

Platforma KITE jako narzędzie wspierające uczniów z doświadczeniem migracyjnym lub uchodźczym

DOI: 10.47050/jows.2026.2.143-152

Czy nauczyciele w Polsce są przygotowani do pracy z uczniami z doświadczeniem uchodźczym? Jakie wyzwania stawia to przed szkołą, nauczycielami i asystentami międzykulturowymi? Jak wykorzystać potencjał wielojęzyczności w klasie? Pomysłów dostarcza platforma KITE, stworzona w ramach projektu Kommunikite Erasmus+. Narzędzie powstało z myślą o osobach w kryzysie migracyjnym, zwłaszcza obywatelach Ukrainy. W artykule przedstawiono projekt, strukturę platformy oraz jej zastosowania w dydaktyce.

AGNIESZKA
DRYJAŃSKA,
KRYSTYNA
SZYMANKIEWICZ
Uniwersytet Warszawski

THE KITE PLATFORM AS A TOOL TO SUPPORT PUPILS WITH A MIGRANT OR REFUGEE BACKGROUND

This article discusses key issues related to the refugee experience of students, as well as the role of multilingualism and multiculturalism as sources of benefits in language education. The second part of the article presents the KITE platform, which offers resources supporting initial linguistic and cultural encounters of people with refugee backgrounds in the host country. These materials can also be used in foreign language teaching, particularly for developing plurilingual competence among all learners.

KEY WORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, KITE PLATFORM

Niepokojącym zjawiskiem ostatnich lat jest narastająca liczba międzynarodowych konfliktów zbrojnych, które przyczyniają się do nasilenia procesów migracyjnych. Jak zauważają Adriana Weisleder i współautorzy (2023: 76, tłum. własne): „[k]ażdego roku miliony migrantów opuszczają swoje kraje ojczyste zarówno w poszukiwaniu lepszej edukacji i możliwości zatrudnienia, jak i z powodu ubiegania się o azyl lub jako uchodźcy szukający schronienia przed konfliktami, przemocą i klęskami żywiołowymi (McAuliff i Triandafylidou 2021). Znaczna część tych migrantów to dzieci. Na przykład w 2022 r. spośród 281 milionów międzynarodowych migrantów 15% stanowiły osoby niepełnoletnie, co oznacza, że liczba migrujących dzieci na całym świecie wyniosła 42 miliony”. W 2022 r., po rozpoczęciu działań wojennych w Ukrainie, do Polski przybyło prawdopodobnie ok. 350 tys. dzieci w wieku szkolnym (Bielecka-Prus 2024: 289). Szkoła jest dla nich kluczową instytucją socjalizacyjną, a osiągnięcia edukacyjne tych uczniów odgrywają istotną rolę w procesie integracji oraz wpływają na decyzje rodziców o osiedleniu się poza Ukrainą (Bielecka-Prus 2024).

Jak wynika z raportu Eurydice (KE 2019, za: Stathopoulou i Dassi 2020: 61), uczniowie z doświadczeniem migracyjnym¹ często mają niższe wyniki w nauce i gorsze samopoczucie w porównaniu z pozostałymi uczniami. Przyczyny są wielorakie i obejmują przede wszystkim problemy psychologiczne i emocjonalne, ale także rodzinne, ekonomiczne, kulturowe i językowe. Nauczyciel w pracy z takim uczniem jest nie tylko edukatorem, lecz także wychowawcą wspierającym go w przyswajaniu wiedzy i rozwijaniu kompetencji przewidzianych w programie. Jednakże w większości europejskich krajów kadra pedagogiczna nie jest wystarczająco przygotowywana na takie wyzwania (Moreira i in. 2014). W Polsce stan ten utrzymuje się bez zmian również po upływie 10 lat od pojawienia się fali uchodźców w Europie. Joanna Bielecka-Prus, odwołując się między innymi do wniosków z badań Małgorzaty Pamuły-Behrens prowadzonych w 2021 roku w polskich szkołach, wykazała, iż większość nauczycieli nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (Bielecka-Prus 2024: 288).

