

Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król

Zrozumieć Innego

Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie
uczenia się języka polskiego jako obcego

Recenzja: dr hab. Barbara Grabowska, mgr Ewa Pawlic-Rafałowska.

Korekta językowa: Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, Katarzyna Gryciuk.

Publikacja ukazała się w ramach projektu „Białystok dla Integracji”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz budżetu państwa.



Dodruk publikacji został wykonany w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.



Wydanie II, Białystok 2016

Wydawca:

Fundacja DIALOG
ul. Ks. Abramowicza 1
15-872 Białystok
biuro@mentoring.pl
www.mentoring.pl

Współpraca:

Szkoła Podstawowa Nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku
ul. Radzywińska 11
15-863 Białystok

Za treść publikacji odpowiadają wyłącznie jej autorzy. Opinie w niej zawarte nie odzwierciedlają w żadnym wypadku oficjalnego stanowiska Unii Europejskiej.

Niniejsza publikacja, ani żadna jej część, nie może być powielana w celach komercyjnych bez pisemnej zgody wydawcy (adres powyżej). Fragmenty tej publikacji mogą być wykorzystywane w celach niekomercyjnych, pod warunkiem wskazania autorów i wydawcy.

Autorzy zdjęć: Katarzyna Gryciuk, Danuta Kondzior, Barbara Korytko, Anna Kulikowska, Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Trybułowska, Agnieszka Sadowska (Gazeta Wyborcza), Katarzyna Szostak-Król.

Prace plastyczne i pisemne zawarte w książce zostały wykonane przez dzieci cudzoziemskie narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej, podczas zajęć z języka polskiego jako obcego prowadzonych w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców „Zajazd Budowlani” w Białymstoku i Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku przez Annę Młynarczuk-Sokołowską, Katarzynę Szostak-Król oraz Elżbietę Chołko.

Opracowanie graficzne, skład i druk: Michał Burzyński – michal@burzynski.pl

ISBN 978-83-941555-3-7

Wprowadzenie	5
---------------------	----------

Rozdział 1. Język obcy – międzykulturowa kompetencja komunikacyjna – integracja społeczna	7
--	----------

1.1. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka obcego i integracji społecznej	9
--	----------

1.1.1. Język i rzeczywistość	10
1.1.2. Kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne w ujęciu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	11
1.1.3. Kompetencja międzykulturowa a kompetencja komunikacyjna – wzajemne zależności	12
1.1.4. Spotkanie z Obcym i Innym – ku komunikacji międzykulturowej	15
1.1.5. Język i międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie akulturacji	17

1.2. Uwarunkowania uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci w wieku 7–12 lat (na przykładzie cudzoziemców z Czeczenii)	20
--	-----------

1.2.1. Glottodydaktyczne czynniki determinujące efektywność uczenia się nowego języka przez dzieci w wieku 7–12 lat	21
1.2.2. Rola lektora w kształtowaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej	24
1.2.3. Zasady przyswajania języka obcego we wczesnym wieku szkolnym w ujęciu Barry’ego McLaughlina	26
1.2.4. Bariery w uczeniu się języka obcego	26

1.3. Metodyczne aspekty uczenia się języka polskiego jako obcego – egzemplifikacje własnych działań edukacyjnych	29
---	-----------

1.3.1. Praca z małymi cudzoziemcami w międzykulturowej klasie – spojrzenie nauczyciela	30
1.3.2. Edukacja pozalekcyjna	35
1.3.2.1. <i>Jak wybrać najlepszą metodę i formę pracy? – lektorat z języka polskiego jako obcego w grupie dzieci w wieku 7–12 lat</i>	35
1.3.2.2. <i>Mentoring rówieśniczy w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo – uczy my się ze sobą i od siebie</i>	38
1.3.2.3. <i>Przekraczamy granice – dodatkowe lekcje doskonalące porozumiewanie się w języku polskim dla uczniów cudzoziemskich</i>	39
1.3.2.4. <i>Międzyszkolny Konkurs Literacko-Plastyczno-Fotograficzny „Różnorodność przestrzeni dialogu”</i>	40
1.3.3. Język polski jako obcy podczas edukacji nieformalnej	41
1.3.3.1. <i>Treści zajęć motywujące i poszerzające perspektywę postrzegania świata</i>	41
1.3.3.2. <i>Materiały dydaktyczne włączające kultury cudzoziemców</i>	42
1.3.3.3. <i>Międzykulturowe rekwizyty</i>	43
1.3.3.4. <i>Zagadkowy woreczek z przedmiotami i językowymi zadaniami</i>	44
1.3.3.5. <i>Różnorodne, oparte na działaniu zadania, czyli uczenie się na wiele sposobów</i>	45
1.3.3.6. <i>Kto pierwszy? – gry i zadania dydaktyczne umożliwiające twórczą rywalizację</i>	46
1.3.3.7. <i>Umiem już wiele – aktywizujące zadania gwarantujące sukces</i>	47
1.3.3.8. <i>Inspirujące wycieczki edukacyjne – odkrywanie różnorodności regionu</i>	47

1.3.3.9. Międzykulturowe tandemy językowe – uczymy się wspólnymi siłami	49
1.3.3.10. Akcje społeczne – międzykulturowe spotkania ponad podziałami	50
1.3.4. Międzykulturowe portfolio jako metoda wspierająca rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej	50
1.3.5. Realia i kultura w procesie uczenia się języka w grupie dzieci 7–12 lat	53
Rozdział 2. Zrozumieć Innego.	
Scenariusze zajęć z języka polskiego jako obcego	55
2.1. Tytułem wstępu	57
2.2. Grupa przyjaciół wita Was – językową podróż zacząć czas	59
2.3. Jak to w Twoim kraju jest, w Polsce uprzejmość to ważna rzecz	61
2.4. Wraz z rodziną i znajomymi urodziny Marysi obchodzimy	64
2.5. Dom wspólnie urządzamy, a potem w nim razem mieszkamy	68
2.6. W naszej szkole witamy, do zabawy i nauki zapraszamy	71
2.7. Smaki różnorodności poznajemy i dania z różnych stron świata serwujemy	77
2.8. Lubimy podróże małe i duże	81
2.9. Po Białymstoku wędrujemy i przeszłość poznajemy	85
2.10. Nowe miejsca poznajemy i pozdrowienia do bliskich redagujemy	90
2.11. Każde dziecko wie, że symbole narodowe szanuje się	95
2.12. Kalendarz polskich świąt i zwyczajów przygotowujemy i świętować wspólnie będziemy	100
2.13. Wesoło gramy i wiedzę zdobytą powtarzamy	107
2.14. Czego nowego dziś nauczyłam/–łem się – słoneczko pomoże ocenić mnie	110
2.15. Cykl zajęć już zakończył się – czas sprawdzić jak wiele nauczyłam/–łem się	111
Przewodnik bibliograficzny	113
O autorkach	116

Wprowadzenie

Monografia naukowo-metodyczna, którą Państwu przekazujemy, jest poświęcona zagadnieniom kształtowania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich różnych narodowości w wieku 7–12 lat, których znajomość języka polskiego sytuuje się na poziomie podstawowym. Treści zawarte w książce są wynikiem analizy literatury naukowej, metodycznej oraz naszych doświadczeń wynikających z pracy z imigrantami. Publikacja stanowi próbę ukazania możliwości implementacji bliskich nam – ze względu na podejmowane działania praktyczne – treści naukowych oraz propozycji metodycznych do praktyki edukacyjnej. Dlatego w poszczególnych częściach książki odwołujemy się zarówno do treści literatury przedmiotu, jak i własnych doświadczeń glottodydaktycznych, związanych głównie z pracą z cudzoziemcami z Czeczenii.

Monografia składa się z dwóch części. Pierwsza, *Język obcy – międzykulturowa kompetencja komunikacyjna – integracja społeczna*, dotyczy kwestii uczenia się języka polskiego jako istotnego elementu integracji społecznej cudzoziemców. Tworzą ją trzy komplementarne podrozdziały. Pierwszy z nich, *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka obcego i integracji społecznej* rozpoczynamy od prezentacji zagadnień dotyczących związku języka z percepcją rzeczywistości. Następnie, odwołując się do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*¹, przedstawiamy problematykę relacji pomiędzy kompetencjami ogólnymi i językowymi kompetencjami komunikacyjnymi oraz kompetencją międzykulturową i komunikacyjną. Po czym, rozpoczynając od ukazania roli komunikacji międzykulturowej analizujemy znaczenie znajomości języka oraz międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w toku akulturacji. Drugi podrozdział, *Uwarunkowania uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci w wieku 7–12 lat (na przykładzie cudzoziemców z Czeczenii)*, rozpoczyna analiza zagadnień dotyczących glottodydaktycznych czynników determinujących efektywność nauki nowego języka przez dzieci w wieku 7–12 lat. Koncentrujemy się w nim na roli lektora w kształtowaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, zasadach przyswajania języka obcego we wczesnym wieku szkolnym w ujęciu Barry’ego McLaughlina oraz barierach w uczeniu się języka obcego. Ostatni z podrozdziałów, *Metodyczne aspekty uczenia się języka polskiego jako obcego – egzemplifikacje własnych działań edukacyjnych* dotyczy pracy nauczyciela z dziećmi cudzoziemskimi w międzykulturowej klasie i podczas zajęć pozalekcyjnych oraz praktyka edukacji nieformalnej. Zostały w nim zaprezentowane wskazówki dotyczące nauczania języka obcego oraz metody i formy pracy przydatne podczas prowadzenia lektoratu z języka polskiego jako obcego w grupie dzieci w wieku 7–12 lat, edukacji pozalekcyjnej (np. mentoring rówieśniczy) oraz stosowane w edukacji nieformalnej (np. wycieczki edukacyjne, tandemy językowe). Tę część książki zamyka podrozdział poświęcony wypracowanej przez nas (na podstawie międzykulturowego podejścia komunikacyjnego oraz dzięki pracy z cudzoziemcami) metodzie międzykulturowego portfolio. Ze względu na swój międzykulturowy charakter stanowi ona szczególny rodzaj metody portfolio językowego. Prezentacja niniejszej metody zakończona jest tematycznym katalogiem *Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)*, który może być przydatny podczas prowadzenia zajęć językowych przy jej wykorzystaniu. Treści zawarte w katalogu mogą mieć zastosowanie podczas pracy z grupą dzieci w wieku 7–12 lat, które znają język polski na podstawowym poziomie. W pierwszej części książki odwołujemy się do treści przeprowadzonych przez

¹ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* to dokument opracowany przez ekspertów Rady Europy, który nabrał znaczenia dokumentu o randze międzynarodowej, do którego odwołują się dydaktycy przy tworzeniu programów nauczania, podręczników itp. na potrzeby kształcenia językowego. Zapisy w nim zawarte wynikają z zaleceń Komitetu Ministrów Rady Europy, dotyczących poprawy jakości kształcenia językowego w dążeniu do osiągnięcia lepszego porozumiewania Europejczyków o różnych językach i kulturach.

nas wywiadów (wśród nauczycieli i edukatorów oraz dzieci cudzoziemskich), które dotyczyły metodyki nauczania oraz uczenia się języka polskiego jako obcego. W naszym przekonaniu wzbogacają one prezentowane zagadnienia.

Druga część publikacji *Zrozumieć Innego. Scenariusze zajęć z języka polskiego jako obcego*, zawiera cykl autorskich scenariuszy umożliwiających realizację zajęć edukacyjnych z języka polskiego jako obcego w grupach dzieci w wieku 10–12 lat – różnych narodowości (w tym zróżnicowanych kulturowo)². Dzięki treściom zawartym w scenariuszach (dobór subiektywny na podstawie stworzonego katalogu tematycznego), które dotyczą różnorodności kulturowej świata, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury i realiów życia w Polsce, możliwe jest rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Główną metodą pracy, wiążącą wszystkie scenariusze, jest metoda międzykulturowego portfolio. Proponowane scenariusze zawierają autorskie, aktywizujące uczestników zajęć językowych, rozwiązania metodyczne (zadania, ćwiczenia), dzięki którym możliwe jest uczenie się języka poprzez twórczą pracę i działania językowe. Stwarzają one przestrzeń do pracy zespołowej i tym samym do efektywnej integracji. Do scenariuszy zostały dołączone narzędzia autoewaluacji cząstkowej oraz końcowej, które powinny stanowić integralny element międzykulturowego portfolio dzieci uczestniczących w zajęciach językowych na podstawie opracowanych przez nas scenariuszy. Podsumowaniem cyklu scenariuszy jest gra, która umożliwi powtórzenie materiału zrealizowanego w toku zajęć (treści dotyczące języka polskiego: gramatyka, słownictwo itd.) oraz wiadomości dotyczących różnorodności kulturowej świata, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury i realiów życia w Polsce. Scenariusze mogą stanowić gotowe narzędzie pracy z cudzoziemcami w ramach zajęć pozalekcyjnych w szkołach, ośrodkach dla uchodźców oraz inspirację podczas projektowania lekcji z języka polskiego, działań inicjowanych przez wolontariuszy, organizacje pozarządowe itp.

W końcowej części publikacji został zamieszczony przewodnik bibliograficzny zawierający wykaz interdyscyplinarnej literatury dotyczącej zagadnień uczenia się języka polskiego jako obcego i integracji cudzoziemców: glottodydaktycznej, psychologicznej, pedagogicznej itd. Stanowi on zestawienie publikacji, do których odwołujemy się w książce. Publikację kończą zawodowe biogramy autorek książki.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będzie służyła wszystkim zainteresowanym problematyką w niej zawartą: studentom studiów językowych, pedagogicznych, nauczycielom, działaczom organizacji pozarządowych itp.

Autorki

*Anna Młynarczuk-Sokołowska
Katarzyna Szostak-Król*

² Scenariusze zajęć przeznaczone są do realizacji w grupach dzieci w wieku 10–12 lat uczących się w szkole podstawowej na II etapie edukacyjnym. W grupach młodszych zaproponowane metody i formy pracy oraz prezentowane treści można dowolnie modyfikować, dostosowując je do możliwości dzieci uczących się na I etapie edukacyjnym.

Rozdział 1

Język obcy – międzykulturowa kompetencja komunikacyjna – integracja społeczna

1.1. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka obcego i integracji społecznej

Intensywne przemiany społeczno-polityczne, które od lat obserwujemy w Polsce sprawiają, że nasza ojczyzna nie jest już tylko krajem emigracyjnym, ale staje się również państwem imigracyjnym. Obecnie na jej terenie, motywowani różnymi przyczynami, osiedlają się cudzoziemcy z różnych stron świata. Część przybywających do Polski osób decyduje się na zmianę miejsca zamieszkania z własnej woli z myślą o awansie ekonomicznym lub społecznym w nowym miejscu. Do tej grupy imigrantów należą jednostki poszukujące pracy, a także ludzie, których przyczyną przyjazdu do Polski są aspiracje zawodowe. Specyficzną kategorię imigrantów, którzy zazwyczaj opuszczają swoją ojczyznę w obawie o utratę bezpieczeństwa i/lub swojego życia, są uchodźcy³. Bez względu na motyw migracji, odnalezienie się w nowej odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej wymaga od imigranta znajomości języka kraju nowego pobytu, jego kulturowej specyfiki⁴ i międzykulturowej wrażliwości, a co za tym idzie rozwijania kompetencji niezbędnych do sprawnego i poprawnego posługiwania się nim na co dzień.

Współczesna glottodydaktyka przebiega obecnie pod znakiem komunikacji, uzupełnionej o aspekty międzykulturowe, których dydaktyczną konsekwencją staje się rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Bezdyskusyjne już bowiem wydaje się stwierdzenie, że doskonała znajomość języka rozmówcy nie gwarantuje sukcesu komunikacyjnego. Dotyczy to szczególnie sytuacji, gdy nadawca i odbiorca zostali ukształtowani w odmiennych kontekstach kulturowych. Stąd coraz większego znaczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego nabiera projektowanie i realizacja działań edukacyjnych, w których na język patrzy się jako na narzędzie porozumiewania się między członkami różnych kręgów kulturowych podczas interpretacji konkretnych zjawisk kultury, dzięki któremu ludzie mogą wchodzić w różnego rodzaju interakcje i poprzez język podejmować skuteczne działania werbalne. Świadomy dydaktyk wie, że międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej nie osiągnie osoba, która nie zdobędzie najpierw funkcjonalnej wiedzy o języku i jego składnikach, czyli w procesie uczenia się nie będzie rozwijała także kompetencji językowej. Nabywanie i rozwijanie tych nowych kompetencji umożliwią cudzoziemcom radzenie sobie zarówno w codziennych, często przyziemnych sytuacjach, jak i skomplikowanych sprawach, wpływając tym samym na sposób oraz jakość ich życia w zróżnicowanej przestrzeni ludzkiej.

W tej części publikacji omówimy poszczególne kompetencje, jakie możemy kształtować w procesie glottodydaktycznym oraz spróbujemy określić, w jakim miejscu usytuowana jest kompetencja międzykulturowa i jak wyglądają jej związki z kompetencją komunikacyjną. Ukażemy także rolę międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w komunikacji międzykulturowej oraz jej znaczenie dla pomyślnego przebiegu procesu akulturacji, którego najkorzystniejszym rezultatem, z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa przyjmującego, jest integracja.

3 „Status uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej nadaje się cudzoziemcowi, który spełnia warunki do uznania za uchodźcę określone w Konwencji Genewskiej i Protokole Nowojorskim” zob. Art. 13. 1 Ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r.

4 Kultura pojmowana całościowo, na co wskazuje Donald W. Klopf, obejmuje następujące płaszczyzny: atrefakty – rzeczy wytwarzane przez ludzi w celu poprawienia warunków życia, tworzenia cywilizacji (żywność, odzież, naczynia, sposoby transportu itp.); socjofakty – praktyki realizowane w celu organizowania życia (kodeks praw i obowiązków regulujących stosunki społeczne; niepisane obyczaje związane z formami grzeczności i wzajemnymi stosunkami pomiędzy ludźmi); mentefakty – poznawcze i afektywne czynniki, które wpływają na sposób myślenia i postrzegania świata (potrzeby, wartości, przekonania, postawy, i tym podobne procesy myślowe itp.). Szerzej na ten temat zob. D. W. Klopf, *Intercultural Encounters. Fundamentals of Intercultural Communication (Fifth Edition)*, Colorado 2001, Wyd. Morton Publishing Co. Englewood.

1.1.1. Język i rzeczywistość

Świat człowieka jest przestrzenią językową. Ludzie otoczeni są językiem od chwili poczęcia, aż do śmierci. Język pełni szereg funkcji w życiu człowieka. Za pomocą systemu symboli językowych możliwe jest wyrażanie myśli, poglądów, idei itd. Język umożliwia również zdobywanie wiedzy o świecie (funkcja kognitywna). Jest narzędziem nawiązywania i kreowania relacji międzyludzkich oraz podziału ról społecznych (funkcja społeczna). Za pomocą języka możliwe jest wyrażanie emocji, zarówno w codziennym życiu, jak i na płaszczyźnie twórczej (funkcja ekspresywna)⁵.

Język ma społeczny charakter – jest wytworem danej społeczności, która go przekazuje z pokolenia na pokolenie i nieustannie kształtuje. Leksyka oraz struktury gramatyczne, które są integralną częścią każdego języka, stanowią zakodowany sposób postrzegania rzeczywistości przez daną grupę (np. naród), która się nim posługuje. W języku zawierają się treści kultury jego użytkowników, doświadczenia i mądrości dawnych pokoleń oraz stereotypy odnoszące się do różnych sytuacji i grup społecznych.

W literaturze przedmiotu język rozpatrywany jest w różnych kontekstach. W zależności od dziedziny naukowej (tj. językoznawstwo, kulturoznawstwo, socjologia itd.), zwraca się uwagę na inne jego aspekty. Ważne sposoby opisywania języka, z perspektywy relacji międzyludzkich (w tym międzykulturowych) oraz działań edukacyjnych, przedstawili Carol Logan oraz John Steward. Badacze w nawiązaniu do treści zawartych w literaturze przedmiotu, scharakteryzowali język jako system symboli oraz aktywność. Poza tym, posługując się metaforą zupy, przedstawili własny, nieco szerszy, sposób pojmowania języka⁶. Zgodnie z pierwszym ujęciem (język jako system symboli), język tworzą różne rodzaje słów i reguły gramatyczne warunkujące ich kombinacje. W związku z tym, możliwe jest mówienie o danym języku jako o systemie symboli, który umożliwia opis rzeczywistości społecznej oraz komunikację międzyludzką. W drugim podejściu (język jako aktywność), kładzie się nacisk na to, że szereg słów ściśle wiąże się z działaniem czy aktem dokonania jakiejś czynności. Na przykład, wypowiadając słowo „umowa stoi” – ludzie zawierają umowę. W tym przypadku słowo nie mówi o umowie, a stanowi jej istotną część. W trzecim ujęciu, język opisywany jest jako rodzaj zupy, w której pływają ludzie – jak ryby w wodzie. Zgodnie z tym podejściem język jest ściśle związany z kulturą oraz percepcją. Zupa językowa, w której żyją ludzie warunkuje to, w jaki sposób rozumieją oni to, co postrzegają oraz ich myśli i doświadczenia. Kultury, definicje społecznego kontekstu i role społeczne są zdefiniowane przez sposób mówienia. Wobec tego dana kultura warunkuje sposób wyrażania tego, jak zachować się w różnych sytuacjach społecznych, w sposób dojrzały, jak być kobietą, mężczyzną itp.⁷.

W kontekście powyższego C. Logan oraz J. Steward, odwołując się do hipotezy Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa oraz myśli Ludwika Wittgensteina, formułują dwa wnioski związane z funkcjonowaniem w zupie językowej. Pierwszy z nich dotyczy tego, iż język i percepcja są wzajemnie powiązane, drugi wskazuje na to, że granice języka danej osoby są granicami jej świata. Oznacza to, że gramatyka charakterystyczna dla danego języka, ma wpływ na sposób postrzegania świata, wyobraźnię oraz działania osób, które się nim posługują⁸. Dzięki poszerzaniu zasobu słownictwa, pogłębiane są umiejętności percepcyjne i rozwijane zdolności do rozmowy z większym gronem osób, które dysponują wiedzą na różne tematy. Uczenie się języka obcego umożliwia więc poznawanie sposobu myślenia i postrzegania świata nowej społeczności, gdyż słownictwo i struktury gramatyczne każdego języka stanowią zakodowany, autonomiczny sposób, w jaki odbierają świat jego użytkownicy.

5 Aleksander Kiklewicz wyróżnia funkcje języka, uwzględniając jego relacje do środowiska: funkcja nominatywna, magiczna, indeksowa, ekspresywna, stylistyczna, etologiczna, komunikacyjna (społeczna), pragmatyczna, kognitywna, kreatywna, statusowa, międzyjęzykowa. Zobacz: A. Kiklewicz, *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask 2010, Oficyna Wydawnicza, s. 19–30.

6 J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2014, PWN, s. 82–96.

7 J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów...*, op. cit. s. 82.

8 Tamże, s. 93–94.

Pewne wyrażenia jednego języka nigdy nie będą tożsame z wyrażeniami drugiego, ze względu na fakt, iż są osadzone w odmiennych strukturach pojęciowych, nakładanych na rzeczywistość przez dane społeczności komunikatywne⁹.

Język umożliwia komunikację, czyli symboliczny proces, w czasie którego zachodzi negocjowanie i współdzielenie znaczeń¹⁰. Za pomocą języka możliwe jest komunikowanie się zarówno z osobami z kręgu My, jak i przedstawicielami odmiennych kultur, należących do kręgu Oni. Komunikacja z osobami o tej samej przynależności kulturowej cechuje się podobnym charakterem do komunikacji międzykulturowej, przy czym ta druga, wymaga dodatkowych kompetencji: komunikacyjnej i międzykulturowej.

1.1.2. Kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne w ujęciu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego¹¹

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) to dokument szczegółowo opisujący poszczególne kompetencje rozwijane w procesie nabywania języka oraz powiązania pomiędzy nimi. To podstawa programowa współczesnego uczenia się języków. Na wstępie naszych rozważań warto zauważyć, że wg wyżej wymienionego dokumentu *wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten czy inny sposób na sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej*¹².

W ujęciu *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* kompetencja komunikacyjna obejmuje dwa zasadnicze komponenty: kompetencje ogólne i kompetencje językowe. Na kompetencje ogólne¹³ składają się m.in.: wiedza deklaratywna, uwarunkowania osobowościowe i umiejętności praktyczne. Wiedza deklaratywna to przede wszystkim doświadczenia życiowe i szkolne. Wiedza ta ma charakter dosyć uniwersalny, nie jest w decydującym stopniu uwarunkowana kulturowo. Kształcenie językowe, tak jak każdy proces przyswajania nowej wiedzy, związany jest z osobowością uczącego się. Stąd tak ważne w procesie uczenia się języka są uwarunkowania osobowościowe (cechy indywidualne, charakter, sposób postrzegania innych ludzi, temperament, style uczenia się itp.). Istotnym składnikiem kompetencji ogólnej są także umiejętności praktyczne, jakie posiada uczący się języka, np. sprawne posługiwanie się słownikami, umiejętność korzystania z technologii informatycznych. Nie jest to składnik bezpośrednio wiążący się z językiem.

Obok kompetencji ogólnych drugim ważnym elementem w procesie uczenia się języka jest językowa kompetencja komunikacyjna, którą tworzy zespół kompetencji lingwistycznych, socjolingwistycznych oraz pragmatycznych, oznaczających nie tylko zdolność poprawnego porozumiewania się w danym języku obcym, ale również znajomość przez osoby uczące się realiów życia, kultury narodu, dla którego nauczany język obcy jest ojczystym, przyjętych norm zachowania się w danej społeczności, a także umiejętność radzenia sobie z różnymi sytuacjami trudnymi w komunikacji językowej¹⁴.

Najbardziej rozbudowaną część językowej kompetencji komunikacyjnej, w tym ujęciu, stanowi kompetencja lingwistyczna, czyli znajomość środków językowych i umiejętność poprawnego posługiwania się nimi w aktach komunikacji. Na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje:

9 J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 53.

10 M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 15.

11 *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* to dokument opracowany przez ekspertów Rady Europy, który nabrał znaczenia dokumentu o randze międzynarodowej, do którego odwołują się dydaktycy przy tworzeniu programów nauczania, podręczników itp. na potrzeby kształcenia językowego. Zapisy w nim zawarte wynikają z zaleceń Komitetu Ministrów Rady Europy, dotyczących poprawy jakości kształcenia językowego w dążeniu do osiągnięcia lepszego porozumiewania Europejczyków o różnych językach i kulturach.

12 *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003, Wyd. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 94.

13 Zob. także: W. Martyniuk, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, E. Seretny, Kraków 2006, Wyd. Universitas, s. 119.

14 U. Szalast-Bytys, *Atrakcyjność zajęć jako klucz w motywowaniu uczniów/studentów do nauki gramatyki języka obcego*, „Rozprawy Społeczne” 2008, 2, 1-8, http://rozprawy-spoleczne.pswbwp.pl/pdf/ii_18_urszula_szalast.pdf, dostęp: 8.12.2013.

gramatyczna, leksykalna, fonologiczna oraz ortograficzna¹⁵. Oznacza to, że w podejściu komunikacyjnym, nie zrezygnowano z nauki gramatyki czy leksyki. Udowodniono jedynie, iż nauka języka ukierunkowana na znajomość systemu gramatycznego lub wycinka słownictwa, nie gwarantuje swobody ich użycia w naturalnej konwersacji. Znajomość gramatyki i leksyki przestała być celem, a stała narzędziem, pomocą w osiągnięciu zamierzenia, jakim jest czynne posługiwanie się językiem.

Kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do socjokulturowych warunków użycia języka i stanowi łącznik pomiędzy językową kompetencją komunikacyjną a pozostałymi kompetencjami uczącego się¹⁶. Pozwala zachować społeczny wymiar komunikacji. Obejmuje znajomość i umiejętność stosowania społecznych konwencji komunikacyjnych np. konwencje grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od płci, wieku, przysłowia, powiedzenia, dialekty i odmiany regionalne języka itp.

Składnik pragmatyczny obejmuje kompetencję dyskursywną, czyli umiejętność budowania zdań w ciągu oraz ich porządkowania, a także kompetencję funkcjonalną (konwersacyjną), która dotyczy użycia dyskursu mówionego i pisanego w celu interakcyjnym¹⁷.

1.1.3. Kompetencja międzykulturowa a kompetencja komunikacyjna – wzajemne zależności

Podejście komunikacyjne¹⁸ w nauczaniu języka obcego rozumiane jest jako opanowanie przez uczącego się umiejętności efektywnego porozumiewania się (posługiwanie się językiem) w sposób adekwatny do sytuacji (odpowiedni do statusu rozmówców, celu, intencji, warunków komunikacji itp.)¹⁹. W podejściu tym język przestaje być przedmiotem nauczania, a staje się narzędziem komunikacji. Przyjęcie takiego założenia zaowocowało odejściem od uczenia języka struktura po strukturze na rzecz uczenia opartego na sytuacjach komunikacyjnych i realizacji zadań językowych przy użyciu autentycznych lub prawie autentycznych materiałów językowych. Odejście od tradycyjnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej w nauczaniu języka obcego, w której ogromną rolę przypisywało się poprawności gramatycznej i wysunięcie na pierwszy plan podejścia komunikacyjnego sprawiło, że rola kompetencji lingwistycznej straciła na wartości i zaczęła być przeciwstawiana komunikacji²⁰. Nie oznacza to jednak, że opanowanie określonego zasobu wiedzy z zakresu systemu gramatycznego jest niepotrzebne. Uczenie się i nauczanie języka winno polegać na stopniowym i równoczesnym przyswajaniu oraz doskonaleniu wszystkich jego systemów: fonologicznego, morfologicznego, leksykalnego, semantycznego i syntaktycznego, we wzajemnej łączności funkcjonalnej²¹, tak aby uczący się, *płynnie i poprawnie posługiwał się językiem w mowie i piśmie dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wymiany informacji (realizacja intencji komunikacyjnych)*²². Kompetencję językowo-komunikacyjną konstituują bowiem dwa składniki: sprawność (płynność) i poprawność. Jak podkreśla

15 Przy czym kompetencja gramatyczna rozumiana jest jako znajomość zasad rządzących łączeniem środków językowych w ciągu znaczeniowe o ustalonych ramach i umiejętność ich użycia, czyli tworzenia wypowiedzi zgodnie z przyjętymi zasadami. Zob. więcej: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013, Wyd. Universitas, s. 15.

16 Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego, op. cit., s. 120.

17 Zob. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego...*, op. cit., s. 109–114.

18 Podejście komunikacyjne pojawiło się w nauczaniu języka polskiego jako obcego już na początku lat osiemdziesiątych. Pionierskim ośrodkiem propagującym to podejście był Instytut Badań Polonijnych (obecnie Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ), gdzie powstały pierwsze programy komunikacyjne, podręczniki, prace doktorskie. Zob. więcej: Lipińska, Seretny (2006). Warto wspomnieć, iż twórcą pojęcia *kompetencja komunikacyjna* był D. Hymes. Według autora *kompetencja komunikacyjna* zawiera w sobie nie tylko kod językowy, kod socjalny i kulturowy, ale również czynniki poznawcze, wolicjonalne i uczuciowe oraz pozostałe kody, biorące udział w procesie porozumiewania się. Obok kompetencji gramatycznej istnieje również kompetencja użycia (*competence for use*) czy zdolność użycia (*ability for use*): są „reguły użycia, bez których reguły gramatyczne byłyby bezużyteczne”, zob. więcej: D. Hymes, *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, red. J. B. Pride, J. Holmes, 1972, s. 278; cyt. za: A. Czechowska, *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, Wyd. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 13–19, <http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-9024.pdf>, dostęp: 6.06.2014.

19 Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego..., op. cit., s. 148.

20 Tamże, s. 132.

21 J. Kida, *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków*, „Bulletin de la Societe Polonaise de Linguistique” 1999, LV, s. 97–98, http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/PTJ/b/b55_093-106.pdf, dostęp: 12.01.2014.

22 W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, Wyd. Wagros, s. 148.

Jadwiga Kowalikowa w związku z przyjęciem komunikacyjnego i pragmatyngwistycznego spojrzenia na uczenie się i nauczanie (...), należałoby zmodyfikować znaczenie pojęcia poprawność. Jego semantykę wzbogacić o wykładniki adekwatności do sytuacji komunikacyjnej, a także operatory i zapowiedniki skuteczności cechujące zachowania językowe²³.

Wydaje się, że kompetencji komunikacyjnej nie osiągnie uczący się, jeżeli nie zdobędzie najpierw pełnej świadomości, jakim narzędziem i tworzywem dysponuje, dopóki nie pozna systemu i składników języka pod kątem ich funkcjonalności. Efektywna (sprawna i poprawna) komunikacja to jednak coś więcej niż kwestia biegłości językowej, to także nabywanie zdolności do porozumiewania się z członkami różnych kręgów kulturowych i narodów i rozwijanie empatii i szacunku dla innych kultur. Znaczenie znajomości kultury naszych rozmówców i umiejętności wykorzystania tej wiedzy do porozumiewania się w języku obcym nie powinno budzić wątpliwości. Ułatwienie komunikacji międzykulturowej jest celem nauczania języków obcych, mocno akcentowanym zarówno w metodyce przedmiotu²⁴, jak i w europejskiej polityce edukacyjnej²⁵.

Przemysław Gębał zauważa, że u podłoża propagowanego w Europie Zachodniej od drugiej połowy lat 80 minionego stulecia podejścia międzykulturowego w nauczaniu języków obcych leżał proces rozszerzania się ówczesnej Wspólnoty Europejskiej, tworzenia się wielokulturowych społeczeństw wraz z coraz częstszą migracją ludności²⁶. To podejście na pierwszy plan wysunęło uzyskanie tzw. kompetencji międzykulturowej²⁷ rozumianej jako *zdolność do porozumiewania się ludzi w środowisku wielokulturowym oraz umiejętność budowania tzw. mostów porozumienia między kulturami*²⁸. Ewa Badura stwierdza, iż w praktyce oznacza to *uświadomienie uczącym się, że istnieje ścisły związek między językiem a kulturą, w której ten język się ukształtował, ponieważ odzwierciedla on specyficzny sposób, w jaki przedstawiciele danej kultury postrzegają siebie i świat. Z drugiej strony należy brać pod uwagę wpływ, jaki na przebieg komunikacji w języku obcym ma kultura osób, nie będących rodzimymi użytkownikami tego języka*²⁹. Stąd wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego i międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego zwrócono uwagę na przekaz realiów i polskiej kultury³⁰. Treści kulturowe nie mogą już stanowić tylko dodatku do rozwijania czterech sprawności językowych. Podkreślanie wagi elementów kulturowych w nauczaniu języka obcego jest jednym z przejawów modyfikowania podejścia komunikacyjnego w glottodydaktyce³¹. Dlatego międzykulturowa kompetencja komunikacyjna staje się obecnie ostatecznym celem nauczania nowego języka w podejściu międzykulturowym (obejmując, wcześniej omawiane, kompetencje językowe i kompetencję międzykulturową/interkulturową). E. Badura wskazuje też na istotny komponent międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, jakim jest umiejętność krytycznego myślenia, analizowania tekstów i wypowiedzania się³².

EOSKJ poświęca wiele miejsca zagadnieniom różnorodności i współistnienia kultur w Europie oraz podejściu międzykulturowemu. Autorzy tego dokumentu stwierdzają, że *według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczą-*

23 J. Kowalikowa, *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*, „LingVaria 2006, 1, s. 155, http://www2.polonistyka.uj.edu.pl/LingVaria/archiwa/LV_1_2006_pdf, dostęp: 4.12.2013.

24 Poszerzenie pojęcia kompetencji komunikacyjnej o element interkulturowy jest przedmiotem wielu publikacji, np. L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku; E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007, Wyd. Tertium.

25 Ogłoszenie przez Komisję Europejską Roku Dialogu Międzykulturowego (2008), UNESCO proklamowało Międzynarodowy Rok Zbliżenia Kultur (2010), w 2008 roku Rada Europy ogłosiła Białą Księgę Dialogu Międzykulturowego.

26 P. E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010, Wyd. Universitas., P. E. Gębał, podsumowując założenia autorskiego programu nauczania stwierdził, że: *celem kompetencji interkulturowej (międzykulturowej) jest osiągnięcie zdolności do porozumiewania się między członkami różnych kręgów kulturowych i nacji*, zob. P. E. Gębał, op. cit., s. 132.

