauczycieli, którzy uznają, że ci uczniowie i uczennice nie mają specyficznych potrzeb emocjonalnych.

Prawie wszyscy ankietowani (99%) widzą potrzebę okresu adaptacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji do nowego środowiska, jednak 25% ocenia, że ta grupa łatwo się integruje i nie potrzebuje dodatkowego wsparcia.

Badania wskazują, że 78% badanych dostrzega potrzeby tych uczniów i uczennic wychodzące poza zakres edukacji wyłącznie językowej, 22% jednak uważa, że ważne w tym kontekście jest przede wszystkim wsparcie językowe. Ponadto 88% nauczycieli/nauczycielek zdaje sobie sprawę z tego, że do osiągnięcia dobrych kompetencji językowych, porównywalnych z rodzimymi użytkownikami języka, potrzeba kilku lat.

	ZDECYDOWANIE SIĘ NIE ZGADZAM	TROCHĘ SIĘ NIE ZGADZAM	CZĘŚCIOWO SIĘ ZGADZAM	ZDECYDOWANIE SIĘ ZGADZAM	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
Uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne, inne niż pozostali uczniowie/uczenice.	7.14% 2	7.14% 2	46.43% 13	39.29% 11	28	3.18
Uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby emocjonalne, inne niż pozostali uczniowie/uczenice.	7.14% 2	10.71% 3	39.29% 11	42.86% 12	28	3.18
Uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji mają więcej problemów z zachowaniem w szkole niż inni uczniowie/uczenice.	25.00% 7	42.86% 12	21.43% 6	10.71% 3	28	2.18
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji potrzebują okresu adaptacyjnego w nowym środowisku.	0.00% 0	3.57% 1	14.29% 4	82.14% 23	28	3.79
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji łatwo integrują się i nie potrzebują dodatkowego wsparcia.	46.43% 13	28.57% 8	17.86% 5	7.14% 2	28	1.86
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji potrzebują tylko wsparcia językowego.	67.86% 19	10.71% 3	14.29% 4	7.14% 2	28	1.61
Nowo przybyli do kraju uczniowie/uczenice z doświadczeniem migracji potrzebują wsparcia przez kilka lat zanim osiągną kompetencje porównywalne z polskimi uczniami.	3.70% 1	7.41% 2	25.93% 7	62.96% 17	27	3.48

Tabela 6. Świadomość w zakresie potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji – badanie kompetencji nauczycieli/nauczycielek po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA”

Wyniki badań pokazują, że w doskonaleniu zawodowym nauczycieli znaczenie mają działania długofalowe, które znacznie zmniejszają ich obawy i rozwijają konkretną wiedzę na temat dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Rezultaty ankiet wyraźnie wskazują, iż udział w kursie zmienił opinię uczestników kursu na temat wielu aspektów pracy w klasach wielokulturowych. Cenne było zaproszenie do tego przedsięwzięcia także dyrektorów szkół. Ponadto założeniem kursu było wspieranie poczucia autonomii jego uczestników, którzy wykonywali szereg zadań zarówno indywidualnie, jak i grupowo, uczestniczyli w dyskusjach, a także w konsultacjach z ekspertami z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów.

Badanie samooceny kompetencji dotyczącej interkulturowości pokazało, że nauczyciele oceniali siebie dość wysoko w tym zakresie. Postrzegają siebie jako osoby z kompetencjami interkulturowymi, otwarte na Innego i gotowe od Innego czegoś się nauczyć. Są zainteresowani kulturą oraz językiem uczniów i uczennic przybyłych do Polski. Zaobserwowano jednak również stałą grupę osób, które nie wykazują chęci do otwierania się na Innych, ich języki i kulturę.

Po zakończeniu projektu okazało się, że o 23% wzrosło wśród nauczycieli zainteresowanie językami, jakimi mówią uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji, z którymi pracują. To bardzo pozytywna tendencja; pokazywanie uczniom i uczennicom, że cenimy kulturę oraz język ich kraju pochodzenia jest jednym z czynników sprzyjających integracji i nauce języka drugiego. Jednak naj-

większą zmianę możemy zaobserwować w zakresie zachęcania dzieci i ich rodziców do rozwijania języka pierwszego dzieci z doświadczeniem migracji. 37% więcej nauczycieli po kursie niż przed jego rozpoczęciem zadeklarowało, że zachęca do tego dzieci i rodziców.

Badanie przed udziałem w projekcie pokazało, iż temat dzieci z doświadczeniem migracji często pojawiał się w dyskusjach nauczycieli/nauczycielek, ponieważ w wybranych szkołach tacy uczniowie byli i są obecni, jednak aż 2/3 nauczycieli/nauczycielek nie było przygotowanych do pracy z nimi i nigdy nie uczestniczyło w żadnych formach doskonalenia zawodowego w tym zakresie, chociaż widziało taką potrzebę. Co czwarty nauczyciel/nauczycielka nie przygotowywał się sam do tego zagadnienia. Być może wynikało to z faktu, iż 1/5 nauczycieli/nauczycielek nie dostrzegało potrzeby specjalnego przygotowania do pracy z tą specyficzną grupą uczniów i uczennic.

Badanie po udziale w projekcie pokazało także, iż nadal dość duża grupa nauczycieli/nauczycielek (18%) uważa, że nie ma potrzeby specjalnego przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. 18% więcej nauczycieli/nauczycielek niż przed udziałem w projekcie zadeklarowało, że potrafi pracować w środowisku wielokulturowym, chociaż nadal 14% ma wątpliwości, czy umie to robić (w badaniu poprzedzającym udział w projekcie było to 32%). O 28% wzrósł procent nauczycieli/nauczycielek, którzy samodzielnie zgłębiają wiedzę na temat nauczania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji.

Badanie ankietowe przeprowadzone przed projektem pokazało, że istnieje grupa nauczycieli/nauczycielek (ok. 20-30%), która nie widzi swoistych potrzeb uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. To do nich powinny być skierowane szkolenia i różne inne formy doskonalenia zawodowego, ponieważ uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnie w dużych ośrodkach miejskich (np. w Krakowie), są obecni prawie w każdej szkole. Umiejętność pracy z tą grupą dzieci i młodzieży jest ważna zarówno z perspektywy realizacji procesu edukacyjnego, jak i integracji tych osób w polskim społeczeństwie.

Po zakończeniu projektu 86% nauczycieli/nauczycielek, czyli 12% więcej niż na jego początku, zadeklarowało, że uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają specyficzne potrzeby społeczne. O połowę zmniejszyła się też grupa nauczycieli/nauczycielek, którzy uważali, że ci uczniowie nie mają specyficznych potrzeb emocjonalnych. Grupa ta jest jednak nadal dość liczna. Być może wynika to z przekonania, iż ci uczniowie i uczennice są tacy sami jak polscy uczniowie i ich potrzeby są podobne. Nie bierze się zatem pod uwagę doświadczenia migracji, trudnego dla niektórych dzieci i ich rodzin.

Znacząco zwiększyła się grupa nauczycieli/nauczycielek (z 88% do 99%), którzy doceniają znaczenie okresu adaptacyjnego do nowego środowiska, jakże ważnego dla dzieci z doświadczeniem migracji. Większa liczba nauczycieli/nauczycielek uznała także, że dzieciom potrzebne jest nie tylko wsparcie językowe, natomiast zmniejszyła się (z 33% do 12%) liczba nauczycieli/nauczycielek, przekonanych, iż nabywanie języka i integracja to proces krótkotrwały i łatwy. Zdecydowana większość z nich rozumie, że procesy akwizycyjne wymagają czasu, pracy i cierpliwości.

Podsumowanie

Badania przeprowadzone w ramach projektu „INNA SZKOŁA” dostarczyły cennych informacji na temat kompetencji interkulturowych nauczycieli oraz ich gotowości do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Wstępne wyniki wskazywały, że choć nauczyciele byli ogólnie otwarci na różnorodność kulturową, to brakowało im praktycznej wiedzy i narzędzi do efektywnej pracy z uczniami pochodzącymi z innych kultur. Wielu nauczycieli, choć świadomych różnic kulturowych, nie czuło się dostatecznie przygotowanych do pracy w środowisku wielokulturowym. Z badań wynikało, że znacząca część z nich nie uczestniczyła w specjalistycznych szkoleniach, co mogło wpływać na ich poczucie niepewności i braku kompetencji w tej dziedzinie.

Po zakończeniu projektu „INNA SZKOŁA” zaobserwowano wyraźne zmiany w postawach i samoocenie nauczycieli. Przede wszystkim wzrosła ich świadomość na temat potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. Nauczyciele zaczęli lepiej rozumieć, że praca z takimi uczniami wymaga nie tylko dostosowania metod nauczania, ale również długotrwałego wsparcia językowego i emocjonalnego. Udział w projekcie pomógł im zrozumieć, że proces adaptacji uczniów z doświadczeniem migracji jest skomplikowany i wymaga indywidualnego podejścia oraz cierpliwości.

Znacząca poprawa nastąpiła również w zakresie gotowości nauczycieli do samodzielnego pogłębiania wiedzy na temat wielokulturowości. Wzrosła liczba nauczycieli, którzy aktywnie poszukują informacji i materiałów, aby lepiej przygotować się do pracy w zróżnicowanym środowisku klasowym. Co ważne, projekt zmotywował do tego, aby zachęcać uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców do pielęgnowania swojego pierwszego języka i kultury, co jest kluczowe dla ich tożsamości i poczucia przynależności.

Część ankietowanych nauczycieli nadal jednak uważa, że praca z takimi uczniami nie wymaga specjalnego przygotowania. Taka postawa może wynikać z braku doświadczenia lub przekonania, że wszyscy uczniowie, niezależnie od pochodzenia, powinni być traktowani jednakowo. Ta sytuacja wskazuje na konieczność kontynuacji szkoleń i wsparcia, aby jeszcze bardziej wzmocnić kompetencje interkulturowe uczących i pomóc im w zrozumieniu, jak istotna jest indywidualizacja w podejściu do uczniów z różnych środowisk kulturowych.

Projekt „INNA SZKOŁA” miał według nas znaczący wpływ na rozwój kompetencji interkulturowych nauczycieli, ich świadomość oraz przygotowanie do pracy w wielokulturowym środowisku. Dzięki udziałowi w nim, nauczyciele stali się bardziej świadomi różnorodności kulturowej i lepiej przygotowani do wspierania uczniów z doświadczeniem migracji. Niemniej jednak, aby utrwalić i rozwijać te pozytywne zmiany, konieczne jest dalsze wsparcie i edukacja, szczególnie dla tych nauczycieli, którzy wciąż mogą mieć trudności z pełnym zrozumieniem i wdrożeniem podejścia międzykulturowego. Długofalowe działania w zakresie ich doskonalenia zawodowego są kluczowe, by wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia, zapewnić wsparcie i edukację dostosowaną do ich swoistych potrzeb i sytuacji.

Projekt i badania zrealizowano w 2021 roku, a więc jeszcze przed wybuchem wojny na Ukrainie. Obecnie liczba uczniów z doświadczeniem migracji jest więc oczywiście jeszcze większa niż wtedy, dlatego rozwijanie kompetencji interkulturowej polskich nauczycieli jest niezbędne, aby zapewnić dobrą oraz efektywną edukację wszystkim uczniom.

Bibliografia:

- Álvarez Valdivia, Ibis Marlene, González Montoto, Iosbel, 2018, *Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom?*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 22, s. 510-526, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>.
- Behrnd Verena, Porzelt, Susanne, 2012, *Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad*, „International Journal of Intercultural Relations”, nr 36 (2), s. 213-223.
- Bennett Milton J., 2004, *Becoming interculturally competent*, w: Wurzel J.S. (red.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, Yarmouth, s. 62-77.
- Bhawuk Dharm, Brislin Richard, 2000, *Cross-cultural training: A review*, „Applied Psychology: An International Review”, nr 49 (1), s. 162-191.
- Błęszyńska Krystyna, 2010, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa.
- Brzezińska, Anna I., Jabłoński Sławomir, Ziółkowska Beata, 2014, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa.
- Bucko Dominika, 2019, *Wspomaganie rozwoju nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 31/32, s. 113-120.
- Bulandra, Adam, Kościółek Jakub, Majcher-Legawiec Urszula, Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2020, *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, Kraków.
- Byram Michael, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Chiesa Bruno D., Scott Jessica, Hinton Christina, 2012, *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, Paris.
- Dąbrowa Ewa, 2014, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia imigranckiego*, w: Nikitorowicz, Jerzy, Muszyńska Jolanta, Boćwińska-Kiluk Beata (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa, s. 177-192.
- Gałkowski Artur, Szeplińska-Baran Magdalena, Ciesielka Joanna, 2023, *Poszerzanie badań glottodydaktycznych nad interkulturowością*, „Neofilolog”, nr 60/1, s. 7-17.
- Gay Geneva., 2018, *Culturally Responsive Teaching: Theory, research, and practice*, Nowy Jork.

- Gębal Przemysław E., 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska Ewa, Seretny Anna (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 205-224.
- Gębal Przemysław, E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal Przemysław E., Miodunka Władysław, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Hajduk-Gawron Wioletta., 2018, *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22 (2), s. 187-203.
- Hammond Zaretta, 2015, *Culturally Responsive Teaching & The Brain*, Thousand Oaks, Kalifornia, USA.
- Iwai Yuko, 2019, *Culturally Responsive Teaching in a Global Era: Using the Genres of Multicultural Literature*, „The Educational Forum”, nr 83:1, s. 13-27, <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1508529>.
- Majcher-Legawiec Urszula, 2016, *Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 7 (223), s. 110-125.
- Majcher-Legawiec Urszula, 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 243-259.
- Moule Jean, Higgins Karen M., 2007, *The role of African American mentor teachers in preparing white preservice teachers for African American student populations*, „The Journal of Negro Education”, nr 76, s. 609-621.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2019, *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*, Warszawa.
- Najwyższa Izba Kontroli, 2023, *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskiej szkole*, Warszawa.
- Nikitorowicz Jerzy, Sobecki Mirosław, Danilewicz Wioleta, Muszyńska Jolanta, Misiejuk Dorota, Bajkowski Tomasz, 2013, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Warszawa.
- Nikitorowicz Jerzy, Muszyńska Jolanta Boćwińska-Kiluk, Beata (red.), 2014, *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa, s. 177-192.
- Nikitorowicz Jerzy, 2020, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22 (2), s. 171-186.

- Pamuła-Behrens Małgorzata, Hennel-Brzozowska Agnieszka, 2020, *Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej*, „Studia Edukacyjne”, nr 46, s. 169-191, DOI: 10.14746/se.2017.46.11.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Morena Katarzyna, 2019, *Rola motywacji w procesie uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracji-metoda JES-PL*, „Neofilolog”, nr 52/1, s. 43-60.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem*; <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/przewodnik-w-polskiej-szkole.pdf>
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018a, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*; <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018b, *Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego*, w: Awramiuk, E., Rozumko, A. (red.), *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, Białystok, s. 13-27.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018c, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*; <https://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/raport.pdf>
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2020, *Teaching the learners with a migrant background – teachers’ perspectives*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 56 (1), s. 53-70.
- Romijn Bodine R., Slot Pauline L., Leseman Paul P., 2021, *Increasing teachers’ intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review*, „Teaching and Teacher Education”, nr 98.
- Ryan Richard M., Deci Edvard L., 2017, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Nowy Jork.
- Sobkowiak Paweł, 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.
- Stankiewicz Katarzyna, 2019, *Międzykulturowe otwarcie szkoły jako odpowiedź na potrzeby ucznia z doświadczeniem migracyjnym Na przykładzie migracji powrotnych*, „Kultura i Edukacja”, nr 1 (123), s. 248-262.
- Szybura Agata, 2016a, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112-117.
- Szybura Agata, 2016b, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 99-105.
- Szymańska Marta, 2020, *Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 29, s. 123-138. <https://doi.org/10.31261/tpdjp.2020.29.09>
- Tędziagolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Żelazowska-Kosiorek Anna, 2022, *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*, Warszawa.

Tędziagolska Magdalena, Walczak Bartłomiej, Wielecki Kamil M., 2022, „Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego?”, *Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*, Warszawa.

Żydek-Bednarczuk, Urszula, 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

O Autorkach:

Małgorzata Pamuła-Behrens – dr hab. prof. UKEN, badaczka w Instytucie Filologii Polskiej UKEN w Krakowie, założycielka Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów UKEN, członkini Rady Naukowej CBEIM. Romanistka, glottodydaktyk, specjalistka w zakresie edukacji i integracji osób z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Zainteresowania badawcze: dwujęzyczność, migracje, nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, integracja osób z doświadczeniem migracji w systemach edukacji, motywacja i autonomia w procesie edukacji. Współautorka koncepcji nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej (Metoda JES-PL), trenerka nauczycieli, członkini jury *European Language Label*. Autorka wielu publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu glottodydaktyki.

Justyna Wrona – doktorantka językoznawstwa w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej. Pedagog, logopeda ze specjalnością nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Posiada doświadczenie w pracy z dziećmi, studentami i dorosłymi migrantami ekonomicznymi uczącymi się języka polskiego jako obcego/drugiego. Specjalizuje się w nauczaniu dzieci języka polskiego jako drugiego. Prowadzi zajęcia na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej, przybliżając studentom specyfikę pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Angażuje się w projekty promujące język polski jako obcy i nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego/języka edukacji szkolnej. W badaniach naukowych koncentruje się na dwujęzyczności, a szczególnie na diagnozie i rozwiązywaniu kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji uczących się języka polskiego jako języka drugiego. Autorka publikacji dotyczących dwujęzyczności i akwizycji języka polskiego jako drugiego u dzieci.

Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język

Linguistic diversity as a new challenge in Polish education: the characteristics of the current situation and existing good practices in the field of language-sensitive teaching

Anna Szczepaniak-Kozak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-5549-6862

Emilia Wąsikiewicz-Firlej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4457-9715

Streszczenie: Artykuł omawia aktualną sytuację uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, opierając się na danych demograficzno-językowych ze spisu powszechnego z 2021 roku oraz na informacjach dotyczących uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Autorki zwracają uwagę na znaczący wzrost liczby uczniów niepolskojęzycznych w ostatnich latach przy jednoczesnym braku przygotowania nauczycieli do pracy w klasach wielojęzycznych. W drugiej części artykułu omawiane są istniejące rozwiązania prawne i podejścia dydaktyczne mające na celu wsparcie nauki i integracji społecznej tych uczniów. W szczególności skupiono się na nauczaniu języka polskiego jako języka edukacji szkolnej oraz na podstawach nauczania uwrażliwionego na język. Artykuł kończy zestawienie zasad pracy z uczniami o mniejszym stopniu zaawansowania w języku polskim oraz lista przykładowych materiałów do nauczania języka polskiego i innych przedmiotów w klasach ogólnych, które obejmują uczniów z doświadczeniem migracji, oraz w oddziałach przygotowawczych.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako drugiego, język edukacji szkolnej, uczeń z doświadczeniem migracji, nauczanie uwrażliwione na język, klasy wielojęzyczne

Abstract: The paper discusses the current situation of pupils with migration background in the Polish education system, based on demo-linguistic data from the 2021 Census in Poland, as well as information about non-Polish children in Polish schools. The authors emphasize the significant increase in the number of non-Polish-speaking students in recent years, while highlighting the lack of teachers' preparedness to work in multilingual classrooms. In the second part of the article, existing legal solutions and educational



approaches aimed at supporting the learning and social integration of these pupils are discussed. It particularly focuses on teaching Polish as the language of school education and on language-sensitive teaching. The article concludes with guidelines for working with pupils with lower proficiency in the Polish language, as well as a list of sample materials for teaching Polish and other subjects in general classes that include students with migration experience, as well as in preparatory classes.

Key words: teaching Polish as a second language, language of school education; pupils with migration experience, language-sensitive teaching, multilingual classrooms

Wstęp

Zjawisko migracji, oraz jego wpływ na środowisko szkolne, stanowi przedmiot wielu dyskusji. Z uwagi na obecną sytuację geopolityczną można oczekiwać, że kwestie te pozostaną równie aktualne w najbliższej przyszłości. W niniejszym artykule zwrócono uwagę na problematykę migracji w Polsce i związane z nią wyzwania edukacyjne. Dotyczą one przede wszystkim sposobów wspierania rozwoju językowego uczniów z doświadczeniem migracji w środowisku szkolnym, w tym – zastosowania odpowiednich metod i strategii pedagogicznych, służących osiągnięciu takich celów.

Polska ma jeden z najniższych wskaźników migracji przyjazdowej w Unii Europejskiej. Jednak w wyniku kryzysu humanitarnego w Ukrainie, w 2022 r., liczba migrantów, zwłaszcza uchodźców, gwałtownie wzrosła. Można się spodziewać zatem, iż w najbliższej przyszłości polski krajobraz demograficzno-językowy będzie zbliżony to tego, jaki obecnie charakteryzuje inne kraje Unii Europejskiej pod względem udziału mieszkańców niepolskiego pochodzenia w ogólnej liczbie ludności oraz stopnia zróżnicowania językowego i kulturowego. Poniżej omawiamy, jak polski system edukacji radzi sobie z tymi zmianami, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dzieci z doświadczeniem migracji.

Sytuacja narodowo-etniczna w Polsce i tendencje demograficzne

Polska, od czasów II wojny światowej, jest krajem w dużej mierze jednorodnym etnicznie. Według wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2021 r. największe mniejszości w Polsce (o łącznej populacji liczącej 38 036 118 osób) to te zamieszkujące nasz kraj od stuleci¹: Ślązacy – 397 848, z których 54 957 zadeklarowało tylko język śląski jako język kontaktów domowych, Kaszubi – 187 372, z których 1777 zadeklarowało jedynie język kaszubski jako język kontaktów domowych, oraz Niemcy – 11 961, z których 7878 zadeklarowało jedynie język niemiecki jako język kontaktów domowych (dane za 2021 r., GUS 2023). Według tych wyników 1,07% (397 848) stałych mieszkańców Polski deklaruje inną

¹ Dane dotyczą deklaracji w tej części kwestionariusza użytego w spisie powszechnym z roku 2021, która dotyczyła identyfikacji narodowo-etnicznej wymienionej jako jedyna. W spisie można było podać jedną lub dwie identyfikacje.

niż polską identyfikację narodowo-etniczną. Procent ten nieco wzrósł (+0,3%) w porównaniu z danymi z poprzedniego spisu z 2011 r. (GUS 2015).

W 2021 r. wśród stałych mieszkańców Polski, którzy identyfikują się z inną niż polska tożsamością narodowo-etniczną, największą grupę stanowili Ukraińcy – 47% (45 777). W porównaniu z 2011 r. ich liczba wzrosła prawie czterokrotnie (z ok. 13 400). Następną po Ukraińcach grupą byli Białorusini (16,6%), których populacja w porównaniu z 2011 r. wzrosła prawie pięciokrotnie (z ok. 3 800 do 35 370), a następnie obywatele Rosji (4,4%, tj. 7 831), Łemkowie (7 346), Litwini (7 291) i Romowie (7 096) – ten wzrost wyniósł ok. 4% w przypadku każdej grupy. Średnio na 10 tys. mieszkańców Polski w 2021 r. przypadało 29 osób niepolskiego pochodzenia (wobec 14 osób w 2011 r.). Naturalnie są to dane osób objętych spisem powszechnym.

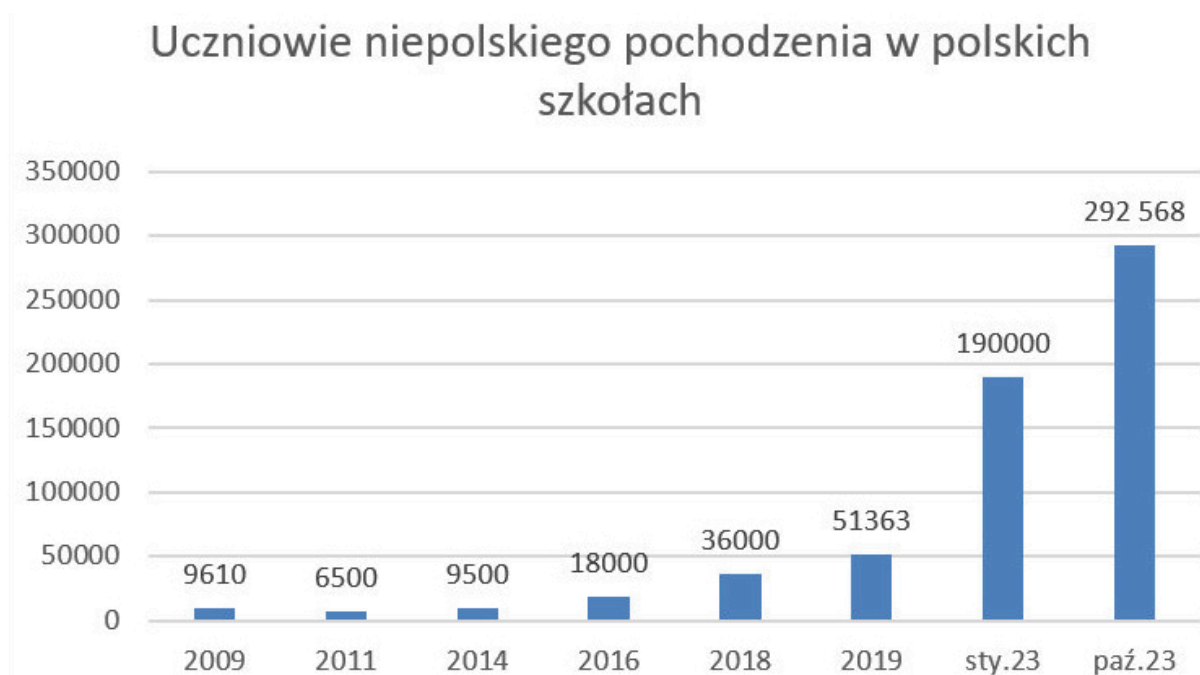
Nowe tendencje widoczne są także w przypadku osób, które przebywają w Polsce tymczasowo. W styczniu 2024 grupa cudzoziemców, którzy zalegalizowali swój pobyt w Polsce, liczyła 882 277 osób (Portal Migracje, 2024) – większość z nich stanowiły osoby mające prawo do pobytu czasowego (676 965). Z tej grupy 508 258 osób to obywatele Ukrainy, 116 789 to Białorusini, 26 676 to Gruzini, 19 628 to obywatele Indii, a 19 089 to Rosjanie. Trudno oszacować, co przyniosą kolejne lata, ale najprawdopodobniej tendencja będzie wzrostowa, bo liczba migrantów osiedlających się w Polsce rośnie, natomiast liczba ludności rodzimej w Polsce maleje i będzie maleć. W konsekwencji, według Anackiej i Janickiej (2018, 14-22), do 2030 roku Polska zmieni się z kraju emigracji netto w kraj imigracji netto². Największe natężenie imigracji do Polski ma nastąpić na przełomie lat 30. XXI wieku, po czym sytuacja będzie się stopniowo stabilizować (Anacka i Janicka 2018, 14-22). Badaczki te przewidują ponadto, że przed 2070 rokiem 14% ogółu ludności zamieszkującej Polskę będzie miało cudzoziemskie korzenie. Oznacza to, że udział migrantów będzie na tyle duży, że Polska z kraju niemal jednorodnego etnicznie – jak było w 2011 roku – przekształci się w państwo podobne pod tym względem do dzisiejszej Holandii, Francji, Wielkiej Brytanii czy Niemiec. Dwa najbardziej prawdopodobne regiony, z których można się spodziewać migracji do Polski, to Europa Wschodnia, zwłaszcza Ukraina, oraz kraje azjatyckie, szczególnie Indie i Wietnam (Anacka i Janicka 2018, 24).

Dzieci cudzoziemskie w polskich szkołach

Podobnie jak w innych krajach UE migrantom i uchodźcom w Polsce często towarzyszą ich rodziny, w tym dzieci. Z ogólnej liczby osób z zalegalizowanym pobyt w Polsce w styczniu 2024 (882 277 osób, Portal Migracje 2024) 63 299 to osoby w wieku 6-18 lat, tj. dzieci objęte obowiązkiem szkolnym. Liczba dzieci cudzoziemskich różni się między obszarami wiejskimi a miejskimi, ale też w poszczególnych województwach: najwięcej dzieci jest w województwie mazowieckim (16 909), a najmniej w świętokrzyskim (673).

² Kraj emigracji netto to kraj o ujemnym wskaźniku migracji (tj. z którego więcej osób wyjeżdża niż przyjeżdża); kraj imigracji netto to kraj, do którego więcej osób przyjeżdża niż z niego wyjeżdża.

Stosunkowo wysoka liczba tych dzieci stwarza ogromne wyzwania społeczne i edukacyjne oraz wpływa na demograficzno-językowy pejzaż szkół. Jak pokazuje wykres 1, od 2009 roku następuje stopniowy wzrost liczby uczniów niepolskiego pochodzenia w szkołach państwowych (z 9610 w 2009 roku do 51 363 w 2019 roku), tj. średnio o ok. 4000 rocznie. Jednak wraz z rozpoczęciem wojny na terytorium Ukrainy w marcu 2022 roku do polskich szkół dołączało codziennie nawet po 10 000 ukraińskich dzieci. Udział uczniów niepolских w wielu klasach zmienił się praktycznie z dnia na dzień. W styczniu 2023 roku 190 000 ukraińskich uczniów kontynuowało naukę w Polsce w 20 557 placówkach oświatowych (Otwarte dane 2023). Natomiast w październiku 2023 było ich jeszcze więcej, bo 292 568, co stanowi około 4% ogólnej populacji uczniów (Chrostowska 2022/2023).



Wykres 1. Uczniowie o innym niż polskie pochodzeniu w polskich szkołach w latach 2009-2023 (NIK 2020, Otwarte dane 2023, Chrostowska 2022/2023)

Polityka edukacyjna wobec różnorodności kulturowej i językowej w Polsce

Dopiero od mniej więcej 2015 roku kwestie związane z integracją osób z doświadczeniem migracji w Polsce stały się przedmiotem większej uwagi. Podobnie jak w przypadku innych nowych państw członkowskich UE Polska starała się przyjąć unijne praktyki w zakresie polityki migracyjnej i integracji społecznej, jednak do tej pory kolejne rządy miały problem z ich dostosowaniem do krajowych potrzeb (Pawlak 2013, 97-121). Ponadto brakowało spójnej polityki i koordynacji działań rządu w tym obszarze, zwłaszcza odnośnie edukacji (Zespół do spraw migracji 2020, 3)³.

Dzieci cudzoziemskie mają prawo uczęszczać do tych samych szkół co dzieci polskie. W większości przypadków (ok. 97%) uczniowie niebędący Polakami są

³ Wprowadzone dotychczas akty prawne i wdrożone rozwiązania mające pomóc dzieciom cudzoziemskim, w tym zwłaszcza dzieciom uchodźczym z Ukrainy, zostały zestawione na liście obowiązujących przepisów w bibliografii. Zapisy te krótko omawiamy w następnej części artykułu.

przyjmowani do klas ogólnych (Chrostowska 2022/2023, 21). Przed wybuchem wojny w Ukrainie jeśli dzieci nie spełniały wymagań programowych z danego przedmiotu, mogły uczęszczać na minimum dwie lekcje języka polskiego jako drugiego i – dodatkowo – na jedną lekcję tygodniowo z przedmiotu, w którym osiągały słabsze wyniki (podczas pierwszego roku od przyjęcia do szkoły). W sumie na wszystkie takie dodatkowe zajęcia obowiązywał limit pięciu godzin tygodniowo. Uczniowie mogli też korzystać z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, ukierunkowanego, np. na pracę nad doświadczeniem migracyjnym oraz rozpoznanie własnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na ich codzienne funkcjonowanie. Po wybuchu wojny niektóre przepisy zostały zaktualizowane. Oprócz wcześniej funkcjonujących dostosowań dzieci uchodźców mogą uczęszczać na dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako drugiego dodatkowo przez okres dwóch lat (w maksymalnym wymiarze sześciu lekcji tygodniowo).

W celu wsparcia nauczycieli pracujących z klasami, w których nie wszystkie dzieci opanowały język polski w stopniu płynnym, szkoły mają prawo zatrudnić asystenta kulturowego, który zna pierwszy język ucznia niemówiącego lub słabo mówiącego po polsku. Należy zaznaczyć, że stanowisko to nie jest objęte tzw. Kartą Nauczyciela (*Ustawa z dnia 14.12.2016 r., Rozporządzenie MEiN z dnia 23.08.2017 r.*), co powodowało mniejsze zainteresowanie tym zawodem ze względu na mało atrakcyjne zarobki i brak przywilejów, które przysługują nauczycielom w ramach tej karty. Przed wojną w Ukrainie szkoły niechętnie zatrudniały asystentów kulturowych, gdyż stanowiło to dodatkowe obciążenie finansowe dla samorządów. W 2020 r. w polskich szkołach zatrudnionych było łącznie 31 asystentów kulturowych, a zadaniem kolejnych 53 było wspieranie integracji dzieci ze społeczności romskiej. Sytuacja zmieniła się jednak, gdy do szkół zaczęli uczęszczać ukraińscy uczniowie uchodźcy. Od 2022 szkoły zatrudniły wielu dodatkowych asystentów kulturowych, opłacanych ze środków publicznych lub w niektórych przypadkach ze źródeł zewnętrznych, takich jak UNICEF. Od tego samego roku, co potwierdzają przeprowadzone wywiady⁴ (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024), znacznie wzrosło zainteresowanie współpracą z asystentami kulturowymi i rozwinęła się świadomość wynikających z niej korzyści, zarówno wśród nauczycieli, dyrekcji szkół, jak i władz lokalnych i centralnych. Nie przygotowano jednak oficjalnych statystyk dotyczących liczby pracowników, których zatrudniono w szkołach w odpowiedzi na sytuację kryzysową związaną z wybuchem wojny w Ukrainie.

Istnieją również przepisy prawne dotyczące oddziałów przygotowawczych dla uczniów cudzoziemskich. W takich klasach realizowana jest podstawa programowa wraz z nauką języka polskiego jako drugiego (w wymiarze minimum sześciu godzin tygodniowo). Uczniowie mogą przebywać w takiej klasie maksymalnie dwa lata. W zależności od warunków i dostępnej kadry ministerstwo zaleca, aby mini-

⁴ Wywiady zebrane w czasie dyskusji panelowych i wywiadów indywidualnych z udziałem pracowników oświaty w łącznej liczbie 26 osób, obejmującej nauczycieli, dyrektorów, asystentów kulturowych, metodyków; przeprowadzono je w okresie między listopadem 2022 a marcem 2023.

malny tygodniowy wymiar zajęć wynosił od 20 godzin w najmłodszych klasach (1-3), 23 godziny w klasach 4-8, 26 godzin w szkole średniej. Oddziały przygotowawcze nie są jednak powszechnie dostępne – w 2019 r. zorganizowano je w 24 szkołach w całej Polsce dla 647 uczniów. Natomiast na koniec roku szkolnego 2021/2022 roku, kiedy do polskich placówek oświatowych uczęszczało najwięcej uczniów z Ukrainy, funkcjonowało 2414 takich klas, zorganizowanych głównie w szkołach podstawowych, w których uczyło się około takich 38 000 uczniów. W roku 2023 liczba ta zmalała do 288 oddziałów, do których uczęszczało 3 700 uczniów (Chrostowska 2022/2023).

Jednym z kluczowych wyzwań, przed którymi stoją dzieci z doświadczeniem migracji oraz ich polscy nauczyciele, jest obowiązujący system egzaminacyjny, przygotowywany i nadzorowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i jej okręgowe oddziały (OKE). Uczniom niepolskim oferuje się specjalnie dostosowane arkusze egzaminacyjne i/lub warunki egzaminu (np. polecenia przetłumaczone są na język ukraiński, przyznaje się dodatkowy czas na rozwiązanie zadań, pozwala się na korzystanie z dwujęzycznego słownika oraz zapewnia się obecność tłumacza, który przekazuje zdającym informacje dotyczące zasad przeprowadzania egzaminu).

W roku szkolnym 2023/2024 obowiązywał też przepis stanowiący, iż dyrektor OKE, za zgodą dyrektora CKE, może powołać w skład komisji egzaminacyjnej do sprawdzania prac egzaminacyjnych dzieci ukraińskich osoby niebędące egzaminatorami (*Rozporządzenie MEiN z dnia 21.03.2022*). W 2022 roku do egzaminu ósmoklasisty przystąpiło 6 150 ukraińskich uczniów, a do matury 34 (Gazeta Wyborcza 2022). W roku 2023 było to odpowiednio 14 400 i 166 osób (Onet 2023).

W latach 2018-2019 podjęto pierwszą próbę oceny wsparcia oferowanego przez polski system oświaty dzieciom z doświadczeniem migracji. Raport sporządzony po kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK 2020) w wybranych szkołach, do których uczęszczają uczniowie niebędący Polakami, ujawnił, że w większości przypadków szkoły nie organizowały zajęć wspierających, w szczególności zajęć z języka polskiego jako drugiego i zajęć wyrównawczych, do których ci uczniowie są uprawnieni. Co równie ważne, nadal brakuje jakiegokolwiek systemowej ewaluacji czy nawet systemowego gromadzenia danych, mogących pomóc w formułowaniu przyszłych zaleceń w tym obszarze.

Nauczanie języka polskiego jako drugiego

Jak już wcześniej wspomniano, uczniowie, w tym ci uczący się w oddziałach przygotowawczych, mają prawo do minimum dwóch godzin (a w przypadku uczniów-uchodźców – sześciu godzin) zajęć z języka polskiego jako drugiego w tygodniu (*Ustawa z dnia 14.12.2016 r., Rozporządzenie MEiN z dnia 23.08.2017 r., Rozporządzenie MEiN z dnia 21.03.2022 r.*). Tymczasem w 2017 i 2018 roku tylko około 30% uczniów niepolских miało dostęp do dodatkowej oferty zajęć z języka polskiego, a w odniesieniu do zajęć wyrównawczych z innych przedmiotów było to mniej niż 10%. Sytuacja poprawiła się w 2022 roku wraz ze wzrostem liczby ukra-

ińskich uczniów w polskich szkołach. Praktycznie połowie z nich zaoferowano lekcje języka polskiego jako drugiego (prawie 98 000 na 190 000, Otwarte dane 2023), ale z powodu braku specjalistów poziom oferowanego nauczania był zróżnicowany. Podnoszą się też głosy, iż oddziały przygotowawcze, zamiast wspomagać integrację, odseparowują uczniów ukraińskich od ich polskich rówieśników (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024). Z doświadczeń tych z państw należących do UE, które już wcześniej przyjmowały większą liczbę dzieci z doświadczeniem migracji do swoich szkół, wynika, że nie jest to skuteczne podejście i lepszym rozwiązaniem jest ich jak najszybsza integracja (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2019, 83, Plutzer i in. 2022, Szczepaniak-Kozak i in. 2023).

Materiałów do nauczania języka polskiego jako drugiego nadal jest niewiele, co generuje kolejne problemy. Najwięcej jest podręczników do uczenia języka polskiego jako języka obcego lub jako języka odziedziczonego. Brakuje najbardziej podręczników do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej, które byłyby dostosowane do potrzeb dzieci w oddziałach przygotowawczych. Zdaniem specjalistów (Pamuła-Behrens i Szymańska 2018), większość podręczników dla uczniów początkujących nie rozwija umiejętności niezbędnych do uczestniczenia w ogólnych zajęciach szkolnych, lecz raczej wspiera interakcje w życiu codziennym i przyswajanie zasobów oraz zasad gramatyki.

Opracowywaniem odpowiednich materiałów zajmują się obecnie niektóre ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, organizacje wspierające migrantów, takie jak Fundacja Reja czy Migrant Info Point, oraz zespoły prowadzące projekty, np. MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym). Niestety, nie są to działania skoordynowane na szerszą skalę⁵.

Język polski jako język edukacji szkolnej

Język edukacji szkolnej⁶ jest istotnym składnikiem repertuaru językowego ucznia, ponieważ umożliwia funkcjonowanie w szkole i postępy w nauce oraz otwiera dostęp do edukacji na kolejnych etapach czy do udanej kariery zawodowej. Od wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia czy pierwszego języka, oczekuje się, że nauczą się formalnego rejestru języka edukacji szkolnej kraju, w którym przebywają, a proces ten rozpoczyna się zwykle na wczesnych etapach nauki.

Cummins (1979, 1984, 1981 a, b, 1991, 2000a, b) wprowadza rozróżnienie między podstawowymi umiejętnościami komunikacji interpersonalnej (PUKI; ang. BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills*) a kognitywną akademicką biegłością językową (KABJ; ang. CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*). Pierwszy termin odnosi się do odmiany języka używanej w codziennych, bezpośrednich interakcjach społecznych, a drugi do umiejętności językowych z zakresu

⁵ Wybór dostępnych materiałów przedstawiono w Załączniku 1.

⁶ W niniejszym artykule używamy terminu *język edukacji szkolnej* do określenia języka używanego w szkole, który w większości przypadków jest językiem dominującym w danym społeczeństwie. Obejmuje on wszystkie rejestry używane w społeczności szkolnej, formalne i nieformalne, mówione i pisane.

bardziej formalnej i często pisemnej odmiany języka, np. używanego w szkole. Cummins zilustrował swoje rozumowanie przykładem jednojęzycznego anglojęzycznego rodzeństwa: 12-letniego i 6-letniego dziecka. Według niego, istnieją ogromne różnice w zdolności tych dzieci do czytania i pisania po angielsku, jak również w ich znajomości słownictwa, podczas gdy różnice w fonologii lub podstawowej płynności językowej są minimalne. Sześciolatki są w stanie zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszą w codziennych kontekstach społecznych, i mogą bardzo skutecznie używać języka w takich sytuacjach, podobnie jak dwunastolatki. Natomiast dzieci z doświadczeniem migracji w ciągu około dwóch lat z reguły nabywają odpowiednią dla rówieśników płynność konwersacyjną w języku większościowym lub w języku edukacji szkolnej, jednak potrzebują więcej czasu (5-10 lat), aby nadrobić zaległości w zakresie umiejętności akademickich (Collier 1987; Cummins 1984). W podobnym duchu Cummins dokonał przeglądu dostępnych danych i zauważył, że testy psychologiczne przeprowadzane na uczniach pochodzących z grup mniejszościowych często prowadziły nauczycieli i psychologów do wniosku, że dzieci, które osiągnęły płynność w języku angielskim, pokonały wszystkie trudności związane z tym językiem, co niekoniecznie było trafnym spostrzeżeniem (Cummins 1984). Cummins zauważył również, że nieuwzględnienie rozróżnienia między PUKI a KABJ doprowadziło do negatywnego lub dyskryminującego oceniania uczniów dwujęzycznych w testach przeprowadzanych przez psychologów i edukatorów, co często skutkowało przedwczesnym opuszczaniem przez te dzieci programów wsparcia językowego (np. edukacji dwujęzycznej w Stanach Zjednoczonych) na rzecz klas ogólnodostępnych (Cummins 1984).

Model Cumminsa obalił mit, że płynność konwersacyjna w danym języku jest dobrym wskaźnikiem „biegłości”. Jego rozróżnienie przyczyniło się do globalnego zrozumienia, że dzieci dwujęzyczne, które nie posługują się płynnie językiem edukacji, nie powinny być „diagnozowane” jako niepełnosprawne lub wręcz „opóźnione w rozwoju”, co niestety miało miejsce przed publikacją jego pierwszych prac. Co najważniejsze, jego rozróżnienie i związane z nim badania sugerują, że jeśli uczniowie uczący się języka drugiego zostaną przeniesieni do klasy regularnej, w której nauczyciel niewiele wie o tym, jak rozwijać umiejętności akademickie w drugim języku, jest mało prawdopodobne, że otrzymają wsparcie dydaktyczne, którego potrzebują, aby nadrobić zaległości akademickie (Cummins 2014).

Teoria Cummina nie jest jednak wolna od krytyki. Niektórzy badacze uważają, że na poziomie teoretycznym jego rozróżnienie jest kontrowersyjne, co odzwierciedla brak interdyscyplinarnego konsensusu w kwestii natury biegłości językowej oraz jej związku z osiągnięciami akademickimi. Co więcej, Cummins zasugerował, że umiejętności fonologiczne w pierwszym języku (lub językach) danej osoby oraz podstawowa płynność osiągają plateau w ciągu pierwszych sześciu lat życia, podczas gdy umiejętność czytania i pisanie oraz znajomość słownictwa (KABJ) rozwijają się przynajmniej przez cały okres edukacji szkolnej, a często przez całe życie. Obecnie powszechnie uznaje się jednak, że można doskonalić każdy aspekt swoich kompetencji językowych i przyswajać język przez całe życie, korzystając z otwierających się „okien”. Co istotniejsze, pojęcie KABJ krytyko-

wano za promowanie „teorii deficytu”, tj. przypisywanie niepowodzeń akademickich samym uczniom z grup mniejszościowych/dwujęzycznych, np. ich rzekomej niskiej sprawności poznawczej lub akademickiej, niż niewłaściwie prowadzonemu tokowi kształcenia (Edelsky 1990; Edelsky i in. 1983; Martin-Jones & Romaine 1986). Rozwijanie formalnych umiejętności językowych (także czytania i pisania) jest podstawą sukcesu w środowisku szkolnym (Echevarría i in. 2017). Uczniowie potrzebują ich, aby móc zrozumieć wypowiedź nauczyciela i zaangażować się w opanowywanie treści przedmiotowych. W toku nauki uczniowie powinni też doskonalić się w interpretowaniu i tworzeniu bardziej złożonych tekstów, często zawierających słownictwo pochodzące z łaciny lub greki oraz zaawansowane konstrukcje gramatyczne i reprezentujące gatunki tekstowe, które prawie nigdy nie są używane w codziennej komunikacji ustnej (Cummins i Early 2015). Użytkownicy języka, którzy biegle opanowali zarówno PUKI, jak i KABJ, wybierają rejestr, uwzględniając konkretną sytuację, w której toczy się interakcja, jej uczestników oraz jej tematykę (Halliday 1978, 185, Maas 2008, 43)⁷.

Oprócz ogólnego języka edukacji szkolnej istnieje również język specjalistyczny, używany w ramach konkretnego przedmiotu, obejmujący np. specjalistyczną terminologię, czasowniki opisujące procesy i przysłówki (np. sposobu), ale także słowa ze standardowej odmiany języka, które w kontekście danego przedmiotu mogą mieć inne znaczenie (np. słowo „równanie” czy „delta” w matematyce). Problematiczna może też być mnogość przedrostków czasownikowych w języku polskim, która uczniom cudzoziemskim utrudnia precyzyjne zrozumienie poleceń (np. narysuj, wyrysuj, obrysuj, zarysuj, przerysuj itp.). Jednak większym wyzwaniem niż konkretne słowa są inne aspekty użycia języka, takie jak: składnia, środki spójności tekstu oraz bogactwo treści⁸. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciele mieli świadomość cech języka używanego na lekcjach przez siebie prowadzonych, by potrafili zidentyfikować różne rejestry i typy tekstów zwykle w nich stosowane (np. opis przyczynowo-skutkowy na historii, opis składników i przebiegu eksperymentu na chemii) oraz by wspierali proces ich nabywania przez uczniów.

Uczniowie z doświadczeniem migracji, podobnie jak ci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, często doświadczają problemów z opanowaniem kognitywnej akademickiej biegłości językowej. Według wyników badania PISA (OECD 2023, 110-113), oceniającego umiejętności młodzieży w zakresie matematyki, czytania, przedmiotów ścisłych i kreatywnego myślenia, tacy uczniowie osiągają też znacznie gorsze wyniki w standardowych testach wiedzy i umiejętności niż ich rówieśnicy. Niższy poziom umiejętności czytania i pisania często ogranicza ich szanse na sukces szkolny, a braki w tym zakresie okazują się mieć skumulowany negatywny wpływ na kompetencje matematyczne i ogólnoakademickie, takie jak rozumienie i stosowanie matematyki w rozwiązywaniu proble-

⁷ Charakterystykę rejestrów typowych dla niektórych przedmiotów szkolnych można znaleźć w Szczepaniak-Kozak i in. 2023.

⁸ Przykładowe informacje na temat stylistyki języka matematyki i charakterystykę problemów językowych, jakie mogą dotyczyć uczniów z doświadczeniem migracji nieznających języka polskiego w stopniu zaawansowanym, zawarto w Pamuła-Behrens i Szymańska 2018, 49-63.

mów w rzeczywistych kontekstach, zdolność do rozumienia i wykorzystania tekstów w celu realizacji własnych celów i uczestnictwa w życiu społecznym, angażowania się w zagadnienia naukowe i dyskusje oraz umiejętność generowania i doskonalenia pomysłów, które prowadzą do innowacyjnych rozwiązań (OECD 2023, 40). Dzieje się tak między innymi ze względu na to, iż programy nauczania często w sposób niezamierzony ukierunkowane są na potrzeby uczniów z klasy średniej, posiadających potrzebne w edukacji doświadczenia, świadomość, wiedzę i umiejętności. Uczniowie, którzy wcześniej mieli niewielki dostęp do formalnych rejestrów języka i nie mieli kontaktu z różnymi odmianami języka, np. z literaturą piękną i popularnonaukową w swoich rodzinach, nie dysponują na etapie rozpoczęcia edukacji podstawowym kapitałem wiedzy i umiejętności umożliwiającym robienie postępów, a rozwijanie przez nich KABJ nie jest aktywnie wspomagane w domu.

Z powyższych ustaleń wynika, że dzieci z doświadczeniem migracji potrzebują znaczącego, długoterminowego i ukierunkowanego wsparcia, aby osiągnąć poziom biegłości językowej niezbędny do opanowania różnych treści przedmiotowych (Giroux 1988, Smyth i in. 2009, Komisja Europejska 2012, Devine 2013, Sime i Fox 2015). Im starsi są uczniowie, tym większym może to być wyzwaniem. Co ważne, trudno oczekiwać, aby to rodzina ucznia wspomagała jego rozwój w tym obszarze. Jest to zadanie szkół.

Wspieranie uczniów w nabywaniu języka ogólnego i języka edukacji szkolnej wymaga od nauczycieli świadomości istniejących między nimi różnic, a także zrozumienia złożonych wyzwań edukacyjnych, społecznych, kulturowych i emocjonalnych, przed którymi stają tacy młodzi ludzie, wchodzący do nowego, często obcego dla nich środowiska szkolnego, oraz zmienności ich potrzeb, które ujawniają się dopiero podczas realizacji procesu dydaktycznego. W oswajaniu z różnymi rejestrami języka pomocne może być więc zaznajamianie z różnymi poziomami wypowiedzi formalnych i nieformalnych oraz staranne omawianie sposobów ich poprawnego tworzenia (Crystal 2013, 258-265).