Po wprowadzeniu w 2024 roku obowiązku szkolnego dla dzieci i młodzieży z Ukrainy przebywających na terytorium Polski, szacowano wzrost liczby uczniów z obywatelstwem ukraińskim o 80 tys. Duża liczebność w placówkach edukacyjnych tych, którzy „nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki” (Prawo oświatowe), uprawnia szkołę do zatrudnienia asystenta międzykulturowego, czyli mediatora językowo-kulturowego. Jego zadaniem jest „rozpoznawanie językowych i kulturowych trudności w procesie adaptacji, włączania i integracji w wielokulturowej społeczności szkolnej” (Kowalski 2024). Asystenci mogą być zatrudniani w celu wspierania dzieci i młodzieży także innych narodowości, na przykład romskiej (Caban 2023). Sama instytucja asystentury międzykulturowej, choć od kilku lat uregulowana w polskim prawie oświatowym, wciąż nie zapewnia narzędzi ułatwiających asystentom i nauczycielom pracę z uczniami z doświadczeniem migracji.

Wyzwania uczniów z doświadczeniem uchodźczym

Analizę trudności, z którymi borykają się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, należy zacząć od kwestii natury psychologicznej. Uczniowie ci często mają za sobą traumatyczne doświadczenia i/lub przeżycia związane z działaniami wojennymi, które ostatecznie spowodowały konieczność opuszczenia domu, szkoły, dalszej rodziny, kolegów i ważnych dla nich miejsc. Po przybyciu do nowego kraju zmagają się z zespołem stresu pourazowego, tzw. PTSD (ang. *post-traumatic stress disorder*), który wpływa negatywnie na proces edukacji (Stathopoulou i Dassi 2020). Ponadto pojawiają się u nich problemy z adaptacją do nowej rzeczywistości (Bielecka-Prus 2024), potęgowane przez poczucie tymczasowości.

W przypadku dzieci i młodzieży w wieku szkolnym termin *adaptacja* oznacza proces przystosowania się do innej organizacji życia szkolnego, innej kultury edukacyjnej, ale także nawiązywanie

¹ Rzeczowniki *uczeń*, *nauczyciel* i *asystent* zostały użyte w funkcji maskulinum generycznego ze względów stylistycznych.

nowych kontaktów z rówieśnikami. Pracując z uczniami cudzoziemskimi, należy uwzględnić potencjalne odmienności w zakresie takich elementów jak przyzwyczajenie do określonego poziomu dyscypliny w klasie, do pracy w grupach, do zabierania głosu i wyrażania własnej opinii. Należy także brać pod uwagę szeroko pojętą postawę wobec nabywania wiedzy – nastawienie na jej bierne przyswajanie vs. jej konstruowanie. Są to istotne elementy, których rozwój przebiega odmiennie w różnych systemach edukacyjnych. Może to znacząco wpływać na „brak aktywności uczniów cudzoziemskich na lekcji, obniżenie motywacji do systematycznej pracy i przygotowania do zajęć, a także chęci do nauki języka kraju przyjmującego, a to z kolei prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych (Głowacka i in. 2022: 25–30, za: Bielecka-Prus 2024).

Brak gotowości do komunikowania się w języku obcym może wynikać nie z braku znajomości środków językowych, ale z przyzwyczajenia do innych metod pracy wynikających z innej kultury edukacyjnej. Jeśli chodzi o kontakty z rówieśnikami, mogą one stanowić spore wyzwanie, gdyż także w środowisku szkolnym obserwuje się stygmatyzację i dyskryminację (Stathopoulou i Dassi 2020). Należy pamiętać, że „szkoła jest nie tylko instytucją przekazującą wiedzę, lecz także reprodukcją nierówności edukacyjne (Bourdieu i Passeron 1990: 154). Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci uchodźczych (Dobrowolska 2018: 90–91), gdyż ta grupa jest szczególnie narażona na negatywną stereotypizację i doświadcza wykluczenia ekonomicznego” (Bielecka-Prus 2024: 288).

