

Przewodnik

Metoda międzykulturowego portfolio

Celem przewodnika jest prezentacja podstawowych zagadnień związanych z rozwijaniem międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej wśród dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji w kontekście włączania tej grupy uczniów w główny nurt edukacji i programowania idei edukacji dla wszystkich. Opracowanie składa się z 7 komplementarnych części, które poświęcone są nauczaniu–uczeniu się języka polskiego jako obcego w ujęciu międzykulturowym. W ostatniej części przewodnika zaprezentowano autorską metodę międzykulturowego portfolio, umożliwiającą optymalizację nauki nowego języka w toku dodatkowych zajęć językowych organizowanych na terenie szkoły na mocy polskiego prawodawstwa oświatowego.

Wprowadzenie

Świat człowieka jest przestrzenią językową. Ludzie otoczeni są językiem od chwili poczęcia aż do śmierci. Język pełni szereg funkcji w życiu człowieka (funkcja ekspresywna, społeczna, kognitywna) – dzięki niemu możemy wyrażać swoje myśli, emocje, nabywać wiedzę o świecie (Kiklewicz, 2010). Język ma społeczny charakter – jest wytworem danej społeczności, która go przekazuje z pokolenia na pokolenie i nieustannie kształtuje. Leksyka oraz struktury gramatyczne, które są integralną częścią każdego języka, stanowią zakodowany sposób postrzegania rzeczywistości przez daną grupę (np. naród), która się nim posługuje. W języku zawierają się treści kultury jego użytkowników, doświadczenia i mądrości dawnych pokoleń oraz stereotypy odnoszące się do różnych sytuacji i grup społecznych.

Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji zazwyczaj rozpoczynają edukację w polskich szkołach „z dnia na dzień”. Najczęściej wiąże się to dla nich z brakiem wcześniejszego przygotowania językowego do funkcjonowania w realiach nowej szkoły. Brak znajomości języka polskiego lub jego słaba znajomość stanowi dla tych

uczniów podstawową barierę, uniemożliwiającą im pełne uczestnictwo w głównym nurcie edukacji oraz integrację.

1. Kompetencje komunikacyjne jako podstawowe narzędzie radzenia sobie w realiach nowej szkoły

Znajomość nowego języka umożliwia uczniom z doświadczeniem migracji efektywną realizację treści programowych, integrację rówieśniczą, systematyczne poznawanie świata nowej szkoły, poruszanie się po nim – a wraz z upływem czasu – (współ-)konstruowanie tego świata. Dzięki znajomości języka możliwa jest komunikacja, czyli symboliczny proces, w czasie którego zachodzi negocjowanie i współdzielenie znaczeń (Szopski, 2005). Za pomocą systemu symboli językowych uczniowie z doświadczeniem migracji uczą się wyrażania swoich myśli, poglądów, idei itd. Język umożliwia im również nabywanie wiedzy o nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz nadawanie znaczeń poszczególnym jej elementom. Jest on narzędziem nawiązywania i budowania relacji międzyludzkich ze społeczeństwem oraz służącym do podziału ról społecznych. Za pomocą języka możliwe jest komunikowanie się z osobami przynależącymi do kręgu Oni. Język umożliwia również wyrażanie własnych emocji – zarówno w codziennym życiu, jak i na płaszczyźnie twórczej (zob. Kilklewicz, 2010).

Badania naukowe (m.in. Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016; Lin, Bates, 2014; Sellars, 2000; Młynarczuk-Sokołowska, 2019, 2022a, 2022b; Matthews, 2008) i doświadczenia uczniów pochodzących z różnych krajów, bez względu na geograficzną lokalizację tych krajów, pokazują, że dzięki rozwijającym się kompetencjom komunikacyjnym wzrasta u uczniów poczucie dobrostanu psychicznego, ich relacje rówieśnicze stają się coraz bardziej satysfakcjonujące, a często również ich osiągnięcia edukacyjne sytuują się na coraz wyższym poziomie. W przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji brak znajomości lub słaba znajomość języka narodowego nowego kraju pobytu stanowi podstawową barierę w procesie edukacji i integracji rówieśniczej. Dlatego też, w kontekście optymalizacji procesów edukacji i integracji uczniów ze środowisk migracyjnych, niezbędne jest systematyczne i przemyślane rozwijanie kompetencji

komunikacyjnych, z uwzględnieniem wiedzy na temat społeczno-kulturowych realiów życia w nowym kraju.

Kompetencje rozwijane w procesie nabywania języka oraz powiązania pomiędzy nimi opisuje Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – ESOKJ. Jest to dokument prezentujący w sposób szczegółowy poszczególne kompetencje rozwijane w procesie nauczania–uczenia się języka obcego oraz powiązania pomiędzy nimi, stanowiący podstawę współczesnego uczenia się języków. Na początku warto zauważyć, że zgodnie z powyższym dokumentem „wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten czy inny sposób na sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej” (ESOKJ, s. 94).

W ujęciu ESOKJ kompetencja komunikacyjna obejmuje 2 zasadnicze komponenty: kompetencje ogólne i kompetencje językowe. Kompetencje ogólne (Martyniuk, 2006) tworzą m.in.: wiedza deklaratywna, uwarunkowania osobowościowe i umiejętności praktyczne. Wiedza deklaratywna to przede wszystkim doświadczenia życiowe i szkolne. Wiedza ta ma charakter dosyć uniwersalny. Nie jest w decydującym stopniu uwarunkowana kulturowo. Kształcenie językowe, tak jak każdy proces przyswajania nowej wiedzy, wiąże się z osobowością osoby uczącej się. Stąd tak ważne w procesie uczenia się nowego języka są uwarunkowania osobowościowe (cechy indywidualne, charakter, sposób postrzegania innych ludzi, temperament, style uczenia się itp.). Istotnym składnikiem kompetencji ogólnej są także umiejętności praktyczne, jakimi dysponuje osoba ucząca się języka, np. sprawne posługiwanie się słownikami, umiejętność korzystania z technologii informatycznych.

Obok kompetencji ogólnych drugim ważnym elementem procesu uczenia się języka jest językowa kompetencja komunikacyjna. Składają się na nią: kompetencja lingwistyczna, socjolingwistyczna oraz pragmatyczna. Oznacza to, że językowa kompetencja komunikacyjna to nie tylko zdolność poprawnego porozumiewania się w danym języku obcym, ale również znajomość przez osoby uczące się realiów życia, kultury narodu, dla którego nauczany język obcy jest ojczystym, przyjętych norm zachowania się w danej społeczności, a także umiejętność radzenia sobie

z różnymi sytuacjami trudnymi w komunikacji językowej (zob. Budrich, Szalast-Bytys, 2008).

