



Grażyna Erenc-Grygoruk

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
Akademia Nauk Stosowanych w Szczecinie
Wydział w Gryficach

Nauczyciel wobec wielokulturowości swoich uczniów

Streszczenie

W niewielkich ramach niniejszego tekstu ograniczono się do omówienia teoretycznych podstaw wielokulturowości i międzykulturowości szkolnej. Poza tym zwrócono uwagę na podstawowe zadania nauczyciela mającego uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Do nich należy pomoc uczniom – obcokrajowcom szczególnie w okresie adaptacyjnym niezwykle trudnym dla nich ze względu na: traumatyczne przeżycia, barierę językową, czy cechy osobowościowe. W pracy każdego nauczyciela z uczniami - migrantami należy priorytetowo traktować naukę języka polskiego. Autor opracowania wskazuje na niektóre rozwiązania, które systematycznie wdrażane mogą przyczynić się do sukcesów nauczycieli w wielokulturowym zespole.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, międzykulturowość, nauczyciel, uczeń – obcokrajowiec, bariera językowa, okres adaptacyjny.

A teacher towards the multiculturalism of his students

Abstract

The text is limited to discussing the theoretical foundations of multiculturalism and interculturality of the school. In addition, attention was paid to the basic tasks of the teacher with students with migration experience. They include helping foreign students, especially during the adaptation period, which is extremely difficult for them due to: traumatic experiences, language barrier or personality traits. In the work of every teacher with migrant

students, learning Polish should be treated as a priority. The author of the study points to solutions that, if systematically implemented, can contribute to the success of teachers in a multicultural team.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, teacher, foreigner, language barrier, adaptation period.

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, gdzie wielokulturowość jest coraz powszechniejszym zjawiskiem i w różnym stopniu wpływa na kształtowanie każdej osoby, która z różnych przyczyn zagościła w naszym kraju. Aktualnie w polskiej przestrzeni społecznej funkcjonuje nieporównywalnie większa niż dotychczas liczba osób pochodzących z Ukrainy, Białorusi, Wietnamu, Pakistanu i wielu innych krajów świata. Według danych GUS w roku szkolnym 2021/2022 w polskich szkołach każdego typu kształciło się ogółem 5 mln dzieci, młodzieży i dorosłych, z tego naukę podjęło – stan na 24 czerwca 2022 r. – 182,5 tys. ukraińskich uczniów. Najwięcej w szkołach podstawowych – 64,1 proc., w przedszkolach – 27,4 proc., szkołach ponadpodstawowych 8,3 proc., w szkołach policealnych – 0,3 proc. Sytuacja prawna uczniów cudzoziemskich (nie tylko ukraińskich) w kontekście działań edukacyjnych, zgodnie z ustawą - Prawa oświatowego¹ oraz przepisami dotyczącymi „Kształcenia osób niebędących obywatelami Polski”², jest w miarę czytelna. Prawo nakazuje obowiązek szkolny do 18 roku życia dzieciom/młodzieży, oraz możliwość korzystania z kształcenia w placówkach systemu oświaty na takich samych warunkach, jak obywatele polscy. W Polsce uczniowie - obcokrajowcy od razy mogą być wpleceni w system szkolny (uczęszczać na zajęcia z uczniami polskimi) albo chodzić do klasy przygotowawczej, po której przyjmowali są do odpowiednich szkół. Jednocześnie wszyscy uczniowie uczęszczający do polskich szkół objęci są pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tylko z uwagi na trudności adaptacyjne (np. uczniowie - migranci), ale także ze względu na inne uwarunkowania np. zdolności, zainteresowania, trudności w nauce, w zachowaniu, niepełnoprawności itp.³ Jednak istotne jest, aby polski system edukacji nie tylko w wymiarze deklaracyjnym, zapisów w prawie oświatowym, ale również w odniesieniu do codziennej praktyki zaspokajał potrzeby uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz ułatwiał im proces adaptacyjny, kulturowy, czy dydaktyczno-wychowawczy. W dużej mierze zależy to od nauczyciela/nauczycieli kształcących uczniów z doświadczeniem migracyjnym, którzy powinni sprostać wielu wyzwaniom m.in. pomóc uczniom – migrantom przejść „okres adaptacyjny” oraz pomóc w nauce języka polskiego (dla nich języka drugiego).

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017, poz. 59 <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>, (dostęp: 29.06.2023).

² Rozporządzenie MEN z dnia 9.09.2016 r., W sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw, Dz.U. z 2016, poz. 1453, rozporządzenie zmieniające powyższe rozporządzenie z dnia 23.08.2017 r., Dz.U. z 2017, poz. 1655, (dostęp: 20.08.2023).