Ważnym czynnikiem warunkującym dobre funkcjonowanie dziecka w szkole jest jego sytuacja rodzinna oraz kontakty szkoły z rodzicami. W przypadku dzieci imigrantów sytuacja rodzinna bywa bardzo trudna. Jak wspomniano na początku, wśród dorosłych imigrantów dominują kobiety, co oznacza, że dzieci funkcjonują w rodzinach niepełnych. Zdarza się, że nieobecność ojca jest spowodowana jego bezpośrednim udziałem w działaniach wojennych czy nawet śmiercią. Powoduje to obciążenie psychiczne, którego doświadczają dzieci oraz ich matki, co w konsekwencji może prowadzić do potencjalnych trudności wychowawczych, a także do niemożności zaangażowania się opiekunów we współpracę ze szkołą. Współpraca szkoły z rodziną ucznia może być utrudniona zarówno ze względu na konieczność podejmowania przez matki imigrantki intensywnej aktywności zawodowej, jak i z powodu bariery językowej. Sytuację dodatkowo komplikuje ograniczona znajomość języków obcych wśród polskich nauczycieli (por. Saturno 2023, za: Bielecka-Prus 2024: 289). W konsekwencji zdarza się, że jedynymi osobami zdolnymi lub gotowymi do komunikacji z rodzicami imigrantami są nauczyciele języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego.

Wymienione powyżej wyzwania, z którymi w różnym stopniu mierzą się uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, stanowią jedynie wybrane aspekty wymagające uwzględnienia w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Wielojęzyczność i różnorodność jako źródło potencjalnych korzyści

Obecność uczniów z doświadczeniem uchodźczym w społeczności szkolnej niesie ze sobą również istotne korzyści dla środowiska szkolnego. Uczniowie cudzoziemscy wprowadzają do klasy inne języki i kultury. Jak pisze Grace Onchwari Keengwe (2025: 491), w dzisiejszym coraz bardziej zglobalizowanym świecie „sale przedszkolne to tętniące życiem przestrzenie, które odzwierciedlają bogatą mozaikę języków, kultur i doświadczeń życiowych”. Wśród tej grupy ważną częścią są właśnie dzieci imigrantów, które „wnoszą ze sobą niezwykle atuty, takie jak znajomość wielu języków, wiedzę międzykulturową i odporność psychiczną”. Weisleder (2023: 76) zwraca uwagę, że „większość dzieci na całym świecie dorasta w środowisku wielojęzycznym” i dodaje, że „w wielu przypadkach jest to wynikiem migracji”.

W przypadku polskiego systemu edukacyjnego, charakteryzującego się dotąd jednolitością językową i kulturową, obecność dzieci cudzoziemskich może być zatem uznawana za bardzo cenną, szczególnie w procesie kształcenia językowego. Wielojęzyczność jest bowiem „elementem na stałe wpisanym w codzienność Unii Europejskiej, który stanowi o jej koherentnym funkcjonowaniu. Wynika stąd konieczność przyjęcia rozwiązań systemowych nakierowanych na jej promowanie i wspieranie jej rozwoju” (Kucharczyk 2018: 17). Postulat ten nabiera tym większej wagi, że „polska szkoła

zmienia się na naszych oczach – i staje się miejscem spotkania kultur z całego świata”. Cudzoziemcy stanowią już 5,3% osób w polskim systemie edukacji, jak wynika z najnowszego raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej (Jazukiewicz i Witkowski 2025). Największą grupę cudzoziemców uczących się w polskich placówkach edukacyjnych tworzą obywatele Ukrainy, którzy stanowią 84% wszystkich uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Pozostałe 16% to osoby pochodzące ze 147 państw świata (najwięcej z Białorusi, Rosji, Indii i Wietnamu).