Najbardziej rozbudowaną część językowej kompetencji komunikacyjnej w tym ujęciu stanowi kompetencja lingwistyczna, czyli znajomość środków językowych i umiejętność poprawnego posługiwania się nimi w aktach komunikacji. Na kompetencję komunikacyjną składają się następujące kompetencje: kompetencja gramatyczna, leksykalna, fonologiczna oraz ortograficzna. Nie oznacza to, że w podejściu komunikacyjnym zrezygnowano z nauki gramatyki czy leksyki. Udowodniono jedynie, iż nauka języka ukierunkowana na znajomość systemu gramatycznego lub wycinka słownictwa nie gwarantuje swobody ich użycia w naturalnej konwersacji. Znajomość gramatyki i leksyki przestała być celem, a stała się narzędziem, pomocą w osiągnięciu zamierzenia, jakim jest czynne posługiwanie się językiem (Lipińska, Seretny, 2013).

Kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do socjokulturowych warunków użycia języka i stanowi łącznik pomiędzy językową kompetencją komunikacyjną a pozostałymi kompetencjami osoby uczącej się (Lipińska, Seretny, 2013). Pozwala ona zachować społeczny wymiar komunikacji. Obejmuje znajomość i umiejętność stosowania społecznych konwencji komunikacyjnych, np. konwencje grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od płci, wieku, przysłówia, powiedzenia, dialekty i odmiany regionalne języka itp.

Składnik pragmatyczny obejmuje tak zwaną kompetencję dyskursywną, czyli umiejętność budowania zdań w ciągi oraz ich porządkowania, a także kompetencję funkcjonalną (konwersacyjną), która dotyczy użycia dyskursu mówionego i pisanego w celu interakcyjnym (zob. ESOKJ).

2. Międzykulturowe podejście komunikacyjne w toku nauczania–uczenia się języka polskiego jako obcego

Współczesna glottodydaktyka w centrum sytuuje komunikację, uzupełnioną o aspekty międzykulturowe, których dydaktyczną konsekwencją staje się rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Bezdyskusyjne jest stwierdzenie, że

doskonała znajomość języka rozmówcy nie gwarantuje sukcesu komunikacyjnego. Dotyczy to szczególnie sytuacji, gdy nadawca i odbiorca zostali ukształtowani w znacznie różniących się od siebie kontekstach kulturowych. Stąd coraz większego znaczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego nabierają projektowanie i realizacja działań edukacyjnych, w których na język patrzy się jako na narzędzie porozumiewania się między członkami różnych grup kulturowych podczas interpretacji konkretnych zjawisk kultury. Dzięki temu narzędziu ludzie mogą wchodzić w różnego rodzaju interakcje i podejmować skuteczne działania werbalne. Międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej nie jest w stanie rozwinąć osoba, która nie zdobędzie najpierw funkcjonalnej wiedzy o języku i jego składnikach, czyli w procesie uczenia się nie będzie rozwijała także kompetencji językowej. Nabywanie i rozwijanie tych nowych kompetencji umożliwia osobom z doświadczeniem migracji radzenie sobie zarówno w codziennych, często przyziemnych sytuacjach, jak i w skomplikowanych sprawach, wpływając tym samym na sposób oraz jakość ich życia w zróżnicowanej przestrzeni ludzkiej.

Aktualnie podkreśla się, że w glottodydaktyce, z powodu dynamicznie różnicującego się kulturowo świata, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, które uwzględniają kontekst międzykulturowy, powinno być priorytetem. Jest to związane z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego, zadaniowego i międzykulturowego w trakcie nauczania–uczenia się nowego języka. Wdrażanie do praktyki edukacyjnej założeń tych 3 komplementarnych podejść umożliwia rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, dzięki której możliwa jest sprawna komunikacja międzykulturowa.

Podejście komunikacyjne w nauczaniu języka obcego rozumiane jest jako opanowanie przez osobę uczącą się umiejętności efektywnego porozumiewania się (posługiwania się językiem) w sposób adekwatny do sytuacji (odpowiedni do statusu rozmówców, celu, intencji, warunków komunikacji itp.). Podejście to pojawiło się w nauczaniu języka polskiego jako obcego już na początku lat 80. XX w. (zob. Lipińska, Seretny, 2006).

W podejściu tym język przestaje być przedmiotem nauczania, a staje się narzędziem komunikacji. Takie założenie skutkuje odejściem od uczenia języka struktura po strukturze na rzecz uczenia opartego na sytuacjach komunikacyjnych i realizacji zadań językowych przy użyciu autentycznych lub prawie autentycznych materiałów językowych. Odejście od tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej w nauczaniu języka obcego, w której ogromną rolę przypisuje się poprawności gramatycznej, i wysunięcie na pierwszy plan podejścia komunikacyjnego sprawiło, że rola kompetencji lingwistycznej straciła na wartości i zaczęła być przeciwstawiana tak zwanej komunikacji (Lipińska, Seretny, 2006). Nie oznacza to oczywiście, że opanowanie określonego zasobu wiedzy z zakresu systemu gramatycznego jest niepotrzebne. Uczenie się i nauczanie języka winny polegać na stopniowym i równoczesnym przyswajaniu oraz doskonaleniu wszystkich jego systemów: fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego, semantycznego i syntaktycznego, we wzajemnej łączności funkcjonalnej (Kida, 1999), tak aby uczący się „płynnie i poprawnie posługiwał się językiem w mowie i piśmie dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wymiany informacji (realizacja intencji komunikacyjnych)” (Pfeiffer, 2001, s. 148). Kompetencję językowo-komunikacyjną konstrytuują bowiem 2 składniki: sprawność (płynność) i poprawność. J. Kowalikowa zauważa, że „w związku z przyjęciem komunikacyjnego i pragmalingwistycznego spojrzenia na uczenie się i nauczanie (...), należałoby zmodyfikować znaczenie pojęcia poprawność. Jego semantykę wzbogacić o wykładniki adekwatności do sytuacji komunikacyjnej, a także operatory i zapowiedniki skuteczności cechujące zachowania językowe” (Kowalikowa, 2006, s. 155).

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej jest związane ze świadomością tego, jakim narzędziem i tworzywem dysponuje osoba ucząca się, oraz systemu i składników języka w kontekście ich funkcjonalności. Efektywna, czyli sprawna i poprawna komunikacja, to jednak coś więcej niż kwestia biegłości językowej, to także nabywanie zdolności do porozumiewania się z członkami różnych grup kulturowych i narodów oraz rozwijanie empatii i szacunku dla innych kultur. Znaczenie znajomości kultury naszych rozmówców i umiejętności wykorzystania tej wiedzy do porozumiewania się w języku obcym nie powinno budzić wątpliwości. Ułatwienie komunikacji międzykulturowej jest celem nauczania języków obcych, mocno

akcentowanym zarówno w metodyce przedmiotu (Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Bandura, 2007), jak i w europejskiej polityce edukacyjnej (ogłoszenie przez Komisję Europejską Roku Dialogu Międzykulturowego (2008), UNESCO proklamowało Międzynarodowy Rok Zbliżenia Kultur (2010), w 2008 roku Rada Europy ogłosiła Białą Księgę Dialogu Międzykulturowego).

