

Anna Mikulska

ORCID 0000-0002-6940-7648

Uniwersytet Jagielloński

Od języka podstawowej komunikacji do języka szkolnej edukacji – zarys procesu nabywania polszczyzny w warunkach szkolnych na przykładzie nastoletnich chińskich uczniów

1. Wprowadzenie

Polska edukacja po 24 lutego 2022 r. stanęła przed nie lada wyzwaniem – w krótkim czasie, nie zważając na to, czy w szkołach wcześniej uczyli się już uczniowie z doświadczeniem migracji, czy też nie, przyjęto prawie 200 tys. uczniów ukraińskich uciekających przed konfliktem zbrojnym w ich ojczystym kraju i zorganizowano im naukę. W efekcie nie tylko w większych miastach, ale właściwie w całym naszym kraju nauczyciele i organy prowadzące musieli zmierzyć się z wieloma trudnościami, zarówno na szczeblu organizacyjnym (tworzenie oddziałów przygotowawczych czy nauka w regularnych klasach), jak i *stricte* edukacyjnym (jak stworzyć program nauczania dla uczniów, którzy słabo znają polszczyznę albo nie znają jej wcale; jak zintegrować ich ze szkolną społecznością; jak realizować podstawę programową, gdy w klasie mamy uczniów-uchodźców, ale przy tym jednocześnie chcemy zapewnić odpowiednie warunki do nauki ich polskim rówieśnikom). Na wyniki tych działań przyjdzie nam jeszcze chwilę poczekać. Jednak już wcześniej nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach było coraz częściej poruszonym tematem¹ ze względu na fakt, iż do czasów pandemii ich liczba w polskim

¹ Zob. W. Hajduk-Gawron, *Uczniowie cudzoziemcy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 187–203; B.K. Jędryka, *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy” 2014, nr 10, s. 43–53; B. Kyrz, *Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku*, „Polonicum” 2019, nr 31–32, s. 106–111; A. Mikulska, *Chińskie dziecko w polskiej szkole. Studium przypadku*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 163–176; też, *你好波兰! Chińscy uczniowie w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 33–42; A. Peza, G. Przechodzka, *Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka. Studium przypadku*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 19–26; A. Szulgan, *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 3, s. 55–59; A. Szybura, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2,

systemie edukacji systematycznie wzrastała. Byli to uczniowie z krajów nie tylko bliskich językowo i kulturowo, jak Ukraina, lecz także pod tym względem odległych, jak Wietnam czy Chiny. Przykłady doświadczeń uczniów i trudnej nieraz drogi do adaptacji w polskiej szkole przedstawiono w poniższym tekście².

Celem artykułu jest streszczenie wyników badań i zebranych obserwacji sporządzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej autorki tekstu.

2. Społeczność chińska w Polsce – zarys problematyki

Chińczycy stanowią coraz bardziej zauważalną mniejszość w Polsce. Wcześniej niemal nieobecni³, według danych zebranych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców w 2021 r. ważne dokumenty pobytowe posiadało 7,1 tys. obywateli Państwa Środka⁴. Wzrost liczebności tej grupy zauważono po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej oraz po podpisaniu porozumienia ADS⁵, co przyczyniło się do rozwoju polsko-chińskich kontaktów gospodarczych i zainteresowania Chinami u Polaków, jak i Polską u Chińczyków. Migracja do Europy, w tym do Polski, jest postrzegana przez Chińczyków jako szansa na awans, zwłaszcza finansowy i społeczny. Przedsiębiorców przyciąga przeświadczenie o szybkim rozwoju gospodarczym naszego kraju, o możliwościach inwestycyjnych, stosunkowo niskich kosztach pracy oraz dobrze wykształconych pracownikach⁶, młodych ludzi zaś – polskie uczelnie.

Chińczycy ze swoim bagażem kulturowym i historycznym są niewątpliwie narodem wartym poznania⁷. Warto jednak podkreślić, że nie należą oni do grupy,

s. 99–105; też, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 112–117.

² Prezentowane wyniki badań i analizę działań zaczerpnięto z rozprawy doktorskiej *Chińscy uczniowie w polskim systemie edukacji – od podstawowych umiejętności komunikacyjnych do edukacyjnej sprawności językowej*, którą autorka pracy obroniła w czerwcu 2022 r. Dysertacja została napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Seretny, prof. UJ.

³ J. Wardęga (*Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość*, „Migration Studies – Review of Polish Diaspora” 2017, nr 2 (164), s. 121–141) zwraca uwagę, że do początku XXI w. do Polski przyjeżdżało zaledwie kilkudziesięciu lub kilkuset Chińczyków rocznie. W porównaniu z innymi narodowościami była to więc grupa mało znacząca, w opracowaniach statystycznych mieszkańców Państwa Środka włączano więc we wspólną kategorię z innymi Azjatami.

⁴ Cudzoziemcy w Polsce po 2020 r., <https://www.gov.pl/web/udsc/cudzoziemcy-w-polsce-po-2020-r> (dostęp: 28.07.2022).

⁵ Porozumienie ADS (ang. *Approved Destination Status, Memorandum of Understanding*) podpisane w Pekinie 20 marca 2004 r. służyło ożywieniu ruchu turystycznego między Chinami a innymi krajami, w tym z państwami członkowskimi UE. Dało ono Chińczykom możliwość wyjazdów zorganizowanych (i ściśle kontrolowanych) z wybranymi biurami podróży, zob. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_04_196; <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:083:0014:0021:EN:PDF> (dostęp: 28.07.2022).

⁶ J. Wardęga, *Chińczycy – charakterystyka społeczno-kulturowa w kontekście imigracji do Polski*, [w:] *Społeczno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy*, red. J. Schmidt, D. Niedźwiedzki, Poznań 2016, s. 313.