27 Termin kompetencja międzykulturowa jest stosowany wymiennie z terminem kompetencja interkulturowa, np. T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Wyd. Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 79–80, zob. także: G. Zarzycka, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź 2000, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

28 E. Badura, *Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, op. cit., s. 36.

29 Tamże, s. 36.

30 Więcej na ten temat patrz: P. E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej ...*, op. cit., s. 64–97.

31 Tamże, s. 37.

32 E. Badura, *Cele nauki języka obcego...*, op. cit., s. 40.

cego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur³³. Zatem umiejętności międzykulturowe/interkulturowe to:

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

W literaturze naukowej funkcjonuje szereg definicji opisujących kompetencję międzykulturową. Ujęcie kompetencji międzykulturowej zaproponowane przez Hannę Komorowską³⁴ i Władysława T. Miodunkę³⁵ jest zbieżne z tym, co na ten temat pisali autorzy ESOKJ.

W metaforyczny, i tym samym całościowy sposób, kompetencję międzykulturową zdefiniował Sławomir Magala. Zdaniem badacza, kompetencje międzykulturowe można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi, który samodzielnie kompletują wszyscy uczący się ludzie, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi³⁶. W ujęciu Elżbiety Zawadzkiej³⁷ kompetencja międzykulturowa to *kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości*. Ułatwia ona lepsze zrozumienie nie tylko obcej kultury, ale też i własnej. Bowiem nauka języka obcego odgrywa też ważną rolę w kształtowaniu się własnej tożsamości kulturowej. Bez znajomości rodzimej kultury i świadomości własnej tożsamości kulturowej, umożliwiającej odwoływanie się do własnych doświadczeń i emocji, nie można mówić o kompetencji międzykulturowej.

Pojawienie się podejścia międzykulturowego nadało nowy wymiar dydaktyce komunikacyjnej. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, zakładając ścisły związek języka i kultury, postawiła realia i kulturę na ważnym miejscu w procesie kształcenia językowego. *Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwość interpretacji i działania danego indywiduum*³⁸. Wszystkie zajęcia językowe powinny zatem 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 komunikacji³⁹.

1.1.4. Spotkanie z Obcym i Innym – ku komunikacji międzykulturowej

Edward T. Hall zauważył nierozłączny związek kultury z komunikacją, pisząc że: *komunikacja jest kulturą a kultura komunikacją*⁴⁰. Sposób, w jaki komunikują się ludzie wynika więc z przynależności do danej kultury, co wiąże się z przyjęciem charakterystycznych dla niej zasad oraz norm. Kultura determinuje sposoby werbalnego i niewerbalnego komunikowania się i tym samym „ujawnia się” w trakcie komunikacji. Znamiennego dla danej kultury sposobu komunikowania się człowiek uczy się już od najmłodszych lat, w dużej mierze w nieświadomy sposób, za pomocą naśladownictwa. W ten sposób nabywa umiejętności komunikacyjne i uczy się tym samym poruszać po swojej kulturze.

33 Europejski System Opisu Kształcenia Językowego ..., op. cit., s. 13.

34 Zob. więcej, H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, Wyd. Fraszka Edukacyjna, s. 15–16.

35 W. Miodunka, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 2004, Wyd. Universitas, s. 97–117.

36 S. J. Magala, *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011, Wyd. Wolters Kluwer Polska, s. 40.

37 E. Zawadzka, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translaktyka – glottodydaktyka*, red. Z. Kielar, T.P. Lukszyn, T. Namowicz, Warszawa 2000, Wyd. Graf-Punkt, s. 451–465.

38 Tamże, s. 451–465.

39 Tamże, s. 20.

40 E. T. Hall, *Bezgłośny język*, tłum. E. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa 1987, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kontakt z osobami przynależącymi do odmiennych kultur stwarza przestrzeń do komunikacji międzykulturowej, która jest swoistym spotkaniem z Obcym lub Innym. W jego trakcie niezbędna jest międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, która łączy kompetencje komunikacyjne i międzykulturowe. Zarówno Obcy, jak i Inny, charakteryzują się odmienną przynależnością kulturową, co wiąże się z różnicami w postrzeganiu świata, reprezentowanymi wartościami, stylem życia itp. To, czy ludzie postrzegają osoby przynależące do odmiennych kultur w kategoriach obcości czy inności, zależy od stopnia znajomości ich kultury oraz emocji jakie budzą. Obcy jest osobą odmienną (cudzoziemcem, członkiem mniejszości narodowej, etnicznej itd.), nieznaną lub znaną w niewielkim stopniu. Może więc wyzwać negatywne emocje⁴¹. Komunikacja międzykulturowa ma również miejsce w kontaktach z Innymi, czyli osobami znanymi, które mimo występujących różnic są rozumiane (np. członek rodziny, sąsiad). W związku z tym są przewidywalne i niezagrażające. Inny, w odróżnieniu od Obcego, częściej budzi ciekawość, zainteresowanie oraz wywołuje chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania⁴². Komunikacja międzykulturowa umożliwia poznawanie odmienności i tym samym służy pokonywaniu drogi od obcości do inności.

Warto zauważyć, że w trakcie komunikacji międzykulturowej znaczenia przypisywane są zarówno słowom, jak i gestom, gdyż każdy proces komunikacyjny obejmuje zarówno komunikaty werbalne i niewerbalne, które przekazywane są wzajemnie i tym samym na siebie wpływają. Komunikaty niewerbalne są specyficznymi środkami komunikacji, gdyż zazwyczaj są wyrażane poza udziałem świadomości. Za pomocą mowy ciała ludzie przedstawiają siebie: odczuwane emocje, potrzeby, poglądy itd. Wokalika (czyli dźwięk, ton głosu oraz inne nielingwistyczne wokalizacje np. pauzy), kinezyka (zachowania oparte na ruchu), mimika, spojrzenia, proksemika (dystanse personalne, społeczne) oraz haptyka (dotyk) – mają wielki wpływ na przebieg interakcji⁴³.

Kultura, w której żyją ludzie, w dużej mierze przejawia się w sposób niewerbalny, niosąc ze sobą wiele informacji. Dzięki analizie i interpretacji komunikatów niewerbalnych możliwe jest odczytanie wielu norm, wartości i zasad kulturowych. Na przykład, obserwując członków danej grupy narodowej czy etnicznej, możliwe jest odczytanie roli kobiety i mężczyzny, stosunku do osób starszych, postrzegania czasu itd. Geert Hofstede, definiując kulturę jako *kolektywne oprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej grupy od drugiej*⁴⁴, zwrócił uwagę na jej nieświadomy sposób wyrażania się⁴⁵. Owe „oprogramowanie” działa automatycznie, poza udziałem świadomości. W przypadku spotkania z Obcym lub Innym, gdy człowiek nie posiada kompetencji międzykulturowej, prawdopodobnie zachowa się zgodnie z własnym „kulturowym oprogramowaniem”, czyniąc to bezwiednie.

W ciągu wieloletniej pracy z uchodźcami z Czeczenii zaobserwowaliśmy szereg sytuacji, kiedy Polacy, nie znając kultury partnera interakcji, przejawiali zachowania, które dyktowała im ich własna kultura, co było przyczyną nieporozumień i/bądź krępujących sytuacji. Prosty, lecz bardzo wymownym przykładem jest akt poznawania się polskiego mężczyzny z Czeczenką podczas wizyty studyjnej w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w ramach jednego z projektów edukacyjnych. Mężczyzna, chcąc przedstawić się zgodnie z zasadami przyjętymi w jego kulturze, podał kobiecie dłoń. Po czym ona, odruchowo, odsunęła się do tyłu, chowając ręce za siebie. Była zaskoczona i nie wiedziała co powiedzieć, gdyż podawanie ręki mężczyznom nie było zgodne z zasadami jej kultury i religii. Mimo bieglej znajomości wspólnego języka komunikacji, jakim był język rosyjski, partnerom opisanej sytuacji zabrakło wiedzy na temat swoich kultur. Komunikacja z Obcymi i Innymi wymaga znajomości języka partnera interakcji oraz jego kultury. S. Magala zauważa, że płynne posługiwanie się językiem

41 W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] *Mosty zamiast murów...*, s. 498–500.

42 Tamże.

43 T. G. Grove, *Niewerbalne elementy interakcji*, [w:] *Mosty zamiast murów...*, op. cit., s. 122–123.

44 G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

45 Geert Hofstede na bazie badań empirycznych wyodrębnił pięć wymiarów różnic kulturowych: dystans władzy, hierarchiczność (stopień hierarchizacji krajów, wielość szczebli i podział władzy); indywidualizm-kolektywizm (rodzaj struktury społecznej i więzi międzyludzkich, rola grupy i zakres oczekiwania wobec niej); męskość-kobiecość (pleć w społeczeństwie, podział ról, zadań); unikanie niepewności (stopień unikania niejasnych sytuacji, tworzenie norm, umów społecznych oraz zakres ich respektowania); orientacja czasowa odległa-bliska (opieranie decyzji na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości). Szerzej na ten temat zob. G. Hofstede, *Kultury i organizacje...*, op. cit.

obcym *doskonali tylko werbalny kanał społecznych interakcji i komunikacji międzykulturowej*⁴⁶. Jest to ważna umiejętność, lecz niewystarczająca w procesie komunikacji międzykulturowej. Żeby sprawnie komunikować się z Obcym i/lub Innymi, niezbędne jest „złamanie kodu kultury”, co wiąże się z posiadaniem zdolności rozpoznawania kontekstu i interpretowania dwuznaczności⁴⁷. Złamawszy kod danej kultury, człowiek powinien być w stanie generować twórcze wypowiedzi i wykonywać akceptowane działania w sytuacjach społecznych, z którymi nigdy wcześniej się nie spotkał⁴⁸.

Odmienność i inność w naturalny sposób stwarzają możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający, prowadzący do twórczych wniosków i rozwiązań, bądź niszczący, prowadzący do regresji. Spotkanie przedstawicieli odmiennych kultur mogą być źródłem negatywnych emocji, frustracji i zachowań dyskryminujących, bądź zaciekawienia, pozytywnych odczuć i partnerskich relacji. Postrzeganie Obcego i/lub Innego jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie⁴⁹. W procesie komunikacji międzykulturowej niezbędne jest wyjście poza etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i/lub Inny jest odbierany jako „gorszy, odstający od normy” przyjętej przez kulturę, do której przynależy dana jednostka. Wiąże się to z przekonaniem o wyższości kultury własnej grupy i traktowaniem zasad, norm, wartości, które wyznacza jako „właściwych”, a wszystkich innych jako „niewłaściwych”. Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest naturalna, jednak utrudnia kontakty z Nimi⁵⁰. Komunikacja międzykulturowa staje się efektywna w przypadku przyjęcia postawy bliższej relatywizmowi kulturowemu, co umożliwia interpretację zachowań osób o odmiennej przynależności kulturowej w kontekście ich kultury. Wtedy odmienne cechy kulturowe nie są rozpatrywane w kategoriach „dobra/zła” oraz poddawane wartościowaniu. Są postrzegane po prostu jako inne. Dzięki temu możliwe jest postrzeganie Obcego i Innego, jako interesującego i wartościowego. Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania odmienności⁵¹. Warunkiem zrozumienia odmiennych sposobów myślenia, zachowania jest świadomy wysiłek.

1.1.5. Język i międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie akulturacji

Proces wchodzenia w krąg odmiennej kultury (akulturacja) jest długotrwały i obejmuje różne sfery funkcjonowania człowieka. Akulturacja wiąże się ze stopniową adaptacją do kultury języka przyswajanego przez cudzoziemca bez konieczności rezygnacji ze związków z językiem i kulturą rodzimą⁵².

Akulturacja może przybierać różne formy oraz przynosić wiele rezultatów, niosących ze sobą zmiany w systemie wartości, wachlarzu zachowań i tym samym tożsamości. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się szereg strategii jednostkowego i grupowego przystosowania się do systemów kulturowych. Zdaniem psychologa Johna W. Berry'ego, omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją, bądź marginalizacją⁵³.

46 S. Magała, *Kompetencje międzykulturowe...*, op. cit., s. 45.

47 Tamże, s. 42.

48 Tamże, s. 43.

49 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 105.

50 W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi...*, op. cit., s. 497.

51 Tamże, s. 497–498.

52 Ujęcie Williama Actona i Judith Walker-Felix, cyt. za: K. Polok, *Glottodydaktyczne elementy akulturacji. Od teorii do praktyki*, Katowice 2006, Oficyna Wydawnicza GWSH w Katowicach, s. 20.

53 Proces akulturacji oprócz integracji, która jest najkorzystniejszą strategią akulturacji może przybierać formy takie jak: asymilacja – polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia; separacji – która inicjowana przez grupę przybyszów polega na odrzuceniu nowej, obcej kultury, co może być spowodowane chęcią zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne; separacja narzucona – powstająca na skutek odrzucenia przez mieszkańców nowego kraju osiedlenia w wyniku postrzegania kultury cudzoziemców jako mniej wartościowej, a ich samych jako ludzi gorszego gatunku; marginalizacja – ulegają jej osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą, uznając ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do nowego kraju zamieszkania, a jednocześnie nie udało im się włączyć w sieć kontaktów z nową kulturą. Prowadzi to do poczucia alienacji i utraty tożsamości, a także często do zaburzeń psychicznych i zachowań kryminogennych. Szerzej na

Optymalną strategią akulturacji z punktu widzenia zdrowia psychicznego oraz szans na pełnowartościowe funkcjonowanie w nowym kraju jest integracja⁵⁴, która oznacza chęć podtrzymywania własnej kultury, przy jednoczesnym utrzymywaniu kontaktu z nową. Dzięki integracji jednostka ma poczucie, że wykształcony przez nią sposób przyswojenia nowej kultury pozwala jej wyeliminować napięcia wynikające z różnic występujących pomiędzy nią i jej własną grupą a nowym otoczeniem⁵⁵. Integracja może wyrażać się poprzez postawę zjednoczenia obu systemów kulturowych, przybierającą postać synkretyzmu, wynikającego z etnocentryzmu, gdzie zapożyczane są z innej kultury jedynie te elementy, które w jakiś sposób wydają się wygodne; bądź synkretyzmu, skorelowanego z postawą otwartą, gdzie jednostka poszukuje takiej syntezy obu systemów kulturowych, w której możliwe staje się zachowanie spójności włączanych doń elementów kulturowych⁵⁶.

Akulturation ma aktywny charakter. Nie polega na mechanicznym przyjmowaniu gotowych elementów czy treści kultury obcej (dominującej), ale na ich swoistym przetwarzaniu na bazie kultury rodzimej (zdominowanej)⁵⁷. W efekcie daje to nową jakość kulturową⁵⁸. Dobrze zintegrowany cudzoziemiec przyswoił sobie normy zachowania charakterystyczne dla kultury kraju przyjmującego i wie, które zastosować w danym kontekście tak, aby jego zachowanie było akceptowane przez rodowitych użytkowników języka i kultury danego kraju⁵⁹.

Należy pamiętać, że dana osoba jest w stanie przyjmować odmienne strategie w różnych sferach życia, a także zmieniać je w trakcie procesu akulturacji. Na przykład początkowo przejawiana separacja w zakresie relacji towarzyskich, np. w trakcie nawiązywania nowych znajomości, może przekształcić się w integrację. Priorytetowe znaczenie dla korzystnego przebiegu procesu akulturacji ma nabywanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Niezbędne jest uczenie się języka, którym posługuje się społeczeństwo przyjmujące oraz nabywanie umiejętności radzenia sobie w sytuacji różnicy kulturowej. Brak znajomości języka używanego w nowym kraju pobytu uniemożliwia integrację, a nawet może być przyczyną separacji, marginalizacji oraz ekskluzji społecznej. Bez nabywania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnych nierealne jest odnalezienie się w nowej szkole, grupie rówieśniczej czy miejscu pracy, a co za tym idzie, pomyślny przebieg procesu akulturacji. Język umożliwia poznawanie i przyjmowanie elementów nowej kultury oraz postrzeganie świata z perspektywy mieszkańców danego kraju.

Obserwując proces akulturacji uchodźców z Czeczenii, dla których w różnym stopniu zależy na integracji ze społeczeństwem przyjmującym, zaobserwowaliśmy różnicę w jego przebiegu wśród dzieci i osób dorosłych. Najmłodsze dzieci, a w szczególności te, które rozpoczęły kształcenie w Polsce, zazwyczaj szybko uczą się języka polskiego oraz poznają polską kulturę. Analiza treści zrealizowanych przez nas wywiadów z dziećmi cudzoziemskimi w wieku 7–12 lat⁶⁰, które mieszkają w Białymstoku, wskazuje na to, że dzieje się to głównie za sprawą uczęszczania do szkół. Tam mają one okazję poznawać język polski w toku lekcji przedmiotowych oraz coraz częściej podczas zajęć pozalekcyjnych i edukacji nieformalnej, inicjowanej przez organizacje pozarządowe. W trakcie zajęć edukacyjnych niejednokrotnie stosowane są różnorodne, motywujące do pracy metody, które mobilizują cudzoziemców do nauki. Uczenie się języka polskiego jako obcego opiera się zarówno na podejściu komunikacyjnym, jak i międzykulturowym. W toku zajęć edukacyjnych, organizowanych w wielu formach, kształtowane są różne umiejętności (tj. pisanie, czytanie, słuchanie, mówienie),

ten temat zob. H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, Wyd. Nomos; P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*, Warszawa 1992, Wyd. Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.

54 H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik ...*, op. cit., s. 18.

55 K. Wróblewska-Pawlak, *Dwujęzyczność a dwukulturowość*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa – zblizenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyska, Warszawa 1995, Instytut Kultury Uniwersytetu Warszawskiego.

56 C. Camillery, *Les dessous de la communication interculturelles*, „Sciences Humaines” 1992, nr 16.

57 Przetwarzanie treści kultury obcej na bazie kultury rodzimej – określa się mianem synkretyzmu, zob. E. Wysocka, *Akulturation*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Zak, s. 76.

58 Tamże.

59 S. J. Magala, *Kompetencje ...*, op. cit., s. 48.

60 Niniejsze wywiady zostały przeprowadzone w ramach badania pt. *Formy uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci cudzoziemskich* we wrześniu 2014 roku. Wzięło w nich udział 15. uczniów czeczeńskich uczęszczających do trzech białostockich szkół podstawowych.

przy czym szczególnie akcent położony jest na kompetencję komunikacyjną. Tematyka realizowanych zajęć, jak i sam kontekst uczenia się, ma charakter międzykulturowy. Wobec tego międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jest kształtowana na wielu płaszczyznach, dzięki zaangażowaniu kilku różnych sfer aktywności dzieci. Ten stan rzeczy ilustrują poniżej przedstawione wypowiedzi dzieci:

Uczę się języka polskiego w szkole na lekcjach i na dodatkowych zajęciach. Uczy nas wychowawczynie. Czytamy i robimy ćwiczenia z książki – ale najwięcej rozmawiamy po polsku – i jeszcze czytamy. Opowiadamy też – ktoś pyta, a ty odpowiadasz. Też rysujemy różne rzeczy i z czytanek, i tak się uczymy. Rysowaliśmy na przykład meczety. Dyktando też robiliśmy. Oglądaliśmy też filmy. Oglądaliśmy na przykład film, jak żyli kiedyś Polacy (...). (Ashab, 10 lat, tekst po korekcie stylistycznej)⁶¹.

(...) Polskiego uczę się w Ośrodku z wolontariuszką z Fundacji. Na tych lekcjach dużo mówimy, poznaję też na przykład nowe słowa po polsku. Robimy testy, czytamy różne książki, odpowiadamy na pytania. Czytaliśmy na przykład taką historię o Warszawie i legendę o wilczyca. Na zajęciach o miłośnikach poznaliśmy legendę o Mikołaju i kolorowaliśmy Mikołaja. Rozmawialiśmy o jego stroju. (...) Nauczyłam się, co to jest synonim, np. śliczna – piękna i co to jest antonim. Na wakacjach brałam też udział w projekcie – w dodatkowych zajęciach. (Fariza, 12 lat, tekst po korekcie stylistycznej)⁶².

Dzieci na co dzień „otoczone są” językiem polskim. Uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych i innych formach edukacji wymusza wręcz posługiwanie się językiem polskim. Ze względu na specyfikę programów kształcenia szkoła mimowolnie wprowadza dzieci uchodźców w świat polskiej kultury. W trakcie roku szkolnego mają one możliwość poznawania polskich legend, tradycji związanych z obchodami świąt religijnych, pieśni, symboli narodowych itd. Przybliżanie elementów polskiej kultury odbywa się za pomocą różnych metod – w tym opartych na działaniu i doświadczeniu. Na przykład w okolicach świąt Bożego Narodzenia dzieci mają możliwość przygotowania kartek świątecznych czy ozdób choinkowych, z okazji pierwszego dnia wiosny wykonują z rówieśnikami tradycyjną marzannę. W tłusty czwartek degustują pączki, a przy okazji dowiadują się, jaka jest ich symbolika itd. W białostockich szkołach można spotkać dzieci czeczeńskie, które sprawnie posługują się językiem polskim, językiem czeczeńskim i rosyjskim. Dobrze znają kultury polską oraz czeczeńską. Proces nabywania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej przebiega u dzieci spontanicznie. Niejednokrotnie zdarza się, że to one uczą języka polskiego swoich rodziców oraz są przewodnikami po polskiej kulturze. Pomyślny przebieg procesu akulturacji wymaga od osób dorosłych nieco więcej wysiłku i zaangażowania. W większości przypadków dodatkowym utrudnieniem są ograniczone relacje z Polakami, co spowodowane jest nieraz niechęcią do cudzoziemców ze strony społeczeństwa przyjmującego.

Język jest wytworem danej społeczności. Nie może istnieć w oderwaniu od grupy, która się nim posługuje i równocześnie go kształtuje. Nie jest możliwe myślenie bez pomocy języka, stąd każdy, kto poznaje nowy język odkrywa przed sobą inny świat, nieznaną rzeczywistość. Można powiedzieć, że „poszerza swoje horyzonty”, wzbogaca swój światopogląd, obserwując sposób myślenia innej społeczności, ponieważ słownictwo i struktury gramatyczne każdego języka to zakodowany autonomiczny sposób, w jaki odbierają świat jego użytkownicy⁶³. Nowo poznany, w procesie glottodydaktycznym, system językowy staje się dla użytkownika zarówno niezbędnym narzędziem komunikacji międzyludzkiej, podczas której, w werbalny i niewerbalny sposób, przejawiają się treści kultury, jak i narzędziem interpretacji otaczającej go rzeczywistości. Dzięki podejściu międzykulturowemu, które przygotowuje użytkownika nowego języka do funkcjonowania w rzeczywistości danej społeczności, dydaktyka języków obcych nabiera nowego wymiaru. Język przestaje być tylko martwym przedmiotem nauczania struktur gramatycznych, a staje się narzędziem szeroko pojętej komunikacji i doskonałym narzędziem służącym do analizy świata, którego struktury składają się z kulturowo ustalonych i uporządkowanych form i kategorii. Dlatego tak ważny, w trakcie podejmowania wszelkich działań

61 Źródło: badania własne pt. *Formy...*

62 Jak wyżej.

63 A. Mańczyk, *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra 1982, Wyd. Wyzsza Szkoła Pedagogiczna, s. 44–45.

językowych towarzyszących nawiązywaniu i podtrzymywaniu komunikacji, jest kontekst kulturowy. Kultura bowiem determinuje sposoby werbalnego i niewerbalnego komunikowania się. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej pomyślnie wpływa na przebieg procesu akulturacji, którego pożądanym efektem jest integracja. W dobie migracji i dynamicznych przemian, zadaniem edukacji, jest wspieranie procesu akulturacji imigrantów i uchodźców. Istotną rolę odgrywa tu szkoła, która stanowi płaszczyznę uczenia się języka polskiego oraz poznawania polskiej kultury i zarazem aktywnego uczestnictwa w niej. Znajomość języka i kultury społeczeństwa przyjmującego jest czynnikiem kształtowania się podwójnych, otwartych tożsamości, które umożliwiają sprawne korzystanie z języka ojczystego oraz kraju nowego pobytu, jak również dwóch systemów kulturowych.

1.2. Uwarunkowania uczenia się języka polskiego jako obcego dzieci w wieku 7–12 lat (na przykładzie cudzoziemców z Czeczenii)

Od kilku lat pracujemy jako lektorki języka polskiego jako obcego między innymi z grupami dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w wieku 7–12 lat⁶⁴, przebywającymi na terenie Białegostoku w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców i uczęszczającymi jednocześnie do białostockich szkół. Wśród uczestników naszych zajęć najliczniejszą grupę stanowią dzieci i młodzież pochodzenia czeczeńskiego⁶⁵. Osoby te nie miały wcześniej żadnych związków z Polską i Polakami. Opanowują one język polski w sposób *sukcesywny mieszany*: uczą się języka podczas zorganizowanych kursów lub w szkole w częściowo sztucznej sytuacji, ale też nabywają go bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym otoczeniu, przez „zanurzenie” w nim⁶⁶. Rozpoczynają naukę języka polskiego jako „nowego” języka, z tym że dla jednych jest to pierwszy język obcy, dla innych jest to już kolejny język (część z nich zna język rosyjski). Stąd wniosek, że grupy te, nawet na poziomie podstawowym, nie są jednorodne. Zupełnie inaczej bowiem przyswaja wiedzę ktoś, kto po raz pierwszy ma do czynienia z nowym językiem, a inaczej ktoś, kto zna np. język rosyjski albo uczył się języka tzw. zachodniego (a tak też w tych grupach bywa – ponieważ dzieci cudzoziemskie w wyniku migracji i deportacji wracają często do Polski po kilkumiesięcznym pobycie w Niemczech, Francji czy Belgii). Większość osób, z którymi pracujemy, w jakimś stopniu zna język rosyjski. Trudno określić, czy jego znajomość pomaga w opanowaniu polszczyzny. Z jednej strony bliskość genealogiczna i typologiczna języków polskiego i rosyjskiego ułatwia rozumienie polskich tekstów, z drugiej strony uczący się zamiast polskich wyrazów zaczyna używać rosyjskich, myśląc że mówi po polsku, co może wpływać hamująco na proces przyswajania polszczyzny⁶⁷.

Najistotniejszym celem prowadzonego przez nas lektoratu było zawsze kształtowanie u wyżej opisanej grupy uczniów takiej międzykulturowej kompetencji językowej, by poradzi sobie oni we współczesnym wielokulturowym świecie, by nieznanomość języka nie była dla nich realną przeszkodą w nawiązywaniu przyjaznych kontaktów z otoczeniem. Zrealizowanie tego celu uważamy za sukces w opanowaniu języka polskiego. Jak taki sukces osiągnąć?

W tej części publikacji postaramy się ukazać zależności pomiędzy przebiegiem zajęć z języka polskiego jako obcego, zachowaniami i czynnościami lektora oraz uczestnika zajęć a efektami działalności dydaktycznej. W toku działań edukacyjnych warto bowiem wziąć pod uwagę szereg czynników, które określają i wpływają na przebieg uczenia się nowego języka, a w konsekwencji przesądzają o jego sukcesie lub niepowodzeniu.

1.2.1. Glottodydaktyczne czynniki determinujące efektywność uczenia się nowego języka przez dzieci w wieku 7–12 lat

Skuteczność procesu współdziałania lektora i uczestnika zajęć językowych, który ma doprowadzić do opanowania nowego języka uzależniona jest od wielu czynników, tworzących system uwa-

64 Psychologowie wyróżniają opisywaną tu grupę wiekową, jako młodszy wiek szkolny (od siódmego do dziesiątego – dwunastego roku życia). Zob. *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007, Wyd. Naukowe PWN. Należy zaznaczyć, że charakterystyka cech rozwojowych dla danego wieku jest kwestią umowną, nie może stanowić norm ani modeli zachowań i umiejętności.

65 Mniejszy odsetek naszych uczniów stanowi młodzież i dzieci pochodzenia gruzińskiego, ormiańskiego, białoruskiego, ukraińskiego czy pojedyncze przypadki młodzieży pochodzenia nepalskiego.

66 Z *zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego...*, op. cit., s. 27.

67 B. Dwilewicz, *Problemy językowe Litwinów uczących się języka polskiego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole IV*, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, s. 226–237.

runkowań wewnętrznych związanych z osobą ucznia oraz wielorakich uwarunkowań zewnętrznych uczenia się języka⁶⁸.

Przyswajanie języka przez dzieci w wieku 7–12 lat jest procesem bardzo złożonym i determinowanym przez wiele czynników. Czynniki wpływające na przyswajanie języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym i na II etapie edukacyjnym opisuje Magdalena Szpotowicz. Dzieli je na czynniki: neurologiczne, psychomotoryczne, poznawcze, afektywne i językowe⁶⁹. Mają one związek z funkcjami mózgu i systemu nerwowego, organami artykułującymi mowę, świadomością, myśleniem, pamięcią dziecka, a także poczuciem własnej wartości oraz stosunkiem uczącego się dziecka do nowo poznanego języka. Glottodydaktycy coraz częściej podkreślają zależność między indywidualnymi cechami uczącego się a nauką nowego języka⁷⁰. Warto więc przed zastosowaniem konkretnych technik i metod nauczania, zdiagnozować uczącego się, a więc dokonać analizy m.in. jego cech temperamentu, osobowości, preferencji półkulowej, rodzajów inteligencji czy wieku i stylu uczenia się. Zwrócić uwagę na doświadczenia ucznia, jego zainteresowania i osobiste predyspozycje, motywację do podjęcia nauki nowego języka, czy też postawę wobec nowego języka. W ten sposób wyjdziemy naprzeciw potrzebom uczących się i zwiększymy ich szanse na powodzenie w nauce języka.

Wybór określonego trybu pracy dydaktycznej z opisaną przez nas wyżej grupą odbiorców (przedział wiekowy 7–12 lat) zdecydowanie warunkował wiek uczących się. H. Douglas Brown zwrócił uwagę na fakt, iż funkcje językowe związane są z różnymi obszarami mózgu⁷¹. Powołał się na badania⁷² świadczące o tym, że u dzieci funkcje językowe nie są jeszcze przypisane do jednego obszaru w mózgu, jak ma to miejsce u osób dorosłych. Proces lateralizacji dobiega końca dopiero w okresie dojrzewania. Zanim to nastąpi, nauka języka obcego jest bardziej całościowa, holistyczna i intuicyjna. Dlatego we wczesnym nauczaniu języka stosuje się podejście całościowe, w którym język przedstawiany jest bez podziału na podsystemy i struktury gramatyczne⁷³. Dziecko uczy się zwrotów, które pełnią funkcje komunikacyjne w określonych sytuacjach i są przypisane do konkretnych kontekstów. Po tym okresie, nauka przybiera formę bardziej świadomego i celowego uczenia się. Niektórzy glottodydaktycy zauważają, że już w wieku 6–7 lat proces nabywania języka słabnie, a nasila się proces uczenia się⁷⁴. Mimo, że młodsze dzieci przyswajają język nieświadomie, jednak często w sposób bardziej lub mniej intencjonalny, używają prostych strategii pamięciowych (powtarzanie, organizowanie), aby zapamiętać, a potem odtworzyć z pamięci zwroty lub wyrazy⁷⁵. Z wiekiem strategie pamięciowe stają się coraz bardziej złożone. W okresie 7–11 lat dzieci wchodzą w fazę operacji konkretnych⁷⁶ i przetwarzają informacje o sobie i otaczającym świecie na poziomie konkretnym. W tym okresie pojawia się myślenie logiczne i rozumowanie przyczynowo-skutkowe. Dzieci zwykle nie odczuwają lęku przed językiem obcym, nie obawiają się popełniania błędów. Zwykle zmienia się to w chwili wejścia dziecka w okres dojrzewania. Zwiększa się wówczas świadomość społeczna uczącego się, wpływ grupy rówieśniczej, zaczynają rozwijać się pewne zahamowania w stosunku do nauki nowego języka. Dlatego tak ważne jest z tej perspektywy tworzenie pozytywnych więzi pomiędzy lektorem a grupą, przyjaznego stosunku uczących się do siebie nawzajem, a także pozytywny stosunek do języka i kultury kraju, w którym mówi się nowym dla ucznia językiem.

Mniej więcej od 12 roku życia zanika naturalna gotowość dziecka do opanowywania nowego języka dzięki kojarzeniu tego, co się słyszy, z tym, co się widzi i czuje. Starsze dzieci i młodzież powinny więc uczestniczyć w systematycznie zorganizowanym procesie nauczania, uwzględniającym potrzebę rozwijania wszystkich sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie).

68 W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa 1987, Wyd. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 8.

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

70 *Z zagadnień dydaktyki języka ...*, op. cit., s. 29.

71 Cyt. za: M. Szpotowicz, *Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i w szkole podstawowej*, op. cit., s. 124.

72 D. H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, Harlow 2007, Wyd. Pearson Education.

73 M. Szpotowicz, *Proces uczenia się dzieci ...*, op. cit., s. 128.

74 *Z zagadnień dydaktyki języka ...*, op. cit., s. 62–65.

75 Cyt. za: M. Szpotowicz, *Proces uczenia się dzieci ...*, op. cit., s. 125.

76 Tamże, s. 125.

To najlepszy czas na pracę nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi uczniów oraz opanowaniem przez nich słownictwa niezbędnego do swobodnej komunikacji.

Wybierając odpowiednią metodę i techniki nauczania, nie można zlekceważyć także innych czynników wpływających na proces uczenia się. Są nimi m.in. płeć, motywacja, zainteresowania, osobiste predyspozycje uczniów, postawa wobec języka docelowego, cel podjęcia nauki, długość kursu⁷⁷.

Glottodydaktycy twierdzą, że w procesie nabywania nowego języka różnice między płciami nie odgrywają znaczącej roli⁷⁸. Chociaż sądzi się, że kobiety mają pozytywniejszy stosunek do uczenia się języka obcego i silniejszą motywację niż mężczyźni, ale są bardziej podatne na stres i lęk językowy, co może znacznie utrudniać im skuteczne funkcjonowanie na lektoracie⁷⁹. Nasze doświadczenie w pracy z grupami uchodźców z Czeczenii pokazuje, że normy zachowania czeczeńskich kobiet i mężczyzn znacznie się od siebie różnią i należy tę wiedzę wykorzystać podczas planowania przebiegu zajęć. Często starsze dziewczęta nie chcą lub nie mogą (ze względów kulturowych) uczestniczyć w zajęciach wraz z chłopcami. Lektora może też irytować zdarzające się nieprzestrzeganie przez starszych chłopców wprowadzonych wcześniej zasad zachowania się na zajęciach, zwłaszcza kiedy lektorem jest kobieta.

Duży wpływ na proces opanowywania nowego języka ma motywacja. Najczęściej dokonuje się podziału motywacji do uczenia się na wewnętrzną i zewnętrzną.

Do pierwszej grupy zalicza się: osobowość lektora/nauczyciela, ocenę szkolną, nagrodę i karę, sytuację rodzinną, a do drugiej – bezinteresowną potrzebę zdobywania nowej wiedzy, ambicje, plany i dążenia życiowe, przekonanie uczącego się o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy⁸⁰.

Obecność motywów wewnętrznych to warunek konieczny do rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. W szczególności warto skupić się na sytuacji rodzinnej uczniów z Czeczenii, która dodatkowo warunkuje ich motywację zewnętrzną⁸¹. Stosunek czeczeńskich rodziców do edukacji dzieci jest różny. Zazwyczaj wśród czeczeńskich opiekunów spotykamy się z brakiem systematycznego monitorowania postępów w nauce dzieci. Poświęcanie uwagi edukacji dziecka z własnej inicjatywy, ma zazwyczaj incydentalny bądź krótkotrwały charakter. Najczęściej lektorzy nawiązują kontakt z matkami, które zgodnie z tradycyjnym podziałem ról przyjętym w kulturze czeczeńskiej pełnią główną rolę w wychowaniu dzieci⁸². Niejednokrotnie jednak czeczeńskie matki, zajęte opieką nad kilkorgiem dzieci, nie mają czasu ani nawyku kontaktu z nauczycielem języka polskiego. Także brak motywacji do nauki języka polskiego przejawiany przez rodziców może negatywnie wpływać na postawy dzieci.

Konsekwencją takiego postępowania osób dorosłych jest niesystematyczny udział dzieci w zajęciach językowych. Nie są one zainteresowane nauką, brakuje im nawyku uczenia się i systematycznego przygotowania do zajęć, bo często nie miały się gdzie tego nauczyć (część z nich nie uczestniczyła do tej pory w formalnej edukacji). Trudno też wpisać naukę języka polskiego w realizację planów życiowych czy ambicji dzieci, ponieważ bardzo często Polska staje się dla ich rodziców tylko krajem tymczasowego pobytu.

