

Rola nauczyciela języka polskiego jako drugiego w kształceniu językowo-kulturowym

KATARZYNA STANKIEWICZ*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, Polska

ANNA ŻUREK**

Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, Polska

Celem artykułu jest omówienie specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego w szkole na podstawie dotychczasowych ustaleń w obrębie glottodydaktyki polonistycznej oraz sformułowanie rekomendacji odnośnie do roli nauczyciela, uwzględniających językowy i kulturowy wymiar kształcenia. Nauczyciel – pracując z uczniami o bardzo różnym doświadczeniu migracyjnym, ze zróżnicowanym poziomem znajomości języka polskiego i odmiennej motywacji – zmuszony jest do indywidualizacji procesu nauczania, co z kolei wymaga od niego dużego poziomu pedagogicznej refleksyjności. Autorki wychodzą od wyjaśnień terminologicznych i rozważań nad specyfiką języka polskiego jako drugiego w odniesieniu do dydaktyki szkolnej. Następnie omawiają charakterystyczne cechy i zróżnicowanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz analizują związek nauczania języka z kształceniem i przekazem kulturowym, by na zarysowanym tle przedstawić niezbędne kompetencje oraz rolę nauczyciela języka polskiego jako drugiego. W podsumowaniu kształcenie językowo-kulturowe potraktowane jest jako element procesu integracji ucznia ze społecznością szkolną i nie tylko.

SŁOWA KLUCZOWE: integracja, kształcenie językowo-kulturowe, nauczanie języka polskiego jako drugiego, rola nauczyciela języka polskiego, uczeń z doświadczeniem migracyjnym.

Nauczyciel języka polskiego jako drugiego odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Jest to rola tym bardziej znacząca i trudna, że nie została jeszcze w pełni określona. Dotyczy nie tylko samej edukacji językowej, lecz także przekazu treści kulturowych, bez którego kształcenie nie

powinno się odbywać. Jak dotąd nie ustalono jasnych wytycznych, w jaki sposób miałyby przebiegać proces nauczania języka polskiego jako drugiego, a zatem edukacja językowa dzieci z doświadczeniem migracji w dużym stopniu zależy od decyzji samego nauczyciela, jego kompetencji, umiejętności i postaw. Pisząc o nauczycielu języka polskiego jako drugiego, mamy na względzie przede wszystkim osobę udzielającą dodatkowych lekcji indywidualnych uczniom cudzoziemskim lub uczniom powracającym z emigracji.

*E-mail: katarzyna.stankiewicz@uksw.edu.pl

**E-mail: anna.zurek@uwr.edu.pl

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie w sposób syntetyczny specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego w szkole na podstawie dotychczasowej literatury przedmiotu, a zwłaszcza ustaleń z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz sformułowanie rekomendacji w zakresie roli nauczyciela, uwzględniających zarówno językowy, jak i kulturowy wymiar kształcenia. Wyjdziemy od wyjaśnień terminologicznych, by następnie przejść do omówienia specyfiki uczniów z doświadczeniem migracyjnym, ich kompetencji językowych oraz potencjalnych problemów edukacyjnych tej grupy. Na tym tle przedstawimy charakter nauczania języka polskiego jako drugiego w polskiej szkole oraz znaczenie treści kulturowych w edukacji językowej, funkcjonujące w glottodydaktyce podejścia do kształcenia kulturowego i ich znaczenie, by wreszcie omówić tytułową rolę nauczyciela. Przedstawimy ją w odniesieniu do modelu META, opracowanego przez nas na podstawie badań ukrytego programu nauczania języków obcych (Stankiewicz i Żurek, 2014), który bierze pod uwagę trendy dominujące we współczesnej dydaktyce i prezentuje nauczyciela nie tylko jako eksperta, ale również jako mentora i pośrednika kulturowego. Zasadnicza dla tego kontekstu i specyfiki ucznia z doświadczeniem migracyjnym okazuje się refleksyjna postawa nauczyciela. Pozwala ona na ciągle modyfikowanie jego działań i nastawienia, twórcze podchodzenie do procesu dydaktycznego i uczenie się, uwzględniające kontekst kulturowy nauczania języka oraz funkcjonowania ucznia w szkole i w polskim społeczeństwie.

Język polski jako drugi w szkole

W glottodydaktyce polonistycznej podejmuje się co pewien czas próbę definiowania takich terminów jak: *język polski jako rodzimy*, *język polski jako obcy* oraz *język*

*polski jako drugi*¹. Sposób ich rozumienia w znacznym stopniu wpływa na sam proces nauczania polszczyzny, dobór metod i treści kształcenia oraz materiałów dydaktycznych. O ile dwa pierwsze pojęcia od dawna są w miarę jednoznacznie określane, o tyle *polszczyzna jako język drugi* wciąż stanowi wyzwanie dla licznych teoretyków.