⁷ Zob. J. Malejka, *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1 (1), s. 207–225; J. Malejka, Z. Gang, „Good morning, China!” – czyli o <dzień dobry> po polsku oraz o niektórych formach adresatywnych, „Postscrip-

która w nowym kraju łatwo się integruje. Ich powściągliwość, zdystansowanie oraz kolektywizm powodują, że w nowym miejscu potrzebują czasu, aby się otworzyć i zaufać otoczeniu⁸. Kiedy to nastąpi, chętnie podejmują inicjatywy mające na celu promowanie własnego języka i kultury. Zakładają organizacje, stowarzyszenia, fundacje, które wspierają ich w codzienności emigracyjnej.

Mieszkańcy Państwa Środka coraz liczniej w ostatnich latach uczą się polszczyzny⁹, jednak ma to miejsce głównie na szczeblu uniwersyteckim. Migracja chińska, która dotychczas osiedliła się w Polsce, zazwyczaj słabo zna polszczyznę lub nie zna jej wcale. Głównym językiem, którym migranci posługują się na co dzień, jest ich język ojczysty lub angielski. Gdy ich dzieci trafiają do polskich placówek oświatowych, często to właśnie one występują w roli tłumacza/pośrednika między szkołą a rodzicami, dopóki placówce nie uda się zatrudnić asystenta kulturowego znającego język chiński lub osoby, która dorywczo wesprze szkołę w komunikowaniu się z rodzinami migrantów z Chin. Poznawanie przez młodych Chińczyków naszego języka, naszej kultury jest procesem długim, złożonym i bardzo niekiedy trudnym.

3. Inna szkoła, inny język, inna kultura

Uczniowie chińscy na drodze do adaptacji w polskiej szkole muszą zmierzyć się z trzema barierami, tj.:

- barierą językową początkowo uniemożliwiającą, a potem utrudniającą im kontakt z otoczeniem;
- barierą kulturową wynikającą, między innymi, z odmiennych postaw i zachowań postrzeganych jako pożądane w chińskim systemie edukacji, a obcych dla polskiego;
- barierą edukacyjną, czyli nawykami wyniesionymi z poprzednich lat nauki.

Wszystkie one determinują proces nabywania polszczyzny, a różnice kulturowe, często przyczyniające się do powstania stereotypów błędnie interpretujących

tum Polonistyczne” 2010, nr 2 (6), s. 59–66; *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, red. E. Zajdler, Warszawa 2011, s. 11–34; K. Wysieńska, A. Piłat, *Ekonomiczna adaptacja chińskich i wietnamskich migrantów zarobkowych*, [w:] *Sprzedawać, gotować, budować. Plany i strategie Chińczyków i Wietnamczyków w Polsce?*, red. K. Wysieńska, Warszawa 2012, s. 97–116; I. Józwiak i in., *Migracje społeczności azjatyckich na świecie i do Polski – stan badań i opracowania na temat wybranych krajów*, [w:] *Mała Azja w Polsce. Plany i strategie imigrantów z Azji i Bliskiego Wschodu w Polsce*, red. K. Wysieńska, J. Seges-Frelak, Warszawa 2013; W. Sidorowicz, *Guanxi – chińska sieć wzajemnych powiązań – komunikat*, „Chińskie Studia Azji Wschodniej” 2014, nr 5, s. 53–56; J. Wardęga, *Chińczycy w Polsce...; też, Chińczycy – charakterystyka...; A. Ruszer, Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji języka polskiego*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 225–244.

⁸ Tendencja do izolowania się mieszkańców Państwa Środka w nowym miejscu bywa niekiedy nazywana „bezkonfliktową strategią adaptacji”, zob. J. Wardęga, *Chińczycy – charakterystyka...*

⁹ Zob. A. Ruszer, *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej...*

postawy i zachowania chińskich uczniów, niejednokrotnie prowadzą do sytuacji trudnych i krytycznych¹⁰.

Na dynamikę nabywania polszczyzny przez chińskich uczniów niewątpliwie wpływa ich język ojczysty, typologicznie i genetycznie odległy od polszczyzny. Zupełnie inna organizacja kodu wyjściowego (języka chińskiego, który jest tonalny, monosylabiczny i pozycyjny) oraz docelowego (polskiego, będącego językiem atonalnym, polinosylabicznym i fleksyjnym) przyczynia się do tego, że młodzi migranci z Chin mają problem z polską gramatyką¹¹, która nawet przy dużej liczbie ćwiczeń utrwalających (tzw. drylów językowych) nadal stanowi dla nich trudność.

Ponadto proces opanowywania polszczyzny jest niekiedy wydłużony z powodu długotrwałego stresu akulturacyjnego i skutków szoku kulturowego¹², który niekiedy może doprowadzić do bardzo poważnych konsekwencji, takich jak agresja, apatia czy zaburzenia psychosomatyczne i emocjonalne. W przypadku chińskich uczniów rozdarcie między dwoma skryptami kulturowymi¹³ i dwoma systemami przyzwyczajzeń w kontekście szkolnym oznacza przede wszystkim trudność z wyrażaniem własnego zdania¹⁴ w formie pisemnej i ustnej, trudność w pracy indywidualnej¹⁵ czy też sygnalizowaniu nauczycielowi, że czegoś nie rozumieją, bez obawy, że *podważą jego autorytet*¹⁶.

Trzecim, ale równie ważnym czynnikiem są nabyte przyzwyczajenia edukacyjne. Kultura chińska od najmłodszych lat uczy dzieci wytrwałości oraz wychowuje je w duchu rywalizacji. Klasy w szkołach są liczne, sale duże, na zajęciach

¹⁰ Zob. A. Mikulska, *Chińskie dziecko w polskiej szkole...; też, 你好波兰!1 Chińscy uczniowie...*

¹¹ Co zostanie przedstawione w dalszej części artykułu.

¹² Zob. K. Oberg, *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Transkulterelle Psychiatrie” 2016, vol. 160, s. 141–146. Szerzej na temat szoku kulturowego w kontekście migracji zob. E. Lipińska, *Szok kulturowy, językowy, tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności*, „Polonicum” 2019, nr 31–32, s. 80–88; H. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, nr 40 (4), s. 51–74.

¹³ Zob. T. Czerkies, *Płec i/a kultura – uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2019, s. 161–180.

