

Katarzyna Grudzińska

Zespół Szkół Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie

ORCID: 0000-0002-3443-2608

Integracja językowo-kulturowa ucznia z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej

Migracje i ruchliwość społeczna ludności ujawniły wielokulturowość świata, jednocześnie otwierając nas na problematykę różnic, inności, odrębności, odrzucenia, marginalizacji czy uprzedzeń. Inność i odmienność stała się nie tylko faktem, codziennością, ale przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym, źródłem ustawicznego wzajemnego wzbogacania się, źródłem nowej wiedzy, kształtując i modyfikując potrzeby ludzkie w różnych sferach życia¹.

Refleksja Jerzego Nikitorowicza sprzed kilkunastu już lat stała się adekwatnym słowem wstępu dla poniższych rozważań. Autor w tej lapidarnej wypowiedzi wymienia cały szereg ważnych pojęć, takich jak: migracja, wielokulturowość, inność i edukacja. Częścią wspólną tego zbioru jest dziecko – dziecko z doświadczeniem migracji, w sposób bezwzględny i zdecydowany determinujące pojawienie się w jego życiu nowych potrzeb, o których w końcowym wniosku wspomniał Nikitorowicz.

Dzisiaj w całej już Europie obserwujemy intensyfikację procesów migracyjnych, co stawia nowe zadania także przed polskim systemem oświaty. Rosnąca liczba uczniów cudzoziemskich to wymagające wieloaspektowego zaangażowania wyzwanie, z jakim powinna i musi zmierzyć się nowoczesna edukacja. Efektywne i pełne funkcjonowanie dziecka z doświadczeniem migracji w polskiej szkole determinowane jest skutecznością różnorodnych działań: oświatowych, wychowawczych, pedagogiczno-psychologicznych. Szczególnego zaangażowania nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów wymagają dzieci małe, w wieku wczesnoszkolnym, dla których to doświadczenie jest szczególnie trudne. Wiąże się ono z faktem, że naturalny dla dziecka rozpoczynającego edukację stres szkolny dociąga się stresem adaptacyjnym i kulturowym. Wniosek ten poprze konstatacją zaczerpniętą z publikacji zbiorowej, niezwykle ważnej, również z punktu widzenia postulatów sformułowanych w dalszej części wywodu:

1 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk, 2005, s. 15.

Ruchy migracyjne, wędrowki własne czy tzw. napływ obcych nasilają się współcześnie, również w naszym kraju. W polskich szkołach jest coraz więcej dzieci pochodzących z grup osób migrujących. Borykają się one z różnymi problemami natury społecznej, psychologicznej i kulturowej. Nie zawsze pozornie „niestwarzający problemów” uczeń pochodzenia wietnamskiego, czeczeńskiego, czy ukraińskiego rzeczywiście jest wolny od stresu wynikającego z tzw. szoku kulturowego. Często uczniowie cudzoziemscy funkcjonują na zderzeniu dwóch odległych kultur – polskiej w szkole i na ulicy oraz kultury kraju rodzinnego w domu. Im bardziej odległe te dwie kultury, tym większych trudności adaptacyjnych można się spodziewać².

Powyższe słowa jasno doprecyzowują, jakie potrzeby dziecka z doświadczeniem migracji powinny zostać zaspokojone w wymiarze oświatowo-opiekuńczym. Głównym celem edukacyjnym jest oczywiście opanowanie podstaw języka polskiego, przede wszystkim w zakresie kompetencji komunikacyjnej, co umożliwi każdemu obcokrajowcowi, nie tylko dziecku, sprawne poruszanie się w nowej rzeczywistości. W szkole natomiast równie istotną kwestią staje się inny rodzaj kompetencji językowej, definiowanej jako opanowanie języka nauki szkolnej (w polskiej literaturze fachowej określane jako JES³ lub JPE⁴). Sprawność w zakresie tej specjalistycznej odmiany języka to podstawa nauczania i uczenia się, zrozumienia nieprostych pojęć, definicji, pytań i poleceń.

