



Edukacja polonistyczna uczniów z krajów byłego ZSRR w polskiej szkole

Radosław Budzyński

Potomkowie Polaków, którzy kiedyś z różnych powodów znaleźli się na terenach dzisiejszej Rosji, Kazachstanu czy Ukrainy, mają możliwość wysłania swoich dzieci na naukę do szkół w kraju przodków. Początkowo, w latach 90., młodzież brała udział w letnich kursach języka polskiego organizowanych na uniwersytetach. Dziś młodzi ludzie z krajów byłego ZSRR mogą uczestniczyć w regularnej nauce na wszystkich szczeblach edukacyjnych.

W Polonijnym Liceum Ogólnokształcącym Niepublicznym „Klasyk” w Warszawie do egzaminu maturalnego przygotowują się uczniowie pochodzący z różnych krajów, m.in. z Białorusi, Kazachstanu, Rosji, Ukrainy. Niniejszy tekst jest poświęcony problemom, z jakimi mierzą się nauczyciele języka polskiego w szkole średniej w kontakcie ze „wschodniakami” oraz problemom uczniów uczęszczających na lekcje prowadzone w ramach polskiego systemu kształcenia.

Zagadnienia *stricte* glottodydaktyczne będą stanowiły niewielką część tego artykułu, ponieważ nie znajdują się one w polu głównych zainteresowań badawczych autora oraz są rozpoznane i można sięgnąć do specjalistycznych publikacji. Warto przywołać takie tytuły, jak choćby: *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego; Planowanie lekcji języka obcego; Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Dokładne adresy bibliograficzne tych publikacji znajdują się w wykazie na końcu tekstu. W ostatnich latach pojawiło się wiele nowych opracowań, a zamieszczony spis uwzględni tylko niewielką ich część.

Pojęcie edukacja polonistyczna oznacza przekazywanie uczniom wiedzy z dawnej i współczesnej literatury polskiej. Ponadto dla nauczyciela ważne jest przedstawienie – zwłaszcza

uczniom cudzoziemskim – otoczenia kulturowego dzieł literackich, w jakim powstawały, oraz wartości dominujących w poszczególnych epokach. Na lekcjach języka polskiego zapoznaje się również uczniów z innymi tekstami kultury polskiej. Bardzo często kontekstem dla utworu literackiego jest kompozycja muzyczna czy wizja malarska. Edukacja to proces całościowy, trudno zatem wskazać momenty, kiedy – przekazując wiedzę o literaturze – uczymy młodego człowieka, a kiedy go wychowujemy. Dlatego w niniejszym tekście poruszone zostaną także kwestie o charakterze wychowawczym.

Specyfika szkoły

Przed przystąpieniem do właściwej części artykułu warto powiedzieć kilka słów o środowisku pracy. PLON „Klasyk” jest placówką posiadającą uprawnienia szkoły publicznej, do której uczęszcza kilkudziesięciu uczniów w wieku 15-19 lat. Do Polski przyjeżdżają oni nie tylko w celu poznania kraju swoich przodków i doskonalenia umiejętności posługiwania się polszczyzną. Już pierwszoklasiści ślubują, że przez trzy lata będą sumiennie wypełniać obowiązki uczniowskie w przygotowanym do edukacji „wschodniaków” polskim liceum. Dlatego cudzoziemscy uczniowie będą mogli przystąpić

do polskiej matury, a dzięki temu – jeśli oczywiście zdadzą egzaminy i pomyślnie przejdą procesy rekrutacyjne na studia – uzyskają możliwość bezpłatnej nauki w Polsce.

