

# Spotkania z kulturą polską na dodatkowych lekcjach języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji

KATARZYNA STANKIEWICZ,  
ANNA ŻUREK

Jedną z form wsparcia językowego i kulturowego uczniów z rodzin powracających z emigracji są dodatkowe lekcje języka polskiego, przystępujące tym dzieciom na takich samych zasadach, jak uczniom cudzoziemskim. Lekcje te mogą być miejscem spotkania z szeroko rozumianą kulturą polską, formą rozwijania tożsamości kulturowej uczniów oraz pomocą w procesie ich (re)integracji w Polsce. Ma to zapewnić promowany przez nas model zintegrowanego kształcenia językowo-kulturowego, będący odpowiedzią na potrzeby uczniów „powracających”.

**Z**ródłem wyjątkowego doświadczenia migracyjnego są tzw. migracje powrotne, którymi określa się powroty do ojczyzny po dłuższym czasie spędzonym na emigracji<sup>1</sup>. Chociaż rodzice wracają wtedy do kraju swego pochodzenia, to dzieci wcale nie muszą uważać Polski za swoją ojczyznę. Często są one urodzone za granicą, a kraj pochodzenia rodziców traktują jako miejsce okazjonalnych spotkań z rodziną. Znajomość języka i kultury polskiej może być w takich sytuacjach bardzo ograniczona (zob. Żurek 2018: 19–35). Kłopotliwe okazują się też kwestie tożsamościowe. Taki pozornie „bezproblemowy” typ ucznia migranta, może wymagać od nauczyciela szczególnych kompetencji i stawia go w nowej roli – osoby, która powinna nie tylko uzupełnić braki ucznia w zakresie języka polskiego, lecz także wprowadzać dziecko w nowe realia (z pozoru bliskie) oraz do świata kultury rodziców, który jest odczuwany jako obcy, a często wręcz nieatrakcyjny.

Celem artykułu jest wskazanie potrzeby kształcenia kulturowego w ramach dodatkowej nauki języka polskiego uczniów „powracających” z emigracji<sup>2</sup> oraz przedstawienie propozycji podejścia do tego kształcenia, jak również przykładowych ćwiczeń do pracy na indywidualnych zajęciach dodatkowych z języka polskiego, integrujących rozwój sprawności językowo-kulturowych.

1 Przyjmujemy za migrację długotrwałą – zgodnie z zaleceniami ONZ – migrację trwającą powyżej 12 miesięcy. Za: Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 38.

2 Używamy tutaj określenia „powracający” w cudzysłowie, bowiem nie każdy uczeń z rodziny migrantów powrotnych jest reemigrantem – dziecko mogło urodzić się już poza granicami kraju. W dalszej części artykułu pomijamy cudzoziemców. Określenie „powracający” odnoszone do dzieci z rodzin reemigrantów zakorzeniło się już w polskiej literaturze przedmiotu, zwłaszcza w środowisku psychologów (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Pisząc dalej o uczniach powracających z emigracji, mamy na myśli dzieci, które nie uczęszczały do polskich szkół, urodziły się bowiem za granicą lub rozpoczęły edukację szkolną już po wyjeździe rodziny za granicę.

### Trudne powroty z emigracji?

Warto sobie uświadomić, że dziecko nie wraca z emigracji samo, ale migruje wraz ze swoją rodziną i jest od niej zależne. Często nie ma żadnego wpływu na decyzję rodziców o powrocie do Polski. Chętnie pozostałoby w znanym sobie środowisku, pośród swoich przyjaciół, w szkole do której chodziło. Jak wynika z badań o emigracji z Polski z reguły decydują kwestie materialne (np. Ślusarczyk, Słany 2016). Rodzina jest, co prawda, w stanie funkcjonować za granicą w zadowalających warunkach finansowych, ale pojawia się tęsknota za ojczyzną. Ta z kolei bywa źródłem decyzji o powrocie do kraju. Ponowne zamieszkanie w Polsce wiąże się jednak z wieloma trudnościami i stresem, adaptacja zaś wymaga sporego wysiłku. Niepowodzenie prowadzi najczęściej do ponownej emigracji, co określa się mianem „pętli pułapki migracyjnej” (Iglicka 2010; por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 13).