Biorąc pod uwagę aspekt pełnej integracji dziecka cudzoziemskiego ze środowiskiem szkolnym, należy również ująć w prakseologicznych założeniach działania na polu edukacji kulturowej. Równoległe z opanowaniem języka nauki szkolnej powinno przebiegać kształcenie językowej i pozajęzykowej kompetencji potrzebnej uczniowi do funkcjonowania w czasie międzylekcyjnym, a także wolnym od szkoły. Niezbędne temu dziecku staje się posiadanie kulturowego kodu, dzięki któremu będzie ono mogło porozumieć się z rówieśnikami, bawić się z nimi, uczestniczyć w życiu klasy. Celem byłoby umożliwienie uczestnictwa we wspólnym kulturowym doświadczeniu, też pozajęzykowym. Jako przykład może posłużyć sposób funkcjonowania w świadomości językowej słowa „pszczołka”. Dla dziecka cudzoziemskiego wyposażonego w systemową wiedzę językową będzie się ono odnosiło – i to wcale nie na pewno – do konkretnego desygnatu: pszczołka to mała pszczoła – zdrobnienie. Ponadto jest to wyraz podawany jako przykład wyjątku przy nauce pisowni „rz”. Tymczasem rodzimy użytkownik języka w słowie „pszczołka” słyszy pewną wartość naddaną, kojarzy je bowiem z bohaterką popularnego serialu animowanego

2 A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, P. Gębal, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy)*, Warszawa 2010, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>, str. 22.

3 M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, <http://fundacjareja.eu/przewodnik-dla-nauczyciela/>.

4 A. Szybura, *Nauczanie polskiego i francuskiego jako języków edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, red. I. Janowska, P. Gębal, Kraków, 2016, s. 248.

– z szczególną Mają. To dobry przykład, choć nie jedyny, unaoczniający sens kształcenia kulturowego najmłodszych obcokrajowców.

Jednym z badaczy, którzy najdobitniej podkreślają rolę nauczania kultury w kształceniu językowym cudzoziemców jest Przemysław Gębał. Stwierdził on, że:

Kultura stanowi integralną część procesu kształcenia językowego. Wszystkie zajęcia językowe winny integrować kulturę i realia z nauczaniem samego 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 komunikacji⁵.

Zgodność badaczy i dydaktyków z tymi tezami odzwierciedla się w coraz większej liczbie publikacji teoretycznych i metodycznych, w których podkreśla się silny związek języka i kultury w perspektywie polonistycznej dydaktyki⁶.

W tym miejscu należy dokonać ważnych sprostowań terminologicznych, wyjaśnionych i redefiniowanych w najnowszym tomie Przemysława Gębała. Przede wszystkim postuluje on, aby unikać określeń „uczeń cudzoziemski” oraz „obcokrajowiec w polskiej szkole” jako niepełnych i niewystarczających. Nie wszystkie dzieci uczące się języka polskiego to dzieci innych narodowości. Może to być również potomstwo osób pochodzenia polskiego wracających z emigracji, dla którego język polski był językiem domu, dostępnym wyłącznie w formie mówionej. Dla nich pisana odmiana języka polskiego jest równie obca, co dla dziecka cudzoziemskiego polszczyzna i mówiona, i pisana. Drugi ważny postulat Gębała mówi o tym, że w odniesieniu do dzieci niebędących rodzimymi użytkownikami języka polskiego, a uczących się w polskiej szkole należy mówić o nauczaniu języka polskiego jako drugiego, a nie o nauczaniu języka polskiego jako obcego⁷. To bardzo ważne rozróżnienie, które wiąże się z tym, że inna jest specyfika procesu kształcenia obcokrajowca uczęszczającego na kurs językowy, a nieplanującego dłuższego pobytu w Polsce, czy studenta zagranicznego lektoratu, a inna dziecka, dla którego Polska stała się krajem osiedlenia, dla którego język polski jest nie tylko przedmiotem kursowym, ale również językiem szkolnej i pozaszkolnej codzienności oraz językiem nauki szkolnej.