„Klasyk” to placówka przeznaczona głównie dla osób deklarujących swoją polskość, ale z różnych powodów mieszkających za obecną wschodnią granicą Polski. Statutową misją realizowaną przez szkołę jest kształcenie młodzieży polskiego pochodzenia ze Wschodu. Główny cel tego kształcenia to przygotowanie do polskiej matury i studiów w naszym kraju. Instytucja ta jest również otwarta na młodych ludzi, których z Polską nie łączą korzenie rodzinne, ale którzy wyrażają chęć poznania polskiej kultury. Uczniowie tej szkoły to – jak na razie – wyłącznie obcokrajowcy. W procesie edukacyjnym ważne jest nastawienie na przypomnienie polskich korzeni, polskości w jej szerokim znaczeniu. Polskości będącej czynnikiem łączącym, ale nie zawłaszczającym, różne narody w Europie Środkowej.

Młodzież mieszka w bursie „Inter”, gdzie oprócz zakwaterowania i wyżywienia ma także zapewnioną opiekę wychowawczą. Specyfika szkoły, w której podopieczni przez cały rok szkolny – z wyjątkiem dłuższych przerw, np. świąt Bożego Narodzenia lub Wielkanocy – przebywają w bursie, stwarza wiele sytuacji do efektywnego wykorzystania czasu.

Nasz uczeń – obcokrajowiec?

Po pierwszym semestrze z uczniami zostały przeprowadzone rozmowy podsumowujące ich kilkumiesięczny pobyt w Polsce. Wielokrotnie powtarzało się stwierdzenie, że mimo dużej dyscypliny panującej w szkole i w bursie młodzi ludzie są zadowoleni z możliwości nauki w Polsce. Twierdzili, że dostają szansę zdobycia klasycznego europejskiego wykształcenia, którego często w swoich krajach nie mieliby szansy otrzymać. Zwracali również uwagę na odmienną systemów edukacyjnych Polski i innych państw. Częste były także pytania o zasadność omawiania podczas lekcji danych utworów, ale w tym nie widać zbyt wielkiej różnicy między nimi a innymi polskimi nastolatkami. Warto nadmienić, że uczniowie mają już za sobą etap edukacji na poziomie podstawowym – ukończony w kraju urodzenia.

W drugim semestrze roku szkolnego 2012/2013 zorganizowano cykl dziesięciu zajęć, które miały na celu uzupełnienie wiedzy uczniów naszej szkoły o obraz współczesnej kultury polskiej, która nie jest jeszcze zaliczana do kanonu polskiej literatury czy sztuki. Na zajęcia uczęszczały tylko osoby chętne,

co było miernikiem tego, na ile współczesna polska kultura jest atrakcyjna dla cudzoziemskiej młodzieży. Większość uczniów na początku roku szkolnego deklarowała chęć poznania kraju przodków, nie wykazała zaś chęci zaznajomienia się z najnowszymi osiągnięciami młodych polskich twórców, co jest dość zastanawiające. *Musimy dużo czasu poświęcać na naukę* – często powtarzano ten argument. Początkowe deklaracje miały zatem niewiele wspólnego z rzeczywistością, gdyż młodzież polskiego pochodzenia ze Wschodu wybiórczo traktuje kulturę polską, częstokroć ograniczając ją do lepszej szkoły czy do możliwości zdobycia lepszego wykształcenia (por. Mażejka 2013). Zastanawiając się nad tożsamością¹ uczniów „Klasyka”, należy stwierdzić, że nie są to młodzi ludzie, którzy nagle poczuli się Polakami i z tego powodu przyjechali do Polski. Przyjeżdżają tutaj, żeby zdobyć europejskie wykształcenie i w zasadzie do tego wielu z nich ogranicza swój pobyt w Warszawie. Nie stają się Polakami – są nadal Rosjanami, Ukraińcami czy Kazachami. Trudno na tym etapie wyrokować o ich światopoglądzie, gdyż spora część z nich po raz pierwszy zetknęła się z możliwością myślenia o sobie nie tylko w jednej kategorii narodowościowej. Poruszając to zagadnienie, nie sposób uniknąć pytania o świadomość indoktrynacji politycznej uczniów. Jak jednak to sprawdzić, skoro nie mieli oni możliwości poznania innej rzeczywistości? Dopiero tutaj mają przecież szansę porównania poziomu wolności i demokracji w swoich krajach oraz w Polsce.