¹⁴ Jako odpowiedź na polecenia zawarte w podręcznikach szkolnych („Jak myślisz, dlaczego...”; „Wyjaśnij, jak rozumiesz pojęcie...”) czy jako część wypracowania szkolnego („Jak oceniasz postawę głównej bohaterki powieści?”; „Czy twoim zdaniem główny bohater lektury jest postacią negatywną czy pozytywną? Uzasadnij swoje zdanie”).

¹⁵ Kolektywność konfucjańskiej grupy jako całości i wartości cenionej w krajach Wschodu w opozycji do indywidualizmu cenionego w Europie Zachodniej / indywidualistycznej kultury Zachodu; szerzej zob. R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2015.

¹⁶ W kulturze chińskiej, przypomnijmy, nauczyciel, czyli 老师 [lǎoshī], to mistrz, od którego należy bezdyskusyjnie przyjmować wiedzę oraz poglądy. Jest on wszechwiedzący, nieomylny oraz ma prawo surowo egzekwować dyscyplinę. „Zgodnie z nauką Konfucjusza uczenie się jest bowiem przyswajaniem wiedzy sprawdzonej i solidnej. Jest przyjmowaniem jej z szacunkiem i bez zastrzeżeń od mistrza – nauczyciela, któremu należy się cześć niepozwalająca na polemikę ani partnerskie relacje”, T. Czerkies, *Płec i/a kultura...*, s. 171–172.

obowiązują rygorystyczne zasady, a znajomość wiedzy weryfikowana jest w formie testów pisemnych. W skupieniu się na nauce i pracy Chińczycy upatrują szans na lepsze perspektywy zawodowe i polepszenie statusu życia w przyszłości¹⁷. Uczniów z tego kręgu kulturowego wyróżnia również bardzo duża waga przykładana do nauki pamięciowej¹⁸. Nie jest ona dla nich bezrefleksyjną metodą przyswajania nowego materiału, lecz sprawdzoną strategią, ściśle związaną z tradycją konfucjańską (ang. *Active Confucian-Based Memory Strategies*), umożliwiającą jego opanowanie, doszkolenie pamięci i danej umiejętności¹⁹.

W Polsce wciąż niewiele wiadomo na temat edukacji w Chinach. Nieznane są programy nauczania, metody przekazywania wiedzy przez nauczycieli, organizacja treści nauczania w podręcznikach szkolnych²⁰, sposoby oceniania czy dokumentowania umiejętności uczących się. Można przypuszczać, że ze względu na globalizację i otwarcie się Chin na świat będziemy wiedzieć coraz więcej na temat ich edukacji. Nim do tego dojdzie, poniżej przedstawione badania i refleksje zebrane podczas własnej pracy oraz przeprowadzonych badań mogą nakreślić pewne tendencje i zwrócić uwagę na czynniki, które w przyszłości mogą pomóc nauczycielom prowadzącym zajęcia lepiej zrozumieć swoich uczniów pochodzących z chińskiego kręgu kulturowego.

4. Cel artykułu

Głównym celem artykułu jest krótka prezentacja wyników badań zebranych na potrzeby napisania rozprawy doktorskiej *Chińscy uczniowie w polskim systemie edukacji – od podstawowych umiejętności komunikacyjnych do edukacyjnej sprawności językowej*. Powodem jej powstania była z jednej strony chęć poszerzenia wiedzy na temat procesu nabywania/uczenia się przez nastoletnich uczniów języka polskiego, najpierw jako języka codziennej komunikacji, a następnie jako języka przedmiotowego/szkolnej edukacji; z drugiej zaś – wyłonienie czynników, które mogą wpływać na przebieg i dynamikę tego procesu. Badania miały więc umożliwić udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaka jest dynamika procesu opanowywania polszczyzny jako języka codziennej komunikacji w warunkach szkolnych przez nastoletnich uczniów chińskiego pochodzenia?

¹⁷ Szerzej zob. C. Wang, S.S. Shim, Ch.A. Wolters, *Achievement Goals, Motivational Self-talk, and Academic Engagement Among Chinese Students*, „Asian Pacific Education Review” 2018, no. 18, s. 295–307.

¹⁸ Zaczyna się ona od nauki pisania chińskich znaków już w przedszkolu.

¹⁹ Zob. X. Li, J. Cutting, *Rote Learning in Chinese Culture: Reflecting Active Confucian-Based Memory Strategies*, [w:] *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, eds. L. Jin, M. Cortazzi, Basingstoke 2011, s. 21–42; C. Xiong, *Metaphors of Learning Chinese Student Live by*, „Journal of Language Teaching and Research” 2015, vol. 6, no. 4, s. 877–882.

²⁰ W Chinach, na przykład, inaczej datuje się historię. Geografia świata widziana z chińskiej perspektywy także wygląda inaczej.

2. Jak kształtować edukacyjną sprawność językową uczniów z doświadczeniem migracyjnym, czyli jak organizować proces rozwijania znajomości języka szkolnej edukacji na jednym z przedmiotów, tj. na języku polskim?
3. Jakie czynniki mają wpływ na przebieg obu procesów?
4. Jakie działania należy podejmować, by neutralizować działanie czynników hamujących proces opanowywania polszczyzny jako języka codziennej komunikacji i szkolnej edukacji?

5. Badania własne – metodologia

Najważniejszą część pracy stanowiły badania przeprowadzone w jednej z podwarszawskich szkół podstawowych²¹. Grupę, którą poddano obserwacji, tworzyło 11 uczących się tam nastolatków chińskiego pochodzenia. Było to 7 dziewcząt oraz 3 chłopców w wieku od 11 do 13 lat oraz jeden 14-latek. Poprzedzone dwumiesięcznym pilotażem badania trwały od stycznia 2017 do czerwca 2018 r. W ich ramach można wydzielić dwa ilościowo i jakościowo różne etapy. Na pierwszym etapie (rok szkolny 2016/2017) **obserwowano u uczniów przyrost umiejętności językowych w polszczyźnie jako języku codziennej komunikacji**, zajęcia z uczniami miał wówczas zatrudniony przez szkołę glottodydaktyk polonistyczny. Na etapie drugim badań (semestr letni roku 2017/2018) zmieniły się relacje prowadzącej z grupą – z obserwatora, którym była wcześniej, stała się nauczycielką/prowadzącą zajęcia. W tej fazie **przeprowadzono badania w działaniu**, kształtując u uczniów edukacyjną sprawność językową, czyli umiejętność posługiwania się językiem szkolnej edukacji.

