

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 12 (2021)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.30

**Agnieszka Jasińska**

ORCID 0000-0002-4848-1945

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Rozwijanie sprawności mediacji w klasach dwu- i wielonarodowych

Od kilku lat obserwuje się intensywny wzrost liczby uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole. Według raportu *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*<sup>1</sup> przygotowanego dla Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji w 2019 roku w Polsce przebywało ponad 37 tysięcy dzieci w wieku od 3 do 18 lat posiadających dokumenty pobytowe. W danych statystycznych udostępnianych przez System Informacji Oświatowej i portal migracje.gov.pl, a cytowanych przez autorów raportu widoczna jest również dynamika wzrostu liczby dzieci cudzoziemskich, których ogólna liczba wynosiła w 2018 roku 28 043, w 2017 – 21 820, a np. jeszcze w roku 2014 – 11 262.

Dominującą grupę narodowościową w polskiej szkole stanowią dzieci z Ukrainy, których jest ponad 20 317, następnie z Białorusi (2573), Rosji (2097), Wietnamu (1339), Bułgarii (1000), Chin (841), Niemiec (778), Francji (675), Indii (669). Pozostałe, bardzo liczne grupy narodowościowe i etniczne, mają reprezentację na poziomie niższym niż 500 dzieci. Najwięcej z nich uczy się w szkołach w dużych miastach (Warszawa, Kraków, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Lublin, Rzeszów, Białystok), ale i w mniejszych miejscowościach w każdej niemal szkole przebywa przynajmniej jedno dziecko cudzoziemskie. Znaczącą grupę w Polsce stanowią dzieci małe i prawie pełnoletnie: te ostatnie uczęszczają do polskich szkół ponadpodstawowych.

Dzieci cudzoziemskie podejmują naukę w polskiej szkole na podstawie m.in. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku<sup>2</sup> w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Rozporządzenie to reguluje m.in. takie aspekty funkcjonowania w polskiej szkole, jak: podstawa przyjęcia do odpowiedniej klasy, także

<sup>1</sup> *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, Kraków 2019, s. 12–21.

<sup>2</sup> <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2017.167.0001634,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-ksztalcenia-osob-niebedacych-obywatelami-polskimi-oraz-osob-bedacych-obywatelami-polskimi-ktore-pobieraly-nauke-w-szkola.html> [dostęp: 10.10.2020].

w trakcie roku szkolnego oraz, co niezwykle istotne, organizacja zajęć dla uczniów cudzoziemskich. Może mieć ona charakter nauki w oddziałach przygotowawczych albo dodatkowych godzin języka polskiego, których liczba nie może być niższa niż dwie tygodniowo i wyższa niż pięć w odniesieniu do jednego ucznia. Inne działania, które nie zostały ujęte w rozporządzeniu, a które podejmują polskie szkoły i organizacje społeczne w celu przyjęcia dzieci cudzoziemskich, to: szkolenia dla przyszłych doradców do spraw wielokulturowości, kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego w ramach studiów podyplomowych, tworzenie centrów i fundacji organizujących warsztaty metodyczne dla nauczycieli i wychowawców w klasach dwu- i wielonarodowych.

Proces przyjmowania dzieci cudzoziemskich do polskiej szkoły zależy od samorządów i samych szkół. To one mierzą się bezpośrednio z problemem obcokrajowców oraz organizują im pracę i naukę. Duża odpowiedzialność spoczywa też na samych nauczycielach, ich postawach, otwartości na inność, formie weryfikacji sposobu przedstawiania i realizowania programu.

Bliskość kulturowa dzieci cudzoziemskich (jak wcześniej podano, zdecydowaną większość stanowią dzieci z Ukrainy i Białorusi) powinna sprawiać, że adaptują się one w polskich realiach i wśród polskich rówieśników stosunkowo łatwo. Bliskość geograficzna i kulturowa to również problemy wynikające z sąsiedztwa, zaszłości i resentymenty, inne postrzeganie tego samego historycznego wydarzenia, czy inna interpretacja treści zawartej w lekturze szkolnej. Bliskość lingwistyczna oznacza bardzo silny transfer językowy, czyli przenoszenie wzorów z np. języka ukraińskiego na polski.