Opisane wyżej sytuacje mają znaczący wpływ na obniżenie motywacji do nauki języka polskiego przez dzieci i młodzież, co może wywoływać reakcje obronne organizmu w postaci blokady

77 E. Lipińska szczegółowo opisuje czynniki wpływające na proces uczenia się grupy wiekowej dzieci i młodzieży od 7 do 18 lat. Na wrodzone i nabyte cechy osobowości ucznia, rolę motywacji w procesie uczenia się zwraca także uwagę M. Szalek i J. Zawodniak. Patrz: M. Szalek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992, Wyd. Art. Print; J. Zawodniak, *Funkcje efektywnego nauczyciela języka obcego pracującego z dziećmi*, [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2008, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, s. 311–318.

78 *Z zagadnień dydaktyki języka ...*, op. cit., s. 68–69.

79 Cyt. za: E. Piechurska-Kuciel, *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [w:] *Nauka języka obcego ...*, op. cit., s. 247.

80 *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego ...*, op. cit., s. 69–73.

81 Postawy i motywacja uczenia się w ogóle zależą także od czynników zewnętrznych takich jak środowisko domowe: ogólny standard życiowy rodziny, stopień komfortu psychicznego w rodzinie, tradycje kulturowe w rodzinie, aspiracje zawodowe, zainteresowanie rodziców postęпами dziecka w szkole. Zob. W. Woźniewicz, *Metodyka lekcji języka ...*, op. cit., s. 25.

82 Zob. *Kobiety krajów pozaeuropejskich wobec problemów współczesności*, red. A. Mrozek-Dumanowska, Warszawa 1995, Wyd. Naukowe Semper.

psychicznej, prowadzącej do obniżenia ogólnej aktywności uczącego się i w dalszej kolejności – do znacznego spowolnienia lub przyhamowania procesu nabywania języka⁸³.

Pozytywnym impulsem do nauki języka polskiego dla dzieci znających język rosyjski może być, podkreślany przez nie, pozorny stopień łatwości języka polskiego wynikający z podobieństwa słownictwa czy niektórych form gramatycznych. Wydaje się, że niektóre dzieci mają pozytywny stosunek do naszego języka także dzięki dodatkowym działaniom, podejmowanym (często w toku edukacji nieformalnej) w celu zapoznania ich z polską kulturą, zwyczajami, a także działaniom związanym z szeroko pojętą integracją ze środowiskiem rówieśniczym Polaków. Poczucie bezpieczeństwa w grupie rówieśniczej i poczucie przynależności do grupy klasowej może pozytywnie wpływać na proces glottodydaktyczny i dodatkowo wzmacniać motywację do nauki języka polskiego.

Niemalą wpływ na osiągnięcia w nauce nowego języka odgrywa postawa wobec niego. H. Komorowska wskazuje na trzy elementy, wobec których uczący się przyjmuje jakąś postawę. Są to: nowy język, którego pragniemy się nauczyć, społeczeństwo, posługujące się tym językiem oraz jego kultura⁸⁴. Rola tych czynników przesądza o potrzebie rozwijania podczas zajęć języka polskiego jako obcego międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Ewa Lipińska podkreśla, że jeśli uczącego się będzie cechowała chęć solidarności z grupą posługującą się danym językiem, będzie chciał się z nią identyfikować⁸⁵. Podobnie, jeśli społeczeństwo, które na co dzień używa danego języka, cieszy się jego zaufaniem i szacunkiem, uczący się może szybciej uznać także „nową” kulturę za wartościową⁸⁶. Stąd tak ważne jest budowanie podczas nauki języka polskiego jako obcego autentycznego doświadczenia kontaktów międzykulturowych przez uczestników zajęć językowych. Negatywne stereotypy odnoszące się do społeczeństwa posługującego się nowym językiem i jego kultury mogą bowiem działać bardzo negatywnie na postawy wobec języka polskiego.

Nie dysponujemy faktami naukowymi odnoszącymi się do postaw cudzoziemców (w tym dzieci czecheńskich) wobec języka polskiego i uczenia się tego języka, ograniczyliśmy się więc do zasygnalizowania tylko niektórych kwestii opartych na naszych spostrzeżeniach, wynikających z wieloletnich obserwacji.

1.2.2. Rola lektora w kształtowaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej

Sukces w opanowaniu języka polskiego jako obcego warunkują także czynniki dydaktyczne, do których zaliczamy różne składniki procesu glottodydaktycznego. Ważną rolę odgrywa tu lektor, jego osobowość i preferowana strategia czy styl pracy, stosowane przez niego metody i formy pracy, wykorzystywane pomoce dydaktyczne itd. W tym podrozdziale skupimy się zatem na niezbędnych kompetencjach lektora języka polskiego jako obcego, który stosuje w swojej pracy podejście międzykulturowe.

Lektor rozwijający międzykulturową kompetencję komunikacyjną to osoba inicjująca proces edukacyjny, to doradca, który aktywnie kształtuje przestrzeń uczenia się. Nie pełni on roli przekaziciela wiedzy, ale raczej koordynatora prowadzonych działań. Jego rolą jest animowanie aktywności uczącego się autentycznie zmotywowanego i zainteresowanego, współdecydującego o przebiegu procesu uczenia się. *Staram się stosować jak najwięcej metod aktywizujących – mówi lektorka języka polskiego – zwłaszcza w odniesieniu do młodszych dzieci, metod wykorzystujących materiał audiowizualny, ale także umożliwiających indywidualną pracę nad poznanym materiałem. Daję możliwość zdobywania wiedzy w taki sposób, by dzieci czerpały z tego radość i satysfakcję. I to się sprawdza⁸⁷.*

83 M. Szalek, *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, op. cit., s. 99.

84 H. Komorowska, *Sukces i niepowodzenia w nauce języka obcego*, Warszawa 1978, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 97.

85 E. Lipińska, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki...*, op. cit., s. 74.

86 Tamże.

87 Niniejsze wypowiedzi zostały zebrane podczas przeprowadzonych przez nas badań (wywiady swobodne) pt. *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci w wieku 7–12 lat*. Badania obejmowały 15. lektorów języka polskiego jako obcego i zostały przeprowadzone w Białymstoku w październik 2014 roku.

Za fundamentalne umiejętności lektora języków obcych przyjmujemy, za H. Komorowską, kompetencje: interakcyjną, pedagogiczną, językową i dydaktyczną⁸⁸. Znajomość języka oraz jego kultury opisywana jest przez Komorowską jako część składowa kompetencji językowej dobrego lektora. Dobry nauczyciel, posiadający umiejętności językowe⁸⁹, nie tylko powinien dobrze znać język, którego uczy, ale także poznać kulturę danego obszaru językowego, przejawiać zainteresowanie językiem i życiem społeczeństwa, które posługuje się tym językiem jako ojczystym, mieć kontakt z tą kulturą (czytać w tym języku, słuchać programów radiowych itp.). Do przekazywania treści kulturoznawczych i realioznawczych – jak podkreśla także P. Gębał – w ramach języka obcego nie są potrzebni specjaliści z dziedzin, takich jak: kulturoznawstwo, historia, geografia czy socjologia.

Jak już wspominaliśmy wcześniej, rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, nie odbywa się samoczynnie w trakcie uczenia się języka. To na lektorze spoczywa odpowiedzialność wprowadzania uczącego się w świat polskich realiów i kultury, a także skomplikowane zagadnienia międzykulturowe. Dostrzegają to lektorzy w swojej codziennej pracy: *Teksty do czytania ze zrozumieniem, wykorzystywane na zajęciach, zazwyczaj zawierają elementy polskiej kultury lub tradycji. Przykładowym wykorzystaniem takich treści było zapoznanie uczniów z artykułem dotyczącym tradycji dożynkowych lub też polskich legend, takich jak „Legenda o Bazyliisku” lub też „Legenda o Warsie i Sawie”. Odwołuję się także do polskich wierszy dla dzieci, np. Juliana Tuwima „Lokomotywa”, „Rzepka” itp.* (Lektorka języka polskiego jako obcego).

Pośród pożądanych kompetencji, które powinien posiadać lektor języka polskiego jako obcego realizujący podejście międzykulturowe, są takie, które zakładają umiejętność dyskusji o stereotypach kulturowych, radzenie sobie z trudnymi doświadczeniami i zaskakującymi sytuacjami związanymi z różnicami kulturowymi⁹⁰. Jest to trudne, kiedy koniecznym staje się wychodzenie poza rodzimą perspektywę kulturową, poznawanie innych kultur i ponowne powracanie do własnej, ale z poszerzoną świadomością i wrażliwością.

Bardzo ciekawe i wnoszące wiele cennych spostrzeżeń są relacje nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy organizując proces glottodydaktyczny, zwracają uwagę na rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej:

Podczas jednej z lekcji dokonałam porównania przysłów polskich i czeczeńskich, w czym istotny był również sam kontekst kulturowy, który pozwolił uczniom dostrzec podobieństwa i różnice w wartościach i postawach, charakterystycznych dla tych narodów. Na zajęciach staram się wykorzystywać teksty, które odnoszą się do obyczajów i legend przypisywanych mniejszościom narodowym, które zamieszkują Podlasie. Przykładem takich działań było odczytanie legendy tatarskiej lub też artykuły publicystyczne, np. o obchodach święta Ramadan Bajram przez Tatarów Polskich. W toku nauczania indywidualnego wykorzystywałam komiks dotyczący realiów życia na Podlasiu, jak też grę dotyczącą polskiej kultury. (Lektorka języka polskiego jako obcego)⁹¹.

Organizując proces nauczania języka polskiego uwzględniam kulturę kraju pochodzenia swoich uczniów, staram się być świadomą jej wpływu na odbieranie rzeczywistości przez dzieci. Staram się, aby wykorzystywane podczas zajęć teksty nie zawierały ukrytych założeń sugerujących np. że wszyscy ludzie mieszkający w Polsce są Polakami, wszyscy obchodzą te same święta chrześcijańskie, co się często zdarza w podręcznikach z języka polskiego. Unikam założeń sprzecznych z wartościami i normami kulturowymi rodzin dzieci cudzoziemskich. Uważam, że w zadaniach realizowanych podczas zajęć, warto wykorzystywać treści odwołujące się do kultury pochodzenia uczniów, np. imiona używane w ich kręgu kulturowym, postacie na zdjęciach w strojach odpowiednich do ich

88 Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2004, Wyd. Fraszka Edukacyjna, s. 87–89. Umiejętności interakcyjne można określić jako sposób kontaktowania się z uczniami. Organizowanie procesu nauki (urozmaicenie zajęć, wdrażanie do samodzielnej pracy) należy do umiejętności pedagogicznych. Składnikiem kompetencji dydaktycznej nauczyciela jest natomiast umiejętność nauczania języka obcego.

89 Tamże, s. 88.

90 *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, red. R. Lewicki, M. Białek, A. Gackowska, Warszawa 2006, Wyd. Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 16–18.

91 Źródło: badania własne pt. *Międzykulturowa kompetencja...*

norm kulturowych, sytuacje bliskie stylowi życia ich rodzin. Jednak treści te nie powinny być jednostronne, powinny też uwzględniać kontekst kulturowy, w którym obecnie funkcjonują uczniowie. Innym aspektem związanym z potrzebą odwoływania się do kultury pochodzenia uczniów jest sposób realizacji zadań w trakcie lekcji. Muszę np. uszanować to, że czeczeńska dziewczynka w starszym wieku szkolnym nie powinna brać chłopca za rękę (zgodnie z normami kulturowym uznanymi w kulturze czeczeńskiej). (Lektorka języka polskiego jako obcego)⁹².

(...) Kultura pochodzenia dzieci wpływa na ich reakcje na treści prezentowane podczas zajęć. Jeżeli są one np. zbyt odległe od ich sposobu postrzegania rzeczywistości, stanowią dodatkowy czynnik utrudniający zrozumienie treści w nowym języku. Mogą niekiedy wywoływać oburzenie i niechęć, jeśli są sprzeczne z uznanymi w ich kulturze normami i wartościami. Moim zdaniem, odwoływanie się do wartości, norm, tradycji, sytuacji bliskich dzieciom, a więc uwzględniających kulturę ich kraju pochodzenia wpływa pozytywnie na proces kształcenia oraz relację uczeń–nauczyciel. Gdy dzieci poczują akceptację dla siebie i swojej kultury, będą bardziej otwarte na treści odnoszące się do innych kultur. (Lektorka języka polskiego jako obcego).

Staram się wykorzystywać autorskie karty pracy zawierające treści odwołujące się do sytuacji bliskich dzieciom oraz zawierające elementy edukacji międzykulturowej. Ze względu na często duże różnicowanie grupy pod względem kompetencji językowych staram się, aby karty zawierały zadania z jednej strony możliwe do wykonania dla uczniów początkujących lub z niewielką pomocą nauczyciela, jak i stawiające pewne wyzwania dla dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów. (Lektorka języka polskiego jako obcego).

Mimo, że większość nauczycieli rozumie konieczność wprowadzania na lekcjach języka obcego elementów międzykulturowych, w praktyce wciąż stanowią one jedynie dodatek do rozwijania sprawności językowych. Być może, powodem takiego stanu rzeczy, są wątpliwości wynikające z braku narzędzi służących do oceniania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, czy też brak tychże zagadnień na etapie sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych.

1.2.3. Zasady przyswajania języka obcego we wczesnym wieku szkolnym w ujęciu Barry'ego McLaughlina

Lingwista Barry McLaughlin na podstawie badań i obserwacji dzieci imigrantów w Stanach Zjednoczonych stworzył listę ośmiu kluczowych zasad rozwoju języka obcego u dzieci⁹³, które także warto poddać refleksji podczas planowania lekcji języka polskiego jako obcego.

Pierwsza zasada mówi o tym, że dwujęzyczność jest zaletą i powinna być wzmocniana, a co z tego wynika, nauka języka ojczystego i języka obcego przyczynia się do rozwoju poznawczego i społecznego dziecka. Należy zachęcać dzieci do używania języka ojczystego w kontaktach rodzinnych.

Dруга zasada powiązana jest z pierwszą, ponieważ dotyczy kwestii nierównomiernego rozwijania się dwujęzyczności – zwykle poziom obu języków nie jest taki sam. W długiej perspektywie jednak oba języki mogą rozwinąć się do poziomu doskonałej znajomości.

Kolejna zasada wyjaśnia, iż użycie języka wiąże się z różnymi zachowaniami kulturowymi, a lektor musi być tego świadomy podczas planowania zajęć językowych.

Dla dzieci dwujęzycznych mieszanie języków jest normalnym zjawiskiem językowym – tak brzmi zasada czwarta. Wśród dzieci siedmioletnich swobodne przechodzenie z jednego języka na drugi to oznaka budzącej się świadomości językowej i braku zahamowań w użyciu języka.

Zasada piąta związana jest z metodyką prowadzenia zajęć, a wynika z niej, że dzieci uczą się języków obcych na wiele sposobów i trzeba motywować je do uczenia się poprzez stosowanie ciekawych metod i form z wykorzystaniem wielu bodźców.

92 Źródło: Jak wyżej.

93 Zasady przyswajania języka obcego wg Barry'ego McLaughlina cyt. za: M. Szpotowicz, *Proces uczenia się dzieci...*, op. cit., s. 131–134.

Kolejna zasada, to potwierdzenie reguły, iż język jest narzędziem komunikacji, a lektor w procesie uczenia się powinien pozyskać od ucznia informację zwrotną, czy ten rozumie przekaz w nowym języku.

Lektor powinien zapewnić uczniom urozmaicony kontakt z językiem – tak brzmi zasada siódma. Otoczenie dziecka bogactwem językowym jest możliwe już we wczesnym okresie nauki języka.

Zasada ósma wskazuje na potrzebę eksperymentowania językiem. Dziecko ma prawo do popełniania błędów językowych, które nie powinny stanowić bariery w nabywaniu nowego języka.

1.2.4. Bariery w uczeniu się języka obcego

Glottodydaktycy wskazują na wiele barier, które mogą spowodować, że uczenie się nowego języka może być nieskuteczne i stresogenne. Skupimy się tu na kilku, które w znaczący sposób wpływają na sukces czy też niepowodzenie procesu nabywania języka polskiego jako obcego.

Na drodze do pełnego opanowania nowego języka często staje lęk językowy. W eliminowaniu tego lęku dużą rolę będzie odgrywał lektor. Będzie musiał zastosować szereg działań skierowanych do osób zagrożonych lękiem językowym.

Rozwijanie sprawności komunikacyjnych, a wśród nich sprawności mówienia, wiąże się z wysokim poziomem lęku uczniów. Mówienie stanowi najtrudniejszy aspekt procesu akwizycji języka polskiego. Dlatego celem lektora powinno być wprowadzenie ćwiczeń w mówieniu służących wyrobieniu automatycznych zachowań językowych oraz zdobyciu jak najlepszej znajomości sposobów interakcji przy zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa w klasie⁹⁴. Jednym ze sposobów wprowadzania swobody komunikacyjnej jest opracowanie listy wyrażen typowych dla naturalnej rozmowy i ćwiczenie ich w grupach dwu- lub trzyosobowych, aby dziecko mogło ich używać w obecności kolegów, których dzięki temu lepiej poznaje.

Dzieci boją się też oceny swoich wypowiedzi i korekty błędów. Należy im uświadomić, że błędy są naturalnym znakiem rozwoju kompetencji językowych i bez nich nie może istnieć prawidłowy proces uczenia się nowego języka. Aby utrzymać płynność komunikacji, nie należy przerywać uczniom wypowiedzi, a ewentualne błędy notować i wskazać po zakończeniu ćwiczenia w mówieniu. Poprawiać błędy w sposób przyjazny.

Na lektoracie staramy się też podawać polecenia do zadań w języku polskim i języku rosyjskim (w grupach, w których drugim językiem dzieci jest język rosyjski). Odnosi się to głównie do osób rozpoczynających naukę, u których poziom lęku jest najwyższy, którzy nie posiadają jeszcze takiej znajomości języka polskiego, aby poprawnie zrozumieć wszystkie polecenia. Warto też dzielić bardziej skomplikowane zadania na kolejne kroki, np. kilka razy czytać nowy tekst, wskazując po kolei na różne elementy języka: leksykę, deklinację itp.

Stosunki lektora i słuchaczy powinny być oparte na zaufaniu i szacunku, co stworzy na zajęciach przyjazną atmosferę, zwiększającą poziom bezpieczeństwa słuchacza. Lektor, który rozumie problemy osób, z którymi pracuje, nie dopuszcza do sytuacji, w których oni czują się zlekceważeni czy wyśmiani, wspiera w procesie uczenia się, będzie umiał stworzyć takie warunki pracy na zajęciach, które uczniom z wysokim poziomem lęku językowego, pomogą odnaleźć radość i satysfakcję⁹⁵.

Kolejne bariery w procesie opanowywania języka mogą wynikać z trudności związanych z czytaniem ze zrozumieniem tekstów w języku polskim. Liliana Piasecka zaznacza, że omawiając trudności z czytaniem nie można pomijać różnic między czytaniem w języku ojczystym i w języku obcym⁹⁶. Dzieci w początkowych etapach nauki języka opanowują materiał ustnie, znają formę dźwiękową, fonologiczną słów i zwrotów. Aby pomóc dzieciom pokonać trudności z czytaniem polskich tekstów i pokazać zależności między dźwiękiem a graficzną formą słowa, można przygotowywać zestawy

94 Tamże, s. 247.

95 Więcej zob. E. Piechurska-Kuciel, *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych...*, op. cit., s. 238–257.

96 L. Piasecka, *Trudności w rozwijaniu sprawności receptywnych – jak wspierać ucznia w nauce czytania ze zrozumieniem*, [w:] *Nauka języka obcego...*, op. cit., s. 259–276.

kart ze słowami, zawierającymi charakterystyczne dla języka polskiego sekwencje liter i ćwiczyć ich wymowę pokazując karty⁹⁷.

Trudności interkulturowe w nauce języka polskiego jako obcego wiążą się z doбором elementów kulturowych na zajęciach⁹⁸. Często dobór treści kulturowych jest niezrozumiały i mało atrakcyjny, szczególnie z perspektywy ucznia. Proces uczenia się języka obcego może też stwarzać problemy akulturacyjne, często będące dla uczącego się powodem dodatkowego stresu. Wskazuje na to m. in. koncepcja nauki języka jako trzeciego poziomu socjalizacji⁹⁹. Twórca tej koncepcji, Michael Byram, podkreśla, że w trakcie nauki języka obcego, uczący się stykają się z wartościami i zachowaniami wynikającymi z innej kultury. Takie doświadczenie inności stwarza możliwość modyfikowania wcześniej nabytych rodzimych wzorców kulturowych. W konsekwencji opanowanie nowego języka, oprócz celów komunikacyjnych, pozwala wyjść poza punkt widzenia własnej grupy kulturowej. Szczególnie ważne jest to z perspektywy rodzin emigranckich, kiedy dziecko emigrantów w momencie podjęcia nauki w szkole, zaczyna przeżywać konflikt wartości, musi rezygnować z pewnych elementów własnej kultury. Czasami jest to powodem agresywnych zachowań, często nieuświadomianych przez dzieci. Na przykład chłopcy z Czeczenii przychodzili na lekcje w znanych nam, białostockich szkołach, w czapkach. Wzbudzało to zaniepokojenie, a często zdenerwowanie nauczycieli i polskich uczniów, bo pomimo ponawianych próśb, chłopcy nie zdejmowali nakrycia głowy. Po głębszej analizie okazało się, że zachowanie chłopców było związane z wielowiekową tradycją czeczeńską, zgodnie z którą, osoba nosząca nakrycie głowy, w hierarchii społecznej miała wyższy status. W ten sposób uczniowie czeczeńscy wzmacniali pewność siebie i nadawali sobie status w hierarchii polskich uczniów. Dopiero, gdy zaczęli traktować szkołę jak własny dom, poczuli się w niej na równi z innymi uczniami, zaniechali noszenia czapek, a jej zdejmowanie stało się wyrazem szacunku dla polskich nauczycieli i kolegów. Claire Kramsch¹⁰⁰ określa osoby uczące się języka obcego (odnosi się do emigrantów) jako zajmujące „trzecie miejsce” pomiędzy kulturą rodzimą a obcą. Emigrant będzie odnosił się do nawyków rodzimej kultury, a przeniesienie do nowej kultury nigdy nie będzie pełne. Zatem w procesie akulturacji do nowej rzeczywistości tworzyć będzie swój własny system kulturowy, zwany „trzecim miejscem”. Wiąże się to z bagażem trudności kulturowych, które może zmniejszyć świadomy tych problemów lektor, posiadający cechy mediatora międzykulturowego. Dlatego, za Byramem warto powtórzyć, że niektóre aspekty kompetencji międzykulturowej mogą być z sukcesem rozwijane już u dzieci w wieku szkoły podstawowej¹⁰¹.

Codziennie doświadczenie w pracy z grupą młodych Czeczeńów pokazały, że przyswajanie języka polskiego sprawia im liczne trudności. Niemałym utrudnieniem jest brak podręcznika adresowanego wyłącznie do osób pochodzenia czeczeńskiego. Uczniowie czeczeńscy mają na przykład duże kłopoty z opanowaniem polskiej fonetyki (szczególnie jeśli chodzi o akcent stały w języku polskim), a także ortografii (dwuznaki, ó i u, rz i ż, ch i h) czy deklinacji i koniugacji¹⁰². Poza tym, uczenie się gramatyki nie należy do najprzyjemniejszych czynności realizowanych w toku lekcji, a motywacja do budowania poprawnych pod względem językowych struktur wypowiedzi, nie jest wystarczająca. O wiele bardziej interesujące i atrakcyjne niż nauka materiału gramatycznego, z punktu widzenia uczących się, wydają się ćwiczenia leksykalne osadzone w kontekście realiów życia, polskiej kultury i historii.

Podsumowując, można zauważyć, że czynniki wpływające na powodzenie procesu glottodydaktycznego można podzielić na czynniki kontrolowane, które można modyfikować (np. cele naucza-

97 Więcej zob. tamże, s. 259–276.

98 L. Aleksandrowicz-Pędich, *Dyskomfort „trzeciego miejsca” – trudności interkulturowe ucznia*, [w:] *Nauka języka obcego ...*, op. cit., s. 277–311.

99 Tamże, s. 282. Teorię nauki języka obcego jako trzeciego poziomu socjalizacji proponuje Michael Byram. Pierwszy poziom socjalizacji odbywa się w rodzinie, drugi następuje, gdy dziecko idzie do przedszkola, potem szkoły. Socjalizacja w szkole powinna prowadzić do opanowania postaw gwarantujących spójność społeczną w obrębie własnej grupy kulturowej.

100 Tamże, s. 284.

101 Tamże, s. 288. Istotne metody wspierania dzieci w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej opisane zostaną w podrzdziale trzecim.

102 W artykule wymieniamy wybiórczo problemy językowe, z jakimi borykają się uczniowie cudzoziemscy z Czeczenii, gdyż nie stanowi to w tym momencie przedmiotu naszych rozważań.

nia, metody pracy, pomoce dydaktyczne) i te wynikające z indywidualnych cech osobowościowych ucznia, czynników rozwojowych, na które lektor nie ma wielkiego wpływu. Powinien jednak mieć świadomość, w jaki sposób te czynniki wpływają na sukces w nabywaniu nowego języka. Ta wiedza jest niezbędna do modyfikowania wprowadzanych podczas zajęć form i metod pracy, które pomogą w realizacji celu głównego, jakim jest kształtowanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Witold Doroszewski pisał: *język nie istnieje poza ludźmi, a ludzie istnieją w środowiskach*¹⁰³, dlatego dobrze by było, aby każde zajęcia języka obcego były tak zaprogramowane, aby uczący się używał nowo poznanych słów i zwrotów z wewnętrznym przeświadczeniem, że robi to w sposób naturalny.

103 W. Doroszewski, *O kulturę słowa...*, „Poradnik Językowy”, t. II, Warszawa 1968, s. 5.

1.3. Metodyczne aspekty uczenia się języka polskiego jako obcego – egzemplifikacje własnych działań edukacyjnych

Zagadnienia związane z metodyką nauczania języka polskiego jako obcego stanowią współcześnie przedmiot wielu badań glottodydaktycznych¹⁰⁴. Można byłoby za Bronisławem Wieczorkiewiczem¹⁰⁵, sprowadzić je do trzech najważniejszych obszarów, których granice wyznaczają odpowiedzi na trzy następujące pytania: kogo uczymy – kto stanowi podmiot procesu dydaktycznego, czego uczymy – co stanowi przedmiot procesu dydaktycznego i jak planujemy i prowadzimy proces dydaktyczny? Szukając najlepszej metody, lektor powinien przede wszystkim kierować się zdiagnozowanymi potrzebami swoich uczniów. To pozwoli mu określić cel nauki. Przypominamy, że naszym podstawowym celem jest rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Racjonalnym więc wydaje się, stosowanie takich metod, które będą akcentowały tę właśnie kompetencję. Nie ma i nie może istnieć jedna najlepsza uniwersalna metoda, nie ma i nie mogą istnieć najlepsze i zarazem uniwersalne materiały nauczania – pisał Waldemar Pfeiffer¹⁰⁶. Nie ma więc potrzeby – jak podkreśla H. Komorowska – „trzymać się” w procesie glottodydaktycznym jednej tylko metody¹⁰⁷. Podejście komunikacyjne włącza bardzo wiele rozwiązań uwzględniających oczekiwania uczniów o różnych potrzebach, temperamentach, stylu uczenia się i pozwala dobierać materiały dla poszczególnych grup wiekowych.

Każde zajęcia z języka obcego powinny opierać się na twórczych działaniach lektora zdefiniowanych konkretnymi czynnikami, które występują w danej grupie językowej. Trudno będzie zatem przedstawić jedyne słuszne metody i formy pracy z dziećmi i młodzieżą służące osiągnięciu zamierzonego celu. Dlatego w tej części przedstawimy propozycje rozwiązań praktycznych, które nie stanowią zamkniętej bazy pomysłów i dobrze, by stały się źródłem autorefleksji i inspiracji do najbardziej optymalnych rozwiązań. Wynikają one z wieloletniej pracy z cudzoziemcami w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego. Skoncentrujemy się na prezentacji wybranych, stosowanych przez nas rozwiązań metodycznych, które stanowią element naszego warsztatu pracy. Ich wybór został podyktowany przede wszystkim tym, że cieszą się one zainteresowaniem wśród cudzoziemców oraz, naszym zdaniem, należą do efektywnych. W celu nakreślenia kontekstu, możliwości i zasadności wykorzystywania różnych (w tym autorskich) metod i form pracy oraz zadań edukacyjnych, opiszemy sytuacje, które są związane z prowadzonymi przez nas zajęciami. Doświadczenia, które zaprezentujemy, są efektem pracy w Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku, Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, prowadzenia kursów z języka polskiego jako obcego w Fundacji „Dialog” w Białymstoku, realizacji projektów z zakresu edukacji międzykulturowej oraz nauczania języków w tzw. tandemach językowych. Dotyczą one pracy z cudzoziemcami w różnym wieku (dzieci, młodzież, dorośli), wielu narodowości, którzy z różnych powodów zdecydowali się na przyjazd do Polski. Głównie działań z uchodźcami z Czeczenii i Ukrainy oraz uczestnikami programów edukacyjnych (z Armenii, Wielkiej Brytanii, Bułgarii, Gruzji, Ukrainy itd.), przejawiających różne motywacje do nauki oraz uczących się w charakterystyczny dla nich sposób.

Pierwsza część podrozdziału zawiera opis doświadczeń edukacyjnych związanych z edukacją formalną (lekcyjną i pozalekcyjną). Obligatoryjnymi lekcjami z języka polskiego, w których brały udział dzieci cudzoziemskie w wieku 7–12 lat oraz pozalekcyjnymi formami uczenia się języka polskiego

104 Wybrane pozycje metodyczne to: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, PWN, Warszawa 1980; E. Lipińska, A. Seretny, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, Wyd. Universitas; *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, Wyd. Universitas.

105 B. Wieczorkiewicz, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, op. cit., s. 9.

106 W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, op. cit.

107 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, op. cit., s. 29.

jako obcego, które zostały zrealizowane w Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku. Druga część dotyczy edukacji nieformalnej (nieszkolnej), ze szczególnym uwzględnieniem aktywności inicjowanych przez organizacje pozarządowe. Podrozdział zakończony jest Katalogiem tematycznym ***Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)***, który stanowi zbiór obszarów tematycznych i zagadnień będących podstawą scenariuszy zajęć z języka polskiego jako obcego zamieszczonych w dalszej części publikacji. Może być on również wykorzystywany podczas planowania własnych zajęć edukacyjnych w grupach dzieci w wieku 7–12 lat.

Katarzyna Szostak-Król

1.3.1. Praca z małymi cudzoziemcami w międzykulturowej klasie – spojrzenie nauczyciela

Odwołując się do doświadczeń własnych, jak i innych nauczycieli¹⁰⁸ pracujących w klasach międzykulturowych¹⁰⁹, sądzę, że brak znajomości języka polskiego jest podstawową barierą w integracji i procesie edukacji dzieci cudzoziemskich. Z tego powodu nauka języka polskiego powinna być traktowana priorytetowo. Oprócz nauki języka, polskiego zgodnie z ramowym planem danej szkoły, uczniowie cudzoziemscy mają prawo do dodatkowej nauki języka polskiego¹¹⁰ w wymiarze nie niższym niż dwie godziny lekcyjne tygodniowo.

Na początku warto skupić się na odpowiedzi na pytanie, jak przeprowadzić lekcję w klasie, w której uczy się dziecko, które nie zna języka polskiego lub nie mówi po polsku w stopniu umożliwiającym aktywne uczestnictwo w zajęciach? Sama obecność na lekcjach prowadzonych w języku, którego dziecko nie rozumie, nigdy nie sprawi, że nagle zacznie ono mówić po polsku i wszystko rozumieć. Bariera językowa powoduje, że dzieci, które w zwykłych sytuacjach komunikacyjnych funkcjonują bez problemu mają kłopoty ze zrozumieniem tekstów pisanych i poleceń w języku polskim. Należy zatem umożliwić dzieciom cudzoziemskim wyrównanie szans edukacyjnych poprzez dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości psychofizycznych tychże uczniów, wynikających z trudności adaptacyjnych, w tym również związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą¹¹¹. Dostosowanie wymagań będzie polegało w szczególności na dostosowaniu kryteriów oceniania poprawności językowej wypowiedzi ustnych i pisemnych, gdyż polszczyzna nie jest dla uczniów cudzoziemskich językiem ojczystym. Należy tu wziąć pod uwagę przede wszystkim tempo czynionych przez dziecko postępów w nabywaniu nowego języka.

Prowadzenie procesu edukacyjnego w klasie międzykulturowej wymaga modyfikowania metod nauczania, ciągłego poszukiwania efektywnych form pracy, tak aby dostosować treści lekcji do poziomu znajomości języka polskiego i ogólnej wiedzy dzieci cudzoziemskich. Wymaga to kreatywnego i elastycznego podejścia do procesu uczenia się.

108 Patr.: M. Rud, *Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowania w szkole wielokulturowej*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klonek, K. Kubin, Warszawa 2012, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 61.

109 Klasa międzykulturowa to klasa, w której uczą się dzieci np. o różnym pochodzeniu kulturowym, religijnym, zróżnicowanym poziomie wiedzy w stosunku do swojego rocznika, czy też różnym poziomie znajomości języka polskiego.

110 Na podstawie § 5. 1–3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2010 nr 57 poz. 361), dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

111 Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).



Lekcje w międzykulturowej klasie

Nauczyciel w międzykulturowej klasie powinien zadbać o to, aby w społeczności klasowej zapanowały zasady, które służą równości szans i rozwijają w dziecku poczucie szacunku dla różnic wynikających z religii czy kultury danego dziecka. Ważne jest to m.in. z tego powodu, że szczególnie uważa poświęcona przez nauczyciela tylko dzieciom cudzoziemskim, często budzi protesty polskich uczniów i ich rodziców. Jednak stosowanie jednolitych kryteriów oceniania i standardów wymagań dla wszystkich uczniów w takiej klasie, pogłębia proces wyobcowania dzieci cudzoziemskich. Konsekwencją tego jest zwiększająca się absencja imigrantów w szkole oraz traktowanie przez nich nauki jak przymusu. Nikomu z nas zapewne nie chciałoby się chodzić do szkoły, w której niczego nie rozumiemy, niczego się nie uczymy, a dodatkowo mało kto się nami interesuje. Dlatego nauczyciel pracujący w klasie międzykulturowej powinien przyjąć aktywną postawę wobec dzieci nie znających języka polskiego¹¹², wykorzystując wszystkie dostępne w polskim systemie edukacyjnym środki, o których wspominałam wyżej. Jak to wygląda w praktyce?

Uczeń cudzoziemski uczestniczący w lekcjach języka polskiego w klasie jest bombardowany dużą ilością nowych słów i pojęć, których nie rozumie. Konsekwencją tego jest to, że po kilku minutach nie uczestniczy już w lekcji, a nawet przestaje próbować rozumieć nowe słowa. Aby uczeń mógł lepiej orientować się w tym, co dzieje się na zajęciach i aktywnie w nich uczestniczyć, powinien dostać od nauczyciela odpowiednio opracowane materiały dydaktyczne, dostosowane do jego umiejętności. Nauczyciele w tym obszarze zdani są raczej na własną intuicję i kreatywność, ponieważ podręczniki z języka polskiego, np. do klas IV–VI, nie uwzględniają zadań przeznaczonych dla uczniów cudzoziemskich nie znających języka polskiego. Dlatego samodzielnie przygotowuję spreparowane teksty¹¹³, uproszczone ćwiczenia, mniej wymagające pod względem językowym, dostosowane do zasobu wiedzy, jaki może przyswoić dziecko cudzoziemskie.

112 Ciekawie o zasadzie aktywnej postawy wobec dzieci nie znających języka polskiego pisze M. Rud, *Jak wspierać pluralizm w szkole...*, op. cit., s. 68–71.

113 Więcej na ten temat w dalszej części podrozdziału.

Legenda o wilczych, która ocalała świat
(tekst spreparowany dla ucznia cudzoziemskiego)

Bóg ukończył tworzenie świata. Ludzie go zawiedli. Nie postępowali tak, jak tego oczekiwał. Nie słuchali Go i nie chcieli się poprawić.

