

Kształcenie dwujęzyczne z SERCEM

Projekt „Alfabetyzacja dwujęzyczna uczniów z oddziałów przygotowawczych”

DOI: 10.47050/jows.2024.3.75-85

Po wybuchu wojny w Ukrainie wiele ukraińskich dzieci przybyło do Polski, a część z nich zarejestrowano w szkołach. Aby pomóc im w jak najszybszej integracji, wprowadzono programy edukacyjne, które miały na celu wsparcie uczniów w nauce języka polskiego. W artykule zaprezentowano model kształcenia dwujęzycznego (alfabetyzacji dwujęzycznej) oparty na programie Nauczanie z SERCA (ang. Biliteracy Instruction from the HEART).

BARBARA MUSZYŃSKA

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

MAŁGORZATA
JASZCZUK-SURMA

Szkoła Podstawowa nr 83 we Wrocławiu

ANNA NANKOWSKA

Szkoła Podstawowa nr 83 we Wrocławiu

KATARZYNA PAJEWSKA

Szkoła Podstawowa nr 83 we Wrocławiu

MARY AMANDA STEWART

Texas Woman's University, Denton, USA

Po wybuchu wojny w Ukrainie w lutym 2022 r. polskie placówki edukacyjne znalazły się w trudnej sytuacji i w obliczu dezorganizacji. Około 800 000 ukraińskich dzieci przybyło wówczas do Polski, z czego 200 000 zostało zarejestrowanych w szkołach (Amnesty International 2023). W 2023 r. liczba ukraińskich uczniów jeszcze się zwiększyła, ponieważ rodziny zdały sobie sprawę, że zakończenie wojny nie nastąpi tak szybko, jak początkowo przypuszczano. Wraz z ich pojawieniem się w szkole wzrosła potrzeba wprowadzenia innowacyjnych, opartych na badaniach naukowych programów edukacyjnych dla uchodźców oraz zapewnienia wsparcia polskim nauczycielom. Już we wrześniu 2022 r., na początku nowego roku szkolnego, pojedyncze szkoły były gotowe w ograniczonym zakresie otworzyć klasy (oddziały) przygotowawcze dla uczniów uchodźców. Celem tego typu klas jest m.in. stworzenie warunków do osiągnięcia przez uczniów takiego poziomu znajomości języka polskiego, który umożliwi im dołączenie do oddziałów ogólnodostępnych po roku nauki. W tych klasach uczniowie zostają zanurzeni w języku szkolnym, a biegłość w nim jest kluczowym warunkiem sukcesu edukacyjnego (Pulinx i in. 2017; Auger 2023).

Istnieje niewiele programów nauczania w nurcie edukacji dwujęzycznej dla uczniów imigrantów i uchodźców w Europie (García i Otheguy 2019). To zjawisko może wynikać z tego, że krajowe polityki edukacyjne w krajach europejskich, w tym wdrażane w Polsce, przyjmują, że główny nurt edukacji powinien odbywać się w języku urzędowym danego kraju, natomiast dwa języki obce (języki urzędowe UE) są nauczane jako przedmioty szkolne (w zależności od kraju – dodatkowo bądź obowiązkowe [red.]). Nie zmienia to jednak tego, że nauczyciele powinni być świadomi wyzwań językowych uczniów oraz roli języka rodzimego w procesie uczenia się.

Szkoła podstawowa uczestnicząca w projekcie stanowi publiczną placówkę edukacyjną, w której naukę pobierają dzieci w wieku 7–14 lat. W trakcie realizacji projektu „Alfabetyzacja dwujęzyczna uczniów z oddziałów przygotowawczych”, w roku szkolnym 2022/2023, uruchomiono w niej cztery klasy przygotowawcze dla uczniów uchodźców, z czego dwie były przeznaczone dla dzieci młodszych, a dwie dla starszych. W projekcie uczestniczyło trzech nauczycieli oraz 45 uczniów, zdecydowana większość z nich to uchodźcy z Ukrainy. Niemniej jednak w klasach znaleźli się również uczniowie z Gruzji

i Białorusi. Należy przy tym zaznaczyć, że ukraińskie dzieci ze wschodniej części kraju były dwujęzyczne i przyzwyczajone do posługiwania się językiem rosyjskim w domu oraz ukraińskim w szkole, a dzieci z zachodniej Ukrainy używały jedynie języka ukraińskiego. W związku z tym podejście do dwujęzyczności w ramach tego projektu było złożone, uwzględniające obecność wielu uczniów o zróżnicowanym stopniu zaawansowania języka ojczystego i odmiennej ekspozycji na inne języki.

Projekt trwał siedem miesięcy, od grudnia 2022 r. do czerwca 2023 r. Realizowany był podczas lekcji języka polskiego i obejmował dodatkowo comiesięczne sesje doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, które miały miejsce na początku każdego miesiąca, oraz grupy fokusowe organizowane na zakończenie miesiąca po wprowadzeniu aktywności w klasie. W ramach projektu przeprowadzono również obserwacje oraz dyskusje koleżeńskie, które dotyczyły skuteczności zastosowania danych rozwiązań w pracy z uczniami.

Alfabetyzacja dwujęzyczna jako model nauczania dwujęzycznego

Uznajemy, że osoby uczące się będące imigrantami bądź uchodźcami (niezależnie od wieku) znajdują się w pilnej potrzebie przyswojenia języka nowego kraju (Duff 2019). W naszej pracy kierujemy się podejściem wielojęzycznym (May 2014), rozumianym jako uwzględnianie roli języka ojczystego w procesie przyswajania języka drugiego (SLA). Termin *edukacja dwujęzyczna* odnosi się najczęściej do nauczania przedmiotów szkolnych w dwóch językach, a tym samym rozwijania umiejętności językowych uczniów w dwóch językach, na przykład w znanym w Polsce modelu: język polski + język obcy nowożytny. Natomiast termin *alfabetyzacja dwujęzyczna* oznacza wykorzystywanie języka rodzimego uczniów w procesie uczenia się języka używanego w kraju, w którym żyją. Proces ten obejmuje równoległe rozwijanie umiejętności czytania i pisanie w obu językach, rozumienie kontekstu kulturowego związanego z każdym z języków, transfer umiejętności czytania i pisanie między językami oraz wspieranie rozwoju osobistego i przygotowanie do funkcjonowania w wielojęzycznym świecie.