Ponieważ nauka języka i nauka przedmiotu są ze sobą ściśle powiązane, warto łączyć te elementy, gdyż język jest zarówno środkiem do nabywania wiedzy i umiejętności, jak i przedmiotem refleksji na temat jego użycia. Język edukacji szkolnej nie powinien zatem być nauczany w izolacji, ale w kontekście charakterystycznym dla danego przedmiotu (tj. obejmującym typowe dla danego przedmiotu zadania, np. w chemii – opisz etapy eksperymentu i jego rezultat końcowy, na biologii – opisz układ narządów). Z tego względu oba aspekty powinny być szczególnie uwzględnione podczas lekcji w klasach przygotowawczych. Takie podejście nie było do tej pory szeroko stosowane w Polsce przede wszystkim ze względu na brak odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczycieli i niedostatek materiałów dydaktycznych (por. Szczepaniak-Kozak i in. 2023). Istnieje zatem wyraźna potrzeba dostosowania programów kształcenia przyszłych nauczycieli i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli przedmiotowych w tym obszarze.

Stosowanie nauczania uwrażliwionego na język

Nauczanie uwrażliwione na język to podejście edukacyjne, które jest coraz bardziej wspierane przez autorów polityki edukacyjnej na szczeblu unijnym i krajowym w niektórych państwach UE oraz przez językoznawców i edukatorów ze względu na potencjał, jaki oferuje w zakresie promowania bardziej integracyjnych i skutecznych praktyk edukacyjnych w wielojęzycznym środowisku szkolnym (por. jeden z dokumentów ramowych Beacco i in. 2016). Ten rodzaj nauczania zachęca nauczycieli do wzięcia odpowiedzialności nie tylko za nauczanie ich przedmiotu, ale też za rozwój językowy uczniów w zakresie nauczanych treści przedmiotowych. W praktyce oznacza to włączenie metod wspomagających nabywanie języka edukacji szkolnej, zarówno podczas zajęć z języka polskiego, jak i pozostałych przedmiotów. Podejście to skłania również do uwzględniania pełnego repertuaru językowego uczniów, w tym języków pierwszych, którymi posługują się dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji.

Istnieją podstawowe zasady sprzyjające opracowywaniu i wdrażaniu nauczania uwrażliwionego na język, zwiększeniu świadomości językowej oraz umiejętności językowych uczniów mających trudności z przyswojeniem (często formalnych) rejestrów języka charakterystycznych dla danego przedmiotu. W podręczniku opracowanym w projekcie MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) zatytułowanym *Promoting Multilingual Practices in School and Home Environments...* (Szczepaniak-Kozak i in. 2023) zaoferowano praktyczne porady dla nauczycieli przedmiotów, pomagające urzeczywistnić to podejście, oraz przedstawiono strategię sprzyjającą temu, by treści przedmiotowe były bardziej dostępne dla uczniów, umożliwiając im pełne w nich uczestnictwo.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach obejmujących uczniów z doświadczeniem migracji

Kadra nauczycielska w Polsce jest w niewielkim stopniu przygotowana do pracy w klasach wielojęzycznych, w których nie wszyscy uczniowie biegle posługują się językiem polskim. Większość programów kształcenia przyszłych nauczycieli nie obejmuje treści mogących uwrażliwić na potrzeby takich uczniów i uwzględniać swoistość pracy z nimi. Nauczycielom brakuje również doświadczenia w pracy w środowisku zróżnicowanym językowo z powodu specyfiki demo-językowej polskich szkół (mających zdecydowanie jednojęzyczny i mononarodowy charakter). Skutki tego stanu rzeczy były widoczne już około 2015 roku. Zwracał na ten fakt uwagę raport opracowany przez Najwyższą Izbę Kontroli w 2020 roku (NIK 2020, 34), w którym stwierdzono, że z wyjątkiem Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu i Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń ośrodkom kształcenia nauczycieli w Polsce brakuje wiedzy specjalistycznej dotyczącej między/wielokulturowości (migracji) i nauczania języka polskiego jako drugiego.

Dzieci, które zaczynały naukę w polskim systemie edukacyjnym przed wybuchem wojny w Ukrainie, przybywały do Polski raczej w wyniku przemyślanej decyzji ich rodziców. Migracja ta miała charakter dobrowolny i była najczęściej

motywowana względami ekonomicznymi, co sprawiało, że dzieci były zazwyczaj przygotowane do pobytu w Polsce i uczyły się języka polskiego w kraju pochodzenia. Przekładało się to z reguły na ich wysoką motywację do nauki języka polskiego oraz asymilacji. Prawdopodobnie mała liczba takich uczniów i ich raczej dobre wyniki szkolne skutkowały tym, że nauczyciele przedmiotów niefilologicznych (np. matematyki, biologii, chemii) nie zgłaszali potrzeby doksztalcania zawodowego i kursów przygotowujących do pracy z uczniami posługującymi się językiem polskim w stopniu mniej zaawansowanym.

Brak przygotowania polskiej oświaty do nowych wyzwań objawił się natomiast w pełni po wybuchu wojny w Ukrainie, kiedy do szkół trafiło znacznie więcej uczniów cudzoziemskich. Najczęściej powierzano wtedy zadanie nauczania języka polskiego jako drugiego w klasach przygotowawczych nauczycielom języka polskiego, mimo że nie posiadają oni wykształcenia glottodydaktycznego. Czasami zlecano to zadanie nauczycielom języków obcych, którzy są specjalistami z zakresu glottodydaktyki, ale którym z kolei brakuje świadomości metodycznej dotyczącej tego, jak uczyć języka polskiego.

W odpowiedzi na tę sytuację podjęto działania (także legislacyjne) służące poprawieniu jakości nauczania w wielojęzycznym środowisku szkolnym. Od września 2021 roku dodatkowe zadania w tym zakresie zostały przypisane kuratorom oświaty. Zostali oni poproszeni o nadzorowanie procesu przyjmowania do publicznych szkół podstawowych i średnich uczniów niebędących Polakami. Dodatkowo, od marca 2022 roku, do polityki oświatowej państwa został dodany nowy priorytet: doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych, w tym nauczania języka polskiego jako drugiego. W kolejnym roku szkolnym priorytet ten został utrzymany w nieco zmienionej formie: doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania uczniów pochodzących ze środowisk migracyjnych, w szczególności z Ukrainy, oraz ze szczególnym uwzględnieniem nowych przedmiotów w podstawie programowej. Niektóre ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli zaczęły też oferować kursy metodyczne z tej tematyki, np. ODN w Poznaniu na podstawie materiałów opracowanych m.in. w projekcie MaM-LiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym).

Krótkie zestawienie podstawowych zasad pracy z uczniami o mniejszym stopniu zaawansowania w języku edukacji szkolnej

Aby zapewnić wielojęzycznym uczniom odpowiednie wsparcie, nauczyciele często opracowują własne projekty lekcji i przygotowują autorskie materiały dydaktyczne. Ze względu na brak podręczników szkolnych, uwzględniających potrzeby uczniów mniej zaawansowanych w języku edukacji szkolnej, są oni zmuszeni do dostosowania publikowanych na rynku materiałów do potrzeb tej grupy oraz celów nauczania i uczenia się. W praktyce często korzystają z podręczników opracowanych pierwotnie dla uczących się języków obcych albo tworzą materiały edukacyjne na podstawie podręczników przedmiotowych. Jest to trudne zadanie, wymagające umiejętności, których z reguły nie nabyli w czasie studiów. Jest to też zajęcie nie-

zwykle czasochłonne. Problem ten wydaje się szczególnie dotkliwy w Polsce, chociaż sytuacja w krajach o dłuższej historii przyjmowania do systemu edukacyjnego uczniów cudzoziemskich nie jest dużo lepsza⁹. Aby sytuacja uległa poprawie, nauczyciele powinni domagać się opracowania materiałów odpowiadających nowym uwarunkowaniom szkolnym oraz prawa korzystania z doskonalenia zawodowego dotyczącego tej kwestii. Sensowne mogą być także spotkania zespołów przedmiotowych, podczas których uczący mogliby wymieniać się praktycznymi pomysłami i doświadczeniami okazały się skuteczne w łączeniu treści przedmiotowych z nauką języka.

Jak wynika z przeprowadzonych w roku 2022 i 2023 wywiadów z pracownikami oświaty (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024), większość nauczycieli przygotowuje dla uczniów słabiej znających język polski uproszczone materiały na podstawie podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego. Teksty uproszczone nie są jednak rozwiązaniem najlepszym, ponieważ nie umożliwiają uczniom mniej zaawansowanym opanowania bardziej złożonych struktur, charakterystycznego słownictwa/terminologii (a więc kompetencji typowych dla KABJ). Ponadto nie zawsze upraszczanie jest możliwe, ponieważ język specyficzny dla danego przedmiotu w celu przekazywania wiedzy sięga po wiele, często złożonych pojęć i terminów, a także korzysta z określonych funkcji języka, realizowanych za pomocą charakterystycznych dla nich konstrukcji.

Niemożliwe jest opracowanie uniwersalnych pomocniczych materiałów edukacyjnych przydatnych do nauczania każdego przedmiotu w polskiej szkole. Istnieją jednak kryteria dobrze zaprojektowanych zadań. Po pierwsze, należy zastanowić się, jaki język funkcjonalny uczniowie muszą opanować w ramach danego przedmiotu (np. w biologii często muszą opisać funkcje, układy, organizmy, podczas gdy na historii związek między przyczyną, wydarzeniem i jego skutkiem). Należy zatem zaplanować zadania, które pozwolą poznać i opanować środki językowe przydatne do wyrażania takich funkcji. Po drugie, zadania powinny być nie tylko zróżnicowane, angażujące i istotne dla uczniów, ale także ułożone od najłatwiejszych do najtrudniejszych tak, aby każde zadanie stanowiło fundament dla kolejnego. Szczególnie warto zwrócić uwagę na jasne formułowanie poleceń. Tam, gdzie to możliwe, zaleca się włączenie ćwiczeń językowych do ogólnej puli zadań (uczniowie mogą na przykład uzupełniać luki poprawną formą czasowników na podstawie wzorca fleksyjnego przedstawionego w materiale towarzyszącym). Poniżej przedstawiamy kilka innych zaleceń¹⁰:

1. Unikanie niepotrzebnego żargonu lub stylu formalnego; gdy terminologia przedmiotowa jest niezbędna, warto przygotować dla uczniów słowniczek oraz listę wyrażen charakterystycznych dla danego gatunku tekstowego i stylu.

⁹ Na przykład w Niemczech wciąż brakuje materiałów, dzięki którym nauczyciele mogliby dokonywać wyborów uwzględniających potrzeby i specyfikę swoich klas, choć w ostatnich latach opublikowano takie, które uwzględniają potrzeby językowe uczniów mniej zaawansowanych w języku niemieckim (np. Kniffka i Neuer 2018, Balyos i in. 2016).

¹⁰ Zestawienie częściowo przygotowane na podstawie artykułu autorstwa Papasoulioti i in. (2023).

2. Rozwijanie świadomości metajęzykowej i metapoznawczej uczniów za pośrednictwem analizy wyborów językowych dokonanych przez autorów tekstów z danej dziedziny.
3. W celu wyjaśnienia znaczenia danego słowa można użyć kolorowych ilustracji, własnych rysunków, krótkich definicji lub zdań ilustrujących ich znaczenie w kontekście.
4. Używanie tego samego terminu/definicji, formuły/wyrażenia we wszystkich tworzonych materiałach; zachęcanie uczniów do regularnego używania nowo poznanych słów.
5. Zachęcanie uczniów, którzy dopiero uczą się alfabetu łacińskiego, najpierw tylko do przepisywania/kopiowania wyrazu na podstawie podanego wzoru, a na bardziej zaawansowanym etapie do samodzielnego pisania wyrazu bez podanego wzoru.
6. Wykorzystywanie, tam gdzie to możliwe i przydatne, podobieństwa do innych słów.
7. Wskazywanie na homonimy lub słowa polisemiczne, np. torebka stawowa = torebka damska; staw, np. biodrowy = staw.
8. Używanie internacjonalizmów, np. układ szkieletowy = szkielet; stanowić lub tworzyć = konstytuować; wytwarzać = produkować.
9. Zwracanie uwagi uczniów na fakt, że trudne słowa niekoniecznie są terminami naukowymi i mogą być używane zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Słowa, które z tego powodu mogą stwarzać trudności uczniom cudzoziemskim to na przykład: środowisko, ciało, długość, szerokość, grubość, wzór, rodzeństwo.
10. Prezentowanie wzoru odmiany trudniejszych wyrazów¹¹.

Uwagi końcowe: aktualna sytuacja w polskich szkołach i dalsze perspektywy

W Polsce konieczność przygotowania oraz doskonalenia nauczycieli w zakresie nauczania wielokulturowego i wrażliwego na język to nowe wyzwanie. Z danych zebranych przez autorki tego artykułu (2024) w czasie dyskusji panelowych i wywiadów indywidualnych z udziałem polskich pracowników oświaty (26 nauczycieli, dyrektorów szkół, asystentów kulturowych, metodyków), przeprowadzonych od listopada 2022 do marca 2023, wynika, że po początkowych spontanicznych działaniach i próbach jak najlepszego dostosowania sposobu nauczania do potrzeb ukraińskich dzieci uchodźczych sytuacja wróciła do dawnej normy. Obecnie nauczyciele skupiają się na podnoszeniu znajomości języka polskiego tych dzieci (a więc częściowo języka edukacji szkolnej) oraz dostosowaniu narzędzi i kryteriów oceniania do specyfiki dzieci ukraińsko- i rosyjskojęzycznych¹². Brakuje natomiast skoordynowanych przez władze oświatowe działań umożliwiających uczniom opanowanie języka edukacji szkolnej w toku nauki. Nie stosuje się też podejścia wielojęzycznego,

¹¹ Bardziej szczegółowe informacje można znaleźć w podręczniku dla osób prowadzących szkolenia dla nauczycieli, opracowanym w ramach projektu MaMLiSE (Szczepaniak-Kozak i in. 2023).

¹² Pełne informacje o wynikach tych badań opublikowano w Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej (2024).

uwrażliwiającego na całościowe zasoby językowe uczniów, w tym na transjęzyczność. Przychylność nauczyciela wobec transjęzyczności umożliwia tymczasem uczniom korzystanie ze wszystkich języków i modalności, którymi dysponują, tj. ich języków pierwszych, domowych, obcych i odziedziczonych, internacjonalizmów oraz innych modalności: gestów, pomocy wizualnych. Jeśli języki kontaktów domowych pojawiają się na lekcjach, to raczej w ujęciu kontrastywnym (polski w porównaniu do ukraińskiego/rosyjskiego). Podnoszone też są głosy, że zbyt wiele uwagi poświęca się uchodźcom z Ukrainy i dzieciom pochodzenia wschodnioeuropejskiego, a pomija rosnącą grupę uczniów przybyłych z Azji. Ze względu na barierę językową ta grupa potrzebuje także szczególnej uwagi i wsparcia.

Doświadczenia zdobyte w ostatnich kilku latach przez wiele krajów UE pokazały, że różnorodność językowa nie jest tymczasowym „problemem”, który można natychmiast rozwiązać; raczej jest to nowa rzeczywistość, wymagająca od systemów oświaty wdrożenia odpowiedniej strategii i poniesienia nakładów finansowych. Fakt, że największe nasilenie migracji dopiero przed nami, daje Polsce możliwość uczenia się od innych krajów UE, znajdujących się na bardziej zaawansowanym etapie tego procesu, oraz wypracowania polityki oraz praktyki oświatowej jak najlepiej odpowiadającej lokalnym i państwowym potrzebom.

Konieczne będzie jednak pokonanie szeregu przeszkód (zob. też Wąsikiewicz-Firlej 2021, Papasoulioti i in. 2023, Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024). Specyficznym dla Polski wyzwaniem wydaje się obecnie integracja dużej liczby uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźców z Ukrainy, mówiących po ukraińsku i/lub rosyjsku. Istnieje także pilna potrzeba przeprowadzenia szkoleń dla nauczycieli przedmiotów niefilologicznych, odslaniających i przybliżających potrzeby językowe uczniów niepolskiego pochodzenia. Powinno to stanowić punkt wyjścia do opracowywania i wdrażania strategii nauczania uwrażliwionego na język edukacji szkolnej (np. przy projektowaniu lekcji, opracowywaniu materiałów i przygotowywaniu uczniów do egzaminów). Nie jest to możliwe bez działań systemowych i nakładów finansowych. Wreszcie, istnieje ogromna potrzeba prowadzenia badań i realizowania projektów, które mogą pomóc w wyłonieniu dobrych praktyk oraz formułowaniu zaleceń wspierających nauczycieli i szkoły, takich jak projekt MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) czy – ostatnio – projekt „Dobre praktyki” prowadzony przez Centrum Badań nad Migracjami UAM.

Bibliografia:

- Anacka Marta, Janicka Anna, 2018, *Prognoza ludności dla Polski na podstawie ekonometrycznej prognozy strumieni migracyjnych*, „Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician”, nr 63 (8), s. 5-27.
- Balyos Verena, Donath Silke, Neustadt Eva, Reinke Kerstin, 2016, *Das DaZ-Buch – Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe*, Berlin.
- Beacco Jean-Claude, Fleming Mike, Goullier Francis, Thürmann Eike, Vollmer Helmut, Sheils Joseph, 2016, *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*, Strasbourg.

- CeBaM UAM, 2024, *Dobre początki obiecująca przyszłość. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach*. Kierownik projektu Elżbieta M. Goździak. (dostęp: 31.01.2024).
- Chrostowska Paulina, 2022/2023, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*, Warszawa, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/Uczniowie-uchodzczy-w-polskim-systemie-edukacji-CEO-01_2024.pdf (dostęp: 31.01.2024).
- Crystal Davis, 2013, *The Cambridge encyclopaedia of language*, wyd. 3, Cambridge.
- Cummins Jim, 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, nr 19, s. 121-129.
- Cummins Jim, 1981a, *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment*. „Applied Linguistics”, nr 2, s. 132-149.
- Cummins Jim, 1981b, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, w: California State Department of Education (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles.
- Cummins Jim, 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon.
- Cummins Jim, 2000b, *Język, władza i pedagogika: Dzieci dwujęzyczne w ogniu krzyżowym*, Bristol, DOI: 10.21832/9781853596773 (dostęp: 30.01.2023).
- Cummins Jim, 1991, *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*, „AILA Review”, nr 8, s. 5-89.
- Cummins Jim, 2000a, *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*, w: Childs M. R., Bostwick R. M. (red.), *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education, Katoh Gakuen, Japonia, s. 34-47.
- Cummins Jim, 2005, *A proposal for action. Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom*, „Modern Language Journal”, nr 89, s. 585-592.
- Cummins Jim, 2014, BICS and CALP, online (PDF) Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency (researchgate.net) (dostęp: 30.01.2023).
- Cummins, Jim i Early, Margaret, 2015, *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*, Oakville.
- Devine Dymna, 2013, *Valuing children differently? Migrant children in education*, „Children and Society”, nr 27 (4), s. 282-94.
- Echevarría Jana J., Vogt Mary Ellen J., Short Deborah, 2017, *Making content comprehensible for elementary English learners: The SIOP model*, wyd. 3, Londyn.
- Edelsky Carole, 1990, *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*, Londyn.
- Edelsky Carole, Hudelson Sarah, Altwerger Bess, Flores Barbara, Barkin Florence, Jilbert Kristina, 1983, *Semilingualism and language deficit*, „Applied Linguistics”, nr 4 (1), s. 1-22.

- European Commission/Komisja Europejska, 2012, *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> (dostęp: 29.01.2024).
- Fundacja Reja, 2015, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego*, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf> (dostęp: 13.11.2023).
- Gazeta Wyborcza (2022, 1.07.2022), *Egzamin ósmoklasisty*, „Gazeta Wyborcza”, <https://wyborcza.pl/7,75398,28642585,egzamin-osmoklasisty-2022-cek-podala-wyniki-jak-poradzili.html> (dostęp: 27.01.2024).
- Giroux Henry A., 1988, *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Nowy Jork.
- Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut, 2011, *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*, Münster.
- GUS, 2023, *Przynależność narodowo-etniczna i język używany w domu oraz przynależność do wyznania religijnego w Polsce w 2021*, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechnie/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html> (dostęp: 28.12.2023).
- Halliday Michael A. K., 1978, *Język jako semiotyka społeczna. Społeczna interpretacja języka i znaczenia*, Londyn.
- Jędryka Beata Katarzyna, 2022, *Zbiór zadań z języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla uczniów z doświadczeniem migracji*, Warszawa.
- Karczewska Julia, 2021, *Poznaniacy i poznaniarki, poznaj ich! – materiały edukacyjne do nauki języka polskiego jako drugiego*, Poznań.
- Kniffka Gabrielle, Neuer Birgit (red.), 2018, *INTRO Deutsch als Zweitsprache. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe*, Braunschweig.
- Komisja Europejska / EACEA / Eurydice, 2019, *Integracja uczniów ze środowisk migracyjnych w szkołach w Europie: Krajowe polityki i środki. Raport Eurydice*, Luksemburg.
- Maas Utz, 2008, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, Göttingen.
- Martin-Jones Marylin, Romaine Suzanne, 1986, *Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence*. „Applied Linguistics”, nr 7 (1), s. 26-38.
- NIK / Najwyższa Izba Kontroli, 2020, *Informacja o wynikach kontroli: Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf> (dostęp: 30.01.2024).
- OECD, 2023, *PISA 2022 Results (tom I: The state of learning and equity in education)*, Paryż, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (dostęp: 30.09.2024).
- Onet, 2023, *Matury 2023. Dziś pierwszy egzamin – Wiadomości* (onet.pl), <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/matury-2023-dzis-pierwszy-egzamin-jezyk-polski-podstawowy/8srewx6> (dostęp: 30.01.2024).

- Otwarte dane, 2023, https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/45537/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 30.07.2023).
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2019, *Program nauczania języka polskiego jako dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej. Metoda JES-Pl-przewodnik*, Kraków.
- Papasoulioti Aspasia, Fountana Maria, Szczepaniak-Kozak Anna, Adamczak-Krysztowicz Sylwia, 2023, *Approaches to the increasing linguistic diversity in Greek and Polish classrooms: Different contexts with similar problems*, „Glottodidactica”, nr 50 (1), s. 161-189, <https://doi.org/10.14746/gl.2023.50.1.9>.
- Pawlak Mikołaj, 2013, *Imitacja przy tworzeniu polskiej polityki integracji cudzoziemców*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 39 (3), s. 97-121.
- Portal Migracje, 2024, [Migracje.gov.pl](https://migracje.gov.pl) (dostęp 26.01.2024).
- Projekt MaMLiSE (2020-2023). Majority and Minority Languages in School Environment: Helping teachers, pupils and parents. <http://mamlise.home.amu.edu.pl/> (dostęp: 28.08.2024).
- Putzier Agnieszka, Hryniewicz-Piechowska Justyna, Brehmer Bernhard, 2022, „Muss es denn Polnisch sein?“ – Rahmenbedingungen und Umsetzung des durchgängigen Nachbarspracherwerbs am Beispiel des Polnischen in der Euroregion Pomerania, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, nr 27 (1), s. 47-79, <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (dostęp: 13.11.2022).
- Sime Daniela, Fox Rachael, 2015, *Migrant children, social capital and access to services: transitions, negotiations and complex agencies*, „Children & Society”, nr 29 (6), s. 524-534.
- Smyth Emer, Darmody Merike, McGinnity Frances, Byrne Delma, 2009, *Adapting to diversity: Irish schools and newcomer students*, Research series no 8, Dublin.
- Szczepaniak-Kozak Anna, Farrell Angela, Ballweg Sandra, Daase Andrea, Wąsikiewicz-Firlej Emilia, Masterson Mary, 2023, *Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland*, Getynga, DOI: 10.14220/9783737015639.
- Szczepaniak-Kozak Anna, Wąsikiewicz-Firlej Emilia, 2024, *Teacher agency in the times of crisis: A situational analysis of Polish teachers' response to emergent multilingualism in the school environment after the 2022 Russian invasion in Ukraine*, „Frontiers in Psychology”, nr 15:1382403. DOI 10.3389/fpsyg.2024.1382403.
- Zespół do spraw migracji, 2020, *Polityka migracyjna Polski – diagnoza stanu wyjściowego*. <https://www.gov.pl/web/mswia/polityka-migracyjna-polski--diagnoza-stanu-wyjsciowego> (dostęp: 31.01.2024).

Akty prawne

- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 19 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2022/2023. https://oke.waw.pl/files/oke_waw_433020220819%20E8%202023/Komunikat/dostosowaniach.pdf (dostęp: 30.01.2024).

Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 1383. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001383> (dostęp: 31.01.2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017, Dz.U. 2017 poz. 1655. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001655> (dostęp: 31.01.2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. 2022 poz. 645). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000645> (dostęp: 31.01.2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. 2022, poz. 795). <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2022/pozycja/795> (dostęp: 31.01.2024).

Załącznik 1

Tabela 1. Materiały do nauczania języka polskiego i innych przedmiotów w klasach ogólnych obejmujących uczniów z doświadczeniem migracji i w oddziałach przygotowawczych (częściowo na podstawie opracowania Papasouloti i in. 2023)

Informacje o materiałach	Krótki opis
Jędryka, B. K. (2022). <i>Zbiór zadań z języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla uczniów z doświadczeniem migracji</i> . https://www.ore.edu.pl/2022/06/zbiór-zadan-z-jezyka-polskiego-jako-jezyka-edukacji-szkolnej-dla-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji/	Zestaw 16 ćwiczeń dla szkół podstawowych z: języka polskiego jako drugiego, historii, przyrody, geografii i biologii. Wszystkie zadania opatrzone są komentarzem metodycznym, określającym cele zadania oraz zawierającym propozycje różnych dodatkowych aktywności.
Materiały dla metodyków, nauczycieli, pracowników oświaty i władz oświatowych nt. wielojęzycznych szkół i wsparcia rodzin transnarodowych w podtrzymywaniu i rozwijaniu ich wielojęzyczności opracowane przez zespół realizujący projekt MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) https://mamlise.amu.edu.pl	Podręcznik dla osób szkolących (przyszłych) nauczycieli <i>Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland (book for teacher instructors)</i> . Warsztaty o tematyce: prowadzenie zajęć szkolnych i kształtowanie włączającej polityki ogólnoszkolnej, w tym współpracy z rodzicami (<i>training materials for teachers, school staff and parents</i>), dostępne na Platformie e-learningowej do prowadzenia szkoleń dla pracowników oświaty (e-learning platform, https://lms.amu.edu.pl/projects/). Materiały dla rodziców: Języki domowe, mniejszościowe i wielojęzyczność (<i>materials for parents of children with migration background</i>). Specjalne wydanie czasopisma <i>Glottodidactica</i> (2023/1) – Instytucjonalne i rodzinne wsparcie rozwoju dziecka dwu-/wielojęzycznego: Wspieranie bi-/multilingwizmu poprzez współpracę rodzin i szkół (<i>academic papers</i>).

Materiały do rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem opracowane przez Fundację Polija: https://www.polija.org.pl/2022/02/02/projekty/	Wybrane utwory literackie z programu nauczania języka polskiego, opatrzone materiałami graficznymi i ćwiczeniami służącymi lepszemu zrozumieniu tych tekstów.
Materiały do nauczania języka polskiego w oddziałach przygotowawczych: https://zpe.gov.pl/a/oddzialy-przygotowawcze/D1EzffxI8	Bezpłatne podręczniki i materiały przeznaczone do nauczania języka polskiego jako drugiego wraz z materiałami uzupełniającymi dla nauczycieli.
Materiały do nauczania języka polskiego jako drugiego: http://fundacjareja.eu/polak-potrafi/	Na podstawie not biograficznych 25 sławnych Polaków opracowano ćwiczenia, podzielone na wszystkie poziomy ESOKJ, poświęcone rozwijaniu umiejętności czytania (i częściowo słuchania) ze zrozumieniem, jednocześnie poszerzając wiedzę ucznia o języku polskim i kulturze.
Strona: <i>Welcome to Poznan</i> : https://pcd.poznan.pl/article/118	Zestaw 20 kart pracy, które mogą służyć jako materiały uzupełniające na lekcjach języka polskiego jako drugiego (z naciskiem na kontekst kulturowy). Dostosowano je do potrzeb dwóch grup wiekowych: uczniów klas 1-3 oraz 4-8.
Strona: <i>Brama Poznania</i> https://bramapoznania.pl/poznaniacy-i-poznaniaki-poznaj-ich Karczewska, J. (2021). <i>Poznaniacy i Poznaniaki, poznaj ich! – materiały edukacyjne do nauki języka polskiego jako drugiego</i> . Poznań: Poznańskie Centrum Dziedzictwa	Materiały składające się z siedmiu części, z których każda poświęcona jest jednej wybitnej postaci historycznej związanej z Poznaniem, m.in.: H. Cegielskiemu, M. Abakanowicz, S. Barańczakowi. Ćwiczenia, zaproponowane w każdym zestawie, obejmują zadania rozwijające umiejętność słuchania (z nagraniami audio), pisanie i czytanie. Materiały przeznaczone są dla uczniów z doświadczeniem migracji, zainteresowanych historią Polski i planujących dłuższy pobyt w Polsce, uczęszczających do szkół podstawowych (klasy 6-8, wiek 13-14 lat) oraz uczniów szkół średnich/dorosłych (poziom A2+/B1).
Materiały do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej: http://metodajes.pl/materialy/	Zbiór uproszczonych tekstów, ilustracji i zadań skonstruowanych w oparciu o tzw. metodę JES-PL. Obejmuje materiały dla uczniów szkół podstawowych (klasy 1-3). Ich autorki deklarują, że można je również wykorzystać w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, uczącymi się w klasach ogólnych i przygotowawczych.
Materiały dla nauczycieli języka niemieckiego i polskiego jako języków przygranicznych: https://polnischliegtnahe.de/didaktische-materialien-publikationen https://www.niemieckizbliza.pl/assets/img/EBOOK_PL-DE.pdf	Materiały dla przedszkoli, szkół podstawowych i średnich w krajach związkowych Meklemburgia-Pomorze Przednie i Brandenburgia oraz regionach Polski Zachodniej (lub innych regionach transgranicznych): piosenki, gry, opowiadania, portfolio językowe z materiałami do samooceny, moduły do pracy w tandemie na różne tematy, np. hobby, jedzenie, tradycje, wymarzone wycieczki, cyrk, pierwsza pomoc, chemia, matematyka, oraz narzędzia do oceny poziomu znajomości języka (patrz Putzier i in. 2022).

O Autorkach:

Anna Szczepaniak-Kozak – pracuje na stanowisku profesora uczelni w Szkole Języków i Literatury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej główne zainteresowania naukowe to językoznawstwo stosowane, w szczególności pragmatyka interjęzykowa (akwizycyjna), nauczanie języka obcego/drugiego

oraz mowa nienawiści i ekstremizm wyrażany językowo. Jest autorką 6 monografii i ponad 60 innych prac naukowych. Obecnie prowadzi badania w zespołach realizujących dwa projekty: *Online discourse on Ukrainians in the UK and Poland: A comparative study*, finansowany przez British Academy i realizowany we współpracy z Uniwersytetem Heriot Watt w Edynburgu oraz Horyzont Europa *Fostering Linguistic Capital: Strategies for Reversing the Diversity Crisis and Activating Societal Benefits in Europe*). W latach 2020-2023 pełniła funkcję koordynatorki głównej projektu MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) finansowanego przez Program Erasmus+ i realizowanego przez konsorcjum międzynarodowe obejmujące partnerów z Polski, Niemiec, Grecji i Irlandii. Zespół w ramach tego projektu przygotował ofertę szkoleniową dla nauczycieli pracujących z uczniami zróżnicowanymi pod względem znajomości języka edukacji szkolnej oraz materiały popularnonaukowe dla rodziców dzieci wielojęzycznych.

Emilia Wąsikiewicz-Firlej – pracuje na stanowisku profesora uczelni w Szkole Języków i Literatury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze obejmują ekolingwistykę i komunikologię, komunikację zawodową i międzykulturową, a ostatnio wielojęzyczność i rodzinną politykę językową. Opublikowała ok. 60 prac naukowych z zakresu językoznawstwa stosowanego, w tym 4 monografie. Badaczka wygłosiła ponad 50 referatów na konferencjach krajowych i międzynarodowych oraz prowadziła gościnne wykłady za granicą, m.in. w Australii, Hiszpanii, Nepalu, Niemczech, Portugalii, Rumunii, Słowacji, Stanach Zjednoczonych, Wietnamie i Włoszech. Obecnie prowadzi badania z zakresu polityki językowej i edukacyjnej w zespole realizującym projekt Horyzont Europa *Fostering Linguistic Capital: Strategies for Reversing the Diversity Crisis and Activating Societal Benefits in Europe*. W latach 2020-2023 była zaangażowana w międzynarodowy projekt MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym), finansowany przez Program Erasmus+ i realizowany przez konsorcjum międzynarodowe obejmujące partnerów z Polski, Niemiec, Grecji i Irlandii.

„Abbas był wczoraj na rozmowie o pracę”, czyli o sposobach nawiązywania stosunku pracy na lekcjach języka polskiego jako obcego – dobre praktyki

"Abbas was at a job interview yesterday" –
ways of establishing employment
relationships in Polish as a foreign language
lessons – best practices

Weronika Kosmalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-6738-6716

Małgorzata Rybka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-8537-1836

Streszczenie: Artykuł dotyczy tematu podejmowania pracy i życia zawodowego w procesie nauczania dorosłego ucznia języka i kultury polskiej jako obcych. Dzięki prezentowanym podczas lektoratów materiałom dydaktycznym, m.in. podręcznikom i ćwiczeniom, uczący się re/konstruuja obrazy polskiego rynku pracy, a także Polaka i Polki zatrudnionych w różnych zawodach, często łączących obowiązki zawodowe z opieką nad dziećmi. Obcokrajowcy uczą się, jak może przebiegać rozmowa o pracę, jak powinni napisać swoje CV i list motywacyjny. Dowiadują się również, że sposób nawiązania stosunku pracy może być różny. Artykuł przynosi propozycję dodatkowych ćwiczeń, opartych na autentycznych tekstach prawnych, wprowadzających specjalistyczne słownictwo i pokazujących, czym różni się umowa o pracę od umowy-zlecenia i umowy o dzieło. Analiza poszczególnych typów umów związanych z zatrudnieniem powinna bowiem pozwolić uczącym się języka polskiego jako obcego na sprawniejsze funkcjonowanie na polskim rynku pracy.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, praca, umowa o pracę, umowa o dzieło, umowa-zlecenie

Abstract: The article discusses the problem of how the topic of work and professional life functions in the process teaching Polish language and culture to foreign students and adults. Thanks to the teaching materials presented in classes, including textbooks and exercises, learners reconstruct images of the Polish labour market, as well as images of Polish men and women who work in various professions, often combining professional duties with childcare responsibilities. Foreigners learn how a job interview might proceed, how they should write their CV and a motivational letter. They only learn



that the way of establishing an employment relationship in Poland may vary. The article proposes exercises that are based on authentic legal texts, which introduce specialised vocabulary and show how an employment contract differs from a contract of mandate and a contract for specific work. The analysis of different types of employment contracts should enable learners of Polish as a foreign language to function more efficiently in the Polish labour market.

Key words: teaching Polish as a foreign language, employment, employment contract, contract for specific task, contract of mandate

Tematy poszukiwania pracy i wypełniania obowiązków służbowych pojawiają się w materiałach dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego już od pierwszych lekcji na podstawowym poziomie znajomości języka według skali Rady Europy (ESOKJ). Stanowią one również jeden z podstawowych obszarów w nauczaniu języków specjalistycznych. W edukacji szkolnej i akademickiej najczęściej zwraca się uwagę na kształtowanie obrazu sumiennie wykonujących swoją pracę pełnoletnich mieszkańców Polski, których obowiązki zawodowe nie powinny kolidować z innymi zobowiązaniami i potrzebami, np. z opieką nad dziećmi. Problem pracy zawodowej, zwłaszcza matek, łączy się wówczas ze stereotypowym ujmowaniem ról społecznych kobiet i mężczyzn (Rybka, Wrześniewska-Pietrzak 2021).

W dynamicznie zmieniającej się sytuacji polityczno-społecznej, gdy do Polski przybywa coraz więcej emigrantów, którzy chcą lub muszą pozostać tu dłużej, zagadnienia związane z rynkiem pracy wydają się jeszcze bardziej istotne niż wcześniej i odpowiedź na to zapotrzebowanie ze strony przygotowujących zajęcia nauczycieli języka polskiego jako obcego winna być rozszerzana i aktualizowana. Niniejszy artykuł jest próbą przyjrzenia się temu, czego o pracy dowie się z podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego imigrant, który zdecydował się osiąść w Polsce, a przede wszystkim propozycją uzupełnienia pewnej luki w materiałach dydaktycznych.

Zawieranie umowy o pracę wydaje się bowiem momentem kluczowym dla przybywających do naszego kraju. Proponowane działania dydaktyczne mają zatem na celu przygotowanie cudzoziemców do lepszego odnalezienia się na polskim rynku pracy poprzez rozwijanie kompetencji transwersalnych (Gajewska, Sowa 2014, 46) i zwiększenia stopnia ich samodzielności komunikacyjnej (kompetencje kluczowe – zob. (Sielatycki 2005, 4-5; Żydek-Bednarczuk 2012, 20). Co istotne, podejmując zatrudnienie, imigranci pochodzący z różnych krajów, wypełniają polskojęzyczne formularze i podpisują umowy, najczęściej nie znając jednak wzorców i pojawiającego się w nich specjalistycznego słownictwa (por. Busiło 2017, 45-46). Wydaje się więc, że dla potrzeb zawodowych należy elementów języków specjalistycznych nauczać już na poziomie podstawowym A2 (Gębał, Kołsul 2016, 72).

W celu zrekonstruowania obrazu pracy i życia zawodowego zawartych w materiale źródłowym autorki niniejszego artykułu posłużyły się metodą etnolin-

gwistyczną, analizy ograniczając do oglądu treści podręczników, nie uwzględniając jednak perspektywy uczestników kursów językowych. Natomiast dla konspektu zajęć prowadzonych w ramach lektoratu języka polskiego dominującym będzie podejście funkcjonalne. Oznacza to, iż planując strategię organizującą działania lektora i studentów, zakłada się, że znajomość podstawowych pojęć, reguł gramatycznych i zasad poprawnościowych, zintegrowana z określoną zawartością tematyką oraz rozpoznawaniem intencji określonych gatunków i stylów pozwala efektywniej komunikować się z innymi, co w praktyce oznacza wyjście od użycia języka do analizowania jego funkcji w wytworzonym tekście (Szymańska 2018, 299; Niesporek-Szamburska 2017, 139; Niesporek-Szamburska 2019, 233-236). Istotne są bowiem działania językowe realizowane właśnie na tekście, osadzone w szerokim kontekście społecznym. Gębał nazywa takie podejście działaniowym (Gębał, Miodunka 2020, 265).

Praca w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

Na wstępie niniejszych rozważań proponujemy przyjrzenie się materiałom dydaktycznym odnoszącym się do tematyki pracy i zatrudnienia już funkcjonującym w polskiej dydaktyce, ponieważ na to, jak imigranci odbierają realia polskiego rynku pracy i jak je przedstawiają, wpływa ich wiedza i świadomość językowa (Bawej 2013, 49). Przedmiot badań to powszechnie stosowane w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu podręczniki dla poziomu A1 i A2: *Polski krok po kroku* Iwony Stempek, Anny Stelmach, Sylwii Dawidek i Anety Szymkiewicz (pierwsze wydanie w 2010 roku, dalej w tekście: PKPK) oraz *Hurra!!! Po polsku*, części 1-3 Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz (pierwsze wydanie też z 2010 roku, dalej w tekście: HPP), a także Agnieszki Madeja, Barbarę Morcinek, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych, poziom średni ogólny (B2)*, Katowice 2007 (dalej w tekście: PMO). Ponadto analizie poddano wydane kilka lat później podręczniki adresowane dla dorosłych pt. *Polski na dobry start* (poziom A1, dalej w tekście: PNDS), którego autorkami są Beata K. Jędryka, Marta Buława oraz Anna Mijas (2017), oraz *Z językiem polskim każdego dnia. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego* (poziom A2 z elementami B1, dalej w tekście: ZJPKD 1) Pauli Mandziej z 2020 roku, a także najnowszą publikację tej samej autorki *Z językiem polskim każdego dnia*, część 2, poziom B1 z elementami B2, Warszawa 2023 (dalej w tekście: ZJPKD 2). Trzy ostatnie były przygotowane w ramach projektu *Wsparcie materialne i edukacyjne dla cudzoziemców ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce*, współfinansowanego ze środków Programu Krajowego Funduszu Azyłu, Migracji i Integracji „Bezpieczna Przystań” i budżetu państwa oraz Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Są one udostępniane na stronach tego urzędu w zakładce: *Materiały dydaktyczne do nauki języka polskiego > Dla dorosłych* <https://www.gov.pl/web/udsc/materiały-dydaktyczne-do-nauki-jezyka-polskiego---dla-doroslych> (dostęp: 15.02.2024). Bazę materiałową uzupełnia podręcznik Agnieszki Jasiń-

skiej, Anety Szymkiewicz, Małgorzaty Małolepszej *Polski w pracy*, wydany przez Kolegium Języka i Kultury Polski w 2010 roku dla poziomu A1+.

Wyekscerpowany materiał dotyczący życia zawodowego i rynku pracy zawarty w starszych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego pozwala stwierdzić, że temat pracy jest w nich obecny od pierwszych stron, gdyż często bohaterowie tekstów i dialogów prezentowani są poprzez informacje o swoim pochodzeniu i wykonywanym zawodzie. Na przykład w HPP 1 kolejne osoby prezentują swoje imiona, nazwiska, zawody, tzn. Marta Torba jest dentystką, Anna Radwańska – dziennikarką, Krystyna Wesoła – urzędniczką z Gdańska, urzędnikiem jest też Wojciech Brzeziński.

Autorki nowszych podręczników dla dorosłych w dużo większym stopniu w początkowych partiach koncentrują się na kwestiach tożsamościowych i relacjach międzyludzkich, rodzinnych niż czymś zatrudnieniu, dlatego uczący ze skryptu ZJPKD część 1. dowiadują się, że Radima pochodzi z Estonii i ze swoją kuzynką Sebillą, która jest Hiszpanką, przeprowadziła się do Krakowa, gdzie poznała przyszłego męża Saima, pochodzącego z Włoch. Radima przyjaźni się z Jakubem z Irlandii, Abdulem z Danii i Markiem z Wielkiej Brytanii oraz z Basią i Kasią. Ta pierwsza mieszka w Holandii, ale jej mama jest Polką, ta druga zaś przyjeżdża do Polski do dziadków z Francji (ZJPKD 1, 13). Natomiast część 2 ZJPKD rozpoczyna się od zwrócenia uwagi na ochronę danych osobowych, wśród których znajdują się obok m.in. obywatelstwa i narodowości informacje o zawodzie wyuczonym i wykonywanym oraz podejmowanej działalności gospodarczej (ZJPKD 2, 12).

Dla obcokrajowców ważną wiadomością jest ta o licznych przyjaciółach z rozmaitych krajów, którzy uczą się języka polskiego. Dobrzy znajomi Oleny z Białorusi pochodzą ze Szwecji, Sudanu, z Egiptu i Włoch (ZJPKD 2, 17). Podobnie jest w podręczniku PNDS, gdzie nazwy zawodów pojawiają się dopiero w module drugim zatytułowanym *Moja rodzina* (na lekcji VI) i następnie w bloku C: *Kim on jest?* Wówczas studenci zapoznają się z firmowymi wizytówkami, na których obok imienia i nazwiska, nazwy firmy, numeru telefonu i adresu e-mail widnieje informacja o wykonywanym zawodzie, np. Robert Kowalski jest prawnikiem, Anna Kielich dentystką, a Dawid Leśniewski i Dorota Milska są fryzjerami (PNDS, 49).

Przegląd materiału źródłowego pozwala zauważyć, że we wszystkich podręcznikach występują nazwy zawodów. W PKPK 1 prezentowane są one na lekcji 04 *Dwaj, trzej, czterej*, a w HPP 1 w module 3. zatytułowanym *Kim jesteś*. W obu skryptach dla uczących się na poziomie A1 pojawiają się początkowo nazwy zawodów oraz wyrażenia: *jest z zawodu*, *jest kimś*, *pracuje w*, *ma firmę/studio/gabinet/taksówkę*. Mężczyzna w HPP 1 najczęściej pracuje jako: informatyk, biznesmen, architekt, inżynier, lekarz, fotograf, dentysta, nauczyciel, policjant. Ponadto wśród bohaterów jest też bezrobotny i emeryt. Kobieta zaś to: lekarka, nauczycielka, sekretarka, urzędniczka. Ponieważ młode uczestniczki dialogów studiują, na przykład prawo albo uczą się w liceum i planują studiować informatykę, w związku z tym pragną wykonywać zawody zwykle wybierane przez mężczyzn, a zatem zakładać można, że kobiety będą miały coraz wyższe aspiracje co do

swojej pracy zawodowej i występująca obecnie asymetria, dotycząca wykonywanych profesji przez przedstawicieli każdej z płci, ulegać będzie zmniejszeniu. Warto w tym miejscu dodać, że w HPP 2 to kobiety mają więcej kompetencji i wykonują o wiele więcej różnych zawodów i specjalności niż mężczyźni, również tych uznawanych za prestiżowe.

W ZJPKD i PNDS mężczyźni są: szefami, właścicielami firmy, logistami, nauczycielami, lektorami, tłumaczami, lekarzami, chirurgami, dentystami, fizjoterapeutami, pielęgniarzami, taksówkarzami, kierowcami, elektrykami, profesorami, prawnikami, sędziami, adwokatami, prokuratorami, matematykami, księgowymi, sprzedawcami, policjantami, inżynierami, reżyserami, grafikami, malarzami, tancerzami, urzędnikami, tłumaczami, programistami, mechanikami, pracownikami budowlanymi, ogrodnikami, hydraulikami, kucharzami, szewcami, piekarzami, zegarmistrzami, listonoszami, krawcami, fryzjerami, pilotami, marynarzami. Kobiety natomiast są: asystentkami, dietetykami, dziennikarzami, recepcjonistkami, lekarkami, farmaceutami, pielęgniarzkami, projektantkami, kucharkami, kelnerkami, krawcowymi, tancerkami, nauczycielkami, przedszkolankami, urzędniczkami, policjantkami, fryzjerkami, kosmetyczkami, makijażystkami.

W najnowszych podręcznikach zwraca się uwagę na fakt, że nie zawsze jest możliwe utworzenie odpowiednika męskiego lub żeńskiego danej nazwy zawodu. Ten brak symetrii może mieć różne przyczyny: wynika z odmiennego sposobu tworzenia derywatu (np. za pomocą formantu paradygmatycznego, który nie zostały jeszcze wprowadzony na wcześniejszych lekcjach kursu) lub braku powszechnie używanej formy (Woźniak 2014, 295-312), ale też z różnych rozwiązań zastosowanych przez autorów podręczników (na przykład w PNDS kobieta jest *farmaceutką*, a w ZJPKD – *farmaceutą*). Uczący się języka polskiego zetkną się zatem z takimi żeńskimi nazwami zawodów i funkcjami pełnionymi przez kobiety, które znajdują się w powszechnym użyciu, jak również z takimi, które występują głównie w mediach o profilu lewicowo-liberalnym (Rybka, Wrześniewska-Pietrzak 2021, 246). Lektorzy powinni zatem zwracać uwagę na dążenie do symetrii systemu rodzajowego i wskazywać, że użycie rzeczowników rodzaju żeńskiego tworzonych od rzeczowników męskich jest wynikiem indywidualnych wyborów, kultury i poglądów poszczególnych osób (Skudrzyk 2020, 252).

W PKPK 1 tematyka zatrudnienia wraca na lekcji 07. W analizowanych tekstach łatwo dostrzec można podstawowe słownictwo specjalistyczne wraz z synonimami, dzięki czemu budowane są schematyczne opowieści. *Pracodawca zatrudnia/daje pracę/przyjmuje na stanowisko/przyjmuje nowego pracownika, któremu oferuje pensję/zarobek/wynagrodzenie/honorarium, proponuje stanowisko/etat/inną formę zatrudnienia i jest to dobrze płatna praca/gwarantująca wysokie zarobki*. Autorki podręcznika słusznie uznały, że podejmujący pracę powinien znać wyróżnione synonimy, ponieważ są to podstawowe słowa, mogące pojawić się podczas rozmowy o pracę.

Natomiast w PNDS w module 9. zatytułowanym *Szukam pracy* zwraca się uwagę na to, że pracownik danego przedsiębiorstwa/danej firmy ma wcześniej

zdobyte doświadczenie zawodowe, musi posiadać określone kompetencje, gdyż ma wypełniać jakieś obowiązki. Może być zatrudniony na pół etatu albo w pełnym wymiarze czasu pracy, powinien umieć używać aplikacji komputerowych/odpowiednich programów komputerowych. Starający się o pracę musi kierującemu firmą przedstawić swój zawodowy życiorys, opisać swoje kwalifikacje i przekonać, że jest zmotywowany do podjęcia pracy na danym stanowisku, złożyć wymagane dokumenty, czyli życiorys i list motywacyjny, w którym zaproponuje swoją kandydaturę. Powinien potem podczas spotkania przekonać przyszłego szefa, że spełnia wymagania, tzn. zaprezentować siebie jako najlepszego kandydata/kandydatkę na dane stanowisko, np. zapewnić o tym, że potrafi pracować w zespole, rozwiązywać konflikty i mówić biegle po angielsku.

Uczący się języka polskiego jako obcego dowiadują się, że ważny jest ich rozwój zawodowy oraz to, czy potrafią obsługiwać klienta i/albo komputer w zależności od rodzaju zatrudnienia i zakresu obowiązków. Poznają także cechy charakteru polskich zatrudnionych w różnych firmach i instytucjach. Bohaterowie zamieszczonych w skrypcie tekstów są odpowiedzialni, dobrze zorganizowani, otwarci, operatywni, ambitni, pomysłowi, szybko się uczą. Polki uważają, że w miejscu pracy są energiczne, sympatyczne, mają dużo entuzjazmu, są pracowite, uczciwe, odpowiedzialne, solidne i punktualne. Czasem też pracują na stanowisku poniżej kwalifikacji, a jeśli nawet dobrze zarabiają, dostają premię, mają służbowego laptopa, karnet na siłownię i dobre ubezpieczenie. Często jednak czują się wykorzystywane przez szefa i współpracowników, nie są też asertywne:

Niby wzięta prestiżowa firma, a traktują człowieka jak niewolnika! Ciągłe muszę zostawać po godzinach – a raczej po nocach. Atmosfera w biurze fatalna, szef tylko się wścieka. Zero koleżeńskich stosunków, każdy tylko patrzy, jak wyciąć jakiś numer. Dla wszystkich najważniejsza kasa i kariera – prawdziwy wyścig szczurów! (PKPK 1, 48).