Według Ewy Lipińskiej język ojczysty „jest pierwszym poznawanym i ‘doświadczanym’ (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym porozumiewa się z otoczeniem” (2003, s. 15). Języka obcego uczy się w szkole lub na kursach, w sztucznych warunkach. Natomiast język drugi dziecko przyswaja „bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, a więc kraju, w którym się nim mówi, wśród społeczności, dla której zazwyczaj jest językiem pierwszym/ojczystym” (Lipińska, 2003, s. 42). Władysław Miodunka, pisząc o języku polskim jako drugim, ma na myśli nauczanie „języka polskiego w Polsce dzieci i imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka 2010, s. 240). Dodatkowo obejmuje tym określeniem również dzieci i młodzież polonijną, wracającą do Polski z długotrwałej migracji, ponieważ polszczyzna jest dla nich – w większości przypadków – językiem funkcjonalnie drugim. Jej często ograniczony do środowiska domowego zakres użycia sprawia, że nadrzędną rolę komunikacyjną i edukacyjną pełni język kraju osiedlenia, nie zaś pochodzenia. Jak wykazują liczne badania system językowy przyswajany w warunkach bilingwizmu często nie rozwija się w pełni (por. Żurek, 2018)².

¹ O definiowaniu języka ojczystego i obcego pisał m.in. Władysław Miodunka, polemizując z dotychczasowymi ustaleniami (2013).

² W mowie użytkowników polszczyzny odziedziczonej można zaobserwować liczne zaburzenia w systemie fonologicznym, leksykalnym, składniowym i fleksyjnym języka polskiego (Żurek, 2018).

W Polsce mamy więc do czynienia z sytuacją, kiedy to dzieci posługujące się językiem polskim jako ojczystym spotykają się w jednej klasie z dziećmi uczącymi się języka polskiego jako obcego oraz dziećmi używającymi polskiego jako drugiego (Miodunka, 2016). Do tego dochodzą jeszcze dwujęzyczne dzieci polskiego pochodzenia powracające wraz z rodzicami z kilkuletniej migracji.

W naszym artykule termin *język polski jako (funkcjonalnie) drugi* będzie używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w polskiej szkole dzieci posiadających różnego rodzaju doświadczenie migracyjne, a więc zarówno dzieci imigrantów, jak i reemigrantów. Polszczyzna jest dla nich nie tylko narzędziem codziennej szkolnej komunikacji, lecz także przedmiotem nauczania, środkiem umożliwiającym zdobywanie wiedzy na różnych przedmiotach oraz nośnikiem wartości kultury kraju osiedlenia. Pełniąc funkcję języka edukacyjnego, zaczyna stopniowo obejmować coraz więcej dziedzin życia i staje się językiem funkcjonalnie pierwszym. Język polski jako drugi to język kraju zamieszkania, który zapewnia dzieciom z doświadczeniem migracyjnym aktywne uczestnictwo w nowej dla nich kulturze, a z czasem może stać się podstawowym środkiem wyrażania myśli i uczuć (Walczak, 2001).

Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym

Niejednolitość procesu nauczania języka polskiego jako drugiego w szkole wynika między innymi z niejednorodności samych uczniów z doświadczeniem migracyjnym, dla których język polski jest właśnie językiem (funkcjonalnie) drugim lub nawet trzecim. Doświadczenie migracyjne może mieć bardzo różnorodny charakter. Są to zarówno uczniowie pochodzący z rodzin migrujących z Unii Europejskiej

do Polski, jak również imigranci spoza UE, o różnym statusie, dzieci uchodźców, przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych oraz dzieci z rodzin migrantów powrotnych (Błęszyńska, 2010). Każda z tych grup z innych przyczyn znajduje się w Polsce, może je też różnić stosunek do kraju czy plany rodziny na przyszłość, co z kolei wpływa na podejście dziecka do uczenia się języka polskiego, motywację do nauki.

Poza tym kompetencje językowe uczniów z doświadczeniem migracyjnym (tj. uczących się języka polskiego jako drugiego) są bardzo zróżnicowane – od całkowitej nieznamomości języka, kiedy to język polski nauczany musi być jako obcy, przez opanowanie języka codziennej komunikacji, aż po biegłość w mowie i piśmie wymagającą jedynie uzupełnienia w zakresie języka komunikacji szkolnej³. Obok dzieci cudzoziemskich, które sporadycznie uczyły się języka polskiego przed przyjazdem do Polski, mamy uczniów, dla których polszczyzna jest językiem wyniesionym – w różnym stopniu – ze środowiska rodzinnego. W jednym z opracowań poświęconych dzieciom cudzoziemskim w polskiej szkole znajdziemy taką wypowiedź ucznia:

Uczyłem się wszystkiego naraz – tak mogę dziś powiedzieć. Na lekcji polskiego – polskiego; na lekcji historii – historii Polski, a na matematyce – matematyki, tyle tylko, że tak naprawdę niczego. Na lekcji polskiego nie rozumiałem nic, na historii rozumiałem daty, a na matematyce działania matematyczne (Halik i in. 2006, s. 143).