Postanowił zniszczyć świat. Zesłał na Ziemię potężną wicherę. Ludzie i zwierzęta ginęli. Nie mieli gdzie uciekać i gdzie schronić się przed huraganem. Tylko szara wilczyca nie uciekała, lecz walczyła z wicherą. Własnym ciałem zastępowała młode wilczki. Bóg zobaczył, że wilczyca się broni. Kazał wiatrowi wiać jeszcze silniej. Wilczyca jednak nie poddawała się i walczyła. Za jej przykładem poszli ludzie i zwierzęta. Bóg zrozumiał, że dopóki będzie istniał chociaż jeden dumny i niezależny wilk, nie uda mu się zniszczyć Ziemi. Docenił odwagę wilka i powiedział: To zwierzę warte jest ocalenia i szacunku. Na końcu Bóg uciszył huragan.

(Opracowanie: Katarzyna Szostak-Król).



Praca z międzykulturowego portfolio

Do programu nauczania języka polskiego wprowadziłam treści dotyczące zjawiska uchodźstwa oraz propagujące idee tolerancji i otwartości na problemy uchodźców. Chodziło mi nie o przekazywanie suchych, statystycznych danych dotyczących problemu uchodźstwa, ale o stworzenie przestrzeni do kształtowania otwartych postaw uczniów polskich, rozbudzania szacunku dla człowieka i jego praw, w tym praw uchodźców¹¹⁵. Wykorzystywałam do tego bajki międzykulturowe podejmujące tematykę szeroko pojętej odmienności. Mam wrażenie, że im szybciej polskie dzieci i ich rodzice zrozumieją, dlaczego nieopodal ich miejsca zamieszkania pojawili się uchodźcy np. z Czeczenii czy Ukrainy, tym łatwiej będzie im wejść z nimi w pozytywne interakcje. Stąd programy nauczania i programy wychowawcze w szkołach powinny być modyfikowane i uzupełniane o treści dotyczące krajów pochodzenia cudzoziemców uczących się w danej placówce i nastawione na kształtowanie umiejętności wykraczania poza negatywne stereotypy.

¹¹⁴ Tekst opracowany na podstawie: W. Jagielski, *Wieżę z kamienia*, Warszawa 2005, Wyd. W.A.B, s. 130.

¹¹⁵ Wykorzystywałam założenia i cele Programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego” patrz: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Białystok 2011, Wyd. Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, s. 21–26.



Zajęcia z bajką międzykulturową

Ciekawym elementem lekcji języka polskiego w klasie międzykulturowej okazywały się ćwiczenia prowadzone przez dzieci cudzoziemskie, które osobiście przedstawiały elementy swojej kultury i religii¹¹⁶. Często były to niezapomniane wędrowki po ojczyźnie nowych kolegów, a mały uchodźca, który wszedł w rolę przewodnika po rodzinnym kraju – eksperta, czuł, że przekazywane przez niego informacje są ważne. Stawało się to dla niego dodatkowym wzmocnieniem. Następnie kierowałam uwagę wszystkich uczniów na bogactwo i potencjał tkwiący w różnorodności. Stosowałam metody sprzyjające bezpośredniej wymianie informacji między uczniami. Dzieliłam klasę na grupy, w których znalazły się dzieci z dwóch krajów. Współdziałając ze sobą i wymieniając się wiedzą o swoich krajach pochodzenia, uczniowie przełamywali bariery.



Warsztaty „Wspólne podwórko”

Uwrażliwianie na odmienną kulturę m.in. poprzez porównywanie elementów polskiej, czeczeńskiej, ukraińskiej i gruzińskiej kultury oraz chrześcijaństwa i islamu, a także skryptów zachowań przyjętych w wymienionych kulturach, zminimalizowało nieporozumienia na tle kulturowym i religijnym. Efekty pracy uczniowie prezentowali w formie artykułów w szkolnej gazecie.

Proponuję też uświadomić polskim uczniom trudności związane z nauką nowego języka, na przykład poprzez porównanie słów polskich i czeczeńskich oraz ćwiczenia związane z wymawianiem czeczeńskich słów przez polskie dzieci. Wykorzystałam do tego zamieszczony poniżej słowniczek polsko-czeczeński opracowany przez Agnieszkę Suchowierską¹¹⁷ i Ahmeda Tashaeva.

116 Zanim zaangażujemy uczniów cudzoziemskich do prowadzenia zajęć na temat ojczystego kraju, należy zorientować się, czy są do tego przygotowani, mają dostateczną wiedzę itp., żeby prezentacja przed kolegami z klasy nie stanowiła dla nich niepotrzebnego stresu i spełniła założone cele.

117 Słowniczek polsko-czeczeński powstał na bazie doświadczeń nabytych w trakcie pracy z klasą międzykulturową i jako efekt współpracy nauczycielki języka polskiego i asystenta międzykulturowego.

Słowniczek polsko-czecheński

Jak myślisz, czy uczniom narodowości czecheńskiej łatwo jest się uczyć języka polskiego? Przekonaj się sam/sama... Ile słów zapamiętasz w ciągu jednego dnia?

Zwroty grzecznościowe

DZIEŃ DOBRY – DE DIK KHIJL
DO WIDZENIA – A DIK JEIL
PROSZĘ – DIUH
DIEKUJĘ – DEL REZ HIL
PRZEPRASZAM – BIEHK MA BIL
NAZYWAM SIĘ ... – SA CJE
MIESZKAM W... - SO ASZWU
MIŁO MI – DIK DU
LUBIĘ CIĘ, KOCHAM CIĘ – SUN HO JEZ (DO KOBIE-
TY), SUN HO WJEZ
(DO MĘŻCZYZNY)

Podstawowe słowa

DZIEWCZYNKA – JOA
CHŁOPIEC – KANT
DOM – CJENU
UCZYĆ SIĘ – DIUSZ WU
CHCĘ – LEA
MAM – JU
SŁOŃCE – MALH
DESZCZ – DOH

Pory roku

WIOSNA, LATO – BASTI
JESIEŃ – GURI
ZIMA – A

Liczby

JEDEN – CA
DWA – SZI
TRZY – KHO
CZTERY – DI
PIĘĆ – PHY
SZEŚĆ – JALH
SIEDEM – WORH
OSIEM – BARH
DZIEWIĘĆ – IS
DZIESIEĆ – IT

Kolory

BIAŁY – KAI
ŻÓŁTY – MOŻ
CZERWONY –CJE
ZIELONY – BIACER
NIEBIESKI – STIGLBOS
CZARNY – ARŻ

Uczeń uchodźca ponownie wcielał się w rolę eksperta, miał możliwość zaistnienia jako osoba, która dzieli się swoją wiedzą, w tej dziedzinie wie najwięcej. Stereotypowe patrzenie na uchodźcę, który w związku z nieznaną języka polskiego miał na lekcji ciągłe problemy, ulegało zmianie. Polscy uczniowie zaś osobiście doświadczali trudności, jakie wiążą się z nabywaniem nowego języka. Jako efekt końcowy lekcji proponowałam wszystkim uczniom zabawę dydaktyczną przygotowaną przez Agnieszkę Suchowierską na podstawie znanej piosenki „Głowa, ramiona, kolana, pięty...” – po polsku i po czecheńsku.



Zabawa „Głowa, ramiona, kolana, pięty...”

Dużą pomocą w klasie międzykulturowej jest nauczyciel pełniący funkcję pomocy nauczyciela, nazywany asystentem międzykulturowym czy też asystentem kulturowym¹¹⁸. Placówka, w której naukę podejmują uczniowie cudzoziemscy, może wnioskować do organu prowadzącego o tego typu wsparcie w postaci nauczyciela władającego językiem ojczystym dzieci.



Z asystentami międzykulturowymi

W szkole, w której pracuję, dzięki przychylności władz lokalnych, pojawił się nauczyciel narodowości czeczeńskiej, biegle mówiący także po polsku oraz rosyjsku. Oprócz tego, w ramach projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe¹¹⁹, w klasach międzykulturowych w naszej szkole pracę podjęły dwie nauczycielki narodowości czeczeńskiej. Obowiązki asystentów polegały na wsparciu zarówno uczniów polskich, jak i cudzoziemskich, a także kadry pedagogicznej oraz podejmowaniu mediacji i pośrednictwa w relacjach z rodzicami i prawnymi opiekunami dzieci. W momencie przybycia do szkoły dzieci cudzoziemskich asystent pełni rolę tłumacza. Następnie jego praca nie ogranicza się jedynie do pomocy w komunikacji. Rozmowy z asystentem dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa, oswajają z nową szkołą, wspierają proces integracji. Asystenci pełnią funkcję motywatorów do nauki języka polskiego. Sami biorą udział w lekcjach, wyjaśniają nowym uczniom i uczennicom niezrozumiałe zdania, polecenia osób prowadzących lekcje, objaśniają zasady językowe, pomagają odrabiać pracę domową.

1.3.2. Edukacja pozalekcyjna

1.3.2.1. Jak wybrać najlepszą metodę i formę pracy? – lektorat z języka polskiego jako obcego w grupie dzieci w wieku 7–12 lat

Dzieci cudzoziemskie nie znające języka polskiego na poziomie komunikacyjnym uczą się języka podczas dodatkowych zajęć, które szkoła zapewnia im bezpłatnie¹²⁰. Są to zajęcia realizowane w wymiarze minimum dwóch godzin tygodniowo, mające charakter lektoratu z języka polskiego jako obcego, wspomagające intensywną naukę języka polskiego. Aby zajęcia te spełniały swoje zadania, ważne jest, żeby obecność uczniów cudzoziemskich na tych lekcjach była regularna. Frekwencję na zajęciach zwiększą niewątpliwie metody i formy pracy stosowane przez lektora uwzględniające indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów cudzoziemskich. Poniżej przedstawię propozycje metod i form pracy, które przyniosły efekty w pracy z omawianą grupą cudzoziemców na poziomie podstawowym (A) i na pierwszym poziomie samodzielności (B1)¹²¹.

118 Dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela (zgodnie z art. 94a, ust. 4a Ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty – Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.). Terminy asystent kulturowy lub asystent międzykulturowy używane są przez organizacje pozarządowe i odnoszą się do osób pracujących w szkołach w charakterze pomocy nauczyciela.

119 Projekty Fundacji Edukacji i Twórczości w Białymstoku: „Szkoła Różnorodności” i „Wielokulturowa Szkoła” współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców, budżetu państwa oraz Gminy Białystok.

120 Patrz: Rozporządzenie MEN z dnia 1 kwietnia 2010 ...op. cit.

121 Według skali biegłości językowe ESOKJ: A1, A2 – poziom podstawowy; B1, B2 – poziom średni; C1, C2 – poziom zaawansowany.



Zajęcia pozalekcyjne

Podczas organizowania procesu uczenia się lektor musi być świadomy tego (o czym pisałyśmy w poprzednim podrozdziale), że stosowane podczas zajęć metody pracy silnie zdeterminowane są cechami rozwojowymi uczniów. Podstawową trudność w doborze metod nauczania stanowi określenie przedziału wiekowego¹²². W interesującej nas grupie wiekowej (7–12 lat) można wykorzystywać teksty pisane, pracę z podręcznikiem i zeszyt. Zaś używane metody zdeterminowane są przez myślenie konkretne dzieci oparte na pamięci mechanicznej. Dopiero po skończeniu 12 roku życia rozwija się w coraz większym stopniu myślenie abstrakcyjne i pamięć logiczna¹²³. Dla nauczyciela oznacza to, że nauka musi wiązać się z konkretnymi sytuacjami i przedmiotami, czyli przedmiot zajęć musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka¹²⁴. W szczególności więc będzie to nauka słownictwa, a nie formalna nauka reguł gramatycznych. Głównym zadaniem lektora będzie stworzenie dziecku możliwości do „osłuchania się” z nowym językiem i zbudowanie pozytywnej motywacji do nauki. Uczenie się będzie polegało na wielokrotnym powtarzaniu, mając na uwadze słaby stopień zapamiętywania i słabą koncentrację dzieci na tym etapie rozwoju. Stąd wartościowe okazują się piosenki, wierszyki i rymowanki, które stanowią ciekawy sposób powtarzania nowo poznanych słów czy zwrotów. Bardzo ważnym elementem procesu uczenia się są także ciągłe powroty do omówionych już partii materiału. Lektor musi mieć na uwadze słabą koncentrację dzieci na zajęciach i wprowadzać jak najwięcej różnorodnych bodźców podtrzymujących uwagę (obraz, ruch, dźwięk). Dlatego podstawową metodą pracy będzie zabawa językowa, wspierana takimi aktywnościami jak rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, zabawy i gry ruchowe. Warto pamiętać, że dzieci w tym wieku podejmują działania dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe¹²⁵. Jeśli dziecko nie chce mówić, nie należy go do tego zmuszać, niech uważnie słucha, powtarza wraz z grupą, z którą czuje się bezpiecznie. Pierwsze wypowiedzi warto organizować w formie technik dramowych, aby ośmielić dziecko do wypowiadania się w nowym języku. Działania edukacyjne w tej grupie wiekowej opieram na pracy ze słowem, dramą, muzyką, plastyką, zabawą tematyczną i grą.



Zajęcia pozalekcyjne

122 Tamże, 32.

123 Tamże.

124 Tamże, s. 32–34.

125 Tamże, s. 33.



Zabawy językowe

Impulsem do mówienia stają się bardzo często starannie dobrane przez lektora rysunki, zdjęcia, kartki pocztowe itp. Na przykład zdjęcia obrazujące różne polskie sklepy mogą być punktem wyjścia do rozpoczęcia rozmowy, a nawet dłuższej wypowiedzi na dany temat m.in. świąteczne zakupy. Kartki pocztowe stanowią dodatkowo element kultury polskiego życia codziennego. Przedstawiają widoki polskich miast, gór, rzek itp. I mogą posłużyć jako punkt wyjścia do dyskusji na temat geografii Polski, zabytków, podróżowania, hobby itd¹²⁶.

W grupie dzieci starszych (11–12 lat) pojawia się szansa pracy nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi poprzez wprowadzanie gramatycznych objaśnień i komentarzy. Dzięki rozwiniętej umiejętności pisania i czytania, lektor uzyskuje dodatkowe wsparcie pamięci uczącego się poprzez możliwość zastosowania notatek, korzystania z podręcznika. Nie oznacza to jednak rezygnacji z poprzednio stosowanych metod pracy uwzględniających naukę przez zabawę. Na pewno jednak więcej można oczekiwać od dziecka samodzielnej pracy i przejęcia odpowiedzialności za własną naukę. Lektor musi postarać się o ciekawy temat, wzmacniając motywację uczniów do podjęcia nauki języka. Treści nauczania dopasować do zainteresowań poszczególnych członków grupy.

Ponieważ w tym wieku pojawia się silna presja grupy rówieśniczej uczniowie mogą mieć awersję do indywidualnych wypowiedzi na forum grupy, dlatego lepiej jest stosować pracę w parach. Można też zwiększyć natężenie krótkich wypowiedzi pisemnych, aby dać szansę wypowiedzenia się dzieciom także w takiej formie. Egzemplifikacją wypowiedzi pisemnych są zamieszczone poniżej wypracowania dzieci czeczeńskich pt. „Ja w polskiej szkole”.

Jestem w Polsce od siedmiu lat i czuję się tu dobrze. Chodzę do szóstej klasy. Najbardziej lubię matematykę. W wolnym czasie zajmuję się sportem. Mój ulubiony sport to piłka nożna. Mam w szkole dużo kolegów. Jestem w klasie jedynym Czeczenem. Koleżanki i koledzy traktują mnie dobrze. Lubię, kiedy nauczyciele mi pomagają. (Islam, 12 lat /tekst po korekcie stylistycznej/).

Nazywam się Mariam. Mieszkam w Polsce od trzech lat. Chodzę do piątej klasy. Lubię swoją klasę. Mam w niej fajne koleżanki. Nauczyciele są dla mnie mili. Podoba mi się, że w szkole robimy dużo ciekawych rzeczy: są dodatkowe zajęcia plastyczne i wycieczki. (Mariam, 11 lat /tekst po korekcie stylistycznej/).

Przedstawiony powyżej zestaw metod i form pracy, najskuteczniejszy biorąc pod uwagę cechy rozwojowe dzieci w tym wieku, stosuję podczas codziennej pracy z małymi uchodźcami. Niestety, grupy te są bardzo niejednorodne pod względem stopnia znajomości języka, dlatego zdarza się, że powyższe metody i formy pracy nie przynoszą spodziewanych efektów.

126 Zob. więcej: A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka, *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

1.3.2.2. Mentoring rówieśniczy w pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo – uczy się ze sobą i od siebie

W toku pracy z uczniami cudzoziemskimi w międzykulturowej klasie okazało się niejednokrotnie, że praca w trzy- czteroosobowych grupach przynosiła efekty, których nie udawało się osiągnąć podczas stosowania form pracy zbiorowej czy indywidualnej. Dzieci świetnie przekazywały sobie wiedzę i o wiele lepiej potrafiły wytłumaczyć cudzoziemskim rówieśnikom konkretne pojęcia albo zjawiska, szybciej zapamiętywały przekazane im przez kolegów informacje.

Biorąc pod uwagę fakt, że dzieci chętnie i skutecznie uczą się od siebie i ze sobą, można wykorzystać formę tzw. mentoringu rówieśniczego¹²⁷.



Szkolenie z mentoringu rówieśniczego

Ta forma mentoringu, która ma miejsce w obrębie klasy pomiędzy uczniem polskim i uczniem cudzoziemskim jest ciekawym działaniem służącym, z jednej strony zintegrowaniu dzieci, a z drugiej stronie efektywnemu wyrównywaniu braków edukacyjnych dzieci obcokrajowców wynikających ze słabej znajomości języka polskiego. Polski uczeń pełni rolę peer mentora, jako osoba bardziej kompetentna i doświadczona w realiach polskiej edukacji, towarzyszy uczniowi – uchodźcy w adaptacji do rzeczywistości szkolnej, a także wspiera go w pojawiających się trudnościach. Dzięki indywidualnej relacji mentoringowej uchodźcy mają okazję rozwijać swoją znajomość języka polskiego, umiejętności społeczne, nawiązywać relacje koleżeńskie z Polakami na gruncie szkoły, co pozytywnie wpływa na ich samopoczucie. Polscy uczniowie także rozwijają kompetencje komunikacyjne i międzykulturowe. Potwierdzeniem tego, że jest to ciekawa i skuteczna forma nauki języka polskiego i poznawania polskiej kultury, są wypowiedzi dzieci cudzoziemskich uczestniczących w mentoringu rówieśniczym:

Bardzo lubię się spotykać z Karoliną, to fajna koleżanka. Dużo mi pomaga, najczęściej uczy się w bibliotece. Razem szukamy w słowniku polskich słówek. Mówi mi, jak co się nazywa po polsku, jak się te słowa wypowiada. (...) Opowiadała mi na przykład, jak u niej w domu był Mikołaj i jak się ubiera choinkę. U nas nie ma Świąt Bożego Narodzenia (...). (Fatima, lat 10, wypowiedź na temat współpracy z polską koleżanką /po korekcie stylistycznej i językowej/)¹²⁸.

127 Program mentoringu rówieśniczego ukierunkowanego na pomoc dzieciom cudzoziemskim realizowany był przez Fundację „Dialog” w ramach projektów „Szkoła Różnorodności” oraz „Wielokulturowa Szkoła” współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców, budżetu państwa oraz Prezydenta Miasta Białegostoku.

128 Wypowiedzi uczniów cudzoziemskich ze Szkoły Podstawowej Nr 26 w Białymstoku biorących udział w projekcie „Szkoła Różnorodności” oraz „Wielokulturowa Szkoła” realizowanym przez Fundację „Dialog” współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców, budżetu państwa oraz Prezydenta Miasta Białegostoku.

Razem z Agatą chodzimy na zajęcia plastyczne. Jak nie wiem, co mówi Pani, to ona mi pomaga i pokazuje, co mam robić. Robiliśmy pracę o jesieni, ja przyniosłam liście, a ona kartki i kredki. Nauczyłam się, jak powiedzieć kolor żółty, brązowy, czerwony i zielony. (...) Agata ma dużo koleżanek. Jestem koleżanką Agaty. (Madina, lat 9, wypowiedź na temat współpracy z polską koleżanką / po korekcie stylistycznej i językowej)¹²⁹.

Mam wrażenie, że wprowadzenie mentoringu rówieśniczego do klas, w których uczą się cudzoziemcy, przyczynić się może nie tylko do ułatwienia procesu integracji uczniów polskich z cudzoziemskimi, ale także do poprawy funkcjonowania całego systemu szkolnego.

1.3.2.3. Przekraczamy granice – dodatkowe lekcje doskonalące porozumiewanie się w języku polskim dla uczniów cudzoziemskich

W Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku realizowany był projekt „Przez trudy do gwiazd”¹³⁰, którego głównym celem było zmniejszenie dysproporcji w osiągnięciach edukacyjnych oraz zwiększenie dostępu do pozalekcyjnej oferty edukacyjnej dla uczniów klas IV–VI (także cudzoziemskich). Dzięki zajęciom „Przekraczamy granice...” uczniowie cudzoziemscy uzyskali dodatkowe wsparcie skierowane na podnoszenie kompetencji w zakresie porozumiewania się w języku polskim.

Zajęcia odbywały się w małych grupach, przy zastosowaniu aktywizujących metod uczenia się, co znacząco wpłynęło na efektywność pracy. Dzieci miały możliwość twórczego działania oraz ekspresji językowej poprzez wypowiadanie się na różne tematy (również w oparciu o samodzielnie bądź wspólnie stworzone prace plastyczne). Podejmowane w trakcie zajęć aktywności, poza nabywaniem kompetencji językowych, umożliwiały dzieciom poznawanie elementów czeczeńskiej i polskiej kultury (z uwzględnieniem specyfiki regionu), co stanowiło czynnik wspierania procesu integracji.



Rozwiązywanie łamigłówek językowych

Istotnym elementem ich projektowania było rozpoznawanie zainteresowań dzieci oraz ciągłe diagnozowanie ich potrzeb, dzięki czemu uczniowie chętnie uczestniczyli w proponowanych im działaniach. Świadczą o tym wypowiedzi uczestników zajęć¹³¹:

Zajęcia podobały mi się dlatego, że mogłam uczyć się języka polskiego. Rozmawialiśmy o Polsce i polskiej kulturze, o świętach, które obchodzi się w Polsce. Podobało mi się, jak robiliśmy prace dotyczące kultury czeczeńskiej, prace plastyczne, jak rysowaliśmy. Podobała mi się atmosfera. Mogłam też przygotować prace dotyczące naszej kultury. Narysowałam czeczeńskie tańce, góry, wieże, wędrującego chłopca i owce na łące. Moja praca wzięła udział w konkursie dotyczącym różnorodności i została wyróżniona. Byłam z tego bardzo zadowolona. Podczas zajęć nauczyłam się dużo. (Tanzila, 10 lat /tekst po korekcie stylistycznej i językowej)¹³².

129 Wypowiedzi uczniów cudzoziemskich ze Szkoły Podstawowej Nr 26 w Białymstoku biorących udział w projekcie „Szkoła Różnorodności” oraz „Wielokulturowa Szkoła”...

130 Omawiane działanie było współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

131 Wypowiedzi uczniów Szkoły Podstawowej nr 26 w Białymstoku biorących udział w zajęciach zebrane po realizacji projektu „Przez trudy do gwiazd”.

132 Źródło: z archiwum autorek książki.

Poprzez wyzwalanie możliwości i uzdolnień tkwiących w uczestnikach projektu, wszystkie dzieci dostały szansę na odniesienie sukcesu. Dlatego praca na zajęciach oparta była głównie na metodzie projektu, która wzmacniała aktywność uczniów, ich samodzielność oraz rozwijała to międzykulturową kompetencję komunikacyjną. Dzięki kooperatywnemu uczeniu się w grupach dzieci wspierały się w rozwiązywaniu wspólnych zadań, a jednocześnie odkrywały swoje możliwości w procesie nabywania nowego języka.

1.3.2.4. Międzyszkolny Konkurs Literacko-Plastyczno-Fotograficzny „Różnorodność przestrzeni dialogu”

Od kilku lat w partnerstwie z Fundacją Uniwersytetu w Białymstoku wraz z asystentami międzykulturowymi organizujemy Międzyszkolny Konkurs Literacko-Plastyczno-Fotograficzny „Różnorodność przestrzeni dialogu” o zasięgu wojewódzkim¹³³. Celem tego działania jest nadawanie wartości różnorodności, kształtowanie otwartości wobec szeroko rozumianej odmienności (interpersonalnej, kulturowej, narodowej itp.) oraz kształtowanie poszanowania tradycji i kultury własnego narodu oraz innych kultur i tradycji, a także integracja uczniów polskich i uczniów cudzoziemskich poprzez rozwijanie wrzliwości międzykulturowej. To konkurs stwarzający uczniom cudzoziemskim możliwość zaprezentowania indywidualnych zdolności, a także umiejętności zdobytych podczas nauki języka polskiego

Praca literacka uczestniczki konkursu

Nazywam się Iman. Jestem Czeczenką. Przyjechałam do Polski 14 sierpnia 2009 roku. Opowiem o wrażeniach związanych z polską szkołą. Pierwsze wspomnienia nie są zbyt dobre. Nie znałam języka, więc nic nie rozumiałam. Dzieci mnie o coś pytały, a ja nie wiedziałam, co im odpowiedzieć. Nauczyciele też zadawali mi pytania, a ja milczałam. Było to przykre. Teraz jest już bardzo dobrze. Umiem mówić po polsku. Dogaduję się z koleżankami. Moja klasa jest dla mnie miła. Czuję się w niej bardzo dobrze. Nikt mi nie dokucza i chyba wszyscy mnie lubią. W czwartej klasie zostałam wybrana Miss Grzeczności Szkoły. Jestem zadowolona, że zostałam w Polsce, ale tęsknię za Czeczenią. Chciałabym tam pojechać. Polubiłam też Polskę. Podoba mi się tutaj to, że ludzie nas rozumieją, wiedzą, że jesteśmy innej wiary i traktują nas normalnie, dobrze. Ale są też ludzie, którzy nie lubią nas, nie szanują. Nie przejmuję się tym. Zamierzam tu zostać i dalej się uczyć. Po gimnazjum pójdę do liceum i wybiorę kierunek studiów. Chciałabym zostać lekarzem lub tłumaczem języka angielskiego. (Iman, 12 lat).

Anna Młynarczuk-Sokołowska

1.3.3. Język polski jako obcy podczas edukacji nieformalnej

Jako osoba od lat zaangażowana w działania z zakresu międzykulturowej edukacji nieformalnej i tym samym pasjonatka tego rodzaju edukacji, sądzę że edukacja nieformalna, dzięki swojej specyfice, stwarza szczególną przestrzeń do nabywania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, w toku uczenia się języka polskiego jako obcego. Edukacja nieformalna, z założenia, jest dostępna dla każdego (bez względu na wiek, płeć, miejsce zamieszkania itd.), pozbawiona „szkolnego przymusu” oraz elastyczna. W działaniach z zakresu edukacji nieformalnej można uczestniczyć w dowol-

¹³³ Odbyto się 5 edycji tego konkursu, którego współorganizatorem, oprócz Szkoły Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku, jest Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

nym momencie życia, w zależności od potrzeb edukacyjnych. Edukacja nieformalna dzięki swojemu charakterowi, w który immanentnie wpisane jest uczenie się poprzez doświadczenie i działanie, daje szereg możliwości rozwoju jednostkowego i społecznego m. in. rozwój zainteresowań, pasji, wyrównywanie szans i braków edukacyjnych. Poza tym, umożliwia włączanie treści i wybór metod pracy adekwatnych do potrzeb jej odbiorców. Ten rodzaj edukacji ma szczególne znaczenia w procesie aktywizowania do samorozwoju różnych grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem tych o mniejszych szansach (działania na rzecz inkluzji społecznej)¹³⁴.

1.3.3.1. Treści zajęć motywujące i poszerzające perspektywę postrzegania świata

W toku zajęć z języka polskiego jako obcego – bez względu na ich rodzaj (lektorat, warsztaty pozalekcyjne itd.), jak i specyfikę grup, z którymi pracuję – priorytetową rolę ogrywają treści dotyczące polskiej kultury oraz społeczno-kulturowych realiów życia w Polsce. Nieodzownym ich elementem jest również problematyka kultur cudzoziemców, a także wybrane elementy kultur bliskich (mniejszości zamieszkujących Podlasie) i dalekich (egzotycznych).

Podczas każdego spotkania, stanowią zagadnienia umożliwiające obcokrajowcom przygotowanie do funkcjonowania w Polsce, co wspiera pomyślny przebieg procesu akulturacji. Podczas cyklu zajęć językowych jego uczestnicy poznają słownictwo oraz struktury gramatyczne niezbędne do radzenia sobie w polskich realiach: zarówno w prostych, jak i skomplikowanych sytuacjach codziennego życia. Między innymi uczą się tego, jak zgodnie z zasadami polskiej kultury, przedstawić się, zachować się podczas wizyty u znajomych, w trakcie oficjalnych uroczystości itd. Czym bardziej zaawansowany jest poziom znajomości języka grupy, z którą pracuję, tym bardziej skomplikowane są realizowane treści. Umożliwia to naukę komunikowania się na coraz wyższym poziomie i tym samym szersze omawianie wybranych zagadnień dotyczących polskiej, jak i innych kultur. Podczas zajęć, które prowadzę, cudzoziemcy mają możliwość wielokrotnego odnoszenia się do swoich własnych kultur, z uwzględnieniem wątków różnic międzykulturowych, co stanowi ważny element przebiegu zajęć. Z moich doświadczeń wynika, że włączanie do procesu uczenia się elementów języka i kultur obcokrajowców, dodatkowo motywuje ich do nauki. Przy czym ważne jest, aby lektor dobrze znał kulturę/y osób, z którymi pracuje – najlepiej z bezpośredniego doświadczenia – tzn. obcowania z daną grupą/grupami. Pracując z cudzoziemcami zauważyłam, że dzięki korzystaniu z wiedzy na temat ich kultur, tradycji czy wyznawanej religii, łatwiej i chętniej włączają się oni do dyskusji. Często z entuzjazmem starają się mówić o tradycjach, zwyczajach i innych kwestiach związanych z ich przynależnością kulturową. Zachęca ich to również do stawiania pytań dotyczących polskiej kultury i realiów życia w Polsce oraz dokonywania porównań.

Pamiętam zajęcia adresowane do nastoletnich, czeczeńskich chłopców, którzy nie poradzili sobie w edukacji formalnej – tj. w publicznych gimnazjach. Dotyczyły one kulinariów charakterystycznych dla różnych narodów, ze szczególnym uwzględnieniem polskich dań oraz zasad zdrowego żywienia. W momencie, kiedy wymieniłam nazwy czeczeńskich dań oraz je scharakteryzowałam, odnosząc się do sytuacji, w których miałam okazję ich skosztować (gościna u czeczeńskiej rodziny), chłopcy, słuchając z zaciekawieniem, podjęli próbę opisywania sposobów ich przygotowywania. W czeczeńskich domach mężczyźni rzadko gotują – okazało się jednak, że część młodych ludzi posiada wiedzę dotyczącą tego, jak przygotować tradycyjne przysmaki tj. chalwa, manty, czepałgasz. W opisywanym przypadku, możliwość rozmowy na temat narodowych dań, zmotywowała młodzież do dyskusji, a także dostarczyła jej wiele radości. Jak się później okazało, chłopcy wracali myślami do tych zajęć, m.in. opowiadając o ich przebiegu rodzicom oraz pracownikom Fundacji „Dialog”.

134 Szerzej na ten temat zob. A. Rogers A., *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong 2004, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.



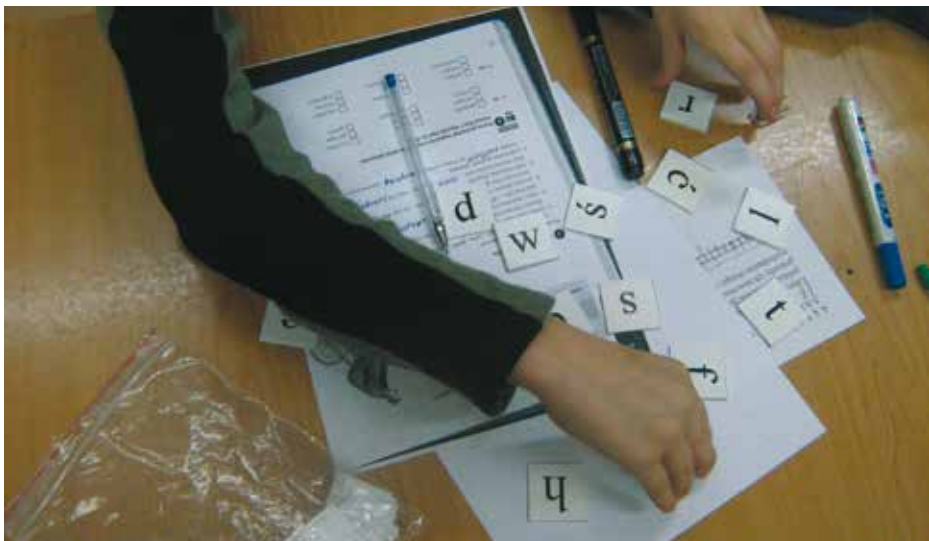
Zajęcia z młodzieżą czeczeńską



Czeczeńska chalwa

1.3.3.2. Materiały dydaktyczne włączające kultury cudzoziemców

Materiały dydaktyczne, które służą uczeniu się języka polskiego, przygotowuję także w taki sposób, aby zawierały elementy kultury/kultur oraz języka/języków ojczystego/ych cudzoziemców. Treści ćwiczeń projektuję tak, aby nawiązywały do miejsc znanych i ważnych z perspektywy uczestników zajęć, uwzględniam imiona występujące w ich języku/ach, nazwy tradycyjnych tańców, dań itd. Pamiętam wiele lekcji, podczas których cudzoziemcy żywo reagowali, gdy w treści ćwiczeń dostrzegli to, co jest dla nich znane i bliskie. Na przykład, podczas warsztatów pozalekcyjnych w Szkole Podstawowej Nr 26 w Białymstoku, jeden z czeczeńskich chłopców, rozwiązując ćwiczenie gramatyczne, zauważywszy popularne wśród Czeczenów damskie imię, zaskoczony krzyknął do kolegi: *Patrz, patrz czeczeńskie imię...! Madina – tak nazywa się moja siostra. Pani zna naszą kulturę, ale fajnie!*



Rozwiązywanie ćwiczeń gramatycznych

Ważnym elementem prowadzonych przeze mnie zajęć dydaktycznych jest preparowanie tekstów, które polega na modyfikowaniu treści oryginalnych legend, bajek itp., w zakresie gramatycznym i leksykalnym. Praca na podstawie tego typu materiałów dydaktycznych umożliwi obcokrajowcom naukę czytania ze zrozumieniem i tym samym, adekwatne do ich kompetencji językowych, przyswajanie treści zawartych w danym tekście. Poza tym jest to ważny czynnik stopniowego „oswajania się” z językiem.



Praca na podstawie spreparowanego tekstu

Teksty niezbędne do prowadzenia zajęć staram się przygotowywać tak, aby odpowiadały poziomowi zaawansowania znajomości języka grupy, z którą pracuję. Nie należy to do zadań łatwych, ze względu na różnicowanie umiejętności językowe cudzoziemców uczestniczących w danym cyklu zajęć. Wraz z obserwowanymi postępami w nauce, przygotowuję coraz trudniejsze teksty. Kiedy cudzoziemcy „czują się już na siłach”, do prowadzonych zajęć włączam oryginalne teksty, stanowiące element dziedzictwa kulturowego danej grupy narodowej czy etnicznej. Rozpaczynam od tych, charakterystycznych dla polskiej kultury oraz kultury/kultur cudzoziemców uczęszczających na zajęcia.

1.3.3.3. Międzykulturowe rekwizyty

Ważnym elementem realizowanych przez mnie zajęć jest praca z międzykulturowymi rekwizytami, czyli realnymi przedmiotami, które są związane z daną kulturą bądź religią. Stymulują one przebieg zajęć językowych, pozwalają uczyć się języka polskiego i poznawać różnorodność kulturową świata poprzez budowanie skojarzeń z realnymi przedmiotami. Rewkwizyty dobieram w zależności od celu planowanych zajęć.