Po powrocie do Polski rodzice są zwykle zaangażowani w przeprowadzkę, organizowanie życia codziennego, szukanie pracy, więc często nie poświęcają wystarczającej uwagi dziecku, które również musi sobie radzić z procesem adaptacji, a dla którego polska szkoła i realia kraju są zupełnie nowe. Zdarza się, że rodzina powraca do ojczyzny w sytuacji kryzysu wywołanego śmiercią bliskiej osoby, chorobą czy rozpadem związku. W przypadku rodziców, na ten kryzys nakłada się stres spowodowany adaptacją do nowych warunków, a zadbanie o potrzeby dziecka z reguły schodzi wtedy na dalszy plan (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 31 i n.). Nie można zatem traktować zachowania ucznia oraz jego stosunku do szkoły i Polski w oderwaniu od tego, co „dzieje się w domu”.

Jak czytamy w raporcie *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji* (2015), „doświadczenia migracyjne są dla dzieci zawsze dużym wyzwaniem emocjonalnym” (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 33). Uczeń musi odnaleźć się w nowym kraju, nowym środowisku, również w nowej szkole. Sytuacja jest dla niego bardziej komfortowa, jeśli czas przeprowadzki do Polski zbiega się z początkiem edukacji szkolnej (tj. pójściem do pierwszej klasy). O wiele trudniej nadrobić braki i odnaleźć się w szkole tym uczniom, którzy dołączają do starszych klas.

Polszczyzna uczniów powracających zależy od wielu uwarunkowań. Dzieci wychowywane na emigracji, do pewnego stopnia posługują się dwoma lub wieloma językami. W domu rodzinnym mówią najczęściej po polsku, jednak w większości sytuacji komunikacyjnych posługują

się językiem kraju osiedlenia rodziców, który staje się dla nich językiem funkcjonalnie pierwszym. Takie osoby określa się użytkownikami języka odziedziczonego (por. Polinsky 2015). Zalicza się do nich przedstawiciele drugiego pokolenia polskich imigrantów, a więc osoby, które urodziły się w kraju osiedlenia rodziców lub przed rozpoczęciem edukacji szkolnej wyjechały z Polski (zob. Żurek 2018: 20–26).

Dzieci takie odczuwają pewien związek emocjonalny z krajem pochodzenia i zwykle nie osiągają pełnej kompetencji w polszczyźnie. Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym stanowią grupę dość zróżnicowaną pod względem biegłości w języku ojczystym, stopnia rozwinięcia sprawności językowych (znaczne deficyty obserwuje się w czytaniu i pisanu), emocjonalnej więzi z kulturą kraju pochodzenia oraz poczuciem identyfikacji narodowej. Cechuje je niekiedy wolniejsze (niż u rodzimych użytkowników polszczyzny) tempo mówienia, posługiwanie się uboższym systemem gramatycznym oraz liczne błędy lub braki leksykalne (zwłaszcza w zakresie słownictwa specjalistycznego). Poziom znajomości języka polskiego zależy od czasu wyjazdu za granicę, długości pobytu w kraju osiedlenia rodziców, miejsca rozpoczęcia edukacji szkolnej (w Polsce lub za granicą), regularnej nauki w szkole polonijnej lub jej braku, motywacji do nauki języka polskiego, wsparcia ze strony rodziców w tym zakresie itp. Dzieci powracające z emigracji bardzo często posługują się językiem polskim na poziomie pozwalającym im na swobodną komunikację i sprawiają wrażenie biegłych pod względem językowym. Jednak ich polszczyzna – ze względu na rozwój w sytuacji interferencji językowej – zawiera liczne obce elementy semantyczne, leksykalne, fleksyjne, składniowe i stylistyczne (por. Dubisz 1997: 259; Sękowska 2010: 38–39). Na stan zachowania bądź utraty polszczyzny wśród reprezentantów tej grupy ma wpływ chronologia emigracji oraz stopień asymilacji z krajem osiedlenia (Sękowska 2010: 28).

### Uczeń powracający w polskiej szkole<sup>3</sup>

Zgodnie z obowiązującymi przepisami w zakresie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, uczniowie powracający mają prawo do dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego prowadzonych indywidualnie lub grupowo (Dz.U. 2017 poz. 1655). Nauczyciel podczas zajęć może nawet nie zauważyć, że

3 Przedstawienie specyfiki i trudności uczniów powracających w polskiej szkole na podstawie literatury przedmiotu oraz badań własnych Katarzyny Stankiewicz. Zob. Stankiewicz (w druku).

poziom znajomości języka uczniów powracających z emigracji odbiega od poziomu uczniów wychowywanych w Polsce (ze względu na biegłość tych pierwszych w zakresie komunikacji potocznej oraz zazwyczaj bezbłędną wymowę).