Liczne badania naukowe dowodzą korzyści płynących z zastosowania pedagogicznego podejścia, które wykorzystuje język ojczysty ucznia w procesie przyswajania drugiego, m.in. poprzez czytanie w języku ojczystym (Flint i in. 2019), objaśnianie w nim treści (CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals 2021) oraz pisanie w nim (Salmerón 2022). W związku z tym alfabetyzacja dwujęzyczna powinna być priorytetem w edukacji wszystkich dwujęzycznych dzieci, niezależnie od środowiska szkolnego. W prezentowanym przez nas podejściu do alfabetyzacji dwujęzycznej rozumiemy ją też jako proces poznawania innych i bycia poznany przez innych, jako integralną część ludzkiego życia budującą poczucie przynależności. Przyjmujemy tu zatem perspektywę socjokulturową, opartą na ideologicznym modelu zaproponowanym przez Briana Streeta (1995). W tym ujęciu jednostka może przejawiać różne rodzaje alfabetyzacji, aby współtworzyć znaczenia z innymi za pomocą różnorodnych środków. Posługujemy się też terminem *przeżyte doświadczenia* (ang. *lived experiences*), aby podkreślić, że uczniowie wnoszą do procesu nauczania i uczenia się unikatową wiedzę oraz doświadczenia, które należy uwzględnić i wykorzystać. Socjokulturowe spojrzenie na alfabetyzację kładzie nacisk na osadzenie praktyk alfabetyzacyjnych w kontekście społecznym i kulturowym, w którym one funkcjonują (Freebody i Luke 1990). Ponadto rozumienia przekazu pisanego, który składa się z trzech elementów: czytelnika, tekstu oraz czynności czytania, nie da się oderwać od kontekstu socjokulturowego (Winch i in. 2010). W związku z tym konteksty społeczne i kulturowe muszą być uwzględnione w każdym modelu alfabetyzacji. Stąd w naszym modelu alfabetyzacji dwujęzycznej widzimy ją jako proces budowania relacji międzyludzkich i współtworzenia znaczeń na podstawie zróżnicowanych doświadczeń uczniów.

Przedstawiony projekt odnosi się do dwóch wzajemnie powiązanych obszarów edukacji językowej, tj. nauki czytania i pisanie, wspartej umiejętnościami z języka ojczystego (Stewart i Genova 2020). Wspieranie nauki języka drugiego umiejętnościami z języka

ojczyzkiego może zwiększyć efektywność procesu edukacyjnego, umożliwiając uczniom lepsze zrozumienie i przetwarzanie informacji. Pragniemy zaprezentować kluczowe elementy alfabetyzacji dwujęzycznej w modelu wykorzystującym Nauczanie z SERCA (ang. Biliteracy Instruction from the HEART) we wspomnianym powyżej projekcie edukacyjnym. Na podstawie badań naukowych dotyczących kształcenia językowego, dwujęzycznego oraz alfabetyzacji przedstawiamy elementy tego podejścia za pomocą akronimu SERCE, którego poszczególne litery oznaczają: 1) **S**wój język - zaproszenie języków ojczystych 2) **E**ksploracja językowa - angażowanie różnych sprawności językowych 3) **R**usztowanie - wzmocnienie za pomocą początków zdań 4) **C**o wokół nas - autentyczne treści 5) **E**gzemplifikacja - przykładowe teksty nauczyciela. Przykłady tego podejścia odzwierciedlone są w aktywnościach opisanych poniżej.

Interpersonalny potencjał alfabetyzacji dwujęzycznej

W naszym podejściu do alfabetyzacji dwujęzycznej umiejętność czytania i pisania rozumiana jest jako narzędzie poznawcze do nawiązywania relacji z innymi oraz bycia rozpoznanym przez innych. Umiejętność czytania i pisania jest integralną częścią naszych interakcji społecznych, przyczynia się do kształtowania więzi międzyludzkich oraz dostarcza jednostce poczucia przynależności. W kontekście opisanego w tym artykule projektu korzystamy też, jak już wspomniano, z terminu przeżyte doświadczenia (Linares 2021) w celu określenia unikalnych, znaczących i osobistych aspektów doświadczeń życiowych uczniów, które kształtują ich tożsamość. Dlatego też działania podejmowane w ramach projektu uwzględniają wiedzę uczniów o sobie i ich doświadczenia, umożliwiając im dzielenie się swoimi zainteresowaniami, swoją historią rodzinną, nadziejami i marzeniami w bezpiecznym otoczeniu stworzonym przez nauczycieli. To podejście wspomaga proces przyswajania języka drugiego,

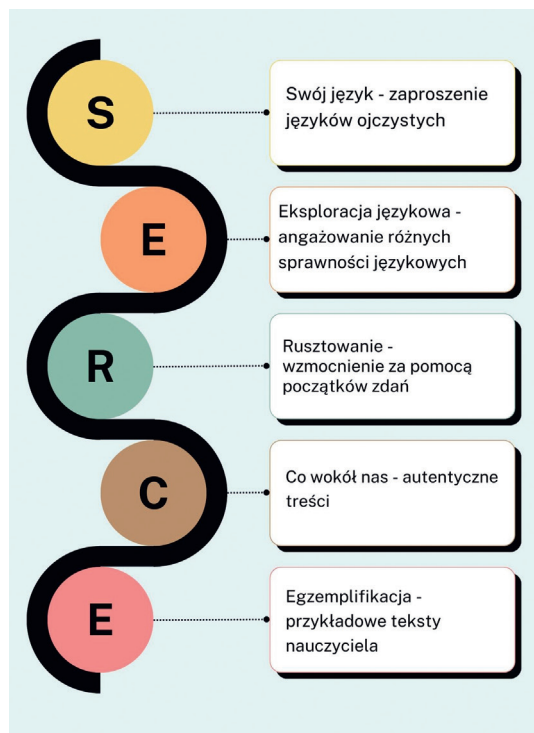
ponieważ nowe treści są osadzone w kontekście znanym uczniom z ich życia, co umożliwia im większe skupienie się na języku, gdyż stają się mistrzami własnej narracji (Stewart i Genova 2020). Ponadto życiowe historie skłaniają ich do refleksji nad tym, w jaki sposób efektywnie używać drugiego języka (L2) w celu przekazywania idei w sposób odpowiedni kulturowo (Muszyńska 2024).