³ Rozporządzenie MEN z dnia 9.03.2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 25.08.2017 r., poz. 1519, (dostęp: 20.08.2023)

Od wielokulturowości do międzykulturowości szkolnej – teoretyczne założenia

Trudności z wyjaśnieniem terminu – „wielokulturowość” zaczynają się na etapie ustalania jego definicji⁴. M. Golka „wielokulturowość” określa szeroko, jako *uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni, albo w bezpośrednim sąsiedztwie (...) dwóch lub więcej grup społecznych o względnie odmiennych kulturowych (względnie rasowych) cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami*⁵. W szkole - między przedstawicielami różnych kultur - mogą tworzyć się określone relacje, które najczęściej ujmujemy w kilku kategoriach: agresja (otwarty antagonizm), niechęć (pasywny antagonizm), niezrozumienie (prowadzące do segregacji jawnej lub skrywanej), obojętność (ignorowanie; pozorna koegzystencja polegająca na wzajemnej akomodacji) i wreszcie zainteresowanie (poszukiwanie informacji) – asymilacja połączona z pełną wzajemną akceptacją i współdziałaniem⁶. Do szkolnej przestrzeni edukacyjnej najbardziej pasuje definicja zaproponowana przez M. Żukowskiego. „Wielokulturowość” - według autora - oznacza *zbiór zasad i proces realizacji współżycia społecznego w warunkach realizacji pluralizmu etnicznego i kulturowego, nastawionych przy tym na optymalizację stosunków społecznych przez wyrównywanie praw i szans uczestnictwa, co pozwala na niwelację napięć i konfliktów*⁷. W opisie tym podkreśla się raczej pozytywny rodzaj kontaktu z innymi przedstawicielami kultur. Pierwszą podstawową zasadą nauczycieli mających w swoich zespołach uczniów z doświadczeniem migracyjnym powinno być pozytywne nastawienie, a także podejmowanie skutecznej działalności zmierzającej do pomocy im w polskiej przestrzeni edukacyjnej.

Analizując literaturę dotyczącą zjawiska-procesu wielokulturowości często natrafiamy na inny termin: „międzykulturowość” (interkulturowość), niekiedy zamiennie stosowany z wielokulturowością. Oznacza ono nie tyle cechę układu jako całości, ale właściwość relacji między różnymi grupami, polegającą na kontakcie z innymi kulturami. *Międzykulturowość to wzajemne przenikanie się elementów zróżnicowanych kultur (...) to procesy wzajemnego uczenia się, włączania w obszar własnych standardów i wartości kulturowych, wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji*⁸. W warunkach szkolnych międzykulturowość może prowadzić do wzbogacenia grupy (formalnej – klasy szkolnej, nieformalnej – grupy rówieśniczej) o ciekawe doznania, nowe wartości, normy, zasady. Innymi słowy, istotnym rdzeniem wielokulturowości

⁴ J. Rokicki, *O realności i złudzeniu „globalizacji” „wielokulturowości” i „ponowoczesności*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, (red.), K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

⁵ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Muza, Warszawa 2010, s. 64.

⁶ M. Golka, *Oblicza ...*, op. cit., s. 55.

⁷ Za: H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002, s. 33.

⁸ A. Śliz, *Wielokulturowość: iluzje czy rzeczywistość? Socjologiczne studium przypadku na przykładzie Kongresu Polonii Kanadyjskiej*, Uniwersytet Opolski, Opole 2009, s. 42.

w ramach edukacji szkolnej jest świadome unormowanie pluralizmu kulturowego, poznanie i tolerowanie różnych wartości, które uważane są za niezbywalne dla kultur współtworzących nowy system⁹. Aby uzyskać przejrzystość wyводу należy również wspomnieć o innych terminach tj. „różnokulturowość” i „zróżnicowanie kulturowe”. Pierwsze określenie identyfikuje oczywistą różnorodność kulturową, bez wnikania w jej przejawy i następstwa. Natomiast w psychologii międzykulturowej – zróżnicowanie kulturowe – oznacza ujawniające się normy, wartości i skrypty zachowania uczniów. Czasami różnice kulturowe można zauważyć już na poziomie artefaktów, a więc stroju, języka, młodzieżowego slangu. Zróżnicowanie kulturowe to także proces kształtowania się stosunków międzykulturowych w społeczności szkolnej, którą cechuje złożoność relacji pomiędzy wszystkimi jej członkami. Uczeń-obcokrajowiec reprezentując kulturę swojego kraju, często (szczególnie na początku pobytu) nie uświadamia sobie, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętych norm w szkole polskiej.