Jednak badania nad uczniami powracającymi pokazują, że to właśnie braki językowe stanowią najczęstszy problem podczas edukacji w polskiej szkole i pośrednio wpływają na inne aspekty szkolnego funkcjonowania (Grzymała-Moszczyńska i in. 2016: 119). Trudności dotyczą zarówno sprawności czytania i pisania (w młodszych wiekach – kaligrafii i ortografii), jak i znajomości specjalistycznego przedmiotowego języka edukacji szkolnej (Grzymała-Moszczyńska i in. 2016). Jak podkreślają Ewa Lipińska i Anna Seretny, język polski uczniów polskiego pochodzenia „w warunkach emigracyjnych zazwyczaj rozwija się słabo albo nie rozwija się wcale, ulega też degradacji, coraz bardziej oddalając się od standardowej polszczyzny, i/lub stopniowemu zanikowi” (Lipińska, Seretny 2013: 2). Biorąc pod uwagę funkcję, jaką język ten pełni w codziennej komunikacji, można go określić mianem języka ojczystego jako drugiego (por. Lipińska, Seretny 2012: 30).

Wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców jest również język dominujący ucznia (tzw. funkcjonalnie pierwszy), który może być – jak to ma miejsce w przypadku języka angielskiego – przedmiotem nauki w polskiej szkole. Nauczyciele mogą wspierać dziecko w podtrzymaniu dwujęzyczności, mogą je też do tego zniechęcać. Okazuje się, że ten potencjał ucznia powracającego z emigracji może być traktowany w szkole jako problem, kiedy dziecko „odstaje” od klasy pod względem swoich umiejętności, czasami wręcz „przerasta” językowo nauczyciela i nudzi się na lekcji języka obcego, który nie jest dla niego obcy. Często są też sytuacje, gdy uczniowie na poziomie komunikacji świetnie sobie radzą z drugim językiem, jednak brakuje im wiedzy o języku jako systemie, nie znają reguł gramatycznych, gatunkowych wzorców tekstów pisanych itd. To, co miało być bezproblemowe, staje się zatem kolejnym źródłem niepowodzeń szkolnych po powrocie z zagranicy (Jarmuż, Ośko 2015).

Do kwestii językowych dochodzą różnice programowe. Uczęszczanie do polonijnej szkoły sobotniej zdecydowanie nie wystarcza, aby dziecko po powrocie do kraju było na tym samym poziomie nauczania co jego polscy rówieśnicy, a przecież nie wszyscy uczniowie korzystają chociażby z tej formy edukacji. Niektórzy rodzice podejmują się samodzielnej pracy z dzieckiem w domu nad materiałem z polskiej szkoły, jednak uczniowi – obciążonemu w trakcie tygodnia regularnymi zajęciami szkolnymi

w kraju emigracji, a w weekend nauką w szkole sobotniej – niewiele już pozostaje czasu na wyrównywanie różnic programowych. Trudności wynikające z tych różnic są wyraźnie skorelowane z brakami dziecka w zakresie znajomości języka przedmiotowego edukacji szkolnej w Polsce. Nie sposób nadrobić materiał z historii czy geografii bez znajomości odpowiedniej terminologii. Trudno się uczyć, kiedy podręcznik jest niezrozumiały i za trudny zarówno w warstwie językowej, jak i specjalistycznej (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2016; Majcher-Legawiec 2017).

Oprócz różnic programowych, uczniowie powracający z migracji napotykać różnice związane z tzw. kulturą szkoły, priorytetowymi celami uczenia się, metodami dydaktycznymi i podejściem do dzieci. Obecny w polskiej szkole nacisk na kaligrafię jest praktycznie nie do zrozumienia dla uczniów, którzy kształcili się poza granicami kraju, na Zachodzie, np. w Wielkiej Brytanii. Do tego, polska szkoła cechuje się stosunkowo dużą hierarchicznością, zwykle brakuje w niej indywidualizacji nauczania oraz pracy zespołowej, tak powszechnych np. w krajach skandynawskich. Zatem różnice są widoczne nie tylko w tym, czego uczniowie uczyli się wcześniej, lecz także w tym, w jaki sposób się uczyli. Nauczyciele oraz rodzice często nie dostrzegają nawet tego (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 90–91; Januszewska, Markowska-Manista 2017: 204–205).

