

Widzę cię, czyli o kompetencjach lektora języka polskiego dla uchodźców

SAMANTA BUSIŁO

Widzę cię to powitanie mieszkańców fantastycznego świata stworzonego przez J. Camerona w filmie *Avatar*. *Widzę cię* – mówi piękna Neytiri do przybysza z Ziemi. Ratuje mu życie i uczy go sposobów przetrwania na planecie, odkrywa tajemnice języka i kultury swojego plemienia. *Widzę cię*, jako pozdrowienie, kryje w sobie wiele treści. Znajdziemy w nim „ja” otwarte na świat. *Widzę cię* nadaje indywidualny charakter spotkaniu i komunikacji w ogóle. Zaczyna je od spojrzenia na drugą osobę i poznania „ty”.

Czy takie podejście do komunikacji i edukacji bliskie jest postulatom glottodydaktyki, stawiającym w centrum zainteresowania kompetencje, potencjał i potrzeby edukacyjne użytkownika języka, ucznia, słuchacza, studenta? Kim w takiej perspektywie jest lektor? Czy powinien mieć tyle twarzy, ilu uczniów?

Role przypisywane lektorowi i oczekiwania mu stawiane zmieniały się stopniowo wraz z rozwojem socjolingwistyki, psycholingwistyki, psychologii kognitywnej czy psychologii międzykulturowej. Na ich zmianę wpływał również sposób myślenia o języku i istocie komunikacji. Inspirując się różnymi koncepcjami naukowymi, ekspozowano rolę eksperta, mistrza, ambasadora kultury, wychowawcy, przewodnika po kulturze, mediatora, trenera językowego.

Współcześnie, w zależności od kulturowych uwarunkowań modelu edukacyjnego, oczekiwania stawiane lektorom mogą być od siebie bardzo odległe. Jedne kultury cenią nauczyciela przede wszystkim za wiedzę i umiejętności przedmiotowe, inne – za wrażliwość i umiejętność budowania relacji. Jedni uczniowie czekają na inspirację i prowokują, inni liczą na precyzyjne polecenia i strategie podawcze. Gdy uwzględnimy indywidualne preferencje dotyczące stylów uczenia się i typy inteligencji, otrzymamy misterny układ, w którym musi odnaleźć się lektor

planujący i realizujący proces dydaktyczny. Dlatego jego zdolność „widzenia” wydaje się tak istotna. Co może „zobaczyć” i czego może się nauczyć lektor, który pracuje z uchodźcami?

Uchodźcy, imigranci, edukacja

Zgodnie z Konwencją Genewską, uchodźca to osoba, która przebywa poza granicami kraju pochodzenia i żywi uzasadnioną obawę przed prześladowaniami ze względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej¹. Nie każdy imigrant jest uchodźcą. Wyjazd uchodźcy z kraju nie jest dobrowolny, a kraj pobytu nie zawsze jest wynikiem jego wolnego wyboru. Zdarza się, że na mocy prawa migracyjnego nie można dołączyć do rodziny, która trafiła do innego kraju Unii Europejskiej. Nauka języka staje się nierzadko pochodną przymusu życia w nowym kraju. Dzieciom uchodźczym w polskich szkołach często towarzyszy obawa rychłego wyjazdu i porzucenia nowo zawartych przyjaźni, a wraz z nią poczucie bezsensu i brak woli zaangażowania się w proces nauki. Jak w tych warunkach przekuć *Uczę się, bo muszę, choć nie chcę...* w *Uczę się, bo muszę i chcę?*

Kłopoty z motywacją uczniów to częste wyzwanie dla lektorów, nie tylko tych pracujących z uchodźcami. Jak skutecznie motywować słuchaczy, o których wiemy,

że zmagają się nie tylko z prozą codzienności, brakiem mieszkania i pracy, ale również z innymi konsekwencjami migracji i problemami z integracją społeczną? Jak realizować potrzeby edukacyjne, gdy nie są zaspokojone potrzeby bytowe?

Wsparcie procesów integracji

Znajomość języka polskiego w dużej mierze warunkuje adaptację do nowej rzeczywistości i integrację społeczną. Potrzeba samodzielnego życia i funkcjonowania w społeczeństwie to pierwszy powód, dla którego uchodźcy podejmują naukę². Potrzeba komunikacji i podejmowania działań językowych pojawia się bardzo szybko, przy czym opanowanie języka jest procesem długotrwałym, obejmuje rozwój nie tylko komunikacyjnych kompetencji językowych, ale kompetencji ogólnych, społecznych, realioznawczych, socjokulturowych, kulturowych, obywatelskich. Słuchacze często traktują lektora jako kompendium informacji niezbędnych do przeżycia, a zajęcia są dla nich forum wymiany praktycznych informacji z zakresu:

- opieki medycznej w Polsce;
- systemu edukacji;
- prawa pracy;
- praw cudzoziemców;
- sposobów funkcjonowania instytucji publicznych;
- pomocy społecznej.