Szybciej przebiega uczenie się matematyki, fizyki, chemii, czyli przedmiotów

³ Ewa Lipińska świadome i celowe uczenie się (języka i przez język) określa mianem bilingwizmu kognitywnego (2015, s. 55-68).

używających liczb i międzynarodowych symboli, aniżeli specjalistycznej terminologii w zakresie nauczania literatury i gramatyki polskiej, historii czy geografii (Miodunka, 2016).

Dzieci uczące się języka polskiego jako drugiego wykazują bardzo duże zróżnicowanie w zakresie poszczególnych sprawności językowych, a ich znajomość języka nie daje się w prosty sposób odnieść do poziomów biegłości językowej (ESOKJ, 2003), co utrudnia zaplanowanie procesu dydaktycznego i wymusza jego indywidualizację. Często mimo sporej biegłości w mówieniu i rozumieniu pojawiają się u nich trudności w sprawności czytania i pisanie (w młodszym wieku – kaligrafii i ortografii) oraz znajomości specjalistycznego języka przedmiotów szkolnych (Grzymała-Moszczyńska i in., 2016).

Znaczenie kultury w nauczaniu języka

Pojęcie kultury doczekało się niezliczonych definicji, które tylko podkreślają jego niejednoznaczność i problematyczność. Powstało wiele ujęć kultury na użytek poszczególnych dyscyplin naukowych, podejść badawczych czy teorii (Golka, 2010). Z perspektywy glottodydaktycznej najbardziej użyteczne wydają się szerokie definicje kultury, wypracowane na gruncie socjologicznym lub antropologicznym, zainteresowane obecnością i przejawami kultury w określonych zbiorowościach. Jedną z takich szerokich definicji jest ujęcie Roberta Bierstedta, który mianem kultury określa „wszystko, co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczeństwa” (Bierstedt, 1963, za: Sztompka, 2004, s. 233). W tego typu definicjach znajdziemy podział kultury na takie sfery jak materialna, obejmująca wytwory działalności człowieka i sztukę, normatywna, odnosząca się do wzorów działania i zachowania, oraz symboliczna, tj. język,

obyczaje, system wartości itp. (Sztompka, 2004). W nauczaniu języka polskiego jako drugiego szczególnie istotna jest kultura narodowa, jednak właśnie w takim szerokim ujęciu, które pozwala wykroczyć w trakcie edukacji poza przekaz treści z zakresu kultury wysokiej (Garncarek, 2006).

Jak pisze Małgorzata Gaszyńska-Magiera, „nie jest możliwe nauczanie języka obcego z pominięciem wiedzy kulturowej czy faktów kulturowych” (2008, s. 279). Kultura na zajęciach językowych oznacza nie tylko przekaz treści o charakterze kulturowym, ale też możliwość porównywania kultur czy kształtowanie tożsamości ucznia, co wydaje się szczególnie ważne w przypadku nauczania języka drugiego i obcego (Kramsch, 1993). Tymczasem, co podkreśla Hanna Komorowska (2015), treści kulturowe w nauczaniu języków obcych często traktowane są marginalnie, a jeżeli już się pojawiają, to ograniczone są do wiedzy o kulturze, ewentualnie jako uzupełnienie rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów. Ten problem również można odnieść do nauczania języka polskiego jako drugiego.

W nauczaniu języka drugiego (analogicznie do nauczania języka obcego, por. Gębał, 2010; Stankiewicz i Żurek, 2014) możliwe są cztery podejścia do przekazywania treści kulturowych w ramach kształcenia językowego, a mianowicie: 1) podejście faktograficzne, polegające na przekazie wiedzy o kulturze i realiach danego kraju; 2) komunikacyjne – ukierunkowane na kształtowanie określonych wzorców zachowań w sytuacjach życia codziennego; 3) międzykulturowe, nastawione na kształcenie kompetencji międzykulturowej; 4) oraz eklektyczne łączące w sobie elementy wszystkich omówionych wcześniej podejść (zob. Schemat 1).

Schemat 1.

Podjęcia do nauczania kultury w nauczaniu języka polskiego jako drugiego (źródło: opracowanie własne na podstawie Weimann i Hosch, 1993, s. 515).