W trakcie pierwszego etapu dokonano dwóch pomiarów osiągnięć uczniów – po pierwszym i po drugim semestrze nauki. Zakres zagadnień obu testów obejmował treści zrealizowane, odpowiednio, w trakcie semestralnej, a potem rocznej nauki języka. Oba były sprawdzianami zewnętrznymi, gdyż zostały przygotowane przez autorkę badań. Celem pomiarów było ustalenie stopnia opanowania przez uczniów polszczyzny komunikacyjnej oraz potencjalnych obszarów deficytowych. Założono bowiem, że rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem edukacyjnym zostanie rozpoczęte, gdy uczniowie opanują już język codziennej komunikacji (poziom B1, według ESOKJ): im lepiej opanowany język komunikacji, tym solidniejsze podstawy do rozwijania języka szkolnej edukacji.

Na etapie drugim miały miejsce badania w działaniu (dalej: BD). Jest to „sposób nauczania/uczenia się polegający na współpracy twórczego nauczyciela i uczniów, który ma przynieść pożądane efekty edukacyjne i społeczne”²². Na potrzeby

²¹ Wybór placówki był nieprzypadkowy, ma ona bowiem od lat status wielokulturowej, a jej dyrekcja i nauczyciele angażują się w rozmaite działania promujące różnorodność kulturową; szerzej na ten temat zob. A. Mikulska, K. Tu, *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P.E. Gębał, Kraków 2018, s. 221–238.

²² W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 150.

semestralnego cyklu lekcji, zorganizowanego za zgodą dyrekcji szkoły, autorka pracy opracowała innowacyjny autorski program nauczania. Jego celem było rozwijanie u uczniów sprawności pisania, gdyż to ona okazała się najbardziej deficytowa. Pozyskane w trakcie BD prace pisemne zostały następnie poddane analizie. Kryterium ich oceny stanowiły: bogactwo językowe, poprawność gramatyczna, a także kompozycja wypowiedzi, tj. jej zgodność z formą wskazaną w poleceniu, spójność, logiczny układ, odpowiedni podział (zob. <https://cke.gov.pl>). Osiągnięcia i postępy zostały uzupełnione przez trzy studia przypadków. Sylwetki młodych Chińczyków zarysowano na podstawie informacji zebranych ze strukturyzowanych wywiadów przeprowadzonych z nauczycielem języka polskiego jako obcego, asystentką kulturową oraz psychologiem międzykulturowym. Informacje te zostały uzupełnione o autorskie wnioski z obserwacji uczestniczącej oraz informacje pochodzące z ankiet wypełnionych przez rodziców.

6. Badania własne – analiza wyników

Wyniki testu przeprowadzonego po pierwszym semestrze nauki wykazały, że uczniowie chińscy całkiem nieźle opanowali treści realizowane na zajęciach z języka polskiego jako obcego w zakresie sprawności receptywnych. Znacznie słabsze wyniki otrzymali natomiast z części sprawdzających stopień opanowania sprawności produktywnych. W wypowiedziach zarówno pisemnych, jak i ustnych pojawiło się sporo błędów, głównie morfologicznych. Mimo to komunikaty były zrozumiałe, pokazały opanowanie przez uczniów podstawowego słownictwa dotyczącego ich najbliższego otoczenia (szkoły, domu, kolegów, zainteresowań, dnia codziennego)²³, dowodziły też pewnego oswojenia z polską fleksją. Wyniki uczniów, co nie zaskakuje, okazały się zróżnicowane. Już wówczas widać było, iż część z nich potrzebowała większej indywidualizacji nauczania i wsparcia, gdyż efekty ich pracy były wyraźnie słabsze na tle grupy badanej. Test roczny, podobnie jak semestralny, potwierdził nieźle opanowanie przez uczniów sprawności receptywnych, prace pisemne i wypowiedzi ustne z kolei ponownie pokazały, że produkcja bardzo mocno odbiega od recepcji. Dzięki *osłuchaniu* się z polszczyzną nie tylko na dodatkowych i regularnych zajęciach, ale również na przerwach i w otoczeniu, młodzi Chińczycy jakoś radzili sobie z mówieniem. Ich wypowiedzi, choć z wieloma usterkami, były w większości komunikacyjnie nośne ze względu na zasób słownictwa, którego znajomością się wykazali. Była to oczywiście leksyka podstawowa z kręgów tematycznych właściwych poziomom A1/A2. Uczniowie mieli jednak wciąż spore kłopoty z odmianą rzeczownika oraz z fleksją werbalną.

Na podstawie obserwacji własnych oraz informacji pozyskanych od rodziców, glottodydaktyka, asystentki kulturowej i psycholog międzykulturowej autorka pracy dokonała próby „odtworzenia” procesu adaptacji językowo-kulturowej chińskich uczniów w Polsce i w nowej rzeczywistości szkolnej w czasie pierwszego roku zajęć. Zderzenie z „innością” było dla wielu z nich niełatwym doświadczeniem. Każdy na swój sposób przeżył trudne początki pobytu w Polsce. Nastoletni uczniowie chińscy

²³ Zauważono w nich także, co ciekawe, słowa potoczne, co świadczy o tym, że uczniowie nabywali polszczyznę nie tylko na lekcjach, lecz także w interakcjach z rówieśnikami.

borykali się z poczuciem wyobcowania i niezrozumienia. Zmagali się z apatią, wahaniami nastroju, wycofaniem, niekontrolowaniem emocji, czasem nawet z takimi zaburzeniami, jak kompulsywne objadanie się, wrywanie włosów czy przedwczesne siwienie. Niektóre zachowania miały charakter przewlekły, a część z nich, pomimo wsparcia zespołu specjalistów, utrzymywała się jeszcze w momencie zakończenia badań (czyli po około dwuletnim pobycie w szkole). Negatywne emocje z pewnością nie ułatwiały im adaptacji, były też przeszkodą w opanowywaniu języka.