Praca w korporacji ma zatem zalety, jak choćby stabilne zatrudnienie, wysokie wynagrodzenie i dodatkowe benefity, ale budzić może negatywne emocje i wiązać się z brakiem życia prywatnego. Duża presja i stres, które zwykle wynikają z konieczności rywalizacji ze współpracownikami albo kontaktu z klientami, oraz wyrabianie nadgodzin to wady pracy w dużej firmie, na które zwracają uwagę autorki podręczników PKPK.

Autorki HPP 2 w rozdziale drugim wracają do tematu: *Praca*. Ze względu na rodzaj podejmowanej aktywności wydzielają zawody związane z *pracą umysłową* i *fizyczną*, a także *wolne zawody* jak pisarz, reżyser, malarz. W analizowanym materiale pojawiają się pojęcia: *czas pracy*, *zarobki*, *warunki pracy*, *praca na etacie*, *praca na własny rachunek*, *prywatna praktyka*, *zakładać kancelarię*, *zmienić pracę*, *pracownik*, *bezrobotny*, a także synonimy: *zatrudnić*, czyli *dać komuś pracę*, *przyjąć do pracy*; *zwolnić z pracy* – *zrezygnować z pracownika*, *rozwiązać umowę*. Uczący się języka polskiego jako obcego mają też możliwość zapoznania się z wyrażanymi opiniami na temat pracy. Może być ona: *interesująca*, *ciekawa*, *prestiżowa*, *atrakcyjna*, *stresująca*, *monotonna*, *męcząca*, *odpowiedzialna*, *intensywna*, *ważna*, *trudna*, *nudna*, a także *dawać dużo satysfakcji*, *zadowolenie*, *wol-*

ność, być czyjąś pasją. Podobnie jak w PKPK budowany jest obraz polskiego pracownika, którego cechuje punktualność i świetna organizacja oraz emocjonalny stosunek do zatrudnienia – często wprost *uwielbia swoją pracę*, zauważając jednak także jej wady, gdyż nie ma czasu dla siebie, dla rodziny i przyjaciół. Choć zwykle umowy o pracę zakładają, że czas wypełniania obowiązków służbowych trwać powinien osiem godzin, Polacy kończą je kilka godzin później, wieczorem, a nawet w nocy. Zdarza się nawet, że są w pracy dwadzieścia cztery godziny na dobę. Pracują także w weekendy i święta, zwłaszcza gdy mają własną działalność gospodarczą albo muszą nadrabiać zaległości. Wspominają również o swoim wynagrodzeniu, stwierdzając ogólnie, że zarabiają: *średnią krajową*, otrzymują *dobrą pensję, premie, nagrody* oraz *ekstra pieniądze na urlop i święta*, choć mają świadomość, że są i tacy, którzy *zarabiają za mało albo źle*. Podstawowe pytanie, zadawane przez pracujących w Polsce, związane jest właśnie z kwestią zarobków: co jest ważniejsze, satysfakcja i dobra atmosfera w pracy czy wynagrodzenie? Również pracodawcy mają swoje oczekiwania względem zatrudnianych. Według HPP 2 przyszły pracownik powinien mieć ukończone studia, praktykę, odpowiednie predyspozycje psychiczne, wiek do trzydziestu pięciu lat, własny samochód, być w pełni dyspozycyjny i samodzielny.

Podobnym kwestiom poświęcony jest moduł 13. zatytułowany *Szukam pracy* w podręczniku PMO. Uczący się języka polskiego jako obcego dowiadyuje się, że w Polsce poszukiwana jest *satysfakcjonująca i dobrze płatna praca*, że są *zawody cieszące się największym prestiżem społecznym*, ale istnieje też *problem bezrobocia*, więc by dostać pracę, trzeba stanąć do *konkursu na stanowisko*, a jej podjęcie nie musi wiązać się ze stałym zatrudnieniem, lecz np. z *przyjęciem zlecenia*. Kandydatom stawiane są konkretne wymagania: wyższe wykształcenie, umiejętność obsługi biura i komputera, znajomość języka angielskiego i co najmniej jednego innego języka europejskiego, sprawność fizyczna, prawo jazdy kategorii B, a także kreatywność, doświadczenie, odwaga, pełna dyspozycyjność oraz znajomość rynku. W tym podręczniku pada stwierdzenie: „Jedną z najbardziej stresujących sytuacji jest poszukiwanie pracy” (PMO, 81), a kolejne informacje pozwalają stwierdzić, że wciąż rosną wymagania pracodawców. W tym miejscu należy podkreślić, że analizowany podręcznik, podobnie jak HPP, odzwierciedla czasy, w których powstał, więc wspomina się w nim o trudnej sytuacji na rynku pracy, rosnącym bezrobociu i wielkich wymaganiach stawianych młodym kandydatom¹, prezentuje zatem rynek pracodawców, a nie jak obecnie – pracowników. Warto też dodać, że w PMO wspomina się jedynie o umowie o pracę i wypowiedzeniu tejże, ale nie przybliża się specyfiki prawnej tego typu dokumentów:

¹ Gdy powstawały podręczniki HPP i PMO nastąpił wzrost stopy bezrobocia, która osiągnęła najwyższy poziom w lutym 2003 roku – 20,7%. Wejście Polski do Unii Europejskiej i otwarcie europejskiego rynku pracy dla Polaków spowodowały znaczne obniżenie liczby bezrobotnych. Na skutek globalnego kryzysu gospodarczego, a później pandemii COVID-19 stopa bezrobocia znów wzrastała, ale obecnie jest niska, ponieważ pod koniec roku 2023 wyniosła 2,7%. Zjawisko braku pracy zarobkowej dziś dotyka nie tyle Polaków, co uciekających przed wojną mieszkańców Ukrainy i przyjeżdżających w poszukiwaniu pracy obywateli państw unijnych: Hiszpanii, Grecji, Francji czy Włoch <https://www.gov.pl/web/rodzina/polska-na-drugim-miejscu-z-najnizsza-stopą-bezrobocia-w-ue-wedlug-eurostatu> (dostęp: 1.03.2024).

Szczęśliwiec, któremu los sprzyja, podpisuje umowę o pracę (najczęściej pierwsza jest na okres próbny, a kolejna na czas określony, by firma mogła się przekonać o trafności podjętej decyzji), poznaje swój zakres obowiązków oraz wysokość wynagrodzenia. Dobrze jest też zasięgnąć informacji o warunkach wypowiedzenia umowy o pracę i przysługującym urlopie (PMO, 82).

Natomiast w trzeciej części HPP istotne są kwestie związane z samozatrudnieniem, czyli prowadzeniem własnej działalności gospodarczej, dlatego pojawia się słownictwo specjalistyczne typu: *zakładanie firmy, rejestracja podmiotu gospodarczego, wspólnik, transformacja, sytuacja budżetowa, inflacja, recesja, konkurencja, współpraca, franczyza, zainwestować pieniądze*. Uczący się polskiego z tego podręcznika mogą zastanowić się, od czego zależy *kariera w pracy* i poznają potoczne wyrażenie *papierkowa robota*, oznaczające taki rodzaj zaangażowania, „który polega na tworzeniu albo prowadzeniu jakiejś dokumentacji czy korespondencji urzędowej w formie pisemnej” (WSJP: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/111812/papierkowy/5263868/robota> (dostęp: 1.03.2024)). Co istotne, ten rodzaj pracy wykonują zarówno pracodawcy, pracownicy firm, jak i urzędnicy, o czym informuje jeden z bohaterów:

Zanim ostateczne moja firma rozpocznie działalność, czeka mnie jeszcze papierkowa robota, załatwianie spraw w różnych urzędach i podpisanie umowy ze wspólnikiem. Od początku tego miesiąca urzędnicy nie wychodzą zapewne z pracy, są zawaleni papierkową robotą w związku z nowymi przepisami (HPP 3, 68).

Problem poszukiwania pracy podejmowany jest także przez Paulę Mandziej w ZJPKD w module 4. *Bez pracy nie ma kołaczy* na lekcjach zatytułowanych: *Szukam pracy, W czym jestem dobry?, Znalazłem pracę*. Wśród odtwarzanych sytuacji komunikacyjnych znalazły się: opisywanie zawodów, planów zawodowych, udzielanie informacji o doświadczeniu zawodowym, wyrażanie oczekiwań wobec stanowiska pracy, rozmowa kwalifikacyjna, konstruowanie życiorysu zawodowego, opisywanie miejsca pracy, informowanie o swoich obowiązkach, opisywanie uczuć związanych z wykonywanym zawodem, pytania o zawód i informacje o wykonywanym zawodzie, nazwy urządzeń biurowych, wyrażenie zadowolenia i niezadowolenia, tworzenie własnej wizytówki.

Uczący się języka polskiego mogą zauważyć różnice dotyczące wymogów stawianych pracownikom kandydującym do pracy w sklepie, firmie budowlanej i szkole językowej, czyli odpowiednio na stanowisku sprzedawcy, księgowego i lektora języka polskiego. Wymieniane są obowiązki pracownika w zależności od rodzaju oferty: obsługa klientów sklepu, dbanie o porządek sklepu, obsługa kasy fiskalnej, punktualność, dyspozycja, wysoka kultura osobista, dobra organizacja pracy. Sformułowane są również oczekiwania dotyczące wykształcenia kierunkowego, minimum dwuletniego doświadczenia na podobnym stanowisku, znajomości języka angielskiego na poziomie biegłym, bardzo dobrej znajomości programu Excel, przepisów podatkowych, dokładności, perfekcyjnej znajomości języka polskiego, umiejętności prowadzenia zajęć w grupach, dyspozycyjności, gotowości do pracy w różnym wymiarze godzin, łatwości w nawiązywaniu pozytywnej relacji

z młodzieżą i dziećmi, uprawnień pedagogicznych niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela, znajomości rosyjskiego na poziomie podstawowym.

Korzystający z ZJPKD 1 poznają nie tylko wymogi, ale i korzyści z podjęcia pracy na danym stanowisku oraz różne formy zatrudnienia. Sklep oferuje: umowę-zlecenie, na pół etatu, wynagrodzenie 25 złotych brutto za godzinę, możliwość dostosowania grafiku pracy i awansu, który będzie zależał od wyników pracy, zniżki pracownicze. Firma budowlana księgowemu/iej proponuje umowę o pracę na trzymiesięczny okres próbny, pracę w pełnym wymiarze godzin, w okresie próbnym wynagrodzenie stałe, bezpłatne szkolenia, kursy kwalifikacyjne. Natomiast właściciel szkoły językowej chce zatrudnić lektora/lektorkę na umowę-zlecenie z wynagrodzeniem godzinowym. Atutem będzie elastyczny czas pracy i możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego w prowadzeniu zajęć w trybie stacjonarnym i zdalnym.

Uważny student dojdzie zapewne do wniosku, że gdy ma się umowę-zlecenie w szkole językowej to pracodawca ma tylko oczekiwania (gdyż nie wymienia się w tym kontekście obowiązków, wymogów ani benefitów), ponadto, że gdy podpisze się umowę o pracę, ma się urlop, w przeciwieństwie do umowy-zlecenia. Jeśli uczący się języka polskiego porówna oferty pracy, zwróci uwagę na rodzaj umowy, wysokość wynagrodzenia, szansę na awans, a także możliwości wykonywania obowiązków służbowych w domu, uczestniczenia w szkoleniach, elastyczny czas pracy, zdobycia doświadczenia. Co istotne, to lektor prowadzący dany kurs musi wyjaśnić, na czym polega dana umowa, jakie są różnice między umową o pracę na czas określony/nieokreślony a umową-zleceniem i dopowiedzieć, że może jeszcze pojawić się kolejny typ umowy – o dzieło, której jednak cudzoziemcy zwykle nie zawierają.

Słownictwo pojawiające się w analizowanych dialogach z ZJPKD 1 to: *poszukiwanie pracy, oferta pracy, zgłoszenie, życiorys, profesjonalne CV, rozmowa kwalifikacyjna, kwalifikacje do pracy, znaleźć pracę, zwolnienie, wypowiedzenie, utrata pracy, pracodawca, właściciel, szef, pracownik, bezrobotny, działalność firmy, praca fizyczna/praca umysłowa, doświadczenie zawodowe, obowiązki, zainteresowania, branża, rozwój zawodowy, stanowisko pracy, zdobywanie kwalifikacji, szkolenia i kursy, harmonogram zajęć, wyjazd służbowy, zarobek/wynagrodzenie, większe/wysokie wynagrodzenie, niskie zarobki, samochód służbowy, urlop, elastyczne godziny pracy, praca w niepełnym wymiarze godzin, pół etatu, praca w biurze/firmie/salonie/hotelu/galerii/warsztacie/domu, praca zdalna, praca stała, praca nad nowym projektem, praca nad innym zadaniem, awans, wyższe stanowisko, kierownicze stanowisko, mocne/słabe strony pracownika, punktualność, niepunktualność, sumienne wykonywanie obowiązków, logiczne myślenie, planowanie, nadzorowanie, terminowość, umiejętność pracy w zespole, dobra organizacja pracy, znajomość języka angielskiego. Wymienione są także umiejętności: *negocjowanie warunków współpracy, pozyskiwanie klientów, nawiązywania i utrzymywania kontaktów, znajdowania rozwiązań.**

W badanych tekstach wyróżnić można też zespół cech opisujących relacje między współpracownikami oraz rodzaj emocji, których doświadczają: *przyjazna*

atmosfera, presja, stres, panować nad emocjami, zachować spokój, nerwowość/ nieradzenie sobie ze stresem, szanować pracownika, nadmierna śmiałość, rozczarowanie, zadowolenie, uznanie kolegów, lęk przed krytyką, brak kreatywności, brak motywacji do pracy, nadmierna gadatliwość. Opisano również pożądane cechy zatrudnianego: *zorganizowany, pracowity, sumienny, wydajny.*

Z kolei materiał językowy wyekscerpowany z podręcznika wydanego w 2023 r. pozwala stwierdzić, że autorka ZJPKD 2 założyła, iż korzystającym z niego będzie cudzoziemiec – emigrant zarobkowy wysoko wykwalifikowany. W module 3. zaproponowano temat lekcji C: *Odkryj zawody przyszłości*, w której pojawiają się nazwy zawodów, przedmiotów i narzędzi wykorzystywanych w codziennej pracy albo przeznaczonych do rozwoju kompetencji zawodowych. Prezentowani bohaterowie krótkich tekstów tworzą i projektują rozwiązania, planują, organizują i nadzorują projekty, zarządzają zespołem oraz koordynują działania w celu osiągnięcia wyznaczonych celów albo też planują, organizują i nadzorują procesy w celu zapewnienia efektywności i płynności działania, zarządzają zasobami ludzkimi w firmie i kierują karierą pracowników, tworzą i wdrażają, zbierają dane, analizują je, programują, testują i interpretują. Pełnią oni zatem wysokie funkcje lub pracują na samodzielnych, wymagających stanowiskach².

Eksperti zajmujący się współczesnym rynkiem pracy twierdzą jednak, iż postępujące zmiany demograficzne sprawią, że poza wykwalifikowanymi pracownikami potrzebować będziemy w Polsce dużo więcej osób wykonujących proste prace³. Należałoby zatem postawić pytanie - czy omawiana propozycja dydaktyczna odpowiada potrzebom zarówno imigrantów, jak i polskich pracodawców, czy proponowanych treści nie należałoby mimo wszystko bardziej różnicować?

Paula Mandziej w ZJPKD 2 przedstawiła podział zawodów na trzy kategorie, 1. zawody niebezpieczne, które są związane z dużą odpowiedzialnością; 2. zawody prestiżowe, które mogą wymagać wykształcenia wyższego; 3. zawody,

² Według danych z *Raportu dotyczący uwarunkowań i okoliczności towarzyszących nauczaniu języka polskiego specjalistycznego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu* uczestnikami kursów języka polskiego obok studentów, jeszcze na przełomie XX i XXI wieku, byli głównie pracownicy sezonowi i wyższy personel oraz kadra kierownicza pojawiających się wówczas w Polsce międzynarodowych korporacji czy sieci handlowych. Obecnie większość stanowią zaś osoby poszukujące pracy w bardzo różnych branżach i uczą się języka często z myślą o ubieganiu się o polskie obywatelstwo (Węgrzak, Bambrowicz 2021, 1).

³ Obecnie pracodawcy wymieniają wśród najbardziej potrzebnych pracowników wykwalifikowanych spawaczy, stolarzy, osoby do produkcji mebli. Poszukiwani są również elektrycy i specjaliści związani z budownictwem. Natomiast największe zapotrzebowanie dotyczy pracowników niewykwalifikowanych w obszarze produkcji <https://www.money.pl/gospodarka/nowy-rzad-dostanie-twardy-orzech-do-zgryzienia-uchodzczy-beda-szukac-schronienia-w-polsce-6961407811631776a.html> (dostęp: 15.02.2024). Jak pokazują dane ZUS, zawarte m.in. w raporcie „Cudzoziemcy w polskim systemie ubezpieczeń społecznych 2022”, w Polsce pracuje już ponad milion cudzoziemców, najczęściej zatrudnienie znajdując w budownictwie, transporcie i usługach https://www.zus.pl/documents/10182/2322024/Cudzoziemcy+w+polskim+systemie+ubezpiecze%C5%84+spo%C5%82ecznych_2022.pdf (dostęp: 15.02.2024). Aby utrzymać tzw. współczynnik obciążenia demograficznego osobami starszymi na dotychczasowym poziomie, w kilku najbliższych latach liczba cudzoziemców w wieku produkcyjnym musiałaby corocznie przyrastać o 200–400 tysięcy, a w 2030 r. wynieść ponad 2 miliony osób <https://www.rp.pl/rynek-pracy/art37798471-rekordowa-liczba-cudzoziemcow-pracujacych-w-polsce> (dostęp: 15.02.2024); <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/zatrudnienie-i-wynagrodzenia-w-gospodarce-narodowej-w-1-3-kwartale-2023-roku,1,52.html> (dostęp: 15.02.2024).

które nie muszą wymagać wykształcenia wyższego. Wykorzystane w zaproponowanych tekstach słownictwo jest, podobnie jak w ZJPKD 1, specjalistyczne: *kie-rownictwo, rynek pracy, biznes, sukces zawodowy, ścieżka zawodowa, rozwój zawodowy, specjaliści ds., eksperci, pracownicy działu, praca w zespołach, lider, kreatywność, adaptacja, gotowość do zmian, kompetencje zawodowe, szanse na rynku pracy, narzędzia rozwoju kompetencji zawodowych*. W PNDS, choć podręcznik ten proponowany jest dla poziomu początkującego/A1, pojawiają się oprócz wymienionych następujące leksemy i wyrażenia: *samorealizacja, samokształcenie, konkurencja, zarządzanie czasem i organizacją pracy, konflikty w pracy, kontrakt o pracę, urlop na żądanie, wymiar czasu pracy, certyfikaty i uprawnienia*.

W module 9. ZJPKD 2 lekcja A nosi tytuł *Zawodowy sukces* i przynosi przykłady wyrażania opinii na temat roli pracy w życiu człowieka, argumenty dotyczące najważniejszych aspektów pracy, odpowiedzi na pytania pojawiające się podczas rozmowy kwalifikacyjnej, interpretacje pojęć związanych z pracą i sukcesem zawodowym. Pojawiające się podczas tej lekcji słownictwo jest związane z życiem zawodowym, z rozmową rekrutacyjną i ofertami pracy, a także osobistym rozwojem pracownika, czyli ze zdobywaniem przez niego nowych umiejętności i osiągnięciem zawodowych celów. Obok wcześniej używanych słów, wyrażen i zwrotów zaproponowano nowe: *świat pracy, proces rekrutacyjny, wypowiedzi rekruterów, kandydaturę na stanowisko, mocne strony kandydata, praca pod presją czasu, aktywność zawodowa, zawodowy sukces, świadczenia socjalne*. Opisano też cechy dobrego pracownika: *autentyczność, umiejętność pracy zespołowej, skrupulatność w wykonywaniu obowiązków, efektywne współpracowanie z innymi, umiejętności interpersonalne i zdolności do efektywnej komunikacji, pewność siebie i zaangażowanie, ciągle doskonalenie swoich umiejętności, logiczne myślenie i umiejętność szybkiego podejmowania decyzji*.

Clou lekcji B w module 10. ZJPKD 2 zatytułowanej *Drzwi do nowych możliwości* stanowi list motywacyjny oraz jego znaczenie w procesie rekrutacji. Wyróżniono najważniejsze elementy struktury tego gatunku użytkowego, jak również przybliżono słownictwo związane z tworzeniem i redagowaniem omawianego typu listów oraz zwroty grzecznościowe charakterystyczne dla korespondencji oficjalnej.

Na poziomie podstawowym pojawiały się prostsze formy wypowiedzi. W PKPK 1 uczący się języka polskiego poznaje pojęcie *rozmowy o pracę* i uczy się pisania służbowych maili, a z ZPKD 1 i PNDS tworzy własną służbową wizytówkę. W tym ostatnim podręczniku imigranci znajdą instrukcje, na co zwracać uwagę, czytając ogłoszenia o pracę i oferty pracy, a na kolejnych lekcjach modułu 9. uczą się pisać życiorys zawodowy (CV) i list motywacyjny. Zwraca się uwagę na intencję i cel listu, by piszący potrafił wyrazić powód zainteresowania pracą w danej firmie/institucji, wskazać swoje osiągnięcia zawodowe, umiejętności specjalistyczne i miękkie, a także określić swój cel zawodowy.

Podczas lekcji 9D *Od kiedy mogę zacząć pracę?* w PNDS wymienia się różne sposoby nawiązywania współpracy. Są to: *umowa o pracę*, czyli forma zatrudnienia na pełny etat (8 godzin dziennie, 40 godzin tygodniowo), *umowa o dzieło* –

forma zatrudnienia na przygotowanie, np. projektu strony internetowej, *umowa-zlecenie* – forma zatrudnienia na wykonanie zadania w określonym czasie, np. praca w sklepie od marca do czerwca. PNDS to jedyny podręcznik, w który pojawia się rozróżnienie umów o pracę.

Autorzy badanych podręczników już od poziomu A1 koncentrują się przede wszystkim na przekazywaniu słownictwa specjalistycznego, koniecznego do rozwijania kompetencji komunikacyjnej i realizacji zadań językowych „z życia wziętych” związanych z rynkiem pracy, polegających na:

recepcji ustnej i pisemnej, produkcji ustnej i pisemnej oraz interakcji, mediacji i kooperacji. Umiejętności te, nierozzerwalnie związane z kompetencjami zawodowymi, łączą w sobie wymiar wiedzy specjalistycznej z wiedzą proceduralną, kompetencjami strategicznymi oraz merytorycznymi (Gębał 2016, 28).

Cudzoziemcy, będący studentami, uchodźcami i imigrantami zdobywają coraz większe kompetencje, opisując najpierw fragment życia codziennego związany z pracą zawodową, by później wejść w rolę pracownika i pracodawcy, a następnie rozumieć, opisywać i oceniać reguły funkcjonowania na rynku pracy. Równie istotne jest jednak zapoznawanie uczących się języka polskiego jako obcego ze słownictwem prawnym związanym z kwestiami zatrudnienia oraz różnymi typami tekstów wynikających z zawierania i kończenia współpracy z pracodawcą.

Nawiązywanie stosunku pracy - propozycja zajęć

W programie studiów II stopnia na kierunku filologia polska jako obca prowadzonych na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu znajduje się przedmiot *Lektorat języka polskiego: język prawa i inne języki specjalistyczne*. Jego celem jest, między innymi, podniesienie poziomu kompetencji językowej w zakresie odbierania i tworzenia tekstów zgodnych z wyznacznikami wybranych odmian środowiskowych polszczyzny, a więc również języka prawnego. Student ma zatem poprawnie posługiwać się terminologią prawną, czytać ze zrozumieniem teksty prawne, jak również uczestniczyć w konwersacjach dotyczących prawa. Nie sposób w dwa semestry przygotować obcokrajowca do posługiwania się językiem specjalistycznym, którego rodzimi użytkownicy języka polskiego uczą się przez pięć lat studiów, a często nawet dłużej – podczas aplikacji oraz praktyki zawodowej. Intencją twórców programu było więc raczej przygotowanie studentów – obcokrajowców do takiego posługiwania się językiem prawa, jakie jest niezbędne do życia w Polsce. Taka wiedza językowa musi zostać ściśle powiązana z kompetencją komunikacyjną i być jej podporządkowana. Oznacza to, że prym nadać trzeba podejściu funkcjonalnemu. Marta Szymańska wskazuje, iż uczyć funkcjonalnie „to uczyć tak, aby to, czego uczymy, dobrze spełniało swoją funkcję, było użyteczne, dało się praktycznie zastosować” (Szymańska 2018, 299). Jednocześnie istotne jest, by studenci zetknęli się z autentycznymi tekstami, charakterystycznymi dla określonej sytuacji komunikacyjnej i działali na nich, tzn. rozumieli je, a pozyskiwane z nich infor-

„Abbas był wczoraj na rozmowie o pracę”, czyli o sposobach nawiązywania stosunku pracy na lekcjach języka polskiego jako obcego – dobre praktyki

macje zestawiali z posiadaną wcześniej wiedzą, przekazywali je dalej, tworzyli i przekształcali danego typu teksty (por. Gębał, Miodunka 2020, 265).

Poniżej opisujemy zajęcia przeprowadzone w ramach lektoratu języka polskiego: język prawa i inne języki specjalistyczne opatrzone metodycznym komentarzem⁴. Rozpoczęły się one od swobodnej rozmowy na temat doświadczeń studentów, która moderowana była następującymi pytaniami i poleceniami:

- Czy ktoś z Państwa pracuje?
- Proszę opowiedzieć o swojej pracy.
- Kto z Państwa pracował przed rozpoczęciem studiów?
- Gdzie Pani pracowała/Pan pracował – w Polsce czy w swojej ojczyźnie?
- Jak długo Państwo pracowali/pracują?
- Na jakiej podstawie byli/są Państwo zatrudnieni?
- Czy podpisywali Państwo jakąś umowę?

Takie ukształtowanie fazy wprowadzającej zajęć miało nie tylko wprowadzać w temat, ale przede wszystkim rozbudzić ciekawość studentów poprzez wysłuchanie historii o różnych pracach podjętych w Polsce bądź za granicą przez kolegów i koleżanki z grupy. Służyło również przełamaniu bariery komunikacyjnej w związku z możliwością opowiedzenia o tym, co studentom bliskie, czego doświadczyli. Przemysław Ziółkowski analizując rolę gier dydaktycznych w nauczaniu, wskazuje, iż „wymiana wiedzy i doświadczeń jest bardzo przydatna, gdyż wspomaga tworzenie się wzajemnych powiązań i zależności pomiędzy uczestnikami” (Ziółkowski 2015, 139). Tym samym wśród zalet zastosowanego rozwiązania można wskazać także integrację grupy. Służy to też aktywizowaniu wiedzy uprzedniej studentów, stanowiąc swoistą rozgrzewkę językową, co w myśleniu glottodydaktycznym ma istotne znaczenie. Jak sygnalizuje Magdalena Białek:

Wydaje się, że istnieje powszechna zgoda co do faktu, że rozgrzewka językowa jest ważnym elementem lekcji. Wielu badaczy podkreśla jej motywacyjny charakter, niektórzy przypisują jej nawet relaksacyjną funkcję (...). [Rozgrzewka językowa – W. K.] polega na ogólnym wprowadzeniu uczących się w planowany kontekst działania i jednoczesnym przygotowaniu bazy do prawidłowej semantyzacji. Przez odpowiednie działania językowe i pozajęzykowe następuje aktywizacja dotychczasowej wiedzy, doświadczeń i umiejętności. (...) wprowadzenie na początku każdej lekcji rozgrzewki językowej (...) pozwoli uczniom przestawić się z języka ojczystego na język obcy, a także ze spraw, które absorbowwały ich na poprzednich lekcjach i na przerwie, na nowe zadania (Białek 2018, 183).

Część rozszerzająca zajęć rozpoczęła się od ćwiczenia poświęconego analizie poszczególnych typów umów związanych z zatrudnieniem. Jest to działanie najistotniejsze dla całej koncepcji zajęć, bowiem umożliwia studentom pracę z tekstem autentycznym. Według Geutraude Heyd „autentyczne teksty to te, które zostały wyprodukowane przez osoby posługujące się danym językiem, a następnie

⁴ Ze względu na ograniczone ramy artykułu nie będzie to jednak opis całych zajęć trwających 90 minut, a zarysowanie najważniejszych elementów stanowiących o ich charakterze.

wniesione do klasy. Dzięki temu, że powstały poza kontekstem nauczania, zostały niejako uwierzytelnione. Dzięki temu mogą stanowić odpowiedni model językowy” (Heyd 1990, 108). Ich wykorzystanie na zajęciach języka obcego jest nie do przecenienia z uwagi na naturalność użycia języka, a przy tym są one źródłem wiedzy o danym kraju (Bączar 2023, 36).

Należy jednak wspomnieć, że teksty uzupełnionych umów nie są dostępne ze względu na ochronę danych osobowych. Wobec powyższego możliwe było przedstawienie studentom albo wzorów umów, albo umów wypełnionych fikcyjnymi danymi zatrudniających oraz zatrudnianych. Ta druga propozycja bliższa jest tekstom autentycznym, zatem wybór padł właśnie na nią. Warto też wspomnieć, iż darmowe poradniki dla podmiotów oferujących zatrudnienie zawierają zróżnicowane wzory poszczególnych umów, co związane jest z istnieniem elementów obligatoryjnych oraz fakultatywnych umów. *De facto* zatem każdy zainteresowany na podstawie obowiązujących przepisów prawa (Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy Dz. U. z 2022 r. poz. 1510 oraz Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny Dz. U. z 2022 r. poz. 1360) może stworzyć własny schemat umowy.

Teksty przedstawione studentom zostały zatem przygotowane przez prowadzącą i stanowią efekt analizy przepisów prawnych oraz powszechnie dostępnych wzorów. Nie polegało to jednak na uproszczeniu tekstów, które Anna Burzyńska-Kamieniecka określa jako:

szereg działań modyfikujących (transformacji leksykalnych, składniowych, kompozycyjnych i interpersonalnych), uwzględniających w hierarchicznej budowie tekstu: aspekt leksykalny (dobór słownictwa), aspekt składniowy (budowę zdań), aspekt kompozycyjny i kognitywny (organizację treści) oraz aspekt wizualny (typografię i layout tekstu) (Burzyńska-Kamieniecka 2019, 170).

Analizowanych przez studentów umów nie można także nazwać tekstami spreparowanymi przez nauczycieli – lektorów po to, „by przy ich pomocy systematycznie nauczać gramatyki oraz tłumaczenia” (Czerkies 2012, 66). Tworzenie takich tekstów wynika bowiem z przekonania, że „program nauczania oparty wyłącznie na tekstach oryginalnych może okazać się zbyt trudny i nie przynosić oczekiwanych rezultatów” (Czerkies 2012, 66). Umowy były natomiast przygotowywane w taki sposób, by zawierały wszystkie elementy obligatoryjne wymagane przepisami prawa, a przy tym zachowywały strukturę oraz język właściwy tego typu dokumentom. Nie można zatem mówić o ich uproszczaniu na którymkolwiek z wymienionych przez Burzyńską-Kamieniecką poziomów ani o ich preparowaniu celem dostosowania do możliwości odbiorczych czy nauczania gramatyki.

Studenci zostali podzieleni na sześć trzyosobowych grup. Każda z grup otrzymała jedną umowę (o dzieło, zlecenie, o pracę). Nad każdym typem umowy pracowały dwie grupy. Taki podział motywowany był dwoma względami. Po pierwsze, ze względu na liczebność grupy zajęciowej konieczne było utworzenie więcej niż trzech grup analizujących poszczególne typy umów, bowiem praca w grupie zbyt licznej jest nie tylko niekomfortowa dla jej uczestników, ale także – w perspektywie omawianego zadania – nieefektywna. Po drugie natomiast, przydzielenie

„Abbas był wczoraj na rozmowie o pracę”, czyli o sposobach nawiązywania stosunku pracy na lekcjach języka polskiego jako obcego – dobre praktyki

dwóm grupom tego samego ćwiczenia służyło swoistej kontroli, która odbywała się między studentami. Z jednej strony mogli oni, wsłuchując się w sprawozdanie innej grupy, wskazywać te elementy, które nie zostały przez nią dostrzeżone, a na które sami zwrócili uwagę, z drugiej natomiast – proces ten prowadził do zebrania kompletnych wniosków spisanych przez lektorkę na tablicy. Warto podkreślić, iż studenci nie wiedzieli przed wykonaniem ćwiczenia, jakie typy umów związanych z zatrudnieniem funkcjonują w Polsce. Sygnalizowane przez studentów doświadczenia, związane np. z umową-zleceniem w części wprowadzającej zajęć, nie były przez prowadzącą komentowane.

Polecenie: *Proszę przeanalizować wskazany rodzaj umowy, a następnie wypisać w punktach, jakie elementy się w nim znajdują (to znaczy: jakie informacje zostały w nim zawarte).*

Teksty umów:

1. Umowa o pracę

UMOWA O PRACĘ

zawarta w dniu 1.01.2024 r. w Poznaniu na okres próbny od 1.01.2024 r. do 31.03.2024 r. pomiędzy Szkołą Podstawową nr 500 w Poznaniu, ul. Miła 1, 11-111 Poznań reprezentowaną przez Dyrektora Adama Nowaka, zwanym dalej Pracodawcą, a panią Anną Kowalską zamieszkałą w Poznaniu, ul. Dobra 1, 11-112 Poznań legitymującą się nr PESEL 90010105222 oraz dowodem osobistym seria i nr ABC112233, zwaną dalej Pracownikiem.

§ 1

Strony ustalają następujące warunki zatrudnienia:

- b. rodzaj pracy: nauczyciel,
- c. miejsce wykonywania pracy: Szkoła Podstawowa nr 500 w Poznaniu, ul. Miła 1, 11-111 Poznań,
- d. wymiar czasu pracy: pełen etat,
- e. wynagrodzenie: 4242 zł brutto, słownie: cztery tysiące dwieście czterdzieści dwa złote zero groszy brutto.

§ 2

Dniem rozpoczęcia pracy jest dzień 1.01.2024 r.

§ 3

Każda ze stron może rozwiązać umowę bez podania powodu z zachowaniem dwutygodniowego okresu wypowiedzenia.

.....
podpis pracodawcy

.....
podpis pracownika

2. Umowa-zlecenie

UMOWA-ZLECENIE

zawarta w dniu 1.01.2024 r. w Poznaniu

pomiędzy Trans Sp. z o. o., ul. Miła 1, 11-111 Poznań, KRS 00001122, NIP 111-000-22-33 reprezentowaną przez Prezesa zarządu Adama Nowaka, zwanym dalej Zleceniodawcą,

a panią Anną Kowalską zamieszkałą w Poznaniu, ul Dobra 1, 11-112 Poznań legitymującą się nr PESEL 90010105222 oraz dowodem osobistym seria i nr ABC112233, zwaną dalej Zleceniobiorcą.

§ 1

Na podstawie niniejszej umowy Zleceniodawca zleca, a Zleceniobiorca zobowiązuje się do wykonania następujących czynności: świadczenie na zlecenie Zleceniodawcy usług kierowcy w Zakładzie Transportu Publicznego na terenie miasta Poznania, zwanych dalej zleceniem.

§ 2

Za wykonanie prac określonych w § 1 Zleceniobiorca otrzyma po ich wykonaniu wynagrodzenie w wysokości 5000 zł brutto, słownie pięć tysięcy złotych zero groszy brutto.

§ 3

Umowa została zawarta na czas od 1.01.2024 r. do 31.01.2024 r.

§ 4

Każda ze stron może rozwiązać umowę bez podania powodu z zachowaniem okresu wypowiedzenia, który wynosi jeden tydzień.

§ 5

W sprawach nieuregulowanych niniejszą umową mają zastosowanie przepisy Kodeksu cywilnego.

.....
podpis zleceniodawcy

.....
podpis zleceniobiorcy

3. Umowa o dzieło

UMOWA O DZIEŁO

zawarta w dniu 1.01.2024 r. w Poznaniu

pomiędzy Galerią Nowa Sp. z o. o., ul. Miła 1, 11-111 Poznań, KRS 00001122, NIP 111-000-22-33 reprezentowaną przez Prezesa zarządu Adama Nowaka, zwanym dalej Zamawiającym,

a panią Anną Kowalską zamieszkałą w Poznaniu, ul Dobra 1, 11-112 Poznań legitymującą się nr PESEL 90010105222 oraz dowodem osobistym seria i nr ABC112233, zwaną dalej Wykonawcą.

§ 1

Na podstawie niniejszej umowy Zamawiający powierza wykonanie, a Wykonawca zobowiązuje się wykonać dzieło polegające na: namalowaniu panoramy miasta Poznania olejem na płótnie o wymiarach 50cm x 90 cm.

§ 2

Za wykonanie dzieła określonego w § 1 Wykonawca otrzyma w dniu odbioru dzieła przez Zamawiającego wynagrodzenie w wysokości 5000 zł brutto, słownie pięć tysięcy złotych zero groszy brutto.

„Abbas był wczoraj na rozmowie o pracę”, czyli o sposobach nawiązywania stosunku pracy na lekcjach języka polskiego jako obcego – dobre praktyki

§ 3

Termin rozpoczęcia dzieła strony ustaliły na dzień 1.01.2024 r., a wykonania na dzień 11.02.2024 r.

§ 4

W razie zwłoki w wykonaniu dzieła Zamawiającemu przysługuje kara umowna w wysokości 10% wartości dzieła za każdy dzień zwłoki. W razie niewykonania dzieła Zamawiającemu przysługuje kara umowna w wysokości 200% wartości niewykonanego dzieła.

§ 5

W sprawach nieuregulowanych niniejszą umową mają zastosowanie przepisy Kodeksu cywilnego.

.....
podpis zamawiającego

.....
podpis wykonawcy

Efektem pracy studentów było wypełnienie tabeli, w której zebrane zostały poczynione ustalenia:

Tabela 1. Typy umów związanych z zatrudnieniem

rodzaj umowy	UMOWA O PRACĘ	UMOWA-ZLECENIE	UMOWA O DZIEŁO
elementy umowy	data zawarcia umowy	data zawarcia umowy	data zawarcia umowy
	strony umowy	strony umowy	strony umowy
	przedmiot umowy (rodzaj wykonywanej pracy)	przedmiot umowy (rodzaj wykonywanej pracy)	przedmiot umowy (dzieło)
	czas trwania umowy (okres próbny)	czas trwania umowy	czas rozpoczęcia i zakończenia wykonywania dzieła
	wysokość wynagrodzenia	wysokość wynagrodzenia	wysokość wynagrodzenia
	---	odesłanie do postanowień Kodeksu cywilnego	odesłanie do postanowień Kodeksu cywilnego
	miejsce świadczenia pracy	---	---
	wymiar czasu pracy	---	---
	---	---	kary umowne za zwłokę w wykonaniu dzieła bądź niewykonanie go
	wcześniejsze rozwiązanie umowy	wcześniejsze rozwiązanie umowy	---
	dzień rozpoczęcia pracy	---	---

Uzupełnianie kolejnych pól tabeli było pretekstem do rozważania zalet i wad poszczególnych form zatrudnienia, jak również do refleksji nad tym, w jakich

zawodach zatrudnia się w Polsce na podstawie wskazanych umów. O zainteresowaniu studentów poruszaną problematyką świadczyło to, iż dopytywali o kwestie związane z urlopami oraz ubezpieczeniami, jak również podejmowali próby porównywania zapisów analizowanych dokumentów z umowami funkcjonującymi w ich rodzimych systemach prawnych. Materiał ten pozwolił nie tylko na kontakt z autentycznym tekstem prawnym, ale także był poznawczo wartościowy, gdyż wielu studentów w trakcie nauki poszukuje zatrudnienia bądź czyni to tuż po ukończeniu studiów, a znajomość charakteru poszczególnych form zatrudnienia zwiększa ich pewność siebie na rynku pracy i minimalizuje ryzyko bycia potraktowanym nieuczciwie. Wydaje się nawet, iż tego typu zajęcia byłyby cenne także dla polskich studentów, bowiem niedostatek kompetencji komunikacyjnej Polaków w zakresie prawa również jest problemem sygnalizowanym przez badaczy (Szczepankowska 2005).

Studenci zauważyli także, że teksty podzielone zostały na jednostki nazywane paragrafami, a co do zasady każda następna informacja umieszczona jest w nowym zdaniu, które z kolei zwykle zawarte zostało w kolejnym paragrafie. Takie ukształtowanie struktury tekstu właściwe jest w szczególności aktom prawa (Wronkowska, Zieliński 2021) i stanowi element stylu urzędowego (Wojtak 1993).

Uwaga studentów została zwrócona również na charakterystyczne dla umów sformułowania, jak: *zawrzeć/podpisać ≠ rozwiązać umowę, być reprezentowanym przez (kogoś), legitymować się (czymś), ustalić warunki zatrudnienia czy zobowiązać się do (czegoś)*, a kolejnym działaniem było utworzenie zdań z podanymi zwrotami w celu lepszego przyswojenia ich znaczenia. Podczas tego typu ćwiczeń cenne są sytuacje, w których ktoś niepoprawnie zbuduje wypowiedzenie. Agnieszka Rabiej wskazuje bowiem, że błędy

stanowią rodzaj negatywnej informacji zwrotnej (*negative evidence*), która, obok kontaktu z odpowiednim materiałem językowym (ustnym lub pisemnym), będącym wzorem poprawności i akceptowalności w języku docelowym (*positive evidence*), a także produkcji językowej, umożliwiające przetwarzanie danych językowych na poziomie semantycznym i syntaktycznym, należy do trzech, niezbędnych w nauce języków obcych elementów (Gass 2003, za: Rabiej 2015, 61-62).

Podkreślić trzeba, iż analizowane sformułowania są zwrotami powielanymi w analizowanych umowach (stanowią o ich szablonowości), co jest cechą właściwą tekstom prawnym, w tym umowom o pracę, zlecenie oraz o dzieło.

Jak zauważa Ewa Malinowska:

Szablonowość to cecha obserwowana we wszystkich pododmianach i gatunkach wypowiedzi urzędowych. Związana jest z warunkami przekazu informacji oraz z powtarzalnością podobnych sytuacji i działań urzędowych. Sprzyjają jej zasady techniki prawodawczej (ZTP), instrukcje kancelaryjne, poradniki z zakresu organizacji i techniki pracy biurowej, liczne załączniki do zarządzeń zawierające wzory pism, a także szablony programów komputerowych. Standaryzacja pozwala powielać wyspecjalizowane sposoby realizacji tekstów. Silna petryfikacja struktury sprawia, że wiele tekstów jest wręcz kliszowanych (Malinowska 2021, 59).

„Abbas był wczoraj na rozmowie o pracę”, czyli o sposobach nawiązywania stosunku pracy na lekcjach języka polskiego jako obcego – dobre praktyki

Ostatnim etapem analizy tekstów umów było poszukiwanie prawnej terminologii. W tym celu studentom zaproponowane zostało następujące ćwiczenie.

Proszę wpisać w odpowiednie miejsca tabeli terminy odpowiadające (1) osobie, która daje pracę oraz (2) osobie, która wykonuje pracę w poszczególnych typach umów.

Tabela 2. Strony umów związanych z zatrudnieniem

typ umowy	osoba, która daje pracę	osoba, która wykonuje pracę
umowa o pracę	pracodawca	pracownik
umowa-zlecenie	zleceniodawca	zleceniobiorca
umowa o dzieło	zamawiający	wykonawca

Zadaniem studentów było więc ponowne przeanalizowanie treści umów. Wydawać by się mogło, że zakreślona powyżej terminologiczna odmienność nic nie wnosi, jednakże w istocie pozwala rozróżnić poszczególne typy umów. W ich ukształtowaniu bowiem kryje się charakter umów (Biel 2011). Doskonale pokazuje to ćwiczenie polegające na utworzeniu definicji słowotwórczych (por. ‘pracodawca’ – ‘ten, kto daje pracę’, zleceniodawca – ‘ten, kto daje zlecenie’, ‘zamawiający’ – ‘ten, kto (coś) zamawia’). Jest to tym istotniejsze, że coraz więcej imigrantów nie tylko podejmuje zatrudnienie w Polsce, ale także otwiera własny biznes i tym samym tworzy miejsca pracy dla siebie, swoich bliskich, jak również dla innych pracowników.

Studenci zwrócili także uwagę na obecność skrótowców w tekstach umów: PESEL, KRS, NIP. Prowadząca wyjaśniła znaczenie poszczególnych skrótowców oraz przedstawiła sposób ich powstania: PESEL – **P**owszechny **E**lektroniczny **S**ystem **E**widencji **L**udności, KRS – **K**rajowy **R**ejestr **S**ądowy, NIP – **N**umer **I**dentyfikacji **P**odatkowej. Podkreślić przy tym należy, że częste występowanie skrótowców to również element stylu urzędowego (Gębka-Wolak 2014).

W dalszym toku części rozszerzającej studenci wykonywali ćwiczenia proponowane przez autorki podręcznika *Chcę pracować w Polsce. Podręcznik do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego* (Wiśniewska, Kokot, Jasnos, Busiło 2014). Zadania te służyły utrwaleniu wiadomości uzyskanych w czasie analiz tekstów umów, jak również rozwijały niećwiczoną podczas dotychczasowych działań kompetencję słuchania i mówienia.

Część podsumowującą stanowiło ćwiczenie polegające na samodzielnym uzupełnieniu brakujących elementów umowy. Należało zwrócić uwagę na to, które składowe umowy zostały usunięte – nie są to bowiem daty czy kwoty wynagrodzenia, ale kluczowe dla stylu urzędowego terminy i sformułowania, których znaczenie i funkcje były omawiane podczas zajęć. W zależności od poziomu grupy słowa podane w ramce mogłyby zostać zapisane w podstawowych formach, a dodatkową trudność stanowiłoby wówczas dopasowanie ich gramatycznego kształtu do kontekstu. Sprawdzeniu, czy studenci rozpoznają analizowane w czasie zajęć trzy typy umów, służyło polecenie nazwania uzupełnianej przez siebie umowy. Każdy

ze studentów w ramach ćwiczenia podsumowującego otrzymał jednak inny typ umowy niż ten, który analizował w grupie na początku zajęć.

Polecenie: *Proszę uzupełnić tekst umowy wybranymi informacjami podanymi w ramce, a następnie nazwać typ umowy.*

wynagrodzenie zobowiązuje się	NIP zawarta	zleceniem legitymującą się	zastosowanie reprezentowaną	Zleceniodawcą wypowiedzenia rozwiązać
----------------------------------	----------------	-------------------------------	--------------------------------	---

UMOWA

..... w dniu 1.01.2024 r. w Poznaniu
pomiędzy Trans Sp. z o. o., ul. Miła 1, 11-111 Poznań, KRS 00001122,111-000-22-33 przez Prezesa zarządu Adama Nowaka, zwanym dalej
.....
a panią Anną Kowalską zamieszkałą w Poznaniu, ul Dobra 1, 11-112 Poznań
..... nr PESEL 90010105222 oraz dowodem osobistym seria i nr ABC112233,
zwaną dalej Zleceniobiorcą.

§ 1

Na podstawie niniejszej umowy Zleceniodawca zleca, a Zleceniobiorca do wykonania następujących czynności: świadczenie na zlecenie Zleceniodawcy usług kierowcy w Zakładzie Transportu Publicznego na terenie miasta Poznania, zwanych dalej

§ 2

Za wykonanie prac określonych w § 1 Zleceniobiorca otrzyma po ich wykonaniu w wysokości 5000 zł brutto, słownie pięć tysięcy złotych zero groszy brutto.

§ 3

Umowa została zawarta na czas od 1.01.2024 r. do 31.01.2024 r.

§ 4

Każda ze stron może umowę bez podania powodu z zachowaniem okresu, który wynosi jeden tydzień.

§ 5

W sprawach nieuregulowanych niniejszą umową mają przepisy Kodeksu cywilnego.

.....
podpis zleceniodawcy

.....
podpis zleceniobiorcy

Tak zaprojektowane ćwiczenie pozwala nie tylko na kontakt z tekstem autentycznym, ale też wprowadza studentów – obcokrajowców w polską kulturę prawną. Jest to tym istotniejsze, że na kursach języka polskiego jako obcego korzystali z podręczników, w których tego typu teksty i słownictwo specjalistyczne się nie pojawiły. Materiał językowy w zaproponowanych umowach związanych z zatrudnieniem wykracza poza słownictwo i konstrukcje gramatyczne przewidziane na poziom A1 i A2 w programach do nauki języka polskiego jako obcego, stanowiąc tym samym wyzwanie zarówno dla studentów, jak i dla lektora. Umożliwia to jednak refleksję nad stylem urzędowym polszczyzny oraz pozwala dokład-

nie przeanalizować poszczególne typy umów związanych z zatrudnieniem, dzięki czemu cudzoziemcy mogą sprawniej funkcjonować na polskim rynku pracy (co – jak można przypuszczać – stanowi często cel ich przyjazdu do Polski).

W ten sposób zintegrowana została również wiedza językowa z kulturową. Tego typu działania będą tym ważniejsze, im więcej imigrantów traktować będzie Polskę jako kraj docelowy, a nie jedynie tranzytowy w drodze do Europy Zachodniej. Już dziś widoczna jest taka zmiana wśród uczestników kursów języka polskiego. Jak twierdzą autorki *Raportu dotyczącego uwarunkowań i okoliczności towarzyszących nauczaniu języka polskiego specjalistycznego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, „poza studentami (obecnymi bądź przyszłymi) i przedstawicielami Polonii, znaczącą grupę uczestników kursów (mniej więcej od początku nowego wieku) stanowią osoby prywatne, które wiążą swoje plany zawodowe, rodzinne czy wręcz swoją przyszłość z Polską” (Węgrzak, Bambrowicz 2021, 1). Oni wszyscy będą znajdować się w sytuacjach, wymagających komunikacji po polsku z wykorzystaniem specjalistycznego słownictwa i znajomości tekstów prawnych, w tym umów związanych z zatrudnieniem.

Wykaz skrótów:

- HPP 1-3 – Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2020, *Hurra!!! Po polsku*, Kraków.
PKPK – Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., A. Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku*, Kraków.
PNDS 1 – Jedryka B.K., Buława M., Mijas A., 2017, *Polski na dobry start*, Warszawa.
PNDS 2 – Jedryka B.K., Buława M., Mijas A., 2020, *Polski na dobry start*, Warszawa.
WSJP – *Wielki słownik języka polskiego PAN*, Żmigrodzki P. (red.), <https://wsjp.pl>.
ZJPKD 1 – Mandziej P., 2020, *Z językiem polskim każdego dnia*, Warszawa.
ZJPKD 2 – Mandziej P., 2023, *Z językiem polskim każdego dnia*, Warszawa.