Jak już wspomniano, w praktyce szkolnej często spotykamy się z ograniczaniem nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego do przekazu treści faktograficznych, sprowadzonych często do kultury wysokiej oraz polskich tradycji i obyczajów. Tymczasem niezwykle przydatne wydaje się podejście komunikacyjne, odniesione do kontekstu szkolnego funkcjonowania ucznia, które pozwalałoby mu odnaleźć się w najważniejszych sytuacjach komunikacyjnych w szkole i poza nią. Podejście międzykulturowe wprowadza do refleksji nad nauczaniem języka temat integracji i kształtowania tożsamości ucznia. Dopiero pytanie o różnice postaw, wartości oraz wrażliwość kulturową pozwala zastanowić się nad własną tożsamością, stosunkiem do Polski i Polaków i rozwijać kompetencje ułatwiające współlistnienie w nowym środowisku kulturowym, aż po możliwość podwajania tożsamości. Wykorzystanie podejścia eklektycznego, łączącego aspekt poznawczy, behawioralny i emocjonalny nauczania, przekaz wiedzy oraz praktykę komunikacji z kształtowaniem postaw, wydaje się najbardziej efektywne, zarówno z perspektywy rozwijania sprawności językowych, komunikacyjnych i kulturowych ucznia, jak również z uwagi na kwestie tożsamościowe i proces integracji (Stankiewicz i Żurek,

2014). W modelu zintegrowanego nauczania języka i kultury Michaela Byrama (1989) uczący się poznają zarówno nową kulturę za pomocą języka-pośrednika, jak też kształtują własną świadomość metakulturową poprzez zdobywanie wiedzy o rodzimych i obcych wzorcach kulturowych.

W ramach nauczania języka polskiego jako obcego wypracowano listę zagadnień socjokulturowych i realioznawczych, zalecanych do uwzględnienia na poszczególnych etapach kształcenia (np. Miodunka, 2004; Gębał, 2010). Znalazły się tam m.in. takie tematy, jak życie codzienne w Polsce, geografia Polski, święta i obyczaje, sposoby spędzania wolnego czasu, rodzina w Polsce, system edukacji i opieki zdrowotnej, warunki mieszkaniowe, sławni Polacy, elementy kultury wysokiej, polskie wartości, tabu, elementy historii Polski. Nie ma jednak powszechnie obowiązujących wytycznych odnośnie do kształcenia języka drugiego w tym zakresie.

Jedną z pierwszych propozycji programowych obejmujących integrowanie treści językowych z kulturowymi jest opracowanie pt.: *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* (Bernacka-Langier i in., 2010). Jego autorzy ujęli treści kształcenia w sześć głównych grup, uwzględniając między innymi katalog

socjolingwistyczny i socjokulturowy. Pierwszy obejmuje zagadnienia związane z komunikacją werbalną i niewerbalną, służącą zarówno rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych uczących się języka polskiego jako drugiego, jak i kształtujących u nich postawy otwartości, tolerancji oraz zrozumienia kultury rodzimej i polskiej. Natomiast w katalogu socjokulturowym znalazły się różne zagadnienia kulturowe, takie jak choćby rodzina, państwo, świadomość europejska, relacje międzyludzkie, środowisko, edukacja, sztuka, normy i systemy wartości oraz rytuały społeczne. Co ważne, za nadrzędny cel programu autorzy przyjęli budowanie kompetencji kulturowych uczących się, dlatego też – ich zdaniem – szeroko rozumiane treści kulturowe winny stanowić integralną część każdej lekcji języka polskiego jako drugiego.

O potrzebie integracji nauczania języka z kulturą pisali również autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny i Turek, 2011). Zgodnie z ich zaleceniami kształcenie kulturowe powinno obejmować treści socjolingwistyczne, socjokulturowe i realioznawcze (takie jak np. przedstawianie się w kontaktach oficjalnych i nieoficjalnych, kontakt niewerbalny, rytuały społeczne, elementy wiedzy o Polsce i polskiej kulturze). Zamieszczony wykaz zagadnień zasadniczo skierowany jest do uczniów dorosłych, uczących się języka w kraju i poza nim, dlatego nie może być w prosty sposób przeniesiony do kontekstu szkolnego i nauczania języka drugiego. Wymagałby bowiem dostosowania nie tylko do wieku ucznia, jego potrzeb i zainteresowań, ale również do programu nauczania obowiązującego w polskiej szkole, aby choć częściowo uwzględnić treści kształcenia w ramach języka polskiego oraz innych przedmiotów na poszczególnych etapach edukacji. Jednocześnie powinien ułatwiać uczniowi z doświadczeniem migracyjnym odnalezienie się w nowym środowisku, wspierając proces adaptacji

i integracji. Przygotowanie takiego wykazu wymagałoby dalszego rozpoznania, jednak na pewno nie powinno zabraknąć w nim takich tematów, jak chociażby organizacja życia szkoły, kultura szkolna czy etykieta uczniowska. Według Małgorzaty Gębki-Wolak (zob. artykuł w tym numerze) program nauczania języka polskiego w szkole jest ukierunkowany przede wszystkim na nauczanie literacko-językowe, przy czym oba moduły są zwykle realizowane oddzielnie, co nie sprzyja integrowaniu nauczanych treści.