Dane te wskazują na realną, wciąż rosnącą konieczność wprowadzania podejścia umożliwiającego rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej u uczniów w polskiej szkole, a szczególnie w nauczaniu języków obcych. Warto dodać, że temat ten jest od dawna dyskutowany w kontekście nauczania drugiego języka obcego w Polsce, także na łamach „Języków Obcych w Szkole”. W 2015 r. Dagmara Lipińska postulowała odwoływanie się do repertuaru językowego uczniów w nauczaniu języka francuskiego jako drugiego przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, bardzo często osoby rozpoczynające naukę drugiego języka znają już w jakimś stopniu język angielski, który zawiera wiele słów zapożyczonych z innych języków lub przez inne języki. Po drugie, szeroki dostęp do internetu, życie w zglobalizowanym świecie i łatwość podróżowania spowodowały, że wielu uczących się zna różne internacjonalizmy czy wyrazy pokrewne. Tak więc nauczyciel języków obcych powinien traktować swoich uczniów jak fałszywych początkujących i do nich dostosowywać swoje działania.

W Polsce „istnieje specyficzna dwoistość w podejściu do wielokulturowości [...]”, o czym czytamy na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej (Tędziągolska i in. 2024). Wśród najważniejszych wniosków z raportu podsumowującego funkcjonowanie dzieci ukraińskich w polskiej szkole po dwóch latach od eskalacji wojny w Ukrainie zespół CEO wymienia tendencję do unikania różnic kulturowych, mimo deklaratywnie pozytywnego nastawienia do różnojęzyczności. Jak piszą autorzy raportu, „widoczne w poprzednich edycjach badania tendencje asymilacyjne utrwaliły się. Wątek wielokulturowości jest sprowadzany do braku różnic. Przewija się on w licznych wywiadach, a jego symbolicznym wyrazem jest zniknięcie z wielu szkolnych korytarzy elementów pokazujących różnorodność etniczną i narodowościową uczniów” (Tędziągolska i in. 2024: 98).

Obecność w klasie uczniów cudzoziemskich może być jednak doskonałą okazją dla społeczności szkolnej do korzystania z bogactwa, jakie niesie zróżnicowanie językowo-kulturowe. W nauczaniu języków obcych uczniów cudzoziemskich ważne jest świadome rozwijanie ich kompetencji różnojęzycznej z wykorzystaniem repertuaru językowego, wiedzy oraz kompetencji językowych i komunikacyjnych. Należy podkreślić, że właściwie prowadzona edukacja językowa „stanowi kluczowy filar udanej integracji uchodźców i imigrantów w społeczeństwach przyjmujących” (Perez Peguero, za: Tędziągolska i in. 2024: 135). Sukces w tym obszarze wymaga od nauczycieli wrażliwości i kreatywności, ponieważ tradycyjne metody nauczania języków obcych często okazują się niewystarczająco elastyczne i włączające, by odpowiadać na zróżnicowane potrzeby i wyzwania uczniów z doświadczeniem uchodźczym. Jak zauważa Liset Perez Peguero (2024), tradycyjne podejście do pracy z uczniem nie zawsze spełnia potrzeby osób z doświadczeniem migracji. Podręczniki oferują wprawdzie treści i materiały dydaktyczne w sposób uporządkowany i ustrukturyzowany, ale mogą się nie odnosić do rzeczywistych doświadczeń i kontekstu kulturowego uchodźców oraz imigrantów (Perez Peguero 2024). Pojawia się więc potrzeba wprowadzania dodatkowych materiałów, które w łatwy sposób pozwolą na opracowanie ćwiczeń „szytych na miarę”.