W stopniowym przewyciężaniu szoku kulturowego uczniom pomogło z pewnością to, że stosunkowo szybko stworzyli zwartą grupę, której spoiwem były nie tylko kraj pochodzenia, język oraz wyznawane wartości, lecz także doświadczanie podobnych trudności związanych z adaptacją w nowym kraju. Łączyły ich upór, pracowitość, ambicje, pokora oraz podporządkowanie – cechy typowe dla społeczności, której byli częścią, oraz kręgu kulturowego, z którego pochodzili: wszyscy musieli się oswoić nie tylko z nowym językiem, lecz także z nieco innym sposobem prowadzenia lekcji, zrozumieć na przykład, że zadawanie pytań czy sygnalizowanie nauczycielowi, że czegoś się nie rozumie, stanowi naturalny przejaw procesu uczenia się i zdobywania wiedzy.

Nieocenioną rolę odegrały w życiu tej grupy asystentka kulturowa oraz psycholog posiadający kompetencje międzykulturowe. Ich działania oraz wsparcie okazane uczniom zarówno w szkole, jak i poza nią niewątpliwie ułatwiły rozwiązanie wielu konfliktów na tle kulturowym, a także pomogły dzieciom w walce ze skutkami stresu akulturacyjnego. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, iż bez obecności asystenta i pedagoga grupa chińskich uczniów nie poradziłaby sobie w nowej rzeczywistości szkolnej.

Reasumując: rok zajęć dodatkowych niewątpliwie przyczynił się do poznania przez chińskich uczniów podstaw polszczyzny w wersji komunikacyjnej, stał się także okazją do bliższego zapoznania się z polską kulturą, zwyczajami panującymi w szkole itp. Dzięki temu dzieci mogły poczuć się nieco mniej wyobcowane, mogły też próbować nawiązywać pierwsze kontakty w grupie rówieśniczej. Mimo to trzeba jednoznacznie stwierdzić, że kurs języka polskiego jako obcego w wymiarze pięciu lekcji w tygodniu oferowany przez szkołę był dla młodych Chińczyków **zdecydowanie niewystarczający**, ich umiejętności językowe po roku **nie wykrczały** poza poziom podstawowy (A). Największe trudności mieli oni z pisaniem; przygotowywanie prac wymaganych na języku polskim na właściwym ich wiekowi etapie edukacyjnym było całkowicie poza zasięgiem ich językowych możliwości. To utwierdziło autorkę badań w przekonaniu, by zajęcia, w których chińscy uczniowie mieli uczestniczyć w ramach BD, ukierunkować nie tylko na rozwijanie znajomości słownictwa przedmiotowego oraz struktur gramatyczno-leksykalnych charakterystycznych dla dyskursu edukacyjnego, lecz przede wszystkim na rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych, których opanowania oczekuje się na drugim etapie edukacji. Pisanie, które nie jest aż tak ważne na najniższych poziomach zaawansowania²⁴, w procesie edukacji odgrywa bardzo ważną rolę.

²⁴ Zob. D. Coste i in., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.

W efekcie prowadząca zajęcia (autorka dysertacji i poniższego artykułu) opracowała więc program zajęć wraz z ich planem wynikowym²⁵, w którym rozwijanie kompetencji pisania oparła na propozycji zawartej w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*²⁶, uwzględniając niższy niż zakładano wyjściowy poziom znajomości języka.

W semestralnym programie przewidziano 42 jednostki lekcyjne, w tym na:

- autocharakterystykę – 8 godzin
- charakterystykę bohatera literackiego – 12 godzin
- sprawozdanie – 8 godzin
- opis przedmiotu i krajobrazu – 6 godzin
- list formalny, prywatny – 8 godzin.

W trakcie prowadzonych zajęć z języka szkolnej edukacji bardzo dużo uwagi poświęcono realizacji ćwiczeń wprowadzających nową leksykę i/lub utrwalających struktury gramatyczne. Ich celem było jak najbardziej efektywne przygotowanie uczniów do pierwszej próby samodzielnej wypowiedzi. Ćwiczenia wykorzystywane na zajęciach były w większości autorskie lub pochodziły z książek do nauczania języka polskiego jako obcego oraz podręczników przeznaczonych dla polskich uczniów. Te ostatnie były zazwyczaj adaptowane na potrzeby zajęć. Ważną część planu pracy stanowiła systematyczna ocena działań uczniów, dokonywana za pomocą krótkich kartkówek słownikowych i większych prac klasowych. Uczniowie pisali też samodzielnie i oddawali do poprawy kolejne wypracowania. Regularność oraz konsekwencja oceniania dyscyplinowały uczniów. Przygotowywali się do zajęć i na bieżąco powtarzali materiał, co pozwalało prowadzącej zajęcia planowo realizować kolejne treści programowe. Duży, choć niemierzalny, wpływ na realizację zajęć miała postawa uczących się oraz ich motywacja do poznawania polszczyzny edukacyjnej. Widzieli, jak przydatne na regularnych lekcjach polskiego jest to, co robili razem na dodatkowych zajęciach.

W trakcie badań grupa wchodziła już w okres adolescencji. Wiązało się to z trudnościami wychowawczymi na lekcji, jakie autorka badań napotkała na pierwszym etapie BD. Młodzi Chińczycy jako grupa początkowo byli raczej nieufni, zdystansowani, a niekiedy nawet nieprzyjemni. Dużego wsparcia prowadzącej zajęcia udzieliła wówczas asystentka kulturowa, która sprawnie rozwiązywała konflikty i łagodziła napięcia. Prowadząca zajęcia sama podjęła też „działania naprawcze”. Wprowadziła do zajęć, w dużo szerszym zakresie niż pierwotnie zakładała, elementy edukacji międzykulturowej. Krokiem pierwszym było zorganizowanie szkolnych warsztatów międzykulturowych. Na spotkaniu młodzi migranci mieli okazję „stanąć po drugiej stronie”, ucząc podstawowych słów i zwrotów w języku chińskim²⁷. Uczniowie próbowali też opowiadać, jak jest u nich w szkole. W ramach projektu międzykulturowego stworzyli z kolei plakaty przedstawiające ich grupę na tle

²⁵ Zob. I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków 2010.