Różnice programowe nakładają się na różnice o charakterze kulturowym, z którymi w wielu obszarach swojego funkcjonowania styka się dziecko powracające z emigracji. Co prawda kulturowo mamy tutaj do czynienia z „dziećmi polskimi”, nie można jednak zapominać, również w szkole, że wychowywały się one w sytuacji dwujęzyczności i dwukulturowości. Pewne tradycje, obyczaje i normy, które wyniosły z domu, traktują jako typowe dla polskiej kultury, jednak – funkcjonując w środowisku szkolnym czy też rówieśniczym w realiach innego kraju – przyjęły także szereg norm charakterystycznych dla kultury kraju migracji. Prowadzi to do tego, że niektóre zachowania, z którymi się spotykają w Polsce (w szkole i poza nią), odbierają jako nowe, inne, a nawet obce. W tym sensie, w kraju pochodzenia swoich rodziców mogą doznawać szoku kulturowego typowego dla migrantów, czego nauczyciel powinien być świadomy (Jarmuż, Ośko 2015).

Należałoby jeszcze zwrócić uwagę na kwestie tożsamościowe, szczególnie istotne w przypadku uczniów starszych, zmagających się z kryzysami tożsamości właściwymi dla wieku młodzieńczego. Podczas pobytu na emigracji, polska tożsamość dziecka może być stosunkowo silna, wspierana przez najbliższą rodzinę, szkołę polonijną oraz

dalszych krewnych mieszkających w kraju (głównie dziadków). Po przyjeździe do Polski uczeń musi postawić sobie wiele pytań o charakterze tożsamościowym, w kontakcie z rówieśnikami kształtuje bowiem swoją tożsamość kulturową. Dostrzega przyjęte przez siebie normy kulturowe, które odbiegają od tych obowiązujących w kraju pochodzenia jego rodziców. Poszukuje przede wszystkim odpowiedzi na pytanie o to, kim jest. Jest to tym trudniejsze dla niego, im częściej odczuwa w relacjach z polskimi kolegami i koleżankami swoją odmienną czy wręcz obcą kulturową (por. Dąbrowa 2011).

### Między kształceniem językowym a kulturowym

Dydaktycy języków obcych opublikowali już wiele prac na temat związku między kształceniem językowym a kulturowym (więcej na ten temat Miodunka 2004, Gębał 2010, Stankiewicz i Żurek 2014). Wśród badaczy, socjokulturowe uwarunkowania użycia języka nie budzą wątpliwości. W przypadku uczniów powracających, mylące może być ich osadzenie w kulturze polskiej poprzez środowisko domowe. Okazuje się bowiem, że przekaz kultury w rodzinie ma charakter ograniczony, co sprawia, że w przypadku tych dzieci, integrowanie kształcenia językowego z kulturowym w toku dodatkowego nauczania języka polskiego w polskiej szkole wydaje się równie zasadne, co w odniesieniu do uczniów cudzoziemskich. Dodatkowym argumentem – o czym już wspominałyśmy – są problemy tożsamościowe, z którymi zmagają się uczniowie powracający. Zgodnie z ideami zapisanymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003), edukacja kulturowa może wspierać rozwój tożsamości ucznia, otwierając go jednocześnie na wielokulturowość. Pożądane wydaje się zatem przyjęcie zintegrowanego modelu kształcenia językowo-kulturowego, opisanego już w literaturze glotodydaktycznej, który uwzględni podejście międzykulturowe (por. np. Stankiewicz i Żurek 2012: 127–136; 2017: 21–25). Na tym modelu opierają się również przedstawione w tym artykule gry.