O integrowaniu treści językowych z kulturowymi pisała również Beata K. Jędryka (2015a) w poradniku metodycznym adresowanym nie tylko do nauczycieli języka polskiego jako drugiego, lecz także psychologów, pedagogów i logopedów pracujących z dziećmi cudzoziemskimi. Zgodnie z założeniami programowymi kształceniu językowemu powinno towarzyszyć rozwijanie kompetencji interkulturowej dzieci uczących się języka polskiego jako obcego i drugiego, polegające na rozwijaniu ich świadomości interkulturowej, otwartości i tolerancji wobec polskiej kultury, przyswojeniu wiedzy realioznawczej o Polsce oraz dostrzeganiu podobieństw i różnic między kulturą dziecka a kulturą polską (Jędryka 2016a). Jędryka jest również autorką opracowania pt. *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, w którym traktuje edukację językowo-kulturową przedszkolaków obcego pochodzenia jako szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i integrację z polskim społeczeństwem (Jędryka, 2015b).

Kolejnym rozwiązaniem w zakresie nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży jest propozycja Ewy Lipińskiej i Anny Seretny (2012) uwzględniająca kształcenie językowo-historyczno-literackie za pomocą tzw. metody skorelowanej. Polega ona na uczeniu języka polskiego w ścisłym powiązaniu z literaturą, przy czym rozwijanie

kompetencji językowej uczniów uznaje się za cel nadrzędny. Odpowiednio dobrany tekst literacki ma służyć przede wszystkim rozwijaniu sprawności językowych i komunikacyjnych uczniów, a na drugim miejscu rozwijać ich kompetencje literackie i kulturowe. Szczególnie ten ostatni aspekt wydaje się istotny z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Niezbędne jest bowiem każdorazowe uwzględnianie perspektywy kulturowej i międzykulturowej na lekcjach z dziećmi uczącymi się języka polskiego jako drugiego, pomagające im lepiej zrozumieć nowe realia, zachowania werbalne i niewerbalne oraz normy kulturowe obowiązujące w polskim społeczeństwie. Chociaż metoda została opracowana z myślą o dzieciach uczących się języka polskiego jako odziedziczonego (tj. uczniów pochodzenia polskiego, wychowywanych w warunkach migracji), naszym zdaniem może sprawdzić się w polskiej szkole w pracy z różnymi uczniami posiadającymi doświadczenie migracyjne.

Najnowszą pracą poświęconą w całości nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest monografia Przemysława Gębala pt. *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (2018). Autor w prezentowanym modelu glottopedagogicznym traktuje język polski jako element wspierania różno- i wielojęzyczności na wszystkich przedmiotach szkolnych (np. matematyce, historii czy geografii). Jego zdaniem: „zajęcia językowe w ramach nauczania polszczyzny osób z doświadczeniem migracyjnym winny integrować kulturę i realia z nauczaniem samego języka” (2018, s. 147). W procesie kształcenia językowego jest niezbędny szeroko pojęty kontekst kulturowy. Wymienione w prezentowanym modelu nauczanie międzykulturowe ma służyć integracji uczących się języka polskiego jako drugiego z pozostałymi uczestnikami edukacji szkolnej dzięki uwrażliwianiu na różnorodność kulturową.

Rola nauczyciela w procesie kształcenia językowo-kulturowego

Aby zintegrować treści kulturowe i międzykulturowe z nauczaniem języka polskiego jako drugiego oraz wykorzystać podejście eklektyczne w kształceniu kulturowym ucznia, nauczyciel powinien posiadać wyjątkowe kompetencje, wykraczające poza wiedzę przedmiotową i znajomość ogólnych zasad dydaktyczno-metodycznych. Nauczyciel języka drugiego powinien niewątpliwie cechować się również umiejętnością nawiązywania kontaktu z uczącymi się, także w sytuacji, kiedy są oni przedstawicielami innej kultury. Do tego niezbędna jest duża otwartość na różnorodność kulturową. W nauczaniu dzieci z różnym doświadczeniem migracyjnym niezbędna jest indywidualizacja, która wymaga od nauczyciela wyjątkowych kompetencji pedagogicznych, rozumianych jako umiejętność planowania i organizowania procesu dydaktycznego. Do tego należałoby jeszcze bez wątpienia dołączyć kompetencję kulturową oraz międzykulturową. Ta pierwsza oznacza znajomość szeroko rozumianej kultury polskiej oraz zdolność podejmowania refleksji na jej temat, podczas gdy druga pozwala ujmować kulturę polską w perspektywie innych kultur (por. model międzykulturowy w glottodydaktyce u Stankiewicz i Żurek, 2014). Warto podkreślić, że kompetencje nauczyciela języka polskiego jako drugiego nie są tożsame z kompetencjami „tradycyjnego” polonisty, co więcej, znacznie poza nie wykraczają.