Nauczyciel języka polskiego

Główne pytania, jakie musi sobie postawić nauczyciel na początku pracy z młodzieżą ze Wschodu mogą być takie: Kim są ci młodzi ludzie? Czy to „nasi” – Polacy z Ukrainy, expatrianci z Kazachstanu itd., czy też młodzi Ukraińcy, Kazachowie, Rosjanie? A może kosmopolici, którym ojczyzna nie jest potrzebna? Albo zagubieni ludzie, niewiedzący, który kraj jest ich ojczyzną? Nie ma tutaj żadnych oczywistych odpowiedzi, wszystkie mogą być zarazem i sensowne, i niedorzeczne. Kilkadziesiąt lat temu sprawę zapewne ułatwiłaby nam lektura *Rodzinnej Europy* Miłosza, ale obecnie? To kwestie o wiele bardziej skomplikowane, choć niektóre spostrzeżenia noblisty pozostają trafne do dziś (*natione Polonus, gente Lithuanus*). Z tego powodu lepiej byłoby mówić o poszczególnych uczniach, nie zaś traktować ich

¹ Tożsamości narodowej rozumianej jako poczucie przynależności do pewnej etnicznej wspólnoty wyobrażonej.

jak jednorodną zbiorowość. Wiąże się z tym także bardziej praktyczna kwestia – jak nazywać tę młodzież: czy są to polscy nastolatki? Jeśli tak, to z pewnością nietypowi. Jako że socjologowie dostrzegają już podobne zjawisko wysyłania dzieci w celach edukacyjnych do Polski przez potomków emigrantów zarobkowych na Zachodzie, to, jak się wydaje, w niedługim czasie przed omawianymi problemami mogą zostać postawieni nauczyciele innych szkół w kraju.

Kontakt z uczniami reprezentującymi wiele kultur uświadamia istotę pracy polonisty, gdyż nauczanie tego przedmiotu w Polsce, oprócz doskonalenia umiejętności komunikacyjnych w tym języku, ma jeszcze jeden aspekt, o którym czasami się zapomina – aspekt tożsamościowy. Oznacza to, że głównie na lekcjach języka polskiego buduje się wspólnotę użytkowników polszczyzny, wspólnotę Polaków². Analiza różnorodnych aktów prawnych³ skłania do refleksji, że wymieniony aspekt jest niedowartościowany w polskim ustawodawstwie, co – w obecnych czasach globalizacji, otwarcia granic, społeczeństw pluralistycznych – nie jest, moim zdaniem, stanem nastawionym na rozwiązania pragmatyczne. Polonista oraz historyk pokazują uczniom, że nie muszą czuć się wyłącznie Ukraińcami, Rosjanami czy Kazachami, że mają prawo również do polskiej kultury i do poczucia polskości. Co więcej, na lekcjach historii czy języka polskiego wiedza przekazywana przez nauczycieli tworzy podstawy *narodowego imaginarium*: bohaterów, pisarzy, artystów – bez znajomości którego utrudnione jest nie tylko zdanie egzaminu maturalnego, choć dzisiaj nie jest to niemożliwe, ale również zwyczajne funkcjonowanie w polskim społeczeństwie. Dlatego jeżeli jest mowa o kształtowaniu w uczniach *polskiej tożsamości*, to chodzi nie tyle o przekazanie wiedzy o Janie Kochanowskim czy Zbigniewie Herbertcie, ile o uświadomienie młodym ludziom

europiejskich korzeni, o próbę zaszczepienia w nich wartości i przede wszystkim szacunku dla wolności.