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono wśród nauczycieli szkół ponadpodstawowych badanie ankietowe dotyczące problemów w nauczaniu i uczeniu się dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole. W badaniu wzięło udział 30 nauczycieli ze szkół ponadpodstawowych z Krakowa. Zdecydowana większość respondentów pracuje w liceach (90%), pozostali w technikach (10%). Badanie zostało przeprowadzone w formie ankiety online w dniach 10 września – 1 października 2020 roku. Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte i otwarte. 79% uczących języka polskiego, 20% języków obcych, 10% historii i 7% wiedzy o społeczeństwie – wszyscy ci nauczyciele to osoby mające stały, systematyczny kontakt z dziećmi cudzoziemskimi w szkole. Niektórzy z badanych uczą dwóch przedmiotów.

Badane osoby jako główny problem w nauce dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole wskazały niedostateczne kompetencje językowe. Większość z nich uznała, że dzieci cudzoziemskie mówią po polsku nie dość dobrze. 72% badanych wskazała błędne gramatycznie wypowiedzi pisemne i ustne. 44% jako źródło błędów podało kalki językowe z języka pierwszego (a więc tzw. językowy transfer negatywny). 27% stwierdziło, że wypowiedzi dzieci są niestosowne pod względem socjolingwistycznym (czyli np. dzieci nie używają form grzecznościowych „pan” i „pani”, lecz przenoszą ze swojego języka – „wy”). 20% badanych jako problem w nauce wskazało różnice kulturowe przejawiające się w np. stosunku do nauki, szkoły, nauczyciela, a 41% respondentów problemy edukacyjne dzieci widzi w ich sytuacji osobistej,

rozłące z rodziną, konieczności migracji, zmianie miejsca zamieszkania, nierzadko traumie związanej z ucieczką z terenów wojennych, np. ze wschodu Ukrainy<sup>3</sup>.

W pojedynczych swobodnych wypowiedziach nauczycieli (możliwych dzięki pytaniom otwartym w ankiecie) pojawiają się również opinie takie, jak: „Problemy w nauce wynikają z niedostatecznego traktowania swoich obowiązków”; „Problemem jest to, że uczniom wydaje się, iż podobieństwa językowe między językiem polskim a ukraińskim umożliwiają skuteczną komunikację. Nie jest ważna poprawność, grunt, żeby się porozumieć”; „Problemem jest stres związany z niedostatecznym opanowaniem języka polskiego. To powoduje, że uczeń nie uczy się efektywnie i mamy do czynienia z kwadraturą koła”; „Problemem jest negatywny stosunek do Polaków”; „Problemem jest tworzenie swoistych gett językowych i towarzyskich. Dzieci nie integrują się z polskimi rówieśnikami, po lekcjach idą do domu, gdzie mówią w swoim języku ojczystym”.

W pytaniu o integrację z uczniami polskimi jedynie 20,7 % badanych odpowiedziało, że takie zjawisko istnieje. 44,8% jest zdania, że integracja zależy od konkretnej grupy, 20,7% oceniło integrację jako słabą, a 13,8 % respondentów zasygnalizowało, że nie ma jej wcale.

30% badanych stwierdziło, że szkoła, w której uczą, nie organizuje żadnych zajęć ułatwiających integrację. Jednocześnie aż 96% nauczycieli stosuje w swojej indywidualnej pracy dydaktycznej metody umożliwiające lepsze poznanie się dzieci polskich i cudzoziemskich. Najczęstsze metody umożliwiające integrację to wieczory tematyczne związane z danym krajem (90%) i pogadanki o danej kulturze (40%)<sup>4</sup>.

Aż 51,7% nauczycieli nie czuje, że jest należycie przygotowana do pracy z obcokrajowcami. Ci, którzy odpowiedzieli w taki sposób, potrzebują przede wszystkim narzędzi metodycznych (60%), a także pogłębionej znajomości sytuacji dziecka i kultury, z której się wywodzi, wartości kultury, które reprezentuje dziecko (30%). 10% badanych wskazuje na zbyt małą liczbę godzin poświęconych dzieciom cudzoziemskim w szkole.