W publikacji używa się również określenia „uczniowie z doświadczeniem migracyjnym” co oznacza – *najczęściej dzieci imigrantów ekonomicznych, osób, które uzyskały w Polsce status uchodźcy bądź inną formę ochrony prawnej lub ubiegają się o nią, a także reemigrantów. W wielu wypadkach migracje niosą ze sobą duży potencjał edukacyjny, w innych wiążą się z kompletowaniem bagażu trudnych doświadczeń autobiograficznych*¹⁰. Przytoczoną definicję A. Kożyczkowskiej, A. Młynarczuk-Sokołowskiej koniecznie należy rozwinąć o kontekst przymusowej migracji dzieci/uczniów z uwagi na działania wojenne, czy prześladowania. Szczególnie skomplikowana, jest sytuacja dzieci (także osób dorosłych) ze względu na przeżyte traumatyczne wydarzenia w ich kraju ojczystym spowodowane wojną, prześladowaniami i łamaniem praw człowieka. Zatem każda migracja ma swoją specyfikę – odbywa się w dynamicznym splocie uwarunkowań rodzinnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym często napotykają na swojej drodze szereg barier, w związku z czym mogą przedwcześnie kończyć „karierę edukacyjną”. Do tych barier zalicza się m.in. słabą znajomość „nowego” języka, różnice kulturowe (w tym konflikt wartości), różnice programowe, niestabilną sytuację życiową itd. (Potoniec, Kubin, Świerszcz, Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida i in.). W związku z tym niezbędną jest pomoc nauczycieli, którzy – zgodnie z obowiązującą pomocą psychologiczno-pedagogiczną - powinni założyć dla każdego ucznia z doświadczeniem migracyjnym „kartę”, w której określą główne kierunki udzielania takiej pomocy i ją realizować. W warunkach szkolnej przestrzeni – niezwykle trudnym – okazuje się okres adaptacyjny dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym¹¹.

⁹ Za: H. Mamzer, *Tożsamość ...*, op. cit., s. 33.

¹⁰ A. Kożyczkowska, A. Młynarczuk-Sokołowska, *Kulturowe konteksty bezpieczeństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Wyd. Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 223.

¹¹ Zob. A. Szafrńska-Gajdzica, *Przewodnik, Tłumacz, Ideolog czy Indoktrynator – Nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 2016.

Nauczyciel wobec procesu adaptacyjnego uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Rozpoczęcie edukacji w nowym kraju zamieszkania lub powrót do systemu edukacyjnego państwa pochodzenia (reemigracje) wymaga od uczniów zaadaptowania się do nowych realiów, z którymi wiązą się inne niż dotychczas oczekiwania. Uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnie uchodźstwa, mogą borykać się z wieloma problemami utrudniającymi proces adaptacji w systemie edukacyjnym. W „Słowniku wyrazów obcych” znajdziemy wyjaśnienie *Adaptacja (łac. adaptatio – dostosowanie) 1. Przystosowanie czegoś do użytku. 2. Przystosowanie do nowych warunków*¹². Zrozumienie tego terminu wymaga dalszego poszerzenia kontekstu, gdyż adaptację odnosimy do warunków szkolnych. W związku z tym należy te pojęcie rozszerzyć o kontekst społeczny i kulturowy. W „Encyklopedii” PWN „adaptacja społeczna” definiowana jest, jako *proces dostosowywania jednostki lub grupy do funkcjonowania w zmienionym środowisku społecznym, obejmujący przekształcenia jej wewnętrznej struktury i (lub) sposobów działania; przekształcenie wewnętrznej struktury oznacza całkowitą lub częściową reorientację psychologiczną jednostki (lub reorientację subkultury grupy) polegającą na przejściu wartości i norm, sposobów definiowania sytuacji oraz wzorów zachowań, obowiązujących w nowym środowisku*¹³. Jednocześnie należy dodać, iż przekształcenie tych zachowań może nosić jedynie znamiona zewnętrzne, a nie być konsekwencją rzeczywistych zmian w osobowości ucznia – obcokrajowca. Przy próbie znalezienia hasła „adaptacja kulturowa” można odczytać tylko hasło „zmiana kulturowa”. Oznacza ono *proces związany z wszelkimi zjawiskami kulturowymi, polegający na pojawieniu się i rozprzestrzenianiu albo zaniku lub zmianie statusu elementów materialnych i symboli danego społeczeństwa*¹⁴. Proces zmian kulturowych zachodzących w społeczeństwie może przebiegać w trzech postaciach: dyfuzji, akulturacji lub transkultuacji. Pierwsza z wymienionych polega na zapożyczeniu idei i elementów jednej kultury i adaptację ich w innej. Z akulturacją mamy do czynienia wówczas, gdy elementy obcej (nowej) kultury zastępują wzory kulturowe danej zbiorowości, zmieniają jej sposób myślenia, styl życia itd. Dzieje się to pod wpływem nacisków nowego środowiska, wymuszających zaadaptowanie się do wzorów kulturowych nowego społeczeństwa (najczęstsze zjawisko w polskiej szkole). Z postacią transkultuacji mamy natomiast do czynienia, gdy jednostka świadomie wybiera inne środowisko i zmuszona jest do przyjęcia wzorów kultury tego środowiska jako swoich. W literaturze termin adaptacja niekiedy jest traktowany jako zamiennie z integracją i przystosowaniem (Adamski; Grzymała-Kazłowska). W naszym przypadku chodzi o przystosowanie dzieci imigrantów do funkcjonowania w systemie szkolnych wartości związanych z ich codziennym kształceniem. Osoba przybywająca do nowego kraju zwykle doświadcza

¹² Adaptacja, [w:] Słownik wyrazów obcych, M. Smaza (red.), Wyd. Buchmann, Warszawa 2010, s. 15.

