

NATALIA RÓŻYCKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0009-0000-7487-1931

rozyckanat@gmail.com

*Obcy jest nam potrzebny byśmy zobaczyli to,
co jest poza kategorią nas,
Obcy musi wyjść poza kategorię obcego,
jeśli chcemy wejść z nim w interakcję¹.*

NOWY/OBCY W SZKOLE – JAKI OBRAZ UCZNIA CUDZOZIEMSKIEGO PRZEDSTAWIAJĄ NAUCZYCIELE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH (WNIOSKI Z BADANIA ANKIETOWEGO)

New/foreigner at school – the linguistic image of a foreign student
in a Polish primary school from the teachers' perspective
(based in online surveys)

Abstract: This article is a development of a paper delivered during the Forum Młodych Badaczy Języka Regionu (Forum for Young Language Researchers of the Region) organized on 3 March 2022 by the Studenckie Dialektologiczne Koło Naukowe (Students' Dialectology Study Group) that took place at the Faculty of Polish and Classical Philology of Adam Mickiewicz University in Poznań. The aim of this text is to show how primary school teachers perceive foreign students in Polish primary schools. The overriding issue is the teachers' opinions on the communication barrier and if the perceived difficulties spearhead measures to minimize the difficulties by, among other things, enhancing (glotto)didactic competences. The considerations are based on the findings of a survey conducted by the author in 2021 as part of her bachelor's thesis. The analysis and interpretation include statements of teachers of the second stage of education. With the help of tools developed within the framework of cognitive methodology (linguistic worldview), profiles of foreign students have been identified. The material shows how teachers perceive and value foreign learners and which teaching aids they can use while educating this group of pupils.

Keywords: glottodidactics, a foreign student, teaching Polish as a foreign language, the linguistic image of the world.

¹ J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, red., 2001, *Kultury tradycyjne a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*. T. 1-2, „Trans Humana”, Białystok, s. 164, cyt. za. U. Żydek-Bednarczuk, 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, s. 19.

Nowy/obcy w szkole

Obecność, nauka, nauczanie, odmienność i funkcjonowanie ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole to tematy pojawiające się od dekad w licznych dyskusjach na temat kształcenia. Programy, opracowania, podręczniki, metodologia pracy nauczyciela stanowią obszary stale opracowywane i ulepszane. Nie ma w tym nic dziwnego, gdyż jak pokazują statystyki – uczniów przyjeżdżających do Polski z różnych krajów jest coraz więcej², a obecnie liczby te rosną w zatrważającym tempie, które jest efektem współczesnej sytuacji społeczno-politycznej³. Mimo to uczeń obcokrajowiec swoim dołączeniem do zespołu klasowego często staje się (zwłaszcza dla początkujących nauczycieli) nie lada wyzwaniem⁴. Stwierdzenie to nie oddaje jednak w pełni trudności, które może napotkać i napotyka w pracy z uczniem obcojęzycznym nie tylko polonista.

Jakie zatem wyzwania czekają nauczyciela podczas spotkania z uczniem cudzoziemskim? Osoby znające sytuację szkolnej edukacji w Polsce mogą to pytanie uszczegóławiać, dodając kolejne kwestie dotyczące tego, jak do takiego spotkania przygotowani są nauczyciele, czy mają oni zapewnione materiały dydaktyczne przystosowane do nauczania ucznia cudzoziemskiego, ale też – czy otrzymują wsparcie w swoich działaniach i jak ono wygląda. Pytania te mogą obejmować także ucznia, trudności w kontakcie (komunikacji) z nim, jego funkcjonowanie w szkole i zespole klasowym – zarówno pod kątem psychologiczno-społecznym, jak i edukacyjnym. Warto też zastanowić się nad tym, jak działa system oświaty w zakresie wspierania ucznia cudzoziemskiego i nauczyciela w rzeczywistości szkolnej.