Edukacja polonistyczna

W szkole średniej z reguły nie ma czasu, aby doskonalić umiejętności czytania i pisania w języku polskim. Kształci się je, oczywiście, ale przy założeniu, że uczniowie mają już niezbędne podstawy z poprzednich etapów edukacyjnych. W przypadku uczniów, którzy przyjeżdżają do Polski, aby uczęszczać do liceum, to założenie na wstępie trzeba odrzucić i poświęcić sporo czasu właśnie na doskonalenie umiejętności czytania i pisania po polsku,

Zaangażowanie uczniów w toku lekcji pozwalało zweryfikować wykorzystywane metody nauczania. Przykładowo, we wrześnie jedyną możliwą formą pracy w grupie była metoda scenki lub dramy, gdyż uczniowie nie byli przyzwyczajeni do wspólnego i samodzielnego rozwiązywania problemów, a zaangażowanie wykazywali jedynie wtedy, gdy zostali do jakiegoś zajęcia wyznaczeni. Pod koniec roku szkolnego, dzięki systematycznej pracy i oswojeniu się ze sposobem nauki w polskiej szkole, bardzo chętnie sami przejmowali inicjatywę. W niektórych przypadkach zrezygnowano ze strukturalistycznego opisu dzieła literackiego na rzecz analizy intertekstualnej (*Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*), co dało znakomite efekty.

Podczas omawiania *De republica emendanda* Modrzewskiego i wskazywania na inne, europejskie konteksty państwa idealnego, kilkoro uczniów wskazywało na Związek Radziecki, nie zauważając przy tym etycznych i moralnych dylematów wprowadzania *idealnego komunistycznego porządku*. Zostali poproszeni o przeczytanie fragmentu *Roku 1984* Orwella oraz o rozmowę z kolegami i koleżankami z Ukrainy na temat Wielkiego Głodu, zaś nauczyciel historii rozmawiał z uczniami o założeniach państwa komunistycznego. Inny przykład dotyczy lekcji o twórczości Jana z Czarnolasu, a dokładniej *Pieśni o spustoszeniu Podola*. W tym przypadku przed nauczycielem stoi bariera bardzo trudna do pokonania, bowiem dotycząca historii, albo raczej „naszej” wersji historii. Oczywiście nie jest to miejsce na wartościowanie, która z wizji – polska czy ukraińska – jest mniej lub bardziej prawdziwa czy dokładna. Warto wspomnieć, że wiele czasu należało poświęcić na przedstawienie stanowiska dominującego w polskiej historiografii. Były to zajęcia bardzo pouczające zarówno

2 Budowanie takich *wspólnot wyobrażonych* właśnie na zajęciach z historii czy języka polskiego można uogólnić. Tworzenie *narodowych imaginariów* sprzyja umacnianiu więzi pomiędzy obywatelami. Przekonująco pisał o tym Benedict Anderson w *Imagined Communities*.

3 Dla przykładu: co to znaczy *dbałość o piękno mowy ojczystej* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r.; §15.1, ust. 4.) i jak wymagać stosowania tego zapisu na lekcji języka polskiego? Gdybym nie pracował z cudzoziemcami, prawdopodobnie ten przepis nie wzbudziłby moich wątpliwości, gdyż byłbym przekonany, że może chodzić wyłącznie o język polski. Bez doprecyzowania, że ustawodawcy chodzi o polszczyznę, myślę że jest to przepis martwy, gdyż nie wiadomo, o jaki język ojczysty chodzi i jak ewentualnie ten zapis ma być egzekwowany. Polska była i jest ojczyzną dla wielu narodowości, jednak w prawie dotyczącym oświaty nie powinno, według mnie, być miejsc niedookreślonych.

dla uczniów, którzy zazwyczaj nie słyszeli, żeby Polacy odgrywali pozytywną rolę na terenie obecnie zajmowanym przez Ukrainę⁴, jak i dla nauczyciela, który musi dysponować niemałą wiedzą historyczną, aby prawidłowo wytłumaczyć rozmaite zawiłości historyczne. Z tego powodu praca z uczniami pochodzącymi ze Wschodu wymaga więcej czasu niż z młodzieżą polską.