W kształceniu takiego dziecka najważniejszy staje się proces akulturacji, której istotę oddaje twierdzenie:

Problematyka akulturacji w kontekście psychologicznym odnosi się do procesów jednostkowych: poznawczego, emocjonalnego oraz uczenia się nowych zachowań i adapta-

5 P.E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków, 2010, s. 2.

6 Por. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć innego. Międzykulturowa koncepcja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok, 2016, s. 14, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jsui/bitstream/11320/6549/1/Zrozumiec%20Innego.pdf>: „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, zakładając ścisły związek języka i kultury, postawiła realia i kulturę na ważnym miejscu w procesie kształcenia językowego”.

7 P.E. Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków, 2018, s. 87–88.

cji do nowego środowiska. Do akulturacji odnoszą się teorie stresu i radzenia sobie, teorie uczenia się kulturowego oraz teorie tożsamości społecznej.⁸

Z punktu widzenia skuteczności działań edukacyjnych i wychowawczych proces akulturacji jest gwarancją ich powodzenia. W sytuacji, gdy dziecko cudzoziemskie lub reemigrujące przejmuje i przyjmuje kulturową osobowość kraju osiedlenia, którą pojmuję jako zespół postaw, wierzeń, przekonań, tradycji i zachowań charakterystycznych dla społeczności narodowej i językowej, to z punktu widzenia oświatowego formowania jednostki mamy do czynienia ze zoptymalizowanymi jej warunkami. Wątpliwość budzi jednak socjologiczno-psychologiczno-pedagogiczny punkt widzenia takiego ujęcia, bo gubi się w nim aspekt niezwykle istotny – aspekt tożsamości⁹.

Warto w tym miejscu przypomnieć nienową, ale jakże wobec aktualnej sytuacji polityczno-społecznej aktualną teorię *przemocy symbolicznej* Pierre'a Bourdieu. W jej kontekście asymilacyjne elementy akulturacji kłóciłyby się z podstawowym prawem jednostki ludzkiej do własnej tożsamości ukształtowanej w kraju i środowiska pochodzenia. Poglądy Bourdieu oceniam jako skrajnie radykalne, ponieważ stwierdza on, że: „Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”¹⁰.

Skoro przemocy symbolicznej nie da się uniknąć, należy apelować o stanowisko kompromisowe, w którym proces kształcenia dziecka z doświadczeniem migracji nie przebiegałby w konflikcie z jego osobistym i dotychczasowym doświadczeniem kulturowym. Odpowiedź na tę potrzebę odnaleźć można w publikacjach na temat edukacji i pedagogiki międzykulturowej, na czele których plasuje się ta, która definiuje i omawia teorię międzykulturowej translacji, czyli w zasadzie „tłumaczenia jednej kultury na drugą”¹¹. Jej autorka, Aneta Rogalska-Marasińska pisze o tym, że:

Edukacja międzykulturowa to edukacja humanistyczna, dla której centrum poszukiwań badawczych skupia się wokół człowieka i jego relacji z otoczeniem. Przedrostek „między” wskazuje na pewną przestrzeń, która powinna pojawić się pomiędzy kulturami i która jednocześnie powinna je łączyć, a nie dzielić¹².

8 A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszek, P. Gębal, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce...*, s. 25. Por. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć innego...*, s. 14.

9 A tymczasem, jak pisze J. Nikitorowicz: „Za szczególnie istotne z perspektywy dziecka w wieku wczesnoszkolnym uznałem „usensownienie przeżywania”, zdobywanie wiedzy o społeczności i świecie, w którym żyje, informacji na temat samego siebie i relacji z innymi, wyrażania emocji wobec innych.”: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka ...*, s. 10.