Międzykulturowe rekwizyty to przedmioty, które wzbogacają omawianie zagadnień dotyczących odmiennych kultur i religii, w różnych grupach wiekowych. Dzięki ich zastosowaniu, zajęcia poświęcone różnorodności kulturowej świata, regionu oraz różnicom kulturowym stają się bardziej atrakcyjne. Międzykulturowe rekwizyty umożliwiają również odnoszenie się do wybranych elementów kultur cudzoziemców, z którymi pracuję. Przedmioty charakterystyczne dla danej kultury stanowią główny motyw zajęć, wokół którego buduję zadania dydaktyczne, bądź uzupełniające, wtedy pełnią funkcję ilustrującą podejmowane zagadnienia, stymulują do rozmów, dyskusji itd. Międzykulturowe rekwizyty – w zależności od potrzeb – eksponuję na specjalnie do tego przeznaczonej chuście bądź umieszczam je w woreczku lub pudełku, do którego sięgają uczestnicy zajęć.



Zajęcia z międzykulturowymi rekwizytami

Z przedmiotów związanych z poszczególnymi kulturami korzystam wielokrotnie, prowadząc m.in. zajęcia dotyczące wielokulturowości Podlasia. Odnosząc się do międzykulturowych rekwizytów, tj. muhir, ikona, ukraiński ręcznik obrzędowy, mezusa, rozmawiam z cudzoziemcami na temat wybranych elementów islamu, kultury ukraińskiej, prawosławia i judaizmu. Podczas zajęć z międzykulturowymi rekwizytami szczególną rolę odgrywają te przedmioty, które wiążą się z pewną historią, np. otrzymałam je w prezencie od bliskiej mi osoby. Krótkie nakreślenie danej historii, jak pokazuje praktyka, wzmaga zainteresowanie uczestników zajęć, zachęca do stawiania pytań, rozmów, dzielenia się własnymi doświadczeniami itd.

1.3.3.4. Zagadkowy woreczek z przedmiotami i językowymi zadaniami

Podczas zajęć językowych często wykorzystuję woreczek z przedmiotami lub językowymi zadaniami. Przedmioty znajdujące się w woreczku dobieram w zależności od treści i celu zajęć. Ich dobór może być swobodny bądź związany z tematem. Na przykład prowadząc zajęcia dotyczące andrzejek, przedmioty dobieram adekwatnie do treści zajęć. Do woreczka wkładam wybrane rzeczy związane z tym zwyczajem (np. klucz, świecę, karteczki z wróżbami andrzejkowymi). Wtedy główne zadanie polega na tym, że cudzoziemcy kolejno sięgają do woreczka – wyciągając z niego konkretny przedmiot – co dodatkowo wprowadza element tajemnicy. W ten sposób poznają nazwy poszczególnych rzeczy, ich zastosowanie oraz wiążące się z nimi obrzędy, zwyczaje itd. Korzystanie z woreczka z przedmiotami związanymi z danym tematem może pełnić również funkcję wprowadzenia do zajęć bądź energizera w ich toku.



Praca z woreczkiem z przedmiotami

Przedmioty dobieram również w swobodny sposób – w celu wprowadzenia nowego słownictwa, które związane jest z otaczającą uczestników rzeczywistością. Wtedy w woreczku umieszczam np. kopertę, łyżeczkę, portfel itd. Zadaniem cudzoziemców jest podanie nazwy konkretnego, wylosowanego przedmiotu oraz np. zapisanie jej na tablicy. Pracę z przypadkowymi przedmiotami kontynuuję w zależności od potrzeb, m.in. poszczególni uczestnicy zajęć mają za zadanie ułożyć zdanie z nazwą wylosowanej rzeczy. Wykorzystanie woreczka sprawdza się także w pracy zespołowej. Wówczas zadaniem poszczególnych grup może być np. podanie jak największej liczby poprawnych nazw wylosowanych przedmiotów bądź zdań z ich wykorzystaniem. Dodatkowo motywuje to cudzoziemców do pracy. W woreczku umieszczam również zadania językowe, co uatrakcyjnia uczenie się i stanowi dodatkowy bodziec zachęcający do pracy.

1.3.3.5. Różnorodne, oparte na działaniu zadania, czyli uczenie się na wiele sposobów

Praktyka wskazuje na potrzebę różnicowania zadań (w szczególności w grupach dzieci), tak aby angażowały one różne sfery aktywności (poznawczą, emocjonalną i zachowawczą). Wobec tego poza klasycznym przekazywaniem wiedzy, warto wprowadzać ćwiczenia, które będą umożliwiały imigrantom kontakt z dziedzictwem kulturowym w postaci filmów, obrazów oraz stwarzały przestrzeń do aktywności twórczej. Na przykład, realizując zajęcia dotyczące redagowania treści kartek z wakacji, można zaproponować cudzoziemcom przygotowanie pocztówek w twórczy sposób – za pomocą różnych form pracy plastycznej (rysowanie pastelami, kolaż itp.). Poza nauką redagowania treści kartek pocztowych oraz ich adresowania, umożliwi to również twórczą ekspresję i zachęca do wypowiadania się na temat wykonanych prac. Tego typu ćwiczenia są również płaszczyzną dzielenia się informacjami na temat specyfiki różnych krajów (ich zabytków, roślinności, kulinariów itd.) – np. państw, w których uczestnicy zajęć chcieliby spędzić wakacje. Moje doświadczenia wskazują na to, że wprowadzanie do zajęć językowych plastycznych form pracy sprzyja kreowaniu twórczej oraz bezpiecznej atmosfery uczenia się. Łączenie plastycznych form ekspresji z werbalnymi zachęca cudzoziemców do twórczego wykonywania powierzonych im zadań.



Tworzenie pocztówek z wakacji



Pocztówka z wakacji

Podczas zajęć językowych warto również korzystać z utworów muzycznych (pieśni, przyspiewek, piosenek itd.) charakterystycznych dla polskiej kultury i kultur imigrantów, a także dziedzictwa innych krajów. Urozmaica to naukę języka, angażując emocje. W grupach dzieci sprawdza się wykorzystanie prostych, tematycznych piosenek np. dotyczących pór roku.



Zajęcia z piosenką

W toku nauki języka polskiego można wykorzystywać metodę dramy stosowanej, która pozwala na uczenie się języka poprzez wchodzenie w role. Stosowanie tej metody, poza nauką języka, umożliwia ćwiczenie skryptów zachowań (z uwzględnieniem komunikatów niewerbalnych), adekwatnych, z kulturowego punktu widzenia, do różnych społecznych sytuacji, które mogą zaistnieć w Polsce. Zadania dramowe mają m.in. zastosowanie podczas nauki witania się i żegnania – zgodnie z zasadami polskiej kultury.



Zadanie dramowe

1.3.3.6. Kto pierwszy? – gry i zadania dydaktyczne umożliwiające twórczą rywalizację

Podczas lekcji języka polskiego jako obcego staram się stwarzać cudzoziemcom przestrzeń do aktywnego działania, włączając gry dydaktyczne oraz zadania umożliwiające twórczą rywalizację. Praktyka pokazuje, że gry dydaktyczne pozwalają uczyć się w naturalny, pozbawiony przymusu i przyjemny sposób. Natomiast zadania umożliwiające twórczą rywalizację, czyli takie, dzięki którym uczestnicy zajęć mogą pracować w grupach i na rzecz grup, do których przynależą, mocno angażują cudzoziemców. Sprawiają, że zazwyczaj zależy im na ich poprawnym i szybkim wykonaniu.



Zadania umożliwiające twórczą rywalizację

Przykładem ćwiczenia umożliwiającego twórczą rywalizację jest układanie zdań z bezokolicznikiem, od którego należy utworzyć odpowiednią formę czasu przeszłego (rodzaj żeński, męski, nijaki), wylosowanym przez przedstawiciela danej grupy. Grupa, która zgłosi się jako pierwsza i zaprezentuje poprawne zdanie, otrzymuje punkt. Zadania oparte na twórczej rywalizacji sprawiają, że cudzoziemcy aktywnie pracują, nie odczuwają znużenia wywołanego pracą, co często zdarza się podczas lektoratów prowadzonych tradycyjnymi metodami. Tego typu zadania można również stosować jako tzw. energizery, które mają na celu podwyższenie poziomu energii w grupie.

1.3.3.7. Umiem już wiele – aktywizujące zadania gwarantujące sukces

Integralnym elementem prowadzonych przeze mnie zajęć są tzw. zadania gwarantujące sukces, czyli zadania o niewielkim stopniu trudności. Zadania tego typu projektuję na podstawie rozpoznania możliwości danej grupy. Na poziomie podstawowym, zadanie gwarantujące sukces może polegać np. na wypisywaniu na kartkach polskich wyrazów rozpoczynających się od danej litery (a, c, k, d itd.).



Zadania gwarantujące sukces

Moje doświadczenia wskazują na to, że pomyślnie wykonywanie zadań o niewielkim stopniu trudności, daje poczucie efektywnego działania i postępów w nauce języka, motywuje do wykonywania coraz trudniejszych zadań i podejmowania językowych wyzwań w codziennych sytuacjach oraz dalszego uczenia się. Wprowadzanie tego typu zadań jest szczególnie ważne w grupach dzieci, które ze względu na słabą znajomość języka polskiego, nie odnoszą żadnych sukcesów edukacyjnych i często pozostają bierne podczas zajęć w toku edukacji formalnej. Zadania o niewielkim stopniu trudności mogą być wtedy ważnym źródłem pozytywnych wzmocnień. Opisany typ zadań warto stosować na początku lekcji, w celu stworzenia pozytywnej motywacji oraz atmosfery pracy.

1.3.3.8. Inspirujące wycieczki edukacyjne – odkrywanie różnorodności regionu

Ciekawym uzupełnieniem nauki języka polskiego jako obcego są wycieczki edukacyjne. Umożliwiają one uczenie się języka w praktyce i tym samym poznawanie polskiej historii, kultury oraz realiów życia w Polsce. Wycieczki edukacyjne mogą być organizowane w celu uzupełnienia i poszerzenia zagadnień podejmowanych podczas realizacji danego tematu czy bloku tematycznego. W trakcie cyklu prowadzonych przeze mnie zajęć adresowanych do młodzieży czeczeńskiej, jak i dzieci czeczeńskich i ukraińskich, zostało zorganizowanych wiele wycieczek edukacyjnych. Związane one były tematycznie m.in. z historią Białegostoku oraz problematyką wielokulturowości Podlasia. W trakcie wycieczek cudzoziemcy poznawali miejsca ważne, zarówno z perspektywy grupy większościowej, jak mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących województwo podlaskie. Mieli oni również możliwość spotkania i rozmowy z osobami przynależącymi do mniejszości (np. z Tatarami) oraz poznawania różnorodności regionu dzięki interaktywnemu zwiedzaniu zabytków czy degustacji specjalów kuchni kresowej.



Wycieczki edukacyjne

Organizując wycieczki edukacyjne, warto wcześniej przeprowadzić zajęcia językowe połączone z charakterystyką miejsc, które odwiedzą cudzoziemcy. Można wówczas posłużyć się prezentacją multimedialną, zdjęciami bądź międzykulturowymi rekwizytami (zob. podrozdział międzykulturowe rekwizyty).

Jeśli wymaga tego sytuacja, ważne jest omówienie norm zachowań i sposobów ubierania się aprobowanego w konkretnym miejscu (np. cerkwi prawosławnej), a także różnic kulturowych ważnych z perspektywy kontaktu z przedstawicielami odmiennych grup narodowych, etnicznych, religijnych itd. Po powrocie z wycieczki warto zrealizować zajęcia mające na celu utrwalenie wiedzy nabytej podczas „terenowej lekcji języka polskiego”. W trakcie ich trwania istotne jest, aby zaproponować obcokrajowcom twórcze formy wypowiedzi (przygotowywanie plakatów, posterów, odgrywanie scenek itp.), które będą stanowiły przyczynek do dyskusji na temat treści odbytej wycieczki edukacyjnej. Przygotowane w ten sposób prace warto zaprezentować szerszej publiczności w formie wystawy.

Zamieszczone poniżej wypowiedzi dzieci czeczeńskich ilustrują uczenia się języka polskiego jako obcego podczas wycieczek edukacyjnych:

(...) Chodzimy też na wycieczki, gdzie mówimy po polsku. Byliśmy w meczecie, na pikniku, sprzątailiśmy las. W meczecie pan mówił nam, jak uczyć się Koranu – to jest potrzebne. Później poszliśmy spróbować tatarskich bułeczek i herbaty. I też mówiliśmy po polsku. Musimy uczyć się języka polskiego, bo dobrze jest w Polsce znać polski. Dobrze jest rozumieć ludzi (...). (Turpal, 12 lat /tekst po korekcie stylistycznej)¹³⁵.

Polskiego uczę się na wycieczkach z wolontariuszką. Na wakacjach w sierpniu – byliśmy w Warszawie w Muzeum Sztuki Nowoczesnej i na Zamku Królewskim. Poznałem tam różne przedmioty. Byliśmy w meczecie i w Supraślu – widzieliśmy występy – jak tańczą Tatarzy i Czeczenii. Słuchaliśmy opowieści o Tatarach – po polsku. Później rozmawialiśmy o tym i pisaliśmy (...). Kiedy przyjechałem do Polski, nie wiedziałem, jak nazywają się wszystkie rzeczy np. drzewo, kosz, książki, nożyczki, torba, samochód. To jest ważne, żeby uczyć się polskiego, jak będę mieszkać w Polsce – chodzić do szkoły, rozmawiać z koleżankami, kolegami, chodzić do sklepu. Dlatego uczę się języka polskiego (...). (Magomed, 12 lat /tekst po korekcie stylistycznej)¹³⁶.

(...) Uczyliśmy się nazw rzeczy – co to jest i do czego one są. Chodziliśmy też po parkum, żeby rozmawiać o drzewach, o ziemi i słońcu (...). (Fariza, 11 lat /tekst po korekcie stylistycznej)¹³⁷.

135 Źródło: badania własne pt. *Formy i metody...*

136 Jak wyżej.

137 Jak wyżej.

1.3.3.9. Międzykulturowe tandemy językowe – uczy się wspólnymi siłami

Ciekawą formą uczenia się języków, wykorzystywaną przez osoby, które potrafią już komunikować się w języku obcym na poziomie przynajmniej podstawowym, są tak zwane tandemy językowe. Nauka w tandemach językowych polega na tym, że dwie osoby spotykają się ze sobą w celu wzajemnego uczenia się języka. Na przykład w tandemie polsko-francuskim – Francuz uczy języka francuskiego Polaka, a Polak języka polskiego Francuza. Uczenie się języków obcych w tandemach językowych może stanowić doskonałe uzupełnienie nauki odbywającej się w trakcie regularnych zajęć językowych, gdyż umożliwiają one intensywne praktykowanie języka. Pozwalają również sprawdzić się cudzoziemcom w codziennych, często nieprzewidzianych sytuacjach, do których trudno przygotować się w trakcie kursów językowych. Nauka w tandemach językowych ma nieformalny charakter. Uczestnicy sami ustalają „program” i model pracy. Jej charakter jest więc warunkowany ich indywidualnymi potrzebami oraz pomysłowością. Tandemy językowe odbywają się na wiele różnych sposobów. Są to zarówno luźne konwersacyjne spotkania „przy kawie”, których tematy pojawiają się spontanicznie (tak się dzieje najczęściej), jak i skrupulatnie zorganizowane lekcje, polegające na rozwiązywaniu ćwiczeń gramatycznych. Ważnym elementem uczestnictwa w tandemach językowych jest możliwość wzajemnego poznawania kultur osób je tworzących. Jest to doskonała okazja do czerpania wiedzy na temat odmienności kulturowej w języku obcym od osób, które znają daną kulturę od „wewnątrz”.

Wielokrotnie uczestniczyłam w tandemach językowych, ucząc obcokrajowców języka polskiego. Każdy z nich był inny, ze względu na potrzeby danego obcokrajowca, styl uczenia się, stopień znajomości języka oraz przynależność kulturową. Elementem łączącym pracę we wszystkich tandemach był swobodny model uczenia się, uwzględniający naszą przynależność kulturową, co umożliwiało naturalną i spontaniczną naukę nowego języka.



Tandemowe spotkanie z uczestniczką programu EVS¹³⁸ z Armenii

Tandemy językowe stwarzają również możliwość nawiązywania trwałych relacji międzykulturowych oraz motywują do samodzielnej nauki. Jeden z uczestników tandemu, w którym brałam udział – Brytyjczyk – podczas spotkania w Polsce, po latach, powiedział: *Bardzo dobrze było uczyć się w taki sposób. Poznałem język polski w inny sposób niż na lekcjach. Teraz w Anglii próbuję rozmawiać po polsku z Polakami, którzy pracują niedaleko mojego domu, żeby nie zapomnieć polskiego. Czytam też polskie książki...*

138 European Voluntary Service (Wolontariat Europejski).

1.3.3.10. Akcje społeczne – międzykulturowe spotkania ponad podziałami

Ciekawą formą praktykowania języka polskiego są akcje społeczne, których głównym celem jest międzykulturowa integracja. Umożliwiają one podejmowanie prób komunikowania się w języku polskim oraz poznawanie wybranych elementów odmiennych kultur – poprzez doświadczenie i działanie. Przykładem tego typu akcji jest, pochodząca z Czech i realizowana w różnych krajach świata, inicjatywa pt. „Czym chata bogata”. Dzięki Fundacji „Dialog”, w 2014 roku, akcja miała miejsce w Białymstoku. Podczas tego działania kilkanaście polskich rodzin mieszkających na terenie miasta, miało możliwość spotkać się z cudzoziemcami przy wspólnym stole (z tradycyjnymi przysmakami). Cudzoziemcy mieli wtedy doskonałą okazję do międzykulturowych rozmów i ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych związanych z porozumieniem się w języku polskim.



Rodzinne przygotowania do akcji „Czym chata bogata”



Spotkanie przy wspólnym stole

Akacja spotkała się z aprobatą obcokrajowców. Podczas jej trwania zaprosiłam na wspólny obiad do swego domu Argentyńczyka wraz z jego rodziną. Nasz gość z Argentyny w następujący sposób wypowiedział się na temat działania: *Bardzo mi się podoba taki pomysł, to że ludzie są w stanie przyjąć do siebie też obcych. Można się poznać – siebie, swoje poglądy, opinie. Białystok jest piękny, tu pierwszy raz zobaczyłem śnieg*¹³⁹.

1.3.4. Międzykulturowe portfolio jako metoda wspierająca rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej

Metoda międzykulturowego portfolio polega na systematycznym dokumentowaniu rozwoju umiejętności językowych oraz doświadczeń międzykulturowych w formie prac gromadzonych w specjalnie przygotowanej teczce lub segregatorze przez uczestników procesu uczenia się. Ważnym elementem metody jest również monitorowanie i ewaluowanie własnych postępów w nauce języka oraz w zakresie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

W trakcie realizacji zajęć z języka polskiego jako obcego w grupie dzieci w wieku 10–12 lat wprowadziłyśmy, jako dodatkową pomoc dydaktyczną, międzykulturowe portfolio, stanowiące osobisty dokument dzieci, dzięki któremu mogą one systematycznie gromadzić prace dokumentujące rozwój umiejętności językowych i doświadczenia międzykulturowe z różnych okresów nauki.

Międzykulturowe portfolio stanowi szczególną odmianę metody portfolio¹⁴⁰, którego model został przez nas wypracowany podczas prowadzenia zajęć. Wykorzystując międzykulturowe portfolio, dzieci w trakcie trwania zajęć, w międzykulturowej przestrzeni, ze szczególnym uwzględnieniem

139 Cyt. za: „Obiektyw” TVP Białystok, z dn. 23.11.2014 r.

140 Metoda portfolio jest z powodzeniem od kilku lat stosowana w edukacji na różnych szczeblach nauczania wielu przedmiotów. *Portfolio*, czyli zwyczajnie *teczka* (z języka włoskiego: portare – nosić + foglio – kartka). Zob. więcej np. I. Wysocka, *Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnętrzne*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVI_KDE/wysocka.pdf, dostęp: 7.01.2015.

różnych form ekspresji werbalnej i plastycznej, tworzą i zbierają materiały dotyczące nauki języka polskiego oraz świadczące o pogłębianiu własnej świadomości międzykulturowej.



Międzykulturowe portfolio

Merytoryczna konstrukcja międzykulturowego portfolio została opracowana na podstawie Katalogu tematycznego¹⁴¹ ***Polska kultura i realia społeczne z elementami porównawczymi do kultur i realiów społecznych innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)*** oraz zaproponowanej przez EOSKJ listy niezbędnych umiejętności międzykulturowych, do których zaliczamy:

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

Nauka języka polskiego jest dla dzieci cudzoziemskich długotrwałym procesem, każde z nich uczy się we własnym tempie, a rezultaty nauki nie są widoczne od razu dla lektora. Metoda międzykulturowego portfolio oprócz tego, że stanowi zbiór materiałów¹⁴², dokumentów, prac dziecka gromadzonych wokół tematów dotyczących kultury i zagadnień związanych z międzykulturowością, pozwala także uczącemu się dostrzec indywidualne postępy w nauce języka oraz wziąć odpowiedzialność za organizowanie procesu uczenia się języka. Takie rozwiązanie metodyczne umożliwia dzieciom refleksję nad tym, co umiały wcześniej, a jaka jest teraz ich wiedza, jak wiele zdobyły wiedzy i umiejętności w danym czasie. Biorąc pod uwagę niejednokrotnie występujący brak wystarczającej motywacji dzieci cudzoziemskich do nauki języka polskiego, dzięki tej metodzie pracy na zajęciach, mają one możliwość dostrzegać swoje małe sukcesy i w nich upatrywać źródła motywacji do dalszej nauki. Wzrasta ich wiara we własne możliwości, kiedy na bieżąco śledzą swoje postępy w nauce.

Wypracowanie tej metody było ważne w kontekście współpracy z rodzicami dzieci czezeńskich, którzy nieraz tylko incydentalnie i raczej niechętnie włączali się w proces edukacyjny własnych dzieci. Dzięki metodzie międzykulturowego portfolio dzieci systematycznie prezentowały rodzicom własne osiągnięcia edukacyjne, a rodzice śledzili postępy swoich dzieci, mieli szansę zobaczyć, czym zajmowały się w czasie zajęć i jakie to przyniosło efekty. Rodziców inspirowało to do zadawania dzie-

141 Katalog tematyczny prezentowany w publikacji został opracowany na podstawie katalogu autorstwa P. Gębali, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 187–190.

142 H. Konopka, *Co włożyć do portfolio, czyli teczka tematyczna jako forma pracy i oceniania*, Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, http://www.ceo.org.pl/porta/b_koss_koss_dla_nauczycieli_jak_uczyc_kossa_doc?docId=3517, dostęp: 7.01.2015.

ciom pytań: *Czego nauczyłeś się dziś na zajęciach z języka polskiego?* Dodatkowo teczka międzykulturowa była też dla nich zbiorem wiedzy o Polsce i źródłem nowych doświadczeń interkulturowych.

Propozycja pracy z wykorzystaniem międzykulturowego portfolio wypłynęła od nas, ale od razu bardzo zainteresowała dzieci. Na pierwszych zajęciach szczegółowo omówiliśmy zasady pracy za pomocą metody międzykulturowego portfolio, która zakładała jednocześnie rezygnację z prowadzenia tradycyjnego zeszytu. Dzieci otrzymały od nas konkretne instrukcje, jak założyć portfolio, co będą w nim gromadzić. Pozostawiliśmy też przestrzeń na propozycje dzieci i ich pomysły. Poniżej znajduje się instrukcja służąca założeniu międzykulturowego portfolio.

Instrukcja

Witaj!

Przed Tobą ciekawe i ważne zadanie! Nauczysz się samodzielnie prowadzić międzykulturowe portfolio. W trakcie trwania zajęć z języka polskiego jako obcego będziesz gromadził/-ła w nim własne prace (karty pracy, teksty pisane, ilustracje, rysunki itp.), materiały, dokumenty, fiszki, ankiety, testy, sprawdziany, prace domowe, które będą dokumentowały twoje umiejętności językowe i doświadczenia międzykulturowe z różnych okresów nauki języka polskiego. Dodatkowo będzie to teczka dokumentująca twój proces uczenia się.

Jeśli podoba Ci się pomysł prowadzenia międzykulturowego portfolio, proponuję na początku następujące czynności:

1. *Załącz segregator, do którego będziesz wpinać koszulki i kartki A4.*
2. *Przygotuj kilka kolorowych kartek A4, które będą służyły jako kartki tytułowe poszczególnych działów.*
3. *Następnie wspólnie przygotujemy plan portfolio zawierający tytuły poszczególnych działów.*
4. *Następnie, podczas realizacji kolejnych tematów zajęć, w portfolio będziesz umieszczać swoje prace, materiały przygotowane na zajęcia itp.*
5. *Pamiętaj, że portfolio to twój osobisty dokument i ma zawierać twoje samodzielne prace i opis twoich osobistych doświadczeń, ponieważ będzie on podlegał ocenie na zakończenie zajęć.*
6. *Liczę na ciebie i życzę powodzenia!*

Nasze obserwacje wskazują, że systematyczne uczenie się za pomocą metody międzykulturowego portfolio umożliwia rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w atrakcyjny sposób tak, z perspektywy dziecka, jak i nauczyciela. Realizacja zajęć z zastosowaniem tej metody, m.in. na podstawie zamieszczonego w publikacji cyklu scenariuszy, przyczyniła się do:

- wzrostu umiejętności posługiwania się językiem polskim;
- wzrostu wiedzy na temat różnorodności kulturowej świata;
- wzrostu wiedzy na temat polskiej kultury i realiów życia w Polsce;
- poszerzenia świadomości różnic międzykulturowych;

- wzrostu gotowości do wchodzenia w relacje z Obcymi i Innymi;
- rozwoju umiejętności wykraczania poza etnocentryczny punkt widzenia;
- rozwoju umiejętności radzenia sobie w warunkach różnic kulturowych;
- wzmocnienia motywacji i kreatywności;
- rozwoju umiejętności pacy w grupie;
- wzrostu motywacji do udziału w zajęciach opartych na działaniu;
- wzrostu aktywności i systematyczności w odrabianiu pracy domowej;
- wzrostu motywacji do podejmowania zadań na wyższym poziomie zaawansowania znajomości języka;
- wzmocnienia motywacji do samodzielnej pracy na zajęciach i w domu;
- wzrostu gotowości do prezentowania swoich osiągnięć na forum grupy;
- rozwoju umiejętności gromadzenia i selekcjonowania zdobytych informacji na dany temat;
- rozwoju umiejętności samooceny, dostrzegania własnych błędów i reagowania na nie;
- budowania pozytywnej relacji dziecko – lektor.

1.3.5. Realia i kultura w procesie uczenia się języka w grupie dzieci 7–12 lat

W poprzednich podrozdziałach opisałyśmy rolę realiów społecznych i kultury w rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Znajomość realiów i kultury danego obszaru językowego w dużym stopniu wpływa bowiem na efektywną komunikację międzyludzką. Warto przypomnieć, że poznawanie elementów realiów i kultury powinno być zintegrowane z praktyczną nauką polszczyzny i odbywać się po polsku na wszystkich poziomach zaawansowania języka¹⁴³.

Ocena postępów w nauce dzieci cudzoziemskich wskazuje na to, iż szybciej nabywają one sprawność słuchania i mówienia, niż czytania i pisania. Nie jest to związane w wiekiem dzieci, ale z faktem, że dzieci cudzoziemskie zazwyczaj mają duże trudności z rozumieniem czytanego tekstu. Pomimo tego, iż czytając po polsku, rozumieją znaczenie pojedynczych słów, to mają problem ze zrozumieniem całościowym. Często pewne konteksty zawarte w tekście są dla nich nieuchwytny, ponieważ niezbędnym dla czytania ze zrozumieniem elementem jest rozumienie kontekstu społecznego, historycznego, kulturowego. Dzieci cudzoziemskie, pochodzące z różnych kręgów kulturowych nie rozumieją polskich realiów, a to wpływa na obniżenie sprawności czytania i pisania.

Dziecko cudzoziemskie ma możliwość poznawania nowej kultury w sposób bezpośredni dzięki codziennym spotkaniom w szkole, i nie tylko dobrze z polskimi kolegami i nauczycielami prezentującymi odmienny sposób życia i myślenia, ale także w sposób pośredni, dzięki stosowanym na zajęciach pomocom dydaktycznym. Nauczyciel, chcący przekazać dzieciom cudzoziemskim informacje o najważniejszych konwencjach socjokulturowych stosowanych w komunikacji w języku polskim, powinien ustalić na początku kategorie tematyczne związane z realiami i kulturą, o których chce mówić na zajęciach. Dobór tematów i treści nauczania na poziomie podstawowym (A1 – poziom elementarny i A2 – poziom wstępny) powinien umożliwić uczącym się skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach dnia codziennego oraz wyrażanie podstawowych intencji komunikacyjnych¹⁴⁴, który stanowi zbiór kolejnych kategorii tematycznych będących podstawą scenariuszy lekcji języka polskiego jako obcego prezentowanych w publikacji przeznaczonych dla grup dzieci w wieku 10–12 lat.

143 P. E. Gębal, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki...*, op.cit., s. 222. Patrz także: P. Garncarek, *Prze-strzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006, Wyd. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

144 Szczegółowy opis poziomu biegłości językowej i stosowności socjolingwistycznej przewidziane dla poziomu podstawowego i poziomu samodzielności językowej zamieszczony jest w ESOKJ. Patrz: *Europejski System...*, op. cit., s. 33 i 109.

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

Poziom podstawowy

I. Kontakt słowny

1. Formy powitania i pożegnania w różnych kulturach (ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury).
 - 1.1. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś w bezpośredniej rozmowie/przez telefon.
2. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do ludzi.
 - 2.1. Określanie stopnia zażyłości i sposobu zwracania się do znajomych (kolegów, przyjaciół)/nieznajomych (*pan, pani, państwo* jako wyraz dystansu i szacunku).

II. Rytuály społeczne

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

III. Polskie realia społeczno-kulturowe z elementami porównawczymi do realiów i kultury innych krajów (ze szczególnym uwzględnieniem państw pochodzenia uczestników zajęć)

1. Rodzina w różnych kulturach (członkowie rodziny, relacje i więzi rodzinne), ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury.
2. Warunki mieszkaniowe w Polsce i innych krajach (urządzenie i wyposażenie domu).
3. Szkoła w Polsce i krajach pochodnia uczestników zajęć (wyposażenie klasy, przybory szkolne, oceny, plan lekcji, prawa i obowiązki ucznia, relacje z rówieśnikami i dorosłymi).
4. Życie codzienne w Polsce (higiena życia – dbanie o zdrowie i bezpieczeństwo, miejsca użyteczności publicznej: sklep – rodzaje sklepów, rodzaje ubioru, produkty żywnościowe, pieniądze, jednostki wagi i miary; dworzec; restauracja; przychodnia lekarska; numery alarmowe).
5. Sposoby spędzania wolnego czasu w Polsce i innych krajach (życie kulturalne i artystyczne, sport, podróżowanie).
6. Geografia Polski i krajów pochodzenia uczestników zajęć (największe miasta, rzeki; położenie na mapie świata).
7. Symbole narodowe Polski i krajów pochodzenia uczestników (barwy, godło, hymn, ważne postacie).
8. Polska tożsamość narodowa i regionalna (struktura społeczno-kulturowa Polski /ze szczególnym uwzględnieniem Podlasia/; mniejszości narodowe, etniczne, religijne, wyznaniowe; miejsca ważne dla członków grup mniejszościowych; wybrane elementy kultur mniejszościowych: obyczaje, święta, tradycyjne dania).
9. Święta religijne, narodowe i ważne dni w Polsce oraz związane z nimi obrzędy i zwyczaje (pierwszy dzień wiosny, Wielkanoc, Święto Uchwalenia Konstytucji 3 Maja, dożynki, Święto Wszystkich Świętych, Święto Odzyskania Niepodległości, andrzejki, mikołajki, sylwester/Nowy Rok, imieniny, urodziny itp.). Święta religijne, narodowe i ważne dni w krajach pochodzenia uczestników zajęć oraz związane z nimi obrzędy i zwyczaje.

145 Katalog tematyczny prezentowany w publikacji został opracowany na podstawie katalogu autorstwa P. Gębali, *Dydaktyka...*, op. cit., s. 187–190.

Rozdział 2

Zrozumieć Innego. Scenariusze zajęć z języka polskiego jako obcego

2.1. Tytułem wstępu

W tej części książki znajduje się cykl autorskich scenariuszy, umożliwiających realizację zajęć z języka polskiego jako obcego, adresowanych do dzieci w wieku 10–12 lat, których poziom znajomości języka polskiego sytuuje się na poziomie podstawowym. Scenariusze zostały opracowane w odniesieniu do standardów europejskich scharakteryzowanych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*, założeń wynikających z podejścia międzykulturowego w nauczaniu języków obcych oraz naszych doświadczeń zebranych w trakcie pracy z cudzoziemcami (głównie narodowości czeczeńskiej), w szkołach, Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku, Fundacji „Dialog”. Na podstawie zawartych w książce scenariuszy zostały przeprowadzone przez nas, jak i współpracujących z nami nauczycieli oraz edukatorów, zajęcia językowe. Pomysły i ćwiczenia w nich zawarte są więc zweryfikowane przez praktykę.

Dzięki wykorzystaniu opracowanych przez nas scenariuszy, możliwe jest uczenie się języka polskiego jako obcego w kontekście poznawania różnorodności kulturowej świata. Przy czym, priorytetowym ważnym celem zajęć jest nabywanie i pogłębianie wiedzy na temat polskiej kultury i realiów życia w Polsce. Wybór treści i rozwijanych kompetencji językowych, do których odwołujemy się w scenariuszach, ma subiektywny charakter. Został on podyktowany naszymi obserwacjami, które pozwoliły nam wyodrębnić priorytetowe tematy, z perspektywy adaptacji cudzoziemców do nowej, odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Praca na podstawie zamieszczonych w tej części publikacji scenariuszy, stwarza przestrzeń do kształtowania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, niezbędnej w procesie integracji społecznej.

Cykl scenariuszy opiera się na aktywizujących metodach pracy, dzięki którym możliwe jest uczenie się języka poprzez twórczą pracę i działania językowe. Wiodącą metodą pracy jest metoda międzykulturowego portfolio, która stanowi szczególną odmianę metody portfolio, którego model został przez nas wypracowany w trakcie praktyki edukacyjnej. Dzięki jej zastosowaniu przez cały okres trwania zajęć, dzieci w międzykulturowej przestrzeni, ze szczególnym uwzględnieniem różnych form ekspresji werbalnej i plastycznej, tworzą i zbierają materiały dotyczące nauki języka polskiego i świadczące o pogłębianiu własnej świadomości międzykulturowej. Ważnym elementem metody międzykulturowego portfolio jest możliwość systematycznej samooceny i końcowej autoewaluacji nabytej wiedzy i umiejętności.

Treści scenariuszy mogą stanowić rdzeń zajęć prowadzonych w grupach różnych narodowości (w tym zróżnicowanych kulturowo), bądź źródło pomysłów i inspiracji wzbogacających własny warsztat pracy. Zawarte w nich propozycje metodyczne mogą być wykorzystane podczas pracy z cudzoziemcami, w ramach pozalekcyjnych zajęć szkolnych oraz szeroko rozumianej edukacji nieformalnej (np. warsztaty językowe realizowane przez organizacje pozarządowe, w ośrodkach dla cudzoziemców itd.).