Bibliografia:

- Bawej Izabela, 2013, *O języku specjalistycznym w kontekście kulturowym na przykładzie błędnego użycia języka niemieckiego w liście motywacyjnym*, „Neofilolog” 2013, nr 41/1, s. 37-50.
- Bączar Katarzyna, 2023, *O tekstach autentycznych w nauczaniu języka obcego w szkole średniej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 35-42.
- Białek Magdalena, 2018, *Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag*, „Językoznawstwo”, nr 1 (12), s. 181-194.
- Biel Łucja, 2001, *Terminologia, frazeologia i stylistyka umowy o pracę oraz contract of employment i statement of employment particulars*, „Lingua Legis”, nr 19, s. 47-62.
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2019, *Praktyka upraszczania tekstów w dydaktyce języka polskiego jako obcego (dawniej i dziś)*, „Oblicza Komunikacji”, nr 11, s. 168-186.
- Czerkies Tamara, 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.

- Gass Susan, 2023, *Input and interaction*, w: Doughty C.J., Long M.H. (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Wiley-Blackwell, s. 224-255.
- Gębal Przemysław E., 2016, *Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 23, s. 19-33. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.23.02>
- Gębal Przemysław E., 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska E., Seretny A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 205-242.
- Gębal Przemysław E., Kołsut Sławomira, 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego dla potrzeb zawodowych: profile kompetencji językowych w komunikacji specjalistycznej*, w: Gębal P.E., Janowska I. (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie: glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 69-85.
- Gębal Przemysław E., Miodunka Władysław T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębka-Wolak Małgorzata, 2014, *Wstępne uwagi o normie składniowej aktów prawnych*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 28, s. 25-37.
- Grucza Sambor, 2007, *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 7-20.
- Heyd Geutraude, 1990, *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main.
- Jasińska Agnieszka, Szymkiewicz Aneta, Małolepsza Małgorzata, 2010, *Polski w pracy*, Berlin.
- Malinowska Ewa, 2021, *Polszczyzna urzędowa i jej warianty*, „Stylistyka”, nr 18, s. 55-64.
- Niesporek-Szamburska Bernadeta, 2017, *Method or approach-between didactics of the mother tongue and glottodidactics*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 8”, s. 136-144.
- Niesporek-Szamburska Bernadeta, 2019, *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia”, s. 228-239.
- Rabiej Agnieszka, 2015, *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, z. 22, s. 61-73.
- Rybka Małgorzata, Wrześniewska-Pietrzak Marta, 2021, *Różni ale tacy sami? – stereotypy związane z płcią w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (poziom A1 i A2)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, z. 55, s. 221-255.
- Sielatycki Mirosław, 2005, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy Magazyn CODN”, nr 3, http://regal.cen.uni.wroc.pl/annex/15projekty_sw_pdf/15projekty_sw_02_sielatycki.pdf, (dostęp: 1.03.2024).

„Abbas był wczoraj na rozmowie o pracę”, czyli o sposobach nawiązywania stosunku pracy na lekcjach języka polskiego jako obcego – dobre praktyki

Skudrzyk Aldona, 2020, *Od prorokini do marszałkini, czyli o derywacji w miarę potrzeb*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, z. 15, s. 247-254.

Sośniak Łukasz SJ, 2020, *Papież: obmowa jest gorszą zarazą niż koronawirus*, <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2020-09/papiez-franciszek-angelus-0609.html>, (dostęp: 1.03.2024).

Szczepankowska Irena, 2005, *Kształcenie kompetencji komunikacyjnej Polaków w zakresie prawa – tradycja i współczesność. Wnioski dla przyszłej polityki edukacyjnej*, w: Gajda S., Markowski A., Porayski-Pomsta J. (red.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 197-205.

Szymańska Marta, 2018, *Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi*, w: Guzy A., Krzyżyk D., Ochwat M., Wójcik-Dudek M. (red.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, Katowice.

Węgrzak Ewa, Bambrowicz Olga, 2021, *Raport dotyczący uwarunkowań i okoliczności towarzyszących nauczaniu języka polskiego specjalistycznego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Poznań.

Wiśniewska Agnieszka, Kokot Anna, Jasnos Marzena, Busiło Samanta, 2014, *Chcę pracować w Polsce. Podręcznik do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego*, Warszawa.

Wojtak Maria, 1993, *Styl urzędowy*, w: Bartmiński J. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 149-161.

Woźniak Ewa, 2014, *Język a emancypacja, feminizm, gender*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN” 60, s. 295-312.

Wronkowska Sławomira, Zieliński Maciej, 2021, *Komentarz do Zasad techniki prawodawczej*, Warszawa.

Ziółkowski Przemysław, 2015, *Teoretyczne podstawy kształcenia. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz.

Żydek-Bednarczuk Urszula, 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 19-30.

O Autorkach:

Weronika Kosmalska – doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (dyscyplina: językoznawstwo); absolwentka Studiów Podyplomowych Nauczania Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; polonistka; wśród jej zainteresowań znajdują się: język prawny i prawniczy, wartości i wartościowanie w języku, genologia, jak również dydaktyka polonistyczna.

Małgorzata Rybka – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, językoznawczyni w Zakładzie Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego i Onomastyki Instytutu Filologii Polskiej UAM. Członkini Zespołu Języka Religijnego przy Radzie Języka PAN. Główne kierunki badawcze to: aksjolingwistyka, stylistyka, tekstologia i teolingwistyka oraz metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Autorka książek: *Zamieszkać w zdaniu. O składni tekstów poetyckich Czesława Miłosza* (2002) i *Kształtem jest MIŁOŚĆ. Obraz miłości w tekstach Jana Pawła II* (2014), współautorka raportu: *COVID-19. Czarna seria ciągle trwa. Medialny obraz koronawirusa i jego oddziaływania społeczno-politycznego* (2021). Redaktorka i współredaktorka monografii wieloautorskich wydanych w języku polskim oraz angielskim, a także tomów czasopisma „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”.

E-glottodydaktyka – studium przypadku

e-Glottodidactics: a case study

Olga Bambrowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2121-6009

Streszczenie: Rosnące zainteresowanie nauką języka polskiego jako obcego prowadzi do wzrostu zapotrzebowania na innowacyjne rozwiązania edukacyjne. Wśród obcokrajowców dążących do osiągnięcia biegłości językowej znajdują się nie tylko studenci, lecz także osoby aktywne zawodowo, które poszukują kursów umożliwiających szybką naukę języka, uwzględniającą elementy profesjolektu. Niniejszy tekst stanowi syntetyczną prezentację, wypracowanych przez glottodydaktyczki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, rozwiązań odpowiadających na specyficzne potrzeby niestandardowej grupy odbiorców, w skład której wchodzi głównie osoby pracujące lub planujące wejście na polski rynek pracy.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, innowacje, MOOC, edukacja zdalna, trzecia misja uczelni, kształcenie językowe, kompetencje, samokształcenie

Abstract: The increasing interest in learning Polish as a foreign language has generated a heightened demand for innovative educational solutions. Among those striving for fluency in Polish are not only students but also professionals who seek courses offering rapid language acquisition, including elements of professional jargon. This text presents a concise overview of solutions developed by language education specialists at Adam Mickiewicz University in Poznań, tailored to address the specific needs of a non-traditional group of learners, primarily composed of individuals who are either currently employed or planning to enter the Polish labor market.

Key words: glottodidactics, innovations, MOOC, remote education, third mission of universities, language education, competencies, self-directed learning

Przypadające na drugą połowę XX wieku narodziny glottodydaktyki polonistycznej są ściśle powiązane ze wzrostem zainteresowania nauczaniem języka polskiego za granicą. Okres rozkwitu tej interdyscyplinarnej dziedziny to pierwsze dwie dekady XXI stulecia, podczas których odnotowano niespodziewany napływ obcokrajowców do Polski. Gdzieś na styku tych dwóch faz plasuje się utworzenie



i rozwój systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego¹, który bez wątpienia przyczynił się do podniesienia rangi znajomości polszczyzny i stał się narzędziem, po które chętnie sięgnął ustawodawca². Jak pisze Iwona Janowska, możliwość uzyskania certyfikatu „zwiększa prestiż języka oraz wzmacnia motywację uczących się, inspiruje instytucje edukacyjne do wprowadzania nowych rozwiązań dydaktycznych” (Janowska 2022, 1).

Rozwój glottodydaktyki jest silnie powiązany z przemianami społecznymi, gospodarczymi i geopolitycznymi, te zaś generują nowe wyzwania. Na osobach pracujących z obcokrajowcami spoczywa nie tylko ciężar doskonalenia własnego warsztatu, ale również projektowania i tworzenia rozwiązań, odpowiadających zmieniającym się potrzebom odbiorców. Celem niniejszego tekstu jest prezentacja nieszablonowych rozwiązań edukacyjnych, przygotowanych przez zespół glottodydaktyczek skupionych wokół Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM w Poznaniu.

Trzecia misja

Mówiąc o nauczaniu języka polskiego jako obcego, mamy na myśli zwykle tradycyjne, starannie zaplanowane i rozłożone w czasie kursy (lektoraty) języka ogólnego. Uczęszczają na nie studenci z różnych roczników i kierunków, rzadziej słuchacze prywatni. Cykle zajęć językowych mają na celu przełamanie barier komunikacyjnych, przygotowanie do egzaminów poświadczających poziom znajomości języka polskiego jako obcego, czy wreszcie ułatwienie studentom-obcokrajowcom odbywanie studiów w języku polskim.

Oprócz kształcenia i działalności naukowo-badawczej na uczelniach spoczywa jeszcze jedno zadanie, wynikające z zaangażowania w przemiany cywilizacyjne i zakładające „odpowiedzialność za rozwój społeczny i ekonomiczny kraju” (Leja 2010, 1). Termin „**trzecia misja**” odnosi się do funkcji, którą pełnią instytucje edukacyjne, zwłaszcza szkoły wyższe, w budowaniu gospodarki, kultury i społeczeństwa. Rolą uczelni jest nie tylko realizacja zadań statutowych, ale także podejmowanie działań społecznie użytecznych, wspieranie innowacji, transfer wiedzy oraz promowanie dialogu między nauką a licznymi sektorami życia publicznego i gospodarczego. Aby mówić o realizacji trzeciej misji, uczelnia musi wyjść z ofertą do odbiorców zewnętrznych.

Trzecia misja uczelni w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego wiąże się z szeroką gamą inicjatyw o charakterze edukacyjno-promocyjnym oraz wspierających integrację międzykulturową, przy czym działania te powinny być projektowane w taki sposób, aby stanowiły odpowiedź na jasno zarysowane oczekiwania otoczenia. Kto owo otoczenie tworzy? W drugiej połowie 2023 roku w Polsce, według różnych szacunków, przebywało ok. 3,5-4 mln obcokrajowców (z czego 60-75% to obywatele Ukrainy). Według danych Urzędu ds. Cudzoziem-

¹ Pierwsze państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego odbyły się w 2004 roku.

² Potwierdzenie znajomości języka polskiego jest wymagane od cudzoziemców starających się o pobyt rezydenta długoterminowego UE lub o uznanie za obywatela polskiego.

ców ponad połowę tej grupy stanowiły osoby w wieku 20-39 lat (53,3 proc.), a następnie – 40-59 lat (31,1 proc.), a więc mające potencjalnie duże szanse na rynku pracy, który od kilku lat posiłkuje się pracownikami z zagranicy³. Obcokrajowcy w Polsce od lat znajdują zatrudnienie głównie w handlu, budownictwie, transporcie i obsłudze klienta. Najchętniej wybierają metropolie i duże miasta, rzadziej mniejsze miejscowości.

Znajomość języka polskiego przez większość z nich jest postrzegana jako warunek *sine qua non* osiedlenia się i podjęcia satysfakcjonującej pracy w Polsce, w związku z czym od lat rośnie zapotrzebowanie na kursy stwarzające możliwość jak najszybszego zapoznania się ze słownictwem branżowym. Tymczasem wciąż brakuje kompleksowych rozwiązań edukacyjnych zorientowanych na naukę profesjonalistów (np. przygotowujących do poruszania się po rynku pracy, tworzenia prostych pism czy radzenia sobie ze sprawami urzędowymi). Niewiele kursów zaplanowano w taki sposób, aby ich uczestnicy mogli łączyć naukę z życiem rodzinnym i pracą (często realizowaną w systemie zmianowym i/lub w niestandardowych godzinach). Osoby wchodzące na rynek pracy zwykle nie mogą pozwolić sobie na dołączenie do grup uczących się języka w tzw. modelu tradycyjnym: przeszkodą bywa cena, ale także nadmierne rozciągnięcie kursów w czasie. Inną barierą jest ograniczony dostęp do nauki języka polskiego jako obcego na obszarach oddalonych od dużych miast czy centrów akademickich. Warto odnotować, że wśród obcokrajowców od lat rosnącym zainteresowaniem cieszą się kursy na poziomie wymaganym przy ubieganiu się o prawo pobytu w Polsce (tj. B1 lub wyższy) – tych jednak ciągle jest zbyt mało.

Opisane powyżej kwestie były podnoszone przez glottodydaktyków od kilku dekad, choć bez wątplenia zyskały na znaczeniu po przybyciu do Polski fali obywateli Ukrainy, opuszczających kraj po wybuchu wojny. Próba odpowiedzi na tak zdiagnozowane problemy była inicjatywa pracowniczek Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM, które w 2021 roku przygotowały innowacyjne kursy MOOC, stworzone z myślą o obcokrajowcach wchodzących na polski rynek pracy.

Skąd MOOC?

MOOC to masowy otwarty kurs internetowy (ang. *massive open online course*), a więc taki, z którego może skorzystać nieograniczona liczba zainteresowanych (dostępność zaś jest tym łatwiejsza, że kurs „toczy się” online). Choć kursy MOOC są tworzone w zdecydowanej większości przez uczelnie, skorzystać z nich mogą osoby rekrutujące się spoza grona studentów (warto nadmienić, iż ta forma edukacji to szansa na zdobycie certyfikatu wystawionego przez Harvard czy Oxford bez wychodzenia z domu). Cechami charakterystycznymi otwartych kursów internetowych są: dostęp poprzez stronę www, która ma funkcjonalności platformy, oraz uporządkowana struktura, prowadząca do nabycia kompetencji (co potwierdza stosowne zaświadczenie). W MOOC-ach wykorzystuje się paletę rozwiązań

³ Za: *Migracje: niewykorzystana (na razie) szansa Polski*, Raport Warsaw Enterprise Institute, <https://wei.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Migracje-niewykorzystana-na-razie-szansa-Polski-raport.pdf>

właściwych nauczaniu zdalnemu – obok nagrań wideo, zadań i ćwiczeń pojawiają się fora dyskusyjne, materiały źródłowe, sylabusy, odnośniki do materiałów zewnętrznych itp. Co ważne, proces zdobywania wiedzy i umiejętności odbywa się asynchronicznie, stąd ta forma (samo)kształcenia przeznaczona jest do edukacji indywidualnej lub do wykorzystania w modelu *blended learning*.

Termin MOOC pojawił się po raz pierwszy w 2008 roku. Użył go Dave Cormier, metodyk zajmujący się projektowaniem procesów e-learningowych. Naukowiec z Uniwersytetu Wyspy Księcia Edwarda stworzył to pojęcie w odpowiedzi na kurs o nazwie *Connectivism and Connective Knowledge* (znany również jako CCK08), prowadzony przez George'a Siemens'a z Athabasca University i Stephena Downesa z National Research Council. W kursie tym brało udział stacjonarnie 25 słuchaczy z Uniwersytetu Manitoba. Towarzyszyło im 2200 uczestników online.

Kolebką kursów MOOC są Stany Zjednoczone. W 2011 roku na Uniwersytecie Stanforda uruchomiono otwarty kurs sztucznej inteligencji, na który zapisało się 160 tys.(!) studentów z ponad 190 krajów. Ten niewątpliwy sukces zapoczątkował wysyp kolejnych szkoleń. Rozpoczęły się też eksperymenty związane z tworzeniem MOOC-ów z różnych dziedzin (łatwo wyobrazić sobie otwarty kurs internetowy z zakresu fizyki kwantowej, ale czy w podobny sposób da się nauczyć przeprowadzania operacji na otwartym sercu?), towarzyszyły im zaś badania nad czynnikami budującymi zaangażowanie i wpływającymi na motywację użytkowników. Rozwój kursów MOOC związany jest z platformą Coursera (która powstała w wyniku pierwszych eksperymentów z nauczaniem na odległość na Uniwersytecie Stanforda i dziś jest uważana za symbol ruchu MOOC), a także z takimi dostawcami jak edX czy Udacity. W tej chwili kursy MOOC znajdują się w ofercie większości liczących się uczelni na świecie.

Kursy te, wbrew obiegowym twierdzeniom, nie są fenomenem, który pojawił się nagle. Poprzedzały je lata prób. Był to okres eksperymentów, przemyśleń, sukcesów i porażek. Poza pomysłem wykorzystania techniki w procesie edukacji, wiążą się z ideą otwartych zasobów edukacyjnych (OER), a więc koncepcji stworzonej przez badaczy twierdzących, że nie ma udowodnionego związku pomiędzy liczebnością grupy biorącej udział w procesie nauczania a osiąganymi efektami.

Navoica

Nie ma kursów MOOC bez platformy e-learningowej. Aby uczyć skutecznie, potrzebne jest środowisko informatyczne, które będzie zbierać informacje o użytkownikach, ich postępach i wynikach. Platforma potrzebna jest m.in. do zarządzania procesem nauczania, monitorowania postępów, przekazywania użytkownikom informacji zwrotnych, komunikowania się kadry z uczestnikami oraz automatycznego generowania zaświadczeń. Posiadanie platformy z otwartymi zasobami edukacyjnymi jest też jednym z namacalnych dowodów na zaangażowanie uczelni w realizację wspomnianej trzeciej misji, a więc wychodzenie z ofertą edukacyjną do odbiorców zewnętrznych.

Odpowiedzią na rosnące zapotrzebowanie na wysokiej jakości otwarte zasoby edukacyjne była, uruchomiona w 2018 roku, pierwsza ogólnopolska platforma edukacyjna. Navoica⁴, bo o niej mowa, oferuje bezpłatne kursy MOOC, realizowane przez uczelnie i instytucje edukacyjne. Twórcami platformy były osoby związane z Ośrodkiem Przetwarzania Informacji, a pierwszym operatorem merytorycznym (do 15 lipca 2020 roku) – Fundacja Młodej Nauki. Właścicielem platformy Navoica jest Ministerstwo Nauki, a patronat nad jej działalnością sprawuje Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich. W maju 2024 roku znajdowało się na niej 151 kursów, wśród których aż 22 związane były z nauczaniem języków obcych. Co ciekawe, blisko połowa z nich to kursy poświęcone nauczaniu języka polskiego jako obcego. Trzy z nich zostały stworzone przez zespół związany ze Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM jako odpowiedź na zapotrzebowanie rynku pracy.

Uczenie się przez całe życie

Pod koniec drugiej dekady XXI wieku zespół glottodydaktyczek z UAM rozpoczął prace nad innowacyjnymi kursami MOOC z języka polskiego dla obcokrajowców. Założenia kursów wynikały z wieloletnich obserwacji. Zwrócono bowiem uwagę na grupę odbiorców mających problem ze skorzystaniem z istniejącej oferty edukacyjnej, a mianowicie na osoby przybywające do Polski w celach zawodowych, które, jak wspomniano wcześniej, nie zawsze mogą uczestniczyć w tradycyjnych kursach językowych. Zespół ekspertów postawił sobie za cel przygotowanie materiałów pozwalających na podnoszenie – w ramach masowego otwartego kursu edukacyjnego MOOC – kompetencji językowych w obszarach związanych z aktywizacją społeczną i zawodową, a więc głównie w obrębie komunikacji i przedsiębiorczości.

Krystalizacja tak zakreślonych planów zbiegła się w czasie z uruchomieniem platformy Navoica. W efekcie przygotowano, przetestowano i oddano do użytku trzy e-learningowe kursy językowe, łączące elementy języka specjalistycznego i ogólnego na poziomie średniozaawansowanym (w założeniu materiały miały z jednej strony wspierać osoby podejmujące pracę w Polsce, z drugiej zaś przygotowywać je do przystąpienia w przyszłości do egzaminu poświadczającego osiągnięcie poziomu językowego B1). Wartością dodaną miało być wsparcie szeroko rozumianej integracji, a więc trwałego związania użytkowników kursu z Polską.

Tematyka kursów została wybrana w wyniku analizy struktury zatrudnienia. Pięć lat temu cudzoziemcy znajdowali pracę głównie w branży budowlanej (53 proc.), a następnie transportowej (31 proc.)⁵. W usługach i handlu pracowników spoza UE zatrudniało średnio co trzecie przedsiębiorstwo na terenie Polski. Ten-

⁴ Warto dodać, że Navoica powstała w ramach projektu „Polski MOOC”, realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki.

⁵ Za: „Pracodawcy i pracodawczynie a zatrudnianie cudzoziemców i cudzoziemek”, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej i Fundacja Konrada Adenauera, 2018, https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2018/06/RAPORT_PRACODAWCY_I_PRACODAWCZYNIEREv-1.pdf).

dencje te na przestrzeni ostatnich lat nie uległy dużym przeobrażeniom, co tłumaczy rosnące z roku na rok zainteresowanie przygotowanymi materiałami.

Realizacja przedsięwzięcia możliwa była dzięki finansowaniu pozyskanemu z programu POWER w ramach konkursu „Kurs na MOOC”⁶. Projekt, który za cel stawiał sobie podniesienie kompetencji odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa, wpisywał się w trzecią misję uczelni i w momencie realizacji był przedsięwzięciem unikatowym w skali kraju. W 2021 roku oddano do użytku 3 kursy (które nadal dostępne są na platformie Navoica):

- *Język polski z elementami przedsiębiorczości (poziom B1);*
- *Handel i usługi. Kurs języka polskiego specjalistycznego dla cudzoziemców;*
- *Transport i logistyka. Kurs języka polskiego specjalistycznego dla obcokrajowców.*

Ach, ta Grama!

Czy warto uczyć języka w trybie online, w dodatku w sposób asynchroniczny, przy znikomym udziale nauczyciela? W jaki sposób to robić? Jak przygotować kurs dla dużej grupy użytkowników, którzy w dodatku mogą mieć skrajnie różne doświadczenia edukacyjne? Co zrobić, aby podtrzymać motywację osób uczących się? To tylko przykładowe pytania, na które poszukiwały odpowiedzi autorki kursów na pierwszym etapie prac.

Osoby zainteresowane kursami MOOC z zakresu języka obcego kierują się specyficznymi pobudkami. Jedną z nich jest z pewnością chęć podniesienia umiejętności językowych. Zwykle towarzyszy temu potrzeba chwili (wynikająca z aktualnej sytuacji zawodowej). Tym, co je przyciąga, jest również możliwość uzyskania dokumentu poświadczającego ukończenie kursu i związane z tym bezpłatne przygotowanie do egzaminu (np. certyfikatowego). Inna przyczyna to zaciekawienie otwartymi zasobami edukacyjnymi. Dobry kurs to zatem taki, który jest odpowiedzią na tak szeroko zdefiniowane oczekiwania.

W przypadku asynchronicznych kursów językowych tworzonych dla obcokrajowców przez pracowników Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM pewne założenia były oczywiste. Treści edukacyjne miały być silnie zatowarowane, aby ułatwić użytkownikom poruszanie się po zasobach i umożliwić obserwację postępów (podział na moduły, lekcje i zakładki sprzyja porządkowaniu informacji i wspomaga uczenie się, czyniąc kurs bardziej przyjaznym). Do pomiaru przyrostu wiedzy służyć miały różnego rodzaju ćwiczenia oraz kilka testów. Najtrudniejsze elementy, a zatem na przykład informacje gramatyczne, należało przetłumaczyć na języki obce. Przygotowane zgodnie z tymi wytycznymi materiały miały zostać udostępnione od razu w całości (choć zwykle w kursach MOOC publikuje się je z tygodnia na tydzień). Każdy kurs powinien kończyć się egzaminem. Ukończenie nauki z wynikiem na poziomie wyższym niż 60 procent daje możliwość uzyskania dokumentu potwierdzającego nabycie kompetencji.

⁶ Realizowany przez Studium Języka i Kultury Polskiej projekt: „Polski dla wszystkich! Otwarte kursy wsparciem dla osób uczących się języka polskiego jako obcego”, POWR.03.01.00-00-W025/18.

W budowaniu zaangażowania użytkowników pomoc miała fabularyzacja kursów. Dlatego każdy z nich oscyluje wokół perypetii dorosłych, pochodzących z różnych kręgów kulturowych obcokrajowców, poszukujących pracy i organizujących swoje życie w Polsce. Obok bliskich i znanych cudzoziemcom sytuacji związanych z pracą w kursie pojawiają się wątki z życia osobistego bohaterów. Budowanie zaangażowania odbywa się poprzez wykorzystanie elementów dramatu, romansu czy sensacji.

Przygody bohaterów poznajemy dzięki krótkim, animowanym filmom pojawiającym się w niemal każdej zakładce. Postaci zaprojektowano w taki sposób, aby osobom uczącym się łatwo było się z nimi utożsamić. Mamy więc ukraińskie małżeństwo, które marzy o znalezieniu lepszej pracy, mamy samotnego kierowcę Romana, ruszającego w pierwszą trasę ze swoją koleżanką, mamy wreszcie Adila i Aleksa, pracujących w sektorze budowlanym. W każdym z kursów pojawia się osoba Janiny Marudzińskiej, ekscentrycznej polskiej emerytki. Jej obecność komplikuje nieco losy bohaterów, stawiając ich w obliczu niecodziennych wyzwań, ale i wprowadza dozę humoru. Na oddzielną uwagę zasługuje postać Pani Gramatyki. Ta sympatyczna nauczycielka w krótkich animacjach przystępnie tłumaczy zagadnienia związane z wiedzą o języku polskim. Wśród bohaterów, których poznajemy na wstępie kursu, pojawia się również postać podpisana jako Ty. W ten sposób użytkownik dowiadyuje się, że jest uczestnikiem przedstawionej historii i ma wpływ na losy bohaterów.



Ilustracja 1: Bohaterowie jednego z kursów

Nie bez znaczenia był wybór konwencji. Kursy z założenia miały być urozmaicone i zawierać liczne interaktywności (mają one bowiem silny wpływ na motywację i zaangażowanie użytkowników). Ze względu na ograniczenia budżetowe oraz organizacyjne (realizacja założeń przypadła na okres pandemii COVID-19) posta-

wiono na konwencję graficzną z elementami animacji, która nie tylko pozwoliła na pokazanie bohaterów w różnorodnych sytuacjach i miejscach, ale również ułatwiła prezentację wspomnianych zagadnień gramatycznych czy leksykalnych.

Tworzenie kursów z zakresu języka specjalistycznego wiąże się z koniecznością nauczania słownictwa, takiego jak np. nazwy narzędzi, urządzeń wykorzystywanych na budowach czy elementów wyposażenia restauracyjnej kuchni. Wybrana konwencja pozwoliła zatem nie tylko na pokazanie wielu detali, ale również sprawiła, że kursy stały się spójne wizualnie, co z kolei miało pozytywny wpływ na sposób ich odbioru. W sumie na potrzeby kursów powstało ponad 100 animacji⁷ i 250 grafik.

Kto korzysta z MOOCów?

Kursy MOOC mają też pewne ograniczenia. W przypadku treści językowych bardzo trudno rozwijać harmonijnie wszystkie sprawności. O ile sprawności receptywne, takie jak rozumienie tekstów czy rozumienie ze słuchu, można kształtować stosunkowo łatwo, o tyle sprawności produktywne, a więc pisanie i mówienie, wymagałyby nieustannej obecności nauczyciela lub tutora. Katalog ćwiczeń, które można osadzić w obrębie kursu, jest zamknięty. Z łatwością można przygotować zadania gramatyczne z lukami czy rozwijaną listą wyboru, trudniej jest natomiast na przykład z krzyżówką. Z perspektywy uczestników kursu niewielkim utrudnieniem jest ograniczony kontakt z kadrą oraz innymi uczącymi się (miejscem wymiany poglądów czy zadawania pytań innym użytkownikom są fora dyskusyjne, z kadrą kursu można natomiast w każdej chwili skontaktować się mailowo).



Ilustracja 2: Użytkownicy kursów MOOC przygotowanych przez pracowników Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Stan na czerwiec 2022 r. Oprac. własne

⁷ Warto wspomnieć, że w ankietach podsumowujących użytkownicy doceniali szczególnie animacje poświęcone gramatyce, zaznaczając, że można je odtwarzać wiele razy, co jest niewątpliwym ułatwieniem.

Pomimo tych niedoskonałości grono użytkowników kursów MOOC stworzonych przez zespół Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM sukcesywnie się powiększa. Na każdy z nich zapisuje się rocznie ok. 1000 osób, pochodzących niemal ze wszystkich kontynentów, chociaż, co oczywiste, najwięcej z Ukrainy, Białorusi i Rosji. Naukę kończy średnio 25% użytkowników. W roku akademickim 2024/2025 wspomniane kursy MOOC mają wejść do stałej oferty edukacyjnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, a ich użytkownicy rekrutujący się spośród studentów UAM będą mieli możliwość uzyskania punktów ECTS, co jest wspaniałym zwieńczeniem tej wieloletniej przygody edukacyjnej.

Bibliografia:

- Cudak Romuald, 2020, *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*, Katowice, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/18320/1/Cudak_glottodydaktyka_polonistyczna_w_perspektywie.pdf (dostęp: 2.02.2024).
- Gaebel Michael, 2014, *MOOC: masowe otwarte kursy online*, Warszawa, https://www.frse.org.pl/storage/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/ykz0pf/mooc-michael-gaebel-eua-frse-fzgajvc.pdf (dostęp: 7.02.2024).
- Janowska Iwona, 2022, „Zaanektowany” system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny, http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl/wydania/poradnik_jezykowy.793.2022.04.1-Janowska.pdf (dostęp: 2.02.2024).
- Kościńska Agnieszka, Sendur Agnieszka, 2022, *Kursy typu MOOC jako nowoczesna forma samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego*, <https://repozytorium.ka.edu.pl/server/api/core/bitstreams/5ef291a2-d8e6-47af-a22f-320e9dcf0f61/content> (dostęp: 6.03.2024).
- Leja Krzysztof, 2015, *Trzy misje uczelni, trzy ścieżki kariery*, <https://forumakademickie.pl/fa/2015/01/trzy-misje-uczelni-trzy-sciezki-kariery> (dostęp: 2.02.2024).
- Piekutowski Jarema, 2023, *Migracje: niewykorzystana (na razie) szansa Polski*. Raport Warsaw Enterprise Institute, Warszawa, <https://wei.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Migracje-niewykorzystana-na-razie-szansa-Polski-raport.pdf> (dostęp: 10.02.2024).
- Wysieńska-Di Carlo Kinga, Klaus Witold, 2018, *Pracodawcy i pracodawczynie a zatrudnianie cudzoziemców i cudzoziemek*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej i Fundacja Konrada Adenauera, Warszawa, https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2018/06/RAPORT_PRACODAWCY_I_PRACODAWCZYNIEREv-1.pdf (dostęp: 6.03.2024).

Linki prowadzące do omawianych rozwiązań:

- Język polski z elementami przedsiębiorczości (poziom B1): https://navoica.pl/courses/course-v1:UAM+B1_3+2022_E2/about
- Handel i usługi. Kurs języka polskiego specjalistycznego dla cudzoziemców: https://navoica.pl/courses/course-v1:UAM+HU4+2022_E2/about
- Transport i logistyka. Kurs języka polskiego specjalistycznego dla obcokrajowców: https://navoica.pl/courses/course-v1:UAM+TSL3+2022_E2/about

O Autorce:

Olga Bambrowicz – dr, wykładowczyni zatrudniona na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka innowacji społecznych i edukacyjnych (podręczniki, gry multimedialne, słuchowiska, aplikacje) kierowanych do cudzoziemców uczących się języka polskiego. Współautorka materiałów do nauki specjalistycznej odmiany polszczyzny (m. in. „Z polskim w drogę!", „Porozmawiaj z pasażerem!", „Przedsiębiorczość po polsku") oraz kierowniczka i wykonawczyni w wielu grantach krajowych i międzynarodowych (m.in. grant POWER, w ramach którego powstały pierwsze na polskim rynku kursy językowe MOOC, tworzone z myślą o obcokrajowcach wchodzących na rynek pracy). Doświadczenie zawodowe zdobywała w Polsce, Francji, Maroku, na Ukrainie i w Chinach. Wyróżnioną rozprawę doktorską (poświęconą zagadnieniu nauczania języka polskiego w szkołach polskich poza Polską) przygotowała w oparciu o badania prowadzone w Wielkiej Brytanii i Francji. Słuchaczy studiów podyplomowych przygotowuje do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji oraz wykorzystywania TIK na zajęcia z cudzoziemcami (UAM Poznań). Studentów SWPS uczy, w jaki sposób projektować procesy e-learningowe. Od 2016 roku zaangażowana w certyfikację (najpierw jako członek komisji, a od 2022 r. jako przewodnicząca).

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).

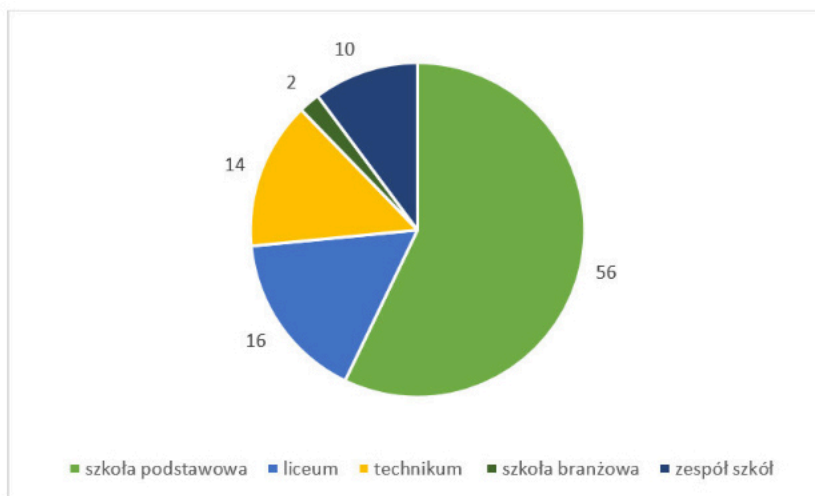
W proponowanym artykule chciałabym jednak skupić uwagę na tym, jak doświadczenie związane z kształceniem ucznia cudzoziemskiego postrzegane jest przez nauczycieli i osoby przygotowujące się do podjęcia zawodu nauczyciela polonisty. Ponadto przedstawię kilka propozycji, które pozwalają na różnych etapach 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 przygotowywaniem 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. Píše 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;
- superwizje 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

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 odpowiadały 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.

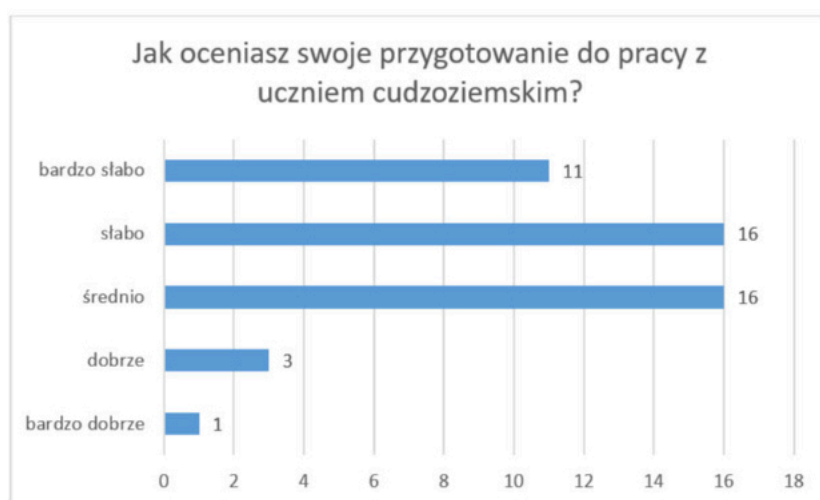
¹ Po drugiej klasie szkoły ponadpodstawowej obserwowany jest nagły spadek uczniów, co może świadczyć o przerywaniu i niekończeniu edukacji przez młodzież cudzoziemską.



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

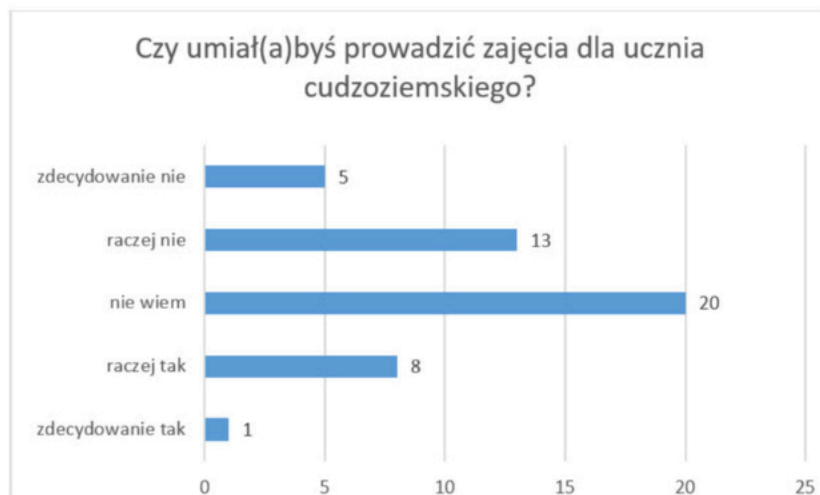
Dodatkowo warto zwrócić uwagę na to, że odpowiedziom twierdzącym towarzyszyło dopowiedzenie, że wiedza ta wynika z samodzielnie prowadzonych poszukiwań lub też z doświadczeń związanych z odbytymi praktykami. Odpowiedzi te potwierdzają ustalenie odnoszące się do pytania dotyczącego posiadanych przez respondentów 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 ścisłej 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 językoznawczyni 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?*

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.

(Nie)obcy polski – czyli kilka słów na temat kompetencji słuchania ze zrozumieniem

(Un)foreign Polish language – a few words on listening
skills with understanding

Alicja Przybylska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0009-7222-5122

Natalia Różycka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0000-7487-1931

Magdalena Socha

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-8012-9127

Streszczenie: Artykuł dotyczy sprawności słuchania, a w szczególności słuchania ze zrozumieniem podczas lekcji języka polskiego w oddziałach ogólnodostępnych i przygotowawczych. Materiałem są wyniki eksperymentu badawczego przeprowadzonego w pięciu grupach uczniowskich. Analizie poddano odpowiedzi uczniów na zaproponowane ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem. Przywołane zostaną także zapisy dotyczące omawianej sprawności w dokumentach regulujących pracę nauczycieli (podstawy programowe) oraz lektorów języka polskiego jako obcego.

Słowa kluczowe: sprawność słuchania, glottodydaktyka polonistyczna, uczeń z doświadczeniem migracji, szkoła podstawowa, oddziały przygotowawcze, oddziały ogólnodostępne

Abstract: This article concerns listening skills, especially listening with understanding during Polish language lessons in mainstream and preparatory classes. The research material consists of the results of a research experiment conducted in five research groups. The students' responses to the proposed listening with understanding exercise are analysed. Records concerning the discussed ability in documents regulating the work of teachers (core curriculum) and teachers of Polish as a foreign language will also be recalled.

Key words: listening skills, Polish glottodidactics, student with a migratory background, primary school, preparatory classes, mainstream classes



Każde formujące, kształtujące doświadczenie jest przepełnione słuchaniem – bez słuchania nie ma kształtowania, słuchanie to duch kształtującego doświadczenia (również edukacji); w zależności od sposobu słuchania edukacja przybiera rozmaite formy i odwrotnie...

Małgorzata Przanowska (2015, 59)

Wstęp

Słuchanie to jedna z kluczowych kompetencji komunikacyjnych i językowych, z którą człowiek ma do czynienia już od pierwszych chwil życia (Lipińska 1994; Chyb 2015). Rozumienie podczas tego procesu jest warunkiem skutecznej komunikacji, a także efektywnej nauki. Bardzo często nie kształci i nie rozwija się sprawności słuchania, mimo że wiele czynności wykonywanych na lekcjach języka polskiego wymaga nie tylko słyszenia, ale i uważnego słuchania. Dobrze obrazuje to sytuacja pisania przez uczniów dyktanda. Wówczas najczęściej ocenia się poprawny zapis, a nie umiejętność odsłuchania tekstu, choć to właśnie słuchanie jest podstawowym warunkiem pozwalającym przeprowadzić dyktando. „Dyktanda są standardową metodą stosowaną w nauczaniu wczesnoszkolnym; jednak w starszych grupach, również dorosłych, pozwalają monitorować postępy [...] w dwóch kompetencjach: słuchania, pisania” (Kondrat 2021, 31). Zgoła inaczej wygląda sytuacja słuchania na lektoratach języka obcego, podczas których niezwykle ważne jest skupienie uwagi na kształceniu właśnie tej sprawności. Sprawności receptywne są bowiem podstawą do budowania zasobów językowych (Chodkiewicz 2016).

Obserwacje dotyczące odmiennego funkcjonowania sprawności słuchania w świadomości lektora języka polskiego i nauczyciela polonisty (a przez to również jej funkcjonowania na lekcji) przyczyniły się do sprawdzenia, czy zadania weryfikujące kompetencję słuchania ze zrozumieniem będą dla rodzimych użytkowników języka wyzwaniem. To właśnie zainspirowało autorki niniejszego tekstu, członkinie Glottodydaktycznego Koła Naukowego Co-lektor¹, do zrealizowania badania eksperymentalnego w zakresie percepcji tekstu słuchanego i przeprowadzenia ćwiczeń sprawdzających umiejętność słuchania ze zrozumieniem. Opisywane badanie było jednym z elementów projektu *(Nie)obcy polski – a to historia!*, finansowanego w ramach konkursu budżetowego Kowadło 2.0 (w edycji jesiennej 2022) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Cel zrealizowanego projektu, dotyczący sprawdzenia umiejętności słuchania ze zrozumieniem przez uczniów cudzoziemskich, został poszerzony na potrzebę badania eksperymentalnego i niniejszego artykułu o element kontrastywny za pomocą włączenia do badania grupy uczniów polskojęzycznych na II etapie kształcenia. Ponadto analizą objęto także dokumenty regulujące pracę nauczycieli

¹ Glottodydaktyczne Koło Naukowe Co-lektor działa przy Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, a jego opiekunem naukowym jest prof. UAM dr hab. Marta Wrześniewska-Pietrzak.

(w szczególności polonistów, ale też nauczycieli języka polskiego jako obcego). Na tym tle zaprezentowane będzie badanie przeprowadzone w różnych zespołach klasowych. Interesowało nas szczególnie to, jak uczniowie polsko- i obcojęzyczni kształcący się w szkole podstawowej wykonują zadania rozwijające sprawność słuchania ze zrozumieniem. Dostrzeżone obserwacje i wnioski z badań pozwolą wyróżnić dalsze hipotezy badawcze odnoszące się do nauczania i uczenia się języka polskiego na II etapie kształcenia.

Wokół pojęć słuchanie i słyszenie

Przyswajanie języka obcego przez dzieci w znacznym stopniu odpowiada procesowi nabywania języka ojczystego, w którym słuchanie i rozumienie poprzedza mówienie (Krashen, Terrel 1983 za Nicholls 2018; Sławek 2017). Słuchanie jest bowiem pierwszą umiejętnością komunikacyjną, którą opanowuje dziecko i stanowi podstawę rozwijania pozostałych sprawności: mówienia, czytania i pisanie. Co więcej – zdaniem badaczy percepcja słuchowa to najczęściej wykorzystywana aktywność w procesie porozumiewania się (Adler i in. 2006, 178-179 za Chyb 2015, 115), ale jej efektywność ocenia się jedynie na 25% (Lipińska 1994, 75). Osoby komunikujące się w języku ojczystym potrzebują czasu, by osiągnąć biegłość w zakresie rozumienia ze słuchu (Nicholls 2018). Nabywanie zdolności analizy i syntezy słuchowej w języku obcym przypomina zatem proces akwizycji języka ojczystego. Ucho dziecka musi najpierw nauczyć się rozróżniać dźwięki, oswoić się z melodią języka, poznawać słowa i zdania, którym stopniowo przyporządkowuje odpowiednie znaczenia, by w późniejszej fazie nauki możliwe było poprawne komunikowanie się z otoczeniem. Dopiero integracja bodźców odbierana wielozmysłowo daje małemu człowiekowi możliwość pełnego funkcjonowania językowego i komunikacyjnego (Cieszyńska, Korendo 2007, 121, Nicholls 2018).

Właściwe rozwijanie kompetencji słuchania u dzieci i uczących się języka jest bezpośrednio związane z prawidłowym funkcjonowaniem narządu słuchu. Podstawę *słuchania* w każdej sytuacji językowej stanowi bowiem *słyszenie*, które polega na odbieraniu, przewodzeniu i przetwarzaniu dźwięków otaczających człowieka (Adler i in. 2006, 181-185; Gronbeck 2011, 56; Morreale, Spitzberg, Barge 2007, 208-209 za Chyb 2015, 116). Jest ono nieuświadomioną, zautomatyzowaną reakcją organizmu na dźwięki. Z kolei *słuchanie* to proces poznawczy, uruchamiający sekwencje myślowe. W przeciwieństwie do *słyszenia* jest czynnością świadomą, ponieważ polega na postrzeganiu i uświadamianiu sobie tego, co się słyszy. Innymi słowy – człowiek odbiera i identyfikuje jedynie te dźwięki, które są dla niego istotne, zaś pozostałe świadomie ignoruje (Brześkiewicz 1999, 29 za Chyb 2015, 116-117). Szczegółowe sprawności percepcyjne są zorientowane wokół dwóch obszarów: receptywnego (który polega na odbiorze, analizie i interpretacji wypowiedzi) oraz produktywnego (zbierającego wszystkie działania – słowne i pozasłowne – które powstały z uwagi na słuchany tekst) (Chyb 2017, 31).

W procesie analizy i syntezy słuchowej poza *słyszeniem* ważną rolę odgrywa również *słuch mowny*², który Ewa Małgorzata Skorek definiuje jako „złożoną umiejętność umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka oraz decydującą o poprawnej, zgodnej z przyjętymi normami artykulacji i prozodyzacji”³ (2001, 82). Słuch ten wpływa na tempo, poprawność i rozumienie słuchowe uczących się.

Słuchanie w podstawach programowych języka polskiego, programach nauczania języka polskiego jako obcego oraz Europejskim systemie opisu kształcenia językowego

Słuchanie i związane z nim umiejętności znajdują swoje miejsce w podstawie programowej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁴. W obszarze rozwoju poznawczego wyróżniono kompetencje, które charakteryzują dziecko gotowe do podjęcia edukacji szkolnej. Są nimi: rozróżnianie głosek na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach (IV.2.), uważne słuchanie (IV.6.), eksperymentowanie rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, aktywne słuchanie muzyki (IV.7.).

Ostatni element punktu IV.2. wskazuje na rozróżnianie głosek na początku i końcu wybranych, prostych fonetycznie słów, co wiąże się ze słuchowym odbiorem, identyfikowaniem i rozróżnianiem cech brzmieniowo-artykulacyjnych bodźca akustycznego. Podpunkt ten podkreśla znaczenie słuchu mownego⁵, związanego z opanowaniem kompetencji rozumienia ze słuchu (Sławek 2017, 87). Pozostałe oczekiwane umiejętności koncentrują się na słuchaniu, analizie i syntezie słuchowej, przekładaniu usłyszanych elementów/dźwięków na działania oraz uważności słuchania. Rozwój sprawności słuchowej jest ćwiczony w formie zabawy i usprawniany w ramach edukacji przedszkolnej, by przygotować dziecko do późniejszych językowych wyzwań edukacyjnych.

Z kolei w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I-III), w podpunkcie dotyczącym edukacji polonistycznej wśród osiągnięć w zakresie słuchania zapisano, że uczeń: *słucha z uwagą* (I.1.1.), *wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji* (I.1.2.), *słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych* (I.1.3).

Wykaz powyżej wskazanych umiejętności pozwala wnioskować, że rozwój kompetencji słuchania pełni istotną rolę już na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Jej zakres nie kończy się jednak na podstawowych umiejętnościach komunikacyjnych, społecznych i przekładaniu usłyszanych komunikatów na działania. Poprzez słuchanie najmłodsi uczniowie uczą się także koncentracji uwagi na sły-

² Termin *słuchu mownego* został tu przywołany za rozważaniami Michaliny Biernackiej (2014), jako pojęcie bardziej generalizujące, a obejmujące zarówno segmentalne, jak i suprasegmentalne cechy języka.

³ E.M. Skorek wyróżnia następujące elementy *słuchu mownego*: słuch fonemowy, fonetyczny i prozodyczny.

⁴ Podstawa programowa edukacji przedszkolnej dostępna jest na stronie: <https://podstawa-programowa.pl/Przedszkole> (dostęp: 19.01.2024). Jest to dokument stanowiący wykaz treści nauczania oraz umiejętności obowiązujących od najwcześniejszych etapów edukacji.

⁵ Dziecko po ukończeniu edukacji przedszkolnej powinno zatem rozróżniać słowa zawierające głoski, różniące się dźwięcznością w nagłosie i wygłosie, np.: półka:bułka, zebra:żebra.

szanych treściach, które dotyczyć mogą różnych kwestii poznawczych, emocjonalnych i aksjologicznych.

Z kolei na II etapie edukacyjnym sprawność słuchania uwidacznia się w podstawie programowej kształcenia ogólnego z języka polskiego (dla szkoły podstawowej klas IV-VIII) w sposób dosłowny wyłącznie w jednym zapisie:

Kształcenie umiejętności porozumiewania się (**słuchania**, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się (Podstawa programowa II.4., 11)⁶.

Powyższy fragment jest czwartym z wymagań ogólnych, dotyczących kształcenia językowego, w ramach którego słuchanie, jako jedna z podstawowych umiejętności porozumiewania się, ma stanowić podstawę do ćwiczenia komunikacji na różnych poziomach oficjalności i zaawansowania znajomości języka polskiego.