Pytania o styl życia Polaków czy kulturę pojawiają się później. Czy należy zatem od lektorów wymagać kompetencji, które mają prawnicy, doradcy zawodowi, pracownicy socjalni? Na pewno nie. Jednak wartość kursu w opinii słuchaczy wzrasta, gdy lektor

- ma podstawową wiedzę z potrzebnych dziedzin i wie, gdzie jej szukać;
- ma dostęp do bazy danych instytucji i zasobów informacji, które są przydatne uchodźcom;
- uwzględnia w nauczaniu potrzeby komunikacyjne związane z wymienionymi obszarami życia publicznego;
- w miarę możliwości spełnia w trakcie kursu potrzeby edukacyjne związane ze znajomością realiów i stosownie do poziomu zaawansowania językowego wykorzystuje materiały autentyczne, z którymi ma kontakt uchodźca, takie jak komunikaty w miejscach publicznych, ogłoszenia, ulotki, informatory, formularze, pisma urzędowe.

Przekaz wiedzy i rozwijanie umiejętności praktycznych, wspomagających samodzielność słuchaczy w organizacji życia w nowej rzeczywistości, wymaga spontaniczności i niejednokrotnie gotowości do zmiany programu, by realizować zadania językowe zrodzone z potrzeby

chwili. Zdarza się, że lektor wspólnie ze słuchaczami przegląda ogłoszenia najmu mieszkań, uczestniczy w umawianiu się na spotkanie o pracę, czyta wypis ze szpitala czy decyzję urzędu w sprawie przyznania statusu uchodźcy. Jednocześnie zdobywa zaufanie słuchaczy, którym towarzyszy w codziennych troskach, dając im poczucie bezpieczeństwa i wsparcia. Możliwość rozwiązania problemów życiowych przyczynia się do znacznego wzrostu motywacji u słuchaczy, co rekompensuje trud wyzwania dydaktycznych, przed którymi staje lektor.

Adaptacja do nowej rzeczywistości

Wskutek migracji uchodźcy często doświadczają szoku kulturowego obejmującego sferę psychofizyczną i społeczną. Po etapie fascynacji nową kulturą, określanej w literaturze przedmiotu nazwą *miesiąc miodowy* (Oberg) czy *faza turystyczna* (Adler), przychodzi czas, w którym doznaje się negatywnych skutków migracji, zagubienia w nowej kulturze. Zmiana klimatu, rytmu życia, otoczenia, zmiana roli i statusu społecznego, brak sieci wsparcia społecznego, nieznajomość języka i kodów kulturowych – wszystko to wywołuje stres, rodzi negatywne emocje, powoduje poczucie zagubienia, niepewność, depresję, bezsilność, drażliwość, krytyczny stosunek do rzeczywistości i kultury kraju przyjmującego, nawet problemy zdrowotne (por. Bochner 1994). W przypadku uchodźców wojennych podobne symptomy mogą być spotęgowane w wyniku syndromu stresu pourazowego.

Na zajęciach z języka obcego wymienione zmiany i czynniki skutkują często obniżoną motywacją lub brakiem motywacji do nauki, brakiem zaangażowania, problemami z pamięcią, drażliwością, postawą negacji. Lektor, świadomy tych procesów, może wzmocnić poczucie sukcesu edukacyjnego, dostosowując tempo nauki i rodzaje aktywności do możliwości słuchaczy. Może budować poczucie przynależności do grupy poprzez gry i zabawy językowe, wycieczki, wyjścia kulturalne, dni kultur narodowych czy wieczory narodów, inne inicjatywy o charakterze adaptacyjnym i integracyjnym. Często przyjaźnie ze szkoleń językowych mają swoją kontynuację poza salą lekcyjną, słuchacze razem wynajmują mieszkanie, odwiedzają się w szpitalu, utrzymują kontakty po ukończeniu kursu.