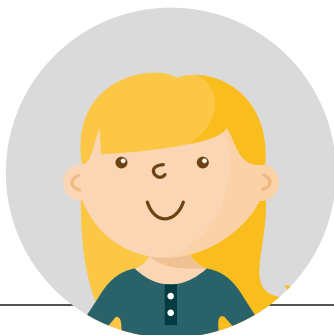
Cykl scenariuszy rozpoczyna się charakterystyką postaci o różnych tożsamościach kulturowych, *Grupa przyjaciół wita Was – językową podróż zacząć czas*, które pojawiają się we wszystkich scenariuszach i zarazem podczas każdych zajęć. Pierwszy scenariusz, *Jak to w Twoim kraju jest, w Polsce uprzejmość to ważna rzecz*, odnosi się do form powitania i pożegnania charakterystycznych dla różnych kultur, ze szczególnym uwzględnieniem polskiej kultury. Kolejny *Wrz z rodziną i znajomymi urodziny Marysi obchodzimy*, poświęcony jest rodzinie i polskim obyczajom związanym z obchodami urodzin. Trzeci scenariusz *Dom wspólnie urządzamy, a potem w nim razem mieszkamy* dotyczy słownictwa związanego z warunkami mieszkaniowymi oraz nazwami pomieszczeń w domu i nazwami sprzętów domowych. Następny *W naszej szkole witamy, do zabawy i nauki zapraszamy* odnosi się do polskiej szkoły, jej funkcjonowania i wyposażenia. Dzięki kolejnemu scenariuszowi *Smaki różnorodności poznajemy i dania z różnych stron świata serwujemy*, możliwe jest poszerzenie wiedzy na temat rytuałów jedzenia i picia charakterystycznych dla polskiej kultury i kultur

krajów pochodzenia uczestników zajęć. Po czym uczestnicy zajęć mają szansę poznać różne sposoby spędzania wolnego czasu, a przede wszystkim zalety podróżowania (scenariusz: *Lubimy podróże małe i duże*). Scenariusze, siódmy *Po Białymstoku wędrujemy i przeszłość poznajemy* oraz ósmy *Nowe miejsca poznajemy i pozdrowienia do bliskich redagujemy*, dotyczą historii i wielokulturowego dziedzictwa Podlasia. Kolejny *Każde dziecko wie, że symbole narodowe szanuje się*, odnosi się do polskich symboli narodowych. Ostatni scenariusz został zaprojektowany wokół świąt religijnych i świeckich oraz związanych z nimi obrzędów *Kalendarz polskich świąt i zwyczajów przygotowujemy i świętować wspólnie będziemy*. Do scenariuszy zostały dołączone arkusze samooceny częściowej, *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, oraz autoewaluacji końcowej, *Cykl zajęć już zakończył się – czas sprawdzić, jak wiele nauczyłam/nauczyłem się*, które są autorskimi narzędziami służącymi monitorowaniu postępów w nauce języka polskiego. Pierwszy z nich umożliwia samoocenę po każdym zajęciu, drugi po zrealizowanym cyklu zajęć. Niniejsze arkusze powinny stać się integralnym elementem międzykulturowego portfolio każdego dziecka. Pracę z cyklem scenariuszy zamyka edukacyjna gra *Wesoło gramy i wiedzę zdobytą powtarzamy*, której celem jest powtórzenie i utrwalenie nabytej podczas zajęć wiedzy i umiejętności.

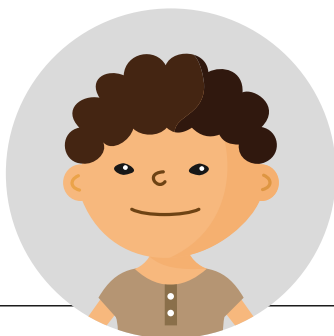
Realizacja zajęć na podstawie prezentowanych przez nas scenariuszy umożliwi włączenie do procesu uczenia się języka polskiego jako obcego treści dotyczących kultur uczestników zajęć. Dzięki temu możliwe jest odwoływanie się do ich kulturowego dziedzictwa i tym samym rozwijanie indywidualnych tożsamości, co stanowi istotny element pomyślanej adaptacji kulturowej w nowym kraju zamieszkania. Proponujemy, aby zajęcia realizowane przy wykorzystaniu opracowanych przez nas scenariuszy były wzbogacane wycieczkami edukacyjnymi, które umożliwiają poznawanie różnorodności kulturowej Polski oraz polskiej kultury i społecznych realiów życia w Polsce. Zgodnie z naszymi doświadczeniami, wycieczki edykacyjne stanowią płaszczyznę czerpania wiedzy o Polsce, wzbogacając proces nauki języka obcego i tym samym umożliwiając poznawania nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

2.2. Grupa przyjaciół wita Was – językową podróż zacząć czas

Marysia, Jaś, Fariza, Kyryło i Lien to bohaterowie, którzy pomogą Wam uczyć się języka polskiego. Dzięki nim pogłębicie Waszą wiedzę na temat polskiej kultury i realiów życia w Polsce oraz różnorodności kulturowej świata. Wyobraźcie sobie, że to Wasze koleżanki i Wasi koledzy, którzy chcą z Wami przyjemnie spędzić czas na wspólnej nauce i zabawie. Poznajcie ich lepiej:



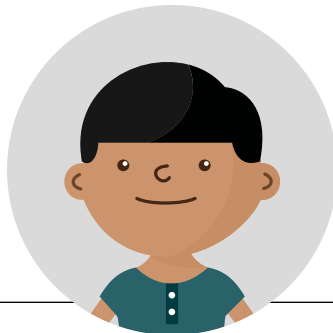
Marysia pochodzi z Polski. Ma dwie siostry. Uczy się w czwartej klasie. Bardzo lubi czytać książki. Ma ciekawe hobby: uwielbia wraz ze swoją babcią malować wielkanocne pisanki oraz wykonywać ozdoby choinkowe. W okresie świątecznym wręcza je swojej rodzinie i znajomym.



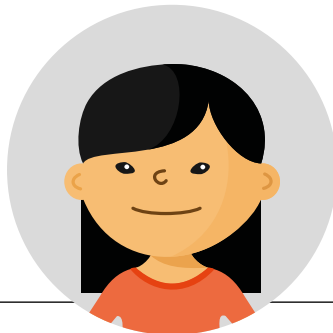
Jan jest polskim Tatem. Właściwie wszyscy nazywają go Jaś. Ma 11 lat i chodzi do piątej klasy. Często gra na komputerze i rysuje. Bardzo lubi uczyć się języków obcych. W weekendy wraz ze swoimi rodzicami odwiedza kuzynów, którzy mieszkają w Kruszyńskich. Nie ma rodzeństwa.



Fariza przyjechała z Czeczenii, chodzi obecnie do szóstej klasy. Ma trzech braci i siostrę. Lubi przyrodę. Dużo się uczy, bo chce w przyszłości, podobnie jak jej mama, zostać lekarką. Uwielbia przyrządzać czeczeńskie przysmaki.



Kyryło jest z Ukrainy. Skończył niedawno 12 lat. Niedługo idzie do polskiego gimnazjum. Pasjonuje go matematyka. Często pomaga odrabiać lekcje swojej młodszej siostrze Żeni. W wolnym czasie trenuje boks.



Lien pochodzi z Wietnamu. Chodzi do czwartej klasy. Od pięciu lat mieszka w Polsce. W wolnym czasie tańczy wietnamskie tańce narodowe. Często podróżuje wraz z rodziną po Polsce. Jest najstarsza, ma jeszcze dwie siostry.

2.3. Jak to w Twoim kraju jest, w Polsce uprzejmość to ważna rzecz

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	formy powitania i pożegnania

Cele:

- rozwijanie sprawności mówienia: doskonalenie umiejętności komunikacyjnych niezbędnych przy krótkich autoprezentacjach;
- utrwalenie słownictwa z zakresu zwrotów i wyrażen powitalnych i pożegnalnych;
- utrwalenie wybranych zagadnień gramatycznych: odmiana czasownika *nazywam się*;
- rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem;
- rozwijanie sprawności pisania: *przedstawiam się*;
- zrozumienie podobieństw i różnic między polskim systemem komunikacyjno-kulturowym a systemami, z których wywodzą się uczestnicy zajęć oraz nabywanie wiedzy na temat sposobów powitania w różnych kręgach kulturowych.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych	indywidualna, grupowa, zbiorowa	arkusz papieru; markery; ćwiczenia zawarte w załącznikach nr 1, 2

Przebieg zajęć:

1. Wprowadź dzieci w tematykę zajęć za pomocą ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Poproś je, aby zapisały na tablicy znane im polskie zwroty powitalne i pożegnalne oraz poprawnie je odczytały, np. DZIEŃ DOBRY; DOBRY WIECZÓR; WITAM; CZĘŚĆ; DO WIDZENIA; DOBRANOC; NA RAZIE; PA; DO ZOBACZENIA; ŻEGNAM; MOJE USZANOWANIE; HEJ.
2. Następnie wspólnie z dziećmi (możesz wykorzystać do tego formę tabeli), podziel zwroty powitalne na oficjalne i nieoficjalne.
3. Przedstaw dzieciom bohaterów cyklu scenariuszy.
4. Zaproponuj im pracę z tekstem. Tekst zaprezentuj w formie tzw. rozsypanki i poproś, aby dzieci złożyły go w logiczną całość (załącznik nr 1). Po wykonaniu zadania, poproś dzieci o odczytanie prawidłowo zredagowanego tekstu.
5. Podziel dzieci na grupy i zaproś do odegrania następujących scenek.
Scenka 1: *Przyszedłeś do szkoły i poznałeś uczennicę/ucznia z Polski: zapytaj o jego/jej imię, przedstaw jej/mu się.*
Scenka 2: *Babcia przyjechała na Twoje urodziny. Powitaj ją.*
Scenka 3: *Przedstaw się dyrektorowi szkoły, w której będziesz się uczyć.*
Scenka 4: *Przedstaw koleżankom swoją siostrę.*
W razie potrzeby, pozwól korzystać dzieciom z pomocnych słów i wyrażen (załącznik nr 2). Po zakończeniu pracy w grupach, poproś dzieci o zaprezentowanie scenek na forum grupy.
6. Poinformuj dzieci, że ludzie na całym świecie, kiedy się spotykają, wymieniają różne zwroty powitalne i pożegnalne, a także gesty, np. krótkie skinienie głowy, ukłon, składanie dłoni, zdejmowanie nakrycia głowy, pocałowanie ręki itp. Porozmawiajcie, które formy można zaliczyć do oficjalnych, a które do nieoficjalnych. Zaproponuj dzieciom, aby przećwiczyły te formy w swobodnych scenkach (oprócz gestów niech wykorzystają znane im słownictwo powitalne i pożegnalne).

7. *Jak to jest w Twoim kraju?* Zapytaj dzieci, jakie formy powitania i pożegnania funkcjonują w ich krajach pochodzenia: *Jak zachowują się ludzie w Twoim kraju w czasie powitania na ulicy i w domu?* Poproś o zaprezentowanie różnych form powitania w swobodnych scenkach (dzieci mogą także używać słownictwa w ojczystym języku).
8. Poproś, aby każde dziecko dokonało samooceny swojej pracy na zajęciach. Wykorzystaj arkusz samooceny znajdujący się na str. 110.

Zadanie domowe

Zob. punkt międzykulturowe portfolio

Międzykulturowe portfolio

Narysuj swój autoportret, który mógłbyś przekazać poznanemu dziś na zajęciach koledze lub koleżance. W dymku napisz, jak się im przedstawisz.



Czas na samoocenę¹⁴⁶

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słoneczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

¹⁴⁶ Arkusz samooceny częściowej znajduje się na stronie 110.

Załącznik nr 1

Miło mi cię poznać.

Cześć. Mam na imię Jan. A ty?

Hej. Jestem Marysia.

Miło mi.

Nazywam się Fariza Tcueva, a jak się pani nazywa?

Dzień dobry. Przepraszam, jak się pani nazywa?

Dzień dobry.

Mam na imię Kyryło. Nazywam się Burbyga.

Jestem Lien.

Witaj! Jestem Marysia. A ty?

Bardzo mi miło.

Cieszę się, że cię poznałam.

Do zobaczenia po lekcjach.

Załącznik nr 2

Bank pomocnych słówek

Jak masz na imię? / Jak ma Pan/Pani na imię?

Jak się nazywasz? / Jak się Pan/Pani nazywa?

Jak się masz?

Miło mi.

Miło mi, że mogę Panią/Pana/Państwa/Cię poznać.

Cieszę się, że mogę Cię/Was/Panią/Pana poznać.

2.4. Wraz z rodziną i znajomymi urodziny Marysi obchodzimy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	rodzina w Polsce (członkowie rodziny, relacje i więzi rodzinne); polskie obyczaje związane z obchodami urodzin

Cele:

- rozwijanie sprawności mówienia: *prezentuję swoją rodzinę*;
- rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem;
- kształcenie umiejętności prawidłowej odmiany czasownika *urodzić się*;
- utrwalanie słownictwa z zakresu: *wiek, rodzina i stosunki osobiste*;
- doskonalenie umiejętności komunikacyjnych: pytanie i uzyskiwanie informacji na temat rodziny;
- nabywanie wiedzy na temat tradycji i zwyczajów związanych z rodzinnym świętowaniem urodzin w Polsce i krajach pochodzenia uczestników zajęć.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych	indywidualna, grupowa, zbiorowa	kalendarz ścienny; zdjęcia przedstawiające przyjęcie urodzinowe; piosenka „Sto lat! Sto lat!”; kolorowe markery; brystol; ćwiczenia zawarte w załączniku nr 1.

Przebieg zajęć:

1. Poproś dzieci, aby każde z nich dokończyło zdanie: *Mam ... lat*. Następnie zaproponuj zabawę: *Kto ma kiedy urodziny?* Zawieś w widocznym miejscu kalendarz ścienny. Każde dziecko znajduje w kalendarzu datę swoich urodzin i kończy zdanie: *Urodziłem się ...*. Jako przykład, podaj swoją datę urodzenia i wskaż ją w kalendarzu, np. *Urodziłam/-łem się 15 stycznia 2003 roku*. Możesz zapytać także o daty urodzenia innych członków rodziny dzieci, np. *Moja siostra urodziła się...*; *Mój brat urodził się...*
2. Potem zaproponuj dzieciom, aby podały swoje skojarzenia związane z terminem URODZINY. Zapisz ten termin na tablicy i notuj skojarzenia dzieci. Na końcu wyjaśnij, że urodziny to dzień, w którym się urodziliśmy, każdego roku ten dzień obchodzony jest uroczystie przez najbliższych solenizanta, przyjęcie urodzinowe może przybierać różną formę. W Polsce urządza się przyjęcia/spotkania, na które zaprasza się rodzinę, przyjaciół, kolegów. Możesz pokazać dzieciom zdjęcia z urodzinowych przyjęć zorganizowanych w domu, w przedszkolu/szkole, w dziecięcym klubie. Gdy zaobserwujesz chęć i gotowość uczestników zajęć, możecie wspólnie odsłuchać i nauczyć się śpiewać *Sto lat! Sto lat! Niech żyje, żyje nam! Sto lat! Sto lat! Niech żyje, żyje nam! Niech żyje nam!*¹⁴⁷.
3. Zapytaj dzieci, czy i jak one obchodzą swoje urodziny, czy świętowanie urodzin jest popularne w ich kraju pochodzenia? Poinformuj uczestników zajęć, że zgodnie z założeniami niektórych kultur i religii, nie obchodzi się urodzin. Wyjaśnij ten wątek, podając przykłady.
4. Następnie zaproś dzieci na urodziny Marysi (załącznik nr 1). Na początku powtórz z dziećmi nazwy stopni pokrewieństwa. Potem poproś je, aby czytały po jednym zdaniu tekstu, a następnie

¹⁴⁷ Pamiętaj, aby wziąć pod uwagę potrzeby osób przynależących do kultur, w których nie obchodzi się urodzin.

przypisały imiona i stopnie pokrewieństwa do poszczególnych postaci na rysunku. Porozmawiaj z dziećmi na temat definicji rodziny, które funkcjonują w różnych krajach, kulturach. Wyjaśnij, że w wielu miejscach na świecie za rodzinę uznaje się kilkadziesiąt, a nawet kilkaset osób. Polacy za rodzinę uważają zazwyczaj osoby o relatywnie bliskim stopniu pokrewieństwa (rodzeństwo, rodzice, dziadkowie itp.).

- Zajęcia zakończ zabawą ruchową *Dom*. Posadź dzieci w kręgu. Podziel je na 4 grupy. Każdej grupie przypisz inną nazwę domownika, np. mama, tata, syn, córka. Zadaniem wywołanej grupy osób jest zamiana swojego miejsca siedzenia na inne. Na hasło: dom, wszystkie dzieci zamieniają się miejscami.

Zadanie domowe

Zob. punkt międzykulturowe portfolio

Międzykulturowe portfolio

Narysuj swoje wymarzone urodziny bądź obchody wybranego przez Ciebie święta, w którym uczestniczy rodzina. Podpisz osoby uczestniczące w uroczystości.



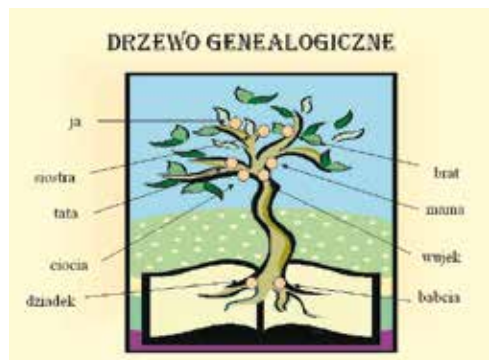
Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

- Proszę głośno odczytać nazwy stopni pokrewieństwa.

Rodzina
mąż + żona = małżeństwo
brat + siostra = rodzeństwo
syn + córka = dzieci



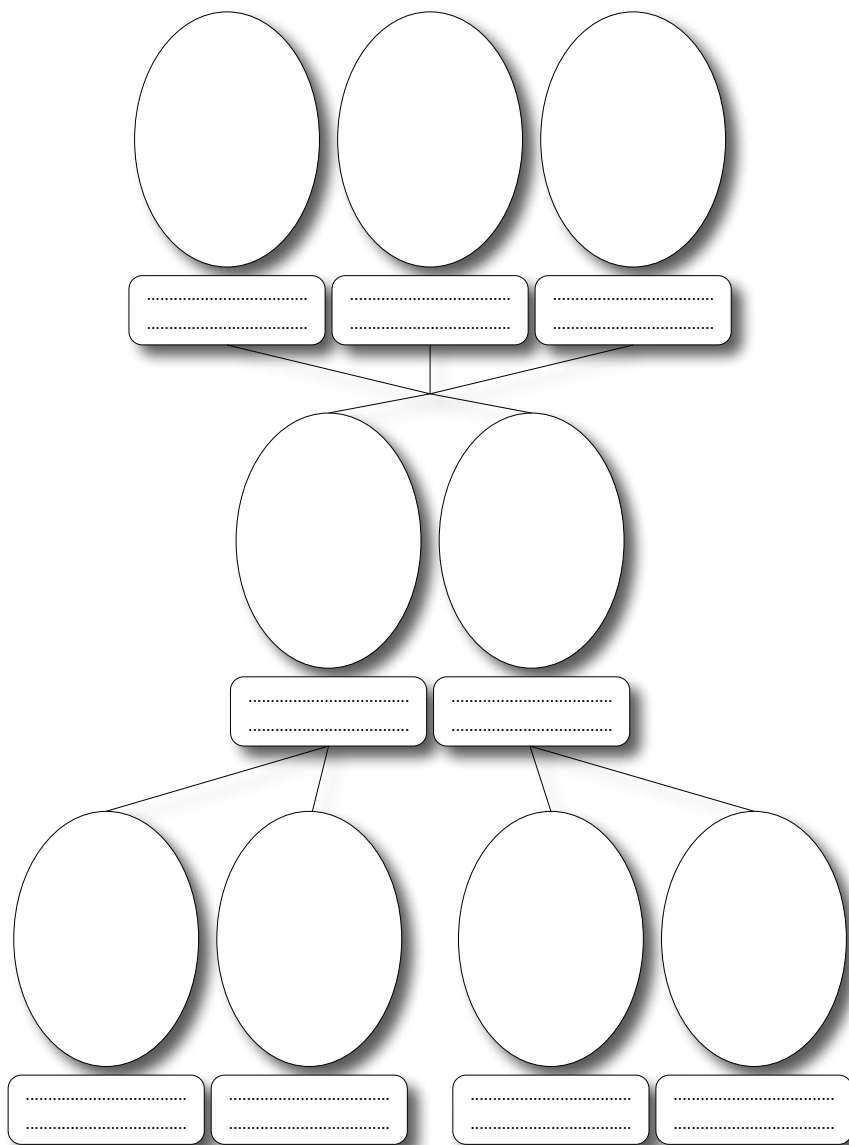
Źródło: scholaris.pl

2. Proszę wypełnić puste pola imionami i nazwiskami członków własnej rodziny. Proszę porównać swój rysunek z rysunkiem kolegi/koleżanki. Proszę uzupełnić zdania:

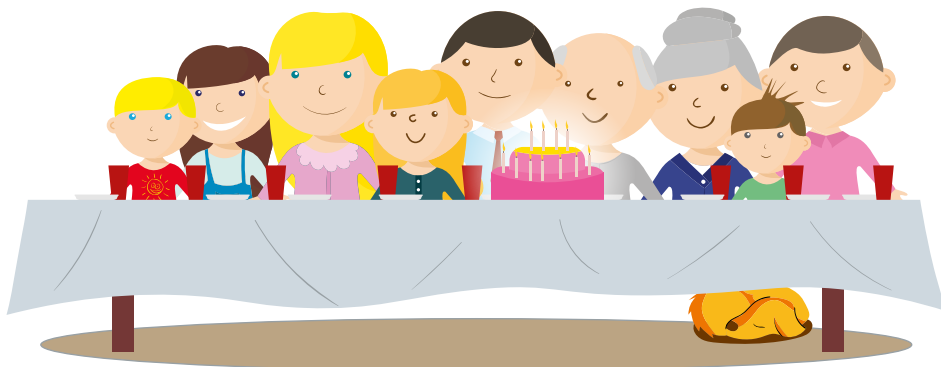
Moja rodzina składa się z osób.

Moja mama ma na imię

Mój tata ma na imię



3. Proszę przeczytać zamieszczony pod rysunkiem tekst. Następnie proszę odnaleźć na rysunku wymienione w tekście osoby i dopisać ich imiona i stopnie pokrewieństwa.



Dzisiaj są urodziny Marysi. Marysia kończy 11 lat. Mama Zofia i tata Stanisław zorganizowali jej przyjęcie urodzinowe. Siedzą obok córki: mama po prawej stronie, tata po lewej stronie. Obok mamy siedzi starsza siostra Marysi, która ma na imię Basia. Tuż obok niej siedzi młodsza siostra Marysi – Gosia. Na urodziny przyszedł też dziadek Franciszek i babcia Irena. Usiedli oni obok taty Marysi. Na urodziny nie przyszła ciocia Marta, ale jest wujek Jurek z synkiem Kubą. Marysia posadziła ich obok babci Ireny. Pod stołem usiadł pies Marysi – Łatek. To będą bardzo wesołe urodziny.

4. Proszę odpowiedzieć na pytania związane z tekstem:

- a) Kto przyszedł na urodziny Marysi?
- b) Jak ma na imię dziadek Marysi?
- c) Jak ma na imię syn wujka Jurka?
- d) Z jakich osób składa się najbliższa rodzina Marysi?
- e) Z jakich osób składa się dalsza rodzina Marysi?

5. Proszę uzupełnić zdania wyrazami z ramki.

rodzice dzieci siostra ciocia syn dziadek babcia

- a) Pan Stanisław i pani Zofia to Marysi.
- b) Marysia, Basia i Gosia to pana Stanisława i pani Zofii.
- c) Marysi ma na imię Marta.
- d) Marysia ma dwie
- e) wujka Jurka nazywa się Kuba.
- f) Marysia ma, który ma na imię Franciszek.
- g) Pani Irena to Marysi, Basi i Gosi.

2.5. Dom wspólnie urządzamy, a potem w nim razem mieszkamy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	warunki mieszkaniowe w Polsce (urządzenie i wyposażenie domu)

Cele:

- doskonalenie sprawności czytania ze zrozumieniem;
- rozwijanie sprawności mówienia: opisywanie wnętrza pokoju;
- rozwijanie kompetencji leksykalnej (ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa związanego z nazwami pomieszczeń w domu i nazwami sprzętów domowych);
- utrwalanie wybranych zagadnień gramatycznych (łączyliłość przymków, deklinacja);
- przybliżenie wiedzy na temat podobieństw i różnic między polskimi warunkami mieszkaniowymi a warunkami mieszkaniowymi w krajach, z których wywodzą się uczestnicy zajęć.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
metoda zajęć praktycznych, metoda problemowa	indywidualna, grupowa, zbiorowa	2 arkusze papieru; kredki; mazaki; blok A4; karteczki samoprzylepne; treści zawarte w załącznikach nr 1, 2, 3

Przebieg zajęć:

1. Poproś dzieci, aby głośno przeczytały wiersz (załącznik nr 1) i podkreśliły słowa, których nie rozumieją. Wyjaśnij dzieciom znaczenie niezrozumiałych słów, szczególnie zaznaczonych w tekście kolorem.
2. Podziel dzieci na dwie grupy i przedstaw im następujące zadania: grupa I – na podstawie treści wiersza narysujcie dom z zewnątrz i jego otoczenie; grupa II – na podstawie wiersza narysujcie wnętrze domu, rozkład pomieszczeń i znajdujące się tam meble i sprzęty. Następnie poproś dzieci o przedstawienie wyników pracy grupowej za pomocą własnych słów.
3. Przygotuj dzieci do tworzenia opisu pomieszczenia. Wspólnie sporządźcie na plakacie listę mebli i sprzętów, które mogą się znajdować w pokoju dziecięcym. Dla utrwalenia poznanego słownictwa przekaż dzieciom listę zawierającą także przymki i czasowniki, które będą potrzebne do opisu pokoju (załącznik nr 2).
4. Rozdaj dzieciom karty pracy nr 1 (załącznik nr 3). Poproś o samodzielne wykonanie ćwiczeń.
5. Połącz dzieci w pary. Wyjaśnij, że jedna osoba będzie miała za zadanie opisać swój pokój, a druga wykonać rysunek tego pokoju na podstawie usłyszanych informacji. Po wykonaniu zadania poszczególne osoby mogą zamienić się rolami. Uwaga! Poproś dzieci, aby wykonane rysunki włożyły do swojego międzykulturowego portfolio.
6. *Jak mieszkają dzieci w różnych częściach świata?* Zapytaj dzieci, czy chciałyby opowiedzieć, jak wygląda ich ojczysty dom, w kraju ich pochodzenia. Czy różni się od tego, w którym teraz mieszkają? Czy dzieci widzą jakieś podobieństwa?
7. Zaakcentuj fakt, że domy w różnych stronach świata różnią się od siebie pod względem architektonicznym oraz wyposażenia. Następnie pokaż dzieciom na zdjęciach domy i wnętrza z różnych stron świata, np.
 - a) Masajskie domy – zbudowane są z gałęzi i nakładanej na niego papki krowiego kału zmieszanego z wodą i popiołem. Dach wyłożony jest trawą.

- b) Igloo – dom zbudowany z bloków śniegu.
- c) Jurta – to namiot, z wierzchu pokryty ozdobną tkaniną. Składa się z 5 lub więcej ścianek, na ścianach znajduje się składany dach z płótna lub skór.
- d) Domy na wodzie – domy zbudowane na palach znajdujących się w wodzie.
- e) Tratwy – domy pływające po wodzie, tratwy powiązane ze sobą grubymi sznurami.

Wyjaśnij kontekst zamieszkiwania w omawianych domach (np. igloo – schronienie sezonowe). Przedstaw różnorodność domów występujących w danej części świata, np. domy Masajów (manyatty) i nowoczesne wieżowce w Afryce. W celu omówienia tego zagadnienia warto posłużyć się prezentacją multimedialną.

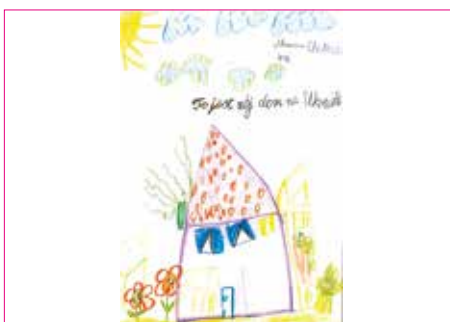
Zadanie domowe

Zob. punkt międzykulturowe portfolio

Międzykulturowe portfolio

Narysuj, jak wygląda dom, w którym mieszkasz w Polsce oraz dom, w którym mieszkałaś/-łeś w ojczyźnie. Następnie uzupełnij zdania.

- a) To jest mój dom, w którym mieszkam/mieszkałem.
- b) Znajduje się w Polsce / Białymstoku / Czaczenii / na Ukrainie itp.



Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

Mały domek

Gdzieś pod **miastem** pośród ciszy
 Gdzie wróbelków śpiew się słyszy
 Białym **plotkiem** ogrodzony
 Mały **domek** jest wzniesiony

Stoi sobie na góreczce
Przy spokojnej ciepłej rzeczce
Gdzie szum wody w uszy wpada
Jest tu śmiech i jest zabawa

Jest tam salon w żółte ściany
A w salonie dwa tapczany
Mały stolik dla rodziny
A obrazów trzy tuziny

Dwie łazienki, trzy sypialnie
Ma też kuchnie i jadalnie
Duży ogród, a w nim kwiatki
Barwne fiołki oraz bratki

Tak bezpieczny i cieputki
Gdzie nie wchodzą żadne smutki
W każdym stopniu doskonały
Mój kochany domek mały

Artur S.

Źródło: <http://wiersze.kobieta.pl/wiersze/maly-domek-93124>

Załącznik nr 2

Pokój dziecięcy: krzesło, łóżko, biurko, okno, stół, stolik, dywan, telewizor, komputer, regał, ściana, podłoga, sufit, szafa, szafka, półka, lampka, tapczan, obraz

W pokoju jest / znajduje się / stoi / wisi / leży

Po prawej / po lewej stronie jest / znajduje się / stoi / wisi / leży

Blisko, naprzeciwko, obok / koło, w środku, między, nad, pod, ponad, przed, za, na, w

Załącznik nr 3

Karta pracy nr 1

Proszę uzupełnić zdania wyrazami w nawiasach w odpowiedniej formie.

1. W moim pokoju znajduje się (biurko).
2. W (pokój) Jasia stoi szafka.
3. Na szafce (leżec) książka.
4. Lien ma w pokoju jedno (krzesło).
5. (Ściana) w pokoju Marysi są czerwone.
6. Kyryło często siedzi przy (stół), na którym stoi (lampka).
7. Po prawej (strona) regału (znajdować się) łóżko.

2.6. W naszej szkole witamy, do zabawy i nauki zapraszamy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	polska szkoła (relacje z rówieśnikami i dorosłymi, przybory szkolne, wyposażenie klasy, nazwy przedmiotów szkolnych, oceny, plan lekcji, prawa i obowiązki ucznia)

Cele:

- rozwijanie kompetencji leksykalnej: *relacje z rówieśnikami i dorosłymi, przybory szkolne, wyposażenie klasy, nazwy przedmiotów szkolnych, oceny, plan lekcji, prawa i obowiązki ucznia*;
- doskonalenie sprawności pisania: *opis kolegi/koleżanki*;
- rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się (na temat wyglądu sali lekcyjnej);
- nabywanie wiedzy na temat polskiej szkoły oraz specyfiki szkół w krajach pochodzenia uczestników zajęć;
- kształtowanie umiejętności wystąpień publicznych, autoprezentacji;
- kształtowanie umiejętności pracy zespołowej.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
metoda podająca, metoda zajęć praktycznych	indywidualna, grupowa, zbiorowa	koperty; treści ćwiczeń zawarte w załącznikach nr 1, 2

Przebieg zajęć:

1. Zajęcia rozpocznij od rozmowy z dziećmi na temat roli szkoły w ich życiu. Zaakcentuj rolę szkoły jako miejsca, w którym zdobywa się wiedzę i nawiązuje przyjacielskie relacje. Zwróć uwagę dzieci na to, że w szkole spędzają bardzo dużo czasu – można więc ją traktować jak swoisty „drugi dom”.
2. Zapytaj dzieci, czy znają nazwy wszystkich pomieszczeń w szkole? Zaproponuj wykonanie zadań zawartych w karcie pracy nr 1 (załącznik nr 1).
3. Następnie „przenieś zajęcia” na szkolny korytarz i zaprosz dzieci do zabawy w szkolne podchody. Uwaga! Zabawa wymaga wcześniejszego przygotowania poprzez rozmieszczenie w różnych miejscach szkoły kartek z zadaniami i wskazówkami (gdzie znajduje się treść kolejnego zadania). Podziel dzieci na grupy, poproś, aby każda grupa wybrała kapitana. Przekaż kapitanom grup koperty (załącznik nr 2). Omów z dziećmi zasady zabawy w szkolne podchody. Wyjaśnij, że każda z grup będzie musiała wykonać po kolei zadania ukryte w różnych miejscach w szkole. Na początku, na podstawie wskazówek znajdujących się w kopercie, grupa musi to miejsce odnaleźć. Dopiero po wykonaniu pierwszego zadania, grupa może przejść do kolejnego zadania. Wygrywa ta grupa, która najszybciej prawidłowo rozwiąże wszystkie zadania. Nad poprawnością wykonywanych zadań ma czuwać kapitan grupy, który w razie potrzeby, może kontaktować się z nauczycielem.
4. Po wykonaniu wszystkich zadań, poproś poszczególne grupy o zaprezentowanie wyników pracy zespołowej.
5. Zaproponuj dzieciom dyskusję na temat *Czy polska szkoła różni się od szkoły z kraju Twojego pochodzenia? Jakie widzisz podobieństwa?*
6. Na zakończenie poproś dzieci o dokończenie następującego zdania: *Na dzisiejszych zajęciach podobało mi się.../nie podobało mi się ...*

Zadanie domowe

Zob. punkt międzykulturowe portfolio

Międzykulturowe portfolio

Za pomocą techniki kolażu (wyklejanie z gazet, ulotek itp.), zaprezentuj salę lekcyjną, w której się uczysz. Następnie, wykorzystując słownictwo poznane na zajęciach, opisz ją.



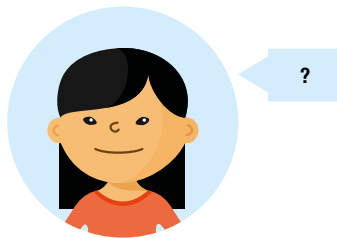
Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

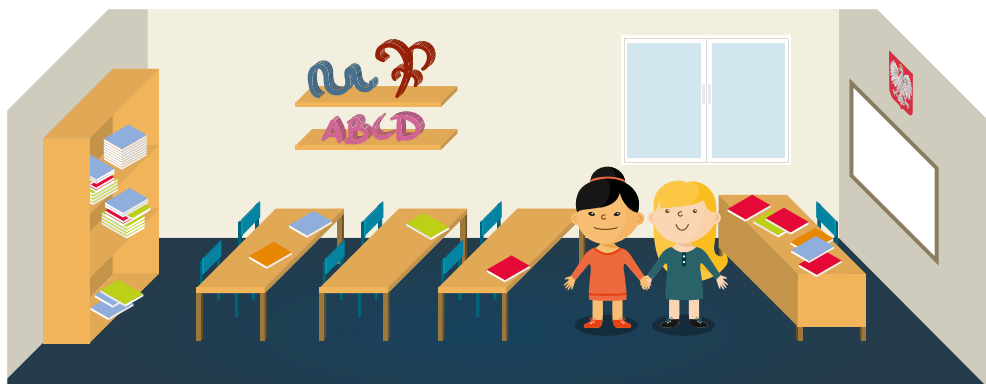
Karta pracy nr 1

1. Proszę pomóc Lien rozszyfrować ukryte wyrazy. W tym celu proszę wykreślić wszystkie litery **ę, ą, ż, ć, ś, ń**. Proszę zapisać prawidłowe rozwiązania.



- szęąńniścia** – szatnia
pożćkąój nąauczśyęcińćeląęski –
śćsaąęła gińćmąęastćńyczćna –
ćźsąkęleępcńnik –
śćąstęącołćównńćzka –
bićńbęłićśotąęęka –

2. Proszę dokładnie obejrzeć ilustrację przedstawiającą klasę (salę lekcyjną). Następnie proszę uzupełnić zdania wyrazami w nawiasach w odpowiedniej formie.



To jest klasa – sala lekcyjna klasy IVB. Znajduje się ona na pierwszym (piętro). Na środku sali stoją (stolik) i (krzesło). Obok okna znajduje się (biurko) nauczycielki. Leży na nim dużo (książka). Na ścianie wisi biała (tablica). Nad tablicą wisi (godło) Polski – biały orzeł w koronie na czerwonym tle. Na końcu sali stoją (szafka) na nasze (podręcznik). Po prawej stronie wisi (półka), na której ustawiamy nasze prace z plasteliny lub papieru. Bardzo mi się podoba moja (klasa).

3. Proszę wypisać z planu lekcji klasy VIa, w której uczy się Fariza, nazwy przedmiotów, które odbywają się w:

- a) poniedziałek –
- b) czwartek –
- c) Jak myślisz, dlaczego w planie lekcji nie uwzględniono takich dni tygodnia, jak sobota i niedziela? Proszę odpowiedzieć na pytanie.

.....