¹³ Adaptacja społeczna, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/adaptacja-spoieczna;3865737.html>, (dostęp: 5.08.2023).

¹⁴ Zmiana kulturowa, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/adaptacja-spoieczna;3865737.html>, (dostęp: 5.08.2023).

zjawiska zwanego „szokiem kulturowym” (Kwaśniewski, Hołówka), który jest definiowany jako, *bardziej lub mniej nagłe, budzące lęk pojawienie się zupełnie odmiennej rzeczywistości właściwej innej kulturze przy bezpośrednim kontakcie z obcą, tj. niewewnętrzną kulturą*¹⁵. Dzieci/młodzież migrująca narażona jest *na stres i co się z tym wiąże - na więcej problemów natury psychologicznej. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że nie wszyscy małe dzieci dobrze znoszą zmiany wywołane nowym miejscem życia, środowiskiem, otoczeniem*¹⁶. Wówczas ważna jest dla nauczyciela perspektywa indywidualna, albowiem uczeń z doświadczeniem migracji niesie ze sobą nie tylko swój język i kulturę, w której został wychowany, ale także ma charakterystyczne cechy osobowościowe, zainteresowania, uzdolnienia a także swój bagaż doświadczeń. Wchodzenie w proces akulturacji w szkole może utrudniać traumatyczne przeżycia ucznia z kraju pochodzenia. Efektem takiego stanu rzeczy może być wycofanie, apatia, zamknięcie się w sobie, jak i nadpobudliwość oraz zachowania agresywne. Optymalną strategią akulturacji jest integracja, będąca wynikiem spotkania i dialogu między kulturą kraju przybyszów i kraju przyjmującego¹⁷.

Analiza literatury przyczyniła do ustalenia, że najczęściej stosowanym modelem postępowania na etapie „szoku kulturowego” jest model, stworzony przez S. Lysgarda i K. Oberga. Zgodnie z nim zachowanie ucznia jest wynikiem przeżywania kolejnych faz „szoku kulturowego”, którego może doświadczać (miesiąc miodowy, dezorientacja, wyczerpanie, stabilizacja wstępna, integracja)¹⁸. Natomiast wspieranie ucznia z doświadczeniem migracyjnym w tych trudnych chwilach staje się obowiązkiem każdego nauczyciela. W związku z tym powinien on zdobyć (lub odświeżyć) kompetencje kulturowe dotyczące pochodzenia swoich podopiecznych i uwarunkowań kulturowych ich kraju. Jest to podstawowy warunek, który z pewnością przyczyni się do lepszego rozumienia przez nauczyciela potrzeb oraz zachowań ucznia z doświadczeniem migracyjnym. W pierwszym etapie – jeśli to jest możliwe – podstawową czynnością nauczyciela powinno być poznanie ucznia, nawiązanie kontaktu z jego bliskimi oraz włączenie ich do społeczności szkolnej (spotkania, wycieczki, koncerty itp.). Pozwoli to na zrozumienie szerszego kontekstu emocjonalno-społecznego, jaką przeżywa cała rodzina. W pierwszej fazie tzw. „miesiąca miodowego” nauczyciel powinien zapoznać ucznia z nową dla niego kulturą polską, ale także rzetelnie informować o zasadach panujących w szkole i poza nią. Istotnym zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym do kontaktów z innymi uczniami na terenie klasy, czy szkoły. Przy tym wskazane jest okazanie zrozumienia i cierpliwości dla ich niechęci i złości wobec innych uczniów. Pomocne może być zaproponowanie uczniowi bezpiecznych sposobów odreagowywania emocji, np. poprzez uprawianie

¹⁵ K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur, Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, PWN, Warszawa 1982.

¹⁶ I. Czerniejewska, „Szkłanka do połowy pusta?”. *O dostrzeganiu plusów i minusów sytuacji uczniów z rodzin migrujących*, [w:] *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcje państwa*, (red.) M. Lesińska, M. Okólski, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 143.

¹⁷ J.W. Berry, JW (1998). *Akulturacyja i zdrowie: teoria i badania*, [w:] S.S. Kazarian, D.R. Evans (red.), *Kulturowa psychologia kliniczna: teoria, badania i praktyka*, Wyd. Uniwersytetu Oksfordzkiego, Oksford 1998, s. 39–57.