Alfabetyzacja dwujęzyczna z SERCA

Istnieje kilka kluczowych działań podejmowanych w ramach opisywanego modelu, jak pokazano na rysunku 1. Uważamy, że rozwijanie umiejętności czytania i pisania jest prawdziwie pracą serca – każdy element modelu, jak już wspomniano, jest reprezentowany przez literę akronimu tworzącego słowo SERCE.

Zaproszenie języków ojczystych – Nauczyciele, prowadząc zajęcia dla uczniów o pochodzeniu imigranckim lub uchodźczym, naturalnie skupiają się na nauczaniu ich języka drugiego, tak by mogli oni osiągnąć maksymalną kompetencję w tym języku. Jednak w kontekście dążenia do alfabetyzacji dwujęzycznej kluczowe staje się umożliwienie uczniom korzystania z języka ojczystego / języków ojczystych, szczególnie w przypadku tych, którzy już są dwujęzyczni podczas przybycia do nowego kraju. W ramach opisywanego projektu nauczyciele podejmowali inicjatywy zachęcające uczniów do posługiwania się ich językami ojczystymi, dostosowując strategię prowadzenia zajęć do swojej znajomości języków ojczystych uczniów, kierując się także dostępnością asystentów kulturowych, wiekiem uczniów oraz treściami lekcji.

Rys. 1. Kluczowe elementy alfabetyzacji dwujęzycznej w modelu opartym na programie *Nauczanie z SERCA*



Źródło: opracowanie własne.

Angażowanie różnych sprawności językowych – W trakcie zajęć dochodzi do urozmaiconych sposobów interakcji z językiem oraz do rozwijania różnych umiejętności językowych, zarówno receptywnych (czytanie i słuchanie), jak i produktywnych (pisanie i mówienie) w różnych kontekstach komunikacyjnych. W początkowych etapach nauki języka drugiego większość uczących się może preferować umiejętności receptywne. W praktyce oznacza to, że uczniowie będą wykazywać ograniczoną aktywność produkcyjną w zakresie mówienia i pisania, jednak równocześnie dokonywać znacznych postępów w umiejętnościach receptywnych, tj. słuchaniu i czytaniu. W celu optymalnego wsparcia procesu przyswajania języka drugiego każda aktywność edukacyjna powinna obejmować różne sprawności językowe w obszarze umiejętności czytania, pisania/tworzenia, słuchania i mówienia. Integracja tych różnorodnych sprawności językowych, od poprawnej wymowy po kompetencje pragmatyczne i kulturowe, sprzyja efektywnemu rozwojowi kompetencji w języku drugim (Kress 2000).

Wzmocnienie za pomocą początków zdań – Początki zdań stanowią istotny element wsparcia – swoiste rusztowanie – w procesie nauki języka drugiego. Stanowią one najczęściej część inicjalną, choć czasem również środkową lub końcową, kompletnego i gramatycznie poprawnego zdania, które należy uzupełnić w jednym lub kilku miejscach własnymi pomysłami ucznia. Narzędzie to może być wykorzystywane zarówno w rozwijaniu umiejętności mówienia, jak i pisania, ma na celu wspomaganie uczniów w stosowaniu słownictwa oraz przyswajaniu struktur językowych (Stewart i Genova 2020). W kontekście nauki języka drugiego trzon wypowiedzi, który mogą wykorzystać do zbudowania pełnego, poprawnego zdania, odgrywa kluczową rolę w budowaniu pewności siebie uczniów. Jest to zachęta do aktywnego używania języka. Początki zdań oferują uczniom wsparcie poprzez dostarczanie gotowych ram. Dzięki korzystaniu z nich mogą skupić się nie tyle na formie, ile na treściach, które chcą wyrazić. Używanie początków zdań wprowadza jednak uczniów również w zasady gramatyczne – wypełniając puste miejsca, mają oni okazję ćwiczyć poprawne formy gramatyczne, a tym samym zwiększać swoją świadomość językową. Incipity zachęcają też do posługiwania się nowym słownictwem, umożliwiają uczniom swobodne wyrażanie swoich myśli i realizację pomysłów w sposób, który jest jednocześnie strukturalnie poprawny. Dochodzi przy tym do autentycznej komunikacji, co z kolei motywuje do aktywności na zajęciach.

Autentyczne treści – W procesie edukacji szkolnej często brakuje elementów, które są postrzegane przez uczniów jako istotne. Przede wszystkim uczniowie imigranci i uchodźcy mogą odczuwać, że ich język, kultura i doświadczenia życiowe są pomijane, jeśli treści programu nauczania nie są zgodne ze znaną im rzeczywistością, tj. autentyczne. Taki brak autentyczności może prowadzić do braku zaangażowania w proces nauki. Badania wskazują, że treści programowe, które uwzględniają życie uczniów (Herrera 2022) oraz ich kulturę (Paris i Alim 2017), przyczyniają się do większych sukcesów szkolnych. Autentyczne treści mogą obejmować elementy dziedzictwa kulturowego kraju ojczystego uczniów, wspomnienia, a nawet anegdoty, które wyrażają ich emocje, np. smutek czy radość. Poprzez włączenie ich do programu zajęć, te osobiste aspekty i przeżyte doświadczenia uczniów stają się integralną częścią treści lekcji i stanowią podstawę przyswajania języka drugiego. Dzielenie się tym, co jest dla nich ważne, może mieć uzdrawiający wpływ na uczniów, którzy doświadczyli traumy, utracili bliskich lub mają trudności z adaptacją. Działania, które uwzględniają nie tylko języki uczniów, ale także ich życie, angażują ich w proces uczenia się.