Jednym z elementów dostosowania programu nauczania uczniów wielokulturowych w „Klasyku” było wprowadzenie do planu lekcji przedmiotu pod nazwą *język polski dodatkowy*, dzięki czemu udawało się łączyć wiedzę języko – i literaturoznawczą. Nazwa przedmiotu została zaakceptowana przez mazowieckiego kuratora oświaty. W ramach tych zajęć nauczaliśmy według wytycznych zawartych w materiałach dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. Co więcej, poruszane zagadnienia gramatyczne staraliśmy się integrować z wiedzą przekazywaną podczas języka polskiego (w odróżnieniu od *dodatkowego* nazywanego przez nas *kursowym*). Dla przykładu, jeżeli temat lekcji języka polskiego *kursowego* dotyczył tragedii Sofoklesa lub Ajschylosa, to na języku polskim *dodatkowym* omawiano leksykę związaną z teatrem oraz wskazywano na pochodzenie słownictwa dramatycznego z greki i łaciny.

Kwestia odpowiednich podręczników przygotowujących do egzaminu maturalnego z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich jest z punktu widzenia polonisty najważniejsza, ponieważ takich książek (czy nawet takiej książki) po prostu nie ma. Na rynku księgarskim są dostępne podręczniki glottodydaktyczne przeznaczone dla różnych poziomów biegłości językowej, o różnej tematyce. Jednak na lekcjach języka polskiego *kursowego* nauczyciele nie mieli – i nadal nie mają – odpowiednich gotowych narzędzi – podręczników i pomocy metodycznych. Dlatego trzeba było dostosować dostępne pomoce dydaktyczne do potrzeb uczniów wielokulturowych. Z tego powodu większość materiałów była przygotowywana samodzielnie – teksty preparowane, odpowiednio dobrane fragmenty utworów itp. Oczywiście korzystano z podręcznika zgodnego z nową *Podstawą Programową*, ale należy przy tym pamiętać, że to książka przeznaczona dla polskiego (tzn. mającego za

sobą trzy wcześniejsze etapy edukacyjne) ucznia. Niemniej jednak typowe podręczniki bywają pomocne, gdyż pozwalają porównać kompetencje, zwłaszcza językowe, uczniów z Polski i z zagranicy. Dzięki ćwiczeniom umieszczonym po każdym temacie można było lepiej rozeznaczyć nie tylko w tym, czy uczniowie rozumieją polecenia, ale również w tym, czy zrozumieli temat lekcji, oraz czy nauczyciele osiągnęli zamierzone cele dydaktyczne.

Glottodydaktyka na lekcji języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej

Planując kolejne lekcje języka polskiego, trzeba było uwzględnić kwestie glottodydaktyczne, albowiem w innym przypadku proces przekazywania wiedzy polonistycznej nie byłby pełnowartościowy. Dlatego w ramach każdej jednostki lekcyjnej starano się kształcić różne kompetencje językowe, tj. czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie.

Dla wielu licealistów na początku roku duży problem stanowiło czytanie w języku polskim. Ma to swoje źródło w otoczeniu kulturowym, z jakiego pochodzą uczniowie. Trzeba pamiętać, że większość z nich pochodzi z krajów, gdzie alfabet łaciński jest znany głównie z reklam zachodnich firm i nie jest używany powszechnie. Z tego powodu na każdej lekcji poświęcano przynajmniej dziesięć minut na doskonalenie tej umiejętności. Po roku żmudnej pracy można było zaobserwować znaczącą poprawę w zakresie wymowy polskich głosek, zwłaszcza u uczniów, którzy w ogóle nie mówili po polsku. Oczywiście wiąże się to ze znacznie większym nakładem czasu i pracy ze strony nauczyciela, który przygotowuje lekcje.