Analizując poszczególne zapisy, należy szczególnie przyjrzeć się aktywnościom stymulującym lub bezpośrednio wykorzystującym (choćby w niewielkim stopniu) umiejętność słuchania. I tak w punkcie 5. ogólnych celów kształcenia językowego zapisano: „Kształcenie umiejętności poprawnego **mówienia** oraz pisanie zgodnego z zasadami **ortofonii** oraz pisowni polskiej”, a w 4. punkcie dotyczącym tworzenia wypowiedzi: „Rozpoznawanie intencji **rozmówcy** oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka jako działania (akty mowy)”. W obu fragmentach wskazać można na czynny udział **słuchania** w kształtowaniu umiejętności związanych z poszczególnymi aktami mowy. Urzeczywistniać się one mogą w poprawnym mówieniu, znajomości zasad ortofonii, możliwości rozpoznawania intencji rozmówcy. To wiąże się natomiast z koniecznością (u)słyszenia i słuchania komunikatów oraz ich audytywną analizą i interpretacją.

Integracja i rozwój wszystkich umiejętności (w tym językowych, m.in. słuchania) oraz zdolności poznawczych z nimi powiązanych wskazuje na potrzebę holistycznego postrzegania edukacji polonistycznej. W jej ramach uczeń zdobywa nie tylko wiedzę o języku polskim i jego specyfice, ale przede wszystkim rozwija sprawności dotyczące odpowiednich zachowań komunikacyjnych, społecznych i językowych, które wpływają na sposób budowania, rozumienia (w tym odbioru słuchowego) zróżnicowanych komunikatów.

Inny nacisk na kształtowanie poszczególnych sprawności kładziony jest w wypadku nauczania języka polskiego jako obcego. Omawiając ten aspekt edukacji polonistycznej (dla osób niepolskojęzycznych), należy odwołać się do dwóch dokumentów, tj. *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (dalej: *ESOKJ*; wydane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) oraz *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (Rabiej i in. 2016). Analizując ich zawartość, można zauważyć, że w pierwszym z nich wyodrębniono działy dotyczące: poziomów biegłości językowej użytkownika języka i posługiwania się językiem, kompetencji uczącego się, uczenia i nauczania języka, konkretnych zadań i ich realizacji w pro-

⁶ Wyróżnienia w cytatach w całości artykułu wprowadzone zostały przez autorki tekstu.

cesie kształcenia, oceniania, a także tworzenia programów nauczania. W drugim natomiast nadrzędny jest podział na kolejne poziomy biegłości językowej.

W ESOKJ systematycznie podkreślana jest istota zadaniowego, komunikacyjnego podejścia do kształcenia językowego (jak i ogólnego). Uwarunkowania związane z kontekstem, osobowością, ale i umiejętności praktyczne oraz wiedza dotycząca sposobów uczenia się, uzupełniane są informacjami na temat kompetencji językowych i występujących pomiędzy nimi zależności (a także strategii, jakie stosuje się w ich nauczaniu). Sprawności językowe przybliża rozdział poświęcony poziomom biegłości (ESOKJ, 30-49). Znajomość języka wyznaczana jest w oparciu o sześciostopniową skalę, wyróżniającą 3 poziomy: A(1/2) – podstawowy, B(1/2) – samodzielności, C(1/2) – biegłości (zob. tabela 1.). W ramach każdego z nich przygotowano opis wszystkich sprawności i stopnia ich opanowania, wymaganego do osiągnięcia kolejnego poziomu edukacji językowej.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Słuchanie	Potrafię zrozumieć znane mi słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące mnie osobiście, mojej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne a wymowa wyraźna.	Potrafię zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi (np. podstawowe informacje, dotyczące mnie i mojej rodziny, zakupów, miejsca i regionu zamieszkania, zatrudnienia). Potrafię zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.	Potrafię zrozumieć główne myśli zawarte w jasnej, sformułowanej w standardowej odmianie języka wypowiedzi na znane mi tematy, typowe dla domu, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafię zrozumieć główne wątki wielu programów radiowych i telewizyjnych, traktujących o sprawach bieżących lub o sprawach interesujących mnie prywatnie lub zawodowo – wtedy, kiedy te informacje są podawane stosunkowo wolno i wyraźnie.	Potrafię zrozumieć dłuższe wypowiedzi i wykłady oraz nadążać za skomplikowanymi nawet wywodami – pod warunkiem, że temat jest mi w miarę znany. Rozumiem większość wiadomości telewizyjnych i programów o sprawach bieżących. Rozumiem większość filmów w standardowej odmianie języka.	Rozumiem dłuższe wypowiedzi, nawet jeśli nie są one jasno skonstruowane i kiedy związki logiczne są w nich jedynie implikowane, a nie wyrażone bezpośrednio. Bez większych trudności rozumiem użytkownika języka, pod warunkiem jednak, iż mam trochę czasu, by przyzwyczaić się do nowego akcentu.	Nie mam żadnych trudności ze zrozumieniem jakiegokolwiek wypowiedzi mówionej – słuchanej „na żywo” czy odbieranej za pośrednictwem mediów – nawet przy szybkim tempie mówienia rodzimego użytkownika języka, pod warunkiem jednak, iż mam trochę czasu, by przyzwyczaić się do nowego akcentu.

Tabela 1. Poziomy biegłości językowej: samoocena. Słuchanie (ESOKJ, 34)

Praktyczny wymiar dokumentu uwidacznia się w postaci weryfikowalnych i łatwych do przełożenia na codzienną naukę założeń, dotyczących odbioru i produkcji komunikatów. Za przykład posłużyć może jedna z tabel, wyznaczająca poziom *jakości wypowiedzi ustnych* uwzględniający zakres, poprawność, płynność, interakcję (w jej trakcie) oraz spójność wypowiedzi (zob. tabela 2.).

	ZAKRES	POPRAWNOŚĆ	PLYNNOŚĆ	INTERAKCJA	SPÓJNOŚĆ
C2	Uczący się wykazuje elastyczność w formułowaniu myśli w różnych formach językowych, precyzyjnie wyrażając odcienie znaczeń, by coś podkreślić, rozróżnić i by uniknąć dwuznaczności. Posiada też dobrą znajomość wyrażań idiomatycznych i potocznych.	Uczący się utrzymuje stałą poprawność gramatyczną złożonych wypowiedzi, nawet przy koncentrowaniu uwagi na czymś innym (np. przy planowaniu i monitorowaniu reakcji innych).	Uczący się potrafi formułować obszerne wypowiedzi spontaniczne, z naturalną płynnością, zgrabnie je przeformułowywać przy pojawiających się problemach językowych, także rozmówca ich w ogóle nie zauważa.	Uczący się prowadzi rozmowę bez wysiłku z łatwością przyjmując odpowiednią intonację i wykorzystując wskazówki niewerbalne. Umie włączyć się do rozmowy w naturalnej kolejności zabierania głosu, komentując, wypowiadając się aluzyjnie itp.	Uczący się potrafi stworzyć spójną, zwartą wypowiedź, w pełni wykorzystując różne możliwości struktury wypowiedzi oraz szeroki zakres spójników i innych wskaźników zespolenia.

Tabela 2. Poziomy biegłości językowej: jakość wypowiedzi ustnych. Poziom C2 (ESOKJ, 36)

Słuchanie jako sprawność zostało bardzo szczegółowo scharakteryzowane w części dotyczącej *działań i strategii receptywnych* (ESOKJ, 67-69), a także dalej – w *działaniach i strategiach interakcyjnych* (ustnych) (ESOKJ, 73-79) oraz *działaniach i strategiach mediacyjnych* (ustnych) (ESOKJ, 83). Autorzy przygotowali opis działań związanych ze zrozumieniem tekstu słuchanego, celów, dla których użytkownik może słuchać, i – co szczególnie ciekawe – przykładowe skale umiejętności związane ze zrozumieniem wypowiedzi.

ROZUMIENIE ROZMOWY MIĘDZY RODZIMYMI UŻYTKOWNIKAMI JĘZYKA	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się bez trudu i z pełnym zrozumieniem słucha nawet skomplikowanych rozmów między osobami trzecimi, prowadzonych podczas dyskusji grupowych lub debat, także na tematy abstrakcyjne, złożone i nieznane mu.
B2	Potrafi nadążać ze zrozumieniem ożywionej dyskusji między rodzimymi użytkownikami języka. Przy pewnym wysiłku rozumie wiele z tego, co się wokół niego mówi, lecz skuteczne uczestniczenie w dyskusji z kilkoma rodzimymi użytkownikami języka, którzy w żaden sposób nie upraszczając swojego sposobu mówienia może mu sprawiać pewną trudność.
B1	Potrafi nadążać z ogólnym zrozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, przy wyraźnej artykulacji ich wypowiedzi w standardowej odmianie języka.
A2	Potrafi ogólnie określić temat dyskusji, prowadzonej powoli i w jasny sposób.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

Tabela 3. Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka (ESOKJ, 68)

Odczytanie przedstawionych ustaleń okazuje się w każdej tabeli intuicyjne – brak wskaźnika w wypadku pierwszego poziomu podstawowego oznacza, że umiejętność weryfikowalna jest dopiero od poziomu A2, a tożsamy z C1 opis poziomu C2 wskazuje na konieczność kompletnego opanowania umiejętności już na przedostatnim etapie kształcenia. Elementy słuchania i jego udział w procesie kształcenia można znaleźć również we fragmentach ESOKJ dotyczących m.in. kompetencji ortoepicznej (ESOKJ, 105), pragmatycznej (ESOKJ, 109-111), funkcjonalnej (ESOKJ, 112-114) czy poprawności fonologicznej (ESOKJ, 105).

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2 (Rabiej i in. 2016) to publikacja opracowana na podstawie wytycznych kompetencji językowych zawartych w ESOKJ. Program ten wyróżnia się operacjonalizacją treści edukacyjnych, tzn. że „przedstawia efekt końcowy nauczania/uczenia się języka” (Janowska 2011, 84). Jest on skierowany nie tylko do nauczycieli języka polskiego jako obcego (mniej lub bardziej doświadczonych dydaktycznie), jako wskazówka dotycząca dobrych praktyk, ale również do uczących się języka polskiego jako obcego/dругiego (ma im umożliwić przystąpienie do egzaminu biegłości). Szczególną uwagę należy zwrócić na pojawiające się już na samym początku rozdziału cele szczegółowe nauczania w zakresie poszczególnych działań komunikacyjnych (Rabiej i in. 2016, 11). W każdej z tabel pojawia się odpowiedni (zgodny z poziomem biegłości) opis umiejętności słuchania oraz związanej z nim interakcji (zob. tabela 4.).

Sprawności	Poziom A1
Słuchanie	Uczący się powinni: • umieć określić temat słuchanej wypowiedzi; • rozumieć główne informacje zawarte w krótkich, prostych komunikatach, wiadomościach i ogłoszeniach oraz wypowiedziach, dotyczących spraw codziennych; • rozumieć znane słowa oraz podstawowe wyrażenia związane ze sprawami codziennymi (np. dotyczące ich samych, rodziny, zakupów, miejsca zamieszkania, zatrudnienia), a także określenia ilości, czasu, ceny; • rozumieć bardzo proste pytania, wskazówki i instrukcje.
	Uczący się powinni: • rozumieć globalnie, selektywnie i szczegółowo krótkie, proste wypowiedzi ciągłe i dialogowe o bardzo przejrzystej strukturze gdy tempo wypowiedzi jest wolne, a wymowa bardzo wyraźna i staranna z długimi pauzami umożliwiającymi odbiór treści komunikatu; mogą potrzebować powtórzenia i/lub przeformułowania danej wypowiedzi; • umieć stosować podstawowe strategie prowadzące do zrozumienia tekstu.

Tabela 4. Cele nauczania w zakresie poszczególnych sprawności językowych. Słuchanie. Poziom A1 (Rabiej i in. 2016, 15)

W katalogu funkcjonalno-pojęciowym, a także w opisie struktur i strategii wypowiedzi również uwzględniono sprawność słuchania i powiązane z nią aspekty komunikacyjne. W technikach nauczania poszczególnych sprawności, wyróżnionych w podrozdziale dotyczącym realizacji programu, podkreślono, że „zajęcia językowe należy prowadzić w taki sposób, by dbać o równomierny rozwój i integrację wszystkich sprawności językowych” (Rabiej i in. 2016: 27-28).

Sprawność słuchania pojawia również w kontekście nauki wymowy (4.5. *Techniki nauczania podsystemów języka – 4.5.3. Techniki nauczania wymowy*). Podkreśla się jednak konieczność poświęcenia dodatkowego czasu kształceniu kompetencji fonologicznej. Jak wskazują autorzy: „W nauczaniu wymowy ważna jest ekspozycja na autentyczne, zróżnicowane pod względem intonacji, artykulacji oraz tembru głosu wypowiedzi; nauczyciel nie może więc być jedynym wzorem – należy posiłkować się odpowiednimi materiałami dźwiękowymi”. Jako że wymowę i intonację ćwiczyć należy, stosując techniki rozpoznawania i produkcji dźwięków, sprawności mówienia i słuchania, również w tym miejscu opisane są jako nierozłączne w pracy nad doskonaleniem całokształtu biegłości językowej (Rabiej i in. 2016, 33-34).

Porównując ze sobą wszystkie przywołane dokumenty, zauważyć można przewagę treści dotyczących sprawności słuchania w materiałach ukierunkowanych na nauczanie języka polskiego jako obcego. Nierówność ta może wynikać z założenia, że już u początków edukacji systemowej uczniowie polskojęzyczni dysponują pełną biegłością percepcji słuchowej. Skutkuje to wyłączeniem tej sprawności jako wiodącej lub towarzyszącej w codziennej praktyce ćwiczeniowej. Należy zwrócić także uwagę na wykluczenie umiejętności rozumienia tekstu mówionego (w języku polskim) z materiału poddawanego zewnętrznej ewaluacji (tj. m.in. na egzaminie ósmoklasisty czy maturze⁷).

Tymczasem weryfikacja biegłości językowej z zakresu języka polskiego jako obcego odbywa się podczas państwowych egzaminów certyfikatowych, w ramach których wyszczególnia się m.in. moduł rozumienia ze słuchu⁸. Opanowanie każdej ze sprawności staje się warunkiem koniecznym oficjalnego osiągnięcia określonego poziomu zaawansowania – tym samym skłania do (odgórniego oraz weryfikowalnego) usystematyzowania wymagań dotyczących zakresu ich znajomości na każdym etapie edukacji.

⁷ Szczegółowe wymagania dotyczące egzaminów zewnętrznych przedstawiono w następujących dokumentach: egzamin ósmoklasisty – *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2017 (https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf) (dostęp: 19.01.2024); egzamin maturalny: *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2021 (https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_po_lski_PP.pdf).

⁸ Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego są organizowane według zasad, które określa *Ustawa o języku polskim z 12 czerwca 2015 r.* (Dz. U. z 2015 r., poz. 1132) oraz dwa akty wykonawcze: *Rozporządzenie w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z 11 grudnia 2015 r.* (Dz. U. z 2015 r., poz. 2288) oraz *Rozporządzenie w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z 26 lutego 2016 r.* (Dz. U., z 2016 r., poz. 405).

W ramach przeprowadzanego kilka razy w roku egzaminu biegłości językowej (języka polskiego jako obcego) sprawdzany jest stopień opanowania wszystkich nauczanych umiejętności – adekwatnie do poziomu zaawansowania zdających. Testy dostosowane są do potrzeb poszczególnych grup wiekowych – Centralna Komisja Edukacyjna układa osobne arkusze dla dzieci i młodzieży oraz dorosłych.

Na przykład test dla dzieci i młodzieży na poziomie B1⁹, weryfikujący umiejętność rozumienia ze słuchu, zaplanowany jest na 30 min. W tym czasie zdający odsłuchują nagranie z 5 zadaniami (4 z nich podwójnie). Na podstawie słuchanych tekstów należy wybrać odpowiednią ilustrację, wskazać właściwe zakończenia zdań, zweryfikować prawdziwość przedstawionych faktów, przyporządkować opis do mówcy oraz uzupełnić zdania poprawnymi informacjami. Za wszystkie zadania można zdobyć 30 punktów, co stanowi ponad 21% wyniku całego egzaminu certyfikатовego. Konstrukcja proponowanego przez autorki eksperymentu badawczego jest wzorowana właśnie na technikach budowania zadań certyfikатовych i lektoratowych¹⁰.

Opis projektu i ćwiczenia - rekonstrukcja

Projekt *(Nie)obcy polski – a to historia!* zrodził się z zainteresowań glottodydaktycznych autorek niniejszego tekstu. Zakładał przeprowadzenie zajęć interdyscyplinarnych z uczniami cudzoziemskimi, uczącymi się w oddziałach przygotowawczych, zgodnie z ideą korespondencji międzyprzedmiotowej, ze szczególnym uwzględnieniem języka polskiego (jako dyscypliny wiodącej autorek), historii (jako dyscypliny pokrewnej w kontekście szkolnym – przedmioty humanistyczne) oraz geografii (związanej z przełomowymi wydarzeniami historycznymi – odkryciami geograficznymi).

Lekcja, której temat brzmiał *Podróż dookoła świata*, została przeprowadzona w klasie piątej (w oddziale przygotowawczym – dalej OP) w Szkole Podstawowej nr 12 im. Wielkopolskiej Brygady Kawalerii w Poznaniu. Uczestniczyło w niej 16 uczniów, dla których język polski jest językiem obcym i językiem edukacji szkolnej¹¹. Uczą się oni w zespole przygotowawczym, a zajęcia z języka polskiego jako obcego odbywają w wymiarze 5 godzin lekcyjnych w tygodniu (od początku roku szkolnego, zatem każdy z uczniów był po co najmniej 6 miesiącach nauki języka polskiego). Warto zauważyć, że większość uczniów to osoby, których językiem pierwszym jest jeden z języków słowiańskich – ukraiński, rosyjski lub białoruski. Ich poziom językowy szacowany był przez nauczycieli i lektorów prowadzących zajęcia jako A1/A2. Z tego powodu przygotowane zajęcia z wykorzystaniem metody CLIL (ang. *content and language integrated learning*) (Paar-Modrzejewska, Szubko-Sitarek 2019) dotyczyły łączenia treści językowych z geograficznymi.

⁹ Przykładowy test na poziom B1 w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży (z 2019) dostępny jest na stronie: https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/11/B1_test2_test.pdf (dostęp: 19.01.2024).

¹⁰ Wskazane w niniejszym fragmencie obszary stanowią tło do założeń proponowanego przez autorki ćwiczenia.

¹¹ Więcej na temat języka edukacji szkolnej: Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, Szymańska 2021, Mikulska 2022.

Po czynnościach wprowadzających zrealizowane zostało ćwiczenie główne polegające na wysłuchaniu nagrania (transkrypcja w załączniku 1.) fragmentu opisu podróży bohatera lektury *W 80 dni dookoła świata* Juliusza Verne'a – Fileasa Fogga¹² oraz zaznaczeniu w odpowiedniej kolejności miejsc odwiedzanych przez tę postać¹³. Warto podkreślić, że nie chodziło jedynie o wysłuchanie nazw, ale także o wykazanie się umiejętnością rozumienia czytanego tekstu – znajdowały się w nim bowiem operatory czasowe (przysłówki) pokazujące, że zanim bohater gdzieś dotarł, był w innym miejscu. Każdy z uczniów otrzymał kartę pracy, która zawierała nazwy miejscowości podzielone na 3 kolumny (zob. rys. 1. znajdujący się poniżej). Z uwagi na to, że nazw było aż 20, nagranie zostało podzielone na 3 części.

Podróż Fileasa Fogga

1-7	8-14	15-20
☐ Turyn	☐ Szanghaj	☐ Nowy Jork
☐ Suez	☐ San Francisco	☐ Dublin
☐ Londyn	☐ Hong Kong	☐ Londyn
☐ Allahabad	☐ Kalkuta	☐ Chicago
☐ Paryż	☐ Omaha	☐ Liverpool
☐ Bombaj	☐ Jokohama	☐ Queenstown
☐ Brindisi	☐ Salt Lake City	

Rys. 1. Karta pracy, którą wypełniał uczeń (opracowanie własne)

Uczniowie wysłuchali nagrania w oryginalnym tempie z przerwą po każdej z wyróżnionych części, następnie w zwolnionym tempie (do 0,5) również z zastosowanymi przerwami. Na końcu wysłuchali nagrania raz jeszcze w oryginalnym tempie. Przerwy były uwzględnione po siódmym, czternastym i dwudziestym miejscu odwiedzionym przez bohatera. Zadaniem uczniów było wpisanie numerów

¹² Link do materiału źródłowego: <https://www.youtube.com/watch?v=KH7QRxxn87Y> (dostęp: 19.01.2024).

¹³ Tekst na temat podróży Fileasa Fogga został dobrany z uwagi na tematykę interdyscyplinarnej lekcji języka polskiego z komponentem geograficznym. Obecność wielu nazw geograficznych i nazw statków, zdaniem autorek, nie utrudnia zrozumienia treści, a wprowadza pewien linearny porządek – prowadzący ucznia trasą bohatera, którą można sobie wyobrazić, co stanowiło jeden z pobocznych celów czynności lekcyjnych. Aby sprawdzić poziom trudności tekstu, autorki skorzystały z aplikacji *Jasnopis*. Z otrzymanych wyników odczytać można, że poziom trudności tekstu wynosi 3 mierzony w skali od 1 do 7. Jedno słowo zostało zaznaczone jako potencjalnie trudne – *ekranizacjach*. Dodatkowo warto zauważyć, że użyte nazwy własne (w większości internacjonalizmy) zostały już zapisane na kartach pracy. Zadaniem uczniów było zatem usłyszenie i dopasowanie usłyszanego słowa do zapisu.

w odpowiedniej kolejności przy konkretnych nazwach. Warto podkreślić, że źródło było przekazane jedynie w formie audialnej, a nie audiowizualnej.

Ćwiczenie przebiegło sprawnie. Uczniowie po wyjaśnieniu polecenia rozpoczęli wykonanie zadania, a następnie chętnie zgłaszali się, by podawać odpowiednią kolejność miejsc. Karty pracy zostały zebrane i zarchiwizowane.

Próba badawcza w klasach ogólnodostępnych

Autorki projektu postanowiły rozszerzyć grupę badawczą i sprawdzić, jak z podobnym materiałem poradzą sobie polskojęzyczni uczniowie. Próba badawcza została wykonana w Szkole Podstawowej im. Powstańców Wielkopolskich w Tulcach w czterech klasach: czwartej (23 uczniów), piątej (23 uczniów), szóstej (15 uczniów) – ogólnodostępnych oraz siódmej (18 uczniów) – klasa ogólnodostępna o charakterze dwujęzycznym. Łącznie we wskazanej placówce przebadano 79 uczniów, a wyniki przedstawiono z podziałem na klasy. Grupy były zróżnicowane pod względem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Uczyli się w nich również uczniowie posiadający opinie i orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, uczniowie z deficytami słuchu, wzroku, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W każdej z klas ogólnodostępnych byli także uczniowie z doświadczeniem migracji uczący się w klasie ogólnodostępnej, dla których język polski nie jest językiem pierwszym. Czynności wykonane w oddziale przygotowawczym zostały powtórzone w każdym z zespołów klasowych. Czas przeznaczony na realizację zadania był taki sam i wynosił 45 minut.

Lekcje w wyżej wymienionych klasach zostały przeprowadzone przez tę samą osobę, wykonane czynności były jednakowe, kolejność tłumaczenia poleceń zawsze taka sama. Uczniowie otrzymali następujące polecenie: *Jakie miejsca odwiedził Fileas Fogg? Wpisz numery 1-7 w pierwszej kolumnie, numery 8-14 w drugiej kolumnie i numery 15-20 w trzeciej kolumnie, zgodnie z kolejnością odwiedzanych przez bohatera miast. Nagranie będzie podzielone na 3 części odpowiadające kolumnom. Każdą część nagrania usłyszysz co najmniej 2 razy*¹⁴.

Przebieg ćwiczenia w klasach 4-7

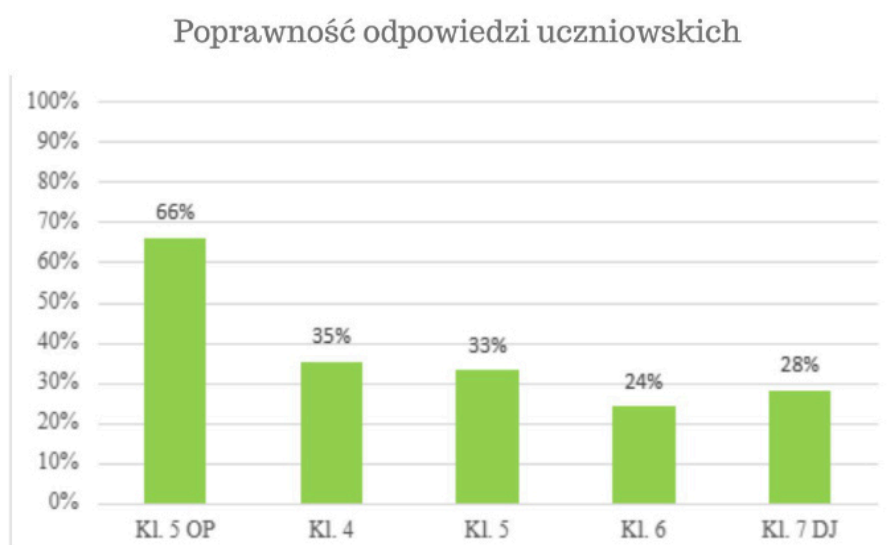
Polecenie wywołało niepokój i wymagało kilkukrotnego omówienia samej procedury przeprowadzenia zadania. Po wysłuchaniu po raz pierwszy nagrania w oryginalnym tempie, uczniowie rozpoczęli uzupełnianie kart pracy. W odpowiedziach zdarzyło się, że uczniowie wpisywali numery z kolumny trzeciej w kolumnę pierwszą. Były to jednak sporadyczne przypadki. Najczęściej pojawiającymi się błędami były te związane z wpisywaniem numerów spoza zakresu liczbowego przewidzianego w danej kolumnie. Sporadycznie uczniowie oddawali puste kartki. W klasach 6-7 nieuzupełnienie żadnej z kolumn było równie częste (stanowiło 22% wszystkich

¹⁴ Powyższe polecenie zostało skierowane do uczniów cudzoziemskich w ramach projektu *(Nie)obcy polski – a to historia!* Uwzględniono w nim zatem możliwość odtworzenia nagrania więcej niż 2 razy – z uwagi na nieznajomość predyspozycji uczniów. Rozszerzenie grupy badawczej było wtórne wobec zaprojektowania zajęć i wynikało z dociekliwości autorek i chęci zestawienia wyników z odpowiedziami klas ogólnodostępnych.

odpowiedzi szósto- i siódmostoklasistów) co przekreślanie wszystkich swoich odpowiedzi lub chaotyczne kreślenie i zmienianie numerów w wyznaczonych polach. Podczas ćwiczenia widać było dużą niepewność w uzupełnianiu, trudności w koncentracji na zadaniu oraz na odpowiednim ułożeniu kolejności odpowiedzi. Warto zauważyć, że w klasie dwujęzycznej znajdowali się uczniowie szczególnie uzdolnieni językowo. Przystąpienie do uzupełnienia wyżej opisanej karty pracy było jednak także dla nich trudnym zadaniem, co bezpośrednio komunikowali.

Wyniki ćwiczenia

Wyniki prób badawczych okazały się zróżnicowane w zależności od oddziałów, w których ćwiczenia zostały przeprowadzone.



Wykres 1. Wykres przedstawia poziom poprawności odpowiedzi uczniów poszczególnych klas (opracowanie własne)

Klasa 5 OP, czyli uczniowie z doświadczeniem migracji, uzyskała grupowy wynik 66%¹⁵, najwyższy wśród próby badawczej. Klasy ogólnodostępne (a w nich także klasa o charakterze dwujęzycznym) uzyskały wyniki znacznie niższe, mieszczące się w przedziale 24%-35%. Widoczna jest zatem duża dysproporcja między wynikami uczniów w oddziałach przygotowawczych i klasach ogólnodostępnych, która wzbudziła zainteresowanie autorek, skłaniając je do przedstawienia paru hipotez, związanych z zaprezentowanym badaniem i obserwacją zachowań werbalnych i niewerbalnych uczniów.

Hipoteza 1. Znajomość schematu rozwiązywania zadań ułatwia poprawne wykonanie ćwiczenia.

Hipoteza wiąże się z przewidywalnością struktur i procedurą przygotowywania ćwiczeń i zadań, nie tylko podczas testów, ale także, a może przede wszystkim w czasie codziennych ćwiczeń. Warto się nad nią pochylić z uwagi na ciekawą

¹⁵ Procentowy wynik wskazuje na poprawne odpowiedzi uczniów klasy 5 OP.

zależność. Uczniowie oddziałów przygotowawczych są lepiej przystosowani do mechanizmów i schematów uczenia się języka polskiego jako języka obcego. Metody wykorzystywane podczas lekcji języków obcych są z kolei nieobecne na lekcjach z języka polskiego. Okazuje się zatem, że młodsi uczniowie polskojęzyczni (klasy 4-5) poradzili sobie lepiej od starszych (klasy 6-7), ponieważ wykonanie ćwiczenia poprzedzili szeregiem pytań, umożliwiających poznanie schematu działania podczas wykonywania zadania. Ich starsi rówieśnicy, nie zapytawszy o te kwestie, podczas wypełniania karty pracy wydawali się być zagubieni, potrzebowali wsparcia i reakcji nauczyciela.

Hipoteza 2. Nawet jeśli schemat zadań jest znany z lekcji prowadzonych w języku obcym lub na lekcjach języka obcego, uczniowie nie potrafią wykorzystać go na języku polskim.

Autorki zwróciły szczególną uwagę na grupę badawczą, składającą się z uczniów klasy 7 ogólnodostępnej o charakterze oddziału dwujęzycznego, szczególnie zdolnych, wysoce zmotywowanych do pracy podczas lekcji z komponentami literackimi i językowymi, chętnie zgłaszających się do czytania na głos, a także szybko rozwiązujących zadawane ćwiczenia. To klasa, której średnia ocen z języka polskiego wynosi 4,92, z języka angielskiego 5,21, a z języka niemieckiego 4,89. Choć oceny szkolne nie zawsze są wykładnikiem i obiektywną oceną stanu wiedzy i umiejętności, to fakt, że są wystawiane przez jednego nauczyciela, może być dość miarodajny. Uczniowie klasy dwujęzycznej dobrze znają schemat zadań związanych ze słuchaniem ze zrozumieniem, który jest utrwalany między innymi podczas lekcji języków obcych, a także w trakcie prowadzonych w języku angielskim lekcjach geografii, biologii i chemii. Nie przekłada się to jednak na umiejętność korzystania z wypracowanej strategii uważnego słuchania, któremu towarzyszy wykonywanie ćwiczeń podczas lekcji języka ojczystego.

Hipoteza 3. Wyniki uczniów z doświadczeniem migracji z oddziałów ogólnodostępnych różnią się od wyników rówieśników z oddziałów przygotowawczych.

W oddziałach przygotowawczych, których celem jest wykształcenie w uczniach umiejętności radzenia sobie z zadaniami językowymi, ale także różnymi, nierzadko skomplikowanymi sformułowaniami, pojawiającymi się w języku edukacji szkolnej (polecenia w podręcznikach, podczas kartkówek, sprawdzianów itp.), kładzie się nacisk na uważne słuchanie – zarówno podczas lekcji, jak i w czasie wykonywania ćwiczeń. Z uwagi na nieobecność metod glottodydaktycznych podczas lekcji języka polskiego jako ojczystego w klasach ogólnodostępnych uczniowie cudzoziemscy, uczący się w nich, nie mają okazji automatyzować podobnych mechanizmów.

Podsumowanie

Przeprowadzona próba badawcza we wskazanych grupach pozwoliła sformułować szereg hipotez, które nasunęły się autorkom w kontekście namysłu nad rozwiązaniem kompetencji słuchania ze zrozumieniem. Mimo że w grupie polskojęzycznych

nastolatków ćwiczenie to miało być jedynie ciekawym tłem i odnośnikiem do pozornie łatwego zadania, okazało się, że właśnie uważne słuchanie wśród uczniów w klasach ogólnodostępnych podczas lekcji języka polskiego wymaga dokładniejszej analizy zagadnień i zmiany modelu edukacyjnego z transmisyjnego na relacyjny (Poza horyzont 2020, 49). Transmisyjny model szkoły wciąż bowiem stawia w centrum uwagi wykład, w trakcie którego uczeń słucha. Przedstawiany eksperyment pokazuje, że mimo często stosowanej na zajęciach szkolnych metody podawczej, słuchanie ze zrozumieniem nie jest efektywne.

Rozwijanie kompetencji słuchania u rodzimych użytkowników języka powinno być zatem inaczej realizowane, ponieważ dziś uczeń słyszący nie umie słuchać. Może zasadne jest więc skorzystanie z metod glottodydaktycznych¹⁶ podczas lekcji języka ojczystego. Polskojęzyczni uczniowie, choć żyją w erze audiowizualnej, wydają się nieprzygotowani do uważnego słuchania, odbioru tekstu mówionego i jego zrozumienia oraz selekcjonowania informacji (Chyb-Winnicka, Tabisz 2021, 127), które są gwarancją skutecznego i efektywnego udziału w pracach zespołowych czy innych formach wymagających interaktywnego działania. Do podobnych wniosków dochodzi w swojej monografii Marta Chyb-Winnicka, która wskazuje na przeciętny i słaby poziom umiejętności słuchania. Stawia hipotezę dotyczącą tego, że uczniowie nie są w pełni przygotowani do pełnienia roli kompetentnego słuchacza w procesie nadawczo-odbiorczym i pracę nad tą sprawnością należy podejmować wielokrotnie podczas zajęć lekcyjnych (Chyb-Winnicka 2023). Wszystkie te kompetencje, eksponowane zarówno w podstawie programowej kształcenia polonistycznego, jak i dokumentach standaryzujących pracę lektora języka polskiego jako obcego/drugiego, stanowią podstawę do budowania pełnej biegłości komunikacyjnej użytkownika polszczyzny, także w kontekście biegłości językowej kształconej na lekcjach języka polskiego.

Bibliografia:

- Biernacka Michalina, 2014, *Słuch fonologiczny, fonematyczny czy mowny? Rozważania terminologiczne*, dostępny online: <https://tiny.pl/c3srv> (dostęp: 11.01.2024).
- Burzyńska-Kamieniecka Anna, 2015, *Umiejętność rozumienia ze słuchu w świetle Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Standardów wymagań egzaminacyjnych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Kraków, dostępny online: <https://tiny.pl/c3s9q> (dostęp: 11.01.2024).
- Chodkiewicz Halina, 2016, *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.

¹⁶ W perspektywie glottodydaktyki polonistycznej istotną rolę odgrywa również fonodydaktyka, rozumiana jako metodyka nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie podsystemu fonicznego i logopedia międzykulturowa jako subdyscyplina logopedii, skupiająca się na diagnozie i terapii mowy oraz języka osób bilingwalnych i wielojęzycznych. Oba przywołane obszary są aktualnie nowymi dziedzinami kierunkowymi (Młyński 2023, 339).

- Chyb Marta Urszula, 2015, *Kształcenie umiejętności efektywnego słuchania na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, dostęp online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4195/4273> (dostęp: 17.05.2023).
- Chyb Marta Urszula, 2017, *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*, „Kształcenie Językowe” t. 15, nr 25.
- Chyb-Winnicka Marta Urszula, 2023, *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym - diagnoza i profilaktyka*, Opole.
- Chyb-Winnicka Marta Urszula, Tabisz Anna, 2021, *Taksonomia sprawności słuchania i mówienia w języku polskim jako ojczystym*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30.
- Cieszyńska Jagoda, Korendo Marta, 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Kraków.
- Czaplewska Ewa, (red.), 2018, *Logopedia międzykulturowa*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Janowska Iwona, 2011, *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju?*, „Neofilolog”, nr 37.
- Kochanowska Ewa, 2019, *Słuchanie jako (nie)kompetencja dziecka w młodszy wieku szkolnym w kontekście współczesnych paradygmatów uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, dostępny online: <https://tiny.pl/c3s9c> (dostęp: 11.01.2024).
- Kondrat Dorota, 2021, *Twórcze sposoby wykorzystania dyktanda do oceny postępów w nauce języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Lipińska Ewa, 1994, *Słuchanie – sprawność zaniedbywana*, „Przegląd Polonijny”, z. 4.
- Mikulska Anna, 2022, *Od języka podstawowej komunikacji do języka edukacji szkolnej – zarys procesu nabywania polszczyzny w warunkach szkolnych na przykładzie nastoletnich chińskich uczniów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13 (359).
- Młyński Rafał, 2023, *Świadomość logopedów w zakresie glottodydaktycznej perspektywy kształcenia językowego dzieci z doświadczeniem migracji*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, Łódź.
- Nicholls Katarzyna, 2018, *Jak kształtować kompetencje rozumienia ze słuchu u uczniów w klasach 1-3*, dostęp online: <https://www.zycieszkoły.com.pl/arttykul/jak-ksztaltowac-kompetencje-rozumienia-ze-sluchu> (dostęp: 16.05.2023).
- Paar-Modrzejewska Anna, Szubko-Sitarek Weronika, 2019, *CLIL4Children. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli szkół podstawowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.

- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018, *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2019, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Podstawa programowa edukacji przedszkolnej*, 2017, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, dostępny online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-pp-z-komentarzem.pdf> (dostęp: 19.01.2024).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, 2017, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, dostępny online: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 19.01.2024).
- Przanowska Małgorzata, 2015, *Hermeneutyczne pierwszeństwo pytania. Kształtowanie hermeneutycznego ucha*, „Studia Pedagogica Ignatiana”.
- Rabiej Agnieszka, Lipińska Ewa, Seretny Anna (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*.
- Raport *Poza horyzont: Kurs na edukację: Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, 2020, Kraków, dostępny online: <https://tiny.pl/c3s9s> (dostęp: 19.01.2024).
- Skorek Ewa Małgorzata, 2001, *Oblicza wad wymowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Sławek Jolanta, 2017, *Dziecko z SLI – strategie wczesnego postępowania terapeutycznego*, w: *Wokół rozwoju dziecka*, red. J. Buława-Halas, Szczecin.
- Szymańska Marta, 2021, *Znajomość języka edukacji szkolnej jako warunek szkolnego sukcesu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, 12 (330).

O Autorkach:

Alicja Przybylska – doktorantka dyscypliny językoznawstwo w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, absolwentka pięcioletnich studiów polonistycznych i trzyletnich studiów koreanistycznych. Lektorka języka polskiego jako obcego. Naukowo interesuje się zagadnieniami z zakresu socjolingwistyki, onomastyki, przekładu międzykulturowego i glottodydaktyki polonistycznej.

Natalia Różycka – absolwentka filologii polskiej na specjalnościach logopedycznej i nauczycielskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, logopeda, polonistka. Wśród jej zainteresowań badawczych znajdują się: glottody-

daktyka polonistyczna, językowy obraz ucznia cudzoziemskiego, akademicka grzeczność językowa, alternatywne i wspomagające metody komunikowania. W codziennej praktyce logopedycznej pracuje z dziećmi z zaburzeniami mowy i komunikacji.

Magdalena Socha – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Lektorka języka polskiego jako obcego. Nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół współczesnego językoznawstwa, glottodydaktyki polonistycznej, językowego i dyskursywnego obrazu ucznia z doświadczeniem migracji i języka edukacji szkolnej.

Obrazy polskie w powieści Alaina van Crugtena *La dictature des ignares*

Polish Images in Alain van Crugten's Novel
*La dictature des ignares (The Dictatorship
of the Ignorants)*

Dorota Walczak-Delanois

Université Libre de Bruxelles
ORCID: 0000-0002-6826-7962

Streszczenie: Alain van Crugten – urodzony w 1936 roku brukselczyk, profesor Wolnego Uniwersytetu w Brukseli i tłumacz arcydzieł z kanonu literatury europejskiej, znawca prozy i dramatów – przyznaje szczególne miejsce polskiej historii, literaturze i kulturze. Van Crugten ma między innymi na swoim koncie przetłumaczone z języka polskiego na język francuski wszystkie dramaty Witkacego i jego dwie powieści, dzieła teatralne Mariana Pankowskiego, utwory Brunona Schulza. Jako polonista zawiera w swoim własnym, bogatym dziele literackim, teatralnym i prozatorskim, liczne odniesienia i konteksty, aluzje i cytaty do polskiej kultury. Jednak pełniejszy obraz Polski i Polaków obecny jest w wydanej w 2023 roku powieści Alaina van Crugtena *La dictature des ignares*. Artykuł pokazuje, nawiązując do metodologii geografii literackiej, wędrówkę głównego bohatera szlakami turystyki, literaturoznawstwa, a także historii; bada wagę obrazu Polski i Polaków z perspektywy świata-teatru: „Placu Teatralnego” w Warszawie, a także – *Dziadów* Adama Mickiewicza i Kazimierza Dejmka, przy współudziale wielu innych językowych, literackich, gatunkowych i historycznych (zwłaszcza do 1968 roku) odniesień do *poloniców*.

Słowa kluczowe: Alain van Crugten, powieść o Polsce, powieść edukacyjna, obrazy Polski i Polaków, *Dziady* Adama Mickiewicza, *Dziady* Kazimierza Dejmka, język polski, marzec 1968, Warszawa

Abstract: Alain van Crugten, born in 1936 in Brussels, professor at the Université Libre de Bruxelles and translator of masterpieces from the canon of European literature, expert in prose and drama, gives a special place to Polish history, literature and culture. Among others, Van Crugten has translated from Polish into French: all dramas by Witkacy and his two novels, the theatrical works of Marian Pankowski, the literary work of Bruno Schulz. As a researcher in Polish literature, he includes in his own rich literary, theatrical and prose work numerous references and contexts, allusions and quotations to Polish culture in its broadest sense. A fuller picture of Poland and Poles, however, is present in Alain van Crugten's novel *La dictature des ignares*, published in 2023. The article shows, referring to the methodology of literary geography, the wanderings of the main character, along the trails of tourism and the trails of literary studies and history; it examines the importance of the image of Poland and Poles, from the perspective of the world-theatre:



"Theatre Square" in Warsaw and also – Adam Mickiewicz's and Kazimierz Dejmek's *Dziady*, with many other linguistic, literary, genre and historical (especially to 1968 in Poland) references to *Polonica*.

Key words: Alain van Crugten, novel about Poland, educational novel, images of Poland and Poles, Adam Mickiewicz's *Dziady*, Kazimierz Dejmek's *Dziady*, Polish language, March 1968, Warsaw

Autor, tłumacz i profesor

Alain van Crugten to urodzony w 1936 roku brukselczyk, profesor Wolnego Uniwersytetu w Brukseli (Université Libre de Bruxelles), tłumacz arcydzieł z kanonu literatury europejskiej, znawca prozy i dramatów. To autor wielu ciekawych tekstów, którego sylwetkę twórczą warto przypomnieć młodym pokoleniom.

Imponująca znajomość języków i naukowa poliwalentność autora, który z wykształcenia jest germanistą i slawistą, a z wyboru także polonistą, umożliwiają pisarzowi swobodne i zarazem wnikliwe podróżowanie po tekstach literatur światowych. Van Crugten to także wrażliwy na słowotwórczą oraz dźwiękową stronę języka nietuzinkowy czytelnik. U podstawy jego filologicznych zainteresowań znajduje się ważna dla twórcy ciekawość świata i ludzi, a także ciekawość innych tekstów:

Wszystko zaczęło się od miłości do języka, a potem do języków. Wśród wielu książek, które przeczytałem w młodości, najbardziej znaczące były niewątpliwie niezliczone artykuły w 7-tomowym Larousse, wydanie z 1900 roku, gdzie znalazłem tyle materiału do marzeń i entuzjazmu, co w najlepszej powieści. W szkole nauka innych języków zawsze wzbudzała moją ciekawość, mimo że byłem jednojęzycznym frankofonem (Ach! Czy ci, którzy mówią jednym językiem w szkole, a drugim w domu, zdają sobie sprawę, jakie mają szczęście?) Wspaniali nauczyciel angielskiego w wieku czternastu lat i fascynujący nauczyciel literatury na uniwersytecie okazali się decydującymi osobami w moim życiu. Ja również zostałem nauczycielem języka. Nigdy nie myślałem o tym jako o szlachetnym powołaniu, dla mnie była to normalna życiowa ścieżka¹ (Van Crugten 2021a, 145).

To właśnie nieustająca pasja, ale i pracowitość, sprawiły, że Alain van Crugten stał się tłumaczem imponujących dzieł z języka niderlandzkiego na francuski, m. in. Hugo Clausa, znanego polskim czytelnikom przede wszystkim z *Całego smutku Belgii* (Claus 1994), i niemal wszystkich dzieł Toma Lanoye, którego jedynie *Twierdza Europa* ukazała się do tej pory w języku polskim (Lanoye 2014).

¹ Artykuł powstawał w części w ramach projektu współfinansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej/The project is cofinanced by the Polish National Agency for Academic Exchange (« Pologne-Belgique: regards littéraires croisés » WBI / NAWA / ALM / UP / ULB). Tłumaczenia na język polski są wykonane przez autorkę niniejszego artykułu; w innym wypadku podane jest nazwisko tłumacza. « Tout a commencé pour moi par l'amour de la langue, puis des langues. Parmi les nombreuses lectures de ma jeunesse, la plus significative fut sans doute celle des myriades d'articles du Larousse en 7 volumes, édition 1900, où je trouvais matière à rêves et enthousiasmes autant que dans le meilleur roman. À l'école, l'apprentissage d'autres langues a toujours excité ma curiosité, bien que je fusse unilingue francophone (Ah ! ceux qui parlent une langue à l'école et une autre à la maison ont-ils conscience de leur chance ?) Un magnifique prof d'anglais à quatorze ans et un passionnant prof de littérature à l'université ont été décisifs dans mon existence. Moi aussi je deviendrais prof de langues. Je n'ai jamais paré ça du noble titre de vocation, pour moi c'était la voie normale. », s. 145.

Alain van Crugten zasłużył się także bardzo w upowszechnianiu literatury polskiej poza granicami Rzeczypospolitej, w szeroko pojętej frankofonii, tłumacząc z polskiego na francuski między innymi twórczość Brunona Schulza (Schulz 2014), Mariana Pankowskiego (Pankowski 1972-1978), a także wszystkie dzieła teatralne Stanisława Ignacego Witkiewicza alias Witkacego (Witkiewicz 1969-1976) oraz jego powieści (Witkiewicz 1970, 1972, 2019). Wśród naukowych publikacji profesora van Crugtena poświęconych Polsce warto wymienić m. in. dzieła: *Mythologie polonaise* [*Polska mitologia*] (Rubeš, van Crugten 1998) i *La Pologne au XXe siècle* [*Polska w XX wieku*] (van Crugten, Wysokińska 2000).

Dodajmy, że Alain van Crugten za swą pracę naukową, przekładową i pisarską otrzymał liczne wyróżnienia. Składają się na nie dwa doktoraty honoris causa (Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i w Mons), a także nagrody za przekłady – Prix Halpérine-Kaminsky de la Société des Gens de Lettres (1986), Prix Martinus-Nijhoff (1998), Prix des Phares du Nord (2013) i Prix Laure Bataillon za przekład dzieł Brunona Schulza na język francuski (2017). Zyskał uznanie także za twórczość literacką: w 2003 otrzymał nagrodę F. Denayer Akademii Królewskiej w Belgii i w tym samym roku Prix Victor-Rossel młodych czytelników za powieść *Korsakoff*. Profesor van Crugten jest również członkiem Polskiej Akademii Nauk i został dwukrotnie nagrodzony przez rząd Rzeczypospolitej Polskiej medalem Zasłużonego dla Kultury Polskiej. W świetle naszych rozważań warto jeszcze wymienić naukowe opracowania jego autorstwa na temat Polski, polskiej historii, kultury i literatury. Są to prace poświęcone teatrowi Witkacego *S. I. Witkiewicz – Aux sources d’un théâtre nouveau*, [*S. I. Witkiewicz – U źródeł nowego teatru*] (van Crugten 1971) i zeszyty *Cahiers Witkiewicz* (van Crugten 1977-1984).

Sztuka pisania

Z całą pewnością obcowanie ze światową literaturą, a zwłaszcza praca naukowa nad doktoratem poświęconym Witkacemu i po prostu miłość do teatru oraz opowieści sprawiły, że Alain van Crugten sam został autorem sztuk teatralnych: *Diable!* [*Diabeł!*] (van Crugten 1993), *Le Catastrophiste* [*Katastrofista*] (van Crugten 2000), *Le regard persan* [*Perskie spojrzenie*] (van Crugten 2000), *Stef* (van Crugten 2005), *Coming Out* (van Crugten 2015), *Bruno Schulz ou La Grande hérésie* [*Bruno, czyli Wielka Herezja*] (van Crugten 2011), powieści: *Des Fleuves impassibles* (van Crugten 1997) [*Rzeki obojętne*] (van Crugten 1999), *Spa si beau* [*Tak piękne Spa*] (van Crugten 1998), *Korsakoff* (van Crugten 2003), *Pourquoi pas moi?* [*Dlaczego nie ja?*] (van Crugten 2006), *Principessa* (van Crugten 2014), *En étrange province* [*W przedziwnej krainie*] (van Crugten 2014) oraz zbiorów opowiadań: *Personnes déplacées* [*Wysiedleńcy*] (van Crugten 2000), *Bibardu* (van Crugten 2005), *STEF et autres fictions* [*STEF i inne opowiadania*] (van Crugten 2005), *La Rébrolution et autres histoires à demi belges* [*Rebrolucja i inne w połowie belgijskie historie*] (van Crugten 2015).

Zarówno sztuki teatralne, powieści, jak i opowiadania Alaina van Crugtena charakteryzują się pewnymi stałymi cechami. We wszystkich widoczna jest autorska ciekawość języka, rozumianego jako narzędzie poznawania i opowiadania

świata oraz porozumiewania się przedstawianych – także w ten sposób – protagonistów. Ich językowa charakterystyka stanowi istotny, specyficzny element dzieła literackiego. Autor dzieli się nierzadko spostrzeżeniami dotyczącymi języka, a właściwie języków, którym przygląda się, wskazując, że Wittgensteinowskie credo „Granice mojego języka są granicami mego świata” (Wittgenstein 2004) może być zastosowane nie tylko jako ilustracja poznawczości świata i jego granic przez język, ale jako narzędzie służące tworzeniu osobnych krain (jak ma to np. miejsce w powieści *En étrange province*, gdzie autor powołuje do życia niegdyśszą „nibylandię”; ma ona jednak wiele wspólnego z dawnymi Łużycami lub dzisiejszymi Kaszubami jako pierwowzór krain o silnej osobnej, językowej i historycznej, tożsamości, a zarazem – zwłaszcza dla zachodniego czytelnika i turysty – regionami niepoznanymi, pozostającymi w sferze mitów i marzeń).