10 P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa, 2006, s. 75.

11 A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź 2017, s. 329.

12 Tamże, s. 324.

Wiele lat wcześniej Tadeusz Lewowicki podobnie zauważył, że pedagogika międzykulturowa to „pedagogika spotkania się kultur”¹³, zatem obie te konstatacje składają do wniosku, że wobec cudzoziemca uczącego się języka polskiego, a zwłaszcza dziecka z doświadczeniem migracji nie można stosować „symbolicznej przemocy”. Przemysław Gębał we wspomnianej już wcześniej najnowszej swojej publikacji formułuje bardzo ważne pojęcie inkluzji, czyli „włączenia”: „Pojęcie „inkluzja” rozumiemy tutaj szerzej niż „integracja”. (...). Jest to z jednej strony perspektywa dostosowania, z drugiej – rozwoju”¹⁴. Również ono podkreśla znaczenie szacunku dla inności w perspektywie glottodydaktycznej, mówi o dwubiegowości nauczania języka polskiego jako drugiego, w którym należy zachować równowagę pomiędzy celem a punktem wyjścia edukacyjnych działań.

Inkluzyjne ambicje kształcenia migrantów warto oprzeć na teorii góry lodowej Terence’a Brake’a¹⁵ i koncepcji „dwudzielności” kultury Edwarda Halla¹⁶. Zgodnie z nimi kultura składa się, niczym dryfująca na oceanie góra lodowa, z części widocznej i niewidocznej. Wierzchołek góry lodowej to manifestowane zewnętrznie przejawy kultury, do których Brake zalicza sztukę, muzykę, kuchnię, modę, rytuały, specyfikę zachowań społecznych, a przede wszystkim język. Obok wymienionych istotny, acz niewidoczny aspekt kultury stanowią te elementy, które znajdują się pod powierzchnią, jako ukryta część góry lodowej. Stanowią one fundament i źródło zewnętrznych przejawów kultury, są czynnikami wpływającymi na specyfikę tejże. Te determinanty związane są z indywidualnymi cechami społeczeństw i okoliczności, w jakich funkcjonuje dana kultura narodowa. Zalicza się do nich między innymi: środowisko, czas, cechy indywidualne jednostek, przestrzeń, rywalizację oraz sposób myślenia¹⁷. Inkluzyjny stosunek do osób z doświadczeniem migracji wymaga zrozumienia opisanej dwudzielności kultury, ponieważ pod metaforą góry lodowej ukrywają się sensy bardzo głębokie. Skłaniają one ku refleksji, że w procesie akulturacji należy wziąć pod uwagę nie tylko zewnętrzne przejawy kultury, bo proces ów będzie płytki, powierzchowny, a wręcz nieskuteczny, ale też należy wiedzieć, iż pełna inkluzja wymaga działań na polu fundamentów kultury, zrozumienia jej uwarunkowań. Można to realizować, tak jak by to określiła Urszula Żydek Bednarczuk, na drodze spotkania kultur, bo zgodnie z koncepcją transkulturowości granice między kulturami są obecnie rozmyte¹⁸ - biorąc pod uwagę zarówno te elementy, jakie Brake umieścił na wierzchołku góry lodowej, jak i te, które znajdują się pod powierzchnią, w dolnej jej części.

Z ideą transkulturowości współbrzmia słowa Tadeusza Lewowickiego:

13 T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000, s. 31.

14 P.E. Gębał, *Podstawy dydaktyki...*, s. 199.

15 T. Brake, D. Walker, T. Walker, *Doing Business Internationally*, Irwin 1995.

16 E.T. Hall, *Beyond Culture*, New York 1989.

17 Teorię góry lodowej Brake’a (Brake’s Iceberg) opisał też: D. Katan, *Translating Cultures*, Manchester 1999, s. 29.

18 U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015, s. 15.

(...) nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (przyjmowanie wzajemne –przez członków różnych grup) mają zapewnić powodzenie edukacji międzykulturowej. Taka edukacja ma przygotować do życia w postnowoczesnym świecie, w którym zróżnicowanie jest stanem naturalnym¹⁹.