Pisząc o kształceniu kulturowym, przyjmujemy szerokie rozumienie kultury, według którego – nieco upraszczając – „kultura to wszystko, co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczności” (Bierstedt, za: Sztompka 2004: 233). Rozumienie to – zgodnie z definicjami socjologicznymi i antropologicznymi – uwzględnia materialną, normatywną i symboliczną sferę kultury (Sztompka 2004: 239). W takim ujęciu, kształcenie kulturowe ma trzy wymiary: poznawczy (przekaz wiedzy o społeczeństwie polskim, sztuce, obyczajach, normach kulturowych itp.), behawioralny (kształcenie kompetencji komunikacyjnej zgodnej z normami kulturowymi) oraz

emocjonalny (kształtowanie określonych postaw i świadomości metakulturowej uczniów). Celem kształcenia kulturowego jest formowanie kompetencji kulturowej osób uczących się języka polskiego, m.in. poprzez rozwijanie umiejętności adekwatnego zachowania w nowej sytuacji, w tym również w warstwie komunikacji werbalnej, rozwój świadomości zasad i norm kulturowych oraz wzbudzenie refleksji nad własną tożsamością i jej uwarunkowaniami (por. Stankiewicz, Żurek 2014: 142).

Zintegrowany model edukacji językowo-kulturowej zakłada większą otwartość i dowolność zagadnień poruszanych na dodatkowych zajęciach z języka polskiego, dostosowanych do aktualnych potrzeb i zainteresowań uczniów, ich wieku, poziomu znajomości polszczyzny, kraju emigracji, doświadczenia edukacyjnego zdobytego za granicą, motywacji do nauki języka i kultury itd. Nauczyciel, będąc reprezentantem polskiej kultury i wzorem językowym, staje się jednocześnie otwartym partnerem do dyskusji, zainteresowanym doświadczeniami uczniów i kulturą krajów, z których oni przyjechali (por. Stankiewicz, Żurek 2016: 373–376). Natomiast uczeń uważany jest za autonomiczną jednostkę odpowiedzialną za kształt własnej edukacji i rozwój swojej tożsamości, z jej ważnym wymiarem kulturowym (por. Stankiewicz, Żurek 2011: 187–194).

### Przykładowe gry integrujące kształcenie językowe z kulturowym

Proponowane przez nas gry są ukierunkowane na rozwijanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej uczniów powracających z emigracji. Kształcenie przebiega w wymiarze poznawczym, behawioralnym i emocjonalnym. Rozwijanie wspomnianych kompetencji zachodzi poprzez czynne uczestnictwo w grach nastawionych na działania językowo-kulturowe o charakterze receptywnym, produktywnym i interakcyjnym (por. ESOKJ 2003: 24). Dwa pierwsze dotyczą rozumienia i tworzenia tekstów mówionych i/lub pisanych. Działania interakcyjne polegają zaś na wymianie informacji między uczestnikami rozmowy i osiągnięciu wspólnego celu komunikacyjnego.

Gry mogą być wykorzystane w pracy z uczniami powracającymi z emigracji na dodatkowych zajęciach z języka polskiego, zarówno tych indywidualnych, jak i grupowych. Przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów klas starszych (VI–VIII). Ważne, by posługiwali się oni polszczyzną w miarę sprawnie (przynajmniej na poziomie B1/B2). Szczegółowe informacje o celach językowych i kulturowych zostały zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Wykaz proponowanych gier integrujących kształcenie językowe z kulturowym<sup>4</sup>.

GRA	SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE	KOMPETENCJA KULTUROWA
<i>Co kraj, to obyczaj</i>	funkcja: opisywanie przedmiotów i zwyczajów	zapoznanie się ze zwyczajami panującymi w Polsce, porównanie ich ze zwyczajami z kraju emigracji, rozwijanie tożsamości kulturowej ucznia
	słuchanie: +	
	czytanie: +	
	mówienie: +	
	pisanie: opis wybranego przedmiotu lub zwyczaju charakterystycznego dla danego kraju	
<i>Typowy Polak</i>	funkcja: charakterystyka osoby i wyrażanie opinii	uświadomienie sobie stereotypów narodowościowych, refleksja nad stereotypowym postrzeganiem Polaków
	słuchanie: +	
	czytanie: -	
	mówienie: +	
	pisanie: opis osoby	
<i>Moja historia</i>	funkcja: pytanie o informacje i udzielanie informacji	uświadomienie sobie własnej tożsamości, wspieranie rozwoju tej tożsamości zwłaszcza w wymiarze kulturowym
	słuchanie: +	
	czytanie: +	
	mówienie: +	
	pisanie: wywiad	

Źródło: opracowanie własne.