Czy powyższe kwestie mogą mieć wpływ na przebieg lekcji języka polskiego? Zanim zbyt pochopnie odpowiemy przecząco na to pytanie, podam dwa przykłady z prowadzonych przeze mnie zajęć. Pierwszy z nich dotyczy lekcji o angielskiej poezji metafizycznej. Uczniowie mieli zapoznać się z filmem *Wit*, którego główna bohaterka jest badaczką poezji Johna Donne’a. Na lekcji zaś przeprowadziliśmy małe warsztaty tłumaczeniowe. Dzięki temu, korzystając z języka trzeciego, uczniowie poznawali nie tylko nowe słowa w języku polskim, ale także przypomnieli sobie podstawowe zasady rządzące gramatyką polską (w tym podział wyrazu na sylaby), co pozwoliło im lepiej zrozumieć sens igraszek słownych oraz najprostsze reguły wersyfikacji. Drugi przykład jest związany z przyswajaniem sobie polskiego

⁴ Uczniowie, nawet polskiego pochodzenia, często wypowiadają się o okresie I Rzeczypospolitej na Ukrainie jako o polskiej okupacji. Z kolei postaci, które uważamy za polskich bohaterów, bardzo często, według nich, nie mają nic wspólnego z Polską – można odnieść wrażenie, że za wschodnią granicą mamy do czynienia ze zjawiskiem rutenizacji niektórych postaci historycznych.

nazewnictwa dotyczącego kultury antycznej. Bardzo często w szkołach, do których wcześniej uczęszczali nasi uczniowie, mitologia grecka i rzymska były już omawiane. W naszej szkole nauczyciel miał trudne zadanie nie tylko wyrównania poziomu wiedzy, ale także uświadomienia uczniom, że na egzaminie raczej nie dostaną punktu, jeśli przedstawią wschodniosłowiańską wersję imienia np. boga Olimpu lub boga Podziemi. Przy okazji mogli oni dokonać analizy porównawczej dwu języków, zwłaszcza w zakresie zapisu znaków dźwiękowych, a także zaobserwować zmiany zachodzące w języku polskim: dawniej dźwięczne „h” wymawiano z przydechem, dziś w zasadzie nie ma różnicy między wymową „h” i „ch”. Jedynie w dawnych wschodnich województwach Rzeczypospolitej ta wymowa się zachowała. Co ciekawe, po tych zajęciach niektórzy uczniowie zaczęli zastanawiać się nad postacią własnych nazwisk zapisanych w alfabecie łaćńskim.

Kwestie wychowawcze – wyzwania

Katalog kwestii problemowych wynikających ze współpracy nauczycieli i uczniów ograniczę do najistotniejszych zagadnień. Wstępnie warto zaznaczyć, że w zwykłej polskiej szkole wiele z opisanych problemów nie występuje, gdyż urodzonych i wychowanych w Polsce młodych ludzi nie trzeba zbyt często przekonywać na przykład do pozytywnego wartościowania wolności słowa, przekonań czy zgromadzeń.

Wielu uczniów pochodzi z kręgów kulturowych odmiennych od polskiego. Jest to istotne dlatego, że w niektórych państwach Europy tradycja demokratyczna wciąż nie jest tą, którą uważa się za właściwą dla współczesnych społeczeństw. Stąd na początku roku kilkoro uczniów pochodzących z tych krajów skłonnych było wyrażać bardzo kateryczne sądy, które zdumiewały nauczycieli. Czasami ich wypowiedzi na tematy literackie czy historyczne wzbudzały konsternację wśród pedagogów. Trzeba było przypominać uczniom, że obecnie znajdują się w wolnym i demokratycznym kraju i poglądy legitymizujące jakikolwiek ustrój totalitarny są w Polsce zabronione przez prawo. Należało im również uświadomić podstawowe prawa człowieka, zgodnie z którymi pobierają nauki w szkole: szacunek dla drugiej osoby, wolność wyznania, przekonań itp., gdyż zdarzały się bezpodstawne negatywne wypowiedzi na temat religii (np. na temat osób wyznania mojżeszowego) czy odmienności koloru skóry lub orientacji seksualnej.