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek
1	język polski		matematyka		
2	język polski	historia	przyroda		przyroda
3	przyroda	zajęcia komputerowe	wychowanie fizyczne	język angielski	wychowanie fizyczne
4	matematyka	matematyka	wychowanie fizyczne	język polski	wychowanie fizyczne
5	zajęcia techniczne	język angielski	język polski	plastyka	matematyka
6	muzyka	język angielski			
7					



To jest mój plan lekcji.

Załącznik nr 2

Instrukcja

Przed Wami trudne zadanie! W ciągu 30 minut musicie wykonać 5 zadań. Dokładnie przeczytajcie kolejne kartki (od nr 1 do 5). Zawarte są tam informacje, gdzie na terenie szkoły ukryte są zadania do wykonania. Po odnalezieniu pierwszego zadania, wspólnie je wykonajcie. Do pracy zaangażujcie całą grupę. Następnie szukajcie kolejnego miejsca ukrycia zadania. Po wykonaniu pięciu zadań, wróćcie do klasy z rozwiązaniami. Życzę powodzenia!

Zadanie pierwsze ukryte jest tam, gdzie codziennie zachodzisz, aby zjeść w szkole obiad.

Zadanie 1 (ukryte w stołówce)

Proszę odnaleźć i zaznaczyć w diagramie 10 słów związanych z przyborami szkolnymi.

B	L	I	N	I	J	K	A	O	R
I	L	U	M	P	M	R	N	Ł	K
M	N	O	B	J	P	E	O	Ó	S
A	T	O	K	K	L	D	T	W	I
R	P	M	A	Z	A	K	E	E	Ą
D	Ł	U	G	O	P	I	S	K	Ż
E	O	Z	E	S	Z	Y	T	F	K
K	F	A	R	B	Y	K	L	D	A

Karta 2

Drugie zadanie znajdziesz przy sali, gdzie odbywają się zajęcia komputerowe.

Zadanie 2 (ukryte w sali komputerowej)

Proszę rozszyfrować nazwy przedmiotów szkolnych.

JZKĘY LPOKSI
AMTEMTAKYA
RZPYRDOA
JZKĘY ANEISLKIG
YMUKZA

Karta 3

Trzecie zadanie ukryte jest w miejscu, gdzie w szkole wypożyczysz ciekawą książkę.

Zadanie 3 (ukryte w bibliotece)

Proszę uporządkować nazwy przyborów szkolnych w kolejności alfabetycznej.

cyrkiel	długopis	ekierka	gumka	kalkulator
kątomierz	kredki	linijka	ołówek	pióro
temperówka	zeszyt	książka	piórnik	farby
				pędzelek
				nożyczki

.....
.....

Proszę wypisać nazwy przyborów szkolnych, w których znalazło się:

- „ó”
- „ż”
- „u”
- „rz”

Karta 4

Zadanie czwarte ukryte jest w pobliżu miejsca, gdzie często grasz w piłkę siatkową i ćwiczysz.

Zadanie 4

Proszę wstawić do odpowiedniej kolumny przymiotniki określające ucznia i przymiotniki określające nauczyciela.

pilny	sprawiedliwy	zdolny	surowy	pracowity
życzliwy	obecny	wyrozumiały	punktualny	wymagający

A	B
.....
.....
.....
.....

Proszę ułożyć dwa zdania z wyrazami z tabeli:

.....
.....

Karta 5

Zadanie piąte znajdziesz w okolicy miejsca, gdzie na przerwie lubią przebywać uczniowie, można tam też kupić coś do jedzenia.

Zadanie 5

Proszę dopisać przymiotniki w rodzaju żeńskim.

przyjaciół	przyjaciółka
dobr-y	
sympatyczn-y	
wrażliw-y	
uczynn-y	
mił-y	

Proszę napisać cztery zdania na temat dowolnego/dowolnej kolegi/koleżanki z klasy.

.....

.....

.....

.....

2.7. Smaki różnorodności poznajemy i dania z różnych stron świata serwujemy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	rytuały jedzenia i picia, czyli częstowanie po polsku (pory posiłków, tradycyjne polskie potrawy)

Cele:

- rozwijanie sprawności rozumienia tekstu czytanego i mówienia;
- rozwijanie kompetencji leksykalnej: *pory posiłków, nazwy owoców, warzyw, produktów spożywczych, potraw*;
- powtórzenie prawidłowej odmiany czasowników *jeść/pić* oraz biernika przymiotników i rzeczowników;
- doskonalenie umiejętności wypowiadania się na zadany temat: *wybór dania*;
- nabywanie wiedzy na temat polskich tradycyjnych dań narodowych oraz rytuałów spożywania posiłków;
- poszerzanie wiedzy na temat tradycyjnych dań oraz rytuałów spożywania posiłków charakterystycznych dla kultur krajów pochodzenia uczestników zajęć.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych	indywidualna, grupowa, zbiorowa	rzutnik; laptop; biały lub jasny brystol formatu A3 (6 arkuszy); pastele; farby plakatowe; kolorowe markery; treści zawarte w załącznikach nr 1, 2, 3); mały woreczek; karteczki z nazwami owoców, warzyw i różnych produktów spożywczych (zob. p. 4)

Przebieg zajęć:

1. Porozmawiaj z dziećmi na temat zwyczajów dotyczących żywienia, charakterystycznych dla krajów, z których pochodzą. Zapytaj, w jakich porach dnia spożywa się poszczególne posiłki (śniadanie, obiad i kolację); czy je się inne posiłki; jakie są tradycyjne dania, przekąski; jaki preferuje się sposób jedzenia; w jaki sposób się je (za pomocą sztućców, patyczkami, dłońmi); jakie rytuały towarzyszą jedzeniu itd.
2. Powtórz z dziećmi słownictwo tematycznie związane z posiłkami zawarte w karcie pracy nr 1 (załączniku nr 1).
3. Powiedz, że dziś będziecie pracować nad projektem międzykulturowej restauracji. Zapytaj dzieci, czy i jakie mają doświadczenia związane ze spożywaniem posiłków w restauracjach. Następnie, wykorzystując prezentację multimedialną, zaprezentuj zdjęcia restauracji z różnych stron świata. Szczególnie miejsce poświęć polskim restauracjom oraz tym charakterystycznym dla krajów pochodzenia uczestników zajęć. Pokaż ich wnętrze, wystrój, zaprezentuj menu itd. Porozmawiaj z dziećmi na temat ich ulubionych dań, miejsc spożywania posiłków itd. Zapytaj, czy potrafią przygotować jakieś potrawy. Jeśli tak, poproś o wskazanie produktów niezbędnych do przygotowania jednej z nich oraz krótki opis sposobu jej przyrządzenia. Wspólnie wykonajcie zadania przygotowane w karcie pracy nr 2 (załącznik nr 2).
4. Podziel dzieci na trzy grupy. W tym celu posłuż się woreczkiem, w którym umieść karteczki z nazwami owoców, warzyw i dowolnych produktów spożywczych. Osoby, które wylosują z woreczka

nazwę należącą do konkretnej kategorii, będą miały za zadanie utworzyć grupę. Po zorganizowaniu grup, poproś poszczególne osoby o przeczytanie nazw znajdujących się na karteczkach. W razie potrzeby, wyjaśnij znaczenie poszczególnych słów. Powiedz dzieciom, że za chwilę rozpoczną pracę nad projektem międzykulturowej restauracji. Wyjaśnij, że ich zadaniem będzie przygotowanie rysunków obrazujących budynek restauracji (wraz z jej nazwą), jej wnętrze oraz menu. Menu powinno zawierać zestaw dań proponowanych na śniadanie, obiad i kolację (należy wziąć pod uwagę również napoje i desery). Podkreśl, że restauracja powinna mieć charakter międzykulturowy – tzn. ma uwzględniać elementy różnych kultur (kultur uczestników zajęć bądź innych), w architekturze i wystroju budynku oraz menu.

- Po wykonaniu zadania poproś poszczególne grupy o zareklamowanie stworzonej przez zespół restauracji. Dzieci mogą wykorzystać hasła reklamowe zaproponowane w załączniku nr 3, bądź utworzyć własne. Następnie wskaż miejsca, w których umieszczone zostaną efekty pracy dzieci, tzn. poszczególne projekty międzykulturowych restauracji (mogą to być te same ławki, przy których pracowały grupy). Następnie zachęć dzieci do „udania” się do nowopowstałych restauracji w celu zapoznania się z ich menu i wyboru dań.
- Na zakończenie poproś dzieci, aby usiadły na krzesłach w kręgu. Krzesła powinno być o jedno mniej niż dzieci. Powiedz, że za chwilę wezmą udział w zabawie, dzięki której będą mogły dowiedzieć się więcej na temat swoich kulinarnych preferencji. Poproś chętną osobę, by rozpoczęła zabawę, mówiąc: *Zmieniają miejsca te osoby, które...* (np. lubią pić herbatę, jeść pizzę).

Zadanie domowe

Zob. punkt międzykulturowe portfolio

Międzykulturowe portfolio

Przygotuj ilustrację swojej ulubionej potrawy, wypisz składniki, z których ta potrawa jest wykonana oraz krótko opisz sposób jej przygotowania.



Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słoneczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

Karta pracy nr 1

1. Proszę zapoznać się ze słownictwem zawartym w ramce, które dotyczy produktów i potraw jadanych w Polsce. Następnie proszę dopasować słownictwo z ramki do poszczególnych kolumn. Proszę dopisać przykłady produktów i potraw jadanych w Twoim kraju pochodzenia.

bułka	zupa	szynka	chleb	rogalik	masło	ryż
ziemniaki	kielbasa	pomidory	ser żółty	ser biały	owoce	sernik
ciasto	sok	lody	mleko	kawa	jajka	woda mineralna
ogórki	surówka z kapusty		kotlet schabowy		kotlet mielony	makarony

ŚNIADANIE	OBIAD	KOLACJA
<i>chleb</i>	<i>kotlet mielony</i>	<i>bułka</i>

2. Proszę wykreślić słowo, które nie pasuje do pozostałych i powiedzieć dlaczego.

kapusta – cebula – marchewka – banan

kotlet mielony – kotlet schabowy – kurczak – woda mineralna

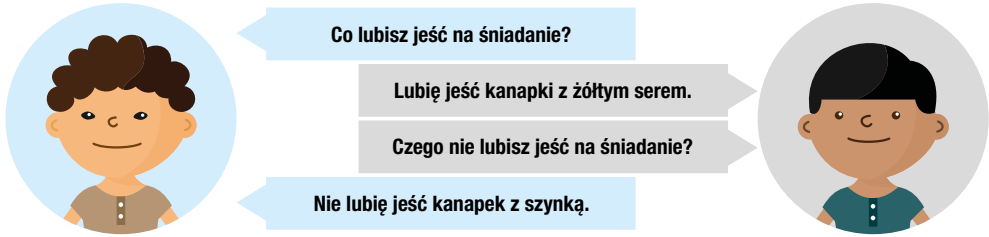
ciastko – mleko – szarlotka – lody

herbata – kawa – sok – gołąbki

jabłko – brzoskwinia – pomidor – wiśnia

kolacja – obiad – śniadanie – wieczór

3. Proszę zapytać koleżankę/kolegę: *Co lubisz jeść ...? Czego nie lubisz jeść ...?* Proszę wpisać odpowiedzi.



Co lubisz jeść na śniadanie?

Czego nie lubisz jeść na śniadanie?

Co lubisz jeść na obiad?

Czego nie lubisz jeść na obiad?

Co lubisz jeść na kolację?

Czego nie lubisz jeść na kolację?

Załącznik nr 2

Karta pracy nr 2

Proszę dopisać nazwę potrawy i kraj jej pochodzenia.

		
Nazwa potrawy:	Nazwa potrawy:	Nazwa potrawy:
Kraj pochodzenia:	Kraj pochodzenia:	Kraj pochodzenia:
		
Nazwa potrawy:	Nazwa potrawy:	Nazwa potrawy:
Kraj pochodzenia:	Kraj pochodzenia:	Kraj pochodzenia:

Załącznik nr 3

*Do ... zapraszamy. Tu... najlepsze mamy.
Jeśli chcesz dobrze zjeść, to do naszej musisz wejść.*

2.8. Lubimy podróże małe i duże

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	sposoby spędzania wolnego czasu (podróżowanie po Polsce i Europie)

Cele:

- rozwijanie sprawności rozumienia czytanego tekstu;
- rozwijanie kompetencji leksykalnej (ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa związanego z podróżowaniem);
- utrwalanie wybranych zagadnień gramatycznych (np. tworzenie przymiotników od nazw państw, łączenie przyimków z różnymi przypadkami, łączliwość czasownika *podróżować*);
- ćwiczenie umiejętności mówienia;
- nabywanie wiedzy na temat różnorodności Europy i świata (ze szczególnym uwzględnieniem państw europejskich).

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych	indywidualna, zbiorowa	magnesy; plecak z przedmiotami związanymi z podróżowaniem (np. mapa, aparat fotograficzny, pocztówka, zdjęcie, okulary przeciwsłoneczne); ćwiczenia zawarte w załączniku nr 1, 3; duża mapa Europy i świata; zdjęcia/pocztówki przedstawiające miejsca opisane w tekście zawartym w załączniku nr 2

Przebieg zajęć:

1. Zaproponuj dzieciom zabawę dydaktyczną *Magiczny plecak*. Poproś, aby chętne osoby wylosowały, z wcześniej przygotowanego plecaka, po jednym przedmiocie, a następnie spróbowały go nazwać i podać swoje skojarzenia z nim związane. Porozmawiaj z dziećmi na temat sytuacji, w których używa się przedmiotów wylosowanych z plecaka. Pokieruj tak rozmową, aby zaakcentować, że wylosowane przedmioty wiążą się z podróżowaniem.
2. Następnie zaproś dzieci do wykonania zadań zawartych w karcie pracy nr 1 (załącznik nr 1).
3. Zapytaj dzieci, czy znają nazwy państw europejskich? Odszukajcie na mapie Europy wskazane przez dzieci państwa. Zadbaj, aby pojawiły się nazwy państw, z których pochodzą uczestnicy zajęć. Jeśli kraj pochodzenia dziecka nie leży w Europie, pomóż mu znaleźć i wskazać ten kraj na mapie świata.
4. Przeczytaj głośno dzieciom tekst pt. *Lubimy podróże* (załącznik nr 2). Zwrotki od 2. do 6. potraktuj jako zagadki. Jeśli dzieci nie odgadną, jakie państwa opisane są w poszczególnych zwrotkach, pomóż im udzielić prawidłowej odpowiedzi.
5. Powieś na tablicy zdjęcia przedstawiające wymienione w wierszu państwa. Rozdaj każdemu dziecku inną zwrotkę wiersza i poproś, aby dopasowały ją do zdjęcia na tablicy. Zanim dziecko przypnie kartkę, powinno głośno odczytać tekst i odpowiedzieć na pytanie związane z tekstem: *W jakim kraju byłem/-łam?* np. *Byłam we Francji*.
6. Zapytaj dzieci, czy chciałyby odwiedzić któryś z europejskich krajów? Dlaczego? Czy chciałyby zamieszkać w którymś z europejskich krajów? Który i dlaczego?
7. Zadaniem dzieci będzie wykonanie karty pracy nr 2 (załącznik nr 3).

Zadanie domowe

Przygotuj wypowiedź ustną na temat: *Czy chciałbyś/-ałabyś odwiedzić któryś z europejskich krajów? Dlaczego?*

Międzykulturowe portfolio

Zadanie zawarte w karcie pracy nr 2 (załączniku nr 3).

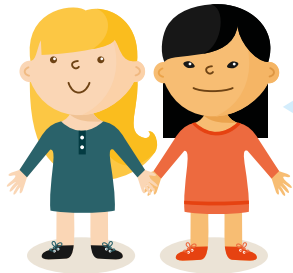
Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

Karta pracy nr 1

1) Proszę pomóc swoim kolegom i koleżankom wybrać jedną odpowiedź:



Lubię podróżować (z kim?)

*z rodzicami
z przyjacielem
z koleżanką
ze znajomymi
sam/sama*



Lubię podróżować (dokąd?)

*do Grecji
do Niemiec
do Anglii
do Hiszpanii
do Francji*



Lubię podróżować (czym?)

*pociągiem
autobusem
samochodem
statkiem
samolotem
pieszo*

2) Do podanych zdań proszę wstawić odpowiednie zwroty.

Zimą pojedę do mojej babci.
(z kim?)

Bardzo lubię podróżować
(czym?)

Wczoraj kupiłam bilet
(dokąd?)

Do Francji chcesz pojechać czy ?
(czym?) (czym?)

3) Proszę poprzestawiać litery tak, aby powstały nazwy europejskich państw:

Przykład: RAFCNJA – FRANCJA

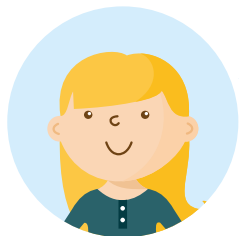
LPOKSA
CYNIME
AGINLA
GCJARE
SZHIAPINA

4) Proszę dopisać przymiotniki do podanych nazw państw.

Przykład: Polska – polski

Niemcy
Francja
Anglia
Hiszpania
Grecja

Załącznik nr 2



Czy lubisz podróżować?

**Lubię podróżować.
Chciałabym pojechać do Francji.**



Lubimy podróże

*Lubimy podróże małe i duże, a że jesteśmy ciekawi, wyruszamy na wyprawy.
Zwiedzamy dalekie kraje, poznajemy ludzi i ich zwyczaje. Gdzie byliśmy?
Odgadniemy sami, te kraje dobrze znamy.*

*Z wysokiej wieży Eiffla spojrzę na Paryż uroczy,
tu jest moda, elegancja, bo ten kraj to... **Francja**.*

*A może lepiej powalczę z bykami, na arenie w gorącej... **Hiszpanii**.
Plecak na plecy zakładam i do mercedesa wsiadam,
by się poznać z naszymi sąsiadami, a ten kraj nazywamy... **Niemcami**.*

*Już melodię Zorby słyszę i w tańcu się kołyszę,
promienie słońca mocno opalają, kraj ten... **Grecją** nazywają.*

*Herbatkę z Królową wypiję, gdy Big Ben godzinę szesnastą wybije.
Muszę uważać, by nie zjadł mnie z Loch Ness potwór nieznany,
bo jestem przecież w... **Wielkiej Brytanii**.*

*Po tak długiej podróży, każdy na odpoczynek zasłużył.
Żegnaj więc wszystkie kraje, na razie w... **Polsce** zostaję.*

K. E. Dębska

Źródło: <http://www.edukacja.edux.pl/>

Załącznik nr 3

Karta pracy nr 2

1. Proszę zaznaczyć na mapie Europy zielonym kolorem kraje, w których byłeś/-łaś, zaś niebieskim kolorem te kraje, które chciałbyś zobaczyć.



2. Proszę uzupełnić poniższe zdania.

Kiedyś chciałem/-łabym pojechać do
(dokąd?)

..... byłem/-łam
(kiedy?) (gdzie?)

2.9. Po Białymstoku wędrujemy i przeszłość poznajemy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	historia i dziedzictwo kulturowe Białegostoku

Cele:

- doskonalenie rozumienia ze słuchu tekstu legendy;
- rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem;
- ćwiczenie umiejętności wypowiadania się na temat miejsc poznawanych podczas wirtualnej wycieczki po Białymstoku;
- ćwiczenie umiejętności tworzenia liczby mnogiej rzeczowników, konstruowania zdań pytających, układania zdań z rozsypanki wyrazowej;
- nabywanie wiedzy na temat dziedzictwa kulturowego Białegostoku.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
metoda zajęć praktycznych, oglądowa	indywidualna, grupowa, zbiorowa	brystol formatu A3; pastelowe kredki; treści ćwiczeń zawartych w załącznikach nr 1, 2, 3

Przebieg zajęć:

1. Rozpocznij zajęcia od przypomnienia słownictwa związanego z podróżowaniem. Poinformuj dzieci, że dzisiaj poznacie legendę związaną z powstaniem miasta Białystok oraz wybieriecie się na wycieczkę po tym mieście.
2. Przeczytaj dzieciom tekst legendy. Wyjaśnij niezrozumiałe słowa, szczególnie te zapisane kolorem. Następnie podziel dzieci na 4 grupy. Rozdaj poszczególnym grupom tekst legendy o powstaniu Białegostoku (załącznik nr 1) podzielony na cztery fragmenty. Powiedz dzieciom, że każda z grup ma samodzielnie odczytać fragment legendy, który otrzymała i wykonać wspólnie dowolną ilustrację nawiązującą do jego treści. Następnie wyjaśnij, że po zakończeniu pracy zespołowej, każda z grup będzie miała za zadanie zaprezentować efekty swojej pracy według następującego porządku: jedna osoba czyta głośno fragment legendy, inna zawiesza rysunek we wskazanym miejscu (np. tablica, galeria prac, sznurek).
3. Zaproponuj dzieciom wykonanie zadań z karty pracy nr 1 (załącznik nr 2). Sprawdź prawidłowość wykonania zadań zawartych w karcie pracy.
4. Zaprosz dzieci na wirtualny spacer po Białymstoku. Możesz wykorzystać stronę <http://www.vtour.pl/wirtualny-spacer-bialystok.html> lub wykonać własną prezentację. Zadaj dzieciom następujące pytania: *Co to jest? To jest Pałac Branickich.* itp. *Jakie miejsce w Białymstoku podoba Ci najbardziej? Dlaczego?* Zadbaj, aby wypowiedziało się każde dziecko.
5. Rozdaj dzieciom karty pracy nr 2 (załącznik nr 3).
6. Zabawa podsumowująca zajęcia. Powiedz dzieciom, że za chwilę wezmą udział w zabawie językowej. Ustaw dzieci w parach. Następnie wyjaśnij, że zabawa będzie polegała na tym, że jedna osoba będzie miała za zadanie podać rzeczownik związany z treścią zajęć w liczbie pojedynczej, druga odpowiednik tego rzeczownika w liczbie mnogiej. W trakcie pracy sprawdzaj poprawność wymienianych przez dzieci rzeczowników.

Zadanie domowe

Zob. punkt międzykulturowe portfolio

Międzykulturowe portfolio

Zadanie 1

Wykonaj komiks pt. „Jak to książę Gedymin na jelenia polował...”, przedstawiający treść legendy o powstaniu Białegostoku.

„Jak to książę Gedymin na jelenia polował...”



Zadanie 2

Pokoloruj herb Białegostoku, dorysuj brakujące elementy i napisz, co przedstawia herb, jakich użyłeś kolorów.



Herb Białegostoku zawiera następujące kolory:

Herb przedstawia:

.....

.....

.....

Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/–łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

Legenda o powstaniu miasta Białystok (tekst spreparowany)

„Jak to książę Gedymin na jelenia polował...”

[I] Dawno temu, na Litwie, rządził książę Gedymin, który lubił **polowania**. Pewnego dnia w lesie zobaczył pięknego **jelenia**. Długo go szukał, aż dotarł do **granicy z Mazowszem**.

[II] Gdy udało mu się upolować jelenia, usiadł nad **strumieniem**. Zapadła noc. Do najbliższego **zamku** było daleko, a w pobliżu nie było żadnego **dworu**, w którym można byłoby przenocować. (...)

[III] **Towarzysze** Gedymina szybko postawili niewielki **szalas** na jednym z piaszczystych **pagórków**. Gdy zajęli się jeleniem, książę wpatrywał się w nurt strumienia. Później spojrzął na piaszczysty **pagórek**, pod którym siedział.

[IV] – Czysty, biały **stok** – powiedział Gedymin. – Wybuduję tu **dwór**, a może nawet założę **wieś**. Niedługo rozpoczęto budowę dworu. Szybko wokół dworu powstała **wieś**, którą nazywano **Biały Stok**. Jak wiadomo, **Białystok** istnieje do dziś i jest jednym z największych polskich miast.

Załącznik nr 2

Karta pracy nr 1

a) Proszę zaznaczyć znakiem X prawidłową odpowiedź.

	PRAWDA	FAŁSZ
Litewski książę nazywał się Gedymin.		
Litewski książę zobaczył w lesie zająca.		
Gedymin usiadł na górze i spoglądał na rzekę.		
Gedymin się zmartwił, bo zapadła noc i nie miał gdzie przenocować.		
Gedymin i jego towarzysze spędzili noc w szalasiu.		
Nazwa miasta Białystok pochodzi od dwóch słów: biały i stok.		

b) Proszę uzupełnić tabelę zgodnie z podanym przykładem.

Liczba pojedyncza	Liczba mnoga
polowanie	polowania
jeleń	
strumień	
towarzysz	
zamek	
dwór	
pagórek	
miasto	

Załącznik nr 3

Karta pracy nr 2

1. Proszę o dokładne zapoznanie się z tekstem i wykonanie ćwiczeń.

Zwiedzamy Podlasie

Podlasie leży w północno-wschodniej Polsce. Ten region jest dużą atrakcją turystyczną. Stolicą Podlasia jest Białystok. Leży on nad rzeką Białą.

Jest tu wiele interesujących zabytków: Pałac Branickich, Domek Napoleona, Pałac Hasbacha. Na Rynku Kościuszki można napić się gorącej kawy w jednej z wielu kawiarni i odpocząć na ławeczkach pod Ratuszem.

Każdy turysta powinien odwiedzić Park Branickich i pospacerować po zielonych alejkach barokowego ogrodu.

a) Proszę zamienić zdania oznajmujące na zdania pytające.

Przykład: Podlasie leży w północno-wschodniej Polsce. / Czy Podlasie leży w północno-wschodniej Polsce?

Stolicą Podlasia jest Białystok.

Leży on nad rzeką Białą.

Na Rynku Kościuszki można napić się kawy w jednej z wielu kawiarni.

b) Proszę uzupełnić poniższą tabelę wyrazami z tekstu. Następnie proszę wybrać trzy dowolne wyrazy i ułożyć z nimi zdania.

Miasto i zabytki

rzeczowniki	przymiotniki	czasowniki
region	duża	jest
	gorąca	
		pospacerować
zabytki		

Przykład: Region ten jest dużą atrakcją turystyczną.

.....

.....

.....

2.10. Nowe miejsca poznajemy i pozdrowienia do bliskich redagujemy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	zróżnicowanie i dziedzictwo kulturowe Podlasia

Cele:

- doskonaleni umiejętności wypowiadania się na zadany temat;
- rozwijanie sprawności redagowania tekstów pisanych: *pozdrowienia*;
- rozwijanie kompetencji leksykalnej: *nazwy państw świata, nazwy przedmiotów związanych z kulturami Podlasia*;
- nabywanie wiedzy na temat różnorodności kulturowej świata i Podlasia.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych, oglądowa	indywidualna, zbiorowa	kartki samoprzylepne; wideoklip "Where the hell is Matt" (dostępny na stronie: https://www.youtube.com/watch?v=zlFKdb-WwruY); woreczek zawierający przedmioty (lub zdjęcia) związane z wielokulturowością Podlasia (np. ikona, muhir, mezuz); szablony pocztówek; ilustracje przedstawiające zabytki i wybrane miejsca na Podlasiu; koperty; materiały i ćwiczenia zawarte w załącznikach nr 1, 2, 3

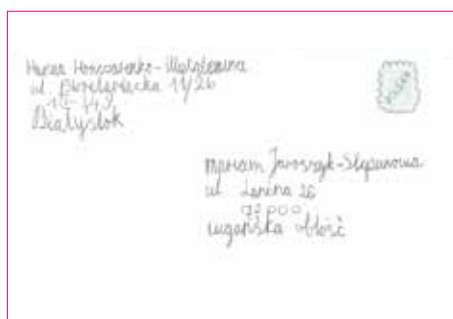
Przebieg zajęć:

1. Powiedz dzieciom, że za chwilę zaprezentujesz im wideoklip, dzięki któremu będą mogły zobaczyć ciekawe kraje i zakątki świata. Wyjaśnij, że ich zadaniem będzie zapisanie na kartkach jak największej liczby nazw państw, które pojawiają się w wideoklipie. Następnie włącz wideoklip *Where the hell is Matt*. Porozmawiaj z dziećmi na temat jego treści. Zapytaj, czy wideoklip im się podobał, a jeśli tak, to dlaczego? Następnie zapytaj dzieci, w jakich krajach, które odwiedził Matt, już były? Do których chciałyby się wybrać i dlaczego itd.? Następnie poproś dzieci o odczytanie nazw państw, które zapisały. Zapiszcie ich nazwy na tablicy.
2. Nawiązując do obejrzanego wideoklipu, porozmawiaj z dziećmi na temat różnorodności świata. Scharakteryzuj zróżnicowanie kulturowe wybranych regionów lub krajów. Odnies się do krajów pochodzenia dzieci. Porównaj wybrane elementy ich kultur i religii.
3. Wyjaśnij dzieciom, że region, w którym mieszkają obecnie (Podlasie), należy do obszarów zróżnicowanych pod względem kulturowym. Powiedz, że za chwilę, przy pomocy specjalnie przygotowanych przedmiotów, które znajdują się w woreczku, poznają wybrane elementy kultur związanych z Podlasiem. Po czym poproś chętne dzieci o wyciągnięcie z woreczka kolejnych przedmiotów, np. ikona, muhir, mezuz. Zapytaj dzieci o nazwy wyciąganych przedmiotów i ich zastosowanie. W razie potrzeby, podaj je. Omów wybrane elementy kultury danej grupy religijnej, etnicznej, narodowej, z którą związany jest konkretny przedmiot. Postaraj się przytoczyć ciekawostki dotyczące przedmiotu, o którym mówisz. W trakcie rozmowy na temat różnorodności Podlasia, możesz posłużyć się prezentacją multimedialną, która wzbogaci przebieg zajęć.

4. Powiedz dzieciom, że za chwilę ich zadaniem będzie przygotowanie pocztówek obrazujących uroki wielokulturowego Podlasia, zredagowanie treści pozdrowień skierowanych do wybranej przez nie osoby¹⁴⁸ oraz zaadresowanie koperty. Rozdaj dzieciom kartki z treścią przykładowych pozdrowień z Podlasia (załącznik nr 1). Poproś chętne osoby o ich przeczytanie. Potem zapoznaj dzieci z bankiem pomocnych słówek, które ułatwią im samodzielne redagowanie pozdrowień. Wykonajcie także zestaw ćwiczeń zawartych w karcie pracy nr 1 (załącznik nr 2).
5. Rozdaj dzieciom materiały niezbędne do wykonania pocztówek (szablony pocztówek – standardowy format, ilustracje przedstawiające zabytki i wybrane miejsca na Podlasiu itd.). Wykonajcie pocztówki. Następnie poproś dzieci o zredagowanie tekstu pozdrowień. Po zakończeniu pracy omów z dziećmi obowiązujący w Polsce schemat adresowania kopert (załącznik nr 3). Pokaż im zaadresowane koperty. Następnie rozdaj czyste koperty i powiedz, aby dzieci zaadresowały koperty, wpisując adresy odbiorców swoich pozdrowień, a także swoje adresy (nadawców).
6. Podsumuj zajęcia, zwracając uwagę na pozytywne aspekty różnorodności kulturowej. Zapytaj dzieci: *Czego dowiedziały się na dzisiejszych zajęciach? Co im się najbardziej podobało? Czy warto poznawać inne kultury? Czego możemy nauczyć się od Innych? Czego możemy nauczyć Innych itp.?*

Międzykulturowe portfolio

Wykonane pocztówki wraz z kopertami



Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słoneczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

Białystok, 12.03.2014.



Kochana Siostrzo!

*Przesyłam pozdrowienia z Białegostoku – stolicy Podlasia.
Miasto jest piękne. Ludzie są tu bardzo sympatyczni. Mam już kilka koleżanek.
Lubię chodzić do polskiej szkoły.*

Pozdrów ode mnie moje koleżanki.

*Całuję!
Lien*

Kruszyniany, 24.04.2014.



Cześć Mariam!

*Serdecznie pozdrowienia z Kruszyńian –
pięknej miejscowości, w której mieszkają Tatarzy – polscy muzułmanie,*

*przesyła
Fariza.*

Ps. Podlasie jest piękne.

Białowieża, 26.06.2014.



Droga Babciu!

*Gorąco pozdrawiam z Białowieży. Jest to bardzo malownicze miejsce, w którym
można zobaczyć zieloną puszcze i ciekawe gatunki roślin i zwierząt.*

Tęsknię bardzo za Tobą i naszym krajem...

*Ściskam!
Kyryło*

Załącznik nr 2

Bank pomocnych słówek

Szanowny Panie! Szanowna Pani!
Drogi Filipie! Droga Babciu!
Kochany Tato! Kochana Agnieszko!

Sz. P. – Szanowna Pani/Szanowny Pan
Kol. – Koleżanka/Kolega

Pozdrawiam serdecznie/gorąco/najserdeczniej/bardzo serdecznie
Z ...

Moc pozdrowień z ...

Pozdrowienia serdeczne/płynące z głębi serca/miłe/gorące z ...

Całuję Cię mocno...
Ściskam...

Karta pracy nr 1

1. Proszę przeczytać dialog i odpowiedzieć na pytania.



Przepraszam, gdzie mieszka
Marysia Kowalska?

Marysia mieszka w Białymstoku.

Jaki jest jej adres?

Ulica Wesola 15 m. 26

Dziękuję.

Proszę.



- Jaki jest adres Marysi Kowalskiej?
- Jaki masz adres?
- Jaki adres ma Twój kolega/Twoja koleżanka z ławki?

2. Proszę prawidłowo zapisać adres Marysi Kowalskiej. Proszę skorzystać z podanych informacji.

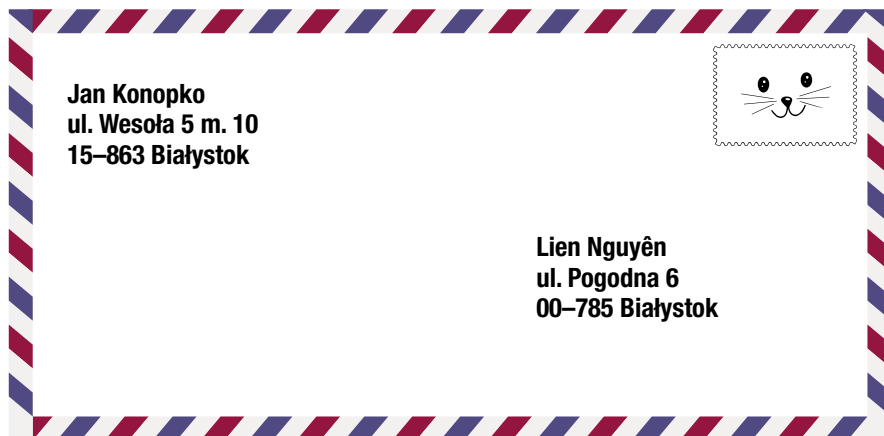
Wesoła 15 m. 26 ; Białystok; 15-863; ul.

Marysia Kowalska

.....

.....