### Scenariusze zajęć z wykorzystaniem gier

W opisie gier uwzględniliśmy: cel kulturowy i językowy, niezbędne materiały dydaktyczne, czas trwania ćwiczenia oraz przebieg gry. Na koniec każdego ćwiczenia przewidziane są pytania do refleksji dla uczniów, które mogą być podstawą do rozmowy z nauczycielem.

#### 1. Gra *Co kraj, to obyczaj*

**Cel kulturowy:** zapoznanie się ze zwyczajami panującymi w Polsce, porównanie ich ze zwyczajami z kraju emigracji, rozwijanie tożsamości kulturowej ucznia

**Cel językowy:** rozwijanie sprawności językowych, utrwalanie słownictwa związanego z przedmiotami codziennego użytku, zwyczajami, rytuałami, opisywanie przedmiotów i zwyczajów

**Materiały:** rekwizyt wybrany przez ucznia, tekst o polskich obyczajach i tradycjach

**Czas:** 45 minut

**Przebieg gry:** Nauczyciel opracowuje krótki wzorcowy tekst o polskich tradycjach (najlepiej dotyczący aktualnych świąt itp.; można wykorzystać teksty zamieszczone w podręczniku do języka polskiego danej klasy, ewentualnie uproszczone). Uczeń na jego podstawie przygotowuje ustną prezentację specyficznych dla polskiej kultury zachowań, ceremonii, zwyczajów. Na prezentację przynosi odpowiedni rekwizyt, ewentualnie zdjęcie itp.

**Zadanie domowe:** Uczeń przygotowuje opis przedmiotu związanego z wybranym zwyczajem lub charakterystykę obyczajów kraju emigracji.

**Pytania do dyskusji:** Formulowane przez nauczyciela, dotyczące prezentowanych przedmiotów i zwyczajów oraz stosunku ucznia do nich.

#### 2. Gra *Typowy Polak*

**Cel kulturowy:** uświadomienie sobie stereotypów narodowościowych, refleksja nad stereotypowym postrzeganiem Polaków

**Cel językowy:** rozwijanie sprawności językowych, utrwalanie słownictwa związanego z charakterystyką człowieka (wygląd, cechy charakteru), wyrażanie opinii, sporządzenie charakterystyki duże arkusze papieru, pisaki

**Materiały:**

**Czas:** 45 minut

**Przebieg gry:** Uczeń ma do dyspozycji dwa duże arkusze papieru i kolorowe pisaki. Najpierw przygotowuje plakat przedstawiający charakterystyczne cechy typowego Polaka lub typowej Polki (osoby mieszkającej na stałe w Polsce, posługującej się językiem polskim we wszystkich sytuacjach

<sup>4</sup> Zaprezentowane przez nas gry zostały dostosowane do pracy z uczniami powracającymi z emigracji. Można je również wykorzystać podczas zajęć z języka polskiego jako obcego, o czym już obszerniej pisaliśmy (np. Stankiewicz i Żurek 2009, 2011, 2012).

komunikacyjnych). Na drugim plakacie prezentuje postać osoby polskiego pochodzenia, urodzonej i wychowanej za granicą. Uczeń może nadać swoim postaciom cechy specyficzne, może dopisywać komentarze. Po skończonej pracy plakaty są omawiane z nauczycielem.

**Zadanie domowe:** Uczeń sporządza w formie pisemnej opis wybranej przez siebie osoby (według podanego przez nauczyciela schematu).

**Pytania do dyskusji:** Jaki jest stereotypowy obraz Polaka za granicą, zwłaszcza w kraju emigracji ucznia? Z czego to wynika? Co w tym obrazie jest negatywnego, a co pozytywnego?

### 3. Gra *Moja historia*

**Cel kulturowy:** uświadomienie sobie własnej tożsamości, wspieranie rozwoju tej tożsamości, zwłaszcza w wymiarze kulturowym

**Cel językowy:** rozwijanie sprawności językowych, utrwalanie słownictwa związanego z życiem człowieka oraz dotyczącego wybranych wydarzeń rodzinnych i kulturalnych, pytanie o informacje i udzielanie informacji

**Materiały:** lista przykładowych pytań do wywiadu

**Czas:** 45 minut

**Przebieg gry:** Po odpowiednim przygotowaniu nauczyciel wchodzi w rolę dziennikarza i przeprowadza wywiad z uczniem. Dziennikarz zadaje pytania dotyczące ważnych wydarzeń rodzinnych i społecznych, które w decydujący sposób wpłynęły na życie danego ucznia.