Pojawiających się pytań jest wiele, a wskazane tu kwestie nie wyczerpują z pewnością obserwowanych problemów. Pozwalają jednak przybliżyć obraz ucznia z doświadczeniem migracji nie tylko w kontekście jego aktywności lekcyjnej. Przywołane pytania stały się kanwą do opracowania badania ankietowego, a prezentowany artykuł przedstawia spostrzeżenia i wnioski z przeprowadzonego badania, którego adresatami byli nauczyciele. Podkreślić zatem należy, że ukazane analizy i konkluzje akcentują perspektywę jednej grupy wchodzącej w skład środowiska szkolnego – nauczycieli. Przyjrzenie się wypowiedziom tej grupy zawodowej pozwoli wskazać miejsca wymagające wsparcia, a tym samym może stanowić podstawę do wypracowania rozwiązań i wprowadzanie zmian do przestrzeni edukacyjnej. Badanie ankietowe prowadzone było w okresie od 15 stycznia do 31 marca 2021 roku w internecie (za pośrednictwem platformy LimeSurvey⁵).

² Przekonać się o tym można, wykorzystując na przykład wykres opracowany przez NIK na podstawie bazy danych SIO MEN: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html> czy też przeglądając i porównując statystyki na stronie: <https://migracje.gov.pl>. Oba źródła pozwalają zaobserwować stały wzrost migracji do Polski, dotyczy to także napływu uczniów cudzoziemskich (dostęp: 7.10.2022).

³ Niniejszy artykuł jest rozwinięciem referatu wygłoszonego kilkanaście dni po Inwazji Rosji na Ukrainę, która rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku. Był to czas wzmożonego napływu do Polski ludności z za wschodniej granicy naszego kraju.

⁴ Potwierdzają to wpisy i zapytania nauczycieli, które pojawiają się na portalach społecznościowych, np. w grupie *Nauczyciele języka polskiego jako obcego* działającej na Facebooku.

⁵ LimeSurvey – to darmowa, opublikowana w wolnym dostępie strona do tworzenia badań ankietowych. Serwis umożliwia tworzenie, gromadzenie i analizę danych. Serwis LimeSurvey dostępny jest w internecie pod adresem: <https://www.limesurvey.org>.

Badanie ankietowe – forma i struktura

Ankieta składała się z 28 pytań, które można podzielić na trzy podgrupy: metryczkę zbierającą informację o nauczycielu, pytania dotyczące ucznia, a następnie pytania odnoszące się do nauczyciela i jego doświadczeń dydaktycznych. Całość została prze-myślana tak, by osoba wypełniająca nie mogła wracać do uzupełnianych już wcześniej kwestii. Każde kolejne zagadnienie miało na celu uzyskanie bardziej szczegółowej odpowiedzi. I tak na przykład pytanie o rozumienie przez ucznia sytuacji charakterystycznych dla polskiej kultury i tradycji czy trudności w przekazywaniu cudzoziemcom treści przedmiotowych zadane zostało dopiero po elementach dotyczących dostrzeganych przez nauczyciela trudności w funkcjonowaniu ucznia w szkole i klasie. Również pojęcia takie jak: glottodydaktyka i zajęcia z nauczania języka polskiego jako obcego nie pojawiają się w pierwszych częściach ankiety, a dopiero od 24. pytania⁶. W badaniu ankietowym pojawiły się różne typy pytań, w tym pytania: z rozwijaną listą, wyboru, pytania wymagające krótkiej odpowiedzi czy pytania otwarte.

Charakterystyka grupy badawczej

Grupę badawczą stanowiło 36 nauczycieli pracujących na co dzień z uczniami cudzoziemskimi uczącymi się w klasach IV-VIII. Ankietowani mieli od 22 do 60 lat, wśród nich zdecydowaną przewagę (88,6%) stanowiły kobiety. Większość to osoby z województwa wielkopolskiego (64%), lubuskiego (30%) oraz pojedyncze odpowiedzi na pytania ankietowe spłynęły z zachodniopomorskiego, pomorskiego i mazowieckiego. Byli to stażyści (13,64%), nauczyciele kontraktowi (13,64%), mianowani (15,91%), jak i dyplomowani (52,27%) w znacznej większości posługujący się tytułem magistra (81,82%). Ponad połowa ankietowanych pracowała z uczniami cudzoziemskimi krócej niż 5 lat (68,19%), co możemy uznać za stosunkowo krótki okres. Co więcej – dla 6 osób to zupełnie nowe doświadczenie, gdyż pracują z obcokrajowcami krócej niż rok (13,64%).