²⁶ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

²⁷ Dalszą naukę języka chińskiego autorka pracy kontynuowała potem na kursach językowych.

całej społeczności szkolnej. Ważnym działaniem okazało się także przygotowanie uczniów do przedstawienia w ramach szkolnego Dnia Wielu Kultur. Pomimo stresu i niepokoju występ ten stał się dla nich cennym doświadczeniem. Spektakl spotkał się z żywym zainteresowaniem. Uczniowie otrzymali pochwały od nauczycieli uczących ich na regularnych zajęciach, zyskali również sympatię polskich rówieśników.

Zainteresowanie kulturą oraz językiem pierwszym uczniów bardzo pomogło prowadzącej zajęcia nawiązać głębszą więź z grupą, zmniejszyć dystans, stopniowo zyskiwać ich zaufanie i szacunek. Kompetencje międzykulturowe w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym okazały się równie ważne, jak metodyczne przygotowanie do pracy, wiedza merytoryczna czy doświadczenie w uczeniu.

W trakcie 14 tygodni zajęć doskonalących sprawność pisania udało się omówić zasady tworzenia sześciu form pisemnych (autocharakterystyki, charakterystyki kolegi, charakterystyki bohatera literackiego, opisu przedmiotu, opisu krajobrazu i sprawozdania). Podczas sprawdzania prac w pierwszej wersji prowadząca badania zaznaczała swoje uwagi i wskazówki/sugestie zielonym długopisem na marginesie lub bezpośrednio przy słowie. Podkreślała błędną formę i obok niej zapisywała poprawną (rzadziej) lub przypominała regułę (częściej), np. *morze* (r. *nijaki* → *duże/przejrzyste*), *woda* (r. *żeński* → *duża/przejrzysta*), *szukać* (*kogo? czego? D.* → *książki, biletu*). Zawsze też pod tekstem starała się napisać notkę o dobrych stronach pracy, typu:

- „Świetnie opanowałeś słownictwo związane z opisem wyglądu bohatera”.
- „Pamiętasz słownictwo z ostatnich zajęć dotyczące oceny wycieczki, brawo!”, ale też zwrócić uwagę na elementy wymagające poprawy:
- „W pracy brakuje zakończenia”.
- „Jak oceniasz Anię Shirley?”
- „Czy chciałabyś mieć taką przyjaciółkę?”
- „Spróbuj ocenić bohaterkę powieści!”.

Przytoczone w dysertacji charakterystyki Ani Shirley, bohaterki jednej z obowiązkowych lektur szkolnych dla uczniów objętych badaniami, dokumentują postępy, jakie dokonywały się u nich w posługiwaniu się językiem właściwym przedmiotowi „język polski”; pokazują też, jak coraz lepiej radzili sobie z formą. Osiągnięcia te są wynikiem ciężkiej pracy, zważywszy na kompetencje językowe uczniów, które wówczas z pewnością nie przekraczały poziomu B1. Większość prac zebranych po pierwszej próbie różniła się długością od tych zebranych po ewaluacji (po sugestiach sprawdzającej prace). Wersjom pierwszym najczęściej brakowało zakończenia, tj. oceny bohaterki powieści, zbyt lakoniczne były też opisy jej wyglądu zewnętrznego oraz charakteru. Uchybienia kompozycyjne w kolejnej wersji w zasadzie nie miały już miejsca. W części wypracowań odnaleźć można natomiast całe wyrażenia/zwroty/zdania zaczerpnięte z wcześniej rozwiązywanych ćwiczeń. Uczniowie chińscy uczyli się bowiem na pamięć nie tylko pojedynczych słów, lecz całych struktur. Teksty, które napisali, nie były jednak w większości przypadków bezrefleksyjnym odwzorowaniem modelowych – wyuczonych struktur leksykalno-gramatycznych, potrafili je wkomponować we własne (przejaw aktywnej nauki pamięciowej, do której są przyzwyczajeni). Ich wypowiedzi, choć wciąż niewolne od usterek, nie odstają już językowo aż tak od pisanych przez polskich rówieśników, a to oznacza, że dzięki zajęciom z języka szkolnej edukacji wyraźnie się do nich zbliżyli.

Pomimo podobnego wieku, tego samego kraju pochodzenia i języka ojczystego oraz niemal tych samych doświadczeń szkolnych, w tym uczestnictwa w zajęciach z języka przedmiotowego/języka szkolnej edukacji, umiejętność redagowania form wypowiedzi pisemnych uczniowie opanowali w różnym stopniu, co najbardziej wyraziście pokazują trzy studia przypadków zawarte w pracy. Dla części nastolatków czas przeznaczony na omawianie każdej z form, wykorzystane materiały oraz zastosowane techniki pracy okazały się wystarczające – poznali i zinternalizowali nowe treści na tyle, że z powodzeniem przywołali je podczas redakcji własnych prac pisemnych. Dla innych jednak podjęte działania nie były niestety wystarczające – autorka badań wysunęła wnioski, że mogła udzielić im większego wsparcia, a także próbować w większym stopniu indywidualizować nauczanie i przygotowywać więcej ćwiczeń.

7. Wnioski z badań

Badania prowadzone w jednej z podwarszawskich szkół pozwoliły udzielić odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze.

Pierwszym z nich było określenie, jaka jest dynamika procesu opanowywania polszczyzny jako języka codziennej komunikacji w warunkach szkolnych przez nastoletnich uczniów chińskiego pochodzenia oraz wskazanie czynników usprawniających/hamujących ten proces.