U podłoża propagowanego w Europie Zachodniej od 2. połowy lat 80. minionego stulecia podejścia międzykulturowego w nauczaniu języków obcych leżał proces rozszerzania się ówczesnej Wspólnoty Europejskiej, tworzenia się wielokulturowych społeczeństw wraz z coraz częstszą migracją ludności. „Celem kompetencji interkulturowej (międzykulturowej) jest osiągnięcie zdolności do porozumiewania się między członkami różnych kręgów kulturowych i nacji” (Gębał, 2010, s. 132).

To podejście na pierwszy plan wysunęło uzyskanie kompetencji międzykulturowej¹, rozumianej jako „zdolność do porozumiewania się ludzi w środowisku wielokulturowym oraz umiejętność budowania tzw. mostów porozumienia między kulturami” (Badura, 2011). W praktyce „oznacza to uświadomienie uczącym się, że istnieje ścisły związek między językiem a kulturą, w której ten język się ukształtował, ponieważ odzwierciedla on specyficzny sposób, w jaki przedstawiciele danej kultury postrzegają siebie i świat. Z drugiej strony należy brać pod uwagę wpływ, jaki na przebieg komunikacji w języku obcym ma kultura osób niebędących rodzimymi użytkownikami tego języka” (Gębał, 2010, s. 123). Stąd wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego i międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego zwrócono uwagę na przekaz realiów i polskiej kultury (Gębał, 2010). Obecnie akcentuje się, że treści kulturowe nie mogą już stanowić tylko dodatku do rozwijania 4 sprawności językowych. Podkreślanie wagi elementów kulturowych w nauczaniu języka obcego jest jednym z przejawów modyfikowania podejścia komunikacyjnego w glottodydaktyce (Gębał, 2010). Dlatego międzykulturowa kompetencja komunikacyjna staje się aktualnie ostatecznym celem nauczania nowego języka

¹ Termin kompetencja międzykulturowa jest stosowany wymiennie z terminem kompetencja interkulturowa oraz terminem kompetencje międzykulturowe zob. np. T. Czerkies (2012), G. Zarzycka (2000), S. J. Magała (2011).

w podejściu międzykulturowym (obejmując kompetencję językową i kompetencję międzykulturową/interkulturową). Umiejętność krytycznego myślenia, analizowania tekstów i wypowiadania się stanowi istotny komponent międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (Badura, 2011).

Podejście zadaniowe promowane przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego opiera się – podobnie jak podejście komunikacyjne – na działaniu i aktywności ucznia, a jednocześnie zawiera ważne przesłanki dotyczące pracy w toku realizacji interwencji. Osoba ucząca się języka postrzegana jest jako jednostka aktywna społecznie, przygotowana do realizacji różnego rodzaju zadań (receptywnych, produktywnych, interakcyjnych, itd.).

ESOKJ poświęca wiele miejsca zagadnieniom różnorodności i współistnienia kultur w Europie oraz podejściu międzykulturowemu. Autorzy tego dokumentu stwierdzają, że „według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur” (ESOKJ, s. 13).

Umiejętności międzykulturowe/interkulturowe to:

- dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą,
- wrażliwość kulturowa oraz dokonywanie właściwych wyborów strategii komunikacyjnych i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur,
- pośredniczenie między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenie sobie z międzykulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi,
- próby przezwyciężenia stereotypów.

W literaturze naukowej funkcjonuje szereg definicji opisujących kompetencję międzykulturową. Ujęcie kompetencji międzykulturowej zaproponowane np. przez H. Komorowską (2002) i W. T. Miodunkę (2004) jest zbieżne z tym, co na ten temat pisali autorzy ESOKJ.

W metaforyczny – i tym samym całościowy – sposób kompetencję międzykulturową zdefiniował S. J. Magała (2011, s. 40). Zdaniem badacza tego typu kompetencję „można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi”. Według E. Zawadzkiej (2000, s. 451) kompetencja międzykulturowa to „kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości”. Ułatwia ona lepsze zrozumienie nie tylko obcej kultury, ale też i własnej. Nauka języka obcego odgrywa bowiem ważną rolę w kształtowaniu się tożsamości kulturowej jednostki. Bez znajomości rodzimej kultury i świadomości własnej tożsamości kulturowej, umożliwiającej odwoływanie się do własnych doświadczeń i emocji, nie można mówić o kompetencji międzykulturowej.

Dydaktyka komunikacyjna zyskała nowy wymiar w związku z pojawieniem się podejścia międzykulturowego. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwość interpretacji i działania danego indywiduum” (Zawadzka, 2000, s. 451). Każde zajęcia językowe powinny zatem integrować kulturę i realia życia w nowym kraju oraz innych krajach świata z nauczaniem samego języka. Zajęcia językowe powinny być realizowane z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego. Język, będąc środkiem wyrażającym kulturę, sprawia, że jest ona cały czas obecna w trakcie podejmowania wszelkich działań językowych towarzyszących nawiązywaniu i podtrzymywaniu komunikacji (Zawadzka, 2000).

3. Interakcje z Obcymi i Innymi – ku komunikacji międzykulturowej

Edward T. Hall (1987, s. 37) zauważył nieodłączny związek kultury z komunikacją, pisząc, że „komunikacja jest kulturą, a kultura komunikacją”. Sposób, w jaki ludzie się komunikują, wynika więc z przynależności do danej kultury, co wiąże się z przyjęciem charakterystycznego dla niej języka, zasad oraz norm. Kultura determinuje sposoby werbalnego i niewerbalnego komunikowania się i tym samym „ujawnia się” w trakcie komunikacji. Znamiennego dla danej kultury sposobu komunikowania się człowiek

uczy się już od najmłodszych lat, w dużej mierze w sposób nieświadomy – za pomocą naśladownictwa. W ten sposób nabywa on umiejętności komunikacyjne i uczy się tym samym poruszać w obszarze swojej kultury.

Kontakt z osobami przynależącymi do odmiennych grup kulturowych stwarza przestrzeń do komunikacji międzykulturowej, która jest swoistym spotkaniem z Obcym lub Innym. W trakcie tego spotkania niezbędna jest międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, która łączy kompetencję komunikacyjną i międzykulturową. Zarówno Obcy, jak i Inny charakteryzują się odmienną przynależnością kulturową, co wiąże się z różnicami w postrzeganiu świata, reprezentowanymi wartościami, stylem życia itp. To, czy osoby przynależące do odmiennych kultur postrzegane są przez kogoś w kategoriach obcości czy inności, zależy od stopnia znajomości ich kultury oraz emocji, jakie te osoby u kogoś wywołują. Obcy jest osobą odmienną (cudzoziemcem, członkiem mniejszości narodowej, etnicznej itd.), nieznaną lub znaną w niewielkim stopniu. Może więc wyzwać negatywne emocje (Gudykunst, Kim, 2009).