Poszukiwanie oczekiwanej przestrzeni międzykulturowej nie jest przesadnie trudne w kształceniu młodzieży i osób dorosłych, z wypracowanym – w mniejszym lub większym stopniu – poglądem na świat. Można tu spodziewać się edukacyjnych efektów wynikających z konfrontacji życiowych doświadczeń, z poszukiwania miejsc wspólnych i kulturowych skryptów. W przypadku uczniów najmłodszych sytuacja się komplikuje i staje bardziej problematyczna. Trudno wymagać od dziecka w wieku wczesnoszkolnym umiejętności formułowania poglądów na temat elementów katalogu wiedzy socjokulturowej, który wypunktowany został w ESOKJ, nawet w języku ojczystym. Co zatem może stać się takim kulturowym kluczem, częścią wspólną, która pozwoli na łagodną inkluzję dziecka w wieku wczesnoszkolnym?

Stałym elementem w życiu każdego dziecka, niezależnie od kraju i kultury, w otoczeniu której się wychowało, jest zabawa. Dlatego w ramach edukacji równoległej do kształcenia językowego dziecka z doświadczeniem migracji warto wprowadzić zajęcia o charakterze ludycznym, wykorzystującym paidialny potencjał rozmaitych artefaktów. Inne są bowiem potrzeby migranta dorosłego, który w nowym kraju podejmuje pracę lub kontynuuje naukę, np. na studiach wyższych, a inne dziecka, którego świat wypełniony jest nie tylko nauką, ale również specyficznymi zabawami, wylizankami, filmami animowanymi, wpływającymi często na sposób ubierania się, sklepową podaż zabawek, a nawet dziecięcy język, co widać w rozmaitych piosenkach i powiedzonkach. Jest zatem oczywiste, że w glottodydaktyce polonistycznej dotyczącej dzieci istotne będzie wprowadzanie elementów kultury nie tylko wysokiej, ale również niskiej, dostępnej ich percepcyjnym możliwościom i zainteresowaniom²⁰.

Pierwszym przykładem zajęć możliwych do wykorzystania z małym uczniem doświadczonym migracją jest propozycja lekcji, której inspirację i bazę stanowią polskie wylizanki. W części wprowadzającej wykorzystano tekst najpopularniejszej z nich:

Ene, due, rabe,
Chińczyk złapał żabę,
a żaba Chińczyka,
co z tego wynika?
Raz, dwa, trzy,
gonisz Ty!

19 T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu...*, s. 31.

20 Por.: P.E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej...*, s. 20: „Termin kultura zgodnie ze współczesnymi lansowanymi definicjami rozumiany jest w szerokim zakresie znaczeniowym i obejmuje zarówno tzw. kulturę niską (przez małe „k”), jak i kulturę wysoką (przez duże „K”). Obydwie jej odmiany stają się treścią zajęć językowych. Żadnej z nich nie można przypisać roli nadrzędnej ani w żaden sposób ograniczać się tylko do jednej z nich”.

Zadaniem nauczyciela są: przedłożenie uczniowi tekstu wyliczanki, jej rytmiczne skandowanie, a potem wspólne czytanie z uczniem, któremu może, a nawet powinno towarzyszyć klaskanie. To element o charakterze silnie motywującym, wykorzystującym element zabawy oraz naturalne dziecięce zamiłowanie do rytmiki. Pozwoli to naszemu uczniowi otworzyć się na ten tekst, zapoznać z nim, zachęci do pozaludycznych działań językowych. Możliwości wykorzystania tekstu tej wyliczanki są szerokie. Po pierwsze, w naturalny sposób ten tekst prowokuje do zajęcia się odmianą rzeczownika. „Chińczyk złapał żabę..” – czyli „złapał” – kogo? co? – „żabę”. Tu za pomocą tzw. drylu, czyli uporczywych, jednostajnych i jednolitych ćwiczeń można trenować odmianę biernika, oczywiście bez wprowadzania systemowej wiedzy o języku, wprowadzając słowa obecne w językowej przestrzeni dziecka:

Mucha – złapał much...

Piłka – złapał piłk...

Zauważmy, że nie wprowadzamy na zajęciach fachowej terminologii, uczymy wyłącznie na zasadzie zbieżności formy wyrazu, ponieważ na tym etapie teoretyczna wiedza o systemie języka nie jest małemu dziecku w ogóle potrzebna.