Z jednej strony, uczniom zza wschodniej granicy uświadamiano normy kulturowe obowiązujące w Polsce, z drugiej nauczyciele zdobywali bardzo wiele informacji na temat zwyczajów panujących w innych krajach. Ze strony pedagoga nie może tu być miejsca na zdziwienie, że niektóre rzeczy należy mówić uczniom w wieku licealnym, bowiem oni są wystarczająco zdziwieni naszymi zasadami. Dobrze jest pamiętać o tym, że ci uczniowie nie byli wychowywani w Polsce. Niekoniecznie więc muszą znać zasadę powitania nauczyciela słowami dzień dobry, a nie słowem cześć, oraz że używamy – zwracając się do pedagoga – trzeciej osoby. Podobnie jest z kwestią stroju. Częstokroć trzeba uczyć uczniów na odmienną stroju formalnego i nieformalnego. Nauczyciele pokazują, że standard ubioru szkolnego jest inny niż np. zupełnie swobodnego. Dlatego już w pierwszych dniach współpracy warto poruszyć to zagadnienie. Jeżeli mówić o dyscyplinie w klasie, to koniecznie trzeba wspomnieć o regułach obowiązujących na lekcji, choć – według mnie – lepiej wspólnie z uczniami ustalić zasady, których będziemy przestrzegać. Ma to jeszcze tę zaletę, że kształci poczucie odpowiedzialności za powzięte decyzje i umiejętność rozsądnego formułowania argumentów – przepisów możliwych do stosowania.

Odpowiednie przygotowanie do egzaminu dojrzałości to niejedyny zobowiązanie, które przyjęli na siebie nauczyciele i inni pracownicy „Klasyka” oraz bursy „Inter”. Kiedy w sierpniu przyjeżdżają do Warszawy z różnych państw kandydaci do liceum, muszą wykazać się odpowiednią postawą, tzn. przede wszystkim powinni chcieć się uczyć, gdyż czasami myślą oni, że jadą do Polski na roczne wakacje i nie wykazują zbyt dużego zaangażowania w proces przyswajania wiedzy podczas kursu przygotowującego do nauki w szkole średniej. Nauczyciele oraz wychowawcy poprzez swoją postawę dają świadectwo tego, że w Polsce pracownicy starają się jak najlepiej wykonywać przydzielone obowiązki, że warto tutaj pracować i mieszkać. Z kolei próby ominięcia przepisów nie przyniosą dobrych rezultatów.

Główne problemy stanowiły spóźnianie się na lekcje i zakłócanie toku zajęć, jednak trudno powiedzieć, że pozwalało to odróżnić uczniów szkoły wielokulturowej od młodzieży z innych polskich szkół. Uczniowie bardzo ciężko pracowali w trakcie roku szkolnego, do czego nie zawsze byli przyzwyczajeni w krajach, z których pochodzą. Istotną przeszkodą w zdobywaniu wiedzy był brak nawyku uczenia

się u niektórych licealistów, jednak nauczyciele, przygotowując lekcje z uwzględnieniem różnic kulturowych oraz poziomu znajomości polszczyzny, w zdecydowanej większości osiągnęli zamierzone cele dydaktyczne.

Korzyści z edukacji międzykulturowej

Czy z obecności w jednym miejscu Polaka, Ukraińca i Rosjanina mogą wynikać wyłącznie spory? Takim uproszczeniom trzeba się stanowczo sprzeciwić. Stereotypy i trudne dzieje to tylko jeden z łączących nas elementów kultury. Przede wszystkim należy stwierdzić, że uczniowie i nauczyciele PLON „Klasyk” pracują na styku wielu kultur: polskiej, ukraińskiej, rosyjskiej i in. Kształcenie uczniów cudzoziemskich to również dla pedagogów wyjątkowa lekcja wielokulturowości, także oni zdobywają cenne i unikatowe jeszcze na polskim rynku edukacyjnym doświadczenie. Wiąże się z tym szereg korzyści, które warto, przynajmniej pokrótce, wymienić i ogólnie scharakteryzować.