Komunikacja międzykulturowa ma również miejsce w kontaktach z Innymi, czyli osobami znanymi, które mimo występujących różnic są rozumiane (np. członek rodziny, sąsiad). W związku z tym takie osoby są przewidywalne i niezagrażające. Inny, w odróżnieniu od Obcego, częściej budzi ciekawość, zainteresowanie oraz wywołuje chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania (Gudykunst, Kim, 2009). Komunikacja międzykulturowa umożliwia poznawanie odmienności i tym samym służy pokonywaniu drogi od obcości do inności.

Warto mieć świadomość faktu, że w trakcie komunikacji międzykulturowej znaczenia przypisywane są tak słowom, jak gestom, gdyż każdy proces komunikacyjny obejmuje zarówno komunikaty werbalne, jak i niewerbalne, które przekazywane są wzajemnie i tym samym na siebie wpływają. Komunikaty niewerbalne są specyficznymi środkami komunikacji, gdyż zazwyczaj są wyrażane poza udziałem świadomości. Za pomocą mowy ciała ludzie przedstawiają siebie: odczuwane emocje, swoje potrzeby, poglądy itd. Wokalizacja (czyli dźwięk, ton głosu oraz inne nielingwistyczne wokalizacje, np. pauzy), kinezyka (zachowania oparte na ruchu),

mimika, spojrzenia, proksemika (dystanse personalne) oraz haptyka (dotyk) mają wielki wpływ na przebieg interakcji (Grove, 2009).

Kultura w dużej mierze przejawia się w sposób niewerbalny, przekazując wiele informacji. Dzięki analizie i interpretacji komunikatów niewerbalnych możliwe jest odczytanie wielu norm, wartości i zasad kulturowych. Na przykład poprzez uważną obserwację członków danej grupy narodowej czy etnicznej możliwe jest odczytanie roli kobiety i mężczyzny w tej grupie, stosunku do osób starszych, postrzegania czasu itd. G. Hofstede (2000, s. 16), definiując kulturę jako „kolektywne oprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej grupy od drugiej”, zwrócił uwagę na jej spontaniczny sposób wyrażania się². Owe oprogramowanie działa automatycznie, poza udziałem świadomości. W przypadku spotkania z Obcym lub Innym, gdy człowiek nie ma kompetencji międzykulturowej, prawdopodobnie zachowa się zgodnie z własnym „kulturowym oprogramowaniem”, czyniąc to bezwiednie.

4. Glottodydaktyczne czynniki uczenia się nowego języka przez dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji

Skuteczność współdziałania lektora i uczestnika zajęć językowych, która ma doprowadzić do opanowania nowego języka, uzależniona jest od wielu czynników tworzących system uwarunkowań wewnętrznych, związanych z osobą ucznia oraz wielorakich uwarunkowań zewnętrznych uczenia się języka (Woźniewicz, 1987). Przystawianie języka przez dzieci w wieku 7–12 lat jest procesem bardzo złożonym i determinowanym przez wiele czynników – te wpływające na przyswajanie języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym i na 2. etapie edukacyjnym opisuje M. Szpotowicz (2011). Należą do nich czynniki neurologiczne, psychomotoryczne,

² G. Hofstede (2000) na bazie badań empirycznych wyodrębnił 5 wymiarów różnic kulturowych: dystans władzy, hierarchiczność (stopień hierarchizacji krajów, wielość szczebli i podział władzy); indywidualizm – kolektywizm (rodzaj struktury społecznej i więzi międzyludzkich, rola grupy i zakres oczekiwania wobec niej); męskość – kobiecość (płeć w społeczeństwie, podział ról, zadań); unikanie niepewności (stopień unikania niejasnych sytuacji, tworzenie norm, umów społecznych oraz zakres ich respektowania); orientacja czasowa odległa – bliska (opieranie decyzji na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości).

poznawcze, afektywne i językowe. Mają one związek z funkcjami mózgu i systemu nerwowego, organami artykułującymi mowę, świadomością, myśleniem, pamięcią dziecka, a także poczuciem własnej wartości oraz stosunkiem uczącego się dziecka do nowo poznanego języka. Glottodydaktycy coraz częściej podkreślają zależność między indywidualnymi cechami osoby uczącej się a nauką nowego języka (Lipińska, Seretny, 2009). Dobrze jest zatem przed zastosowaniem konkretnych technik i metod nauczania zdiagnozować u osoby uczącej się cechy temperamentu, osobowości, preferencje półkulowe, styl uczenia się itd. Warto zwrócić również uwagę na doświadczenia ucznia, jego zainteresowania i osobiste predyspozycje, motywację do podjęcia nauki nowego języka czy też ogólną postawę wobec tego języka. Daje to możliwość wyjścia naprzeciw potrzebom osób uczących się i zwiększenia ich szans na powodzenie w nauce nowego języka.

Wybór określonego trybu pracy dydaktycznej z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji jest zdecydowanie uwarunkowane ich wiekiem. H. D. Brown (za: M. Szpotowicz, 2011) zwrócił uwagę na fakt, iż funkcje językowe związane są z różnymi obszarami mózgu. Powołał się na badania (zob. Brown, 2007) świadczące o tym, że u dzieci funkcje językowe nie są jeszcze przypisane do jednego obszaru w mózgu, jak ma to miejsce u osób dorosłych. Proces lateralizacji dobiega końca dopiero w okresie dojrzewania. Zanim to nastąpi nauka języka obcego jest bardziej całościowa, holistyczna i intuicyjna. Dlatego we wczesnym nauczaniu języka stosuje się podejście całościowe, w którym język przedstawiany jest bez podziału na podsystemy i struktury gramatyczne (Szpotowicz, 2011). Dziecko uczy się zwrotów, które pełnią funkcje komunikacyjne w określonych sytuacjach i są przypisane do konkretnych kontekstów. Po tym okresie nauka przybiera formę bardziej świadomego i celowego uczenia się. Glottodydaktycy zauważają, że już w wieku 6–7 lat proces nabywania języka słabnie, a nasila się proces uczenia się (Lipińska, Seretny, 2009). Mimo że młodsze dzieci przyswajają język nieświadomie, to jednak często w sposób bardziej lub mniej intencjonalny używają prostych strategii pamięciowych (powtarzanie, organizowanie), aby zapamiętać, a potem odtworzyć z pamięci zwroty lub wyrazy (Szpotowicz, 2011). Z wiekiem strategie pamięciowe stają się coraz bardziej złożone. W wieku 7–11 lat dzieci wchodzi w fazę operacji konkretnych (Lipińska, Seretny, 2009) i przetwarzają

informacje o sobie i otaczającym świecie na poziomie konkretnym. W tym okresie pojawia się myślenie logiczne i rozumowanie przyczynowo-skutkowe. Dzieci zwykle nie odczuwają lęku przed językiem obcym, nie obawiają się popełniania błędów. Zwykle zmienia się to w chwili wejścia dziecka w okres dojrzewania. Zwiększa się wówczas świadomość społeczna osoby uczącej się oraz wpływ grupy rówieśniczej, zaczynają się rozwijać pewne zahamowania w stosunku do nauki nowego języka. Dlatego też niezwykle ważne jest tworzenie pozytywnych więzi pomiędzy lektorem a grupą, dbanie o przyjazne relacje pomiędzy osobami uczącymi się, a także o pozytywny stosunek ucznia do nowego języka i kultury kraju, w którym przebywa.