Kolejną językową inspiracją rzeczony wyliczanki są nazwy mieszkańców państw. Można wskazać dziecku uproszczoną zasadę:

Państwo: Chiny – Mieszkaniec: Chiń – CZYK

I znów techniką drylu, tudzież metodą naśladowania wzoru dziecko powinno sobie poradzić z uzupełnieniem przykładów:

Brazylia – Brazylij – (CZYK)

Portugalia – Portugal –(CZYK)

Wyliczanka *Ene, due, rabe...* przez zawarte w niej słownictwo daje szansę do ćwiczeń językowych, blisko związanych z pozalekcyjną aktywnością dziecka. Czasownik ze zdania „Chińczyk goni żabę” pojawia się w formie trybu rozkazującego w popularnych dziecięcych zabawach, takich jak berek czy ganiany. Wówczas tworzy on przeróżne synonimy typu: *goń mnie, złap mnie..* Okaże się prędko, że małemu obcokrajowcowi potrzebny będzie trudny do wytłumaczenia i przetłumaczenia wyraz: *berek*. Słowo to stanowi dobitny dowód, że w kształceniu językowym dzieci uczących się języka polskiego potrzebne są też sformułowania, zwroty i leksemy, które będą mogli wykorzystać nie tylko w czasie nauki szkolnej, ale również w czasie zabawy z rówieśnikami.

A oto kolejna wyliczanka, którą można wykorzystać w czasie zajęć z małym obcokrajowcem:

Ele, mele dudki,

Gospodarz malutki,

Gospodyni jeszcze mniejsza,

Ale za to najpiękniejsza!

Posługując się tą wyliczanką, można pokazać uczniowi sposób, w jaki tworzy się zdrobnienia przymiotnika i jakie są uproszczone zasady jego stopniowania. I znów techniką drylu pokazujemy schemat ich tworzenia. Zgodnie ze wzorem: *Mały* – *malUTKI* uczeń bez trudności uzupełni kolejne przykłady:

Miły – mil...
Ładny – ładni...
Cichy – cich...

Podobnie ze stopniowaniem przymiotnika. Dziecko, uzupełniając mechanicznie przykłady według wzoru, zrozumie mechanizm tworzenia danych form językowych:

Mały – mniejSZY – NAJmniejszy
Miły – mil... – ...milszy
Ładny – ładniej... – ...ładniejszy
Cichy – cich... – ...cichszy
Piękny – piękniej... – ...piękniejszy

Drugim przykładem zajęć kulturowo – językowych jest lekcja, której temat przewodni to: *Pszczółka Maja i Reksio – polskie imiona dla zwierząt i zdrobnienia*. W części wprowadzającej należy zaprezentować uczniom piosenkę Zbigniewa Wodeckiego, przy czym mają oni widzieć przed sobą jej tekst z objaśnionymi na marginesie trudnymi słowami i zwrotami:

Gdzieś jest, lecz nie wiadomo gdzie
Świat, w którym baśń ta dzieje się,
Maleńka pszczółka mieszka w nim
Co wieść chce wśród owadów prym.
Tę pszczółkę, którą tu widzicie, zowią Mają,
Wszyscy Maję znają i kochają.
Maja fruwa tu i tam
Świat swój pokazując nam.
Dziś spotka Was maleńka, zwinna pszczółka Maja,
Śmiała, sprytna, rezolutna Maja
Mała przyjaciółka Maja
Maju, (Maju) Maju, (Maju)
Maju, cóż zobaczymy dziś?²¹

Trudne słowa:
wieść prym – rządzić, być najlepszym
zowią – nazywają

Po odsłuchaniu i przeczytaniu tekstu z nauczycielem można uczynić go podstawą tzw. słuchanki. Uczeń otrzymuje ten sam tekst, ale z lukami, które w czasie kolejnych odsłuchań (dwóch lub kilku) powinien uzupełnić:

²¹ *Pszczółka Maja*, wyk. Z. Wodecki, słowa: H. Roźnowski, muzyka: K. Svoboda, <https://wodecki.pl/piosenki.html>.