Na pytanie o różnice kulturowe 30% nauczycieli stwierdziło, że ich nie widzi, a pozostali wskazali kolejno: kalendarz świąt katolickich i prawosławnych (10%), odmienny stosunek dzieci cudzoziemskich do szkoły i do nauki oraz do nauczycieli (50%). Chodzi tu przede wszystkim o inne wartości, lekceważenie konieczności nauki języka i niechęć do poznawania polskiej kultury, ignorowanie kontaktów ze szkołą przez rodziców dzieci, wysokie oczekiwania nauczycieli i wymogi polskiej szkoły oraz zachowania korupcyjne (część dzieci i ich rodziców myśli, że dobrą ocenę można otrzymać dzięki łapówkom). Z drugiej strony, w odpowiedziach respondentów pojawiał się też czynnik związany z tłem kulturowym – idzie tu np. o kompleksy obcokrajowców w porównaniu z rówieśnikami z Polski (10%). 10% nauczycieli ocenia, że niepowodzenia w adaptacji kulturowej wynikają z problemów osobistych.

<sup>3</sup> Wszyscy badani mogli wskazać więcej niż jeden powód niepowodzeń w nauce.

<sup>4</sup> Wszyscy badani mogli wskazać więcej niż jedną metodę.

Jak wcześniej wspomniano, w polskich szkołach podejmuje się coraz więcej inicjatyw umożliwiających adaptację językową i kulturową dzieci cudzoziemskich. Bardzo ważnym przedsięwzięciem jest organizacja oddziałów przygotowawczych i tworzenie programów nauczania dzieci z doświadczeniem migracji. Autorkami programu dla szkół podstawowych są Marta Szymańska oraz Małgorzata Pamuła-Behrens. *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkołach podstawowych*<sup>5</sup> to pierwsza tak obszerna i szczegółowa próba zmierzenia się z problematyką nauczania i uczenia się uczniów z doświadczeniem migracji. Należy podkreślić – próba o kapitalnym znaczeniu dla funkcjonowania polskiej szkoły w zmieniającej się rzeczywistości. Program zawiera wszystkie niezbędne komponenty: począwszy od celów, poprzez charakterystykę grupy, szczegółowy opis treści nauczania po ewaluację i ocenę. Ważnym elementem omawianego dokumentu jest mediacja – sprawność opisana w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego jako umiejętność przetwarzania tekstu, współpracy w środowisku wielokulturowym i dekodowania znaczeń (mediacja tekstowa, komunikacyjna i pojęciowa). Warto przywrócić się temu zagadnieniu, gdyż może ono stanowić istotny składnik programów nauczania w szkołach podstawowych, ułatwiający adaptację uczniów z doświadczeniem migracji na wielu poziomach. Aktualnie nie ma podobnego programu dla uczniów szkół ponadpodstawowych, dlatego należy jak najszybciej zainicjować pracę nad nim.

W 2018 roku ukazała się nowa, poszerzona wersja Europejskiego opisu Kształcenia Językowego zwana *CEFR: Companion Volume with New Descriptors 2018*<sup>6</sup> (polska wersja jest w opracowaniu w grupie badaczy pod kierunkiem Waldemara Martyniuka) w dużej mierze poświęcona sprawności mediacji. Autorzy tego dokumentu przywołali i szczegółowo opisali trzy typy działań językowych związanych z tą sprawnością. Pierwsza z nich, **mediacja tekstowa** polega na przetwarzaniu tekstu mówionego i pisanego, interpretowaniu danych, tłumaczeniu pisemnym i ustnym oraz tworzeniu notatek, wyrażaniu opinii na temat danego tekstu (w tym także literackiego) i jego analizie krytycznej. **Mediacja komunikacyjna** rozumiana jest jako umiejętność tworzenia przestrzeni wielokulturowej, a także ułatwianie porozumienia w sytuacjach konfliktowych. **Mediacja pojęciowa** to umiejętność dekodowania i interpretowania znaczeń. Całe opracowanie zawiera szczegółowe opisy działań mediacyjnych zaprezentowane w formie tabel dla poszczególnych poziomów. Poniżej udostępniono przykładowe prezentacje oczekiwanych umiejętności w ramach szkolnych/kursowych działań mediacyjnych przewidzianych dla poziomów A1 (poziom najniższy), B2 (poziom średniozaawansowany) i C2 (poziom zaawansowany).