Praca nauczyciela języka drugiego, który odpowiada również za przekaz kulturowy w ramach kształcenia językowego, powinna dodatkowo uwzględniać idee edukacji międzykulturowej, która zasadniczo wpływa na paradygmatyczną zmianę w podejściu do roli nauczyciela w ogóle (Kwiatkowska, 2008), a zwłaszcza do roli glottodydaktyka (Stankiewicz i Żurek, 2017). Elżbieta Zawadzka (2004) przedstawia przemiany tradycyjnej

roli nauczyciela języka obcego, który z nieomylnego eksperta staje się moderatorem pracy uczniów, doradcą, pośrednikiem kulturowym, innowatorem, badaczem oraz refleksyjnym praktykiem. Takie wyzwanie stoi również przed nauczycielem języka polskiego jako drugiego.

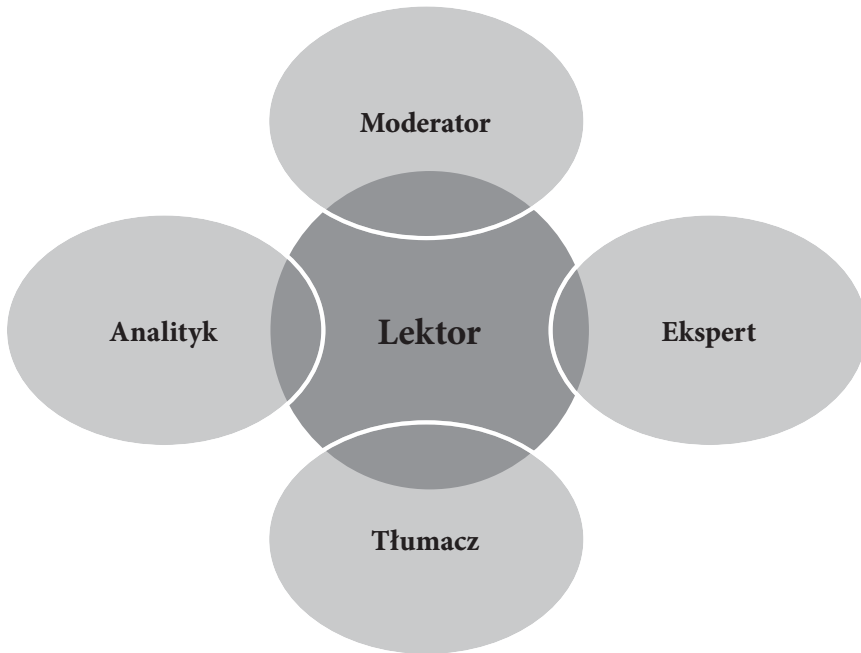
W oparciu o badania nad nauczaniem polskiego oraz niemieckiego jako języków obcych zaproponowaliśmy model META (akronim od słów: moderator, ekspert, tłumacz i analityk), opisujący kompetencje nauczyciela glottodydaktyka (Stankiewicz i Żurek, 2014). Nasze badania dotyczyły nauczania studentów odbywających część studiów na zagranicznej (polskiej lub niemieckiej) uczelni, uczących się języka kraju swego pobytu. Studenci opanowywali język na użytek nie tylko codziennego funkcjonowania w nowym miejscu, ale również swojej edukacji. Analiza wypowiedzi osób studiujących pokazała, w jaki sposób jest traktowany przez nich lektor, jakie stawia się przed nim wymagania i jaka byłaby pożądana rola, którą miałby odgrywać w kształceniu językowym i kulturowym swoich uczniów. Przede wszystkim nauczyciel języka polskiego odbierany jest przez uczniów przez pryzmat swojej przynależności narodowej i traktowany jako reprezentant danego kraju, przypisana zostaje mu zatem rola eksperta. Dodatkowo – zdaniem studentów – powinien być pośrednikiem między kulturami, swego rodzaju tłumaczem, pomagającym swoim uczniom odnaleźć się w nowym miejscu, w nieznanym środowisku kulturowym. Pociąga to za sobą konieczność refleksyjnego podejścia nauczyciela do nauczania, które polega na nieustannym analizowaniu własnych działań dydaktycznych oraz poddawaniu ich krytycznemu osądowi w celu ulepszenia procesu kształcenia (Schön, 1983; Zawadzka 2004; Kwiatkowska 2008). Jak pisze Ewa Zawadzka: „Krytyczna analiza własnej pracy pomaga w odkrywaniu efektywnych procedur, technik, stylu i modyfikowania własnego

działania” (2004, s. 283). Refleksyjność pozwala na gromadzenie wiedzy i doświadczeń na użytek własnej praktyki dydaktycznej (Kwiatkowska, 2008). Od refleksyjnego nauczyciela wymaga się dystansu wobec kultury własnej i obcej, czego oczekują od niego również sami studenci, a co wydaje się kluczowe dla rozumienia jego nowej roli (Stankiewicz i Żurek, 2017). Powyższe wnioski mogą okazać się również użyteczne w odniesieniu do nauczyciela języka polskiego jako drugiego i kontekstu edukacji szkolnej.