Od 12 roku życia zanika naturalna gotowość dziecka do opanowywania nowego języka dzięki kojarzeniu tego, co się słyszy, z tym, co się widzi i czuje. Starsze dzieci i młodzież powinni więc uczestniczyć w systematycznie zorganizowanym procesie nauczania–uczenia się języka, uwzględniającym potrzebę rozwijania wszystkich sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie). To najlepszy czas na pracę nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi uczniów oraz nad opanowaniem przez nich słownictwa niezbędnego do swobodnej komunikacji.

Wybierając odpowiednią metodę i techniki nauczania, nie można zlekceważyć także innych czynników wpływających na proces uczenia się. Są nimi m.in. płeć, motywacja, zainteresowania, osobiste predyspozycje uczniów, postawa wobec języka docelowego, cel podjęcia nauki, długość kursu językowego (zob. Szalek, 1992).

Glottodydaktycy są zdania, że w procesie nabywania nowego języka różnice między płciami nie odgrywają znaczącej roli (Lipińska, Seretny, 2006). Można spotkać się z opiniami, że kobiety mają bardziej pozytywny stosunek do uczenia się języka obcego i silniejszą motywację niż mężczyźni, ale są bardziej podatne na stres i lęk językowy, co może znacznie utrudniać im skuteczne funkcjonowanie na zajęciach językowych/lektoracie (Piechurska-Kuciel, 2011). Duży wpływ na proces opanowywania nowego języka ma motywacja wewnętrzna, czyli bezinteresowna potrzeba zdobywania nowej wiedzy, ambicje, plany i dążenia życiowe, przekonanie uczącego się o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy (Lipińska, Seretny,

2006). Motywacja wewnętrzna to warunek konieczny do rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. W przypadku osób ze środowiska uchodźczego, m.in. w zawiązku z trudnymi doświadczeniami z kraju pochodzenia, niestabilną sytuacją życiową oraz oczekiwaniem na powrót do kraju ojczystego, można obserwować niską motywację wewnętrzną lub całkowity brak motywacji do nauki nowego języka.

Zdarza się, że dla niektórych uczniów impulsem do nauki języka polskiego jest znajomość języka rosyjskiego i podkreślana przez nich pozorna łatwość uczenia się języka polskiego, wynikająca z podobieństwa słownictwa czy niektórych form gramatycznych³. Wydaje się, że niektóre dzieci mają pozytywny stosunek do języka polskiego także dzięki dodatkowym działaniom podejmowanym często w toku edukacji nieformalnej, mającym na celu zapoznanie ich z polską kulturą, zwyczajami, a także działaniom związanym z szeroko pojętą integracją ze środowiskiem rówieśniczym grupy przyjmującej. Poczucie bezpieczeństwa w grupie rówieśniczej i poczucie przynależności do grupy klasowej może pozytywnie wpływać na proces glottodydaktyczny i dodatkowo wzmacniać motywację do nauki języka polskiego.

Niemalý wpływ na osiągnięcia w nauce nowego języka odgrywa postawa, jaką się ma wobec niego. H. Komorowska (1978) wskazuje na 3 elementy, wobec których osoba ucząca się przyjmuje pewną postawę. Są to: nowy język, którego pragnie się ona nauczyć, społeczeństwo posługujące się tym językiem oraz jego kultura. Rola tych czynników przesądza o potrzebie rozwijania podczas zajęć języka polskiego jako obcego międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. E. Lipińska (zob. Szalek, 1992; Zawodniak, 2008) podkreśla, że jeśli osobę uczącą się będzie cechowała postawa solidarności z grupą posługującą się danym językiem, będzie ona chciała się z nią identyfikować. Podobnie: jeśli społeczeństwo, które na co dzień używa danego języka, cieszy się zaufaniem i szacunkiem osoby uczącej się, może ona wówczas szybciej uznać także „nową” kulturę za wartościową (Szalek, 1992; Zawodniak, 2008). Stąd tak ważne jest budowanie podczas nauki języka polskiego

³ Od momentu wybuchu wojny w Ukrainie wśród uczniów z doświadczeniem migracji, a w szczególności u uczniów pochodzących z Ukrainy, obserwuje się niechęć do języka rosyjskiego.

jako obcego autentycznego doświadczenia kontaktów międzykulturowych przez uczestników zajęć językowych. Negatywne stereotypy odnoszące się do społeczeństwa posługującego się nowym językiem i jego kultury mogą bowiem działać bardzo negatywnie na postawy wobec języka polskiego.

5. Prawne podstawy rozwijania w szkole kompetencji komunikacyjnych wśród uczniów z doświadczeniem migracji

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r., poz. 1283 ze zm.) uczniowie z doświadczeniem migracji różnych narodowości oraz reemigranci mają możliwość rozwijania swoich kompetencji językowych w ramach dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego, które są organizowane na terenie szkół przez organ prowadzący na wniosek dyrekcji szkoły. Uczniowie uczestniczą wówczas w dodatkowych zajęciach z języka polskiego w wymiarze **2 godzin tygodniowo**; natomiast uczniowie pochodzący z Ukrainy na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022, poz. 645, ze zm.) – w zajęciach realizowanych w wymiarze **6 godzin tygodniowo**.

Nauczyciele realizujący dodatkowe zajęcia z języka polskiego zgodnie z rozporządzeniem z 23 sierpnia 2017 r. oraz rozporządzenia z 21 marca 2022 r. powinni legitymować się kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli uczących języka polskiego na odpowiednim etapie edukacyjnym. Wymagania te określone zostały w przepisach Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (t.j. Dz.U. z 2020, poz. 1289). W kontekście powyższego odpowiednimi kwalifikacjami do prowadzenia zajęć z języka polskiego w klasach 2–3 szkół podstawowych dysponują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczyciele języka polskiego. W klasach 4–8 oraz szkołach ponadpodstawowych odpowiednie przygotowanie mają nauczyciele języka polskiego. Przepisy oświatowe nie nakładają na nauczycieli realizujących zajęcia z języka polskiego adresowanych do uczniów z doświadczeniem migracji obowiązku

posiadania dodatkowych kwalifikacji z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego czy też kursów doskonalących z zakresu glottodydaktyki. I tu należy podkreślić, że metodyka nauczania języka polskiego jako obcego uczniów z doświadczeniem migracji różni się od metodyki nauczania języka polskiego w grupach autochtonicznych, w skład których wchodzi osoby, których pierwszym językiem komunikacji jest język polski, tj. osoby socjalizowane w przestrzeni polskiej kultury i języka. Specyfika nauki nowego języka wygląda jeszcze inaczej w przypadku uczniów ze środowisk migracyjnych, którzy dysponują już pewną bazą językową i kulturową. W związku z tym wskazane jest, aby nauczyciele, którzy odpowiadają za realizację zajęć z języka polskiego jako obcego wśród uczniów z doświadczeniem migracji, podejmowali próby rozwijania swoich kompetencji w zakresie glottodydaktyki w toku dodatkowego kształcenia i/lub samokształcenia.