<sup>5</sup> <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-jezyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzialow-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf> [dostęp: 10.10.2020].

<sup>6</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [dostęp: 10.10.2020].

Uczeń/student na poziomie A1 potrafi „...ułatwić wymianę międzykulturową okazując pozytywną postawę i zainteresowanie za pomocą prostych słów i pozawerbalnych sygnałów, zapraszając interlokutorów do rozmowy”<sup>7</sup>.

Uczący się na poziomie B2 potrafi: „...wspierać komunikację międzykulturową poprzez inicjowanie dyskusji, okazywanie zainteresowania i empatii, zadawanie prostych pytań i udzielanie takich odpowiedzi, wyrażanie aprobaty i zrozumienia. Pracując w zróżnicowanej kulturowo grupie potrafi adaptować swoje metody pracy w celu tworzenia wspólnych zasad i procedur. [...] objaśniać nieporozumienia i błędne interpretacje w trakcie międzykulturowych spotkań tak, aby móc oczyścić atmosferę i umożliwić kontynuowanie dyskusji”<sup>8</sup>.

Na poziomie C2 uczeń potrafi: „...wchodzić w rolę mediatora w sposób naturalny i skuteczny w grupie, biorąc pod uwagę różnice socjokulturowe i socjolingwistyczne w obrębie tej grupy”<sup>9</sup>.

Warto podkreślić te fragmenty szczegółowego opisu mediacji, które dotyczą pracy z tekstem (mediacji tekstowej), gdyż w dużym stopniu odnoszą się do oczekiwań wobec osoby podejmującej naukę w Polsce. Mediacja tekstowa związana jest bowiem z przetwarzaniem tekstu, a więc z tą umiejętnością, którą rozwija każdy uczeń (zarówno polski, jak i cudzoziemski), uczestnicząc w lekcjach z dowolnego przedmiotu – z językiem polskim na czele.

Wskaźniki biegłości dotyczące mediacji tekstowej według nowych wytycznych Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego obejmują takie umiejętności, jak: przekazywanie informacji w mowie i w piśmie, sporządzanie notatek, objaśnianie danych, przetwarzanie tekstu mówionego i pisanego, zabieranie głosu i wyrażanie opinii na tematy przedstawiane w tekstach, analiza krytyczna tekstów naukowych i literackich, a także tłumaczenia z jednego języka na drugi.

Oto proponowane wskaźniki dotyczące umiejętności przetwarzania tekstu, czyli mediacji tekstowej. Ze względu na obszerność ujęć poszczególnych działań w niniejszym artykule ograniczono się do prezentacji opisu objaśniania danych, notowania i analizy krytycznej, a więc tych elementów, które wydają się istotne na lekcji języka polskiego i innych przedmiotów w polskiej szkole<sup>10</sup>. Zaprezentowano też tylko trzy najbardziej reprezentatywne poziomy: A1, B1 i C2.

W budowaniu zadań dotyczących przetwarzania tekstu ważną rolę odgrywa kontekst kulturowy. Dostrzeganie różnic pozwala na bardziej wnikliwe przyjęcie się np. różnym wzorcom retorycznym, których nieznanostwo może być źródłem niepowodzeń w efektywnej pracy z tekstem. Wzorzec retoryczny związany jest silnie z daną kulturą, co widać na przykładach prac pisemnych studentów z Wietnamu czy krajów arabskich. Według Krystyny Drożdżał-Szelest<sup>11</sup> Wietnamczycy konstruują opowiadania, przywiązując dużą wagę do opisu kontekstu, podczas gdy

<sup>7</sup> Tamże, s. 105.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 109–117.