¹⁸ K. Białek (red.) *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 26.

sportu, realizowanie własnego hobby. Innym sposobem może być zaproszenie do współpracy ucznia- obcokrajowca, który przeszedł przez fazę „szoku” i może okazać się wsparciem dla swojej koleżanki lub kolegi. „Szok kulturowy” uczniów z doświadczeniem migracyjnym związany jest nie tylko z barierą językową, ale także z codziennymi różnymi czynnościami niekiedy odmiennymi od ich poprzednich. U uczniów może pojawić się uczucie niepewności, lęku w relacjach społecznych oraz obawa bycia niezrozumianym z uwagi na informacje odczytane niezgodnie z intencją adresata (np. sygnały pozawerbalne). Jednocześnie wszelkie trudności uczniów mogą przejawiać się w reakcjach psychosomatycznych, np. zaburzenia snu i żywienia, labilności emocjonalnej, trudności z koncentracją itp. Ważnym zadaniem osób towarzyszących dziecku w przeżywaniu „szoku kulturowego” jest łagodzenie jego „trudnych” emocji poprzez stopniowe budowanie poczucia przynależności i bezpieczeństwa w nowym środowisku. W tym może pomóc ścisła współpraca nauczycieli z rodziną migrantów oraz stałe motywowanie ich do zaangażowania się w życie placówki edukacyjnej. Wówczas rodzic/opiekun może poczuć się bezpiecznie w relacjach z przedstawicielami szkoły. Do podstawowych zadań nauczyciela mającego zespół wielokulturowy jest przygotowanie również w oparciu o zasady szacunku i partnerstwa innych uczniów i ich rodziców na przyjęcie „nowych przybyszów”. Jednocześnie nauczyciel na bieżąco powinien rozmawiać ze swoimi uczniami o ksenofobii i dyskryminacji oraz powinien kształtować u ich umiejętności radzenia sobie z przejawami takich zachowań. Wskazane jest, aby wzmacniał on pozytywne postawy zrozumienia i akceptacji rówieśników odmiennych kulturowo.

Jednocześnie nauczyciel - w celu wspierania uczniów z doświadczeniem migracyjnym - powinien budować ich poczucie własnej tożsamości, poprzez zachęcanie do kontynuowania nauki języka ojczystego, prezentowanie go na forum klasy, szkoły, przedstawianie muzyki swojego narodu, tradycji itp. Przy okazji ważnym zadaniem nauczyciela w klasie wielokulturowej to również prezentowanie obcokrajowcom kultury polskiej np. znanych Polaków, potraw, zwyczajów itp. Przejawy „zadomowienia się” uczniów - w nowym środowisku będzie respektowanie przez nich norm i zasad panujących w szkole, nawiązanie kontaktów społecznych z rówieśnikami, współpracowanie z innymi uczniami, coraz lepsze posługiwanie się językiem polskim, a także wysoka frekwencja na zajęciach.

Nauczyciel wobec nauki języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Opublikowany w lutym 2018 roku Raport OECD „La résilience des élèves issues de l’immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être”, wskazuje bariery językowe, jako główną przyczynę w osiągnięciu sukcesów szkolnych przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Bariera językowa powoduje nie tylko utrudnienia w codziennym porozumiewaniu się, ale także trudności ze zrozumieniem tekstów pisanych i poleceń