Ankietowani nauczyciele prowadzili w szkole różne zajęcia przedmiotowe. Najwięcej odpowiedzi dotyczyło nauczania języka polskiego – 17 (47,2%). Wśród wymienianych zajęć były również (w kolejności od najczęściej do najrzadziej wymienianych): język angielski, zajęcia wyrównawcze, język polski jako obcy, matematyka, wychowanie fizyczne, historia, edukacja dla bezpieczeństwa, wiedza o społeczeństwie, fizyka, chemia, biologia, geografia, przyroda, plastyka, technika, zajęcia świetlicowe, godzina wychowawcza, edukacja wielokulturowa, zajęcia logopedyczne. Odpowiedzi na temat prowadzonych zajęć pokazują pewną zależność – zainteresowanie sytuacją uczniów cudzoziemskich częściej wykazali nauczyciele przedmiotów humanistycznych i językowych, niż ścisłych i artystycznych.

⁶ Niniejszy artykuł zawiera część odpowiedzi z badania ankietowego. Całościowy ogląd autorka przestawiła w pracy licencjackiej *Językowy obraz ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole i autowizerunek jego nauczyciela (na podstawie badań ankietowych)*, napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UAM Marty Wrześniewskiej-Pietrzak, data obrony 27.09.2021 roku.

Warto dodać, że jedynie trzy osoby zadeklarowały ukończenie studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, a 5 osób odpowiedziało, iż uczestniczyło w kursach takich jak: „Podstawy nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego”, czy „kursy organizowane przez Studium Prawa Europejskiego – online”.

Już tych kilka informacji o dydaktykach pokazuje, że niewiele osób ma doświadczenie w pracy z uczniem cudzoziemskim dłuższe niż 5 lat, a jeszcze mniej osób (około 22% respondentów) ma kompetencje przygotowujące do pracy z uczniami obcokrajowcami.

Uczeń cudzoziemski w szkole i zespole klasowym – okiem nauczyciela

Jak zatem funkcjonuje uczeń obcojęzyczny w polskich placówkach szkolnych? Co w tym funkcjonowaniu dostrzega nauczyciel? Wypowiedzi ankietowe uzyskane głównie w ramach pytań odwołujących się do ucznia cudzoziemskiego w polskiej szkole pozwoliły wskazać pięć głównych profili w obrazie ucznia, które wyłaniają się z nauczycielskich odpowiedzi.

1. Uczeń wyobcowany, mający trudności z adaptacją i integracją ze swoją klasą

Odpowiedzi pozwalające wyodrębnić ten profil ucznia wskazywały następujące trudności i wyzwania, które obserwowali nauczyciele: brak kontaktu z rówieśnikami, odrzucenie ucznia cudzoziemskiego przez rówieśników, niechęć do nawiązywania kontaktów koleżeńskich, trudności w adaptacji zwłaszcza w grupach mieszanych, początkowy okres niepewności związany z zachowaniem się ucznia w zespole klasowym, rotacja uczniów w zespołach klasowych. Na trudności związane z wyobcowaniem ucznia zwróciło uwagę 19% badanych. Tu szczególnie interesujący wydaje się fakt, iż w opinii nauczyciela to uczeń cudzoziemski „izoluje” się, a nie jest izolowany przez klasę, dostrzega on zatem trudności adaptacyjne nawet w przypadku zespołu klasowego, który otwarty jest na przyjęcie nowego ucznia.

2. Uczeń cudzoziemski – obcy kulturowo

Nauczyciele zwrócili uwagę na zainteresowanie, które w niektórych grupach budzi uczeń – obcokrajowiec, dwie osoby wskazały na „efekt nowości”, który uwidacznia się licznymi pytaniami o różnice kulturowe czy znajomość innego alfabetu. Ta ciekawość ze strony uczniów polskich dostrzeżona przez nauczycieli pokazuje, że nowy uczeń jest przez rówieśników postrzegany jako ktoś inny, obcy, a jednocześnie ciekawy⁷. Uczniowie cudzoziemscy pochodzą z różnych krajów, dlatego nie jest zaskoczeniem, że na kwestie różnic kulturowych uwagę zwróciło 9% ankieto-

⁷ Według Urszuli Żydek-Bednarczuk *Obcy* zawsze kojarzy się z niechęcią, ale i zagadką, *Inny* z ciekawością i tolerancją, a ambiwalencja *Obcego* w procesie komunikowania się oscyluje między zachowaniem dystansu a przybliżeniem. W humanistyce oprócz kategorii *Obcego* pojawi się kategoria

wanych. Wśród wyzwań wymieniali oni: nierozumienie zwyczajów, nieumiejętność dostawania się do sytuacji, inną kulturę i religię uczniów. Wskazywane przez respondentów wyzwania to przykłady, które nierzadko mogą budować dodatkowe bariery psychologiczne, wpisujące się w odczuwany przez uczestników komunikacji szok kulturowy.