Gdzieś jest, lecz nie wiadomo gdzie
....., w którym baśń ta dzieje się,
Malańka pszczołka mieszka w nim
Co wieść chce wśród owadów prym.
Tę, którą tu widzicie, zowią Mają,
Wszyscy Maję znają i

Maja fruwa..... ..
Świat swój pokazując.....
Dziś spotka Was malańka, zwinna pszczołka Maja,
Śmiała, sprytna, rezolutna Maja
..... przyjaciółka Maja
Maju, (Maju) Maju, (Maju)
Maju, cóż zobaczymy.....?

Kolejnym działaniem, do którego inspiruje piosenka Zbigniewa Wodeckiego, jest tworzenie zdrobniałych nazw zwierząt. W zamyśle miałyby być to zwierzęta znane dziecku z jęgo świata – filmów animowanych czy zabawek. Oto przykład:

DUŻE MAŁE

pszczoła – pszczołka

koń – konik (zdrobienie to pojawiają się często w języku dzieci przez popularność zabawek z serii „My Little Pony”)

świnia – świnka (popularną postacią bajek dziecięcych jest Świnka Peppa)

Prócz powyższych można wprowadzić szczątkową regułę tworzenia nazw istot młodych poprzez uzupełnienie według wzoru następującego ćwiczenia:

kot – kotEK

pies – pies...

motyl – motyl...

Piosenka o pszczołce Mai stanowi naturalną okazję do ćwiczeń pisowni. Wyraz pszczoła to chyba najbardziej znany w polszczyźnie wyjątek. Warto to uczniowi uzmysłowić na następującym przykładzie:

PSZCZOŁA

– tak piszemy rzadko, to WYJĄTEK

Bo najczęściej piszemy tak:

PRZEPRASZAM

PRZYJDĘ DO SZKOŁY

PRZED LEKCJAMI

Warto zauważyć, że wyrazy podane jako przykład pisowni „rz” funkcjonują w języku dziecka. Jest ono z nimi osłuchane, nie są abstrakcyjne, co zwiększa funkcjonalność tego prostego przykładu.

Kontynuując animalistyczną tematykę, warto wykorzystać na zajęciach zagadnienie polskich imion dla zwierząt (dla psów i kotów). Doskonały materiał kulturowy stanowią filmy animowane o przygodach Reksia, znane onegdaj powszechnie, a warte na pewno przywrócenia im dawnego blasku. Jednymi z najlepszych są te,

które dotyczą pogody, stanowiąc jednocześnie bazę do ćwiczeń w mówieniu na temat specyfiki i cech pór roku. Do wyboru mamy odcinki: *Reksiowa zima*²², *Reksiowa jesień*²³, czy *Reksiowa wiosna*²⁴. Punktem wyjścia powinno być oczywiście ustne odwołanie *przygód* pieska, spontaniczna rozmowa z nauczycielem na temat obejrzanego filmu. Potem można omówić kwestie związane ze specyfiką polskich imion zwierzęcych.

PIESKI

Reksio – to mały Reks

Azorek – to mały Azor

KOTKI

Mruczek – bo mruczy

Puszek – bo jest puszysty

Tematyka zwierzęca jest bardzo przyjazna w zasadzie każdemu dziecku. Najmłodszy pałają do czworonogów ogromną sympatią, ich posiadanie jest często istotą najskrytszych marzeń, dodatkowo zwierzątka to najpopularniejsi bohaterowie filmów animowanych oraz oczywiście zabawki. Bliskie dziecku zagadnienia wzbudzają wiele pozytywnych skojarzeń i emocji, co sprawia, że łatwiej mu przyswajając nową wiedzę. Należy zwrócić uwagę, że prezentowany małemu dziecku materiał językowy pozbawiony jest teoretycznej obudowy, nie poznaje ono na tym etapie systemowej wiedzy o języku, a raczej pewne schematy tworzenia form głównie słowotwórczych.