w języku polskim¹⁹. Uczeń z doświadczeniem migracyjnym ma prawo do 6 godzinnej tygodniowo, bezpłatnej nauki języka polskiego organizowanego przez placówki oświatowe. Języka polskiego uczą z reguły nauczyciele poloniści lub nauczyciele specjalizujący się w glottodydaktyce polonistycznej. To absolutnie nie zwalnia innych nauczycieli od zapoznania się z podstawowymi zasadami nauki języka polskiego, a tym samym trudnościami, z jakim może się spotkać uczeń z doświadczeniem migracyjnym. Niedogodnością a zarazem wyzwaniem dla nauczycieli jest niedostateczna oferta podręczników oraz materiałów edukacyjnych do nauki języka polskiego, jako obcego dla uczniów. Znacznie bogatsza jest oferta podręczników dla osób dorosłych²⁰. W związku z tym powinna być zaprojektowana i przemyślana edukacja językowa dla uczniów na każdym poziomie kształcenia, jako narzędzia umożliwiającego poznawanie świata i nawiązywanie relacji w szkole z innymi członkami społeczności. Szkolna edukacja językowa w wielokulturowej klasie powinna umożliwiać uczniom pokonanie kolejnych barier i przejście od 1) konstruowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej z użyciem języka komunikacji do 2) budowania wypowiedzi dotyczącej wiedzy zdroworozsądkowej w sposób bardziej abstrakcyjny - w języku „szkolnym”, i w końcu do 3) konstruowania wypowiedzi na temat poznanych wiadomości w języku specjalistycznym²¹. Język w przestrzeni szkolnej dla ucznia - obcokrajowca staje się przedmiotem poznania a także ułatwia uczenie się i prezentowanie tego, czego się on nauczył. W różnych sytuacjach edukacyjnych, nauczyciel (nie tylko polonista) powinien rozwijać język polski w zakresie podstawowym, ale także rozszerzonym. Jedną z bardziej interesujących metod jest „Metoda JES – PL Nauczania języka edukacji szkolnej” przeznaczona dla uczniów z doświadczeniem migracji, a opisana przez M. Pamułę-Behrens i M. Szymańską²². Według autorek opiera się ona na sześciu filarach teoretycznych: koncepcji języka edukacji szkolnej (Schleppegrell, Zwiers, Pamuła-Behrens); teorii akwizycji języka drugiego (Cummins); metody kształcenia sprawności językowej (Dyduchowa); teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się (Craik, Lockhard); strategicznego uczenia języka poprzez budowanie „rusztowania” (Gibbons, Wygotski); teorii samoukierunkowania (Deci i Ryan). Każdy z filarów nauki języka polskiego jest niezwykle ważny i wymagałby wielu szczegółowych wyjaśnień, ale ze względu na ograniczenia tekstowe zaakcentowano tylko niektóre. Głównym celem metody JES-PL jest wspieranie budowania i rozwijania umiejętności językowych, w tym komunikacyjnych i wiedzy specjalistycznej – przedmiotowej.

¹⁹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole (red.). I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 162.

²⁰ K. Białek, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 15.

²¹ M.A.K. Halliday, *Towards a language-based theory of learning*. Linguistic and Education, 5 (2) 1993, p. 93-116.

²² M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Metoda JES – PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, [w:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/01/02/mc6ud6/jows-2-2018-pamula-szymanska.pdf (dostęp: 20.08.2023).

Na podstawie badań J. Cummins zaproponował (koniec lat 70. XX wieku) podział kompetencji językowej na: podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) oraz edukacyjną biegłość/sprawność językową (CALP). Jednocześnie zauważył, że umiejętności komunikacyjne, rozwijane w początkowej fazie poznawania języka obcego, istotnie różnią się od umiejętności niezbędnych, które powodują bez trudności uczestniczenie w zajęciach szkolnych²³. Związane to jest z biegłą sprawnością posługiwania się językiem polskim na lekcjach, ponieważ w szkole inne są wymagania poznawcze i konteksty edukacyjne (więcej korzysta się z języka specjalistycznego). M. Pamuła-Behrens uważa, że istnieją dwie odmiany: język instrukcji oraz język treści przedmiotowych. Pierwszy jest używany do komunikacji na lekcji np. polecenia nauczyciela (*otwórzcie książki, podpiszcie kartki*), a także komunikacja między rówieśnikami w klasie. Natomiast druga odmiana służy do przekazywania uczniom wiedzy i do jej egzekwowania²⁴. Dla ucznia jest ona trudniejsza, gdyż występują zdania wielokrotnie złożone oraz zwroty głównie w języku pisanim, takie jak: *tym samym...*, *za pośrednictwem...*, *z uwagi na...*²⁵. Poza tym ta forma języka charakteryzuje się zwięzłością, abstrakcyjnością, gdyż w nim wyrazy ułatwiają użytkownikom opisywanie rzeczywistości, jej ocenianie, interpretowanie danych i wyjaśnianie złożonych pojęć itp.²⁶. J. Zwiers podkreśla, że każdy uczeń buduje swoją kompetencję językową od wczesnego dzieciństwa, początkowo opierając się na leksyce poznanej w środowisku rodzinnym oraz w lokalnej społeczności. W miarę upływu czasu wzrasta zasób słownictwa, natomiast w szkole uczeń wzbogaca słownictwo ogólne i specjalistyczne²⁷. Zadaniem nauczyciela pracującego w klasie wielokulturowej powinno być pomaganie uczniom - obcokrajowcom w przyswojeniu, z jednej strony, słów często używanych, z drugiej – pojęć i terminów specjalistycznych w takim zakresie, by mogli oni zdobywać wiedzę przedmiotową, rozwijać nowe umiejętności związane z nauką oraz skutecznie porozumiewać się w sytuacjach szkolnych²⁸. Nauczyciel pracując w klasie wielokulturowej powinien zwrócić uwagę na aktywizowanie uczniów, w miarę ich potrzeb i możliwości. Szczególnie ważny w akwizycji języka polskiego jest pierwszy etap tzw. przygotowawczy nazywany także „okresem ciszy”. Jest to czas, w którym uczeń poznaje nowy język, ale jeszcze nim nie mówi. Okres ten może trwać nawet do 6 miesięcy, którego długość zależy od wielu czynników np. charakterystycznych cech ucznia, zdobytych doświadczeń, ale także od środowiska w którym przebywa. O tej zasadzie powinien zawsze pamiętać kształcący uczniów nauczyciel i nie oczekiwać od nich natychmiastowej konwersacji. Należy podkreślić, że podstawowy system komunikacji interpersonalnej (Basic Inter-

²³ J. Cummins, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, nr 19, 1979.