3. Obcokrajowiec – wzorowy uczeń (czyli różnice między uczniem cudzoziemskim a polskim)

Zdaniem 42% dydaktyków nie ma widocznych różnic pomiędzy uczniami. Większość respondentów docenia trud, motywację i chęci uczniowskie, które dostrzegają w działaniach cudzoziemców, wykazując tym samym, że postrzeganie ucznia obcokrajowca w polskich szkołach jest raczej bardzo pozytywne. Respondenci zauważali też to, że uczniowie z doświadczeniem migracyjnym są nierzadko ambitniejsi niż ich polscy rówieśnicy. Jedna z nauczycielek napisała:

Uczniowie cudzoziemcy są bardziej zaangażowani w lekcje. Chętniej rozmawiają (jeśli uczą się w polskiej szkole od dawna) i lubią się dzielić swoją wiedzą. Różnicę widać również w stosunku do szkoły – są oni grzeczniejsi wobec nauczycieli, pilnują kwestii związanych np. z galowym strojem. Pilnują terminowości wykonywania zadań, w razie nieobecności poprawiają sprawdziany w terminie, są też zainteresowani bardziej zajęciami dodatkowymi.

Wyraźnie jest w tym profilu dodatnie nacechowanie aksjologiczne ucznia cudzoziemskiego, który na tle polskojęzycznych rówieśników wyróżnia się wzorowym stosunkiem do nauki i szkolnych obowiązków.

4. Uczeń cudzoziemski jako osoba wymagająca opracowania dodatkowych materiałów

W sytuacji obecnych wyzwań warto szczególnie zwrócić uwagę na materiały edukacyjne, które do dyspozycji mają nauczyciele w polskiej szkole, albo raczej na ich brak czy też niedostosowanie do potrzeb i możliwości komunikacyjnych uczniów cudzoziemskich. To bez wątpienia ważny element pracy, który ma znaczący wpływ na wyniki osiągane przez cudzoziemców, dlatego zdecydowałam się część tę nieco rozwinąć.

Analiza wypowiedzi nauczycielskich pokazuje, że są oni świadomi trudności związanych z wypracowaniem materiałów dydaktycznych odpowiadających licznym potrzebom związanym z niższą kompetencją komunikacyjną ucznia obcojęzycznego. Zauważają oni bardzo często niedobór materiałów przydatnych do pracy z tą grupą. Uczeń cudzoziemski w świetle podejmowanego przez nauczycieli trudu jawi się jako swego rodzaju wyzwanie dydaktyczne, choć nie wszyscy respondenci zdają sobie z tego faktu sprawę. Świadomość potrzeb komunikacyjnych ucznia cudzoziemskiego

Innego. Z kolei z punktu widzenia glottodydaktyki zdaniem Żydek-Bednarczuk możemy traktować te pojęcia synonimicznie (2015: 19).

jest niezbędna, by właściwie dostosować zadania i karty pracy do możliwości językowych i poznawczych ucznia.

W tym miejscu warto jednak podkreślić, że respondenci wiedzą, jak materiały te powinny wyglądać i jak je dostosować⁸, wyzwaniem zatem jest nakład czasu, który muszą poświęcić, by te pomoce dydaktyczne przygotować.