W prozie van Crugtena spotkamy także sytuację odwrotną. Tytułowe Spa (gdzie już u schyłku XVIII wieku spacerowały rody darczyńców uzdrowiska, m.in. Poniatowskich i Radziwiłłów) z powieści *Spa si beau! (Jakże piękne Spa!)* jest realnym miejscem i uzdrowiskiem, od którego wzięło się określenie stosowane w kosmetyce i zabiegach uzdrawiająco-upiększających. Autor podejmuje w tymże tytule również grę z rosyjskim słowem „spasiba” (dziękuję), sięgając po aluzje językowe i sytuacje narracyjne, którym zostaną poddane wydarzenia i postaci, związane w różny sposób z belgijskim miastem. Często w imionach i nazwiskach bohaterów prozy van Crugtena rozpoznajemy absurdalne, groteskowe poczucie humoru à la Witkacy i umiejętność określania głównego rysu charakterologicznego bądź konstrukcyjnego postaci. Oto, gdy przyrzeć się bliżej Spa, zadziwiająco przypomina ono Zakopane, z górami o wysokości ponad 2000 metrów n.p.m.; odnajdujemy tu Tatry, Giewont, ulicę Krupówki a nawet drewniane góralskie chaty. A bipolarny główny bohater nazywa siebie JACques-Etienne SONnet, tak jak WITkiewicz IgnACY nazwał siebie *Witkacym* i wystawia groteskową sztukę w sanatorium, podobnie jak to robił Witkacy ze swym *Tumorem Mózgowiczem*.

Poszczególne słowa rozwijanych narracji są punktami orientacyjnymi na mapie opowieści. Wplątane w oryginalnym języku i widoczne w wyróżnieniu kursywą budują osobną językową bazę wiadomości o świecie przedstawionym. Towarzyszy jej konkretna historyczna i literacka oraz kulturowa wiedza, która jest bardzo ważnym czynnikiem, cementującym ów świat przedstawiony i sposobem na dzielenie się własną, akademicką wiedzą. Dzieje się tak dlatego, że literackie realizacje Alaina van Crugtena, oprócz widocznej przychylności, mają w sobie silny rys dydaktyczny; autor portretując humorystycznie, zwraca także uwagę na nieudolność i niewiedzę nauczycieli, i wykładowców. Poszczególne powieści oraz opowiadania van Crugtena flirtują niemal zawsze z gatunkiem *powieści edukacyjnej*, w której konsekwentnie rozwijany jest silny wątek podróżującego głównego bohatera, zdobywającego wiedzę zarówno w szkolnej/uniwersyteckiej ławie, jak i w doświadczeniach życiowych i spotkaniach z innymi postaciami. Owe edukacyjne historie spajane są jednocześnie z wątkiem pierwszych miłości oraz inicjacji seksualnej i dosłownym – bo w podróży – odkrywaniem świata, także poprzez spotkania z innymi osobami. Poznajemy je

dzięki wiarygodnym portretom tworzącym misterną kanwę danej powieści czy opowiadania, w których, oprócz realnych miejsc i zdarzeń, mamy także do czynienia – dzięki potędze autorskiej wyobraźni – z literacką fikcją. Claude Frochoux, dyrektor kolekcji *Contemporains* w l'Âge d'Homme pisze à propos tej zdolności portretowania:

Odtworzenie prawdziwego życia stanowi podstawę wyobraźni pisarza. To trudne zadanie, móc połączyć rzeczywistość, dokument i fikcję. I właśnie w tym tkwi subtelna sztuka Alaina van Crugtena, właśnie w jego umiejętności łączenia tego, co rzeczywiste i wyimaginowane, znane i nieznane, prawdziwe i fałszywe. Wypełnia puste miejsca na ustawionej szachownicy. Sprawia, że wszystko wydaje się prawdziwe lub fikcyjne: łącząc w jedność poszczególne części² (Frochoux 2001a, 8).

Literacka kuchnia Alaina van Crugtena jest bardzo bogata i szczyli się własnymi proporcjami, w których szczególnie ważny jest właśnie język narracji, swoisty dozownik poszczególnych przypraw. Uderza nas, niezależnie od formy dzieła, precyzja tego języka, adekwatność, a jednocześnie bogactwo leksyki i rejestrów językowych dostosowanych do typów postaci. Wydaje się, że to trwała cecha warsztatu pisarskiego i zarazem translatologicznego autora – jako odkrywca Witkiewicza ofiarowuje nam kreatywność swych ulubionych autorów i z radością praktykuje słowne akrobacje (Klein-Lataud 2000). Dotyczy to wszystkich form literackich uprawianych przez van Crugtena. O jego narracyjnych umiejętnościach czytamy:

Jest w tym niemal nieznośna znajomość tonu, zadziwiająca skuteczność i wrodzona nauka o "mise-en-scène" i portrecie. Wystarczy kilka słów, by stworzyć scenerię i uchwycić w niej bohaterów. Czytając ten zbiór opowiadań, zdajemy sobie sprawę, że zwięzłość dobrze służy autorowi. Powiedzieć więcej oznaczałoby powiedzieć za dużo. Ale van Crugten jest być może bardziej pisarzem opowiadań niż powieściopisarzem. Mówi wszystko tak szybko, tak dobrze, że czytelnik kończy opowieść bez żadnych oczekiwań, bez potrzeby zagłębiania się dalej. Ten ostry, niemal brutalny sposób przedstawiania, narzucania i potwierdzania rzeczy z tymi nieścisłościami przedstawianymi jako tak wiele oczywistych faktów; ten humor, który pozwala na ironiczny akompaniament – można zobaczyć, poczuć i dostrzec półśmiejch autora: w ostatecznym rozrachunku wszystko przyczynia się do tego, że owa kąśliwa skuteczność jest jego znakiem rozpoznawczym, bardzo osobistym podpisem, a jego opowiadania są niezwykle małymi skrawkami współczesnego życia, wciąż krwawiącymi prawdą³ (Frochoux 2001b, 9).

² « La restitution d'une vie réelle, sous-tend l'imagination du romancier. C'est un exercice redoutable: faire cohabiter le réel, le document et la fiction. Et c'est là qu'apparaît l'art très subtil d'Alain van Crugten, dans son habileté à mélanger le vécu et l'imaginaire, le connu et l'inconnu, le vrai et le faux. Remplir les cases vides d'un échiquier établi. Faire en sorte que tout paraisse vrai ou tout paraisse fiction: l'important étant l'unité dans le raccordement des parties. », s. 8.

³ « On y retrouve la familiarité de ton presque gouailleuse, l'efficacité étonnante et cette science innée de la mise en scène et des portraits. En quelques mots, un décor planté et ses personnages saisis sur le vif. On se dit, en lisant ce recueil de nouvelles que la brièveté sert son auteur. En dire plus serait en dire trop. Mais van Crugten est peut-être davantage un nouvelliste qu'un romancier. Il dit tout si vite, si bien que le lecteur boucle le récit sans attente, sans besoin d'aller au-delà. Cette manière tranchante, presque brutale, de présenter, d'imposer, d'assener les choses, avec ces incongruités posées comme autant d'évidences, cet humour qui permet l'accompagnement ironique – on voit, on sent, on perçoit le sourire latéral de l'auteur : tout concourt en définitive à faire de cette

Jeszcze jeden rys tej narracji warty jest wzmianki. Część realiów, z których korzysta autor, z upodobaniem czerpana jest bezpośrednio z własnej biografii. W tym wymiarze powieść staje się – dla wtajemniczonych lub tych, którzy zechcą poszukać głębiej – przynajmniej częściowo *powieścią z kluczem*. Profesor przyznaje także, na łamach jednego ze swych ostatnich artykułów, że doszukiwanie się takich inspiracji jest zasadne również w odniesieniu do ostatniej powieści, która interesuje nas najbardziej, ponieważ związana jest w sposób szczególnie silny z Polską:

A teraz, w podeszłym wieku, nie zapomniałem o moich dawnych polskich miłościach. Zacząłem pisać powieść, jeszcze bez tytułu, dzieło fikcji osadzone w wydarzeniach marca 1968 roku, które przeżyłem w Warszawie, gdzie miałem zaszczyt, między innymi, być namiętnym widzem historycznego przedstawienia w Teatrze Narodowym *Dziadów* Mickiewicza, tego, od którego wszystko się zaczęło⁴ (Van Crugten 2021b, 149-150).

Teatrum vitae - Polska 1968

Właśnie Teatr Narodowy w Warszawie, dramat *Dziady* Adama Mickiewicza, ale też *teatrum vitae* losów głównego bohatera, Francuza Jeana Atrigues'a z Aix en Provence, znajdują się w centrum wydarzeń powieści *La Dictature des ignares* (van Crugten 2023), która powraca do czasu pobytu van Crugtena w Polsce, czyli do drugiej połowy lat sześćdziesiątych i do wydarzeń znamiennych dla historii nie tylko literatury polskiej. Alain van Crugten, będąc świadkiem protestów studenckich po premierze *Dziadów* Kazimierza Dejmka, potrafi docenić doniosłość zdarzeń, przypominając czytelnikowi studenckie, a później robotnicze oraz inteligenckie protesty w obronie wolności słowa.

Profesor jako niegdysiejszy młody stypendysta rządu polskiego – jego alter ego w powieści to Francuz Jean Artigues – opowiada w niedosłownej, bo literackiej fikcji o wielu innych historycznie ważnych momentach dla losów Polski, ale i Europy. Powieść zachwyca swą przemyślaną i zwartą, bardzo zdyscyplinowaną konstrukcją. Dwadzieścia pięć rozdziałów w sposób bardzo precyzyjny wprowadza nas stopniowo w losy głównego protagonisty oraz pozostałych bohaterów. Pierwszy z rozdziałów nosi tytuł *Plac Teatralny* i odnosi się zarówno do konkretnego miejsca w Warszawie, jak i do protestów studenckich z roku 1968 roku. W tym miejscu i czasie umiejscawia głównego bohatera, Jeana, który relacjonuje swe przemyślenia i obserwacje. Podążamy zatem za jego pierwszoosobową narracją przez kolejne rozdziały książki, zwiedzając poszczególne polskie krainy – od Warszawy i Mazur z jeziorem Nidzkim, po Zakopane i Tatry, Lesko i Bieszczady. Dlatego właśnie wspierać się będę dalej konstatacjami ważnymi dla geografii lite-

efficacité mordante la marque de fabrique, une signature très personnelle et de ces nouvelles de remarquables petites tranches de vie contemporaine, encore saignantes de vérité. », s. 9.

⁴ « Et maintenant, à mon âge avancé, je n'ai pas oublié mes vieilles amours polonaises. Je me suis lancé dans l'écriture d'un roman, encore sans titre, une fiction qui a pour cadre les événements de mars 1968, que j'ai vécus à Varsovie, où j'ai eu entre autres le privilège d'être le spectateur passionné de la représentation historique au Teatr Narodowy des *Dziady* de Mickiewicz, celle qui a tout déclenché. », s. 149-150.

rackiej, a zwłaszcza ustaleniami związanymi z rangą poetyki miejsca, zwłaszcza miejsca „upolitycznionego” (Rybicka 2008).

Dla van Crugtena szczególnie ważna okazuje się topografia stolicy Polski, w której toczy się większość powieściowej akcji. Można na tej podstawie stworzyć mapę wędrówek, w których *genius loci* staje się Warszawa. Jak w kompozycji szkatułkowej możemy obserwować podróż w podróży, obraną trajektorię i jej konsekwencje, owocującą konkretnym opisem miasta, w mieście – dzielnicy, a w niej – konkretnego placu, budynku, pokoju czy mieszkania. Przed naszymi oczami defilują więc: Uniwersytet Warszawski na Krakowskim Przedmieściu, Pałac Staszica, cukiernia Bliklego na Nowym Świecie i winiarnia Fukiera na Starówce, Pałac Mostowskich i Teatr Narodowy, Teatr Żydowski i Pałac Kultury. Możemy spacerować razem z bohaterami powieści ulicą Nowotki, ulicą Mazowiecką, ulicą Dowcip lub oglądać Wisłę z obu jej brzegów i mostów.

Śledząc losy Jeana i jego rozmowy oraz przemyślenia, możemy ukształtować sobie własną opinię o czasie, miejscu i wydarzeniach, które nam się przedstawia, a przede wszystkim lepiej poznać Polskę i jej mieszkańców. Losy Polek i Polaków, ale także obcokrajowców (dyplomatów, członków rodziny Jeana, a nawet szwedzkich turystów), wydają się tworzyć jakby osobne akty zdarzeń. Poszczególne postacie toczą często dialogi o teatralnym sznycie, które układają się np. w dialogi zakochanych (Julien i Hania, Jean i Adela), w przyjacielskie dialogi studentów (Julien i Jean, Jean i August), międzypokoleniowe rozmowy o świecie i jego funkcjonowaniu (np. Jean i Ruth Kowalski, Jean i prof. Stanko). Siatkarze, studenci, oddziały ZOMO, pracownicy służby bezpieczeństwa, dyplomaci współtworzą wydarzenia fikcyjne, jak i pozwalają odnieść się do prawdziwej historii. Ich zróżnicowane środowiskowo pary toczą sceniczne dialogi, a tworząc czasem czwórki lub inne konfiguracje (np. tercety), dynamizują powieść (podobnie jak to się dzieje w literackiej formie dramatu).

Analogię do teatralnych rozwiązań możemy zobaczyć także w kadrowaniu postaci i sposobie ich prezentacji. Efekt teatralnego i scenicznego myślenia widoczny jest szczególnie w ostatnim rozdziale, zatytułowanym *Et pis quoi? Épi-logue [I co dalej? Epilog]*, w którym – jak w sztuce teatralnej *à rebours* – przedstawiono program z opisem protagonistów. Następuje tu także definitywne rozwikłanie losów głównego bohatera, o którym dowiadujemy się w pierwszym paragrafie ostatniego rozdziału, że: „Ta historia kończy się w 1968 roku, po smutnym powrocie do Francji Jeana Artigues’a, który stał się tak bardzo warszawiakiem, jakby urodził się nad Wisłą. Jednak na tym życie się nie kończy. Co stało się z autentycznymi postaciami i fikcyjnymi bohaterami, którzy spotkali się w tej historii?”⁵ (van Crugten 2023, 263). I rzeczywiście, postaci, których biogramy

⁵ Wszystkie cytaty pochodzą z niniejszego wydania powieści – Alain van Crugten, *La Dictature des Ignares*, M.E.O. Bruxelles, 2023 – dlatego w dalszej części artykułu zostanie jedynie podawana strona cytatu. Tłumaczenia na język polski są wykonane przez autorkę niniejszego artykułu. « Ce récit s’achève en 1968, après le triste retour en France d’un Jean Artigues devenu aussi varsovien que s’il était né sur les bords de la Vistule. Mais la vie ne s’arrête pas là. Que sont devenus les personnages authentiques et les héros fictifs qui se sont croisés dans cette histoire ? », s. 263.

przywołuje się w końcowym rozdziale, a których imiona i nazwiska pojawiają się także w powieściowej narracji, porządkują wiedzę o złożoności roku 1968 – tak bogatego w wydarzenia w całej Europie. Przeczytamy tu więc noty o Adamie Michniku (i w jego kontekście o późniejszej „Gazecie Wyborczej”), Karolu Modzelewskim, Jacku Kuroniu, Leszku Kołakowskim i Władysławie Gomułce. Wyjaśniono w sposób niemal encyklopedyczny losy ostatnich polskich Żydów zmuszonych do opuszczenia kraju, znaczenie strajków studenckich i *Dziadów* Dejmka. Końcowy rozdział przekazuje czytelnikom w pigułce wiedzę, która pieczołowicie konstruowana była przez ponad dwieście pięćdziesiąt poprzednich stron.

W powieści van Crugtena odnajdujemy nawiązania do powieści podróżniczej, edukacyjnej, biograficznej, inicjacyjnej, a nawet powieści z kluczem i powieści historycznej. Oto główny protagonista Jean Artigues, alter ego autora, zasiada w uniwersyteckiej ławie, by studiować języki słowiańskie i tak jak niegdyś autor powieści uczęszcza na lektorat języka polskiego prowadzony przez profesora Stanko (w biografii autora *La Dictature...* to Panko/Marian Pankowski). Następnie wyjeżdża na stypendium badawcze do Polski, gdzie gra w siatkówkę (w rzeczywistości – koszykówkę) i pisze doktorat poświęcony dziełu Stanisława Ignacego Witkiewicza/Witkacego.

Oдноśników w świecie fikcji literackiej do realnych osób zdarzeń i miejsc jest tutaj sporo; są one smakowitym dodatkiem do lektury, wartością naddaną, możliwą do rozszyfrowywania, choć nie są one wcale konieczne, by docenić tę powieść. Czytelnik francuskojęzyczny zobaczy tu z perspektywy XXI wieku swoistość XX-wiecznej walki o wolność ekspresji w centrum Europy Środkowej, czyli w Polsce należącej wówczas do bloku państw satelitarnych Związku Radzieckiego.

Van Crugten pokazuje także „zwyczajne” prawo do młodości szczęśliwej, która ma swoje przywileje i wymagania niezależnie od szerokości geograficznej i politycznych reżimów. Frankofoński czytelnik, czytając tę powieść, poznaje uroki miejsc, o których być może nie słyszał wcześniej i dowiadyuje się o wydarzeniach pomijanych w zachodnich podręcznikach szkolnych do nauki historii i kultury.

Polski czytelnik przeżyje wydarzenia dobrze znane z autopsji lub z przekazów rodzinnych i szkolnych, widziane jednak oczami cudzoziemca, będącego jednocześnie wielkim sympatykiem Polski i Polaków. Owa sympatia widoczna jest przede wszystkim w portretach Polaków i Polek. Są one zróżnicowane i zawsze podszyte odrobiną ciepłego humoru, a niekiedy ironii. Podobnie jak w przypadku opisu podróży i obrazu konkretnych miejsc, tak i tu, przyszpilając obserwacją postać, autor używa narracyjnej kamery-zoomu. Jednym z przedstawianych nam portretów jest portret zbiorowy Polek i Polaków, zgromadzonych w proteście na warszawskim placu, uchwycony „z lotu ptaka”:

Setki ludzi, być może nawet tysiąc lub więcej, przytupują na Placu Teatralnym w ten chłodny wieczór. Wszyscy opatuleni w anoraki, kurtki, i kożuchy. Jest wiele wełnianych czapek i prawdopodobnie jeszcze więcej futrzanych kapeluszy, zarówno męskich, jak i damskich. Nie jest bardzo mroźno, ale ludzie tutaj są przyzwyczajeni do ochrony przed zimą i czasami są tak opatuleni, że można by pomyśleć, że to przesada z tym zimnem.

(...) Spod damskich czapek wystaje mnóstwo pasemek blond, lubi się tu farbować włosy lub je rozjaśniać, taka jest aktualna moda⁶ (van Crugten 2023, 5).

Opisy dotyczą osób, miejsc, a także zwyczajów, które niczym u Mickiewicza, pobrzmiewają nostalgią za dawnymi czasami:

Zimą *kulig* jest tradycyjną górską atrakcją. Korowód sań wyrusza o zmroku na wycieczkę po łąkach i lasach, oświetlonych lampkami i pochodniami. Akordeonista i skrzypek zajmują miejsca w saniach, a my śpiewamy im do akompaniamentu. Po drodze wypijamy coś mocnego jako aperitif, bo oczywiście każdy coś przyniósł ze sobą. Po godzinie zatrzymujemy się na polanie, gdzie rozpalone jest duże ognisko, a my siadamy wokół, by skosztować *bigosu*, potrawy z kwaśnej kapusty i kielbasek, które sami pieczemy nad ogniskiem, polewając całość piwem lub wódką. Jest co pić, tak jak powinno być, i nikt nie może przegapić żadnej kolejki, bo zepsułoby to atmosferę⁷ (tamże, 158).

Często oczami głównego bohatera, Jeana, autor przybliży czytelnikowi również dramatyczne właściwości zdarzeń i nie stroni od trudnych tematów, okraszając je niekiedy dowcipnym nawiązaniem do francuskich znaczeń językowych:

Jean po raz pierwszy zobaczył milicjantów w hełmach; nie wiedział jeszcze, że to elitarna jednostka.

W następnych dniach – a nawet w kolejnych latach – Warszawa i cała Polska będą huczeć o ZOMO, „Zmotoryzowanych Oddziałach Milicji Obywatelskiej”, a słowo „pałka” będzie na ustach wszystkich. Gazety z pewnością przypomną swoim czytelnikom, że ZOMO jest odpowiedzialne za „likwidację zbiorowych naruszeń porządku publicznego”. Słowo *likwidacja* jest tu bardzo ładne, ale miejmy nadzieję, że to francuskie słowo nie zostanie użyte w zbyt... dosłownie fizycznym znaczeniu⁸ (tamże, 88).

Przed oczami czytelnika pojawiają się zarówno grupy ludzi, jak i pojedyncze osoby portretowane w dialogach i monologach „na żywo”, a także z retrospektywy, którą uruchamia autor pospół z wyprzedzeniem i niedopowiedzeniem,

⁶ « Des centaines de personnes, peut-être un millier ou même davantage, piétinent sur la Place du Théâtre en cette soirée froide. Tous emmitoufflés dans des anoraks, des parkas, des manteaux en mouton retourné. Il y a beaucoup de bonnets de laine et sans doute encore plus de toques de fourrure, tant chez les hommes que chez les femmes. Il ne fait pas vraiment glacial, mais les gens d'ici ont l'habitude de se protéger de l'hiver, ils sont parfois tellement couverts qu'on pourrait croire qu'ils exagèrent leur frilosité. (...) Beaucoup de mèches blondes dépassent sous les toques de dames, on aime se teindre, se décolorer les cheveux, c'est au goût de jour. », s. 5.

⁷ « En hiver, *kulig* est l'attraction montagnarde traditionnelle. Une fille de traîneaux part à la nuit tombée pour un tour dans les prés et les forêts, on s'éclaire de lampes et de torches. Un accordéoniste et un violoneux prennent place dans l'un des traîneaux, on chante pour les accompagner et, en cours de route, on boit un coup en guise d'apéritif, car naturellement chacun a apporté son remontant. Au bout d'une heure, on s'arrête dans une clairière où un grand feu de bois est préparé, et on s'installe autour pour déguster le *bigos*, la potée de chou aigre, et des saucisses qu'on fait rôtir soi-même, en arrosant le tout de bière ou de wódka. La boisson est abondante, comme il se doit, et personne n'a le droit de passer son tour, ça casserait l'ambiance. », s. 158.

⁸ « C'est la première fois que Jean aperçoit des miliciens casqués, il ne sait pas encore qu'il s'agit d'une unité élite. Dans les jours suivants – et même les années suivantes – on parlera abondamment à Varsovie et dans toute la Pologne de la ZOMO, la “Réserve Motorisée de la Milice Citoyenne” et le mot *pałka*, “matraque”, sur toutes les lèvres. Les journaux ne manqueront pas de rappeler à leurs lecteurs que la ZOMO est chargée de “la liquidation des atteintes collectives à l'ordre public”. Que le mot *likwidacja* est joli ici, à espérer que ce terme venu du français n'est employé dans un sens trop ... physique. », s. 88. Nota – słowo *liquidation* – w tym wypadku oznaczałoby *uśmiercenie, unicestwienie*.

kreując w ten sposób napięcie oraz wywołując ciekawość. Oprócz głównego bohatera Jeana Atrigues'a i postaci pierwszoplanowych, takich jak: Julien Rybowski, Włodek Rawicki, Jurek i Marysia Wisiak, August Targowski, Janusz Pycha-Przesmycki, Ryszard Gliniak, Hania Lubin czy Georges Pallières, mamy także liczne postacie poboczne, np. wysokie siatkarki, Antenę i Żyrafę, czy różnorodne grono pracowników uniwersytetu francuskiego i polskiego.

Szczególnie ważną rolę odgrywa w powieści Ruth Kowalska (1909-1979), w rzeczywistości Chaja Rajzla Tuchmacher, urodzona w Warszawie, w żydowskiej rodzinie, reżyserka, znana aktorka teatralna i filmowa, związana z Żydowskim Teatrem Artystycznym Jidysz, a także działaczka komunistyczna więziona na Pawiaku. W powieści jest sąsiadką Jeana, który wynajmuje niedaleko niej mieszkanie. Opowiada Jeanowi, na przykładzie własnych losów rodzinnych skomplikowaną historię polskich Żydów, jednocześnie prezentując konkretne arcydzieła kultury żydowskiej takie jak *Dybuk* Shaloma Anskiego. Ruth to postać obdarzona rozsądkiem i żywymi, nieokiełznanymi emocjami. Cieszy się z wizyt i rozmów z Jeanem, a podczas rozmów przybliża mu dawną i współczesną polską rzeczywistość. Przy wspólnie pitej wiśnióweczce komentuje zdarzenia i prasowe artykuły z dystansem osoby doświadczonej przez los. Ruth jest świadoma zarówno wielu wieków polskiej tolerancji wobec Żydów, jak i bolesnej karty pogromów i donosów. Van Crugten, zmierzając do końca powieści, opisuje powojenne wygnanie Żydów z Polski, do którego podzegał w niechlubnym przemówieniu Władysław Gomułka. Pisz o ten tak:

Coraz więcej żydowskich obywateli dowiaduje się, że ich praca jest skończona, a inni zaczynają się bać. Na uniwersytetach stopniowo zwalnia się wszystkich wykładowców, którzy bezpośrednio lub pośrednio wspierają ruch studencki. Zastępuje się ich pospiesznie tak zwanymi „marcowymi wykładowcami”, którzy nie mają doktoratu, a szybki awans zawdzięczają lojalności wobec partii. Groźby i „rady” Gomułka przynoszą bolesne konsekwencje i rozpoczyna się fala emigracji. Ci, którzy wyjechali, wiedzą, że zostaną pozbawieni polskiego obywatelstwa, otrzymają jednorazowy dokument wyjazdowy i będą mieli stały zakaz powrotu, nawet w celu odwiedzin rodziny⁹ (tamże, 246-247).

Ruth jest jedną z wielu postaci kobiecych, które odmalowuje nam autor powieści. Piękne, miłe i z reguły inteligentne Polki: Hania i Basia, Marysia, a także Adela, będąca *femme fatale* (podobnie jak Jean wpłątana jest w intrygi służb bezpieczeństwa i system śledczego nadzoru), są pełnoprawnymi uczestniczkami zdarzeń, nie rzadko przejmującymi inicjatywę. Nawet, jeśli są – jak siatkarki: Antena i Żyrafa – postaciami stereotypowymi i w dodatku drugoplanowymi, budują bardzo ważną dla literackiej fikcji rzeczywistość (Szczur 2022, 24).

⁹ « De plus en plus de citoyens juifs se voient signifier la fin de leur travail, d'autres prennent peur. Dans les universités, on licencie peu) peu tous les enseignants qui ont, directement ou non, soutenu le mouvement étudiant. Ils sont remplacés à la hâte par ceux qu'on appelle bientôt "les profs de mars", dépourvus de doctorat, qui doivent cet avancement rapide à leur loyauté envers le parti. Les menaces et les "conseil" de Gomułka partent leurs fruits, une vague d'émigration se dessine. Ceux qui partent savent qu'ils seront privés de leur citoyenneté polonaise, recevront un document de sortie à usage unique et seront définitivement interdit de retour, même pour une visite de famille. », s. 246-247.

Podobnie jak w innych prozach van Crugtena w tkance francuskojęzycznej narracji rozrzucone są – to tu, to tam – słowa w języku polskim. Oprócz toponimów, stanowiących nierzadko także tytuły rozdziałów, występują niemal na każdej stronie słowa związane z życiem codziennym. Przykładowo są to: *pączki* (p. 6), *wódka* (s. 27), *wiśniówka* (s. 31), *piwo* – *Pełne Żywiec* (s. 36), *Jasne Okocim* (s.), a także słowa związane z reżimem oraz z ideologią: *komuna* (s. 24), *likwidacja*, *pałka* (s. 88), *transparenty* (s. 7) i z życiem codziennym oraz motoryzacją: *Syrenka* (s. 25), *Supersam* (s. 29).

Niekiedy pojawiają się nawet całe, choć krótkie zdania, takie jak np. „*Janku!! Chodź tu!*” (s. 8) lub *Miłość od pierwszego wejrzenia* (s. 20), *Nie ma chaty!* (s. 110), *Czy się stoi, czy się leży, dwa tysiące się należy* (s. 58). Świadczą one o prawdziwym zanurzeniu się piszącego w żywioł językowy polszczyzny, na tyle mocny, by chcieć się z nim podzielić, inkrustując język francuski wtrętami z języka polskiego. Urozmaicają one i ożywiają opowieść, która ponadto rzetelnie tłumaczy akronimy takie jak ZOMO, SB, PZPR i komentuje z humorem elementy życia codziennego za żelazną kurtyną, zapewne zaskakujące przybysza z Zachodu, takie jak zdobyczny sznur z rolek papieru toaletowego na szyi, niesiony dumnie ulicą jak wstęga z medalem, czy tzw. kawa „po turecku”.

Powieść van Crugtena to także pochlebna opowieść na temat odczytania Polaków i ich znajomości kultury literackiej, teatralnej i filmowej Zachodu. Bohaterowie odkrywają bowiem filmy i sztuki, o których żywo dyskutowano, gdy weszły na ekrany, a które dziś należą do klasycznego kanonu intelektualisty. Na kartach powieści belgijskiego pisarza przeczytamy więc o dziełach takich jak: *Popiół i diament* Jerzego Andrzejewskiego i Andrzeja Wajdy, *Nóż w wodzie* Romana Polańskiego, *Matka Joanna od Aniołów* Jerzego Kawalerowicza albo *Dybuk* Szoloma Anskiego.

Odnajdziemy też na kartach powieści odniesienia do *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza i trylogii Henryka Sienkiewicza, które pokazują istotę powiązań literacko-historycznych oraz narosłą wokół tych dzieł symbolikę:

Następnego dnia Jean dowiedział się, że to nie do uniwersytetu zmierzał pochód. Studenci poszli złożyć kwiaty i demonstrować przed pomnikiem Adama Mickiewicza, który również znajdował się na Krakowskim Przedmieściu. Mickiewicz, autor tak hucznie obchodzonych tego wieczoru *Dziadów*, wielki poeta romantyczny uwielbiany przez wszystkich, najbardziej oczywiste wcielenie polskiego patriotyzmu, którego kult trwa od czasów katastrofy, kiedy kraj, który utracił niepodległość i którego podzielone terytorium znajdowało się pod jarzmem Rosji, Austrii i Prus, po raz pierwszy próbował zbuntować się przeciwko obcemu jarzmu. Jarzmo trzech imperiów, bo Prusy miały stać się Cesarstwem Niemieckim. Trzy despotyczne imperia, które miały okupować i uciskać Polskę aż do końca Wielkiej Wojny. Przez wszystkie kulturowe mody i polityczne perypetie Mickiewicz pozostał idolem; dzieci w wieku szkolnym znają na pamięć ten czy inny fragment jego powieści wierszem pt. *Pan Tadeusz*, uważanej za narodową i popularną epopeję. Tego wieczoru, 30 stycznia 1968 r., bardziej niż kiedykolwiek od czasu poprzedniego stulecia Mickiewicz poruszył tłumy, a jego dramatyczna poezja nadal uzasadniała wyrażenie użyte pod koniec wieku à propos innego wielkiego i jednogłośnie czczonego autora, laureata Nagrody Nobla Henryka

Sienkiewicza i jego narodowych powieści historycznych, że jest to: „literatura ku pokrzepieniu serc”¹⁰ (tamże, 36-37).

Powiązanie konkretnych miejsc w literackiej topografii powieści zawsze jest przemyślane i odnosi się zarówno do opisaney przez akademików historii, jak i do wymiaru symbolicznego. Dobrym tego przykładem jest opowieść o rekonstrukcji Warszawy po wojennej pożodze na podstawie obrazów Belotta. W rozdziale *Stare Miasto* czytamy o tym, o czym wiedzą Polacy, ale niekoniecznie czytelnicy zachodniej Europy:

Warszawska Starówka jest swego rodzaju cudem spokoju i piękna, ze swymi wąskimi uliczkami i rozległym Rynkiem, z wysokimi, kolorowymi fasadami. W rzeczywistości całe miasto jest cudem, jeśli weźmie się pod uwagę, że po bombardowaniach w 1939 roku, zniszczeniach podczas powstania w getcie w 1943 roku i straszliwych żniwach powstania w 1944 roku nie więcej niż piętnaście procent budynków w centrum i na całym lewym brzegu, najgęściej zaludnionym obszarze, pozostało nietkniętych. Jest jedna rzecz, której warszawiacy i w ogóle Polacy nie wybaczą ani Niemcom, ani Rosjanom, ani zachodnim aliantom, których pomoc była minimalna. Od początku powstania w sierpniu 1944 r. przez ponad dwa miesiące Armia Czerwona stacjonowała na drugim brzegu Wisły, obserwując bez przeszkód zaciekle walki polskiego ruchu oporu z niemieckim okupantem i bezradnie patrząc, jak ludność jest masakrowana, a całe miasto dewastowane przez miotacze ognia i materiały wybuchowe. Decyzja Hitlera w sprawie Warszawy była podobna do „ostatecznego rozwiązania” w kwestii Żydów: miasto miało zostać zrównane z ziemią. Szacuje się, że do końca wojny trzeba było usunąć ponad dwadzieścia milionów metrów sześciennych gruzu. Pozorna obojętność sowieckich obserwatorów na rozlew krwi i chaos oznaczała w pewnym sensie prawdziwy początek zimnej wojny. Wisła, o szerokości zaledwie kilkuset metrów, już zapowiadała podział na dwa światy i granicę Wschód-Zachód: po jednej stronie polski ruch oporu, który Moskwa chciała wyeliminować, ponieważ był powiązany z rządem emigracyjnym w Londynie; po drugiej stronie rzeki – Sowieci, których jedynym celem było podporządkowanie Polski, a nawet większej liczby krajów, jeśli to możliwe¹¹.

¹⁰ « Le lendemain, Jean apprendra que ce n'est pas vers l'université que se dirigeait le cortège. Les étudiants étaient allés déposer des fleurs et manifester devant le monument d'Adam Mickiewicz, qui se trouve également au Faubourg de Cracovie. Mickiewicz, l'auteur de ces *Aïeux* si follement célébrés ce soir, le grand poète romantique adulé de tous, la plus évidente incarnation du patriotisme polonais, dont le culte perdure depuis l'époque funeste où le pays, qui avait perdu son indépendance et dont le territoire divisé était sous la coupe de la Russie, de l'Autriche et de la Prusse, avait tenté pour la première fois de se révolter contre le joug étranger. Celui de trois empires, car la Prusse allait devenir l'Empire allemand. Trois empires despotiques qui allaient occuper et opprimer la Pologne jusqu'à la fin de la Grande Guerre. À travers toutes les modes culturelles et toutes les vicissitudes politiques, Mickiewicz est resté une idole, les écoliers connaissent par cœur l'un ou l'autre extrait de son vaste roman en vers *Pan Tadeusz*, considéré comme une épopée nationale et populaire. Ce soir du 30 janvier 1968, plus que jamais depuis le siècle précédent, Mickiewicz remue les foules et sa poésie dramatique justifie encore la formule utilisée vers la fin du siècle par un autre grand auteur unanimement révééré, le Prix Nobel Henryk Sienkiewicz, à propos de ses romans historiques nationaux : “une littérature pour fortifier les cœurs”. », s. 36-37.

¹¹ « La Vieille Ville de Varsovie est une sorte de miracle de calme et de beauté, avec ses ruelles étroites et sa vaste Place du Marché aux hautes façades colorées. D'ailleurs la ville entière est miraculée, si on songe qu'après les bombardements de 1939, les destructions lors du soulèvement du ghetto en 1943 et le terrible bilan de l'insurrection du ghetto en 1943 et le terrible bilan de l'insurrection de 1944, il ne restait pas plus de quinze pourcents de bâtiments intacts dans le centre et sur toute la rive gauche, la plus peuplée. Il est une chose que les Varsoviens, et les Polonais en général, ne pardonneront, ni aux uns ni aux autres, ni aux Allemands, ni aux Russes, ni d'ailleurs aux Alliés occidentaux dont l'aide a été minime. Depuis le début de l'insurrection en août 1944 et pendant plus

Podsumowanie

Już dwadzieścia dwa lata temu Frochaux pisał o van Crugtenie, że osiągnął dojrzałość literacką doskonale autonomiczną i rozpoznawalną, która pozwala go określić jako jednego z największych współczesnych autorów literatury belgijskiej (Frochaux 2001c, 9). Powieść *La Dictature des ignares* pokazuje nam ową dojrzałość w sposób zaskakujący, ponieważ odnosi się do czasoprzestrzeni, w której ignoranci u steru władzy bezwzględnie podporządkowują się „oku i uchu” Moskwy sowieckiej, powodując wiele szkód materialnych i duchowych, społecznych i ekonomicznych.

Powieść pokazuje także postawy tych, którzy naiwnie lub umyślnie, np. dla zysku, idą za głosem dyktatorów, ulegają szantażom lub ponoszą tego konsekwencje. Jednak nie bez powodu przywoływane jest dzieło Orwella *Rok 1984*; służy ono przypomnieniu, że nie da się nigdzie bezpowrotnie zdusić zarzewia wolności słowa i pozasłownej ekspresji ani stłamsić chęci do życia poza cenzurą, nawet jeśli bunt przeciw systemowi opresji oznacza konkretne i tragiczne ofiary.

Tegoroczna powieść Alaina van Crugtena uzupełnia też trochę „po Dickensowsku” wiedzę zachodniego czytelnika o innym świecie, tym zza linii Odry – o jego kulturze i o niebagatelnym wkładzie w wolność Europy. Pokazuje również absurd, ból i niekonsekwencje zachowań polskich bohaterów z ciepłego i przyjaznego dystansu. Postacie te, tak jak polskie pejzaże i kultura, pełne są kolorów i cechują się różnorodnością, bo choć splecione z fikcją literacką, odwołują się do konkretnych historycznych zdarzeń.

Dlatego jest to książka z wielu względów cenna i z całą pewnością stanowi uniwersalną odpowiedź na dyktaturę ignorantów, niezależnie od opisywanych czasów. Ostatecznie otrzymujemy – jak mówi o tym Robert Packard (Packard 1990, 3) – powieść, w której autentyczne *loci* stają się miejscem literackim, a Warszawa ukazuje się w pełni barw jako Warszawa Alaina van Crugtena.

Bibliografia:

Frochaux Claude, 2001a,b, c, *Alain van Crugten romancier et nouvelliste*, L'Âge d'Homme, Lausanne.

Claus Hugo, 1994 [1983], *Cały smutek Belgii*, tłum. z niderlandzkiego Zofia Klimaszewska, Axel Holvoet, PIW, Warszawa.

Klein-Lataud Christine, (2000° *Théorie et Pratique de la traduction* III. La Traduction littéraire. L'Atelier du traducteur. "Cahier internationaux du symbolisme n° 92-93-94, Mons, 1999, 13 (1), 204-206. <https://doi.org/10.7202/037403ar>

de deux mois, installée sur l'autre rive de la Vistule, l'Armée Rouge a contemplé imperturbablement les combats acharnés de la résistance polonaise contre l'occupant allemand et assisté sans réagir au massacre de la population et à la dévastation de toute une cité par les lance-flammes et les explosifs. Hitler avait pris à l'égard de Varsovie une décision somme toute semblable à la « solution finale » pour les Juifs: la ville honnie devait être entièrement rasée. Et elle le fut. On estime qu'il y avait plus de vingt millions de mètres cubes de gravats à déblayer à la fin de guerre. L'apparente indifférence des spectateurs soviétiques devant le bain de sang et le saccage marquait en quelque sorte le vrai début de la guerre froide. La Vistule, large de quelques centaines de mètres, préfigurait déjà la coupure entre deux mondes, une frontière Est-Ouest : d'une part, la résistance polonaise que Moscou souhaitait éliminer parce qu'elle était liée au gouvernement en exil à Londres, de l'autre côté du fleuve, les soviétiques dont l'unique but était de soumettre la Pologne, et davantage si possible. », s. 187-188.

- Lanoye Tom, 2011 [2005], *Twierdza Europa. Pieśń o rozpadaniu się kontynentu*, tłum. z niderlandzkiego Małgorzata Woźniak-Diederer, Dobrowlanska & Petter – Performing Arts Platform, Berlin.
- Packard Robert, 1990, *Writers and Places*, Carroll & Graff Publishers, New York.
- Pankowski Marian, 1972-1978, *Théâtre complet*, (tu: t. 1. *Brandon, Fourbon et Cie, Le roi Louis; Une halte dans la nuit; Petit théâtre autour de la soupe de Noël*; t. 2. *Les mâchoires d'or; Les hannetons; Capucines à Becaussines; La mort d'un bas blanc*, tłum. z polskiego Alain van Crugten, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Rybicka Elżbieta, 2008, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 21-38.
- Schulz Bruno, 2014, *Récits du treizième mois. Œuvres de fiction complètes*, tłum. z polskiego Alain van Crugten, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Szczur Przemysław, 2022, *Portrait du Polonais en personnage secondaire ou la fabrique littéraire du stéréotype dans les lettres belges francophones*. « e-Scripta Romanica » vol 10, s. 23-26, <http://doi.org/10.18778/23920718.10.03>
- Van Crugten Alain, 1977-1984, red. *Cahiers Witkiewicz*, t. 1-5, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 1993, *Diable!*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 1997, *Des Fleuves impassibles*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 1998, *Spa si beau*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 1999, *Rzeki obojętne*, tłum. Józef Łaptos, Wydawnictwo Eventus, Kraków.
- Van Crugten Alain, 2000a, *Personnes déplacées*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 2000b, *Le Catastrophiste*, in: *Personnes déplacées*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 2000c, *Le regard persan*, Scènes, Bruxelles.
- Van Crugten Alain, Wysokińska Teresa, (2001), *La Pologne au XXe siècle*. Editions Complexe, Bruxelles.
- Van Crugten Alain, 2003, *Korsakoff*, Luce Wilquin, Avin.
- Van Crugten Alain, 2005a, *Bibardu*, Luce Wilquin, Avin.
- Van Crugten Alain, 2005b, *STEF et autre fictions*, Luce Wilquin, Avin.
- Van Crugten Alain, 2005c, *Stef*, in: *STEF et autre fictions*, Luce Wilquin, Avin.
- Van Crugten Alain, 2006, *Pourquoi pas moi?*, Édition Averbode, Bouge.
- Van Crugten Alain, 2008, *Principessa*, Luce Wilquin, Avin.
- Van Crugten Alain, 2014, *En étrange province*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 2015a, *La Rébrolution et autres histoires à demi belges*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 2015b, *Coming Out*, (Tu: *Coming Out, Case départ, Lisez Freud, nom de Dieu 8 Le Cabriolet, Don Juan et Faust*), L'Âge d'Homme, Lausanne.

- Van Crugten Alain, 2011 2015c, *Bruno Schulz ou la Grande hérésie*, L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Van Crugten Alain, 2011, *Bruno czyli Wielka Herezja*, tłum. z francuskiego Dorota Walczak-Delanois, „Dialog” 2011, nr 7-8, s. 85-105.
- Van Crugten Alain, 2021a, b, *Une liaison de soixante ans*, w: *La Pologne des Belges: évolution d'un regard (XXe-XXIe siècles)*, sous la direction de Przemysław Szczur, Kraków, p. 145-156, <https://doi.org/20.21906/9788376432182.08>
- Van Crugten, 2023, *La Dictature des Ignares*, M.E.O. Bruxelles.
- Wittgenstein Ludwig, 2004, *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. Bogusław Wolniewicz, PWN, Warszawa.
- Witkiewicz Stanisław Ignacy, 1972, *Adieu à l'automne*, tłum. z polskiego Alain van Crugten L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Witkiewicz Stanisław Ignacy, 1970, *L'Inassouvissement*, tłum. z polskiego Alain van Crugten L'Âge d'Homme, Lausanne.
- Witkiewicz Stanisław Ignacy, 2019, *L'Inassouvissement*, tłum. z polskiego Alain van Crugten traduction revue et corrigée, Éd. Noir sur Blanc, 2019.
- Witkiewicz Stanisław Ignacy, 1969-1976, *Théâtre complet*, (Tu: t. 1. *La sonate de Belzébuth; La mère; Le petit manoir; Le fou et la nonne*; t. 2. *Les cordonniers; Une locomotive folle; Yanulka, fille de Fizdejko; La nouvelle délivrance*; t. 3 *Les pragmatistes; Gyubal Vellejtar; La pieuvre; La poule d'eau*; t. 4. *L'indépendance des triangles; Les grâces et les épouvantails ou La pilule verte; Mr Price ou La dinguerie tropicale; La métaphysique du veau bicéphale*; t. 5. *Tumeur Cervykal; Eux; L'œuvre sans nom*; *La catharsis par la parodie*, t. 6 *Mathias Korbowa et Bellatrix; Jean-Mathieu-Charles Lenragey; L'éducateur terrible*, tłum. z polskiego Alain van Crugten, L'Âge d'Homme, Lausanne.

O Autorce:

Dorota Walczak-Delanois – jest profesorem i kierownikiem Katedry Polonistyki na Université Libre de Bruxelles. Opublikowała liczne artykuły i monografie: *Inne oblicze awangardy. O poezji Jana Brzękowskiego, Jalu Kurka i Adama Ważyka* (2001), *Niedoczytani-nierozpoznani. O meandrach poezji polskiej XX i XXI wieku* (2016) oraz dwujęzyczne wydanie *Poetyckie podwojenie. Marian Pankowski – polski poeta języka francuskiego/Dédoublement poétique. Marian Pankowski – poète polonais de la langue française* (2020). Redaktorka naczelna czasopisma „Slavica Bruxellensia” (2008-2016). Zajmuje się polską i belgijską poezją XX i XXI wieku w szerokim kontekście porównawczym, kulturowym i historycznym. Interesuje się przekładem poezji, eksperymentem, feminizmem, awangardą i związkami między poezją a sztukami wizualnymi, historią literatury, komparatystyką i przekładem (zwłaszcza intersemiotycznym). Jest także malarką i poetką: *Rozmysły/Pensuelles* (2004), *Abécédaire d'une cœur rebelle* (2018), *Noordzee/Morze Północne* (2023).

Edukacja patriotyczna w szkołach polonijnych na podstawie analizy scenariuszy uroczystości rocznicowych z okazji 11 listopada, 2 maja i 3 maja w Belgii w latach 2018-2022

Patriotic education in Polish schools abroad based on the analysis of national celebrations scripts on 11 November, 2 May and 3 May in Belgium, 2018-2022

Katarzyna Radomska-T'Seyen

Polish Academy of Social Sciences and Humanities
(Wielka Brytania)

ORCID: 0009-0004-3632-5007

Streszczenie: Tematem artykułu jest refleksja na temat wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży w Belgii w kontekście uzupełniającej działalności oświatowej w szkołach polonijnych. Wychowanie patriotyczne, obok rozwoju kompetencji językowych, stanowi dla Polaków mieszkających poza granicami kraju jedno z najistotniejszych zadań edukacji polonistycznej kształtującej tożsamość kulturową. Poczucie patriotyzmu kształtuje się nie tylko poprzez zdobywanie wiedzy przekazywanej przez rodziców i nauczycieli, ale również poprzez aktywny udział w rocznicowych obchodach najważniejszych świąt narodowych: Święta Narodowego Trzeciego Maja, Dnia Flagi RP oraz Dnia Polonii i Polaków za Granicą, jak również Święta Niepodległości.

Słowa kluczowe: szkoła polonijna, Polonia belgijska, wychowanie patriotyczne, edukacja pozalekcyjna

Abstract: The article presents views on the patriotic education of children and young people in the Kingdom of Belgium in the context of complementary educational activities in ethnic schools. Patriotic education beyond teaching Polish language, is for Poles living abroad, one of the most important tasks of facultative (ethnic) school activities shaping Polish cultural identity. A sense of patriotism is shaped not only through the acquisition of knowledge passed on by parents and teachers, but also through active participation in the most important national anniversary celebrations of National Constitution Day (May 3), Polish Flag Day and the Day of Poles and Poles Abroad (May 2) as well as Independence Day (November 11).

Key words: Polish school, immigration in Belgium, patriotic education, afterschool activities



Celem artykułu jest analiza pozalekcyjnych działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych w latach 2018-2022, podejmowanych przez nauczycieli polonijnych na rzecz rozwoju cech obywatelskich u dzieci i młodzieży uczącej się za granicą. Badanie materiałów dydaktycznych przy użyciu narzędzi, których dostarcza lingwistyka kulturowa, pozwoli przyjrzeć się procesowi rozbudzania świadomości patriotycznej dzieci i młodzieży z polskim zapleczem kulturowym oraz sposobom przekazywania języka etnicznego w trakcie pozalekcyjnych działań edukacyjnych.

Obserwacji poddano pięć scenariuszy¹ uroczystości patriotyczno-religijnych, stanowiących efekt interdyscyplinarnych prac grona pedagogicznego uzupełniającej szkoły polonijnej w Leuven – polonistów, historyków i katechetów z Polskiej Szkoły im. Marii Skłodowskiej-Curie w Leuven przy Stowarzyszeniu Daskalia². Akademie patriotyczne organizowane w szkołach polonijnych pełnią istotną funkcję w procesie kształcenia dzieci i młodzieży, nawiązując do wieloletniej tradycji polskiej szkoły. Aneta Lewińska, analizując kroniki pomorskich szkół z lat 1920-1989, zauważa:

Ważne miejsce w życiu szkoły zajmują uroczystości upamiętniające wydarzenia historyczne, ponieważ wychowanie patriotyczne (...) było traktowane jako jeden z ważniejszych obowiązków szkoły (Lewińska 2019, 135).

W szkołach polonijnych najczęściej organizuje się obchody rocznicowe Święta Niepodległości, Święta Narodowego Trzeciego Maja, a także Dnia Flagi Rzeczypospolitej Polskiej oraz Święta Polonii i Polaków za Granicą³, ustanowionych na mocy nowelizacji ustawy o godle, barwach i hymnie RP i uchwalonych przez Sejm RP 20 lutego 2004 r. Przedmiotem refleksji w niniejszym artykule będzie analiza jednego elementu obecnego w każdym z badanych scenariuszy tych uroczystości – zestawu tekstów poetyckich i pieśni patriotycznych przeznaczanych do wykonania przez uczniów.