<sup>11</sup> Drożdżał-Szelest K., *Pisanie w języku obcym jako doświadczenie międzykulturowe*, [w:] *Wielojęzyczność i wielokulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką na-*

przedstawiciele krajów arabskich wolą szczegółowe relacjonowanie wydarzeń. Badaczka dodaje, że problem dotyczy nie tylko odległych kultur ukształtowanych w innych tradycjach filozoficznych czy mentalnych. Także w Europie, w której dość powszechne jest myślenie wywodzące się z tradycji filozofii antycznej, sposób organizacji tekstu może być różny w zależności od regionu. Zasadniczo jednak w krajach europejskich zwraca się uwagę na takie elementy, jak: racjonalność wyводу, uzasadnienie poparte faktami, obiektywizm oraz podawanie przykładów.

A1	B1	C2
Brak wskaźnika dla objaśniania danych.	Potrąfi opisać za pomocą prostych słów główne fakty przedstawione na materiałach wizualnych dotyczące znanych problemów.	Potrąfi interpretować i przedstawiać na piśmie dane empiryczne pochodzące z badań naukowych i specjalistycznych o różnej formie i różnym stopniu zaawansowania.
Brak wskaźnika dla umiejętności notowania.	Potrąfi zanotować rutynowe wskazówki dotyczące znanych tematów przy założeniu, że prezentowane są one łatwym językiem i w powolnym tempie, które umożliwią notującemu zapisanie niezbędnych informacji. Potrąfi zanotować kluczowe informacje podczas wykładu, zakładając, że temat jest znany i wykład prowadzony jest prostym językiem i w sposób jasny i wyraźny.	Potrąfi selekcjonować notatki, parafrazować, skracać, wyłapywać abstrakcyjne koncepty i związki pomiędzy nimi. Potrąfi „czytać między wierszami” i odnotowywać treści nienazwane w takim samym stopniu jak te, które zostały wyrażone eksplicytnie.
Brak wskaźnika dla umiejętności krytycznej analizy tekstu	Potrąfi zwrócić uwagę na główne fragmenty przetwarzanego tekstu w sposób jasny i poprawny, a także wyjaśnić ważność prezentowanych fragmentów i wzajemnych zależności między nimi.	Potrąfi dokonać krytycznej oceny różnych form wypowiedzi pisemnych i ustnych oraz docenić subtelne różnice stylów, a także znaczenia wyrażone i implicytne.

Liczne aspekty glottodydaktyki polonistycznej, które dotyczą pracy w grupie dwu- i wielokulturowej oraz pracy z tekstem, są już szeroko opisane w literaturze przedmiotu<sup>12</sup> (Grucza 1995; Piętkowa 2007; Wilczyńska 2005; Zarzycka 2010; Żydek-Bednarczuk 2015). Jednak nowe wytyczne Europejskiego Opisu Kształcenia Językowego<sup>13</sup> umożliwiają uzupełnienie pomocy dydaktycznych o bardzo ważny komponent, jakim są przedstawione powyżej wskaźniki, co może mieć ogromne znaczenie w planowaniu pracy nauczyciela, szczególnie w zakresie bardziej precyzyjnego formułowania wymagań.

uczania, red. A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac, Warszawa 2016, s. 174.

<sup>12</sup> *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, red. E. Lipińska, A. Sekretny, Kraków 2015.

<sup>13</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [dostęp: 10.10.2020].

Zgodnie z przedstawionymi wyżej badaniami przeprowadzonymi na potrzeby artykułu, a które mają związek z kolejnym typem mediacji – mediacją komunikacyjną, ponad 60% nauczycieli języka polskiego, języka obcego, historii i wiedzy o społeczeństwie wskazało źródło problemów z nauką w słabej adaptacji i nierzadko nagłej zmianie środowiska. Należy więc zadbać o te aspekty nauki i pracy z dziećmi, które tę adaptację umożliwiają i ułatwiają. Służy temu rozwijanie kompetencji interkulturowej, rozumianej przez glottodydaktyków jako: świadomość metakulturowa, w skład której wchodzi mechanizmy funkcjonowania danej kultury (instytucji, realiów, tradycji), wrażliwość interkulturowa (chęć odkrywania i rozpoznawania działań kulturowych przy jednoczesnym dążeniu do ich interpretacji) oraz umiejętność mediacji komunikacyjnej wyrażającej się w gotowości do interakcji i mającej na celu usunięcie lub pokonanie barier komunikacyjnych<sup>14</sup>. Glottodydaktyka polonistyczna zajmująca się kształceniem obcokrajowców jest już poniekąd z definicji gotowa rozwijać ową kompetencję interkulturową. Teraz czas na szkołę polską, która jest na początku tej drogi.