Pedagodzy szukają różnych sposobów, by sprostać wyzwaniu, jakim często staje się nauczanie cudzoziemców, a gdy dostępne materiały okazują się niewystarczające, podejmują się przygotowania własnych. Bez względu na typ nauczanego przedmiotu, ankietowani wskazują na brak materiałów dydaktycznych ułatwiających, wspierających i usprawniających pracę z uczniem cudzoziemskim. Część oczywiście wymienienia pojedyncze wykorzystywane podręczniki, a niektórzy piszą o zapewnionym dostępie do platform edukacyjnych oraz o kursach online, czasem wskazują także na ważną dla nich obecność nauczycieli wspomagających i tłumacza. Najważniejszą jednostką jest bowiem uczeń, który może poczuć się zaopiekowany, a nie pominięty w systemie. Uczeń bowiem bez pomocy, dodatkowych materiałów i dostosowania sytuacji edukacyjnej do jego umiejętności i możliwości poczuje się zignorowany, pominięty, mniej ważny. Uzna, że jego trudności i sytuacja nie są dla pedagoga istotne, że w nim nie ma wsparcia. Dostając przeznaczone i przygotowane dla siebie materiały, poczuje się zauważony i zaopiekowany. Ułatwi mu to nie tylko zdobycie kompetencji językowych, ale też adaptację w nowej szkole, pomoże w przełamaniu barier, wyrówna szanse.

5. Uczeń cudzoziemski – obcy komunikacyjnie

Profil ten, mimo że wskazany jest jako ostatni, był w zebranych materiale najbardziej widoczny. Prawie 70% respondentów zwróciło szczególną uwagę na istotną w relacji z uczniami barierę komunikacyjną, która była najsilniej zarysowanym sposobem obrazowania ucznia cudzoziemskiego.

Opisując swoje spostrzeżenia związane z językowym funkcjonowaniem ucznia obcokrajowca, nauczyciele wymieniali następujące trudności i ich konsekwencje, które według nich stanowią cechy wyróżniające ucznia cudzoziemskiego:

- nieznaną i nierozumienie języka polskiego,
- wspomaganie się ojczystym językiem,
- wolniejsze tempo czytania, zwłaszcza długich tekstów i książek,
- nierozumienie pytań i poleceń,
- nierozumienie wyrazów, zwłaszcza pojęć przedmiotowych np. biologicznych,
- pytanie o znaczenie niektórych słów,
- niechęć do wypowiadania się na lekcji,
- inne tempo realizacji programu nauczania,
- nierozumienie terminologii,

⁸ W tym miejscu wskazać można, że w udzielanych odpowiedziach nauczyciele wymieniali: językowe dostosowywanie poleceń, korzystanie z metod graficznego obrazowania znaczenia wyrazów, korzystanie z języka obcego, przygotowanie krótkich i dostępnych językowo notatek syntetyzujących podaną na lekcji wiedzę, zmiana form i sposobów oceniania.

- faworyzowanie kontaktów z uczniami swojej narodowości,
- nierozumienie funkcjonowania przypadków, mimo prawidłowego, intuicyjnego ich używania,
- problem z „typowymi” zadaniami gramatycznymi, które są od nich wymagane.

W większości odpowiedzi respondentów zawierały opisy sytuacji komunikacyjnej, która w sposób zdecydowany odróżnia funkcjonowanie ucznia cudzoziemskiego od uczniów polskojęzycznych. Szczególnie zwraca uwagę sposób prezentowania dostrzeganych trudności w obrazie ucznia cudzoziemskiego – większość z nich opisywana jest za pomocą leksykalnego wskazywania na brak (stosowanie zaprzeczenia w postaci prefiksu *nie-*, a także modulantu waloryzującego przeczącego), na przykład:

- „Często mówi, że zadane książki/teksty [są] długie i nie zdąży przeczytać w terminie”
- „uczniowie mają problem z mówieniem w języku polskim – zwłaszcza uczniowie klasy IV, nie potrafią się dostosować (czasami problemy wychowawcze)”
- „Niektórzy uczniowie nie rozumieją języka polskiego, a nie na każdej lekcji jest nauczyciel wspomagający”.

Można zatem zauważyć, że uczeń cudzoziemski jest postrzegany niejako w porównaniu do ucznia „typowego”, spodziewanego w edukacji szkolnej, w której edukacja odbywa się w języku polskim. Uczeń cudzoziemski nie spełnia zatem „norm” i z tego powodu jego obraz budowany jest za pomocą wskazywania niedostatków, braków, odchyleń od normy, którą respondenci wiążą z typowym uczniem polskojęzycznym. Może to wynikać nie tylko z liczebnej mniejszości uczniów cudzoziemskich w placówce, lecz także ze zdecydowanie większych wymagań stojących przed nauczycielem. To on w swej grupie klasowej ma ucznia, dla którego polszczyzna jest językiem obcym lub drugim. Podkreślić jednak trzeba, że dostrzegane przez nauczycieli braki mogą wynikać z przyjmowanej postawy sprawdzania posiadanej przez ucznia wiedzy, wykształconych kompetencji, które stanowią składową procesu oceniania – jednego z istotniejszych, mocno akcentowanych elementów procesu edukacji.