Przykładowe teksty nauczyciela – Tekst nauczyciela stanowi egzemplifikację zagadnień, nad którymi uczeń pracuje w ramach końcowego projektu. Projekt ten może przybierać formę prezentacji ustnej, pracy plastycznej, eseju, wiersza lub innej twórczości. Nauczyciele często sięgają po opublikowane teksty lub różne formy sztuki jako inspirację i narzędzie kształtujące umiejętności pisarskie uczniów (Culham 2014). W naszym projekcie nauczyciele sami są autorami przykładowych tekstów, co stanowi podstawę dla autentycznych relacji, tworzenia społeczności i więzi w klasie. W ramach naszych działań zaobserwowaliśmy,

że uczniowie pragną bliższego poznania swoich nauczycieli. Postrzeganie ich jako ludzi, którzy doświadczają tych samych emocji co uczniowie, może obniżyć bariery afektywne (Krashen 1985) i sprzyjać lepszemu przyswajaniu języka drugiego u uczniów. W związku z tym w naszym podejściu do kształcenia w warunkach dwujęzyczności nauczyciele prezentują uczniom konkretne przykłady swoich prac, co umożliwia nawiązanie więzi emocjonalnej i jednocześnie pokazuje, nad czym pracują podczas projektów lekcyjnych. W każdym ćwiczeniu nauczyciel musi najpierw stworzyć własny przykładowy tekst przed rozpoczęciem pracy z uczniami. Tekst ten ma służyć jako wzór dla uczniów. W związku z tym nauczyciel najpierw powinien go zademonstrować, a następnie przeanalizować go wraz z uczniami i porozmawiać o tym, jak tworzyć takie teksty. Udostępnianie przez nauczycieli tekstów na temat swoich życiowych doświadczeń rozwija również sprawność słuchania i czytania w języku drugim u uczniów.

Wybrane aktywności

Poniżej opisano wybrane aktywności realizowane w ramach projektu. Pełna lista działań oraz zdjęcia wytworów uczniów znajduje się na stronie internetowej szkoły (adres podany w bibliografii artykułu).

Pudełka tożsamości (ang. *Identity Boxes*)

Celem powyższego zadania było doskonalenie języka polskiego poprzez opowiadanie o przedmiotach przyniesionych w tzw. pudełkach tożsamości. Przed przystąpieniem do jego wykonania przez uczniów rodzice otrzymali list z wyjaśnieniem celu i przebiegu zadania. Przedstawione zostały także korzyści, tj. nowe umiejętności, które rozwiną się u uczniów dzięki uczestniczeniu w tym ćwiczeniu, m.in. budowanie wiedzy na korzystaniu z osobistych doświadczeń życiowych, na tym, kim są i jak widzą siebie, pogłębianie zaufania do siebie i dumy ze swojego pochodzenia przy jednoczesnym rozwijaniu podstawowych umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie.

Zwykłe pudełko po butach, które zostało zapełnione przedmiotami, stało się pretekstem do pokazania uczniom oraz ich rodzicom, że każdy człowiek ma marzenia, plany, wspomnienia – wystarczy tylko chęci, by się podzielić kawałkiem siebie.

Istotnym elementem – wprowadzeniem do zadania – było zobrazowanie jego przebiegu przeze mnie jako nauczyciela. Podczas prezentacji pokazałam uczniom zawartość własnego pudełka tożsamości, stosując początki zdań, które pomagały następnie uczniom przy prezentacji ich własnych pudełek:

To jest... (nazwa przedmiotu). Jest on dla mnie ważny, ponieważ... (powód umieszczenia przedmiotu w pudełku).

W kartonie mogły się znaleźć przedmioty codziennego użytku, zdjęcia rodzinne, ulubione zabawki lub obrazki – każdy przedmiot, który wywoływał w dziecku wspomnienia i był dla niego znaczący.

W swoich pudełkach tożsamości uczniowie przynosili własne wspomnienia, tęsknoty, pragnienia i spełnione marzenia. Niektórzy mieli ze sobą zdjęcia – miejsc, bliskich, ukochanych zwierząt; inni przynosili przytulanki, które posiadają od wczesnego dzieciństwa, a jeszcze inni rysunki, które otrzymali od kolegi lub koleżanki z klasy. Jeden z uczniów podzielił się z nami albumem

Fot. 1. Pudełko tożsamości nauczycielki



Źródło: archiwum prywatne.

ze zdjęciami z czasu, gdy mieszkała na Ukrainie. Oglądaliśmy zdjęcia z przedszkola, z turniejów grup tanecznych i zbierania malin z przydomowego ogródka. Większość dzieci w swoich pudełkach tożsamości umieściła wiele skarbów, niemniej jednak były też takie osoby, które miały np. jedynie dwa cenne dla nich przedmioty.

Dla mnie najbardziej wzruszającym momentem było, gdy w pudełkach znajdowały się przedmioty związane z pobytem w Polsce oraz czasem spędzonym wspólnie w naszej klasie.

Stworzenie pudełka tożsamości było zadaniem wszechstronnym, które wspomagało ćwiczenie języka polskiego poprzez budowanie pełnych zdań, ale również umożliwiło mi, jako nauczycielowi, wkroczenie na chwilę do świata moich uczniów. Dla mnie, jako osoby dorosłej całe życie mieszkającej w bezpiecznym państwie, było to bardzo emocjonalne doświadczenie, w którym mogłam się również podzielić z uczniami swoją historią i pokazać im część siebie, jakiej prawdopodobnie nie mieliby okazji poznać, gdyby nie pudełko tożsamości.

Wiersze z imieniem (ang. *Name Poems*)

Jedną z lekcji zorganizowanych w ramach projektu w oddziale przygotowawczym dla klas młodszych poświęcono na zadanie o nazwie „Wiersz z imieniem”. Każdy z uczniów najpierw stworzył akrostych składający się z pierwszych liter swojego imienia, nawiązujący do informacji o nim, wspomnień, wyznawanych wartości oraz do sposobu postrzegania samego siebie.