W takim ujęciu komunikacja w klasie językowej mogłaby mieć wartość „terapeutyczną”. Niekiedy oznacza to stworzenie przestrzeni do rozmowy o trudnych przeżyciach, które łatwiej wyrazić w języku obcym, dającym większy dystans emocjonalny niż język ojczysty (por. Verkerk i in. 2024: 949). Czasami jednak lepszym rozwiązaniem jest unikanie tematów, które mogą przywoływać trudne wspomnienia – takich jak rodzina, dom czy codzienne życie – jeśli uczeń nie jest jeszcze gotowy, by o nich mówić. Perez Peguero (2024) proponuje podejścia, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji językowych, komunikacyjnych i międzykulturowych wszystkich uczniów: *Culturally Relevant Curriculum* (odwoływanie się do kontekstu językowego i kulturowego uczniów

imigrantów), *Community-Based Language Programs* (wykorzystanie zasobów społeczności lokalnej), *Cross-Cultural Exchange and Exploration* (rozwijanie dialogu i wymiana międzykulturowa).

W dalszej części artykułu pokazujemy, w jaki sposób zasoby platformy KITE mogą wspierać realizację tych podejść w praktyce dydaktycznej.

Projekt Erasmus+ Communikite i platforma KITE – „komunikacyjny lodołamacz”

Projekt Communikite (communikite.usal.es) powstał jako odpowiedź na rosnące potrzeby komunikacyjne osób migrujących i uchodźców przebywających w krajach Unii Europejskiej, zwłaszcza tych, które opuściły swoje domy w wyniku rosyjskiej agresji na Ukrainę. Jest realizowany przez międzynarodowe konsorcjum siedmiu uczelni: Uniwersytet w Salamance (koordynator projektu), a także uniwersytety w Coimbrze, Bolonii, Poitiers, Heidelbergu, Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki w Kijowie oraz Uniwersytet Warszawski. Głównym celem projektu było stworzenie ogólnodostępnej platformy cyfrowej KITE „wielojęzycznego zestawu pierwszej pomocy komunikacyjnej w sytuacjach kryzysu humanitarnego” (kite.usal.es). Platforma oferuje praktyczne narzędzia i materiały ułatwiające migrantom oraz uchodźcom przełamywanie barier językowych i kulturowych w kraju przyjmującym.

Platforma KITE wyróżnia się przejrzystą i logicznie uporządkowaną strukturą. Korzystanie z jej zasobów rozpoczyna się od wyboru jednego z sześciu krajów przyjmujących: Hiszpanii, Portugalii, Francji, Włoch, Niemiec lub Polski. W kolejnym kroku użytkownik ma dostęp do materiałów w języku danego kraju, z tłumaczeniem na język angielski, ukraiński lub arabski. Twórcom platformy szczególnie zależało na tym, aby kontakt z nowym językiem nie był doświadczeniem trudnym i stresującym, lecz by miał charakter stymulujący i pozytywny. Założenie to znalazło odzwierciedlenie w doborze tematyki oraz zawartości poszczególnych sekcji KITE.