Pisząc o trudnościach komunikacyjnych, jakie mają uczniowie, nauczyciele wymieniają głównie braki, które dostrzegają: „nie rozumieją wielu polskich słów”, „mają problem z „typowymi” zadaniami gramatycznymi”, „problemy językowe, problemy z aklimatyzacją”, „niechęć do wypowiadania się na lekcji”, „nierozumienie zwyczajów”, a większość z nich wskazywana jest za pomocą przeczeń (głównie formantu przeczącego *nie-* lub modulantu waloryzującego przeczącego). Tym samym wypowiedzi te pokazują dychotomiczny obraz świata, w którym po jednej stronie są oczekiwania nauczyciela, a po drugiej niemogący im sprostać uczeń-cudzoziemiec. W odpowiedziach na pytanie o dostrzegane trudności z przekazywaniem i wyjaśnianiem uczniowi obcokrajowcowi wiedzy przedmiotowej często pojawia się nierozumienie i problem z opanowaniem przez ucznia terminologii przedmiotowej (terminów z języka polskiego, przedmiotów ścisłych czy historii): „wszyscy nauczyciele pracujący z uczniem cudzoziemskim mają ten sam problem, mam na myśli słownictwo fachowe, zwroty używane w danym przedmiocie, szczególnie w klasach gdzie wchodzi przedmioty ścisłe, nie mówią o lekcjach historii”.

Zacytowane wyżej wypowiedzi ankietowanych nauczycieli pokazują ich punkt widzenia. Jedynie pierwsza z nich jest relacją przedstawioną za pomocą mowy pozornie zależnej, w której to nauczyciel wskazuje, że sami uczniowie mówią o swoich trudnościach i zgłaszają je dydaktykowi.

Co ciekawe, respondenci zauważali też, że nieliczni uczniowie udają, iż nie rozumieją języka polskiego, by było im łatwiej lub by otrzymać pomoc tłumacza bądź nauczyciela wspomagającego:

- Niektórzy uczniowie rozumieją język polski, ale udają, aby było im łatwiej.
- Często udają, że nie rozumieją, choć prawdziwa bariera językowa też istnieje.

Warto w tym momencie zwrócić uwagę na to, że w powyższych wypowiedziach nauczyciel zakłada, że wysiłek wkładany nie tylko w naukę, ale też w posługiwanie się językiem obcym dla ucznia to oczywista powinność, wynikająca z jego dostosowania się do nowej sytuacji edukacyjnej.

Z wypowiedzi nauczycieli wyłania się obraz ucznia postrzeganego przez pryzmat trudności komunikacyjnych. Uczący zwracają uwagę na brak oczekiwanej biegłości językowej, rzadziej na to, że posługiwanie się i wspomaganie językiem ojczystym jest dla tych uczniów naturalne, ponieważ przed przyjazdem do Polski był to język ich codziennej komunikacji. Uczniowie nierzadko dostrzegają wspólne cechy między swoim językiem pierwszym a tym, którym zgodnie z oczekiwaniami – mają się biegle posługiwać. Jednak nauczyciele w swoich wypowiedziach nie zwracali uwagi na korzyści i możliwości, jakie płyną ze znajomości innego języka słowiańskiego przez uczniów, nie dostrzegali też tego, iż podobieństwa między językami można wykorzystać jako potencjał, swego rodzaju pomoc w edukacji dzieci. Wypowiedzi nauczycieli wskazują, że w szkole nie korzysta się ze zjawiska interkomprehensji, które polega na maksymalnym wykorzystaniu innego, dobrze znanego już języka blisko spokrewnionego, do porozumienia się w nowym (Hofmański 2019). W nauce języka, zwłaszcza myśląc o leksyce, duże znaczenie w komunikacji mają również internacjonalizmy, czyli wyrazy, które w wielu językach mają to samo znaczenie dostosowane pod względem fonetycznym, ortograficznym i morfologicznym do systemu każdego z tych języków (red. Szymczak 2002, A-K: 751). Zarówno zjawisko interkomprehensji, jak i internacjonalizmy mogą zostać wykorzystane do nauki nowego, słowiańskiego języka przez uczniów przybywających ze wschodniej granicy, a wykorzystanie ich może zwiększyć językowe możliwości i ułatwić aklimatyzację w często nowej przestrzeni szkolnej.