Badana grupa po roku nauki na dodatkowych zajęciach języka polskiego osiągnęła poziom A2.1 (potwierdziły to wyniki testu). Najistotniejszymi czynnikami, które zadecydowały o stosunkowo wolnym tempie przyswajania polszczyzny komunikacyjnej, były: z jednej strony bariera językowo-kulturowa, z drugiej jednak – zdecydowanie zbyt mała liczba godzin nauczania języka polskiego. Przy nauce polszczyzny jedynie na pięciu nieobowiązkowych godzinach zajęć tygodniowo chyba trudno było o więcej.

Kolejne pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiało: „Jak kształtować edukacyjną sprawność językową u uczniów z doświadczeniem migracji?”. Badania w działaniu pokazały, że bardzo dobre rezultaty przynosi systemowe nauczanie języka szkolnej edukacji. Uczestnictwo w kilkunastotygodniowym programie zajęć niewątpliwie bardzo pomogło młodym uczącym się poznać słownictwo przedmiotowe, umożliwiło im też doskonalenie ważnej z perspektywy nauki szkolnej umiejętności redagowania rozmaitych wypowiedzi pisemnych. Przyczyniło się również do wzrostu u nich poczucia własnej wartości na regularnych lekcjach, gdyż dobre stopnie zdobyte na zajęciach wpłynęły pozytywnie na ocenę końcową z języka polskiego. Dzięki temu uczniowie mieli większą motywację do nauki, zobaczyli sens podejmowanych działań i efekty swoich starań. Na powodzenie przedsięwzięcia miała wpływ również dobra atmosfera, którą z czasem, dzięki otwarciu się prowadzącej badania na problemy i kulturę uczniów, udało się wspólnie wypracować. Uczniowie, początkowo nieufni i niekiedy niechętni, często potem zostawali po zajęciach, aby chwilę porozmawiać z prowadzącą, zwierzyć się jej z kłopotów czy poprosić o radę. Na początku była dla nich tylko mentorem, z czasem stała się także przyjacielem i kimś bliskim w szkole.

Niniejsze badania, choć prowadzone na małej grupie, pozwoliły nie tylko na zaobserwowanie pewnych tendencji i zależności, lecz także na wyłonienie propozycji dobrych praktyk, które w przyszłości mogłyby z jednej strony neutralizować działanie czynników hamujących proces opanowywania polszczyzny jako języka codziennej komunikacji oraz szkolnej edukacji, ułatwiając tym samym uczniom proces adaptacji w nowej szkole, z drugiej zaś – proces ten usprawniać.

Po pierwsze, bardzo ważna jest liczba zajęć i ich intensywność. Zajęcia z języka polskiego muszą być odpowiednio zorganizowane i prowadzone przez osoby kompetentne, tj. z przygotowaniem glottodydaktycznym, a także świadome różnic między polszczyzną komunikacyjną i edukacyjną. Warto też angażować uczniów w rozmaite zajęcia pozaszkolne, na które mogliby chodzić razem z polskimi rówieśnikami. Dzięki takim działaniom będą wzrastać w języku, jednocześnie wrastając w społeczeństwo przyjmujące²⁸. Ważna jest również sama postawa glottodydaktyka prowadzącego zajęcia – refleksyjna i pełna empatii. Wskazane jest również, by był zainteresowany kulturą i obyczajami swoich uczniów oraz ich językiem ojczystym. Nauczyciel pracujący z dziećmi z doświadczeniem migracji, zwłaszcza z odległych krajów, powinien też legitymować się rozległą kompetencją międzykulturową. Musi cechować go nie tylko empatia, lecz także wielkie wyczerpanie na możliwe problemy adaptacyjne uczniów. Stworzenie na lekcji atmosfery bezpieczeństwa, zyskanie zaufania uczących się, zbudowanie z nimi więzi to proces, który wymaga wiedzy, otwartości, wysiłku i pracy.

Biorąc pod uwagę powyższe refleksje, autorka badań proponuje następujące rozwiązania mające na celu jeszcze lepsze wsparcie uczniów z doświadczeniem migracji:

- cykliczne organizowanie szkoleń dla całego grona pedagogicznego, z zakresu specyfiki prowadzenia zajęć w klasach wielokulturowych;
- organizowanie warsztatów, na których wszyscy nauczyciele przedmiotowi poznawaliby techniki tworzenia materiałów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb dzieci o niepełnych/nie w pełni rozwiniętych kompetencjach językowych; warsztaty takie pozwoliłyby uczącym uświadomić sobie, jak trudne do opanowania dla młodego obcokrajowca są treści przedmiotowe poruszane na ich zajęciach ze względu na język, w jakim są przekazywane;
- regularną współpracę glottodydaktyka z nauczycielami przedmiotowymi, która powinna zaowocować powstaniem czegoś na kształt wewnątrzszkolnego programu nauczania;
- opracowanie zasad rzetelnej diagnozy językowej; jest to kwestia kluczowa dla adekwatnego planowania zajęć z języka polskiego najpierw jako obcego, potem jako drugiego i edukacyjnego w polskich szkołach;
- uregulowanie statusu polszczyzny w szkole jako języka *obcego i drugiego*²⁹;
- w przypadku uczniów pochodzących z odległych kultur/krajów organizowanie oddziałów przygotowawczych;

²⁸ Zob. A. Seretny, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego...*, s. 113–140.

²⁹ Zob. m.in. W.T. Miodunka i in., *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice 2018.

- zatrudnianie w placówkach goszczących asystentów kulturowych lub przynajmniej nawiązywanie współpracy z psychologiem międzykulturowym;
- kompleksowe i wieloaspektowe badania nad polszczyzną, zarówno w odmianie komunikacyjnej, jak i edukacyjnej.