Kształtowanie postaw patriotycznych uczniów uzupełniających szkół polonijnych to zagadnienie istotne z punktu widzenia współczesnej edukacji polonistycznej oraz dydaktyki języka polskiego za granicami Polski. Jakkolwiek uzupełniająca działalność oświatowa w kręgach polskiej emigracji opiera się głównie na realizacji celów poznawczych i związanych z nauką języka polskiego oraz z wiedzą o Polsce i o polskiej kulturze, to jednak wszelkie formy pozalekcyjne stanowią istotne jej uzupełnienie. Przede wszystkim są to uroczyste obchody uroczystości patriotyczno-religijnych, w których uczestniczy cała wspólnota szkolna, łącznie z rodzinami uczniów. Uroczystości z okazji świąt państwowych stanowią ponadto doskonałą okazję do poszukiwania sposobów oddziaływania edukacyjnego, przyczyniających się do rozwoju kompetencji językowych uczniów polonijnych.

¹ Scenariusze przechowywane są w archiwum szkoły, natomiast relacje fotograficzne z opisem można znaleźć na stronie: www.daskalia.eu (dostęp: 10.01.2024).

² Szkoła polonijna przy Centrum Kultury i Języka Polskiego – Daskalia www.daskalia.eu (dostęp: 25.01.2024).

³ Wybór daty święta miał dwie przyczyny. Pierwsza – historyczna – odnosi się do 2 maja 1945 r., kiedy to polska flaga została zawieszona w Berlinie na Reichstagu oraz na Kolumnie Zwycięstwa. Druga dotyczy likwidacji Święta 3 Maja przez władze PRL. Po 1 maja flagi miały być zdjęte tak, by żadna z nich nie wisiała już 3 maja. <https://www.gov.pl/web/kultura/dzien-flagi-rzeczypospolitej-polskiej-oraz-dzien-polonii-i-polakow-za-granica> (dostęp: 10.01.2024).

Najczęściej uroczyste akademie składają się z dwóch części: świeckiej, czyli inscenizacji poetycko-historycznej, oraz religijnej – modlitwy za zmarłych oraz liturgii eucharystycznej za ojczyznę, nawiązując tym samym do znanych z Polski form obchodów świąt narodowych, które zwykle (od czasu dwudziestolecia międzywojennego) miały taki dychotomiczny charakter (utrzymano go w pierwszych latach powojennych i przywrócono po upadku PRL). Przez wiele lat uczestniczyła w nich cała społeczność szkoły, a w szkołach wiejskich także mieszkańcy okolicznych wsi (por. Lewińska 2019, 161 i następne).

Warto zaznaczyć, iż nauczyciele, uczniowie polonijni i ich rodzice mają możliwość zaangażowania się w organizację uroczystości listopadowej, gdyż 11 listopada jest w Belgii dniem wolnym od pracy. 2 i 3 maja są natomiast dniami pracującymi, dlatego uroczyste obchody rocznicowe w tym miesiącu mają charakter rotacyjny – organizują je tylko wybrane szkoły. Trzy scenariusze uroczystości z okazji 11 listopada zostały na potrzeby tego artykułu oznaczone symbolami: L1 – wskazuje na akademię w 2019 r., L2 – to scenariusz akademii z 2021 r. a L3 – z 2022 r.⁴ Odwołuję się także do dwóch scenariuszy akademii majowych oznaczonych symbolami: M1 – scenariusz uroczystości z okazji Dnia Flagi RP oraz Polonii i Polaków za Granicą z 2018 r.⁵ i M2 – scenariusz uroczystości z okazji Święta Narodowego Trzeciego Maja w 2022 r.

Edukacja patriotyczna w szkole polonijnej

Codzienna edukacja dziecka wielojęzycznego z polskim zapleczem kulturowym w Belgii realizowana jest zazwyczaj w dwóch szkołach: szkole codziennej i szkole uzupełniającej (tzw. szkole polonijnej). Podejście do wychowania patriotycznego w obu tych szkołach nie jest tożsame. Współczesny program edukacyjny⁶ w codziennych szkołach w Belgii rzadko uwzględnia edukację patriotyczną jako istotny element kształtowania młodego człowieka. W zamian promowane są treści wychowawcze neutralne pedagogicznie, kształtujące postawę obywatela świata bez przywiązania do ojczyzny czy tradycji narodowych. Edukacja obywatelska w Belgii ogranicza się zazwyczaj do udziału młodzieży w wydarzeniach organizowanych poza szkołą. Uczniowie szkół codziennych nie uczestniczą zatem w patriotycznych akademiach ani w uroczystościach rocznicowych, chociaż chętnie utożsamiają się z wartościami globalnymi, ponadnarodowymi, śmiało ich bronią.⁷

⁴ W 2020 r. uroczystości rocznicowe nie odbyły się ze względu na obostrzenia związane z pandemią COVID-19.

⁵ W 2018 r. oficjalne uroczystości patriotyczno-religijne miały miejsce w Belgii, w Comblain-la-Tour: <https://www.pmsz.be/o-nas>; <https://lespolonaisducentre.wordpress.com/2018/05/07/738-swiatowy-dzien-flagi-dzien-polonii-w-belgii-6-05-20188/>; <http://wspolnotapolska.org.pl/wiadomosci.php?id=6570> (dostęp: 25.01.2024).

⁶ Podstawa programowa dla Flandrii i Brukseli – ONDERWIJSDOELEN – <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/onderwijsdoelen> (dostęp: 15.01.2024).

⁷ Przykładem takich postaw może być masowy udział w manifestacjach w obronie Ziemi lub w paradach równości, a także marszach przeciw dyskryminacji organizowanych w obronie podstawowych praw człowieka. Por. artykuły w prasie belgijskiej w j. niderlandzkim o znaczących tytułach, np.: *Młodzież nie ustaje w akcjach na rzecz klimatu* (2023) <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/12/01/jongeren-houden-klimaatacties/> (dostęp: 01.02.2024) *Marsz przeciwko rasizmowi* (2023) <https://ambrassade.be/nl/nieuws/doe-mee-aan-de-mars-tegen-racisme-in-je-buurt-op>

Pozalekcyjne aktywności związane z edukacją patriotyczną oferują uczniom jedynie szkoły polonijne. Wydarzenia te, realizowane dzięki staraniom nauczycieli polonijnych, mają na celu rozwój postaw obywatelskich dzieci i młodzieży poprzez pogłębienie ich wiedzy o Polsce. Pozwalają również młodym ludziom znaleźć odpowiedź na wiele pytań dotyczących ich tożsamości narodowej, przynależności kulturowej i ich przyszłości w wielokulturowej i multilingwistycznej rzeczywistości. Udział w tworzeniu tych przedsięwzięć wyzwala jednocześnie przestrzeń do przeobrażenia działania indywidualnego w uczestnictwo w *bonum commune* całej społeczności etnicznej. Młodzi ludzie, biorąc udział w wydarzeniach rocznicowych, przekonują się, że znajomość języka polskiego, historii Polski, jej kultury oraz tradycji stanowi przejaw patriotyzmu indywidualnego, którego celem jest jednoczenie odrębnej grupy narodowej wokół ważnych wartości wspólnych.

Wychowanie patriotyczne⁸ w uzupełniających szkołach polonijnych zatem nie ogranicza się tylko do lekcji historii Polski, wiedzy o społeczeństwie czy języka polskiego, gdyż wiedzę o ojczyźnie, miłość i szacunek do niej zdobywa się również na wycieczkach, obozach harcerskich, patriotycznych konkursach, wydarzeniach o charakterze rekonstrukcji historycznej oraz w trakcie spotkań ze świadkami historii. Charakter tych uroczystości jest wyrazem przekonania nauczycieli szkół uzupełniających, że pielęgnowanie więzi pokoleniowych to kształtowanie postaw „bez których wychowanie patriotyczne nie jest możliwe” (Jabłońska-Deptuła 1985, 3-14.).

Wychowanie patriotyczne w szkołach polonijnych realizowane jest zazwyczaj poprzez udział uczniów w okolicznościowych akademiach, konkursach wiedzy o ważnych wydarzeniach czy postaciach historycznych. Nauczyciele wzbogacają te działania o tematyczne lekcje online (np. z Muzeum Zamku Królewskiego) lub zespołowe prace projektowe, np. przygotowanie filmu czy komputerowej gry historycznej. W realizację omawianych zajęć fakultatywnych często angażują się również rodzice uczniów polonijnych, którzy wspomagają działania zespołu zgodnie ze swoimi zainteresowaniami oraz możliwościami.

Pozalekcyjne formy kształcenia uzupełniającego

Współcześnie polonijna szkoła uzupełniająca jawi się już nie tylko jako miejsce fakultatywnego doskonalenia oraz nabywania nowych wiadomości i umiejętności językowych (objętych polską podstawą programową⁹), ale także jako szeroko pojętego wychowania w kulturze etnicznej oraz kształtowania własnej tożsamości narodowej. Polonijna szkoła uzupełniająca dysponuje niewielkimi możliwościami

zondag-19-maart, (dostęp: 01.02.2024), *Dzień równości w szkole, każdy może być naprawdę sobą* (11.10.2023) <https://www.dms-educatief.eu/thema/lhbtq/de-coming-out-day> (dostęp: 1.02.2024).

⁸ O wychowaniu patriotycznym i obywatelskim w szkole pisali między innymi: Chałas K., Kowalczyk S. 2006; Kujawiński 2010; Drzeżdżon 2013; Brzozowska 2014; Zwoliński 2015; Mosiek 2016; Chrobot 2021.

⁹ Por. Warszawa, dnia 30 sierpnia 2019 r. Poz. 1652. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001652/O/D20191652.pdf>

systemowego oddziaływania, gdyż funkcjonuje w ramach zajęć dodatkowych i nie-obowiązkowych (w środy po południu lub w sobotnie poranki), dlatego przygotowanie uroczystości narodowych wymaga ogromnego zaangażowania rodziców i uczniów. Warto przy okazji zauważyć, że młody człowiek całkowicie dobrowolnie angażuje się w takie wydarzenia.

Uroczystości patriotyczno-religijne i okolicznościowe akademie stanowią bardzo istotną część dydaktyczno-wychowawczej pracy polskiej szkoły uzupełniającej. Zajęcia te umożliwiają uczniom z polskim zapleczem kulturowym rozwijać uzdolnienia, zainteresowania i postawy prospołeczne oraz doskonalić ich kompetencje językowe. Przywołany wcześniej warunek dobrowolności wyboru zajęć ma natomiast umożliwić połączenie zainteresowań uczniów oraz wymogów wynikających ze szkolnych programów dydaktyczno-wychowawczych.¹⁰ W konsekwencji każdego roku przygotowywany jest program obchodów uroczystości patriotyczno-religijnych, uzależniony od możliwości organizacyjnych szkoły oraz zaangażowania nauczycieli, rodziców i samych uczniów.

Uroczystości patriotyczno-religijne, apele i akademie to stałe pozalekcyjne formy działań dydaktycznych szkoły polonijnej, które stwarzają możliwość autentycznego oddziaływania wychowawczego. Zebrane scenariusze tych wydarzeń mają podobną budowę i polegają na montażu partii narracyjnych (o charakterze popularyzatorskim) i utworów poetyckich, w tym pieśni patriotycznych. Pisane są najczęściej przez nauczyciela przygotowującego daną uroczystość. Wstępna analiza wykazała, że warto zwrócić uwagę zarówno na kanoniczny wzorzec gatunkowy tego typu tekstów, jak i różne jego warianty. Dla lingwisty cenna będzie również analiza partii narracyjnych tworzonych przez autorów scenariuszy, w których wpisane są różne wizje historii Polski.

Utwory recytowane i śpiewane są – dla uczącego się ich na pamięć ucznia (w celu uroczystego wykonania przed publicznością) – ważnymi nośnikami treści patriotycznych. Nauczyciele natomiast, dobierając utwory dążą do kształtowania określonych postaw, dlatego analiza tego fragmentu scenariuszy wyraźnie pokazuje, jaki model współczesnego patrioty jest w nie wpisany.

Wspólne jubileuszowe świętowanie

Dzień 11 listopada 1918 roku, kiedy marszałek Foch w imieniu państw sprzymierzonych podyktował delegacji niemieckiej warunki zakończenia działań wojennych, był przełomowym momentem w historii Europy. Niemcy podpisały rozejm pod Paryżem (w Compiègne) i tym samym zakończyła się pierwsza wojna światowa,

¹⁰ W podstawie programowej dla szkół poza granicami Polski zapisano, że celem zajęć jest:

- 1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat języka polskiego, tradycji i kultury polskiej, faktów o Polsce, w tym z historii, geografii i wiedzy o społeczeństwie;
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw umożliwiających sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie oraz postaw świadomej przynależności do narodu polskiego. Zob. *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą* z 2020 r. (drugi tego rodzaju dokument), która zawiera uwspółcześnione treści kształcenia językowego, literackiego, kulturowego oraz wytyczne dotyczące zakresu wiedzy i umiejętności na zakończenie każdego etapu kształcenia (edukacji wczesnoszkolnej, szkoły podstawowej, liceum).

w której brało udział ponad trzydzieści państw, upadły trzy cesarstwa, zginęło ponad dziesięć milionów żołnierzy oraz zniszczono dorobek kulturowy wypracowany przez całe pokolenia. Te wydarzenia miały dla dziejów Polski jeszcze jeden wymiar, bowiem po stu dwudziestu trzech latach niewoli narodowej i powstańczych zrywów wolnościowych oznaczały nadejście upragnionej wolności¹¹.

Wydarzenia tej samej wojny (1914-1918) przywołują natomiast u rodowitych mieszkańców Belgii skojarzenia związane z dramatyczną obroną miasta Ypres, symbolu bohaterskiego oporu Belgów, a dzień 11 listopada jest dniem pamięci o wszystkich poległych, szczególnie zasłużonych w czterech bitwach pod Ypres¹². To przede wszystkim moment uroczystego apelu poległych pod Bramą Menin, w którym biorą udział przedstawiciele najwyższych władz państwowych¹³, skłaniający do refleksji na temat patriotyzmu, tożsamości narodowej i wspólnoty historycznej Europy. Apel pamięci poległych, składanie wieńców, modlitwy oraz zapalone znicze na grobach stają się tego dnia lekcją patriotyzmu dla wielu młodych ludzi wychowujących się za granicą.

Biało-czerwony listopad w Heverlee

Wydarzeniem upamiętniającym listopadowe święto narodowe Polaków jest uroczysta akademія, stanowiąca spójną całość z państwowymi uroczystościami odbywającymi się na wojskowym cmentarzu w Heverlee¹⁴. Zaplanowana na 60 minut odbywa się na podstawie scenariusza montażu słowno-poetyckiego (L1, L2, L3). Rangę uroczystości podnosi odśpiewanie hymnów państwowych Rzeczypospolitej Polskiej i Królestwa Belgii oraz uroczyste powitanie przybyłych delegacji przedstawicieli władz państwowych, lokalnych i wojskowych, a także korpusu dyplomatycznego oraz społeczności polonijnej.

Analiza trzech¹⁵ scenariuszy polonijnej uroczystej akademii wskazuje na wykorzystanie w ich budowie *quasi*-stałego kanonu tekstów z wyraźnym motywem walki niepodległościowej, co jest wynikiem zainspirowania się kolejnych twórców materiałami przygotowanymi dla nauczycieli szkół polonijnych przez polskie instytucje edukacyjno-oświatowe¹⁶. Partie o charakterze narracyjnym odczy-

¹¹ 11 listopada 1918 r. Polska ponownie odzyskała niepodległość, a dzień ten został ustanowiony ustawą Sejmu Rzeczypospolitej z 1937 roku polskim Świętem Narodowym i oficjalnie Świętem Państwowym RP: <https://dzieje.pl/aktualnosci/zakonczyła-sie-i-wojna-swiatowa> (dostęp: 25.01.2024).

¹² Spośród czterech bitew pod Ypres, w najkrwawszej – bitwie o Flandrię – zginęło blisko pół miliona żołnierzy. Pamiątką tych wydarzeń jest grawer nazwisk blisko 55 tys. nieodnalezionych żołnierzy Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, które wyryto na pamiątkowej Bramie Menin każdego wieczora zamykanej przy dźwiękach hejnału *Last Post*, wygrywanego przez czterech trębaczy. <https://www.visitflanders.com/en/flemish-destinations/ypres> (dostęp: 30.01.2024).

¹³ Historia Miasta Ypres <https://www.visitflanders.com/en/flemish-destinations/ypres> (dostęp: 30.01.2024).

¹⁴ Cmentarz Wojskowy w Heverlee (Leuven) <https://www.tracesofwar.nl/sights/1623/Oorlogsbegraafplaats-van-het-Gemenebest-Heverlee.htm> (dostęp: 30.01.2024).

¹⁵ W 2020 r. uroczystości nie odbyły się z powodu COVID-19.

¹⁶ Por. np.: *Moja Niepodległa* - scenariusze uroczystości szkolnych (Instytut Pamięci Narodowej), Ośrodek Rozwoju Edukacji – Mali patrioci, Profesor.pl, *Razem dla Edukacji – scenariusze zajęć z okazji 11 listopada* (Stowarzyszenie Wspólnota Polska) oraz scenariusze uroczystości z okazji rocznicy odzyskania niepodległości (Zintegrowana Platforma Edukacyjna) <https://zpe.gov.pl/a/pociag-do-wolnosci---scenariusz-uroczystosci-z-okazji-11-listopada/D18yswBn0>; (dostęp: 30.01.2024).

tywane są przez nauczyciela, a teksty poetyckie deklamują uczniowie: łącznie jest to 14 pełnych utworów lub ich fragmentów (L1, L2, L3). Wybór tekstów oraz ich frekwencję w badanych scenariuszach ilustruje poniższa tabela.

Tabela nr 1 – Opracowanie autorskie na podstawie analizy scenariuszy uroczystości patriotyczno-religijnych zrealizowanych w latach 2019, 2021, 2022.

Autor	Tytuł utworu ¹⁷	Scenariusz 2019-L1	Scenariusz 2021-L2	Scenariusz 2022-L3	Epoka literacka ¹⁸	Podstawa programowa ¹⁹
Adam Asnyk	<i>Miejcie nadzieję</i>	X		X	pozytywizm	Tak
Krzysztof K. Baczyński	<i>Wolność</i>	X			literatura wojenna	Tak
Władysław Bełza	<i>Ziemia rodzinna</i>	X			Młoda Polska	Tak
Helena Bocheńska	<i>Modlitwa o Polskę</i>		X		literatura współczesna	Nie
Wanda Chotomska	<i>Twój dom</i>	X	X	X	literatura XX wieku	Tak
Hanna Łochocka	<i>Słowa ojczyste</i>			X	literatura współczesna	Nie
Maria Konopnicka	<i>Ojczyzna moja</i>		X		pozytywizm	Tak
Ignacy Krasicki	<i>Hymn do miłości Ojczyzny</i>			X	oświecenie	Tak
Tadeusz Kubiak	<i>Tu wszędzie Polska</i>			X	literatura współczesna	Nie
Tadeusz Różewicz	<i>Oblicze ojczyzny</i>			X	literatura XX wieku	Tak
Antoni Słonimski	<i>Polska</i>	X	X	X	XX-lecie międzywojenne	Tak
Beata Szurowska	<i>Ma Polska skarby trzy</i>	X	X		literatura współczesna	Nie
Leopold Staff	<i>Polsko nie jesteś Ty już niewolnicą</i>			X	Młoda Polska	Tak
Ludwik Wiszniewski	<i>11 listopada</i>	X	X	X	Młoda Polska	Nie
Razem	14 utworów poetyckich					

¹⁷ Pisownia tytułów zgodna z pisownią zastosowaną w podręcznikach wykorzystywanych w szkołach polonijnych (Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych) oraz innych materiałach dydaktycznych, z których dane utwory zaczerpnięto.

¹⁸ Utwory przypisano epokom literackim zgodnie z tym, jak zostały przyporządkowane w podręcznikach WSiP oraz materiałach stanowiących inspirację dla analizowanych scenariuszy, dostępnych na stronach internetowych ośrodków oświatowych.

¹⁹ Warszawa, dnia 30 sierpnia 2019 r. Poz. 1652. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001652/O/D20191652.pdf>

Analiza dokumentów wykazuje, że program poetycki uroczystości patriotyczno-religijnej w 2019 r. (L1) inicjuje deklamacja wiersza *Wolność*, z kolei akademie z 2021 i 2022 r. (L2, L3) zaczynają się od wprowadzenia narratora i przypomnienia tła historycznego oraz okoliczności odzyskania przez Polskę niepodległości. Wykorzystany w scenariuszach dwukrotnie (L1, L3) utwór *Miejsce nadzieję* Adama Asnyka, należący do liryki tyrtejskiej i łączący romantyczne koncepcje z pozytywistycznym podejściem filozoficznym i społecznym poety, ma za zadanie uwrażliwić uczniów polonijnych na piękno poezji oraz wykształcić postawy patriotyczne, skłaniające do szlachetnego zachowania. Na akademiach z okazji Święta Niepodległości pieśń Ignacego Krasickiego *Hymn do miłości Ojczyzny* pojawia się dwukrotnie (L2, L3) i zmusza do refleksji, do której skłonne są tylko jednostki kierujące się w życiu wartościami patriotycznymi i obdarzone odpowiednimi cechami: „Czują cię tylko umysły pocziwe!”²⁰.

Z kolei w wierszu *Polska* Antoniego Słonimskiego, wybranego trzykrotnie na listopadowe obchody rocznicowe (L1, L2, L3), ukazane jest piękno polskich krajobrazów. Poetyckie obrazy, kunsztownie opisywane, wywołują pozytywne wspomnienia u tych, którzy Polskę znają i odwiedzają oraz wzmacniają poczucie wspólnoty z rodakami, niezależnie od miejsca zamieszkania. Utwór ten ma zatem inspirować do refleksji na temat kraju-ojczyzny, która reprezentowana jest nie przez terytorium geograficzne, ale przede wszystkim przez użytkowników tego samego języka i przynależących do tej samej kultury.

We wszystkich badanych scenariuszach (L1, L2, L3) wykorzystano fragment utworu Wandy Chotomskiej *Twój dom*. Tekst ten zawiera pochwałę ciepła rodzinnego ogniska, bezpieczeństwa oraz miłości. Leksem *dom* to wyraz ze słownictwa podstawowego, jednocześnie odwołuje się do dobrze znanych wszystkim dzieciom polonijnym, pozytywnie nacechowanych symboli, takich jak: chleb, mama, dom gościnny, Wisła i Mazowsze.

Analiza materiału wskazuje również na wykorzystanie dwóch pieśni patriotycznych²¹, budujących podniosły nastrój apelu: *Piechota, ta szara piechota/ Maszerują Strzelcy* (L1) oraz *My, Pierwsza Brygada* (L2 i L3). W ten sposób szkolna akademie wprowadza do wspólnej polsko-belgijskiej uroczystości charakterystyczny dla polskiej historii punkt widzenia wydarzeń postrzeganych przez pryzmat wielkich postaci. Ponadto wspólne śpiewanie pieśni patriotycznych ma na celu wzmocnienie ponadpokoleniowych więzi wewnątrz wspólnoty etnicznej.

Przedstawiony zbiór utworów poetyckich w analizowanych scenariuszach uroczystości patriotyczno-religijnej (L1, L2, L3) obejmuje trzy utwory z okresu Młodej Polski, dwa wiersze z pozytywizmu, jeden utwór z dwudziestolecia międzywojennego. Największy korpus poetycki stanowią utwory poetyckie z XX wieku i literatury współczesnej wskazujące na nowe podejście do edukacji patriotycznej, uwypukla-

²⁰ Teksty wykorzystane w badanych scenariuszach są przedmiotem zajęć lekcyjnych w polskich szkołach uzupełniających, dlatego też można przyjąć, że uczniowie słuchający deklamacji na uroczystości znają utwór, obcowali z nim i bariera dawnego języka nie uniemożliwia odbioru sensów głębokich utworu.

²¹ Wybór pieśni patriotycznych (Święto Niepodległości) <https://wid.org.pl/tag/polskie-piesni-patriotyczne/> (dostęp: 16.01.2024).

jące patriotyzm wolny od obowiązku walki narodowowyzwoleńczej, a skoncentrowany na miłości do języka, ziemi i ludzi oraz dbaniu o dziedzictwo narodowe.

Patriotyzm *Wielki słownik języka polskiego* definiuje jako „postawę osoby, która kocha swoją ojczyznę, czuje się jej częścią, działa dla jej dobra i gotowa jest wiele dla niej poświęcić”. W badanym korpusie poetyckim miłość tę rozumie się najczęściej jako poświęcenie zdrowia i życia dla ojczyzny, a działanie dla dobra ojczyzny to udział w walce zbrojnej za ojczyznę (utwory: K.K. Baczyńskiego, I. Krasickiego, L. Staffa, L. Wiszniewskiego), ale także demonstrowanie odwagi i prawości, wyzbycie się egoizmu (utwór A. Asnyka), dbanie o rozwój własnego języka, troska o dziedzictwo kulturowe (utwory M. Konopnickiej, W. Chotomskiej, A. Słonimskiego, T. Różewicza, B. Szurowskiej), przywiązanie do tradycji i religii (utwór H. Bocheńskiej) czy wreszcie docenienie walorów ojczystego krajobrazu (utwór T. Kubiaka).

Wybrane dzieła mają wzbudzić w młodych ludziach dumę z bohaterskiej przeszłości narodu, jego dorobku kulturowego i zachwyt dla piękna polskich krajobrazów.

Majowa lekcja historii Polski

Święto Narodowe Trzeciego Maja²² stwarza okazję do przygotowania kolejnych akademii realizujących cele dydaktyczno-patriotyczne (które autorzy „Odezwy do Polaków” określali następująco: „Współdziałając zgodnie, gdziekolwiek losy nas rzuciły – w obchodzie Święta Narodowego – dajmy wyraz naszej trosce o polskość młodego pokolenia emigracyjnego”²³). Także w tej części badanego materiału dominuje oddziaływanie na słuchacza poprzez deklamacje poezji. Utwory poetyckie umieszczone w scenariuszach uroczystości patriotyczno-religijnych odbywających się z okazji rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja (2022 – M2), a także z okazji Dnia Flagi RP oraz Polonii i Polaków za Granicą (2018 – M1), uzupełnione są treściami historycznoliterackimi omawianymi na lekcjach języka polskiego oraz historii Polski w uzupełniającej szkole polonijnej.

Oficjalne uroczystości patriotyczne z okazji Dnia Flagi RP oraz Polonii i Polaków za Granicą odbyły się w 2018 r. w Comblain-la-Tour, a scenariusz (M1) inscenizacji poetyckiej został zaplanowany na 35 minut. Natomiast uroczysta akademia z okazji Święta Narodowego Trzeciego Maja miała miejsce w Leuven, w 2022 r., a scenariusz uroczystości został ułożony w taki sposób, aby przez 40 minut zaprezentować najważniejsze konteksty historyczne oraz podkreślić, że Konstytucja 3 maja zawiera uniwersalny i wciąż aktualny przekaz. Realizacja montażu słowno-muzycznego (M2) w kościele pw. Św. Lamberta wymagała

²² Na pamiątkę uchwalenia przez Sejm Czteroletni (zwany Wielkim) Ustawy Rządowej Rzeczypospolitej Obojga Narodów, święto Konstytucji 3 maja (z 1791 r.) obchodzone jest jako jedno z najważniejszych świąt państwowych przez wszystkich Polaków na całym świecie.

²³ *Odezwa do Polaków w świecie*, „Wychowanie Ojczyste”, III-IV 1959, nr 2, s. 1., cyt. za: Jastrzębska-Golonka D. (2019), *Wychowanie patriotyczne w działalności oświatowej polskiej emigracji niepodległościowej na przykładzie Wielkiej Brytanii w latach 1945-1990*. „Dzieje Najnowsze”, Rocznik LI – 2019, 2, s. 78-79.

z kolei poprawienia poprzedniego scenariusza i uzupełnienia go zgodnie z charakterem akademii łączącej treści świeckie z religijnymi.

Dobór utworów poetyckich oraz ich frekwencje w zebranych materiale ilustruje poniższa tabela.

Tabela nr 2 – Opracowanie autorskie na podstawie analizy scenariuszy uroczystości patriotyczno-religijnych zrealizowanych w latach 2018 i 2022

Autor	Tytuł wiersza ²⁴	Scenariusz 2018-M1	Scenariusz z 2022-M2	Epoka literacka ²⁵	Podstawa programowa ²⁶
Stanisław Aleksandrak	<i>Rocznica</i>		X	XX-lecie międzywojenne	Nie
Maria Konopnicka	<i>Rota</i>		X	pozytywizm	Tak
Ignacy Krasicki	<i>Hymn do miłości Ojczyzny</i>	X	X	oświecenie	Tak
Nauczyciele z Pl. Szkoły im. MSC	<i>Rymowanki – wierszowanki</i>	X		teksty współczesne	Nie
Jan Pietrzak	<i>Jest takie miejsce, taki kraj</i>		X	literatura współczesna	Nie
Maria J. Skąlecka	<i>Biją dzwony</i>	X	X	literatura współczesna	Nie
Rajmund Suchodolski	<i>Witaj majowa jutrzeńko</i>	X	X	romantyzm	Tak
Wisława Szymborska	<i>Gawęda o miłości ziemi ojczystej</i>		X	literatura współczesna	Tak
RAZEM	8 utworów poetyckich				

Analiza zebranego materiału wykazuje, że najczęściej twórcy scenariuszy sięgali po wiersze współczesne przeznaczone dla szkoły podstawowej. Osiem utworów poetyckich wykorzystanych w scenariuszach utrzymanych jest raczej w pogodnym nastroju; wywołują uczucie dumy i szczęścia z bycia Polką i Polakiem. Omawiany zestaw tekstów składa się z mozaiki utworów z różnych epok literackich: dwudziestolecia międzywojennego (1), pozytywizmu (1), romantyzmu (1) i oświecenia (1). Największą część tego zestawu stanowi wybór poezji współczesnej (3). Warto przywołać wplecioną w jeden ze scenariuszy rymowankę autorstwa nauczycieli szkół polonijnych opartą na grze językowej – z wyrażonym wprost sądem wartościującym pozytywnie język polski:

W języku polskim tyle słów się rymuje,
człowiek chwilę pomyśli i już mu coś pasuje.
(...)
Szczelnie uszczelki słoiki zamykają,
a szczepy indiańskie wesoło śpiewają. (...)
Polszczyzna jest piękna i wyjątkowa,
choć szeleszcząca i są tam trudne słowa. (M1)

Autorzy scenariusza obchodów majowych z 2022 roku wzbogacili program z 2018 r. o poważniejsze utwory i zrezygnowali z wesołych rymowanek. Tym razem akademię rozpoczyna klasyczny utwór pt. *Witaj, majowa jutrzeńko* (M2), który podkreśla radosny i podniosły charakter wydarzenia. Następnie uczniowie recytowali wybrane fragmenty poezji patriotycznej, rozpoczynając od *Rocznicy* Stanisława Aleksandraka:

Pachnie ziemia wonią polnych kwiatów,
Cała świeżą zielenią spowita.
Sztandarami biało – czerwonymi
Umaiła się Rzeczpospolita. (M2)

Deklamacje uczniów przeplatane były komentarzami i opisami wydarzeń historycznych wypowiedzianymi przez narratora. Fragmentem poezji wybranej na tę uroczystość patriotyczno-religijną z kanonu lektur była *Gawęda o miłości ziemi ojczystej* Wisławy Szymborskiej. Równie radosny i odświeżający nastrój utrzymany jest w utworze Marii Skąleckiej *Biją dzwony*, wykorzystany przez nauczycieli dwukrotnie w uroczystościach patriotyczno-religijnych w 2022 r. (M2) oraz w 2018 r. (M1).

Podsumowanie

Analiza zebranych materiałów pokazuje, że w pięciu scenariuszach uroczystości patriotyczno-religijnych podejmowane są tożsame tematy przy pomocy podobnego zestawu utworów. Autorzy i autorki scenariuszy stawiają sobie podobne cele – kształtowanie postawy patriotycznej i wzbudzanie miłości do ojczyzny przodków wśród dzieci i młodzieży żyjących poza Polską. Należy jednak zauważyć, że scenariusze obchodów majowych, w porównaniu do akademii z okazji święta listopadowego, zbudowane są z utworów o pogodniejszym nastroju, przystępniejszych językowo, radośniejszych, odsyłających do zwyczajów, języka, tradycji i historii, mimo że bolesnej, to jednak zwycięskiej.

Trudna historia Polski wpłynęła na założenia edukacji patriotycznej powiązanej ze specyficznym pojmowaniem tej postawy, polegającej przede wszystkim na gotowości do zbrojnej obrony ojczyzny. Tymczasem we współczesnej belgijskiej szkole edukacja patriotyczna dotyczy coraz częściej innych kwestii i działań, związanych np. z dbaniem o środowisko naturalne, z troską o miejsca pamięci narodowej czy postawą społeczną skierowaną na wolontariat, czyli pomoc słabszym członkom wspólnoty. Takie rozumienie patriotyzmu²⁴ nie ogranicza się zatem tylko do przywiązania do historii i tradycji; w dodatku przeobrażenia społeczne, w tym masowe migracje, wpływają na przemianę postaw młodych ludzi o polskim zapleczu kulturowym.

Prymarnym celem przeglądu scenariuszy uroczystości patriotyczno-religijnych było ustalenie, jakimi środkami kształtuje się poczucie tożsamości narodowej u uczniów polonijnych. Analiza wykazała, że nadrzędnym celem autorów scenariuszy staje się stworzenie kompozycji poetyckiej, która ich zdaniem mogłaby być dla młodych ludzi inspiracją do refleksji nad własną tożsamością

²⁴ Por. Brzozowska 2014, s. 24.

narodową. Porównanie tych scenariuszy pozwala stwierdzić, że program poetycko-muzyczny został przygotowany tak, by uwzględnić umiejętności uczestników akademii, ich wiek, zróżnicowanie kulturowe (społeczność szkolna, rodzice, społeczność lokalna, przedstawiciele Polonii). Uroczystości patriotyczno-religijne mają budować poczucie wspólnoty z całym narodem w ważnych momentach rocznicowych, a ponadto promować wychowawczą i kulturotwórczą rolę środowiska polonijnego. Opisane mikrobadań potwierdza, iż forma obchodów rocznicowych pozostaje niezmienna; zazwyczaj wypracowana jest na podstawie inspiracji propozycjami instytucji oświatowych wspierających nauczycieli.

Z analizy materiału badawczego wynika, że pewne utwory poetyckie powtarzają się w każdej uroczystości i pełnią rolę swoistego znaku rozpoznawczego właściwego danym obchodom. Wybrane przez nauczycieli tworzą podobny schemat i prezentują podobną wizję świata. Zazwyczaj uwzględniają też specyfikę wielopokoleniowej publiczności, która pragnie w nich odnaleźć swoje wspomnienia. Ponadto szkoła polonijna jest swego rodzaju instytucją państwową za granicą²⁵, dlatego realizowane w niej treści programowe (zgodnie z założeniami podstawy programowej MEN) zależą od polityki państwa polskiego i mają wpływ na dobór utworów na oficjalnych uroczystościach.

Dobór tekstów w badanym materiale okazał się interesujący. Autorzy sięgali po utwory należące do tradycyjnego szkolnego kanonu, zapewniające międzypokoleniowy transfer kultury. Do takich tekstów niewątpliwie należą *Hymn do miłości Ojczyzny* (powtarzający się w trzech z pięciu scenariuszy uroczystości patriotycznej) i *Witaj majowa jutrzeńko*. Jednocześnie szukano tekstów nowych, nieoczywistych, które pomogą pokazać młodym ludziom inne niż walka za ojczyznę postawy patriotyczne, (np. *Ten dom* Chotomskiej). Niekiedy twórcy scenariuszy sami tworzyli teksty dla swoich recytatorów (*Rymowanki*), co warto podkreślić, ponieważ świadczy to o wspólnotowym charakterze tych uroczystości.

Specyficzny charakter święta 11 listopada obchodzonego w Belgii wspólnie z Belgami tworzy okazję pokazania polskiej historii. Poszukiwanie odpowiedniej formuły, która przybliży wielowymiarowy obraz polskiego patriotyzmu, odbija się w doborze tekstów umożliwiających refleksję nie tylko nad narodowyzwolenczą walką, ale i nad polskimi krajobrazami (T. Kubiak, *Tu wszędzie Polska*) i polską mową (H. Łochocka, *Słowa ojczyste*).

Analiza scenariuszy dowiodła, iż zajęcia pozalekcyjne mające formę oficjalnych akademii przygotowanych przez polonijną społeczność szkolną stanowią okazję do kształtowania postaw patriotycznych, pogłębiania wiedzy z literatury polskiej i historii Polski. Niniejsze badanie otwiera ciekawe perspektywy dalszych analiz, które warto prowadzić na znacznie większym i bardziej zróżnicowanym zbiorze materiałów.

Bibliografia:

Brzozowska Małgorzata, 2014, *Kłopotliwa miłość. Patriotyzm w polskich dyskursach publicystycznych*, Lublin.

²⁵ Takie poczucie towarzyszy także nauczycielom szkół stowarzyszeniowych.

- Chałas Krystyna, Kowalczyk Stanisław, 2006, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Lublin-Kielce.
- Chrobot Jarosław, 2021, *Rozwijanie wartości patriotycznych wśród młodzieży*, Płock.
- Drzeżdżon Wojciech, 2013, *Patriotyzm jako wartość w systemie edukacyjnym i wychowawczym*, „Język- Szkoła- Religia”, 8/1, s. 70-80.
- Frątczak Jan, 2011, *O wychowaniu patriotycznym w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła” 1 (49), s. 111-121.
- Dziewiecki Marek, 2018, *Wychowanie patriotyczne dzisiaj*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, nr 4, s. 25-31.
- Jabłońska-Deptuła Ewa, 1985, *Kościół – Religia – Patriotyzm (Polska, 1764-1864)*, Warszawa.
- Jastrzębska-Golonka Danuta, 2019, *Wychowanie patriotyczne w działalności oświatowej polskiej emigracji niepodległościowej na przykładzie Wielkiej Brytanii w latach 1945-1990*. „Dzieje Najnowsze”, Rocznik LI – 2019, 2, s. 67-89.
- Kołodziejwski, Maciej, 2015, *Zajęcia pozalekcyjne w formie chórów w wybranych płockich szkołach podstawowych*.
- Kujawiński Jerzy, 2010, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań.
- Lewińska Aneta, 2019, *Dla orientacji kolegów spisałem...: o szkole w kronikach szkół wiejskich z Pomorza z lat 1920-1989*, Pelplin.
- Mosiek Piotr, 2016, *Edukacja wobec procesu kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży. Od patriotyzmu po aktywizację społeczną*, Leszno.
- Tytko Marek Mariusz, 2010, *Mistrz i uczeń. Elementy koncepcji K. Twardowskiego, W. Stróżewskiego i K. Ostrowskiej*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców” nr 1 (205), s. 16-17.
- Zwoliński Andrzej, 2015, *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio” nr 3, s. 355-375.

Netografia

- Źródło: Strona internetowa Centrum Kultury i Języka Polskiego – Daskalia.
www.daskalia.eu (dostęp: 25.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
<https://www.gov.pl/web/kultura/dzien-flagi-rzeczypospolitej-polskiej-oraz-dzien-polonii-i-polakow-za-granica> (dostęp: 25.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa Polskiej Macierzy Szkolnej w Belgii.
<https://www.pmsz.be/o-nas> (dostęp: 25.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa Les Polonais du Centre.
<https://lespolonaisducentre.wordpress.com/2018/05/07/738-swiatowy-dzien-flagi-dzien-polonii-w-belgii-6-05-2018/> (dostęp: 15.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa Stowarzyszenia Wspólnota Polska.
<http://wspolnotapolska.org.pl/wiadomosci.php?id=6570> (dostęp: 15.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa Ministerstwa Oświaty we Flandrii.
<https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/onderwijsdoelen> (dostęp: 15.01.2024).

- Źródło: Strona internetowa radia i telewizji vrt (Belgia – Flandria). <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/12/01/jongeren-houden-klimaatacties/> (dostęp: 01.02.2024).
- Źródło: Strona internetowa portalu internetowego. <https://ambrassade.be/nl/nieuws/doe-mee-aan-de-mars-tegen-racisme-in-je-buurt-op-zondag-19-maart>, (dostęp: 01.02.2024).
- Źródło: Strona internetowa portalu internetowego. <https://www.dms-educatief.eu/thema/lhbtqi/de-coming-out-day> (dostęp: 01.02.2024).
- Źródło: Dziennik Ustaw RP, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001652/O/D20191652.pdf> (dostęp: 25.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa ośrodka turystycznego we Flandrii. <https://www.visitflanders.com/en/flemish-destinations/ypres> (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa przewodnika turystycznego. <https://www.tracesofwar.nl/sights/1623/Oorlogsbegraafplaats-van-het-Gemenebest-Heverlee.htm> (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Strona Internetowa IPNu (Instytutu Pamięci Narodowej). Moja Niepodległa – Edukacja IPN, (scenariusze uroczystości szkolnych) (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Dokumenty o dostępie publicznym na stronie internetowej ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji – Mali patrioci, (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Strona internetowa portalu Profesor.pl (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Dokumenty o dostępie publicznym Razem dla Edukacji, (scenariusze zajęć z okazji 11 listopada) (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Dokumenty o dostępie publicznym na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. <https://zpe.gov.pl/a/pociag-do-wolnosci---scenariusz-uroczystosci-z-okazji-11-listopada/D18yswBn0> (dostęp: 30.01.2024).
- Źródło: Dokumenty o dostępie publicznym na stronie internetowej Wolności i Demokracji. <https://wid.org.pl/tag/polskie-piesni-patriotyczne/> (dostęp: 16.01.2024).

Podręczniki

- Dobrowolska Hanna, Dobrowolska Urszula, 2018, *Jutro pójdę w świat. Język polski. Klasa 5. Szkoła Podstawowa*. Podręcznik WSiP. MEN: 868/2/2018.
- Dobrowolska Hanna, Dobrowolska Urszula, 2019, *Jutro pójdę w świat. Język polski. Klasa 6. Szkoła Podstawowa*. Podręcznik WSiP. MEN: 868/3/2019.
- Bobiński Witold, 2017, *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Klasa 7. Szkoła podstawowa*. Podręcznik WSiP. MEN:868/4/2017.
- Bobiński Witold, 2018, *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Klasa 8. Szkoła podstawowa*. Podręcznik WSiP. MEN:865/5/2018.

O Autorce:

Katarzyna Radomska-T'Seyen – romanistka i polonistka; zajmuje się nauczaniem języka francuskiego oraz języka polskiego jako obcego/drugiego. Od kilku lat prowadzi badania z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Zainteresowania: wpływ językowej kreacji świata na tożsamość kulturową uczniów polonijnych, tematyka adaptacji dzieci z zapleczem kulturowym, etniczność i integracja w szkole, wielojęzyczność i edukacja międzykulturowa w ujęciu interdyscyplinarnym.

Wielojęzyczność w środowisku szkolnym i nie tylko w doświadczeniach Niemiec, Grecji, Irlandii i Polski

Marta Graczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0002-5906-9312

Recenzja książki wieloautorskiej: Anna Szczepaniak-Kozak, Angela Farrell, Sandra Ballweg, Andrea Daase, Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Mary Masterson, *Promoting multilingual practices in school and home environments. Perspective from Germany, Greece, Ireland and Poland*, 2023.

Książka *Promoting multilingual practices in school and home environments. Perspective from Germany, Greece, Ireland and Poland* autorstwa Anny Szczepaniak-Kozak, Angeli Farrell, Sandry Ballweg, Andrei Daase, Emilii Wąsikiewicz-Firlej oraz Mary Masterson ma na celu promowanie wielojęzyczności w szkołach, aby zapewnić równy dostęp do edukacji, obywatelstwa oraz dobrobytu ekonomicznego dla wszystkich, w tym dzieci uchodźców i migrantów. Powstała w ramach projektu „MaMLiSE: Majority and Minority Languages in School Contexts: Helping teachers, pupils and parents”¹, którego podstawowym zadaniem była pomoc nauczycielom w skutecznym prowadzeniu lekcji w klasach składających się z uczniów o różnym pochodzeniu językowym.

Jak wskazuje pierwsze słowo w tytule tej naukowej (dostępnej bezpłatnie) publikacji, jej celem jest ukazanie walorów wielojęzyczności i osvajanie się z nią w środowisku szkolnym i domowym (podkreślono także, że stanowi ona istotny element tożsamości jednostki). Wyeksponowano w niej również znaczenie wielojęzyczności w kontekście wzrastającej liczby migrantów i uchodźców w Europie i konieczności zapewnienia im dostępu do edukacji.

Książka składa się z dziewięciu rozdziałów prezentujących dane zagadnienie z uwzględnieniem określonego kontekstu językowo-kulturowego. Szczegółowym przedmiotem analizy są polityki edukacyjne i podejścia pedagogiczne funkcyj-

¹ Informacje o projekcie i wypracowane w ramach tej współpracy międzynarodowej materiały znajdują się na stronie internetowej: <https://mamlise.home.amu.edu.pl/>.

jące w Niemczech, Grecji, Irlandii i Polsce. Uwzględniono zatem różne systemy oświatowe, historię migracji i wielojęzyczną dynamikę charakterystyczną dla poszczególnych państw, a ponieważ autorki pochodzą z różnych krajów i są przedstawicielami różnorodnych dziedzin akademickich, wzbogaca to perspektywę podejmowanego problemu.

Publikacja przybliży procesy (np. globalizacja i konflikty zbrojne) wpływające na rosnącą liczbę migrantów i uchodźców w krajach UE i powodujące coraz większe wyzwania dla europejskich systemów edukacyjnych. Twórcy podkreślają wartość lingwistycznych i kulturowych zasobów oraz ich istotną rolę w procesie nauczania i integracji społecznej. Akcentują także znaczenie wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz konieczność ich wsparcia w celu sprostania problemom związanym z różnorodnością językową i kulturową w szkołach. Autorki starają się też przyjrzeć na przykład temu, jak migracje wpływają na system szkolnictwa i postępy w nauczaniu języków obcych.

Dzięki lekturze książki czytelnik może zapoznać się podejściem do różnorodności kulturowej i językowej w szkolnictwie podstawowym i średnim w wymienionych wcześniej państwach (zob. rozdział drugi). W kolejnych podrozdziałach przedstawiono podejścia do wsparcia językowego dla nowo przybyłych uczniów-migrantów. Na przykład autorki prezentują modele wdrażania wsparcia językowego funkcjonujące w niemieckich szkołach. Zwracają również uwagę na korzyści płynące z wczesnej nauki języka niemieckiego przed przejściem do kształcenia ogólnego oraz na potrzebę monitorowania i oceny skuteczności wdrożonych działań (nie analizują ich jednak ani nie badają ich wpływu na osiągnięcia edukacyjne uczniów; nie uwzględniają też stanowiska nauczycieli, uczniów i rodziców).

Badaczki podkreślają, że w Niemczech od lat dziewięćdziesiątych XX wieku coraz większy nacisk kładzie się na edukację wielojęzyczną i wsparcie nauczycieli w tym zakresie. Proponowane są takie rozwiązania jak: wczesne i kompleksowe testy językowe dla dzieci w wieku przedszkolnym, intensywne nauczanie języka, integracja nowo przybyłych uczniów oraz dodatkowe wsparcie językowe dla nich. Autorki dostrzegają przy tym konieczność dalszego doskonalenia metod nauczania i lepszego wykorzystania zasobów dostępnych w systemie szkolnym.

Następny fragment poświęcono greckiej rzeczywistości edukacyjnej. Przedstawiono w nim dwie fale migracji i ich wpływ na greckie społeczeństwo. Szczególnie cenna jest analiza drugiej fali, która rozpoczęła się w 2011 roku i dotyczyła migrantów ekonomicznych i uchodźców z Azji i Afryki. Autorki wnikliwie opisują grecki system edukacyjny i programy wspierające integrację studentów migrantów i uchodźców. Interesujące (zwłaszcza dziś, gdy trwają dyskusje na temat funkcjonowania oddziałów przygotowawczych w polskim systemie edukacji) są informacje na temat trzech rodzajów klas przygotowawczych (RC, ICS i DYEP²).

² **RC (Reception Classes)** – poranne zajęcia z przyspieszonymi programami nauki języka greckiego i elastycznymi programami nauczania funkcjonującymi równolegle z zajęciami właściwymi dla regularnego programu szkolnego. Jest to forma wsparcia mająca na celu poprawę wyników w nauce uczniów ze środowisk migranckich, aby mogli jak najszybciej przystąpić do edukacji formalnej. **ICS (Intercultural Schools)** – w takim trybie nauczania musi być zachowana równowaga pod względem liczby uczniów greckich i uczniów o różnym pochodzeniu narodowym, językowym i kulturowym. Szko-

Przybliżono kilka rozwiązań zastosowanych przez greckie władze oświatowe, takie jak przyspieszony kurs języka greckiego w DYEP i elastyczny program nauczania w RC czy opracowanie interdyscyplinarnego programu nauczania zawierającego materiały dydaktyczne o tematyce międzykulturowej. Co więcej, z inicjatywy Unii Europejskiej podjęto działania mające na celu promowanie wielojęzyczności i równości kulturowej, takie jak e-Twinning i IRIS³. Z analizy wynika, iż w Grecji zainicjowano także działania na rzecz szkolenia nauczycieli i ich rozwoju zawodowego umożliwiające pracę z uczniami-migrantami, jednak i tak rodzice uczniów pochodzenia niegreckiego skarżą się na brak jasnych reguł, strategii oraz wytycznych w kontekście edukacji wielojęzycznej. Krytyka ta jest związana z niskimi wynikami w nauce uczniów ze środowisk migracyjnych – dlatego słuszne są postulaty dotyczące położenia większego nacisku na wsparcie językowe i wielojęzyczne praktyki nauczania oraz poprawienia wiedzy i umiejętności nauczycieli w tych obszarach.

Kolejna część recenzowanej książki dotyczy Irlandii. Autorki przedstawiają w niej szczegółowy opis wyzwań wynikających z coraz bardziej zróżnicowanej sytuacji kulturowej i językowej w tymże państwie. Analiza edukacyjnej polityki i praktyki w irlandzkich szkołach pozwala lepiej rozumieć, w jaki sposób instytucje reagują na wyzwania związane z migracją. W pracy można zapoznać się z wnikliwym studium irlandzkiego systemu edukacji pod kątem jego reakcji na różnorodność językową i kulturową. Podkreślono również znaczenie nauki języka angielskiego jako języka dodatkowego (EAL⁴) dla uczniów-migrantów. Ponadto dokładnie omówiono problemy, jakie wynikają dla systemu edukacji ze wzrostu liczby uczniów ze środowisk migracyjnych (szczególnie w zakresie nauki języka angielskiego w szkołach średnich), a także przybliżono inicjatywy polityczne i edukacyjne adresowane do tychże środowisk, w tym służące promowaniu wielojęzyczności i wspieraniu nauczania języka ojczystego.