²⁴ Za: A.L. Bailey, M. Heritage, *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*, Thousand Oaks, CA, 2008, p.15-18. .

²⁵ A. Seretny, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, 2018, s. 141.

²⁶ J. Zwiers, *Building academic language*. Essential Practices for Content Classrooms, San Francisco 2008, p. 23-27.

²⁷ J. Zwiers, *Building ...*, op. cit., p. 20-21.

²⁸ M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), 2018, s. 182.

personal Communicative Skills – BICS) uczniowie opanują szybciej, w środowisku rówieśniczym. Natomiast zaawansowany kognitywnie język edukacji szkolnej wymaga ze strony ucznia sporego wysiłku poznawczego, ponieważ kontekst tej komunikacji jest ograniczony. Według badań J. Cumminsa uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około dwóch lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż pięciu do siedmiu lat, aby opanować język edukacji szkolnej²⁹. Długość tego okresu, zależy także od poziomu wykształcenia rodziców, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, poziomu znajomości języka pierwszego. Nie mniej każdy etap nauki języka polskiego przez obcokrajowców wymaga od nauczyciela doboru odpowiednich strategii, aby wesprzeć ucznia zarówno w zakresie odkrywania języka, jak i poznawania nowych treści. W tym procesie niezmiernie ważne są metody kształcenia sprawności językowej w mowie i w piśmie. W latach 80. XX wieku A. Dyduchowa sformułowała przejrzysty katalog metod, które powinny służyć budowaniu kompetencji tekstotwórczej, ale można je z powodzeniem stosować w procesie rozwijania kompetencji mówienia. Do nich zaliczymy: metodę norm i instrukcji, metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów, metodę przekładu intersemiotycznego oraz metodę praktyki pisarskiej³⁰. Zdaniem M. Pamuły-Behrens, M. Szymańskiej dla nauczyciela istotne jest wykorzystanie szczególnie dwóch metod: metody analizy i twórczego naśladowania wzorów i metody okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Pierwsza metoda służy wspieraniu ucznia w procesie budowania własnej, wypowiedzi pisemnej i ustnej. Druga odnosi się do wyposażania uczniów w podstawową, powiązaną z kształconą formą wypowiedzi, wiedzą o strukturze języka. Dla nauczyciela obowiązkowa również jest znajomość elementów sprzyjających efektywności nauczania/uczenia uczniów tj. motywacji, czasu i głębokości przetwarzania informacji. W latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek między poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. F. Craig i R.S. Lockhard opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym³¹. Na zajęciach uczniowie powinni uważnie wysłuchać słowa, zwroty, a następnie odkrywać ich znaczenie. Kolejnym etapem będzie interpretacja semantyczna. Podczas nauki języka polskiego (jako obcego) nauczyciel powinien zastosować tzw. strategiczne rozwijania języka poprzez budowanie „rusztowania”. Innymi słowy strategia oznacza tymczasową pomoc, dzięki której nauczyciel „podpowiada” uczniom, w jaki sposób wykonać zadanie, aby mogli oni później wykonać je samodzielnie³². Takie działanie zorientowane jest na przyszłość ucznia i ma na celu zwiększenie jego autonomii w nauce języka polskiego.

²⁹ J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. [w:] B. Street, N. H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, New York 2008, p. 71-83.

³⁰ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.

³¹ F. Craik, F. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 1972, p. 671-684.

³² J. Maybin, N. Mercer, B. Stierer, *Scaffolding: learning in the classroom*. [w:] Norman, K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. Hodder & Stoughton, London 1992, p. 186.