Niekiedy właściwa ocena sytuacji przez lektora może nie tylko poprawić czyjś komfort psychiczny, ale ocalić zdrowie, a nawet życie. Dlatego tak ważne w pracy z uchodźcami są:

- umiejętność przeprowadzenia wywiadu kulturowego;
- świadomość procesów akulturacji, etapów szoku kulturowego;

- umiejętność zdiagnozowania syndromu stresu pourazowego;
- umiejętność aktywnego słuchania;
- wiedza dotycząca strategii postępowania w różnych przypadkach (np. sposoby reakcji na syndrom stresu pourazowego czy poszczególne fazy szoku kulturowego).

Poczucie sukcesu edukacyjnego

Jak wykazują badania, wśród uchodźców, częściej niż w grupie imigrantów, zdarzają się nie tylko osoby o niskim stopniu motywacji do nauki, ale również:

- osoby o małym doświadczeniu w nauce języków obcych, o krótkim doświadczeniu edukacyjnym;
- osoby niepiśmienne, wymagające nauki pisania i czytania lub wymagające nauki alfabetu łacińskiego;
- osoby o niskich kompetencjach ogólnych³.

W takiej sytuacji zarówno tempo pracy, jak i postęp językowy są wolniejsze, co w zderzeniu z oczekiwaniami słuchaczy i potrzebą niemal natychmiastowej znajomości języka polskiego rodzi frustrację i dodatkowo obniża motywację. Zdarza się, że słuchacze nie mają nawyku czytania od lewej do prawej strony, nie potrafią odnaleźć się w tekście podzielonym na kolumny, nie wspominając o technikach zadań wymagających transformacji form gramatycznych czy leksykalnych. Nie mają nawyku myślenia abstrakcyjnego, nie zauważają analogii, nie rozumieją funkcji przykładu. Czasami założony w podręcznikach do nauki języka polskiego poziom wiedzy ogólnej jest dla nich zbyt wysoki, a kontekst kulturowy nieznan. Zadaniem lektora jest, z jednej strony, dostrzeżenie i rozwijanie mocnych stron słuchaczy, z drugiej zaś – wprowadzanie nowego materiału i rozwijanie deficytowych kompetencji w dawkach dostosowanych do możliwości słuchaczy tak, by wywołać poczucie sukcesu językowego. W praktyce wymaga to często mozolnej pracy, wielu powtórek, tworzenia własnych materiałów dydaktycznych, gdyż dostępne na rynku zakładają podstawowy poziom umiejętności czytania i pisania, umiejętności uczenia się oraz kompetencji ogólnych. Oznacza to często rezygnację z własnych ambicji i oczekiwań szybkiego postępu, a także poszukiwanie nowych rozwiązań i niepoddawanie się pomimo niepowodzeń.

Mediator

W przypadku uchodźców opanowanie nowego kodu kulturowego warunkuje nie tylko możliwość komunikacji, ale również możliwość funkcjonowania w społeczeństwie, nawet bez znajomości języka. Zadaniem lektora jest wspieranie rozwoju kompetencji kulturowych i międzykulturowych: to lektor jest przecież przewodnikiem

po kulturze polskiej. Zdarzają się incydenty krytyczne, kiedy występuje on w roli mediatora-negocjatora między słuchaczami pochodzącymi z różnych krajów. Oczywiście, nie chodzi o specjalizowanie się w dziedzinie obyczajów, religii, historii, kultury języków słuchaczy, lecz raczej o kształtowanie świadomości różnic kulturowych, postawy otwartości na inne kultury, chęci poznania świata, szacunku wobec człowieka, umiejętności dialogu. Pomocna w tym zakresie jest wiedza z psychologii międzykulturowej, m.in. dotycząca:

- wymiarów kultury (Hofstede, Gesteland, Triandis);
- stylów komunikacji (Hall);
- stereotypów;
- mechanizmów dyskryminacji;
- mediacji;
- kulturowych uwarunkowań sukcesu edukacyjnego.