Ważną pomocą w budowaniu kompetencji interkulturowej i – tym samym mediacji komunikacyjnej – są wspomniane wyżej szkolenia, podczas których nauczyciele, edukatorzy i pracownicy oświaty zapoznają się z technikami pracy ułatwiającymi przybliżanie kultur: od warsztatów tematycznych poprzez zadania typu odgrywanie ról (w których uczniowie mogą wcielać się w przedstawicieli innych kultur), dyskusję oxfordzką czy ćwiczenia z wykorzystaniem tzw. incydentu krytycznego. W pracach z zakresu komunikacji społecznej incydent krytyczny to sytuacja, w której doszło do zakłóceń w komunikacji, czego efektem jest brak porozumienia, konflikt albo poczucie wstydu i zażenowania rozmówców. Grażyna Zarzycka uważa, że spisywanie doświadczeń osób, które uczestniczą w incydencie krytycznym jest doskonałym sposobem unikania nieporozumień i zapobiegania im<sup>15</sup>. Proponuje nauczycielom i trenerom wielokulturowym przeprowadzanie badań ankietowych, a także studiów przypadków po to, żeby móc spojrzeć na dane zdarzenie z punktu widzenia drugiej osoby. „Dzięki analizie trudnych wydarzeń nie tylko uczymy się na błędach innych, lecz także (a może właśnie to jest najważniejsze!) humanizujemy przestrzeń społeczną, zbliżamy się do ludzi, starając się zrozumieć ich odczucia”<sup>16</sup>.

Nieporozumienia na tle kulturowym mogą mieć związek nie tylko z danym zdarzeniem, ale też z językiem, stąd niezwykle ważne jest rozwijanie sprawności mediacji pojęciowej. Chodzi o rozumienie pojęć aksjologicznych, takich jak: „ojczyzna”, „terytorium rdzennie polskie”, „honor”, „bohaterstwo”, a więc takich, które mogą być inaczej interpretowane przez przedstawicieli różnych narodowości. Paradoksalnie im mniejszy dystans geograficzny, tym większe ryzyko nieporozumień w dekodowaniu znaczeń. Jest to związane z zaszłością historycznymi, minionymi konfliktami,

<sup>14</sup> W. Wilczyńska, *Czego potrzeba do udanej komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2005, s. 22.

<sup>15</sup> G. Zarzycka, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2010, nr 17, Łódź, s. 64.

<sup>16</sup> Tamże, s. 65.

które zdarzają się najczęściej między sąsiadami. Ukraiński bohater narodowy niekrotnie uznawany jest za takiego przez Polaków. Uznanie terytorium za historycznie przynależne danemu społeczeństwu nie musi być postrzegane w ten sam sposób przez drugą stronę.

Inaczej można też interpretować pojęcia związane z relacjami międzyludzkimi, inna jest np. wartość rodziny w społeczeństwach cechujących się wspólnotowością, inna w krajach, których kultury promują indywidualizm. Podobnie jest z pojęciem „przyjaźń”. Angielski „friend” nie odpowiada znaczeniowo polskiemu „przyjacielowi”, Rosjanie na opisanie tej relacji mają znacznie więcej określeń. Analizą znaczeniową tych pojęć zajmuje się Anna Wierzbicka w pracy *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*<sup>17</sup>.

Według Dryjańskiej

Pogłębiona refleksja nad prawdziwym znaczeniem i częstotliwością używania w danym języku słów-wartości takich jak wolność czy przyjaźń [...] prowadzi do ukazania wielu ważnych podobieństw i różnic pomiędzy kulturami. Refleksje te stanowią klucz otwierający drzwi do innej kultury, a jednocześnie pogłębiają zrozumienie własnej<sup>18</sup>.