Tab. 1. Zawartość i funkcje poszczególnych sekcji platformy internetowej KITE

SEKCJA KITE	FUNKCJE
KITE 1: Przyjeżdżając do kraju przyjmującego 15 podsekcji tematycznych zawierających praktyczne informacje dotyczące m.in. procedur imigracyjnych, podejmowania pracy, dostępu do edukacji, opieki zdrowotnej, świadczeń społecznych oraz wsparcia oferowanego przez organizacje pozarządowe; wzbogaconych o linki do dodatkowych źródeł	– ułatwia adaptację w kraju przyjmującym – zapewnia szybki dostęp do praktycznych informacji – wspiera samodzielność migrantów, wskazując wiarygodne źródła
KITE 2: Słownik obrazkowy Wielojęzyczne narzędzie obejmujące 558 słów w pięciu obszarach tematycznych, przydatnych w codziennej komunikacji	– zapewnia łatwy dostęp do podstawowego słownictwa – wykorzystuje perspektywę międzyjęzykową, wspierając zapamiętywanie poprzez skojarzenia i rozpoznawanie wzorców – rozwija autonomię w nauce oraz wzmacnia pamięć, motywację i poczucie kompetencji językowej
KITE 3: Brzmienie języka Zestaw materiałów poświęconych dźwiękom języka, ich zapisowi graficznemu oraz łączeniu w sylaby i wyrazy; zawiera nagrania audio, przykłady leksykalne i modele intonacyjne	– wspiera rozwój kompetencji fonetycznych – umożliwia doskonalenie umiejętności rozpoznawania i produkcji dźwięków – ułatwia łączenie formy dźwiękowej z zapisem graficznym oraz poprawną intonację w zdaniach
KITE 4: Interakcje komunikacyjne Materiały prezentujące podstawowe wzory codziennych interakcji, zasady grzeczności oraz normy kulturowe (dystans, mowa ciała, formy adresatywne)	– przygotowuje do skutecznej komunikacji w sytuacjach codziennych – zwiększa świadomość kulturową – pomaga unikać nieporozumień i konfliktów dzięki konkretnym wskazówkom i przykładom zachowań językowych

SEKCJA KITE	FUNKCJE
KITE 5: Komunikacja niewerbalna Sekcja poświęcona gestom, dystansowi interpersonalnemu i zarządzaniu czasem; każda część zawiera objaśnienia oraz praktyczne przykłady	– rozwija kompetencję międzykulturową – uwrażliwia na różnice kulturowe w komunikacji niewerbalnej – pomaga zapobiegać nieporozumieniom wynikającym z niewłaściwej interpretacji zachowań niewerbalnych
KITE 6: Doświadczenia interkulturowe Świadczenia migrantów przedstawione w formie filmów z napisami w języku ojczystym i angielskim; osobiste historie, refleksje, plany oraz elementy kultury krajów pochodzenia	– wzmacnia motywację i poczucie tożsamości – promuje empatię i dialog międzykulturowy – umożliwia poznanie realnych doświadczeń migracyjnych i różnorodności kulturowej

Źródło: opracowanie własne.

Platformę KITE zaprojektowano przede wszystkim z myślą o migrantach i uchodźcach. Oferuje im możliwość samodzielnego i elastycznego korzystania z różnorodnych, wielojęzycznych materiałów dostosowanych do ich potrzeb w zakresie komunikacji, integracji z otoczeniem oraz nawiązywania relacji w kraju przyjmującym. Jednocześnie zasoby KITE znajdują szerokie zastosowanie w dydaktyce. Z myślą o nauczycielach i asystentach, a także pracownikach socjalnych, wolontariuszach i innych osobach wspierających migrantów i uchodźców w nauce języka kraju przyjmującego, pod redakcją Cristiny Martins opracowano w 2026 roku dostępny online przewodnik metodyczny *Nauczanie z wykorzystaniem platformy KITE: praktyczne ćwiczenia wspierające integrację językową i kulturową*². Publikacja ta stanowi źródło użytecznych narzędzi oraz inspirujących pomysłów dla nauczycieli języków – zarówno języka polskiego jako drugiego, jak i języków obcych nowożytnych – pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach. W ostatniej części artykułu przedstawiamy wybrane przykłady ćwiczeń zaczerpniętych z poszczególnych rozdziałów przewodnika.