Takie rozumienie roli lektora, a co za tym idzie – również nauczyciela języka drugiego (zgodnie z podejściem Zawadzkiej) – należałoby uzupełnić o dodatkowe elementy, rozwijając przy tym wymiar kształcenia kulturowego. Według modelu META nauczyciel miałby być właśnie ekspertem, i to nie tylko od języka i metodyki, ale również od treści kulturowych. Do tego wymaga się od niego bycia tłumaczem, zarówno na poziomie znaczeń czysto językowych, jak i kontekstu kulturowego. Pomaga on uczniowi, a czasami też jego rodzicom, w odnalezieniu się w polskich realiach. Ze względu na indywidualny kontakt podczas dodatkowych lekcji języka polskiego wchodzi też w rolę mentora, który wspiera proces edukacji ucznia, jego adaptacji i integracji. Przemiany dydaktyki pozwalają zobaczyć w nauczycielu języka drugiego także moderatora, który organizuje proces dydaktyczny, pracę uczniów, dobiera treści i metody, zostawiając im jednak pewną dozę swobody i autonomii. Nie jest ograniczony programem, może natomiast dostosować proces kształcenia do potrzeb i zainteresowań swoich podopiecznych, co jest szczególnie istotne w odniesieniu do edukacji kulturowej (por. Schemat 2). W tym ujęciu refleksyjny praktyk staje się analitykiem swoich pedagogicznych działań, swego rodzaju „badaczem w działaniu”, który na podstawie obserwacji modyfikuje swoją praktykę dydaktyczną (Wilczyńska, 2009).

Schemat 2.

Model META – role nauczyciela języka polskiego jako obcego i drugiego (źródło: Stankiewicz i Żurek, 2014, s. 132).



Sytuacja ucznia z doświadczeniem migracyjnym wymaga od nauczyciela wspierającego go w nauce języka polskiego indywidualnego podejścia, uwzględniającego dodatkowo przekaz treści kulturowych. Ze względu na to, że przekaz ten może mieć również charakter ukryty (często nie w pełni uświadamiany przez nauczyciela), należy oczekiwać od niego refleksyjnej postawy badacza, który poddaje krytycznej analizie cele, treści nauczania i dostępne materiały dydaktyczne oraz świadomie tworzy program, aby ograniczyć ukryty wymiar edukacji (Stankiewicz i Żurek, 2014).

Na koniec warto wspomnieć o potrzebie dowartościowywania języka pierwszego ucznia. Jak pisze Hanna Komorowska (2015, s. 153–154), taka postawa nauczyciela będzie służyć wspieraniu dwujęzyczności i pielęgnowaniu więzi kulturowych z krajem pochodzenia rodziców. Całkowita rezygnacja z komunikacji w języku ojczystym i przejście na język

polSKI może pociągać za sobą konsekwencje nie tylko natury językowej, ale też psychologicznej i społecznej u dzieci z doświadczeniem migracyjnym (Libura i Żurek, 2018). Według Romana Laskowskiego (2009, s. 21): „większe różnice kulturowe sprzyjają zachowaniu języka, podczas gdy bliskość kulturowa jest czynnikiem ułatwiającym asymilację, utrudniającym ponadto zachowanie przez imigrantów ich języka ojczystego”. Utrata języka kraju pochodzenia wiąże się często z zaburzeniem poczucia tożsamości kulturowej u dzieci i młodzieży wychowywanych w warunkach migracji, a co za tym idzie z odrzuceniem wartości wyznawanych przez ich rodziców (Laskowski, 2009).

Podsumowanie

Celem tego artykułu było przedstawienie specyfiki szkolnego nauczania języka polskiego jako drugiego oraz roli nauczyciela

w kształceniu językowo-literackim. Tekst ma charakter syntetyzujący. Wykorzystałyśmy w nim dorobek glottodydaktyki polonistycznej na użytek praktyki nauczania języka polskiego jako drugiego, przywołując obowiązujące wśród glottodydaktyków terminy, ustalenia oraz wyniki badań, na czele z naszymi badaniami dotyczącymi ukrytego programu w nauczaniu języka polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Pozwoliło nam to pokazać znaczenie kształcenia kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako drugiego w polskiej szkole oraz rolę nauczyciela w tym kształceniu, traktowanym jako integralna część edukacji językowej.

Bez wątpienia edukacja ucznia z doświadczeniem migracyjnym może być jednym z czynników jego integracji społecznej (Berry, 1997; Grzymała-Kazłowska, 2008), przy czym istotne są przekazywane w toku kształcenia treści oraz obrane cele, co pokazała nasza analiza. Ścisłe powiązanie kształcenia językowego z kulturowym wspomaga proces adaptacji szkolnej i integracji ucznia migranta w klasie, w szkole, jak również w środowisku poza nią. Uczy nie tylko tego, co powiedzieć i jak, ale też w jaki sposób się zachować zgodnie z obowiązującą normą kulturową. Jednocześnie pozwala na porównywanie kultur, dostrzeganie różnic, podobieństw i tego, co uniwersalne, a tym samym wspiera kształtowanie się tożsamości dziecka czy też młodego człowieka, umożliwiając jej podwajanie oraz wspierając jej spójność (Nikitorowicz, 2005).