Opisując ucznia cudzoziemskiego, niektórzy nauczyciele zauważają jednak korzyści, jakie dają obcokrajowcom kontakty z rówieśnikami. Dostrzegają, iż jeżeli uczniowie mają dobry kontakt z klasą – łatwiej im nabywać język i przełamywać bariery komunikacyjne:

Początkowy okres niepewności, zupełnie uzasadniony, w przypadku moich uczniów nastąpiła szybka adaptacja w grupie rówieśniczej, kontakty koleżeńskie pozwalają przełamać bariery obaw; duży wpływ na pozytywny odbiór nowej sytuacji ma znajomość języka i jego rozumienie.

Z odpowiedzi dotyczących kompetencji językowej wynika, iż nauczyciele zauważają trudności związane z gramatyką języka obecne w komunikacji z uczniem dotyczące leksyki i terminologii przedmiotowej, fleksji, a także ortografii i interpunkcji czy też składni oraz stylistyki. Dydaktycy o barierze komunikacyjnej mówią nie tylko w sposób ogólny, część z nich potrafi wskazać bardziej szczegółowo problemy językowe, które obserwują u swoich uczniów.

Nauczyciele w większości wskazują, że uczeń cudzoziemski to dla nich konieczność wypracowania specyficznego sposobu pracy, wprowadzania nowych pomocy dydaktycznych (np. „słowniczków słów specjalistycznych”), częstego przywoływania przykładów ilustracyjnych. Te wyniki potwierdzają wnioski Wioletty Hajduk-Gawron (2018), która stwierdziła, iż znaczącą barierę stanowi język edukacyjny⁹. Jedna z nauczycielek napisała „grunt to się nie frustrować i osiąść sztukę parafrazy”. Pedagodzy starają się zatem pokonywać te trudności wraz z uczniami, nie obarczając uczniów winą za ich niedociągnięcia. Znają problemy swoich podopiecznych, wskazują je i wypracowują sposoby, by je z nimi pokonywać. W odpowiedziach tych widać jednak, że uczeń cudzoziemski to wyzwanie dla nauczyciela, który niekoniecznie jest gotowy przyjąć na siebie dodatkowe obowiązki i ciężar związany z przygotowaniem zajęć uwzględniających specjalne potrzeby komunikacyjne¹⁰ tej nowej, odmiennej na wielu poziomach grupy uczniów.

Warto dodać, że jedynie pięć osób (14% badanych) nie dostrzega trudności w funkcjonowaniu uczniów cudzoziemskich. W ich odpowiedziach widać ucznia cudzoziemskiego, który z sukcesem adaptuje się do nowej rzeczywistości, nawiązując kontakt z rówieśnikami w klasie i szkole. Zwracają oni uwagę na ukraińskie pochodzenie uczniów, które zgodnie z obserwacją nauczycieli ułatwia nabywanie języka polskiego i komunikację z rówieśnikami.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że niedostrzeganie zbyt dużej bariery komunikacyjnej w kontakcie z rówieśnikami potwierdza, że komunikacja potoczna i język edukacji szkolnej to odrębne odmiany języka, z którymi uczeń cudzoziemski (zwłaszcza ten, dla którego językiem pierwszym jest jeden z języków słowiańskich) radzi sobie w różnym stopniu.

Być może tak rozbieżne opinie zależą od podejścia i zaangażowania zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Komunikacja jest bez wątpienia jedną z podstawowych funkcji każdego języka, mimo to nie wszyscy dydaktycy, nawet filologowie dostrzegają ją związane z nią trudności.

⁹ Warto zaznaczyć, że *język edukacji szkolnej* to odrębne pojęcie w glottodydaktyce polonistycznej, a wskazuje ono na język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności. (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018: 16).