Nauczyciele, którzy realizują zajęcia z języka polskiego jako obcego mają możliwość wyboru podejścia do nauczania nowego języka (np. narodowe, międzykulturowe), materiałów dydaktycznych oraz metod i form pracy.

Wieloletnie doświadczenia związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo (w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na terenie polskich szkół) pokazują, że najczęściej stosowane jest podejście narodowe oraz tradycyjne metody pracy. Polskie prawodawstwo oświatowe umożliwia intensyfikację nauki języka polskiego poza zajęciami obowiązkowymi wynikającymi z podstawy programowej w formie dodatkowej nauki języka. Dla nauczycieli/lektorów, a także uczniów, jest to bardzo duże wyzwanie (szczególnie, jeśli wymiar dodatkowych zajęć wynosi 6 godzin tygodniowo). Uczniom, którzy są często obciążeni lekcjami przedmiotowymi i koniecznością wyrównywania różnic programowych niejednokrotnie brakuje motywacji do uczenia się nowego języka. Trudno jest im dostrzec postępy w nauce języka i odnieść sukces. W związku z tym priorytetem powinna być taka organizacja procesu uczenia się nowego języka, która umożliwi uczniom z doświadczeniem migracji czerpanie z tego satysfakcji. Jest to możliwe dzięki stosowaniu metod i form pracy, które aktywizują i motywują dzieci i młodzież do nauki po obligatoryjnych zajęciach szkolnych.

6. Rola lektora/nauczyciela w trakcie zajęć z języka polskiego jako obcego

Sukces w opanowaniu języka polskiego jako obcego warunkują także czynniki dydaktyczne, do których zalicza się różne składniki procesu glottodydaktycznego. Ważną rolę odgrywa tu lektor/nauczyciel, jego osobowość i preferowana strategia czy styl pracy, stosowane przez niego metody i formy pracy, wykorzystywane pomoce dydaktyczne itd. W tej części przewodnika ukazane zostaną niezbędne kompetencje lektora/nauczyciela języka polskiego jako obcego, który stosuje w swojej pracy podejście międzykulturowe.

Nauczyciel/lektor rozwijający międzykulturową kompetencję komunikacyjną powinien inicjować proces edukacyjny, pełnić rolę doradcy, który aktywnie kształtuje przestrzeń uczenia się. Nie powinien on jedynie funkcjonować w roli przekaźnika wiedzy, ale raczej koordynatora prowadzonych działań. Jego zadaniem jest animowanie aktywności osoby uczącej się autentycznie zmotywowanej i zainteresowanej, współdecydującej o przebiegu procesu uczenia się.

Za fundamentalne umiejętności lektora języków obcych przyjmuje się tu za H. Komorowską (2004) kompetencję interakcyjną, pedagogiczną, językową i dydaktyczną. Znajomość języka oraz jego kultury opisywana jest przez Komorowską jako część składowa kompetencji językowej dobrego lektora. Dobry nauczyciel/lektor, posiadający umiejętności językowe (Komorowska, 2004) nie tylko powinien dobrze znać język, którego uczy, ale także poznać kulturę danego obszaru językowego, przejawiać zainteresowanie językiem i życiem społeczeństwa, które posługuje się tym językiem jako ojczystym, mieć kontakt z tą kulturą (czytać w tym języku, słuchać programów radiowych itp.). Do przekazywania treści kulturoznawczych i realioznawczych w ramach nauczania języka obcego – jak podkreśla P. Gębał (2012) – nie są potrzebni specjaliści z dziedzin takich jak kulturoznawstwo, historia, geografia czy socjologia.

Jak już zostało wcześniej wspomniane, rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej nie odbywa się samoczynnie w trakcie uczenia się języka. To na

lektorze/nauczycielu spoczywa odpowiedzialność za wprowadzanie osoby uczącej się w świat polskich realiów i kultury, a także w skomplikowane zagadnienia międzykulturowe. Pośród pożądanych kompetencji, które powinien posiadać lektor/nauczyciel języka polskiego jako obcego pracujący zgodnie z podejściem międzykulturowym, są takie, które obejmują umiejętność dyskusji o stereotypach kulturowych, radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami i zaskakującymi sytuacjami związanymi z różnicami kulturowymi (Lewicki, Białek, Gackowska, 2006). Jest to trudne, kiedy konieczne staje się wychodzenie poza rodzimą perspektywę kulturową, poznawanie innych kultur i ponowne powracanie do własnej kultury, ale z poszerzoną świadomością i wrażliwością.

7. Charakterystyka i praktyczne aspekty implementacji do praktyki edukacyjnej interwencji metodą międzykulturowego portfolio

Dzięki zastosowaniu przez cały okres trwania zajęć językowych metody międzykulturowego portfolio dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji tworzą i zbierają w międzykulturowej przestrzeni, ze szczególnym uwzględnieniem różnych form ekspresji werbalnej i plastycznej, materiały potwierdzające pogłębianie znajomości języka polskiego oraz świadczące o rozwijaniu własnej świadomości międzykulturowej.

Implementacja metody zakłada wykorzystanie przez uczestników zajęć językowych rozwiązań metodycznych (zadania, ćwiczenia), dzięki którym możliwe jest aktywne uczenie się języka poprzez twórczą pracę i działania językowe. Te działania stanowią płaszczyznę pracy zespołowej, a tym samym integracji. Ważnym elementem metody międzykulturowego portfolio jest możliwość systematycznej samooceny i końcowej autoewaluacji nowych kompetencji (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016).

Podsumowaniem zajęć językowych realizowanych za pomocą metody międzykulturowego portfolio jest gra, która umożliwia powtórzenie zrealizowanego materiału (treści dotyczące języka polskiego: gramatyka, słownictwo itd.) oraz wiadomości dotyczących różnorodności kulturowej świata, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury i realiów życia w Polsce.

Ważnym elementem metody międzykulturowego portfolio jest współpraca z rodzicami/opiekunami uczniów z doświadczeniem migracji oraz innymi osobami zaangażowanymi w ich proces uczenia się (np. asystentami międzykulturowymi), którzy mogą na bieżąco śledzić postępy uczestników zajęć w nauce. Zgromadzone w portfolio materiały z zajęć mogą stanowić dla rodziców/opiekunów uczniów z doświadczeniem migracji zbiór wiedzy o Polsce i być źródłem nowych doświadczeń międzykulturowych (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016).