Jak starałyśmy się wykazać w niniejszym artykule, nauczyciel języka polskiego jako drugiego staje przed wyzwaniem swojej nowej roli, wymagającej od niego dużej dozy refleksyjności i świadomości meta-kulturowej. Wyzwanie to czyni z niego eksperta, który poprowadzi ucznia przez tajniki języka i kultury polskiej, tłumacza, pośredniczącego między światem i horyzontem poznania ucznia a polskim językiem, kulturą i realiami, oraz mentora, który „zaopiekuje się” uczniem i będzie wspierać go na jego

ścieżce edukacyjnej, zapewniając przy tym niezbędną autonomię uczenia się, dostosowując program, treści i cele kształcenia do jego indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Potrzeba wsparcia nauczyciela w wypełnianiu tych zadań, w jego roli – na miarę wyzwań nauczania języka drugiego, w dobie powszechnej migracji – nie budzi wątpliwości (Januszewska i Markowska-Manista, 2017) i wymaga konkretnych działań o charakterze szkoleniowym czy też mentorskim. To już jednak temat na kolejny artykuł.

Literatura

- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszuk, S., Gębal, P., Janik-Płocińska, B., Marcinkiewicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczyk, J. i Zasuńska, M. (2010). *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*. Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, adaptation, *Applied Psychology*. 46(1), 5–34.
- Błęszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*. Warszawa: ORE.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ) (2003). Przeł. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Garncarek, P. (2006). *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gaszyńska-Magiera, M. (2008). Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna. W: W. T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (s. 279–290). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gębal, P. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Gębal, P. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: MUZA.

- Grzymała-Kazłowska, A. (2008). „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia. W: A. Grzymała-Kazłowska i S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki* (s. 29–50). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Durlak, J., Szydłowska, P. i Grzymała-Moszczyńska, H. (2016). Język Polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji. *Języki Obce w Szkole*, 1, 118–122.
- Halik, T., Nowicka E. i Połeć, W. (2006). *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategię przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo PROLOG.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A. i Turek, P. (2011). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jędryka, B. K. (2015b). *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Linguae Mundi.
- Jędryka, B. K. (2015a). *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Linguae Mundi.
- Komorowska, H. (2015). Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość. *Neofilolog*, 2, 143–156.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Libura, A. i Żurek, A. (2018). Jak będą mówić dzieci osób, które dziś emigrują z Dolnego Śląska? Badania nad polszczyzną osób dwujęzycznych. W: A. Tworek (red.), *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie* (s. 142–163). Wrocław: Wydawnictwo Quaestio.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2015). Dwujęzyczność kognitywna. *LingVaria*, 2(20), 55–68.
- Januszewska, E. i Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Miodunka, W. T. (2010). Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, LXVI, 51–71.
- Miodunka, W. T. (2013). O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria*, 2(16), 275–283.
- Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. T. (2004). Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. W: W. T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (s. 97–117). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seretny, A. i Lipińska, E. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym: nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2014). *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Stankiewicz, K. i Żurek, A. (2017). Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. Nauczyciel języka obcego w wielu rolach. *Języki Obce w Szkole*, 4, 21–25.
- Sztompka, P. (2004). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Walczak, B. (2001). Język polski na Zachodzie. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski* (s. 563–573). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Weimann, G. i Hosch, W. (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 514–523.
- Wilczyńska, W. (2009). Nauczyciel języka obcego jako badacz. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Petrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 493–508). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: IMPULS.
- Żurek, A. (2018). *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

The role of the teacher of Polish as a second language in language and cultural education

The article discusses the specifics of teaching Polish as a second language in school, based on previous findings in Polish language glottodidactics, to provide recommendations for the role of the teacher, taking into account the language and cultural dimensions of education. The teacher working with students with very different migration experiences, with various levels of knowledge of the Polish language and different motivations, must individualise the teaching process, which in turn requires a high level of pedagogical reflexivity. The authors begin with terminological explanations and considerations of the specificity of Polish as a second language in the context of school teaching. Next, they discuss the characteristic features and diversity of students having experienced migration, as well as, analyse the relationship between language teaching, cultural education and the transmission of culture to outline the necessary competencies and the role of the teacher of Polish as a second language. In summary, linguistic and cultural education is treated as part of the student's integration process with the school community and not only.

KEYWORDS: integration; linguistic and cultural education; students with migration experience; teaching Polish as a second language; the role of a Polish language teacher.