Uczelnie kształcące przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego stopniowo modyfikują programy nauczania, by wyjść naprzeciw wyzwaniom zawodowym, przed jakimi stają początkujący nauczyciele: przede wszystkim wprowadzają elementy edukacji międzykulturowej. Jednak każda sytuacja edukacyjna jest inna. Każda jest przygodą zaczynającą się od spojrzenia lektora na słuchacza. Ile w tym spojrzeniu uwagi, wrażliwości i refleksji – tyle różnorodnych ścieżek edukacyjnych, które oscylują w trójkącie język – człowiek – kultura. Uczestnictwo w kursie ma dla słuchaczy wiele wymiarów: wymiar przetrwania w nowym kraju, wymiar edukacyjny związany z poznawaniem nowego języka i nowej kultury, a także innych ludzi i samego siebie. Żeby przekonać słuchaczy do tych wartości, lektorzy muszą być najpierw sami do nich przekonani. Muszą być otwarci na poszukiwania i eksperymenty, refleksyjni, gotowi na ciągły rozwój i modyfikację, zarówno celów dydaktycznych, jak i strategii ich osiągnięcia. Lektor pracujący z uchodźcami szczególnie rozwija swój warsztat w obszarze edukacji międzykulturowej, wykorzystując wiedzę z zakresu psychologii i komunikacji międzykulturowej. Wspiera procesy integracji, rozwija kompetencje ogólne, społeczne, umiejętność uczenia się. Zdarza się, że występuje w roli przewodnika, mediatora, a nawet terapeuty. Towarzyszy słuchaczom w procesie osvajania nowego świata i budowania w nim życia. Zdarza się, że staje przed dylematem, jak daleko ich w ten świat wtajemniczać.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, P.S. (1975) The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock. W: *Journal of Humanist Psychology*, nr 15, 13-23.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Baczyński-Sielaczek, R. (2016) *Język polski w ośrodkach. Wyniki badania ewaluacyjnego*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Beacco, J., Little, D., Hedges, Ch. (2014) (red.) *Linguistic Integration of Adult Migrants: Guide to Policy Development and Implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berry, J. W. (1994) Culture Shock. W: W. Lonner, R. Malpass (red.) *Psychology and Culture*, 253-257.
- Bochner, S. (1994) Culture Shock. W: W. Lonner, R. Malpass (red.) *Psychology and Culture*, 245-249.
- Burzyńska-Kamieniecka, U., Dobesz U. (2016) *O czym przyszły obywatel powinien wiedzieć, czyli o potrzebie kształcenia i testowania kompetencji socjokulturowej i realioznawczej osób ubiegających się o polskie obywatelstwo*. Materiały z konferencji pt. *Życie zaczyna się po sześćdziesiątce* organizowanej przez Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” w maju 2016 r. (tom pokonferencyjny w opracowaniu, red. M. Stasieczek-Górna, P. Potasińska).
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Chodynicka, A., M., Więckowska, J. (2005) Wywiad kulturowy. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.) *Wywiad psychologiczny*, t. 3.
- Gesteland, R. (2000) *Różnice kulturowe z zachowania w biznesie*. Warszawa: PWN.
- Gębał, P. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2000) *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kownacka, E. (2005) Szok kulturowy – zło konieczne? W: *Alma Mater*, nr 71.
- Hall, E. (1997) *Ukryty wymiar*. Warszawa: Muza.
- Hall, T. (1999) *Taniec życia*. Warszawa: Muza.
- Hoefstede, G. (2000) *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: PWE.
- Linda, J., Matsumoto, D. (2007) *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWJP.
- Mallows, D. (2014) (red.) *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. The British Council.
- Neuner, G., Byram, M. (2003) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Oberg, K. (1960) Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. W: *Practical Anthropology*, nr 7, 177-182.
- Richards, J. (2005) *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge Language Education.
- Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- Szopski, M. (2005) *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Triandis, H., (1995) *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview Press.
- *The Linguistic Integration of Adult Migrants – From One Country to Another, From One Language to Another* (2014) Strasbourg: Council of Europe.
- Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2001) *The Psychology of Culture Shock*. Routledge.
- Zarate, G. (2004) *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zarzycka, G. (2016) *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki polonistycznej*. Materiały z konferencji pt. *Życie zaczyna się po sześćdziesiątce* organizowanej przez Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” w maju 2016 r. (tom pokonferencyjny w opracowaniu, red. M. Stasieczek-Górna, P. Potasińska).
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żydek-Bednarczuk, (2012) *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Postscriptum*, nr 2 (10). Katowice.

SAMANTA BUSIŁO Polonistka, ukrainistka, glottodydaktyk, lektorka języka polskiego jako obcego, metodyk w wielu projektach edukacyjnych skierowanych do imigrantów, organizowanych przez Fundację Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”, autorka materiałów do nauki języka polskiego jako obcego. Doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

1 Por. Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzieleniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej Dz. U. 2003 nr 128, poz. 1176.

2 Aż 73 proc. respondentów badania przeprowadzonego przez Instytut Spraw Publicznych w ośrodkach dla uchodźców na Mazowszu zadeklarowało, że uczy się języka polskiego, bo chce zostać w Polsce. Por. R. Baczyński-Sielaczek, *Język polski w ośrodkach, Wyniki badania ewaluacyjnego*, ISP, Warszawa 2016, s. 29.