Zajęcia rozpoczęły się od prezentacji wcześniej przygotowanego akrostychu nauczyciela. Dzięki atrakcyjnej formie zadania nauczyciel mógł wzbudzić w uczniach motywację wewnętrzną do wykonania go, a następnie podzielenia się nim z innymi. Zadanie wraz z instrukcją oraz przykładowa praca przedstawione zostały również rodzicom uczniów podczas zebrania. Wcześniej asystent kulturowy przetłumaczył zadanie na język ojczysty, a następnie instrukcja dotycząca jego wykonania została przesłana rodzicom i uczniom przez dziennik elektroniczny. Dzięki precyzyjnym wskazówkom, jak poprawnie wykonać zadanie i na czym ta forma pracy polega, uczniowie mieli większą szansę na powodzenie, a współpraca w rodzinie dodatkowo wzmocniła motywację do nauki języka.

Uczniowie mogli też zdecydować, w jakim języku wykonają pracę oraz w jaki sposób zapiszą swoje imię – zdrobnią, oficjalny czy użyją także nazwiska lub pseudonimu. Możliwe było przy tym łączenie w zadaniu obu języków.

Oprawa graficzna akrostychu była przejawem inwencji twórczej uczniów. Całość nie sprawiła dzieciom dużej trudności. Wykonały ćwiczenie w sposób kreatywny, z dużą starannością, a podczas prezentacji lepiej się poznały oraz zintegrowały w środowisku klasowym. Uczniowie zadawali sobie wiele pytań oraz doszukiwali się wspólnych zainteresowań i doświadczeń. Trzy osoby dokonały prezentacji swojej pracy w języku ojczystym – ukraińskim. To uczniowie, którzy w oddziale przygotowawczym byli zaledwie kilka tygodni. Pozostali podopieczni, którzy chcieli podzielić się swoją pracą, przygotowali się do mówienia w języku polskim, pomagając sobie notatkami z trudnymi dla nich zwrotami. Rozmowa toczyła się w sposób otwarty i pełen zrozumienia. Dzieci cały czas miały swobodę wyboru języka, w którym chcą rozmawiać, dzięki czemu każde z nich mogło wyrazić siebie w sposób najbardziej dla siebie komfortowy.

W klasie były również osoby, które nie miały ochoty dzielić się swoimi doświadczeniami z różnych powodów. Niektóre z nich nie były jeszcze na to gotowe ze względu na

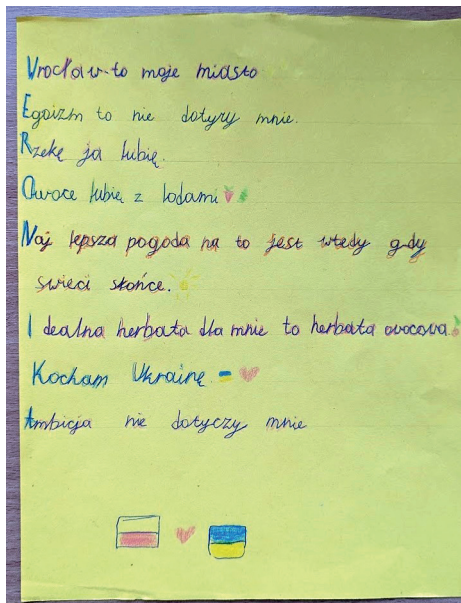
Fot. 2. Pudełko tożsamości uczennicy z Ukrainy



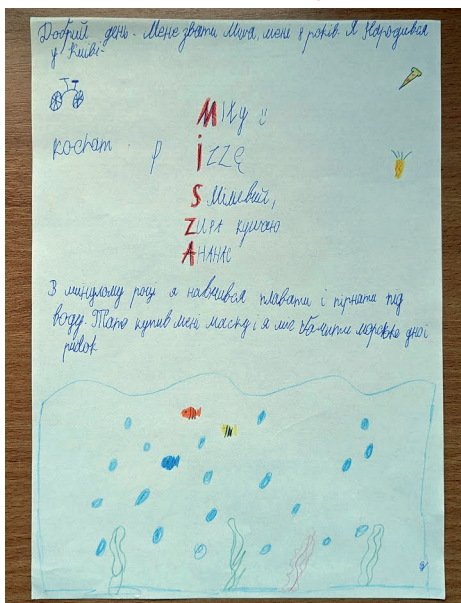
Źródło: archiwum prywatne.

przeżyte wydarzenia i doświadczenia, obarczone silnym ładunkiem emocjonalnym. Każdy mógł zdecydować, czy swoją pracę podzieli się z klasą, czy wyłącznie z nauczycielem.

Fot. 3. Wiersz uczennicy z Ukrainy



Fot. 4. Wiersz ucznia z Ukrainy



Źródło: archiwum prywatne.

Jednym z uczniów prezentujących swój akrostych był chłopiec, który niezwykle tęsknił za swoim krajem. Akrostych utworzył jako wizytówkę Gruzji. Czuł do niej ogromną przynależność, chętnie o niej opowiadał, uczył dzieci słów w języku gruzińskim. Prezentacja, którą wykonał w języku polskim, sprawiła mu niezwykłą przyjemność, a inni uczniowie z zapałem tchem słuchali opowieści.

Uczniowie starsi, lepiej postępujący się językiem polskim, także tworzyli „Wiersz z imieniem”. Nauczyciel przygotował dwa różne szablony ze wskazówkami, co można wpisać w poszczególnych miejscach, aby utworzyć wiersz, a następnie zaprezentował swój utwór. Dzieci chętnie go wysłuchały i były bardzo podekscytowane, że także mogą tworzyć własną, niepowtarzalną poezję. Uczniowie wybrali jeden z szablonów i uzupełnili go własnymi słowami. Większość podjęła próbę napisania go w języku polskim, mimo że ich nauka w polskiej szkole trwała jedynie sześć miesięcy. Może to świadczyć o dużym zaangażowaniu w proces uczenia się oraz chęci i umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

W wierszach tworzonych przez uczniów znalazły się zabawne, poruszające oraz zastanawiające fragmenty. Pojawiły się stwierdzenia o miłości do pierogów, przyjaźni polsko-ukraińskiej, a prace zdobyły flagi zarówno ojczyste, jak i polskie. Wielokrotnie padały także słowa nawiązujące do wspomnień z bez trosk wakacji z bliskimi oraz do tęsknoty za rodzinnym krajem, rodziną i przyjaciółmi. Podczas przedstawienia akrostychów uczniowie dzielili się zazwyczaj pozytywnymi emocjami i wydarzeniami, ale występowały także trudne doświadczenia.