Załącznik nr 3



2.11. Każde dziecko wie, że symbole narodowe szanuje się

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	90 min.	polskie symbole narodowe (godło, flaga, hymn państwowy)

Cele:

- rozwijanie sprawności rozumienia tekstu czytanego i mówienia;
- rozwijanie kompetencji leksykalnej, w szczególności *nazwy symboli narodowych, nazwy państw*;
- doskonalenie umiejętności wypowiadania się na zadany temat;
- rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem;
- nabywanie wiedzy na temat polskich symboli narodowych;
- poszerzanie wiedzy na temat symboli narodowych krajów pochodzenia uczestników zajęć.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych, oglądowa	indywidualna, zbiorowa	sznurek; spinacze; nagranie hymnu „Mazurek Dąbrowskiego”; odtwarzacz CD; treści zawarte w załącznikach nr 1, 2, 3

Przebieg zajęć:

1. Rozpocznij zajęcia od pogadanki na temat symboli. Zapytaj dzieci, czy rozumieją słowo symbol, jakie mają skojarzenia związane z tym terminem, poproś o podanie przykładowych symboli. Powiedz, że będziecie dziś rozmawiać o symbolach narodowych. Następnie pokaż kartę pracy z konturami mapy Polski i poproś o wykonanie mapy symboli kojarzących im się z Polską (załącznik nr 1). Powiedz dzieciom, że mogą w kontury mapy Polski wpisać różne symbole – odzwierciedlające ich perspektywę postrzegania Polski. Wyjaśnij, że mogą pisać, malować oraz zamieścić dowolną treść, która może wiązać się, np. z tym, czym dla nich jest Polska. Po zakończeniu pracy zawieś prace w widocznym miejscu w sali (np. na sznurku).
2. Poproś dzieci, aby przyjrzały się treściom swoich prac. Następnie zapytaj, które symbole ich zdaniem należą do uznawanych za narodowe. Omów poszczególne symbole, odwołując się do ich treści (np. biało-czerwona flaga, godło przedstawiające orła w koronie, hymn Polski – „Mazurek Dąbrowskiego”). Zapytaj o osobiste znaczenie pozostałych symboli przedstawionych przez dzieci. Powiedz, że każdy naród ma swoje narodowe symbole. Porozmawiaj na temat symboli narodowych krajów pochodzenia dzieci. Poproś o opis tychże symboli i ewentualne wyjaśnienie ich pochodzenia. Porozmawiaj z dziećmi na temat tego, co dla nich jest ważnym symbolem ich kraju, regionu czy rodzinnej miejscowości.
3. Poproś dzieci, aby wskazały, gdzie w naszej klasie znajdują się polskie symbole narodowe. Następnie porozmawiajcie, gdzie jeszcze (w jakich miejscach, na jakich przedmiotach) mogą się znajdować symbole narodowe, np. urzędy, monety, banknoty.
4. Następnie zaproś dzieci do wykonania karty pracy nr 1 (załącznik nr 2).
5. W dalszej kolejności powiedz, że ważnym symbolem każdego narodu jest jego hymn. Zapytaj, w jakich okolicznościach są śpiewane hymny i jak należy się wtedy zachować. Wyjaśnij dzieciom, że za chwilę wysłuchają polskiego hymnu narodowego pt. „Mazurek Dąbrowskiego”. Upprzedź je, że będą musiały bardzo uważać. Po wysłuchaniu hymnu, porozmawiaj z nimi na temat jego

treści. W przypadku trudności wynikających z nieznamomości leksyki, rozdaj dzieciom kartę z treścią hymnu i odeślij do słowniczka wyjaśniającego znaczenie trudnych wyrazów (załącznik nr 3). Poproś chętne osoby o odczytanie kolejno fragmentów hymnu – na bieżąco wyjaśnij, czego one dotyczą. Krótko przedstaw historię powstania polskiego hymnu. Następnie zapytaj dzieci o treść ich narodowych hymnów i historię ich powstania.

6. Na zakończenie poproś uczestników zajęć o dokończenie następującego zdania: *Na dzisiejszych zajęciach dowiedziałam/dowiedziałem się, że...*

Zadanie domowe

Opowiedz rodzicom o dzisiejszych zajęciach. Wyszukaj informacje na temat symboli narodowych swojego kraju pochodzenia i przygotuj na ten temat pracę (w dowolnej formie), którą włożysz do swojego międzykulturowego portfolio.

Międzykulturowe portfolio

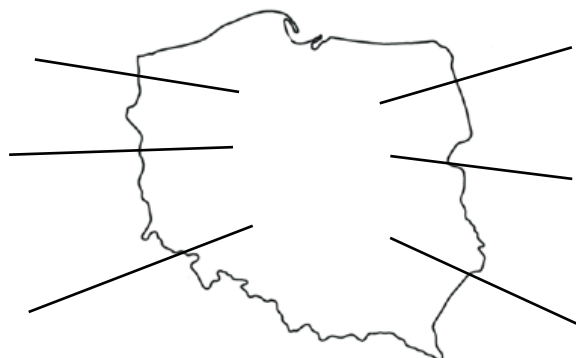
Mapy symboli kojarzących się z Polską oraz tych, które związane są z krajami pochodzenia dzieci wykonane podczas zajęć.



Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

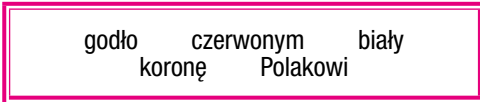
Załącznik nr 1



Załącznik nr 2

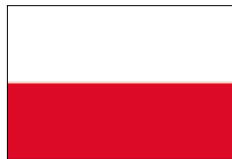
Karta pracy nr 1

1. Proszę uzupełnić wyrazami z ramki opis polskiego godła.



..... naszego kraju to
orzeł na tle. Orzeł na głowie ma
..... . Orzeł Biały symbolizuje wol-
ność, niezależność, pokój, czyli wartości bliskie
każdemu

2. Proszę przeczytać wiersz Czesława Janczarskiego pt. „Barwy ojczyste” i odpowiedzieć na pytania, wykorzystując słowniczek.



Barwy ojczyste

*Powiewa flaga,
gdy wiatr się zerwie.
A na tej fładze
biel jest i czerwień.
Czerwień to miłość,
biel – serce czyste.
Piękne są nasze
barwy ojczyste.*

Czesław Janczarski



Źródło: <http://www.osadnicy.org/004-009poezja750k.pdf>

- a) Jakie barwy znajdują się na polskiej fladze?
- b) Symbolem czego jest barwa czerwona na polskiej fladze?
- c) Symbolem czego jest barwa biała na polskiej fladze?

3. Proszę dopisać nazwy państw do przedstawionych flag różnych państw.



.....
1 2 3 4

.....
5 6 7 8

4. Proszę połączyć naszych bohaterów z flagami państw, z których pochodzą, a następnie proszę dopisać nazwy kolorów, które występują na tych flagach.



Załącznik nr 3

Mazurek Dąbrowskiego

Jeszcze Polska nie zginęła,
kiedy my żyjemy.
Co nam obca przemoc wzięła,
szablą odbierzemy.

Marsz, marsz Dąbrowski,
Z ziemi włoskiej do Polski.
Za twoim przewodem
Złączym się z narodem.

Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę,
Będziem Polakami.
Dał nam przykład Bonaparte,
jak zwyciężać mamy.

Marsz, marsz...

Jak Czarniecki do Poznania
po szwedzkim zaborze,
dla ojczyzny ratowania
wrócim się przez morze.

Marsz, marsz...

Już tam ojciec do swej Basi
Mówi zapłakany -
Słuchaj jeno, pono nasi
Biją w tarabany.

Marsz, marsz...

Józef Wybicki

Źródło: A. Buszko, *Pieśń ojczysta. Śpiewnik polski*, Warszawa 2010, Wyd. Editor, s. 28.

Słowniczek

przemoc 'siła'

Dąbrowski – Henryk Dąbrowski – polski generał
za przewodem 'pod dowództwem'

daw. złączym 'złączymy'

daw. przejdziem 'przejdziemy'

daw. będziem 'będziemy'

Bonaparte – Napoleon Bonaparte – francuski cesarz

Czarniecki – Stefan Czarniecki – polski przywódca wojskowy

daw. wrócim 'wrócimy'

2.12. Kalendarz polskich świąt i zwyczajów przygotowujemy i świętować wspólnie będziemy

poziom	czas	kategoria tematyczna
podstawowy A2	2 x 90 min.	święta religijne i świeckie oraz związane z nimi zwyczaje i obrzędy (pierwszy dzień wiosny; Wielkanoc; święto plonów – dożynki; Święto Wszystkich Świętych; andrzejkki; mikołajki; Boże Narodzenie; sylwester; Nowy Rok)

Cele:

- rozwijanie sprawności rozumienia tekstu czytanego i mówienia;
- rozwijanie kompetencji leksykalnej: *nazwy pór roku, miesięcy, dni tygodnia, terminologia* związana z wybranymi świętami oraz obrzędami;
- doskonalenie umiejętności redagowania krótkich tekstów;
- doskonalenie umiejętności wypowiadania się na zadany temat;
- nabywanie wiedzy na temat istoty wybranych świąt religijnych i świeckich oraz obrzędów i zwyczajów z nimi związanych;
- nabywanie wiedzy na temat różnorodności kulturowej Polski.

metody pracy	formy pracy	pomoce dydaktyczne
pogadanka, metoda zajęć praktycznych, oglądowa	indywidualna, zbiorowa	koperty; treści zawarte w załącznikach nr 1, 2, 3; szablon karty z kalendarza; magnesy; kolorowe karteczki

Przebieg zajęć:

1. Rozpocznij zajęcia od pogadanki na temat istoty wybranych świąt religijnych i świeckich. Podkreśl, że w polskiej kulturze jest wiele ciekawych zwyczajów i obrzędów charakterystycznych dla świąt obchodzonych w różnych porach roku. Wyjaśnij, że wynikają one z tradycji religijnej i świeckiej. Zapytaj dzieci, jakie święta religijne obchodzone są w ich krajach pochodzenia oraz jakie obrzędy i zwyczaje im towarzyszą.
2. W tym miejscu powtórz z dziećmi nazwy pór roku i miesięcy. Zaproponuj wykonanie zadania zawartego w karcie pracy nr 1 (załącznik nr 1).
3. Następnie wyjaśnij dzieciom, że na dzisiejszych zajęciach poznają ważne dla Polaków święta religijne i świeckie oraz obrzędy i zwyczaje związane z różnymi porami roku. W tym celu wykonają kalendarz *Okrągły roczek – wybrane polskie święta i zwyczaje*, który następnie umieszczą w międzykulturowym portfolio.
4. Następnie rozdaj dzieciom koperty z ilustracjami przedstawiającymi obrzędy i zwyczaje związane ze świętowaniem: *pierwszego dnia wiosny, Wielkanocy, dożynek; Świąt Wszystkich Świętych, andrzejek; mikołajek; Bożego Narodzenia; sylwestra i Nowego Roku* oraz ich charakterystyką. Poproś dzieci o dopasowanie zdjęć do opisów. Wspieraj pracę dzieci. Po jej ukończeniu poproś je o przeczytanie treści poszczególnych tekstów, jednocześnie układając teksty według schematu: wiosna – związane z tą porą roku święta i zwyczaje itd. Rozwiń wątki zawarte w treści tekstów (załącznik nr 2). Możesz posłużyć się prezentacją multimedialną i przedmiotami związanymi z obchodami danego święta (pisanki, opłatek, znicze itd.). Wyjaśnij trudne terminy i zagadnienia. W trakcie prezentacji odnieś się do kultur i religii uczestników zajęć. Następnie zadaj dzieciom pytania sprawdzające stopień zrozumienia treści zawartych w załączniku.

5. W dalszej kolejności rozdaj dzieciom szablon czterostronicowego kalendarza (każda ze stron ma być poświęcona innej porze roku). Poproś chętne osoby, aby zapisały na tablicy nazwy poszczególnych pór roku. Następnie wyjaśnij dzieciom, że ich zadaniem będzie umieszczenie nazw pór roku na kolejnych kartkach kalendarza (po jednej) oraz zamieszczenie informacji (w dowolnej formie: tekstu, zdjęć, rysunków), na temat omawianych świąt i zwyczajów obchodzonych podczas danej pory roku. Powiedz dzieciom, że podczas tworzenia kalendarzy mogą skorzystać z materiałów z poprzedniego zadania. Zachęć je do kreatywnej pracy.
6. Po wykonaniu kalendarzy wspólnie stwórzcie, w widocznym miejscu, galerię prac. Pozwól dzieciom przyrzeć się efektom ich pracy. Poproś chętne osoby o zaprezentowanie wykonanych kalendarzy. W trakcie prezentacji powiedz, że przedstawione przez dzieci święta religijne należą do obchodzonych przez większość Polaków. Stanowią one istotną tradycję w Polsce. Często obchodzą je również osoby, które nie deklarują się jako osoby wierzące i/lub praktykujące. Zwróć uwagę dzieci na to, że w Polsce mieszkają również osoby wyznające inne religie niż chrześcijaństwo, w związku z tym obchodzą inne święta. W razie potrzeby rozwiń temat.
7. Na zakończenie rozdaj dzieciom kolorowe karteczki i zaproponuj zabawę językową, która będzie polegać na wypisaniu jak największej liczby wyrazów kojarzących się z hasłem *Świętowanie po polsku*. Nagroź osoby, które wypiszą poprawnie największą liczbę wyrazów.

Zadanie domowe

Proszę wykonać zadanie zawarte w karcie pracy nr 2 (załącznik nr 3).

Międzykulturowe portfolio

Kalendarz przedstawiający istotę wybranych świąt religijnych oraz zwyczajów i obrzędów związanych z różnymi porami roku



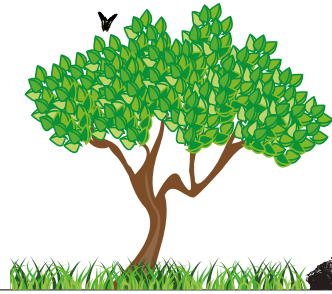
Czas na samoocenę

Jak oceniasz wiedzę i umiejętności nabyte podczas dzisiejszych zajęć? Spróbuj dokonać samooceny za pomocą karty *Czego nowego dziś nauczyłem/-łam się – słońeczko pomoże ocenić mnie*, która znajduje się w Twoim międzykulturowym portfolio.

Załącznik nr 1

Karta pracy nr 1

1. Proszę połączyć zdania z odpowiednimi ilustracjami.



To jest wiosna.

To jest lato.

To jest jesień.

To jest zima.

2. Proszę uzupełnić tabelę odpowiednimi nazwami miesięcy.

1 STYCZEŃ	2	3 MARZEC	4
5	6 CZERWIEC	7	8 SIERPIEŃ
9	10	11 LISTOPAD	12

Załącznik nr 2

Pierwszy Dzień Wiosny

Z pierwszym dniem wiosny związany jest obrzęd topienia Marzanny, czyli kukły wykonanej ze słomy, ubranej w szmatki, z wiankiem na głowie. Obrzęd ten ma spowodować odejście zimy i jednocześnie odrodzenie przyrody. Marzanny topione są w rzekach. Przed wrzuceniem do wody są często podpalane. Obecnie tradycję topienia Marzanny podtrzymują głównie uczniowie szkół podstawowych. W ten sposób poznają dawny, ludowy obyczaj.

Źródło: opracowanie własne.

Wielkanoc

Jest najważniejszym świętem chrześcijańskim, pamiątką zmartwychwstania Jezusa Chrystusa. Wielkanoc poprzedza Wielki Post, który kończy Wielki Tydzień. W Wielką Sobotę odbywa się w kościele święcenie potraw w koszyczkach, w których znajdują się m.in. chleb, malowane jajka zwane pisankami, wędliny, sól. W Wielką Niedzielę – pierwszy dzień Wielkanocy – Polacy dzielą się święconką, składają sobie życzenia i spędzają czas w gronie rodziny. Z Wielkim Poniedziałkiem kojarzy się zazwyczaj śmigus-dyngus, czyli oblewanie się wodą.

Źródło: opracowanie własne.

Dożynki

To ludowe święto plonów, które najczęściej obchodzone jest we wrześniu, po zakończeniu żniw i prac polowych. Dożynki są ważnym świętem dla rolników. W czasie dożynek rolnicy przynoszą do kościoła dary – chleb i wieńce dożynkowe, które są święcone przez kapłanów. Po nabożeństwach w kościołach odbywają się festyny, koncerty na świeżym powietrzu itd. Dożynki to również czas podziękowań rolnikom za ich ciężką pracę.

Źródło: opracowanie własne.

Święto Wszystkich Świętych

1 listopada obchodzona jest uroczystość Wszystkich Świętych. 2 listopada obchodzony jest Dzień Zaduszny. Jest to czas modlitw za dusze zmarłych, a w szczególności te, które znajdują się w czyśćcu. 1 i 2 listopada Polacy odwiedzają groby swoich bliskich. Stawiają na nich kwiaty i zapalają znicze. Zgodnie z dawnym obyczajem, często zapalają również znicze na grobach, których nikt nie odwiedza.

Źródło: opracowanie własne.

Andrzejki

Andrzejki to uroczysty wieczór obchodzony 29 listopada w wigilię św. Andrzeja – opiekuna przyszłych żon. W Andrzejki ludzie spotykają się w pubach, domach itd. i bawią się. Tradycyjnie wykonywane są różne wróżby. Andrzejki są ostatnim dniem przed rozpoczęciem – Adwentu, który poprzedza święta Bożego Narodzenia.

Źródło: opracowanie własne.

Mikołajki

Obchodzone są 6 grudnia na cześć Świętego Mikołaja. Według chrześcijańskiej tradycji Święty Mikołaj był biskupem z Miry (Turcja) i rozdawał prezenty biednym ludziom. Znaną legendą związaną z postacią Świętego Mikołaja jest opowieść o tym, jak pomógł on trzem ubogim pannom wyjść za mąż, podrzucając im pieniądze, których nie miały. W Mikołajki ludzie wręczają sobie małe upominki. W Polsce popularne jest wzajemne obdarowywanie się prezentami przez uczniów w szkołach.

Źródło: opracowanie własne.

Boże Narodzenie

Chrześcijanie 25 i 26 grudnia obchodzą pamiątkę narodzenia Jezusa Chrystusa. 24 grudnia odbywa się Wigilia – uroczysta kolacja. Zgodnie z tradycją, na wigilijnym stole powinno pojawić się dwanaście potraw. Zostawia się też miejsce dla nieoczekiwanego gościa. Podczas Wigilii wszyscy dzielą się opłatkiem i składają sobie życzenia. Inne zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem to: strojenie choinki, wizyta świętego Mikołaja z prezentami, udział w pasterce (msza w noc wigilijną) oraz odwiedziny kołędników i rodzinne śpiewanie kołęd.

Źródło: opracowanie własne.

Sylwester i Nowy Rok

31 grudnia (imieniny Sylwestra) ludzie spotykają się na uroczystych balach, w domach prywatnych itd. i świętują pożegnanie starego roku i przyjście nowego roku. Zgodnie z tradycją wraz z godziną 24 Polacy witają Nowy Rok – składają sobie życzenia oraz wznoszą toast lampką szampana. Następnie bawią się do rana. 1 stycznia odpoczywają.

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik nr 3

Karta pracy nr 2

1. Proszę połączyć czasowniki z kolumny A z rzeczownikami z kolumny B.

A

Śpiewać

Przygotować

Święcić

Wieszać

Zrobić

Składać

Ubierać

Dzielić się

B

opłatkiem, jajkiem

życzenia

bombki, cukierki

potrawy

choinkę

palme

kolędy

koszyczek ze święconką

2. Proszę uzupełnić list do Świętego Mikołaja:



2.13. Wesoło gramy i wiedzę zdobytą powtarzamy

Po zakończeniu cyklu zajęć z języka polskiego jako obcego, podczas których uczyliście się języka polskiego, poznawaliście realia społeczne dotyczące życia w Polsce oraz pogłębialiście wiedzę na temat innych kultur – zapraszamy Was do gry. Jej celem będzie powtórzenie i utwalenie wszystkich realizowanych na zajęciach treści. Na pewno doskonale poradzicie sobie ze wszystkimi zadaniami!

W grze uczestniczy 5 – 6 osób. Będą do niej potrzebne pionki i kostka. Każdy gracz, kolejno, będzie przesuwiał się po planszy o wyznaczoną liczbę oczek i rozwiązywał zadania znajdujące się na polu, na którym stanął jego pionek. Jeśli graczowi nie uda się poprawnie rozwiązać zadania, traci kolejkę. Wygrywa gracz, który pierwszy dotrze do mety.

Uwaga!

Osoba prowadząca zajęcia powinna wcześniej przygotować dodatkowe rekwizyty, nagrania itp. potrzebne do przeprowadzenia gry. Dodatkowe elementy gry opisane są poniżej:

- pole nr 4: nagranie *Sto lat*
- pole nr 5: fotografia rodziny
- pole nr 11: rekwizyty – pędzel, farby
- pole nr 16: rekwizyt – flaga np. Polski
- pole nr 20: zdjęcie potraw, np. czepałgasz
- pole nr 23: rekwizyty: dowolne warzywa lub owoce
- pole nr 25: woreczek – dowolne trzy rekwizyty związane z tematyką prowadzonych zajęć
- pole nr 29: ilustracja, zdjęcie przedstawiające Wieżę Eiffla
- pole nr 36: nagranie polskiego hymnu
- pole nr 48: np. ilustracje znicze, koszyczek wielkanocny, bał sylwestrowy
- pole nr 51: np. ilustracje znicze, choinka, marzanna
- pole nr 54: np. ilustracja śmigus-dyngus, stół wigilijny, cmentarz ze zniczami



Powodzenia!

Na pewno Wam się uda!



START

	1 Jak masz na imię?	2 W jakim kraju obowiązuje następujący sposób powitania? dotykanie się nosami	3 Podejdź do kalendarza i wskaż datę swoich urodzin. Za prawidłową odpowiedź otrzymasz dodatkowy rzut kostką	4 Wysłuchaj piosenki i powiedz, z jakim świętem Ci się kojarzy?*
9 Tracisz jeden rzut	10 Podejdź do osoby, która siedzi po twojej prawej stronie i powiedz jak się nazywa	7 Jak się nazywa twoja mama?	8 To szczęśliwe pole – przesuwasz się o trzy pola	5 Popatrz na fotografię rodziny i nazwij jej członków
13 Opisz pomieszczenie, w którym się teraz znajdujesz. Za prawidłową odpowiedź otrzymasz dodatkowy rzut kostką	11 Co to jest?	12 To szczęśliwe pole – przesuwasz się o cztery pola	13 Wymień nazwy czterech pomieszczeń znajdujących się w każdym domu	14 Przesuwasz się o dwa pola do tyłu
15 Znajdź w szkole miejsce, gdzie odbywają się zajęcia komputerowe. Podaj numer sali lekcyjnej	16 Co to jest i do czego służy?	17 Tracisz jeden rzut kostką	18 Jak nazywa się ten symbol narodowy?	19 Wymień nazwy przedmiotów, których uczysz się w szkole we wtorek
20 Z jakiego kraju pochodzą te potrawy?	21 Wymień dwie nazwy przyborów szkolnych, w których ukryła się litera „ó”	22 Podejdź do tablicy i narysuj trzy różne produkty spożywcze. Grupa musi odgadnąć, czy spożywa się je na śniadanie, obiad czy kolację?	23 Co to jest?	24 To szczęśliwe pole – przesuwasz się o dwa pola

* Dodatkowe elementy opisane są na str. 107.

META

Który z obrazków kojarzy Ci się ze świętem Wszystkich Świętych?

Która miejscowość na Podlasiu jest znana z tego, że mieszkają tam Tatarzy:
Białowieża
Kruszyniany
Tykocin

Dokończ zdanie:
Marzanna jest związana z obchodami...

Który z obrazków kojarzy Ci się z pierwszym dniem wiosny?

Zapisz na tablicy nazwę ludowego święta plonów?

Wybierz dowolnego koleżę/koleżankę i na zmianę wymieńcie nazwy miesięcy

To szczęśliwe pole – przesuwasz się o trzy pola

Narysuj na tablicy, co chciałbyś/-abyś dostać w prezencie od św. Mikołaja. Koledzy muszą odgadnąć, co to za prezent

Który z obrazków kojarzy Ci się z powitaniem Nowego Roku?

Tracisz dwa rzuty

Jak się nazywa polski zwyczaj (dzień lub wieczór), podczas którego wróżymy sobie z wosku?

Wymień nazwy czterech pór roku

Opowiedz o zwyczaju charakterystycznym dla Twojego kraju pochodzenia

Zaproś kolegów/koleżanki do dowolnej zabawy, która związana jest z twoim krajem pochodzenia lub którą poznałeś w Polsce

Podejdź do tablicy. Narysuj dwa przedmioty, które kojarzą Ci się z Wielkanocą

Czy godło Polski to biały orzeł w koronie na zielonym tle?

Wysłuchaj hymnu. Jaki tytuł nosi hymn Polski?

Wymień trzy skojarzenia związane ze świętami Bożego Narodzenia

Ułóż pozdrowienia z wycieczki do Krakowa

Tracisz jeden rzut

Podejdź do kolegi/koleżanki. Zapytaj o jego/jej adres? Powtórz jego/jej adres

To szczęśliwe pole – przesuwasz się o trzy pola

Utwórz liczbę mnogą rzeczowników: kolega, piórnik, kredka

Jakie kolory ma flaga Niemiec?

Opowiedz legendę o powstaniu Białegostoku

Wylusuj z woreczka trzy przedmioty. Nazwij je i powiedz do czego służą

Podejdź do tablicy i zapisz trzy nazwy państw i trzy nazwy miast



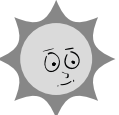


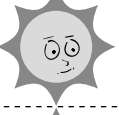


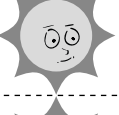
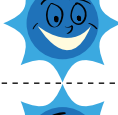
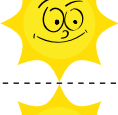
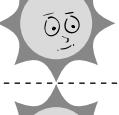
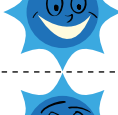
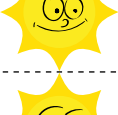
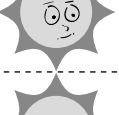
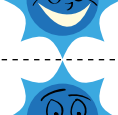
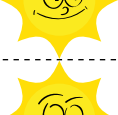
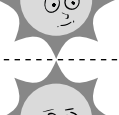
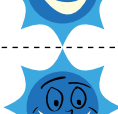
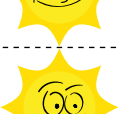
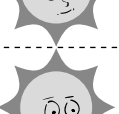
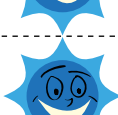
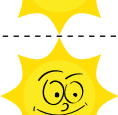
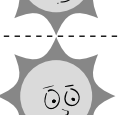

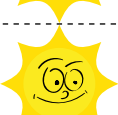
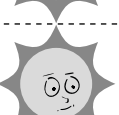



Wymień trzy nazwy środków lokomocji

Tracisz dwa rzuty

Przyjrzyj się fotografii. Podaj nazwę tego europejskiego państwa

2.14. Czego nowego dziś nauczyłam/–łem się – słoneczko pomoże ocenić mnie

(arkusz samooceny cząstkowej)

Lp.	Tytuł zajęć	Samoocena		
1.	Jak to w Twoim kraju jest, w Polsce powitanie i pożegnanie to ważna rzecz			
2.	Wraz z rodziną i znajomymi urodziny Marysi obchodzimy			
3.	Dom wspólnie urządzamy, a potem w nim razem mieszkamy			
4.	W naszej szkole witamy, do zabawy i nauki zapraszamy			
5.	Smaki różnorodności poznajemy i dania z różnych stron świata serwujemy			
6.	Lubimy podróże małe i duże			
7.	Po Białymstoku wędrujemy i przeszłość poznajemy			
8.	Nowe miejsca poznajemy i pozdrowienia do bliskich redagujemy			
9.	Każde dziecko wie, że symbole narodowe szanuje się			
10.	Kalendarz polskich świąt i zwyczajów przygotowujemy i świętować wspólnie będziemy			

2.15. Cykl zajęć już zakończył się – czas sprawdzić jak wiele nauczyłam/-łem się

(arkusz autoewaluacji końcowej)

Spróbuj ocenić swoje możliwości i umiejętności¹⁴⁹, co już potrafisz po realizacji cyklu zajęć z języka polskiego jako obcego. W tym celu w tabeli, przy konkretnej umiejętności, dorysuj odpowiednią liczbę słoneczek.

Stopień opanowania umiejętności



Wykaz umiejętności ¹	Stopień opanowania umiejętności:
rozumiem proste polecenia kierowane do mnie przez prowadzącą/prowadzącego	
rozumiem zwroty grzecznościowe: <i>przepraszam, dziękuję, jak się masz</i>	
rozumiem proste pytania typu: <i>jak się nazywasz?, ile masz lat?, kiedy się urodziłeś?</i>	
rozumiem pojedyncze słowa z zakresu słownictwa dotyczącego nazw: <i>członków rodziny, potraw, napojów, środków lokomocji, pór roku, przyborów szkolnych</i>	
przedstawiam się, podając: <i>imię, nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania</i>	
stosuję zwroty powitalne i pożegnalne charakterystyczne dla Polaków	
prezentuję członków swojej rodziny	

¹⁴⁹ Wykaz umiejętności zaproponowany w tabeli został opracowany na podstawie systemu deskryptorów Europejskiego portfolio językowego (2005) oraz uwzględnia rozwijane podczas zajęć sprawności językowe i realizowane treści.

odpowiadam na pytania dotyczące mnie i mojego najbliższego otoczenia: <i>rodziny, kolegów, domu, szkoły</i>	
opowiadam w prosty sposób o miejscu, w którym mieszkam, swoim pokoju	
opowiadam w prosty sposób, gdzie się ktoś lub coś znajduje, np. <i>piłka jest pod stołem</i>	
opowiadam w prosty sposób o swoich zainteresowaniach i ulubionych zajęciach, np. <i>przedmiotach szkolnych</i>	
podaję prosty przepis na potrawę	
opowiadam w kilku prostych zdaniach o tym, co widzę na zdjęciach, ilustracjach	
czytam i rozumiem polecenia typu: <i>przeczytaj, posłuchaj, napisz, narysuj</i>	
czytam i rozumiem proste teksty pozdrowień, życzeń zawarte na pocztówkach	
wyszukuję ważne informacje w tekście	
wymieniam polskie nazwy świąt i związane z nimi obrzędy i zwyczaje	
opisuję w prosty sposób siebie i innych	
piszę krótkie pozdrowienia i życzenia do najbliższych	
odnajduję w tekście informacje dotyczące miejsca, czasu, uczestniczących osób	

Jesteśmy z Was dumni!

Miło było Was poznać!

Dziękujemy za ciekawe spotkania.

Trzymajcie się!

Powodzenia!



Przewodnik bibliograficzny

a) Publikacje zwarte, prace zbiorowe, czasopisma:

- Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich L., *Dyskomfort „trzeciego miejsca” – trudności interkulturowe ucznia*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 277–311.
- Badura E., *Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 36–57.
- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007, Wyd. Tertium.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H., *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, Wyd. Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.
- Brown D. H., *Principles of Language Learning and Teaching*, Harlow 2007, Pearson Education.
- Camillery C., *Les dessous de la communication interculturelles*, „SciencesHumaines” 1992, nr 16.
- Czechowska A., *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 13–19, <http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-9024.pdf>, dostęp: 6.06.2014.
- Czerkies T., *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012, Księgarnia Akademicka.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Doroszewski W., *O kulturę słowa...*, „Poradnik językowy” t. II, Warszawa 1968.
- Dwilewicz B., *Problemy językowe Litwinów uczących się języka polskiego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole IV*, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003, Wyd. Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie portfolio językowe* (wersja polska), Warszawa 2005, Wyd. Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Garncarek P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gębał P.E., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010, Wyd. Universitas.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, Wyd. Nomos.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y., *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Steward, s. 498–500.
- HALLE. T., *Bezgłośny język*, tłum. E. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa 1987, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2007, PWN.
- Jagielski W., *Wieże z kamienia*, Warszawa 2005, Wyd. W.A.B.
- Kida J., *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków*, „Bulletin de la Societe Polonaise de Linguistique” 1999, LV, s. 97–98, http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/PTJ/b/b55_093-106.pdf, dostęp: 12.01.2014.
- Kiklewicz A., *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask 2010, Oficyna Wydawnicza.
- D. W. Klopf, *Intercultural Encounters. Fundamentals of Intercultural Communication (Fifth Edition)*, Colorado 2001, Wyd. Morton Publishing Co. Englewood.
- Komorowska H., *Sukces i niepowodzenia w nauce języka obcego*, Warszawa 1978, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, Wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2004, Wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Konopka H., *Co włożyć do portfolio, czyli teczka tematyczna jako forma pracy i oceniania*, Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, http://www.ceo.org.pl/porta1/b_koss_koss_dla_nauczycieli_jak_uczyc_kossa_doc?doclid=3517, dostęp: 7.01.2015.
- Kowalikowa J., *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*, „LingVaria” 2006, nr 1, s. 149–157, http://www2.polonistyka.uj.edu.pl/LingVaria/archiwa/LV_1_2006_pdf, dostęp: 4.12.2013.
- Lewandowski J. (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa 1980, PWN.
- Lewicki R., Białek M., Gackowska A. (red.), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, Warszawa 2006, Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, Wyd. Universitas.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków 2006, Wyd. Universitas.
- Lipińska E., Seretny A., *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013, Wyd. Universitas.
- Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, Wyd. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 51–57.
- Magala S. J., *Kompetencje międzykulturowe*, Warszawa 2011, Wyd. Wolters Kluwer Polska.
- Mańczyk A., *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra 1982, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Martyniuk W., *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, E. Seretny, Kraków 2006, Wyd. Universitas, s. 108–129.
- Miodunka W., *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków 2004, Wyd. Universitas, s. 97–117.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K. (red.), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok 2011, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, s. 21–26.
- Mrozek-Dumanowska A. (red.), *Kobiety krajów pozaeuropejskich wobec problemów współczesności*, Warszawa 1995, Wyd. Naukowe Semper.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, Wyd. Wagros.
- Piasecka L., *Trudności w rozwijaniu sprawności receptywnych – jak wspierać ucznia w nauce czytania ze zrozumieniem*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 259–276.
- Piechurska-Kuciel E., *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–257.
- Polok K., *Glottodydaktyczne elementy akulturacji. Od teorii do praktyki*, Katowice 2006, Oficyna Wydawnicza GWSH w Katowicach.
- Rogers A., *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*, Hong Kong 2004, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Rud M., *Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowania w szkole wielokulturowej*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Warszawa 2012, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2014, PWN, s. 82–96.

Szalaśt-Bytys U., *Atrakcyjność zajęć jako klucz w motywowaniu uczniów/studentów do nauki gramatyki języka obcego*, „Rozprawy Społeczne” 2008, nr 2, 1–8, http://rozprawy-spoleczne.pswbp.pl/pdf/ii_18_urszula_szalast.pdf, dostęp: 8.12.2013.

Szałek M., *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992, Wyd. Art. Print.

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

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

Wieczorkiewicz B., *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, Warszawa 1980, PWN, s. 9–25.

Wróblewska-Pawlak K., *Dwujęzyczność a dwukulturowość*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa – zблиżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Warszawa 1995, Instytut Kultury Uniwersytetu Warszawskiego.

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

Wysocka E., hasło: *akulturacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Żak.

Wysocka I., *Portfolio jako metoda wspierająca ocenianie wewnątrzszkolne*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVI_KDE/wysocka.pdf, dostęp: 7.01.2015.

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

Zawadzka E., *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w:] *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translaktyka – glottodydaktyka*, red. B. A. Mizerska, Warszawa 2000, Wyd. Graf-Punkt, s. 451–465.

Zawodniak J., *Funkcje efektywnego nauczyciela języka obcego pracującego z dziećmi*, [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Kozioł, E. Kobytecka, Zielona Góra 2008, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, s. 311–318.

b) Deklaracje, konwencje, akty prawne:

Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r. (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176)

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. z 2010 nr 57 poz. 361)

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz. U. z 2013 r., poz. 532)

Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.).

O autorkach



Anna Młynarczuk-Sokołowska – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jako teoretyk i praktyk zajmuje się edukacją międzykulturową. Jej zainteresowania koncentrują się głównie wokół metodyki i projektowania międzykulturowej edukacji nieformalnej. Jest autorką tekstów naukowych z tego zakresu (np. *Intercultural Non-formal Education Issues on the Agenda of Polish Non-governmental Organizations – a research report* „The New Educational Review” 2014), redaktorką monografii naukowo-metodycznych (np. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, 2011), realizatorką projektów badawczych (np. *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*, Narodowe Centrum Nauki) oraz społecznych (np. *Ku wzbogacającej różnorodności*). Pracuje z cudzoziemcami m.in. jako

doradca międzykulturowy w Fundacji „Dialog”. Prowadzi warsztaty międzykulturowe w szkołach, zajęcia z języka polskiego jako obcego w Ośrodku Pobytowym dla Cudzoziemców w Białymstoku itd. Za działalność w obszarze edukacji międzykulturowej została m.in. laureatką pierwszego miejsca w konkursie Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.



Katarzyna Szostak-Król – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (uzyskany w Instytucie Sławistyki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie w 2008 roku), wicedyrektor Szkoły Podstawowej Nr 26 im. S. Staszica w Białymstoku. Do jej zainteresowań naukowych należą: regionalne i dialektalne odmiany języka polskiego, język pisarzy, metodyka nauczania języka polskiego jako obcego oraz edukacja międzykulturowa. Od kilku lat pracuje z uchodźcami w charakterze nauczyciela języka polskiego jako obcego. Prowadzi zajęcia i warsztaty integrujące środowisko dzieci polskich i czeczeńskich w oparciu o autorskie programy edukacyjne. Angażuje się w projekty dotyczące wielokulturowości, jest m.in. inicjatorką międzyszkolnego konkursu pt. *Różnorodność przestrzeni dialogu* skierowanego do dzieci. Zajmuje się opracowywaniem materiałów metodycznych: scenariuszy zajęć edukacyjnych, bajek międzykulturowych (np. zob. w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji*

międzykulturowej, Różnorodność. Twórcza aktywność. Inkluzja w edukacji). Prywatnie: żona, mama 10-letniej Marysi i 7-letniego Jasia.