3 Badanie przeprowadzono w grupie ponad 100 osób, uczestników projektu edukacyjnego skierowanego do uchodźców, realizowanego w latach 2014-2015 przez Fundację Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi” w Warszawie, a także w środowisku lektorów – to drugie obejmowało doświadczenia pracy z uchodźcami w latach 2006-2015. Wyniki zostały przedstawione na konferencji pt. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce” organizowanej przez Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” w maju 2016 r. w referacie pt. *Odczarować imigrantów, czyli o słuchaczach kursów języka polskiego widzianych oczami lektorów* (tom pokonferencyjny w opracowaniu, red. M. Stasieczek-Górna, P. Potasińska).

Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych

DOROTA MIHUŁKA

Obcojęzyczne teksty literackie są nudne, trudne i dlatego zupełnie nie nadają się na lekcję języka obcego – takie stwierdzenia można usłyszeć od uczniów, którzy nigdy nie mieli sposobności pracować z tym rodzajem tekstów autentycznych. Niniejszy artykuł podejmuje próbę przekonania sceptyków do tego, że praca z obcojęzycznym tekstem literackim na lekcji języka obcego jest jednak bardzo cennym doświadczeniem.

Pozycja tekstów literackich na lekcji języka obcego w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych nie zawsze była tak słaba jak obecnie. Przegląd metod i podejść do nauczania języków obcych uwidacznia, że we wcześniejszych dekadach (1950-1990) przypisywano im o wiele większe znaczenie w kształceniu językowym. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej teksty literackie były stałym i zarazem centralnym elementem lekcji języka obcego. Wraz z wyparciem jej przez inne podejścia, odeszło również zainteresowanie tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Przesunięcie punktu ciężkości z wiedzy o języku na umiejętność posługiwania się tym językiem i wyrażania w nim swoich myśli spowodowało marginalizowanie tekstów literackich na lekcji języka obcego. Zastąpiono je dialogami i scenkami sytuacyjnymi poruszającymi tematy dnia codziennego, których opanowanie ma gwarantować sukces w komunikacji. Takie przeświadczenie przyświeca metodzie bezpośredniej, audiolingwalnej oraz podejściu komunikacyjnemu (por. Komorowska 2005:21-23; K. Miłułka 2010a:17-18; Pfeiffer 2001:71-80).

Wprowadzenie w praktykę szkolną podejścia interkulturowego ponownie rozbudziło nadzieje na docenienie użyteczności obcojęzycznych tekstów literackich w kształceniu językowym. Podejście interkulturowe, promujące pełne zanurzenie w kulturze obcej i poprzez to lepsze zrozumienie swojej własnej kultury i samego siebie, zakłada równorzędną pozycję tekstów użytkowych i fikcyjnych (literackich) na lekcji języka obcego, bez względu na poziom zaawansowania językowego (por. K. Miłułka

2010a:18-19). Zaczęto myśleć zatem, że teksty literackie zostaną na nowo odkryte w procesie nauczania i uczenia się języka obcego i w związku z tym staną się ponownie nieodłącznym elementem lekcji języka obcego. Nadzieje te okazały się jednak złudne, gdyż – jak pokazuje praktyka – zainteresowanie tekstami literackimi w kontekście nabywania języka obcego było i jest wciąż znikome. Świadczy o tym niewielka liczba opracowań naukowych promujących pracę z tekstami literackimi na lekcjach języka obcego oraz pomijanie odniesień do literatury w praktyce szkolnej. Teksty literackie są nadal rzadkością w podręcznikach do nauki języków obcych (por. K. Miłułka 2012:142). Odniesienia do literatury na lekcjach języków obcych są również bardzo nieliczne. Stwierdziła to ponad 10 lat temu na podstawie hospitacji 82 lekcji języków obcych (głównie języka angielskiego, ale ponadto francuskiego, niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego) Aleksandrowicz-Pędich (2005:61): odniesienia do literatury pojawiły się tylko na trzech obserwowanych lekcjach. Niestety, w ostatnim dziesięcioleciu nie zmieniło się właściwie nic w kwestii podejścia do wykorzystywania tekstów literackich w kształceniu językowym przebiegającym w różnych typach szkół. Niniejsza publikacja jest kolejną próbą przekonania niezdecydowanych nauczycieli do tego, że praca z obcojęzycznym tekstem literackim jest użyteczna, gdyż sprzyja nie tylko rozwijaniu podstawowych i cząstkowych sprawności językowych, lecz także umożliwia poznawanie innych kultur, uwrażliwianie na nie, a poprzez pośrednie obcowanie z ich przedstawicielami – stopniowe odkrywanie samego siebie.