Trzy komplementarne podejścia stosowane w toku nauki języków obcych stanowią podstawę metody. Są to: podejście komunikacyjne, zadaniowe i międzykulturowe. Ważnym punktem odniesienia w projektowaniu metody międzykulturowego portfolio był również Europejski System Opisu Kształcenia Językowego.

Zgodnie z podejściem komunikacyjnym w trakcie uczenia się języka należy przyswoić umiejętności (słuchania, czytania ze zrozumieniem, mówienia oraz pisanie) umożliwiające pragmatyczną komunikację. Podejście komunikacyjne kładzie akcent na rozbudzanie aktywności dzieci i młodzieży oraz zachęcanie ich do samodzielnego odkrywania znaczeń i reguł języka. Dlatego też w toku pracy za pomocą metody międzykulturowego portfolio w celu kształtowania umiejętności płynnego i poprawnego posługiwania się nowym językiem w mowie i piśmie uczestnicy zajęć stopniowo przyswajają oraz doskonalą wszystkie systemy języka: fonologiczny, morfologiczny, leksykalny, semantyczny i syntaktyczny, we wzajemnej łączności funkcjonalnej. U podstaw podejścia międzykulturowego (Lewicki, Białek, Gackowska, 2006; Aleksandrowicz-Pędich, 2005, 2011; Badura, 2011; Garncarek, 2007) w nauczaniu języków obcych leży przekonanie o ścisłym związku języka z kulturą. Osoby uczące się języka obcego powinny więc nie tylko opanować zasady poprawnego komunikowania się pod względem językowym, lecz także kulturowym. Sprawna komunikacja międzykulturowa wymaga bowiem, oprócz poprawności leksykalno-gramatycznej i stylistycznej wypowiedzi, umiejętności trafnej interpretacji kontekstu społecznego, kulturowego oraz komunikatów niewerbalnych (kompetencja socjokulturowa), charakterystycznych dla kultury (lub kultur) danego kraju, społeczności czy języka (Lewicki, Białek, Gackowska, 2006; Aleksandrowicz-Pędich, 2005, 2011; Badura, 2011; Garncarek, 2007). Zgodnie z aktualnymi kierunkami

nauczania języków obcych (ESOKJ) treści kulturowe nie mogą być tylko dodatkiem do rozwijania 4 sprawności językowych, ale powinny stanowić istotny komponent programu nauczania. Obecnie w nauczaniu języków obcych akcentuje się potrzebę stosowania podejścia międzykulturowego (Gancarek, 2006; Gębał, 2010; Torenc, 2007; Żydek-Bednarczuk, 2012), które umożliwia rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, zakładając ścisły związek języka i kultury, postawiła kulturę i realia nowego kraju na ważnym miejscu w procesie kształcenia językowego (Zawadzka, 2000). Uwzględnia ona również kulturową przynależność uczestników zajęć edukacyjnych (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016). Wszystkie zajęcia językowe powinny zatem integrować kulturę i realia nowego kraju z nauczaniem samego języka. Powinny również włączać w proces uczenia się wybrane elementy kultur osób uczących się nowego języka. Nie ma zajęć językowych bez szeroko pojętego kontekstu kulturowego. Język, będąc środkiem wyrażającym kulturę, sprawia, że jest ona cały czas obecna w trakcie podejmowania wszelkich działań językowych towarzyszących nawiązywaniu i podtrzymywaniu komunikacji (Zawadzka, 2000). Dlatego praca za pomocą metody międzykulturowego portfolio zakłada realizację treści służących rozwijaniu wśród uczestników zajęć, poza kompetencjami komunikacyjnymi, kompetencji niezbędnych do poruszania się w polskich realiach społeczno-kulturowych (np. wiedza o Polsce, polskich obyczajach, kulturze, stylu życia), a także uczenie się przez działanie, sprzyjające budowaniu kompetencji społecznych, będących ważnym elementem procesu integracji ze społecznością klasy/szkoły. W kontekście powyższego niezwykle ważna jest również umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną uczestników zajęć a obcą kulturą oraz wybór właściwych strategii komunikacyjnych (i ich odpowiednie użycie w kontakcie z osobami przynależącymi do innych kultur). Dzięki systematycznemu rozwijaniu tej umiejętności uczestnicy zajęć lepiej poradzą sobie z międzykulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi z nich trudnościami (kompetencja międzykulturowa).

Podejście zadaniowe, które zakłada działanie i aktywność ucznia, zawiera ważne przesłanki dotyczące pracy za pomocą metody międzykulturowego portfolio.

Wykorzystanie podejścia zadaniowego podczas nauki języków obcych sprawia, że

osoba ucząca się postrzegana jest jako jednostka aktywna społecznie, przygotowana do realizacji różnego rodzaju zadań o charakterze receptywnym, produktywnym, interakcyjnym itd.

Katalog tematyczny „Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)”, znajdujący się w Załączniku 1 do tego materiału, stanowi płaszczyznę wyboru treści międzykulturowych oraz dotyczących realiów życia w Polsce i innych krajach, możliwych do zrealizowania za pomocą metody międzykulturowego portfolio.

Monitoring i ewaluacja projektu edukacyjnego „Zrozumieć Innego”, złożonego z 28 godzin dydaktycznych (14 zajęć po 90 minut), w postaci pilotażu przeprowadzonego w 2014 roku na terenie Ośrodka Pobyтового dla Cudzoziemców w Białymstoku oraz pilotażu jego kolejnej wersji z 2016 roku w Szkole Podstawowej nr 26 w Białymstoku, którego podstawę stanowiła metoda międzykulturowego portfolio, wskazują na to, że dzięki systematycznemu gromadzeniu wyników pracy własnej (karty pracy, rysunki, wypowiedzi pisemne itd.) w zindywidualizowanym segregatorze/teczce oraz dzięki jej analizie (m.in. za pomocą narzędzi do autoewaluacji własnych osiągnięć), a także możliwości włączania do procesu edukacji własnej przynależności kulturowej, uczniowie z doświadczeniem migracji ze znacznie silniejszą motywacją oraz regularnością uczestniczyli w dodatkowych zajęciach językowych. To przełożyło się na szybsze rozwijanie wśród nich międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej niż w toku zajęć realizowanych za pomocą tradycyjnych metod dydaktycznych.

Monitoring i ewaluacja pilotażu programu były prowadzone za pomocą ciągłej obserwacji jakościowej w toku zajęć z języka polskiego jako obcego, rozmów z nauczycielami/lektorami prowadzącymi zajęcia językowe, arkuszy samooceny częściowej ucznia i arkuszy autoewaluacji końcowej ucznia.

Implementacja metody międzykulturowego portfolio do praktyki edukacyjnej powinna być poprzedzona wyborem lub opracowaniem scenariuszy umożliwiających

realizację minimum 14- lub maksimum 28-godzinnego cyklu zajęć z języka polskiego jako obcego, rozwijających międzykulturową kompetencję komunikacyjną wśród uczniów z doświadczeniem migracji, których znajomość języka polskiego sytuuje się na poziomie podstawowym. Należy również przygotować niezbędne materiały do założenia zindywidualizowanego międzykulturowego portfolio oraz do realizacji zajęć językowych.