Osoba przebywająca w takim środowisku zyskuje uwrażliwienie na *inność* ucznia posługującego się obcym jej językiem, wyznającego inną wiarę, wyrosłego w odmiennym kodzie kulturowym. Z jednej strony, wydawałoby się to naturalne we współczesnej Polsce z granicami otwartymi dla migrantów, z drugiej nie jest to jeszcze, niestety, oczywiste dla osób odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli. Dzięki kontaktowi z młodymi ludźmi pochodzącymi z zagranicy pedagodzy uzyskują wiele interesujących i przydatnych w dalszej pracy informacji. Można je później wykorzystać jako punkt odniesienia do wprowadzenia nowego materiału.

Uczniowie, dzięki przebywaniu w otoczeniu wielokulturowym, uczą się zrozumienia dla odmienności swoich kolegów. Za pozytywny sygnał należy uznać to, że konflikty na tle narodowościowym w naszej szkole nie mają miejsca, gdyż, dostrzeżone w odpowiednim czasie, są natychmiast rozwiązywane. Ważne są sukcesy młodych ludzi oraz zaangażowanie w pracę na rzecz szkoły. Wielu uczniów dzięki swojej wzorowej postawie oraz postępom w nauce zostało przeniesionych do grup bardziej zaawansowanych.

Podsumowanie

Praca pedagogiczna w wielokulturowym środowisku na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej wzbogaca o różne nowe umiejętności, niezbędne w zawodzie nauczycielskim, które dotychczas nie były, czy też jeszcze nie są, przedmiotem

głębszej refleksji akademickiej. Jeszcze jako student filologii polskiej chciałem się dowiedzieć, jak prowadzi się zajęcia z języka polskiego z osobami mającymi polskie korzenie na Wschodzie. Z tego powodu w ramach praktyk studenckich wyjechałem do Wilna, gdzie prowadziłem lekcje pod okiem znakomitej polonistki, Czesławy Osipowicz, której w tym miejscu pragnę bardzo serdecznie podziękować. Obecnie, w Warszawie, głównie za sprawą naszych uczniów, miałem możliwość doszlifowania swojej wiedzy. Podejmowane wysiłki – przede wszystkim nauczenie podstaw kultury polskiej, zarówno w zakresie literatury, tzn. wymogów zawartych w nowej *Podstawie Programowej*, jak i języka (tu wyznacznikiem była ich kompetencja językowa) – w wielu przypadkach przyniosły efekty. Oczywiście, trudno byłoby zachęcić młodych użytkowników języka do polubienia polszczyzny wyłącznie na podstawie tekstów średniowiecznych i renesansowych, dlatego starałem się zadbać o zaznajomienie moich podopiecznych ze współczesną kulturą – w tym literaturą – polską, która mogłaby stanowić punkt wyjścia do rozmów o dziedzictwie okresu staropolskiego.

Bibliografia

- Candelier, M. (red.) (2012) *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasburg: Wydawnictwo Rady Europy.
- Janowska, I. (2010) *Planowanie lekcji języka obcego*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2009) *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków: Universitas.
- Mażejka, P. (2013) *Polak koniunkturalny*. W: „Nowa Europa Wschodnia”, nr 1, 24.
- Miodunka, T. (red.) (2009) *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków: Universitas.
- MEN (2007) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. DzU nr 83, poz. 562. §15.1 ust. 4.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Radosław Budzyński

Nauczyciel w Polonijnym Liceum Ogólnokształcącym Niepublicznym „Klasyk” w Warszawie, doktorant w Katedrze Międzynarodowych Studiów Polonistycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Studiował filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim, bałtystykę na Uniwersytecie Warszawskim i w School of Slavonic and East European Studies w University College of London (Wielka Brytania). Stypendysta Rządów Litwy (2010) i Łotwy (2013).