¹⁰ Dziś w szkole temat indywidualizacji potrzeb komunikacyjnych jest obecny, pojawiają się publikacje na ten temat, łatwo znaleźć możemy artykuły i książki poświęcone zarówno uczniom cudzoziemskim wymagającym indywidualnego podejścia, jak również uczniom z niepełnosprawnościami. Jedną z takich publikacji jest książka Katarzyny Karpińskiej-Szaj *Niezwykłe dzieci, nieobce języki: o indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków 2022.

Podsumowanie

Odczytane z analizowanego materiału profile budują obraz ucznia cudzoziemskiego jako wyobcowanego, potrzebującego wsparcia w integracji z zespołem klasowym i w procesie adaptacji, zagubionego nierzadko w nowej dla niego sytuacji szkolnej. Ponadto podkreślają, że jest on również obcy kulturowo, posługuje się innym alfabetem, może być innego wyznania, przez co proste i oczywiste dla nas zwyczaje kulturowe nie są mu znane. Odmienność kulturowa ucznia cudzoziemskiego staje się jednak nie tyle motywem wykluczenia, co źródłem zainteresowania u rówieśników, jest też możliwością nawiązywania międzynarodowościowych i międzykulturowych znajomości i przyjaźni, budowania postaw zgodnych z założeniami edukacji międzykulturowej. Obcokrajowiec to także wzorowy uczeń, sumienny, przygotowany, chętny do pracy, włączający się w aktywności szkolne, który jednak wymaga opracowania dodatkowych materiałów, wysiłku ze strony nauczyciela. Jednak najmocniej akcentowany w wypowiedziach nauczycielskich jest profil ucznia odmiennego językowo, mierzącego się z trudnościami komunikacyjnymi, o które nauczyciele potrafią opisywać niezwykle szczegółowo.

Wyróżnione na podstawie odpowiedzi ankietowych profile częściowo nakładają się na siebie, tworzą spójny obraz ucznia cudzoziemskiego, który w 2021 roku nie był często spotykanym członkiem zespołów klasowych w polskich szkołach. Z wypowiedzi nauczycieli wyłania się mimo wszystko pozytywny obraz młodego uczestnika edukacji, którego inność i obcość kulturowa bądź komunikacyjna mogą stanowić barierę czy wyzwanie. Co ważne – bariera ta jest jednak w odczuciu nauczycieli możliwa do przezwyciężenia.

Obraz ucznia odtworzony z wypowiedzi ankietowanych dydaktyków w pewnym stopniu przekłada się na obraz nauczyciela. W materiale można znaleźć liczne wypowiedzi pokazujące nauczyciela aktywnego, odpowiadającego na potrzeby uczniów i usiłującego sprostać wyzwaniu, jakim jest uczeń cudzoziemski. W tym celu odbywa kursy, szkolenia, dzięki którym zdobywa wiedzę i potrzebne kwalifikacje, najczęściej we własnym zakresie.

Analiza zgromadzonych wypowiedzi pokazuje, że uczeń widziany przez pryzmat nauczycielskich wypowiedzi zebranych przed migracją uczniów ukraińskich, która miała miejsce w 2022 roku, pozwala wyróżnić kilka ważnych z perspektywy językowej, kulturowej i edukacyjnej profili, których nacechowanie aksjologiczne nie było jednoznacznie pejoratywne. Zasadnym byłoby sprawdzenie, czy po doświadczeniu masowego napływu uczniów cudzoziemskich do polskich szkół w 2022 nastąpiła zmiana w aksjologicznym obrazie ucznia cudzoziemskiego widzianego oczyma nauczycieli.

Konflikt interesów: Autorka deklaruje brak konfliktu interesów.

Wkład autorów: Autorka przyjmuje na siebie wyłączną odpowiedzialność z tytułu: przygotowania koncepcji badawczej dzieła i sposobu jego przedstawienia (opracowania metodyki), zebrania i analizy danych, interpretacji wniosków, a także zredagowania wersji ostatecznej rękopisu.

Bibliografia

- Hajduk-Gawron W., 2018, *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 189-203.
- Hofmański W., 2019, *Leksykalno-komunikacyjne aspekty słowiańskiej interkomprehensji*, „Prace Językoznawcze” XX/2, s. 57-69.
- Karpińska-Szaj K., 2022, *Niezwykłe dzieci, nieobce języki: o indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, <https://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-języka-edukacji-szkolnej-uczniów-z-doświadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> (dostęp: 10.01.2024).
- Szymczak M. (red.), 2002, *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