Nadrzędnym jednak celem proponowanych zajęć jest przybliżanie dostępnej percepcji dziecka polskiej kultury – popularnej, codziennej. W kształceniu cudzoziemców dorosłych przekazywanie wiadomości na temat tzw. kultury niskiej stanowi podstawę dydaktyki polskich realiów. W przypadku dzieci sprawa wygląda podobnie. Nie umniejszając tu roli kultury wysokiej w kształceniu cudzoziemców, trzeba uznać wagę przekazywania w procesie akulturacji wiedzy na temat tzw. kultury niskiej. W przypadku dzieci będą to właśnie filmy animowane, piosenki czy wycieczki oraz inne artefakty, których dobór spośród szerokiego wachlarza możliwości zależy od zaangażowania i kreatywności nauczyciela, otwartego na zmieniający się świat rozrywki i zainteresowań dzieci.

Bibliografia

Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębal P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego*

²² *Reksiowa zima*, reż. R. Kłys, Polska, 1981, https://www.youtube.com/watch?v=n6ujmi5j_So.

²³ *Reksiowa jesień*, reż. J. Ćwiertnia, Polska, 1979, <https://www.dailymotion.com/video/x3i8i89>.

²⁴ *Reksiowa wiosna*, reż. J. Ćwiertnia, Bielsko – Biała, 1980, <https://www.youtube.com/watch?v=AzjztPmmIPA>.

jako drugiego dla I, II i III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy), Warszawa 2010, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2006.

Brake T., Walker D., Walker T., *Doing Business Internationally*, Irwin 1995.

Gębał P.E., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków 2010.

Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.

Hall E.T., *Beyond Culture*, New York 1989.

Katan D., *Translating Cultures*, Manchester 1999.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000.

Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Zrozumieć innego. Międzykulturowa koncepcja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok 2016.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, <http://fundacjareja.eu/przewodnik-dla-nauczyciela/>.

Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź 2017.

Szybura A., *Nauczanie polskiego i francuskiego jako języków edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, red. I. Janowska, P. Gębał, Kraków 2016.

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

Language and cultural integration of the student with the experience of migration in primary school

Abstract

The intensification of migration processes observed throughout Europe poses new tasks also to the Polish educational system. The growing number of foreign students is a challenging multi-aspect challenge that modern education must and must face. The effective and full functioning of the foreign child at school is determined by the effectiveness of various activities: educational, educational, pedagogical and psychological. The main goal, of course, is to master the basics of the Polish language, first of all in the field of communicative competence and mastering the language of schooling (JES). However, taking into account the aspect of full integration of a foreign child with the school environment, it should also be included in the praxeological assumptions of action in the field of cultural education. After mastering the language of schooling, and maybe even in parallel with it, there should be training of the linguistic and non-linguistic competences needed by the child to function in the time of school and also free from school. It becomes necessary then to have a cultural code, thanks to which it will be able to communicate with peers. The aim would be to enable a child with experience of migrating participation in a shared cultural experience.

Key words: migration, foreign student, glottodidactics, inclusion, linguistic and cultural education

Katarzyna Grudzińska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, dydaktyk, dyplomowany nauczyciel języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie, lektor języka polskiego jako obcego. Jest autorką artykułów z zakresu metodyki i recenzji podręczników szkolnych. Współpracowała z Polską Akademią Umiejętności i Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie. Ma doświadczenie w nauczaniu uczniów cudzoziemskich. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół glottodydaktyki polonistycznej i kształcenia językowego w szkole ponadpodstawowej. Zajmuje się dydaktycznym wykorzystaniem lingwistyki kulturowej, również w kształceniu cudzoziemców, miejscem retoryki w nauczaniu, specjalistycznym językiem nauki szkolnej, językowym obrazem świata, postawami młodzieży szkolnej, a także formułą egzaminu maturalnego z języka polskiego i języków mniejszości narodowych. Z racji wykonywanej pracy zawodowej najbardziej interesuje się sytuacją uczniów ukraińskich w polskiej szkole.