Praca za pomocą metody przebiega według następujących etapów:

1. Założenie zindywidualizowanego międzykulturowego portfolio. Omówienie z uczniami specyfiki pracy na zajęciach językowych za pomocą metody międzykulturowego portfolio.
2. Realizacja cyklu zajęć z języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem metody międzykulturowego portfolio (minimum 14 godzin dydaktycznych (7 zajęć po 90 minut); maksimum 28 godzin dydaktycznych (14 zajęć po 90 minut)).
3. Systematyczne monitorowanie postępów uczniów w nauce języka poprzez samoocenę częściową nowych kompetencji po każdych zajęciach na podstawie arkusza samooceny częściowej.
4. Przeprowadzenie gry edukacyjnej, która umożliwia powtórzenie materiału zrealizowanego w cyklu zajęć (treści dotyczące języka polskiego: gramatyka, słownictwo itd.) oraz wiadomości dotyczących różnorodności kulturowej świata, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury i realiów życia w Polsce.

Załącznik 1. Katalog tematyczny

„Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)”

Kontakt słowny

1. Formy powitania i pożegnania w różnych kulturach (ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury).

- a) Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w bezpośredniej rozmowie/przez telefon.
- 2. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do ludzi.
- b) Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do znajomych (kolegów, przyjaciół)/nieznajomych (pan, pani, państwo – jako wyraz dystansu i szacunku).

Rytuały społeczne

1. Rytuały jedzenia i picia w różnych kulturach (pory posiłków, tradycyjne potrawy, pojęcie gościnności, zapraszanie gości przy okazji uroczystości rodzinnych), ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury.

- 1. Rodzina w różnych kulturach (członkowie rodziny, relacje i więzi rodzinne), ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury.
- 2. Warunki mieszkaniowe w Polsce i innych krajach (urządzenie i wyposażenie domu).
- 3. Szkoła w Polsce i krajach pochodnia uczestników zajęć (wyposażenie klasy, przybory szkolne, oceny, plan lekcji, prawa i obowiązki ucznia, relacje z rówieśnikami i dorosłymi).
- 4. Życie codzienne w Polsce (higiena życia – dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo, miejsca użyteczności publicznej: sklep – rodzaje sklepów, rodzaje ubioru, produkty żywnościowe, pieniądze, jednostki wagi i miary, dworzec, restauracja, przychodnia lekarska, numery alarmowe).
- 5. Sposoby spędzania wolnego czasu w Polsce i innych krajach (życie kulturalne i artystyczne, sport, podróżowanie).
- 6. Geografia Polski i krajów pochodzenia uczestników zajęć (największe miasta, rzeki, położenie na mapie świata).
- 7. Symbole narodowe Polski i krajów pochodzenia uczestników (barwy, godło, hymn, ważne postacie).
- 8. Polska tożsamość narodowa i regionalna (struktura społeczno-kulturowa Polski, ze szczególnym uwzględnieniem Podlasia, mniejszości narodowe, etniczne, religijne, wyznaniowe, miejsca ważne dla członków grup

mniejszościowych, wybrane elementy kultur mniejszościowych: obyczaje, święta, tradycyjne dania).

9. Święta religijne, narodowe i ważne dni w Polsce oraz związane z nimi obrzędy i zwyczaje (pierwszy dzień wiosny, Wielkanoc, Święto Narodowe Trzeciego Maja, dożynki, święta pamięci zmarłych, Narodowe Święto Niepodległości, andrzejki, mikołajki, sylwester, Nowy Rok, imieniny i urodziny itp.). Święta religijne, narodowe i ważne dni w krajach pochodzenia uczestników zajęć oraz związane z nimi obrzędy i zwyczaje.

Bibliografia

Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Badura, E. (2011). *Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa*. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 36–57). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Bandura, E. (2007). *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.

Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.

Budrich, B, Szalast-Bytys, U. (2008). Atrakcyjność zajęć jako klucz w motywowaniu uczniów/studentów do nauki gramatyki języka obcego. *Rozprawy Społeczne*, 2, 1–8.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Tłumaczenie dokumentu: Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

Czerkies, T. (2012). *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Garncarek, P. (2006). *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Gębal, P. E. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków: Universitas.

Grove, T. G. (2009). Niewerbalne elementy interakcji. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 122–134). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (2009). Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową. W: J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 496–514). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Hall, E. T. (1987). *Bezgłośny język*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics* (s. 278); cyt. za: A. Czechowska, Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce. W: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym* (s. 13–19). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

Kida, J. (1999). Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków. *Bulletin de la Societe Polonaise de Linguistique*, 55, 97–98. Pobrano z http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/PTJ/b/b55_093-106.pdf.

Kiklewicz, A. (2010). *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.

Komorowska, H. (1987). *Sukces i niepowodzenia w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Komorowska, H. (2002, 2004). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Kowalikowa, J. (2006). Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa. *LingVaria*, 1, Pobrano z http://www2.polonistyka.uj.edu.pl/LingVaria/archiwa/LV_1_2006_pdf

Lewicki, R., Białek, M., Gackowska, A. (red.). (2006). *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Lin, M., Bates, A. (2014). Who is in my classroom? Teachers preparing to work with culturally diverse students. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1).

Lipińska, E., Seretny, A. (red.). (2006). *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Lipińska, E., Seretny, A. (2013). *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*. Kraków: Universitas.

Magala, S. J. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Martyniuk, W. (2006). Europejski System Opisu Kształcenia Językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego. W: E. Lipińska, E. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1).

Miodunka, W. (2004). Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. W: Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja Dialog.

Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016). Uczniowie cudzoziemscy w Polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszej wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2019). Language Taught to Students with Refugee Background Integration. The Context and the Importance of Developing Intercultural Communication Competence in School Education. *Polish Journal of Educational Studies*, 2(72).

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022a). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Młynarczuk-Sokołowska, A., (2022b). *Ku szkole wzmacniającej potencjał uczniów z doświadczeniem migracji*. Białystok: Fundacja Otwartej Edukacji.

Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

Piechurska-Kuciel, E. (2011). *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 239–257). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Sellars, M. (2020). *Educating Students with Refugee and Asylum Seekers Experiences. A Commitment to Humanity*. Opladen–Berlin–Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Szałek, M. (1992). *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Art. Print.

Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Szpotowicz, M. (2011). Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (s. 123–139). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Woźniewicz, W. (1987). *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Zarzycka, G. (2000). *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Zawadzka, E. (2000). Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości. W: Z. Kielar, T.P. Lukszyn, T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translaktyka – glottodydaktyka* (s. 451–465). Warszawa: Graf-Punkt.

Zawodniak, J. (2008). Funkcje efektywnego nauczyciela języka obcego pracującego z dziećmi. W: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania* (s. 311–318). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

Prawodawstwo

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020, poz. 1280).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022, poz. 645).