Bibliografia

- Coste D. i in., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Czerkies T., *Płeć i/a kultura – uczący się o zróżnicowanych korzeniach kulturowych*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2019, s. 161–180.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny*, „*Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*” 2014, nr 40 (4), s. 51–74.
- Hajduk-Gawron W., *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „*Postscriptum Polonistyczne*” 2018, nr 2, s. 187–203.
- Janowska I., *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków 2010.
- Jędryka B.K., *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „*Poradnik Językowy*” 2014, nr 10, s. 43–53.
- Józwiak I. i in., *Migracje społeczności azjatyckich na świecie i do Polski – stan badań i opracowania na temat wybranych krajów*, [w:] *Mała Azja w Polsce. Plany i strategie imigrantów z Azji i Bliskiego Wschodu w Polsce*, red. K. Wysieńska, J. Seges-Frelak, Warszawa 2013.
- Kyrc B., *Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku*, „*Polonicum*” 2019, nr 31–32, s. 106–111.
- Li X., Cutting J., *Rote Learning in Chinese Culture: Reflecting Active Confucian-Based Memory Strategies*, [w:] *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, eds. L. Jin, M. Cortazzi, Basingstoke 2011, s. 21–42.
- Lipińska E., *Szok kulturowy, językowy, tożsamościowy pokolenia emigracyjnego – triadyczny układ zależności*, „*Polonicum*” 2019, nr 31–32, s. 80–88.
- Malejka J., *Potomkowie smoka o sobie samych, czyli o autostereotypie Chińczyków*, „*Postscriptum Polonistyczne*” 2008, nr 1 (1), s. 207–225.
- Malejka J., Gang Z., „*Good morning, China!*” – *czyli o <dzień dobry> po polsku oraz o niektórych formach adresatywnych*, „*Postscriptum Polonistyczne*” 2010, nr 2 (6), s. 59–66.
- Mikulska A., *Chińskie dziecko w polskiej szkole. Studium przypadku*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 163–176.
- Mikulska A., *你好波兰! Chińscy uczniowie w polskiej szkole*, „*Języki Obce w Szkole*” 2019, nr 4, s. 33–42.
- Mikulska A., Tu K., *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P.E. Gębał, Kraków 2018, s. 221–238.

- Miodunka W.T. i in., *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice 2018.
- Nisbett R.E., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2015.
- Oberg K., *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Transkulturelle Psychiatrie” 2016, vol. 160, s. 141–146.
- Pamuła-Behrens M., *Język szkolnej edukacji w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 171–186.
- Peza A., Przechodzka G., *Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka. Studium przypadku*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 4, s. 19–26.
- Rowiński J., Pawłowski J., *Wizja „państwa” w Chinach. Tradycja a współczesność*, [w:] *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, red. E. Zajdler, Warszawa 2011, s. 11–34.
- Ruszer A., *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji języka polskiego*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 225–244.
- Seretny A., *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, [w:] *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 113–140.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Sidorowicz W., *Guanxi – chińska sieć wzajemnych powiązań – komunikat*, „Chińskie Studia Azji Wschodniej” 2014, nr 5, s. 53–56.
- Szulgan A., *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole” 2019, nr 3, s. 55–59.
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 112–117.
- Szybura A., *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2, s. 99–105.
- Wang C., Shim S.S., Wolters Ch.A., *Achievement Goals, Motivational Self-talk, and Academic Engagement Among Chinese Students*, „Asian Pacific Education Review” 2018, no. 18, s. 295–307.
- Wardęga J., *Chińczycy – charakterystyka społeczno-kulturowa w kontekście imigracji do Polski*, [w:] *Społeczno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy*, red. J. Schmidt, D. Niedźwiedzki, Poznań 2016, s. 281–352.
- Wardęga J., *Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość*, „Migration Studies – Review of Polish Diaspora” 2017, nr 2 (164), s. 121–141.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- Wysieńska K., Piłat A., *Ekonomiczna adaptacja chińskich i wietnamskich migrantów zarobkowych*, [w:] *Sprzedawać, gotować, budować. Plany i strategie Chińczyków i Wietnamczyków w Polsce?*, red. K. Wysieńska, Warszawa 2012, s. 97–116.
- Xiong C., *Metaphors of Learning Chinese Student Live by*, „Journal of Language Teaching and Research” 2015, vol. 6, no. 4, s. 877–882.

Zajdler E. (red.), *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, Warszawa 2011.

Netografia

Cudzoziemcy w Polsce po 2020 r., <https://www.gov.pl/web/udsc/cudzoziemcy-w-polsce-po-2020-r> (dostęp: 28.07.2022).

<http://www.isp.org.pl/uploads/filemanager/Rozne/Spoecznociwschodnioazjatyckie-druk.pdf> (dostęp: 20.06.2022).

<https://cke.gov.pl> (dostęp: 28.07.2022).

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_04_196 (dostęp: 28.07.2022).

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:083:0014:0021:EN:PDF> (dostęp: 28.07.2022).

Teaching Polish as a Foreign and Second Language – an Attempt to Show a Process of Acquiring a Language from Basic Communication to Cognitive Academic Language Proficiency Skills: A Case Study of Students with Chinese Backgrounds

Abstract

The article presents the reflection and the data gathered for the Ph.D. thesis “Chinese students in the Polish educational system – from basic communication to cognitive academic language proficiency skills” presents the specificity of teaching Polish as a second language to young people (12–13 years old) who come from the distant culture and countries.

The first part is a brief outline of the Chinese migration in Poland, with particular emphasis on the youngest generation of migrants.

The second part of the paper showed the methodology and analysis of the conducted research with conclusions that enabled to answer the research questions.

The article the examples of suggestions that may presumably enforce the process of teaching Polish in school conditions by students with experience of migration.

Keywords: teaching students with migrant experience, Polish as a foreign and second language, Chinese in Poland, language and culture

Anna Mikulska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka filologii polskiej spec. nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. W 2022 roku obroniła pracę doktorską dotyczącą procesu nabywania polszczyzny przez chińskich uczniów, napisaną pod opieką dr hab. Anny Seretny. Stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej. Jej zainteresowania naukowe obejmują nauczanie języka polskiego i drugiego ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Autorka kilkunastu artykułów naukowych. Współpracuje m.in. z Zespołem Obsługi Placówek Oświatowych w gminie Lesznówola, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE), Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów (CBEIM) na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz amerykańską szkołą PS 34 im. Oliviera Perry’ego w Nowym Jorku. W ramach swojej pracy uczy, prowadzi warsztaty i szkolenia dla nauczycieli, a także przygotowuje materiały edukacyjne.