Interesującym wierszem była praca dziewięcioletniego chłopca, której fragmenty: *Słyszę dźwięk tornada [...]*, *Wiem, że potwory nie istnieją [...]*, *Próbuję pomóc komuś [...]*, mogą świadczyć o przeżytych trudnych wydarzeniach i wielu emocjach z nimi związanych.

Dzięki tego typu ćwiczeniom uczniowie uczyli się języka polskiego w sposób atrakcyjny i praktyczny. W przygotowaniu prac chętnie pomagali opiekunowie. Zajęcia niezwykle zintegrowały uczniów, wskazując obszary wspólnych zainteresowań i przeżyć, a uczniowie będący uchodźcami wojennymi dowiedzieli się, że nie tylko w ich głowach nadal pojawiają się obrazy i dźwięki wojny...

Mapy serca (ang. Heart Maps)

Dobre relacje między nauczycielem i uczniami tworzą atmosferę, która otwiera przestrzeń do efektywnej nauki języka. Aby u dzieci przezwyciężyć strach i zredukować poziom stresu, które utrudniają pracę, ważne jest wprowadzanie zabaw i ćwiczeń integracyjnych. Po pierwsze dzieci muszą mieć poczucie, że możemy je wesprzeć. Po drugie przyjemne emocje dają większą motywację do działania, co wynika z fizjologii mózgu, bo odpowiadają za skojarzenia, które pobudzają „ośrodek nagrody”, a wówczas nauka jest efektywniejsza. Z tej perspektywy bardzo istotna jest postawa nauczyciela – jeśli coś robi z pasją, z radością, staje się to radością dla jego uczniów.

Bardzo dobrą tego egzemplifikacją jest ćwiczenie mapa serca, które realizowałam z uczniami w ramach omawianego projektu. Jego celem było opowiedzenie w języku polskim o ludziach, miejscach rzeczach i wydarzeniach ważnych dla ucznia. Przygotowałam dla każdego dziecka schemat serca i kolorowe kredki. Można było użyć różnych sposobów

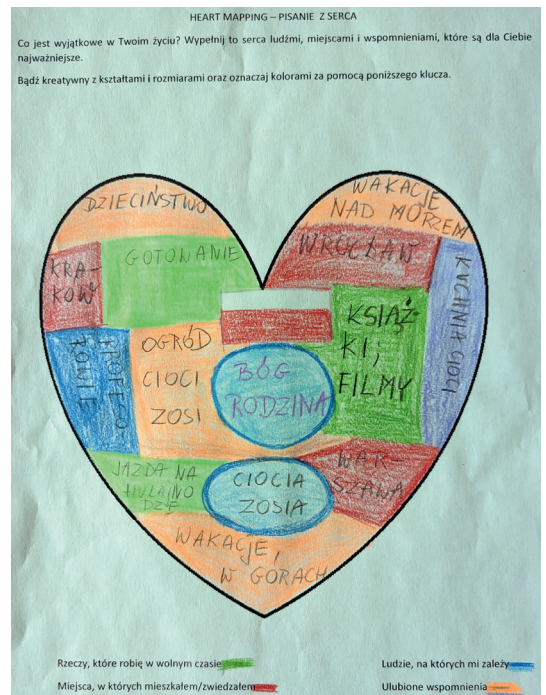
komunikacji, takich jak tekst pisany, wizualizacje, kolory i kształty, by przy ich pomocy stworzyć mapę serca, czyli opowiedzieć o tym, co jest dla każdego ważne. Na tablicy zapisałam słowa kluczowe: ważne, serce, mapa, legenda, klucz, środek, kształty (prostokąt, kwadrat, koło, owal, trójkąt), kolor, rzecz, osoba, miejsce, ważny, znaczący. Następnie zamieściłam wskazówki, w jaki sposób stworzyć legendę do mapy serca:

- ➔ (kolor/kształt) reprezentuje ludzi;
- ➔ (kolor/kształt) reprezentuje rzeczy;
- ➔ (kolor/kształt) reprezentuje miejsca.

W końcu napisałam początki zdań w języku polskim, za pomocą których łatwo jest opisać własną mapę serca:

1. (Osoba, miejsce lub rzecz) jest w środku serca, ponieważ (on/ona/ono) _____.
2. (Osoba) jest ważna dla mnie, ponieważ (on/ona) _____.
3. Kocham / Uwielbiam (coś), ponieważ to _____.
4. (Miejsce) jest ważne dla mnie, ponieważ _____.
5. Mój (coś/przedmiot) jest dla mnie bardzo ważny, ponieważ _____.
6. Mam (jakiś miejsce) w swoim sercu, ponieważ _____.
7. Zawsze będę pamiętał(a) (osobę), ponieważ (on/ona) _____.

Fot. 5. Mapa serca nauczycielki



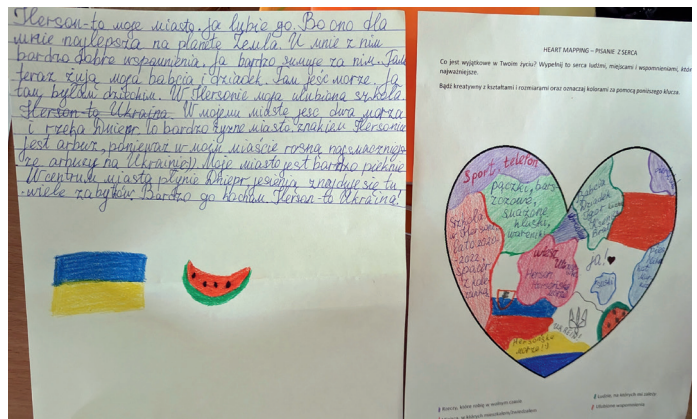
Źródło: archiwum prywatne.