Ciekawa jest część publikacji poświęcona aktualnym zmianom demograficznym w Polsce (wynikającym z kryzysu humanitarnego na Ukrainie wywołanego rosyjską agresją na ten kraj). Autorki zwracają uwagę na wzrost liczby migrantów, co może przyczynić się do zwiększenia różnorodności kulturowej i językowej w Polsce. Podkreślono, że polski system edukacji stara się dostosować do tych zmian, w szczególności poprzez nauczanie dzieci-migrantów języka polskiego.

ły realizują program szkolny, dostosowując go do potrzeb społeczno-językowych lub edukacyjnych uczniów cudzoziemskich. **DYEP (*Refugee Education Reception Structures*)** adresowany jest do dzieci będących uchodźcami/osobami ubiegającymi się o azyl. Uczniowie ci uczą się w klasach popołudniowych w szkołach ogólnodostępnych lub realizują część programu szkoleniowego trwającego 20 godzin tygodniowo, który obejmuje intensywny kurs języka greckiego obok nauki języka angielskiego, matematyki, informatyki, wychowania fizycznego i sztuki. Po maksymalnie dwóch latach uczęszczania do DYEP uczniowie mogą zapisać się na RC, pod warunkiem, że spełnią wymagania wstępne, dotyczące oceny ich znajomości języka greckiego. Celem programów DYEP jest zapewnienie wszystkim uczniom spoza Grecji ścieżki dostępu do różnorodnych zajęć oferowanych w systemie edukacyjnym.

³ **e-Twinning** – stwarza możliwości tworzenia wspólnot szkół mających siedzibę na terenie UE, a co za tym idzie, umożliwia uczniom uzyskanie międzykulturowych umiejętności oraz innych korzyści edukacyjnych, w szczególności w zakresie rozwijania szacunku do wielojęzyczności i odrzucenia ksenofobii. **IRIS** to z kolei program, który zapobiega nietolerancji w sporcie.

⁴ **English as an Additional Language** – angielski jako język dodatkowy. Odnosi się do nauczania prowadzonego w szkołach dla uczniów, których pierwszym językiem nie jest angielski.

Raport ujawnia jednak złożoność problemu integracji dzieci migrantów i uchodźców. Badaczki szczegółowo opisują w tym kontekście działania podjęte w celu ich wsparcia, takie jak na przykład nauczanie języka polskiego jako drugiego, powstanie oddziałów przygotowawczych, zatrudnienie asystentów kulturowych, programy szkolenia nauczycieli, materiały dydaktyczne i pakiety powitalne dla uczniów-migrantów oraz moduły kursów dla studentów w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego języka. Zwrócono także uwagę na potrzebę wspierania nauczycieli w radzeniu sobie z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych i językowych.

Twórczynie publikacji nie zajmują się badaniem skuteczności podejmowanych działań. Nie koncentrują się również na metodach oceniania postępów uczniów czy ewaluacji działań legislacyjnych mających na celu poprawę sytuacji migrujących nauczycieli i uczniów. Zamiast tego skupiają się na przybliżeniu istniejących rozwiązań i strategii, które mogą pomóc w przezwyciężeniu trudności napotykanych w edukacji uczniów cudzoziemskich.

Interesującą analizę wielojęzyczności i jej wpływu na społeczeństwo i jednostki zawiera rozdział zatytułowany *Wprowadzenie do nabywania pierwszego/drugiego języka i wielojęzyczności*. Wyjaśniono w nim złożoność zagadnień związanych z używaniem języka i różnorodnością językową oraz opisano przejawy wielojęzyczności. Prezentowane w tym rozdziale wyjaśnienia zostały wzmocnione przykładami ilustrującymi omawiane zjawiska (zob. np. sekwencja rozwoju języka u dzieci i różnice między dorosłymi a dziećmi w przyswajaniu języka). Ważne dla zainteresowanych jest również ukazanie koncepcji okresów krytycznych i wrażliwych w kontekście przyswajania języka, a także zwrócenie uwagi na rolę interakcji społecznych w procesie akwizycji języka. Szczególnie warto zapoznać się z dyskusją dotyczącą społeczno-ekonomicznych korzyści płynących z akceptacji takich zjawisk językowych jak *code-switching*⁵ i *translanguaging*⁶.

Autorki opisują dziedziny, w których wielojęzyczność przynosi korzyści – wymieniają wśród nich biznes, kulturę, edukację i opiekę zdrowotną. Podkreślają też znaczenie wielojęzyczności dla dialogu międzykulturowego i integracji społecznej. W kontekście lektury tych fragmentów nasuwają się pytania o to, jak wielojęzyczność może być wykorzystywana w procesach nauczania i uczenia się. Skupienie uwagi na wymienionych dziedzinach przysłoniło bowiem trudności i wyzwania dotyczące np. tłumaczenia dokumentów i zarządzania zasobami ludzkimi w wielojęzycznym środowisku pracy.

Rozdział zatytułowany *Wielojęzyczne przyswajanie języka w rodzinie* przedstawia z kolei znaczenie rodziny w procesie socjalizacji językowej dzieci i młodzieży – ukazuje, jaki wpływ dom rodzinny wywiera na wartości, przekonania, wzorce komunikacyjne i praktyki językowe. Autorki nie tylko wyjaśniają te złożone relacje, ale także sugerują konkretne strategie i działania mające na celu wzmocnienie relacji między domem a szkołą. Uwzględniają przy tym różne sytu-

⁵ Użycie słowa lub frazy z jednego języka w fragmencie wypowiedzi, w którym dominuje drugi język.

⁶ Używanie kilku języków jednocześnie w tej samej sytuacji komunikacyjnej.

acje związane z migracją, dzięki czemu odbiorcy mogą zauważyć, że migracyjne życiorysy nie wpisują się w jeden schemat.

Badaczki posiadają bardzo szeroką wiedzę na temat wielojęzyczności i edukacyjnych wyzwań z nią związanych. Pokazują na przykład, w jaki sposób wsparcie ze strony szkoły wpływa na równy dostęp do edukacji. Podkreślają również znaczenie podnoszenia świadomości na temat dyskryminacji etnicznej oraz domagają się kształtowania postawy szacunku i tolerancji w obrębie środowiska szkolnego. Praktyk poszukujący konkretnych wskazówek będzie pewnie jednak domagał się konkretnych przykładów, studiów przypadku i scenariuszy działań pomocnych dla nauczycieli, lektorów czy asystentów kulturowych działających w przestrzeni edukacyjnej.

Rozdział zatytułowany *Wielojęzyczne środowiska szkolne* opisuje holistyczne podejście do edukacji w kontekście migracji i wielojęzyczności. Autorki piszą o tym, jak istotne jest włączanie społeczne i budowanie spójności społecznej poprzez wspieranie rozwoju językowego i emocjonalnego uczniów. Ich zdaniem konieczne jest większe zaangażowanie polityczne i finansowe państwa na rzecz szkolenia nauczycieli. Podkreślają, jak istotne jest budowanie na poziomie szkoły spójnego programu językowego, obejmującego język nauczania, język obcy i język ojczysty.

W części zatytułowanej *Nauczanie uwrażliwione na język w klasie wielojęzycznej* ważna jest propozycja włączenia metodologii uwrażliwienia językowego do wszystkich przedmiotów szkolnych, co może przynieść uczniom wiele korzyści, niezależnie od ich poziomu językowego lub pochodzenia kulturowego. Z rozważań wynika, iż nauczyciele muszą być świadomi tego, jak wielkie znaczenie ma język, którego używają w działaniach dydaktycznych. Dlatego powinni być wrażliwi na różnice językowe i kulturowe oraz być w stanie dostosować swój język i język edukacji szkolnej do potrzeb uczniów na różnych poziomach językowych.

Rozdział *Wspieranie nowo przybyłych uczniów w zakresie podstawowego i akademickiego rozwoju języka i treści w klasach przygotowujących do nauki języków obcych* przybliża problematykę związaną z integracją społeczną uczniów. Przedstawiono w nim strategie, które można wykorzystać do wspierania rozwoju językowego dzieci i młodzieży i włączania ich do nowego dla nich środowiska szkolnego. Szczególnie cenna jest sugestia, że sprzyja temu łączenie nauki języka z nabywaniem wiedzy przedmiotowej. Autorki podkreślają także, że nauczyciele i wydawcy powinni ściśle współpracować w celu opracowania materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów ze środowisk migracyjnych.

Fragment zatytułowany *Wrażliwe na język planowanie i nauczanie w klasach przedmiotowych* akcentuje potrzebę podjęcia działań wspierających uczniów o różnych umiejętnościach językowych i odmiennych doświadczeniach edukacyjnych. W tym przypadku, co warto podkreślić, autorki koncentrują się na praktycznych wskazówkach i przykładach. Zachęca to do zbadania ich skuteczności w konkretnych sytuacjach dydaktycznych.

Omawiana publikacja stanowi nieocenione narzędzie dla nauczycieli próbujących pomóc swoim uczniom w analizie tekstów i zrozumieniu złożonych struktur językowych. Badaczki umiejętnie przedstawiają bowiem potrzebę krytycznej ana-

lizego tekstu jako narzędzia do identyfikacji i rozwiązywania nominalizacji, które mogą poprawić umiejętność czytania. Omawiają także funkcję i zastosowanie nominalizacji oraz proponują narzędzia możliwe do wykorzystania w klasie, takie jak np. dyskusje grupowe czy zadania „cloze”⁷.

Rozdział dziewiąty pt. *Rekomendacje* zawiera natomiast kompleksowe i przemyślane propozycje dotyczące edukacji wielojęzycznej. Autorki odwołują się w tym miejscu m.in. do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Ich zalecenia wynikają z analizy aktualnych badań i polityki edukacyjnej UE. Ważna z tego punktu widzenia jest rola nauczyciela w tworzeniu wielokulturowych i wielojęzycznych środowisk szkolnych, a współpraca nauczycieli, administratorów szkół, rodziców i społeczności lokalnej ma podstawowe znaczenie dla pomyślnego wdrożenia proponowanych zaleceń.

Recenzowana książka, dzięki zawartym w niej badaniom, analizom i przykładom dobrych praktyk, może stanowić punkt wyjścia do refleksji nad metodami nauczania sprzyjającymi integracji i wspierającym rozwój osób pochodzących z różnych kultur. Nauczyciele, korzystając z tej wiedzy, mogą lepiej rozumieć specyfikę pracy z uczniami wielojęzycznymi, a także urzeczywistnić pomysły pozwalające efektywnie radzić sobie z wyzwaniami związanymi z różnorodnością językową. Książka ta może być też inspirująca dla metodyków nauczania, motywując ich do podejmowania dalszych badań nad wielokulturowością i wielojęzycznością w kontekście edukacyjnym. Być może zachęci ich do opracowywania interesujących i pożytecznych materiałów dydaktycznych.

Wielojęzyczność, choć często postrzegana jako wyzwanie, może zatem stanowić w procesie edukacji wartością dodaną. Dzięki przetłumaczeniu omawianej publikacji na język polski możliwe byłoby pogłębienie refleksji nad tym, jak efektywnie stosować dane metody nauczania, aby jak najlepiej wspierać rozwój uczniów z doświadczeniem migracyjnym, jednocześnie ucząc społeczności szkolne wartości płynących z różnorodności. W ten sposób książka mogłaby nie tylko inspirować, ale również stanowić źródło konkretnych rozwiązań, umożliwiających lepsze zrozumienie problemów związanych z różnorodnością językową w polskich szkołach. W odniesieniu do rosnącej liczby uczniów migranckich w Polsce przybliżenie problematyki zawartej w tej publikacji szerszemu gronu polskich odbiorców byłoby krokiem milowym w kierunku budowania bardziej inkluzyjnego i odpowiedzialnego systemu edukacji, pozwalającemu wszystkim uczniom rozwijać pełni ich potencjał.

O Autorce:

Marta Graczyk – studentka filologii polskiej na drugim stopniu studiów, realizuje specjalność glottodydaktyczną. Aktywnie działa jako członkini koła naukowego Co-lektor, gdzie angażuje się w projekty związane z nauczaniem języka

⁷ Poszczególne fragmenty tekstu nauczyciel usuwa. W przeciwieństwie do tradycyjnych ćwiczeń *cloze*, luki należy dobierać funkcjonalnie, koncentrując się na celu gatunku i języku, który mu służy. Uczniowie uzupełniają luki brakującymi słowami lub zwrotami. Można udostępnić opcjonalną listę brakujących słów/zwrotów do wspierania tego procesu.

polskiego jako obcego i drugiego. Jej obszar zainteresowań badawczych obejmuje metodykę nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz zagadnienie dotyczące roli kultury w procesie przyswajania języka. Obecnie przygotowuje pracę magisterską na temat wpływu kultury na proces przyswajania języka polskiego jako obcego wśród osób pochodzących z Chin. Szczególną uwagę poświęca badaniu relacji między językiem a kontekstem kulturowym, poszukując innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, które wspierają naukę języka w międzynarodowym środowisku.

Promowanie kultury antycznej poprzez grywalizację na przykładzie cyklu książek o Harrym Potterze autorstwa Joanne Kathleen Rowling

Promoting ancient culture through gamification:
An illustrative example of the Harry Potter book series by Joanne Kathleen Rowling

Miriam Czachor

Instytut Kultury Europejskiej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0001-4296-7178

Streszczenie: Spotkanie z kulturą antyczną ma miejsce już w szkole podstawowej – uczniowie poznają wówczas wybrane fragmenty mitologii oraz elementy filozofii greckiej, aby odkryć grecko-rzymski rodowód swojej tożsamości. Fragmentaryczny zakres przedstawionej wiedzy oraz sposób jej przekazywania nie zawsze jednak wywołuje zainteresowanie. Być może więc problemem nie jest niechęć do poznawania kultury antycznej, ale sposób jej przybliżania. Dlatego autorka proponuje wykorzystanie edukacyjnych możliwości, jakie daje grywalizacja, oraz tekstu kultury popularnej (serii książek o Harrym Potterze) jako innowacyjnego dydaktycznie rozwiązania zachęcającego do zainteresowania się tą kulturą. Artykuł został napisany na podstawie fragmentów pracy dyplomowej oraz powstałego w jej ramach autorskiego projektu grywalizacji.

Słowa kluczowe: grywalizacja, kultura antyczna, mitologia, popkultura, Harry Potter, J.K. Rowling

Abstract: Encounters with ancient culture begin as early as elementary school, where students are introduced to selected excerpts of mythology and elements of Greek philosophy, aiming to discover the Greco-Roman heritage of their identity. However, the fragmented scope of the presented knowledge and the manner of its delivery sometimes fail to ignite interest. Perhaps, then, the issue lies not in the reluctance to explore ancient culture, but in the method of its presentation. Therefore, the author proposes leveraging educational opportunities provided by gamification and popular culture texts (such as the Harry Potter series) as innovative didactic solutions to foster interest in this culture. The article is based on excerpts from a thesis and an original gamification project developed within its framework.

Key words: gamification, ancient culture, mythology, pop culture, Harry Potter, J.K. Rowling



W XXI wieku zainteresowanie kulturą antyczną może wydawać się czymś nieco staroświeckim, jednak w rzeczywistości spotkania z antykiem odbywają się bardzo często. Dla niektórych będzie to oznaczało czytanie Homera w oryginale, inni sięgną raczej po streszczenie *Króla Edypa*, które błyskawicznie przyswoją tuż przed szkolnym sprawdzianem. Ci, którzy wybiorą się do pubu „Hades”, również zetkną się z antykiem, chociaż będzie to raczej nieświadomione i przypadkowe spotkanie. Dla każdego uczestnika kultury tradycja ta będzie przybierała więc inny wymiar, a jej poznanie będzie wymagało innych narzędzi. W tym kontekście ciekawym sposobem popularyzacji dziedzictwa antycznego jest wykorzystanie grywalizacji. Dzięki sięgnięciu po teksty kultury popularnej oraz mechanizmy stosowane w grach, a zatem formy przystępne i interesujące, może ona stanowić alternatywne i interesujące narzędzie motywujące do dalszego pogłębiania wiedzy.

Grywalizacja jest chętnie wykorzystywana wszędzie tam, gdzie zachodzi potrzeba zaktywizowania „gracza”, na przykład w biznesie czy edukacji. Dzięki niej żmudną czynność nauki można zamienić w dobrą zabawę, zwiększyć zainteresowanie tematem (w tym przypadku kulturą antyczną), a w konsekwencji wspierać lepsze przyswajanie treści nauczania. Sięgnięcie po motywujące mechanizmy gry oraz fabułę opartą na znanym tekście kultury popularnej pozwoli zaangażować uczestników i w efektywniejszy sposób osiągnąć wyznaczone cele, a także poszerzyć zakres kompetencji społecznych uczestników o takie elementy jak umiejętność współzawodnictwa czy pracy zespołowej, a także – być może – przyczyni się do pogłębiania zainteresowań młodych ludzi i kontynuowania nauki na kierunkach humanistycznych, takich jak historia, filologia czy kulturoznawstwo.

Czym jest grywalizacja i jakie są jej cele?

W Sztokholmie z inicjatywy firmy Volkswagen zwykłe schody prowadzące do podziemnego przejścia zamieniono w ogromny instrument – każdy stopień odpowiadał klawiszowi klawiatury fortepianu. Dzięki temu zabiegowi prozaiczną czynność wchodzenia po schodach zamieniono w przyjemność. W czasie trwania eksperymentu 66% więcej przechodniów niż zazwyczaj wybrało grające stopnie zamiast ruchomych schodów¹. Zamiana – niechętnie podejmowanej – zwykłej, codziennej czynności w zabawę zmotywowała więc jej uczestników do pokonania przeszkody i przeobraziła ich zachowania. Właśnie tego rodzaju motywowanie jest głównym założeniem *grywalizacji*, czyli przeniesienia mechanizmów wykorzystywanych w grach na zachowanie człowieka (Tkaczyk 2012, 10).

Gabe Zichermann i Christopher Cunningham pod pojęciem grywalizacji² rozumieją „proces myślenia o grze i mechanice gry, który angażuje użytkowni-

¹ The Piano Stairs Experiment: Making Life More Fun, <https://academy4sc.org/video/the-piano-stairs-experiment-making-life-more-fun/> (dostęp: 26.02.2024).

² Obok grywalizacji autorzy polskich tekstów na jej temat korzystają również z terminów *gryfikacja* oraz *gamifikacja* (od angielskiego *gamification*).

ków i rozwiązuje problemy” (Cunningham, Zichermann 2012). Zdaniem Pawła Tkaczyka „grywalizacja to wstrzykiwanie elementów frajdy do czynności (także produktów czy usług), które do tej pory frajdy nie sprawiały” (Tkaczyk 2011). Warto zauważyć, że powyższe definicje nie uznają grywalizacji za termin równoznaczny z samą grą czy zabawą. Gryfikacja wykorzystuje ich elementy, ale jej celem jest coś więcej niż tylko rozrywka czy współzawodnictwo. Powracając do przykładu grających schodów, łatwo dostrzec, że elementem kluczowym dla eksperymentu nie była jedynie radość przechodniów i ich zaangażowanie, a przekonanie ich do zrealizowania ważniejszego celu – do wybrania aktywności fizycznej zamiast korzystania z wygodnych, ruchomych schodów.

Współcześnie grywalizację stosuje się w projektach, których celem jest zmiana nastawienia „gracza” i zachęcenie go do działania. W biznesie może być stosowana z jednej strony jako obszar motywowania pracownika do rozwijania umiejętności czy efektywności, z drugiej zaś jako element promocji produktu i przyciągnięcie klienta do danej marki. Należy zwrócić uwagę, że zwykłe premie dla pracowników czy karty lojalnościowe dla klientów nie zawsze będą jednak przykładem grywalizacji. Ta bowiem musi opierać się nie tylko na zbieraniu punktów, rywalizacji czy otrzymywaniu nagród, ale powinna zawierać również te elementy, które stanowią dla pracownika czy też klienta formę wyzwania – a więc intrygują go, wciągają i sprawiają, że chce grać dalej (Pajewski 2013, 3-4). Dokładnie te elementy sprawiają, że grywalizacja okazuje się przydatnym narzędziem w rękach edukatorów. Czynność uczenia się, powszechnie kojarzona z czymś nużącym i nieprzyjemnym, sprawia, że jest to niechętnie podejmowane działanie, traktowane raczej jako obowiązek, który zazwyczaj robimy z przymusu³. Wykorzystując natomiast narzędzia, które oferuje grywalizacja, można zmienić proces nauki w angażującą grę, tym samym podnosząc poziom wiedzy jej uczestników na przykład o dziedzictwie grecko-rzymskim.

Paweł Tkaczyk za niezbędne elementy gry wskazuje dynamikę, skłaniającą nas do podejmowania wyzwań i dającą satysfakcję oraz mechanikę, konstruującą dynamikę (Tkaczyk 2012, 81). Aby rozróżnić te dwa pojęcia, autor podaje przykład gracza-rekordzisty, którego celem jest zdobycie nagrody. Dynamika gry polega na tym, że oferuje wizję otrzymania owej nagrody, stanowiącej rekompensatę za wysiłek włożony w grę, a forma, jaką ta nagroda przyjmuje (na przykład przyznanie punktów czy odznaczenia), to mechanika, czyli wizualizacja dynamiki (Tkaczyk 2012, 81). Dobrze przygotowana grywalizacja opiera się na logicznej strukturze z wyraźnie zaznaczonym celem, przebiegiem i elementami składo-

³ Ze stereotypowym postrzeganiem nauki polemizuje Anna Marko, która w swoim artykule zwraca uwagę na naturalną zdolność i potrzebę człowieka do uczenia się, która dopiero w czasie obowiązkowej, tradycyjnej edukacji staje się czynnością niechętnie podejmowaną. Autorka proponuje projekt, który wdrożony w starszych klasach szkół podstawowych i ponadpodstawowych pozwoli uczniom zrozumieć rolę, jaką odgrywają w zdobywaniu własnego wykształcenia, przedefiniuje ich podejście do nauki oraz instytucji szkoły, która, jak wskazuje, nie jest jedynym miejscem, w którym odbywa się proces uczenia. A. Marko, *Antropologiczna potrzeba uczenia się – projekt dydaktyczny dla szkoły ponadpodstawowej*, w: „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 18, s. 197-215.

wymi. Dopiero umiejętne wykorzystanie mechanizmów takich jak punkty, wyzwania, poziomy czy odznaczenia (niekoniecznie wszystkich jednocześnie) i stworzenie intrygującej fabuły stanowi konstrukcję, którą można uznać za grywalizację. Warto również zaznaczyć, że każda rozegrana grywalizacja potoczy się inaczej – nie da się znaleźć dwóch identycznych graczy, którzy poprowadzą rozgrywkę w dokładnie ten sam sposób. Budując własny projekt tego typu działań, warto więc postarać się o elastyczność i wyważenie elementów w taki sposób, aby każdy gracz mógł się indywidualnie rozwinąć w ramach danej gry.

Rola kultury popularnej w promowaniu wiedzy o tradycji antycznej

W ostatnich latach zyskują na znaczeniu badania nad recepcją kultury antycznej i jej obecnością w kulturze popularnej. Katarzyna Marciniak w odpowiedzi na pytanie, czy warto w XXI wieku szerzyć tradycję antyczną pisze:

Świat zmienia się bardzo szybko – nowe odkrycia, wynalazki, formy życia społecznego... A jednak podstawowe ludzkie dylematy i pragnienia pozostają od tysięcy lat te same. Wobec spraw ostatecznych jesteśmy tak samo bezradni – fakt, że współczesna Eurydyka umiera dziś w szpitalu, nie zmniejsza rozpacz Orfeusza (...). Kultura antyczna, która nigdy nie stroniła od pytań najtrudniejszych, a wręcz uczyniła je istotą swoich arcydzieł, stwarza nam w tym kontekście neutralną bazę do rozpoczęcia rozmowy. Zanurzeni w antyku, możemy za pośrednictwem kodu zbudowanego na grecko-rzymskim dziedzictwie prowadzić dialog o problemach współczesności, które są zbyt bolesne i za bardzo dzielą rozmówców, by mówić o nich spokojnie w innych warunkach (Marciniak 2013, 205-206).

Aby kultura antyczna mogła spełnić funkcję, o jakiej pisze Marciniak, niezbędne jest jednak posłużenie się narzędziami dostępnymi i zrozumiałymi dla szerszego grona odbiorców, tak aby uczestnikiem dialogu mógł stać się każdy. Anna Mik zwraca uwagę, że takim narzędziem może być właśnie kultura popularna, która staje się „tłumaczem” klasycznych tekstów (Mik 2022, 20). Dlatego właśnie także cykl o Harrym Potterze, jako produkt popkultury, może stać się źródłem wiedzy o kulturze antycznej przekazanej w przystępnej formie, a w konsekwencji „bazą do rozpoczęcia rozmowy”, o której pisze Marciniak.

Nie będzie to jednak zadanie łatwe, gdyż wykształcenie klasyczne jest coraz mniej popularne. Liczne dyskusje na temat zasadności wprowadzenia języka łacińskiego do szkół⁴ czy usuwania tekstów klasycznych ze spisów lektur⁵ wskazują na swego rodzaju wyparcie potrzeby znajomości antycznych korzeni kultury

⁴ Omówienie tego problemu znaleźć można w artykule Katarzyny Ochman, *Łacina na skraju*, https://www.academia.edu/41901195/_ARTICLE_%C5%81acina_na_skraju (dostęp: 26.02.2024). Autorka analizuje sytuację języka łacińskiego i kultury antycznej jako przedmiotu dostępnego dla uczniów w ramach podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych, wskazując na niewielką liczbę godzin, przy której realizacja rzekomo „rozszerzonego” przedmiotu jest niemożliwa oraz na potencjalny problem z wypełnieniem grup zajęciowych, spowodowany wybieraniem przez uczniów tych przedmiotów, które dają im lepsze perspektywy przy rekrutacji na studia.

⁵ Za przykład można podać usunięcie mitologii rzymskiej z listy lektur obowiązujących na poziomie rozszerzonym, w: *Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa*, (red.) K. Strugińska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021, s. 11.

europiejskiej. Z drugiej strony mitologia grecko-rzymska w ostatnich latach stała się powszechnym źródłem inspiracji dla twórców kultury popularnej, którzy chętnie korzystają z mitologicznych postaci i motywów. Katarzyna Marciniak nazywa to zjawisko reaktywacją mitów w epoce neohellenistycznej (Marciniak 2012, 249). Oznacza to, iż mity nie są już przekazywane w klasycznej formie, ale wciąż budzą zainteresowanie – są znajomym, bezpiecznym elementem kultury, dającym się opowiedzieć na nowo. Mowa tu nie tylko o cyklu o Harrym Potterze, ale również o utworach takich jak seria książek *Percy Jackson i bogowie olimpijscy* autorstwa Ricka Riordana⁶ czy książki Madeline Miller (np. *Pieśń o Achillesie*) osadzone w świecie mitów greckich. Symbioza mitologii i kultury popularnej staje się czymś powszechnym i spełniającym oczekiwania odbiorców, czego przykładem mogą być *Igrzyska śmierci*, w których autorka nawiązuje do walk gladiatorów, osadzając to odwołanie kulturowe w zupełnie innej przestrzeni i realiach. Książka odniosła ogromny sukces, mimo że – jak wskazuje Zofia Kaczmarek – poszczególne elementy fabuły i struktury świata przedstawionego nie zostały wymyślone przez autorkę, a jedynie zaadaptowane ze świata antycznego (Kaczmarek 2016, 77-90). Przy optymistycznym założeniu, że odbiorca ma świadomość zakrzywienia obrazu historycznego lub mitologicznego, teksty kultury popularnej mogą stać się cennym i wartościowym źródłem wiedzy o człowieku i świecie. Słusznym wydaje się stwierdzenie Marka Krajewskiego, że popkultura,

zmarginalizowany i lekceważony fenomen nowoczesności, stała się, w ponowoczesnym świecie, nie tylko wszechobecna (...), ale uległa również transformacji, z jednej strony w rodzaj filtra, poprzez który rzeczywistość jest przez nas oglądana i doświadczana, z drugiej zaś w podstawowe narzędzie, za pomocą którego spotykamy się ze światem (Krajewski 2003, 7).

Harry Potter i świat antyczny

Septologia o Harrym Potterze autorstwa Joanne Kathleen Rowling jest najlepiej sprzedającą się serią książek w historii⁷. Warto zwrócić uwagę na zasięg jej rozpoznawalności i poczytności, który obejmuje młodszych i starszych czytelników z różnych regionów świata, o zróżnicowanym pochodzeniu i wykształceniu. Początki sagi nie wróżyły sukcesu – pierwsza część, czyli *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*, została odrzucona przez dwanaście różnych wydawnictw i dopiero małe wówczas wydawnictwo Bloomsbury zdecydowało się wydać książkę w 1997 roku w skromnym nakładzie początkowym wynoszącym 1000 egzemplarzy⁸.

Zawarte w cyklu nawiązania do antyku nie są co prawda w żaden sposób oznaczone przez Rowling, w większości stanowiąc interpretacje starożytnych opo-

⁶ Na serię książek *Percy Jackson i bogowie olimpijscy* składają się następujące tytuły: *Złodziej pioruna* (2005), *Morze potworów* (2006), *Kłótwa Tytana* (2007), *Bitwa w labiryncie* (2008) oraz *Ostatni Olimpijczyk* (2009). Wszystkie części zostały przetłumaczone na język polski przez A. Fulińską i wydane nakładem wydawnictwa Galeria Książki.

⁷ J.K. Rowling's *Wizarding World*, <https://www.jkrowling.com/writing/> (dostęp: 26.02.2024).

⁸ A. Oswald, J. K. Rowling shares photos of her rejection letters for „inspiration” <https://www.businessinsider.com/jk-rowling-rejection-letters-2016-3?IR=T> (dostęp: 26.02.2024).

wieści (warto w tym kontekście wziąć pod uwagę potwierdzoną przez dyplom ukończenia filologii klasycznej wiedzę Rowling o antyku⁹), jednakże właśnie dzięki temu ta seria książek dla dzieci i młodzieży o magii i czarodziejach daje możliwość stworzenia projektu przekazującego wiedzę o kulturze antycznej.

Joanne Kathleen Rowling w swojej serii wykreowała wiele postaci oraz fantastycznych stworzeń, inspirując się właśnie starożytnym światem grecko-rzymskim. Przykładem mogą być centaury, smoki czy trójgłowe psy, których odpowiedniki można odnaleźć w mitologii. Liczna grupa bohaterów pojawiających się w serii odwołuje się do postaci znanych z antyku, a ich imiona odpowiadają greckim lub rzymskim bóstwom czy herosom. Na przykład Minerwa McGonagall, nauczycielka transmutacji otaczająca opieką głównego bohatera nie tylko nosi imię po jednej z najważniejszych bogiń rzymskich utożsamianej z helleńską Ateną, ale również posiada niektóre z jej cech charakteru, np. inteligencję, sprawiedliwość i surowość. Z kolei wątpliwego talentu wróżbitka Sybilla Trelawney jest podobna zarówno do swojej antycznej imienniczki (a właściwie imienniczek, gdyż w mitologii można odnaleźć ich kilka), jak i do Kasandry, królowny trojańskiej obdarzonej darem jasnowidzenia, która, podobnie jak profesor Trelawney, uznawana jest za oszustkę.

Najczęściej postaci wykreowane przez Rowling przejmują cechy swoich antycznych odpowiedników, pozostając jednak odrębnymi kreacjami. Woźny Hogwartu, znany z pojawiania się wszędzie tam, gdzie dzieje się coś niezgodnego z regulaminem, mógłby nosić jakiegokolwiek imię. Jednak Rowling, nazywając go Argusem, skazuje go na bycie szkolnym postrachem, który niczym mitologiczny olbrzym Argus o stu oczach czuwa nad uczniami. Nierozszyfrowanie tego połączenia w żaden sposób nie przeszkadza wprawdzie czytelnikowi w lekturze, jednak warto mieć na uwadze, że decydując się na konkretne imiona i nazwy, Rowling daje możliwość poznania antycznych stworzeń i postaci w innej odsłonie niż ma to miejsce na przykład podczas lekcji języka polskiego.

Rowling czerpie również z klasycznego świata liczne motywy i toposy, a także tworzy postaci, które w odróżnieniu od tych wspomnianych wcześniej, nie nawiązują do konkretnych, mitologicznych kreacji, ale są inspirowane antycznymi archetypami. Walka dobra ze złem, poświęcenie z miłości czy motyw herosa stawiającego czoła swojemu przeznaczeniu to najbardziej rozpowszechnione toposy literackie, które powielone zostały przez autorkę septologii. Oprócz nich odnaleźć tam można także te mniej znane motywy. Przykładem może być strach przed wypowiedaniem imienia Lorda Voldemorta. Ci, którzy odczuwają lęk, określają go takimi przydomkami jak „Sam-Wiesz-Kto”, „Ten, Którego Imienia Nie Wolno Wymawiać” lub – w przypadku jego zwolenników – „Czarny Pan”. Jak zauważa Katarzyna Marciniak, jednakową obawę odczuwali starożytni Grecy przed Hadesem, sądząc, że wypowiedzenie jego imienia sprowadzi na nich nieszczęście i dlatego wykorzystywali zamienne nazwy dla władcy świata umarłych

⁹ Oficjalna strona J. K. Rowling, <https://www.jkrowling.com/about/> (dostęp: 26.02.2024).

(Marciniak 2018, 234). Inną ważną postacią serii jest Albus Dumbledore, któremu przypisuje się cechy Zeusa (Spencer 2015, 67-69) lub też Platona (Williams, Kellner 2002, 143-154). Dyrektor Hogwartu wpisuje się z kolei w archetyp starego mędrca, w tym przypadku obdarzonego mądrością i doświadczeniem czarodzieja, który staje się przewodnikiem lub też – używając terminu wywodzącego się z mitologii – mentorem.

Świat wykreowany przez Rowling jest więc przesiąknięty reminiscencjami antycznymi, nierzadko bardzo ważnymi dla rozwoju fabuły lub kreacji postaci. Mitologiczne postacie i stworzenia, antyczne motywy i archetypy, a nawet język łaciński obecny w serii pod postacią imion, nazw czy zaklęć, stanowią tym samym interesującą edukacyjnie inspirację, pozwalającą na stworzenie projektu grywalizacji.

Projekt grywalizacji promujący kulturę antyczną

Zaprezentowany pomysł dydaktyczny stanowi jedynie zarys autorskiego projektu grywalizacji. Podstawy wiedzy o kulturze antycznej są ułatwieniem dla graczy, ale nie są niezbędne, aby wykonać zadania. Ze względu na zakres wiedzy projekt skierowany jest dla graczy powyżej 12 roku życia. Grywalizacja opiera się w głównej mierze na motywacji samych graczy – to oni podejmują wyzwania, działając we własnym tempie, dlatego czas przejścia przez całą grywalizację zależy od grupy, która w niej uczestniczy. Jednym z założeń grywalizacji jest jej dobrowolność, a gracze zyskują najwięcej, jeśli samodzielnie podejmują decyzję o przystąpieniu do gry. Gra składa się z kilku etapów, które prowadzący może przeprowadzić w ramach jednego spotkania lub podzielić na kilka krótszych.

1. Fabuła

Projekt został skonstruowany na podstawie elementów świata przedstawionego zawartych w cyklu książek o Harrym Potterze, a zakres wiedzy o antyku obejmuje wybrane nawiązania, które pojawiły się w siedmiu częściach serii. Gracze wcielają się w uczniów Szkoły Magii i Czarodziejstwa w Hogwarcie i zostają przydzieleni do jednego z czterech domów – Gryffindoru, Slytherinu, Ravenclawu lub Hufflepuffu. Przed uczestnikami ostatni dzień w Hogwarcie. Tradycją szkoły jest rywalizacja o Puchar Domów – zwykle wszyscy uczniowie zbierają w trakcie roku punkty dla swoich drużyn, tak aby w ostatni dzień roku szkolnego przekonać się, kto zajął zaszczytne pierwsze miejsce. W tym roku złośliwy Irytek (poltergeist zamieszkujący Hogwart) ukradł jednak klepsydry odliczające punkty i po raz pierwszy w historii szkoły walka o Puchar Domu musi rozstrzygnąć się w ciągu jednego dnia. Uczniowie mają mało czasu, by nadrobić stracone punkty i zawałczyć o Puchar Domu. Na graczy czeka seria wyzwań, jednak muszą być czujni – Irytek wciąż próbuje pokrzyżować ich plany. Prowadzący na czas grywalizacji zostaje mianowany opiekunem wszystkich czterech domów.

List do Gryfonów, Ślizgonów, Puchonów i Krukonów.
Doręczono sowią pocztą do dormitoriów wyżej wymienionych.



Drodzy uczniowie Szkoły Magii i Czarodziejstwa w Hogwarcie,

tradycją naszej szkoły jest trwająca przez cały rok rywalizacja o Puchar Domów, której wyniki mieliśmy poznać jutro. Z ogromnym smutkiem przyjąłem wiadomość o kolejnym figlu Irytka zamieszkującego Hogwart, który ukradł klepsydry liczące zebrane przez Was w ciągu roku punkty. Zapewniam Was, że profesorowie robią wszystko, aby złapać złodzieja i odzyskać zgubę. Tymczasem kadra podjęła jednostronną decyzję o kontynuowaniu walki o Puchar Domu. Przed wami ostatni dzień roku szkolnego i cztery zajęcia wprowadzające Was w arkany magii i wiedzy o świecie antycznym – jest to dla Was szansa na nadrobienie straconych punktów. Na prośbę profesor Hooch, nauczycielki sztuki latania dzisiejszy dzień zgodziliśmy się zwieńczyć meczem quidditcha, ostatnią szansą na zdobycie punktów dla waszych domów, a uczestniczyć w nim będą te domy, którym uda się zdobyć wymagane umiejętności.

Dzisiejszy dzień obfitować będzie w wyzwania, emocje i wiedzę. Ufam, że młodzi czarodzieje jak wy świetnie dadzą sobie z nimi radę. Pamiętajcie – czasu jest mało, więc tylko działając zespołowo, wykorzystując przy tym swoje indywidualne zdolności, możecie wygrać tegoroczną rozgrywkę! Zanim udacie się na pierwsze zajęcia, niech każdy z Was pozwoli Tiarze Przydziału zdecydować, dla którego domu będzie walczył – Gryffindoru, Hufflepuffu, Ravenclawu, czy Slytherinu.

Albus Percival Wulfrík Brian Dumbledore

P.S. W pogon za Irytkiem rzucił się nasz woźny Argus Filch, który ostrzega przed wybrykami ducha i jednocześnie pragnie przypomnieć o zasadach panujących w szkole. Poniżej załączam na jego prośbę ich listę.

Ilustracja nr. 1 List rozpoczynający grę

2. Mechanizmy gry zastosowane w projekcie

Zgodnie z założeniami grywalizacji do stworzenia zgrywalizowanych działań niezbędne jest wprowadzenie odpowiednich mechanizmów gry. W tym projekcie są to: punkty, poziomy, informacja zwrotna, tabela wyników oraz wyzwania.

Punkty, poziomy

Przed graczami cztery zajęcia w Hogwarcie oraz wielki mecz quidditcha – to ich szansa na nadrobienie punktów skradzionych przez Irytka i wygranie Pucharu Domów. Na każdym przedmiocie będą mieli szansę sprawdzić się w wyzwaniach grupowych i indywidualnych. Na koniec czeka ich ostateczna rozgrywka – mecz quidditcha, który może stać się przepustką do wygranej, a przy okazji sprawdzi, czy uważali w czasie zajęć. Za wykonanie poszczególnych wyzwań każdy z graczy

zbiera punkty, które trafiają na konto jego domu. Punkty przyznawane są poszczególnym graczom za zadania wykonywane samodzielnie oraz całym zespołem w zadaniach grupowych. Gra podzielona jest na cztery stopnie wtajemniczenia (cztery zajęcia wykładane w Hogwarcie) oraz wielki finał. Przyznawane są dwa rodzaje punktów:

- punkty stałe – każdy z domów zdobywa określoną liczbę punktów za każdym razem, kiedy wszyscy jego członkowie „stawia się” na zajęciach oraz kiedy każda osoba z grupy podejmie i ukończy wszystkie wyzwania na danym przedmiocie; każde następne zajęcia to wyższy poziom gry, dlatego liczba punktów stałych za kolejne poziomy jest wyższa;
- punkty specjalne – gracze uzyskują punkty specjalne za wygranie konkretnych wyzwań; ich liczba różni się w zależności od zadania.

Każdy z domów/graczy może zrezygnować z udziału w wyzwaniu i przejść od razu do następnego poziomu, jednak punkty stałe za podjęcie i ukończenie poziomu nie są wtedy przyznawane. Tabela z dokładną punktacją powinna zostać udostępniona graczom.

Tabela wyników i informacja zwrotna

Zebrane punkty stałe oraz specjalne są na bieżąco dodawane i udostępniane graczom w formie tabeli. Przed rozpoczęciem gry prowadzący powinien przygotować tabelę wyników, do której wgląd będzie mieć każdy z uczestników przez cały czas trwania gry. Odpowiednie przygotowanie się prowadzącego do gry i zapoznanie z jej przebiegiem jest kluczowe, aby mógł on na bieżąco udzielać informacji zwrotnej uczestnikom o tym, jakie są efekty podejmowanych przez nich działań.

3. Przebieg gry

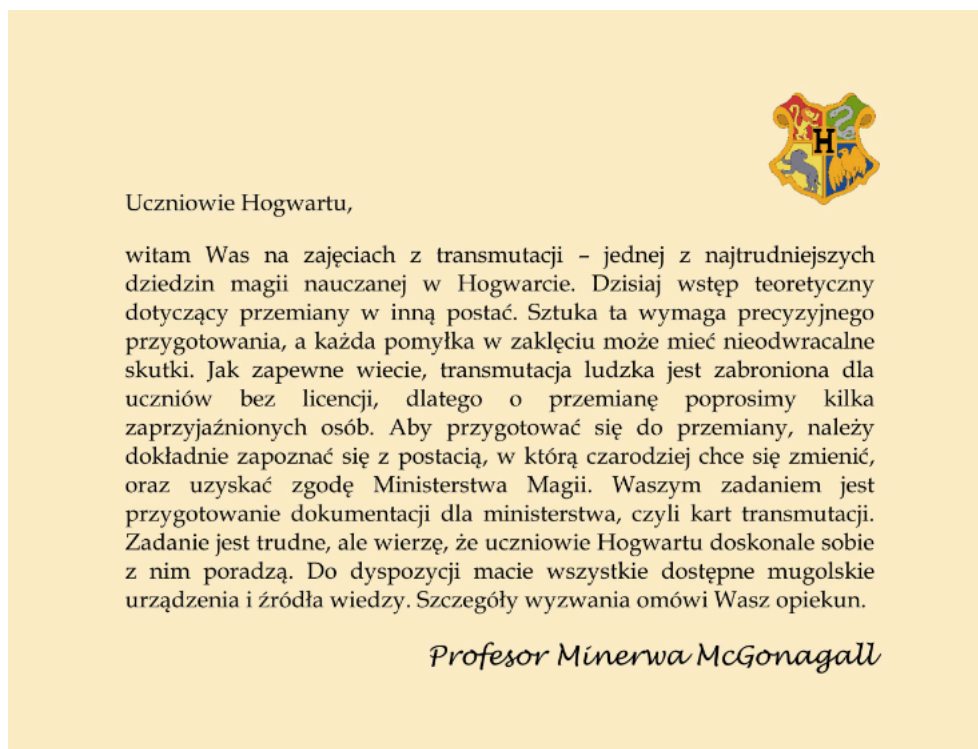
Struktura poszczególnych etapów i ich elementy wyglądają tak samo. Każdy poziom rozpoczyna się od przeczytania listu od jednego z nauczycieli Hogwartu, z którego gracze dowiadują się o czekającym ich zadaniu. Po jego wysłuchaniu prowadzący informuje o liczbie punktów możliwych do zdobycia na danym etapie i wyjaśnia ewentualne wątpliwości. Następnie uczestnicy przystępują do wyzwania. Ostatnim elementem każdego etapu jest przydzielenie punktów i umieszczenie ich na tablicy wyników. Po ukończeniu wszystkich kroków grupa może przejść do kolejnego etapu. Gra podzielona jest na następujące części:

- I. Wprowadzenie – omówienie celu, zasad gry oraz podział na drużyny.
- II. Zajęcia z opieki nad magicznymi stworzeniami – wprowadzenie do wiedzy o mitycznych stworzeniach.
- III. Zajęcia z transmutacji – wprowadzenie do wiedzy o mitycznych postaciach.
- IV. Zajęcia z wróżbiarstwa – wprowadzenie do wiedzy o motywach antycznych.

- V. Zajęcia z obrony przed czarną magią – wprowadzenie do wiedzy o języku łacińskim.
- VI. Wielki mecz quidditcha – zadanie weryfikujące zdobytą wiedzę.
- VII. Ceremonia wręczenia Pucharu Domów – podsumowanie punktacji, przyznanie nagrody i zakończenie gry.

Przykładowy przebieg etapu

Gracze rozpoczynają zajęcia z transmutacji od zapoznania się z listem, który zostawiła im profesor Minerwa McGonagall:



Ilustracja nr. 2 List do graczy

Po zapoznaniu się z informacjami zawartymi w liście każda drużyna otrzymuje identyczny komplet kart transmutacji. Karta jest dwustronna: po jednej stronie grupa znajdzie informacje o postaci z *Harry'ego Pottera* (wybrany cytat z książki oraz jej cechy charakterystyczne), drugą stronę gracze muszą opracować samodzielnie, wpisując informację o postaci antycznej, która mogła być inspiracją dla stworzenia postaci opisanej na awersie karty oraz podobieństwa, jakie zachodzą między postaciami. Po upływie ustalonego czasu prowadzący sprawdza każdą z kart, formułuje informację zwrotną i przyznaje odpowiednią liczbę punktów. Jeśli dana grupa znajdzie inny antyczny odpowiednik niż zakładano i odpowiednio uzasadni wybór, należy zaakceptować odpowiedź: w grywalizacji nie ma jedyne go dobrego klucza odpowiedzi, liczy się kreatywność i umiejętność logicznego działania. Przykładowo, wypełniając kartę Sybilli Trelawney, grupa może zaproponować zarówno Kasandrę jako jej antyczny odpowiednik, jak i jedną z mitologicznych Sybilli. Warto jednak poinformować grupę o innych niż zastosowane możliwościach poprawnego rozwiązania zadania.

© Harry Potter Collection, 2000

Cechy charakterystyczne:

- Podobieństwa między postaciami:

Minerwa
McGonagall

www.peter-zimmer.com

Cechy charakterystyczne:

- Podobieństwa między postaciami:

235

ludzi, zachęcając ich do samokształcenia. Uczestnicy kończą bowiem grę, wykazując się kompetencjami dekodowania tekstów kultury, w których, podobnie jak w cyklu o Harrym Potterze, można odnaleźć nawiązania do antyku, a także umiejętnością dostrzegania zachodzących między nimi relacji. Wybór takiej metody przekazywania wiedzy może być ciekawym rozwiązaniem metodycznym służącym żywienia kontaktu współczesnych odbiorców z kulturą antyczną i przekonaniu ich do tego, że wciąż ma ona do zaproponowania coś ciekawego współczesnemu młodemu odbiorcy.

Bibliografia:

- Cyrklaff-Gorczyca Magdalena, 2017, *Grywalizacja jako metoda komunikacji i edukacji*, w: Kamińska-Czubała B., Skórka S. (red.), *Projektowanie informacji w przestrzeni biblioteki*, Kraków, s. 187-199.
- Kaczmarek Zofia, 2016, *The Gladiatorial Games in Hunger Games by Suzanne Collins: Some Thoughts on Antique Culture in Modern World*, w: Dominas K., Wesołowska E., Trocha B. (red.), *Antiquity in Popular Literature and Culture*, Cambridge, s. 77-90.
- Krajewski Marek, 2003, *Kultury kultury popularnej*, Poznań.
- Marciniak Katarzyna, 2018, *Mitologia grecka i rzymska. Spotkania ponad czasem*, Warszawa.
- Marciniak Katarzyna, 2013, *Tradycja antyczna w XXI wieku – cui bono?*, w: Marciniak K. (red.), *Antyk i my w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną*, Warszawa, s. 199-267.
- Marko Anna, 2023, *Antropologiczna potrzeba uczenia się – projekt dydaktyczny dla szkoły ponadpodstawowej*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 18, , s. 197-215, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/42294> (dostęp: 22.04.2024).
- Mik Anna, 2022, *Signs of Exclusion? Monsters from Classical Mythology in Children's and Young Adult Culture*, Warszawa.
- Ochman Katarzyna, 2017, *Łacina na skraju*, https://www.academia.edu/41901195/_ARTICLE_%C5%81acina_na_skraju (dostęp: 26.02.2024).
- Oswald Anjelica, 2016, *J. K. Rowling shares photos of her rejection letters for „inspiration”*, <https://www.businessinsider.com/jk-rowling-rejection-letters-2016-3> (dostęp: 26.02.2024).
- Pajewski Piotr, 2013, *Czym nie jest gamifikacja*, „White Paper”, nr 1, Warszawa, s. 3-4.
- Spencer Richard., 2015, *Harry Potter and the Classical World: Greek and Roman Allusions in J.K. Rowling's Modern Epic*, Jefferson.
- Strugińska Karolina (red.), 2021, *Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Tkaczyk Paweł, 2011, *Grywalizacja bez mechanizmów*, <https://paweltkaczyk.com/pl/kiedy-grywalizacja-nie-zadziala/> (dostęp: 26.02.2024).

Tkaczyk Paweł, 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice.

Wawer Monika, 2016, *Grywalizacja w edukacji akademickiej – możliwości i ograniczenia jej wykorzystania w kształceniu studentów*, w: „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 2/16, Rzeszów, s. 197-205.

Williams David Lay., Kellner Alan, Dumbledore, 2002, *Platon i głód wiedzy*, w: Bassham G., Irwin W., *Harry Potter i filozofia. Przewodnik po Hogwarcie dla mugoli*, E. Stępkowska E. (tłum.), Gliwice, s. 143-154.

Zichermann Gabe, Cunningham Christopher, 2012, *Grywalizacja. Mechanika gry na stronach www i w aplikacjach mobilnych*, R. Jońca R. (tłum.), Gliwice.

Źródła internetowe:

Oficjalna strona J.K. Rowling, <https://www.jkrowling.com> (dostęp: 8.09.2024).

Oficjalna strona Wizing World, <https://www.wizingworld.com> (dostęp: 8.09.2024).

The Piano Stairs Experiment: Making Life More Fun, <https://academy4sc.org/video/the-pianostairs-experiment-making-life-more-fun> (dostęp: 26.02.2024).

O Autorce:

Miriam Czachor – studentka studiów magisterskich na kierunku projektowanie kultury w Instytucie Kultury Europejskiej w Gnieźnie (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Autorka pracy nagrodzonej w konkursie na najlepszą pracę dyplomową.