**Zadanie domowe:** Pisemne opracowanie odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania.

**Pytania do dyskusji:** Dlaczego wymienione wydarzenia były tak ważne? Jak ukształtowały ucznia? Czego go nauczyły?

Przedstawione gry komunikacyjne stanowią przykład integrowania treści językowych z kulturowymi na

dotychczasowych zajęciach z języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji. Z powodzeniem mogą być również wykorzystywane na zajęciach z uczniami cudzoziemskimi oraz w pracy w grupach wielokulturowych, np. na lekcjach wychowawczych.

#### BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowa, E. (2011), *Znaczenie tożsamości w życiu człowieka*, [w:] M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, s. 7–14.
- Dubisz, S. (red.) (1997), *Język polski poza granicami kraju*, Opole: Uniwersytet Opolski.
- Gębał, P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: UNIVERSITAS.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P., Grzymała-Moszczyńska, H. (2016) *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 118–122.
- Iglicka, K. (2010), *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Warszawa: SCHOLAR.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych.
- Jarmuż, M., Ośko, A. (2015), *Edukacja jako wyzwanie związane z powrotem do Polski*, [w:] K. Białek (red.), *(Z) Powrotem w Polsce. Wyzwania i potencjał powracających do Polski*, [online] [www.msz.gov.pl/resource/c4666de6-dedf-43f5-8c71-ff0653db9617:JCR](http://www.msz.gov.pl/resource/c4666de6-dedf-43f5-8c71-ff0653db9617:JCR) [dostęp 20.09.2018].
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2013), *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, [online] [http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny\\_Lipinska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf) [dostęp: 22.07.2019].
- Majcher-Legawiec, U. (2017), *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] G. Zarzycka, M. Karasek (red.), *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzensis”, nr 24, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 243–259.

- Miodunka, W.T. (red.) (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: UNIVERSITAS.
- Polinsky, M. (2015), *Heritage Languages and Their Speakers: State of the Field, Challenges, Perspectives for Future Work, and Methodologies*, „Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft”, t. 26, z. 1, s. 7–27.
- Sękowska, E. (2010), *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stankiewicz, K. (2019), *(Nie)problematyczni uczniowie „powracający”. Perspektywa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc (red.), *Demokracja. Socjalizacja. Wychowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2009), *Polish Language Course as a Place to Meet Different Cultures: Integration of Language Skills Development with Intercultural Learning*, [w:] E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli (red.) *Teaching and Learning in Different Cultures. An Adult education perspective*, Gdańsk: Gdańsk Higher School of Humanities Press, s. 196–212.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2011), *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*, „Język, komunikacja, informacja”, t. 6, Poznań, s. 187–194.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2012), *Interculturality on the border of disciplines. Polish language teaching as a means of intercultural education*, „Glottodidactica”, nr XXXIX/1, Poznań, s. 127–136.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014), *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Pruszków: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2016), *Lektor w kulturze – kultura w lektorze. Refleksyjne nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 365–381.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2017), *Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 21–25.
- Sztompka, P. (2004), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak.
- Ślusarczyk, M., Slany, K. (2016), *Demograficzne i socjologiczne implikacje wyjazdów z Polski. Dyskusja na bazie wyników Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, z. 1 (159), s. 127–150.
- Walczak, B. (2001), *Język polski na Zachodzie*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 563–573.
- Żurek, A. (2018), *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.

**DR KATARZYNA STANKIEWICZ** Adiunkt na Wydziale Studiów nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, z wykształcenia pedagog (edukacja ustawiczna) i polonistka. Jest zaangażowana w działania na rzecz integracji imigrantów. Pracuje z dziećmi cudzoziemskimi w szkole podstawowej. Naukowo interesuje się pedagogiką międzykulturową, edukacją i integracją dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz kulturowymi aspektami nauczania języków obcych.

**DR HAB. ANNA ŻUREK** Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego. Prowadzi warsztaty metodyczne dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego oraz zajęcia dla słuchaczy studiów doktoranckich z zakresu dydaktyki języki obcych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki, bilingwizmu oraz komunikacji międzykulturowej.