Następnie pokazałam uczniom swoją mapę serca. Przedstawiłam legendę mojej mapy, wyjaśniając, co oznaczają poszczególne kolory i kształty (Fot. 5).

Pokazując moje serce, wyjaśniłam, że w środku powinny znaleźć się osoby, miejsca lub rzeczy, które są dla nas najważniejsze. Zachęciłam też uczniów do oznaczeń kolorystycznych poszczególnych części serca (np. fioletowy dla ludzi, zielony dla miejsc, żółty dla rzeczy) i/lub użycia kształtów do oznaczenia poszczególnych obszarów (np. owale dla ludzi, prostokąty dla miejsc, kwadraty dla rzeczy).

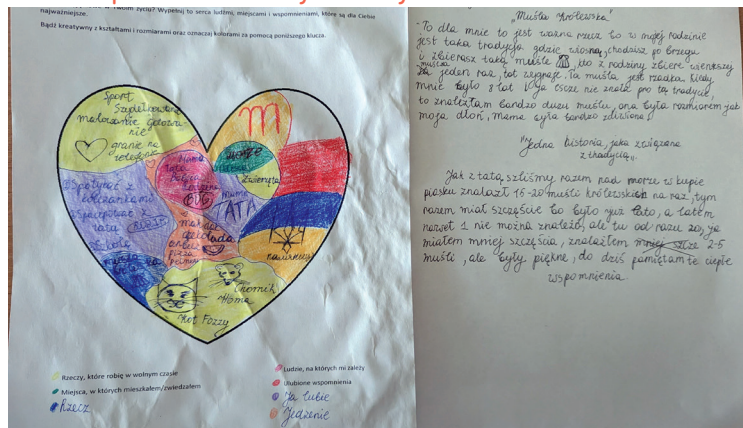
Uczniowie przystąpili do pracy z ogromnym entuzjazmem. Następnie każdy przedstawiał swoją mapę, wychodząc na środek klasy. Wszyscy próbowali mówić po polsku, korzystając z początków zdań zapisanych na tablicy. Po prezentacji przystąpiłam do drugiej części ćwiczenia. Poprosiłam o zapisanie zdań z wykorzystaniem ich początków, a następnie o wybranie jednego elementu z mapy serca. Poprosiłam też, żeby w ciągu pięciu minut napisali, ile potrafią, o tym przedmiocie/osobie/miejscu, używając jak najwięcej słów z języka polskiego, tak jak je rozumieją, ale bez korzystania ze słownika. To ćwiczenie uczniowie mogli wykonać także w swoim pierwszym języku. Następnie poprosiłam, aby zrobili to samo dla kolejnych dwóch przedmiotów/osób/miejsc. Kiedy skończyli, mogli wybrać jedną z tych trzech opisanych rzeczy w celu rozwinięcia opisu w akapit. Teraz mogli korzystać ze słowników, żeby opis był jak najbardziej poprawny (Fot. 6, 7).

Fot. 6. Mapa serca – ćwiczenie wykonane przez uczennicę z Chersonia w Ukrainie



Źródło: archiwum prywatne.

Fot. 7. Mapa serca uczennicy z Odessy w Ukrainie



Źródło: archiwum prywatne.

To ćwiczenie ma szereg niezaprzeczalnych walorów edukacyjnych, językowych, a przy tym pobudza wyobraźnię. Co ważne, uczniowie mogą stworzyć mapę serca zarówno w swoim języku ojczystym, jak i dwujęzyczną, wykorzystując język nauczany i rodzimy. Opowiadanie o własnej mapie serca sprzyja otwartości, a więc buduje relacje w grupie, co jest niezwykle ważne przy tak zróżnicowanych zespołach, jakimi są oddziały przygotowawcze. Pełni też funkcję terapeutyczną, gdyż można powiedzieć o tym, co drzemie w głębi duszy, za czym się tęskni. Okazuje się, że każdy ma coś interesującego do pokazania lub omówienia, co podnosi wartość każdej osoby i sprzyja budowaniu zaufania w grupie.

To ćwiczenie jest ponadto okazją do zabawy, śmiechu i żartów. Sprzyja jednocześnie wspieraniu tożsamości uczniów (wiem, kim jestem, skąd pochodzę, jakie wnoszę wartości do społeczności klasowej). Trudno zatem przecenić jego wartość.

Podsumowanie

Wyniki działań pedagogicznych zaprezentowane w niniejszym artykule uwypuklają znaczenie podejścia dwujęzycznego, w tym alfabetyzacji dwujęzycznej, w edukacji dzieci uchodźców z Ukrainy uczęszczających do polskich szkół. Wprowadzenie programów edukacyjnych, które włączają język ojczysty jako integralną część procesu przyswajania języka drugiego, odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu sukcesu edukacyjnego tych dzieci.

Zasady programu *Nauczanie z SERCA* oferują nauczycielom praktyczne wskazówki do tworzenia środowiska edukacyjnego sprzyjającego rozwojowi kompetencji językowych zarówno w języku ojczystym dzieci cudzoziemskich, jak i w polskim. Uwzględniają one różnorodność kulturową i językową uczniów, co jest szczególnie istotne w kontekście nowych wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele pracujący z dziećmi uchodźczymi. W obliczu rosnącej różnorodności kulturowej w Polsce zastosowanie podejścia alfabetyzacji dwujęzycznej oraz zasad z *SERCA* może wydatnie wspomagać nauczycieli w integracji tej różnorodności w procesie dydaktycznym. Wprowadzenie edukacji dwujęzycznej w polskich szkołach ma potencjał, aby znacząco ułatwić dzieciom uchodźczym osiągnięcie biegłości językowej w języku polskim, co jest kluczowe dla ich sukcesu edukacyjnego.