Obawy i troski nauczyciela wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Kontakty nauczyciela z uczniami z doświadczeniem migracyjnym mogą być czasami rozwijające i motywujące, a czasem wręcz dla niego stresujące. Nieodłącznym elementem towarzyszącym pracy w wielokulturowym środowisku szkolnym jest niepewność, która może pojawiać się podczas spotkań nauczyciela z uczniami i ich rodzicami/opiekunami. Niejednokrotnie pedagog może niewłaściwie zachować się wobec obcego kulturowo rodzica obawiając się, aby go nie urazić. Należy zwrócić uwagę, że w zależności od obcej kultury rozmówca może całkiem inaczej zrozumieć pewne sformułowania i pojęcia, dotyczące np. powitania, zwraca się. Dwuznaczność może pojawić się również w interpretacji zachowań uczniów, rodziców lub opiekunów i także wynikać z norm zachowań mających swoje źródła w określonej kulturze, np. patrzenie w oczy lub unikanie wzroku w trakcie rozmowy. Poza tym nauczyciel powinien być świadomy, że w szkole może dochodzić do tzw. przemocy symbolicznej (określenie P. Bourdieu). Polega ona na wywieraniu nacisku poprzez kulturowe wzorce nieakceptowane przez uczniów i rodziców migrantów. Przemoc symboliczna niewątpliwie jest realizowana przez ukryty program szkoły tj. podręczniki, programy, instrukcje, regulaminy, plan lekcji, system ocen, szkolne rytuały, budynek, sposób urządzenia klasy itp.

Konkluzja i co dalej...

Praca w środowisku wielokulturowym wymaga niezwyklej wrażliwości oraz szacunku do obcej kultury ucznia – migranta. W związku z tym nauczyciel/nauczyciele powinni posiadać lub uzupełnić swoje kompetencje kulturowe. Albowiem problemów, z którymi mogą się zmagać uczniowie z doświadczeniem migracyjnym jest bardzo wiele np. trudności adaptacyjne, kłopoty z nauką języka polskiego, ale także z ochroną własnej tożsamości, brakiem wiedzy na temat społeczeństwa przyjmującego, powiększającą się luką edukacyjną, brakiem wsparcia ze strony rodziców, konsekwencjami przebytych doświadczeń traumatycznych (depresje, zaburzenia lękowe, podwyższony poziom agresji czy zaburzenia procesów poznawczych). W akademickim sposobie kształcenia nauczycieli komponentu wielokulturowego i edukacji międzykulturowej wyraźnie brakuje. W związku z tym powinno się stworzyć model nowych kompetencji zawodowych nauczyciela uczącego w wielokulturowej klasie.

Bibliografia

- Bailey, A.L., Heritage, M. : Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum, Thousand Oaks, CA, 2008.
- Berry, J.W.: Akulturacja i zdrowie: teoria i badania. W: S.S. Kazarian i D.R. Evans (red.), *Kulturowa psychologia kliniczna: teoria, badania i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Oksfordzkiego, 1998.

- Białek K., (red.): Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 26.
- Craik Æ, F., Lockhart, R.S. : Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 1972.
- Cummins J., : BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. [w:] B. Street, N.H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, New York 2008.
- Cummins J. : Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, „*Working Papers on Bilingualism*”, nr 19, 1979.
- Dyduchowa A.: Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Czerniejewska I.: „Szkłanka do połowy pusta?”. O dostrzeganiu plusów i minusów sytuacji uczniów z rodzin migrujących, w: *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcje państwa* (red.) Magdalena Lesińska, Marek Okólski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2013.
- Koźyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A.: Kulturowe konteksty bezpieczeństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, 2018.
- Czerniejewska I.: „Szkłanka do połowy pusta?”. O dostrzeganiu plusów i minusów sytuacji uczniów z rodzin migrujących, [w:] *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcje państwa* (red.) Magdalena Lesińska, Marek Okólski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2013.
- Kwaśniewski K.: Zderzenie kultur, Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji, PWN, Warszawa, 1982.
- Golka M.: Imiona wielokulturowości, Muza, Warszawa, 2010.
- Golka M.: Oblicza wielokulturowości, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa, 1997.
- Halliday M.A.K.: Towards a language-based theory of learning. *Linguistic and Education*, 5 (2), 1993.
- Mamzer H.: Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2002.
- Maybin, J., Mercer, N., Stierer, B.: Scaffolding: learning in the classroom. W: Norman, K. (red.) *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton, 1992.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K.: Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (red.) I. Chrzanowska, G. Szumski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, 2019.
- Pamuła-Behrens M.: Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2 (22), 2018.
- Rokicki J.: O realności i złudzeniu „globalizacji” „wielokulturowości” i „ponowoczesności”, (w:) K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek, *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2006.
- Seretny A.: Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2, 2018.
- Zwiers J.: *Building academic language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco, 2008.

Źródła internetowe:

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., *Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017, poz. 59, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>.

Rozporządzenie MEN z dnia 9.09.2016 r., W sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw, Dz.U. z 2016, poz. 1453, rozporządzenie zmieniające powyższe rozporządzenie z dnia 23.08.2017 r., Dz.U. z 2017, poz. 1655.

Rozporządzenie MEN z dnia 9.03.2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 25.08.2017 r., poz. 1519.

Pamuła- Behrens M., Szymańska M., Metoda JES – PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji, [w:] https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2023/01/02/mc6ud6/jows-2-2018-pamuła-szymanska.pdf