Omówione powyżej komponenty mediacji tekstowej, komunikacyjnej i pojęciowej nie powinny występować w izolacji. Idealne zadanie mediacyjne zawiera wszystkie te elementy. Autorzy pierwszych propozycji dydaktycznych związanych z mediacją podkreślają, że nie jest to proste zadanie tłumaczeniowe czy interpretacyjne. Mediacja jest ambitnym działaniem komunikacyjnym, które, zakładając uprzednie opanowanie i użycie tradycyjnych sprawności słuchania, czytania, mówienia i pisanie, zdecydowanie wyrasta ponad ich poziom. To złożona kompetencja, na którą składa się umiejętność przetwarzania tekstu, otwartości komunikacyjnej i interpretacyjnej. Wydaje się jednak, że we współczesnej szkole są to czynniki niezbędne do prawidłowego i zadowalającego funkcjonowania dzieci i młodzieży z różnych kultur.

## Bibliografia

- Bulanda A., Kościółek J., Majcher-Legawiec U., Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, Kraków 2019, s. 12–21.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [dostęp: 10.10.2020].
- Dąbrowska A., Pasięka M., *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005, s. 381–386.

<sup>17</sup> A. Wierzbicka, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa 2019.

<sup>18</sup> A. Dryjańska, *Słowa wartości: interkulturowość ukryta w językach*, „Neofilolog” 2016, nr 47/1, s. 50.



- Drożdżał-Szelest K., *Pisanie w języku obcym jako doświadczenie międzykulturowe*, [w:] *Wielojęzyczność i wielokulturowość na lekcji języka obcego – między teorią a praktyką nauczania*, red. A. Jaroszevska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac, Warszawa 2016, s. 169–189.
- Dryjańska A., *Słowa wartości: interkulturowość ukryta w językach*, „Neofilolog” 2016, nr 47/1, s. 50.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf [dostęp: 10.10.2020].
- Grucza F., *Kilka uwag o historii lingwistycznych zainteresowań komunikacją interkulturową*, [w:] *Problemy komunikacji interkulturowej. Jedna Europa, wiele języków, wiele kultur. Materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Warszawa – Bemowo 17–19 lutego 1994*, red. F. Grucza, K. Chomicz-Jung, Warszawa 1995, s. 7–10.
- infor.pl/akt-prawny/DZU.2017.167.0001634,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-ksztalcenia-osob-niebedacych-obywatelami-polskimi-oraz-osob-bedacych-obywatelami-polskimi-ktore-pobieraly-nauke-w-szkola.html [dostęp: 10.10.2020].
- Martyniuk W., *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, Seul 2017, s. 91–102.
- Piętkowa R., *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Katowice 2007, s. 85–104.
- Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2015.
- Wierzbicka A., *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Warszawa 2019.
- Wilczyńska W., *Czego potrzeba do udanej komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2005, s. 15–26.
- Zarzycka G., *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2010, nr 17, s. 64.
- Zawadzka A., *Kriterien zur Erstellung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben im schulischen Kontext*, [w:] *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht*, red. B. Stolarczyk, Ch. Merkelbach, Darmstadt 2018, s. 87–105.
- Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur, Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glotodydaktyce*, Katowice 2015.

### **Developing mediation efficiency in two and multinational classes**

#### **Abstract**

For several years now, there has been an increase in the number of foreign students in Polish schools. These are generally Ukrainian pupils. The article presents proposals to improve the competences of foreign students by developing mediation skills. Mediation in glottodidactics is understood as the ability to work with a text and its processing, communicate effectively in a two- and multinational group and having the ability to decode meanings in those groups.

**Keywords:** Polish as a foreign language, mediation multiculturalism

**Agnieszka Jasińska** – dr, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego, glottodydaktyk i metodyk języka polskiego jako obcego, autorka wielu opracowań i pomocy dydaktycznych do języka polskiego dla obcokrajowców, w tym serii podręczników *Hurra po polsku*, *Polski w pracy*, *O Polsce po polsku*. Jej najnowsze podręczniki wykorzystują innowacyjne podejścia do nauki gramatyki (*Połącz kropki*) oraz pracy z tekstem (*Postaw kropkę*). Koordynuje i prowadzi kursy języka polskiego w Centrum Nauczania Języka Polskiego jako Obcego przy Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz kursy metodyczne dla nauczycieli przy tejże uczelni.