Niezmiernie istotnym elementem wspierającym sukces edukacyjny jest także ścisła współpraca z rodzinami dzieci uchodźców, która przyczynia się do budowania kultury uczenia się oraz wzmacniania relacji między wszystkimi stronami zaangażowanymi w edukację dzieci. W związku z tym zachęcamy innych nauczycieli w Polsce do wykorzystywania idei zaproponowanych w artykule, aby stworzyć środowisko, w którym dzieci uchodźcze mogą rozwijać swoje umiejętności językowe i osiągnąć sukces edukacyjny. Więcej pomysłów na zajęcia znajduje się na stronie szkoły podstawowej biorącej udział w wyżej opisanym projekcie – link w bibliografii.

BIBLIOGRAFIA

- Amnesty International (2023), *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w Polskich szkołach*, Amnesty International Poland <shorturl.at/TYhcG>, [dostęp: marzec 2023].
- Auger, N. (2023), *The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (Through) Languages*, „Education Sciences”, nr 13(5), s. 520.

- Culham, R. (2014), *The Writing Thief: Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing*, International Reading Association.
- CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (2021), *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*, New York: Routledge.
- Duff, P.A. (2019), *Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts*, „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 6–22.
- Flint, P., Dollar, T., Stewart, M.A. (2019), *Hurdling Over Language Barriers: Building Relationships with Adolescent Newcomers Through Literacy Advancement*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, nr 62(5), s. 509–519.
- Freebody, P., Luke, A. (1990), *Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context*. Prospect, „An Australian Journal of TESOL”, nr 5(7), s. 7–16.
- García, O., Otheguy, R. (2021), *Conceptualizing Translanguaging Theory/Practice Juntos*, [w:] CUNY-NYSIEB, *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*, New York: Routledge, s. 3–24.
- García, O., Otheguy, R. (2019), *Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 23(1), s. 17–35.
- Herrera, G.S. (2022), *Biography-Driven Culturally Responsive Teaching: Honoring Race, Ethnicity, and Personal History*, New York: Teachers College Press.
- Hornberger, N.H. (2007). *Biliteracy, Transnationalism, Multimodality, and Identity: Trajectories Across Time and Space*, „Linguistics and Education”, nr 18(3–4), s. 325–334.
- Linares, R.E. (2021), *Creating and Navigating a Transborder Writing Space: One Multilingual Adolescent’s Take-up of Dialogue Journaling in an English-Medium Classroom*, „Reading Research Quarterly”, nr 56 (4), s. 673–692.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Kress, G.R. (2000), *Multimodality: Challenges to Thinking About Language*, „TESOL Quarterly”, nr 34(2), s. 337–340.
- May, S. (red.) (2014), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, New York: Routledge.
- Muszyńska, B. (2024), *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multialfabetyzacja przedmiotowo-językowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paris, D., Alim, H.S. (2017), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*, New York: Teachers College Press.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., Agirdag, O. (2017), *Silencing Linguistic Diversity: The Extend, the Determinants and Consequences of the Monolingual Beliefs of Flemish Teachers*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 20(5), s. 542–556.
- Salmerón, C. (2022), *Leveraging Translanguaging Practices in an Elementary Poetry Writing Workshop*, „Bilingual Research Journal”, nr 45(1), s. 82–98.
- Stewart, M.A., Genova, H. (2020), *But Does this Work with English Learners? A Guide for English Language Arts Teachers, Grades 6–12*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Stewart, M.A., Muszyńska, B. (2023), *Teaching Ideas for Biliteracy: Leveraging Students’ Languages and Lives*, „Forum Oświatowe”, t. 36, nr 2(70), s. 77–95.
- Street, B. (1995), *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*, New York: Longman.
- Winch, G., Johnston, R.R., March, P., Ljungdahl, L., Holliday, M. (2010), *Literacy: Reading, Writing and Children’s Literature* (4th ed.), Oxford: Oxford University Press.

Strona internetowa projektu: sp83wroclaw.szkolnastrona.pl/p,164,alfabetyzacja-dwujezyczna-uczniow-w-oddzialach-przygotowawczych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR BARBARA MUSZYŃSKA Pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Uniwersytecie Dolnośląskim DSW. W 2024 r. profesor wizytująca w Uniwersytecie w Kordobie, Hiszpania. Stypendystka Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta z 2021 r. W 2020 r. uhonorowana Nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce za znaczące osiągnięcia w działalności dydaktycznej. Postrzega edukację różnojęzyczną oraz włączającą jako kwestie o pierwszorzędnym znaczeniu w dzisiejszym świecie.

DR MAŁGORZATA JASZCZUK-SURMA Nauczyciel dyplomowany języka polskiego i języka polskiego jako obcego, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego. Od 2019 r. prowadzi jeden z pierwszych oddziałów przygotowawczych dla cudzoziemców. Członek Polskiego Towarzystwa Historii Nauk Medycznych, Ambasador Dialogu Międzykulturowego. W 2023 r. uzyskała *Certificate of Biliteracy, Professional Development*, a także została uhonorowana Nagrodą Prezydenta Wrocławia za znaczące osiągnięcia w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

KATARZYNA PAJEWSKA Związana z oddziałami przygotowawczymi od 2019 r. Prowadziła jedne z pierwszych klas dla cudzoziemców we Wrocławiu. Absolwentka wielu kierunków studiów i specjalizacji, w tym poradnictwa i pomocy psychopedagogicznej, logopedii ogólnej i klinicznej, oligofrenopedagogiki, nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Wiedzę w tych dziedzinach rozwija i stosuje w codziennej pracy. Realizatorka i koordynatorka projektów pomocy cudzoziemcom oraz uchodźcom wojennym.

ANNA NANKOWSKA Absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego na kierunku pedagogika ze specjalizacją edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna oraz Uniwersytetu Dolnośląskiego na kierunku pedagogika specjalna. Pracowała w oddziałach przygotowawczych w roku szkolnym 2022/2023 z uczniami w wieku 6–9 lat.

DR MARY AMANDA (MANDY) STEWART Profesor na wydziale Literacy and Learning Texas Woman’s University w Stanach Zjednoczonych, gdzie kieruje programem studiów magisterskich w zakresie studiów wielojęzycznych i wielokulturowych. Pasjonuje się dwujęzycznym i drugojęzycznym rozwojem umiejętności czytania i pisania u dzieci, młodzieży oraz dorosłych, którzy uczą się angielskiego jako dodatkowego języka.