Platforma KITE w praktyce dydaktycznej – przykłady ćwiczeń językowych

Wspomniany przewodnik składa się z sześciu rozdziałów, z których każdy odpowiada innej sekcji platformy, oraz dodatkowego, siódmego rozdziału (*Łączne wykorzystanie zasobów KITE*), prezentującego zestaw ćwiczeń łączących materiały z różnych części platformy. Każdy rozdział ma przejrzystą i spójną strukturę. Zawiera jasno określone cele nauczania („Co zamierzamy osiągnąć?”), wykaz potrzebnych materiałów, propozycje ćwiczeń oraz szczegółowy opis ich przebiegu, często wzbogacony o warianty i przykłady. Ćwiczenia uporządkowano zgodnie z etapami procesu uczenia się, takimi jak: odkrywanie, rozpoznawanie, zapamiętywanie, utrwalanie i użycie. W przewodniku wykorzystano dobrze znane formy pracy dydaktycznej, m.in. odgrywanie ról, dopasowywanie elementów, skojarzenia wizualne, ćwiczenia wymowy, krótkie zadania kreatywne oraz gry. Zaproponowane aktywności pozwalają uczącym się rozwijać zarówno kompetencje językowe, jak i międzykulturowe. Publikację opracowano w kilku wersjach językowych — angielskiej, francuskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, polskiej, portugalskiej i włoskiej. Dzięki temu mogą z niej korzystać nauczyciele różnych języków, elastycznie dostosowując proponowane ćwiczenia do przyjętych celów nauczania, poziomu zaawansowania uczących się oraz konkretnych kontekstów wielojęzycznych.

Spośród licznych propozycji dydaktycznych zawartych w przewodniku wybraliśmy pięć przykładów, które wykraczają poza typowe zadania realizowane na zajęciach językowych. Ich specyfika polega na uwzględnianiu i docenianiu wielokulturowości uczniów oraz ich kompetencji różnorodnej, zgodnie z przywołaną wcześniej koncepcją *Culturally Relevant Curriculum* (Perez Peguero 2024). Pierwsze dwa przykłady pochodzą z sekcji *KITE 2: Słownik obrazkowy* i ukazują możliwości rozwijania świadomości metajęzykowej przez odwołanie się do repertuaru językowego uczących się. Ćwiczenie 1. pomaga ośwoić nowe słownictwo, zachęcając do dostrzegania podobieństw między znanymi językami. Ćwiczenie 2. uwrażliwia na tzw. językowe pułapki. Zaprezentowane ćwiczenia stanowią jedynie wycinek propozycji dydaktycznych zawartych w przewodniku metodycznym do zasobów platformy KITE. Zachęcamy do korzystania z niego podczas planowania zajęć językowych.

² Przewodnik współtworzony przez autorki artykułu znajduje się w otwartym dostępie pod adresem: eusal.es/producto/nauczanie-z-wykorzystaniem-platformy-kite-praktyczne-cwiczenia-wspierajace-integracje-jezykowa-i-kulturowa.

Podsumowanie

Wielojęzyczność staje się w ostatnich latach zjawiskiem coraz powszechniejszym w polskiej szkole, m.in. w związku z napływem dzieci i młodzieży uchodźczej z Ukrainy. Wiąże się z tym szereg wyzwań dla uczniów i dla nauczycieli, zarówno w zakresie nauki języka polskiego jako drugiego (Tędziągolska i in. 2024: 40–46.), jak i na poziomie międzykulturowych relacji społecznych. Z perspektywy współczesnej dydaktyki nauczania języków obcych wielojęzyczność i różnorodność kulturowa uczniów mogą jednak stanowić duży potencjał rozwojowy. Warunkiem jego wykorzystania jest podejście inkluzywne, oparte na poszanowaniu odrębności kulturowej, otwartości na inne języki i kultury oraz elastycznym dostosowaniu działań dydaktycznych do potrzeb i możliwości uczniów w danej grupie.

Inspirację i źródło interesujących materiałów w tym zakresie może stanowić platforma KITE oraz towarzyszący jej przewodnik metodyczny z propozycjami praktycznych ćwiczeń. Korzystanie z nich na lekcjach JPJD może ułatwić uczniom z doświadczeniem migracyjnym odkrywanie nowego kodu i włączanie go do swojego repertuaru językowego.

Z kolei na zajęciach języków obcych nowożytnych materiały KITE mogą służyć nie tylko rozwijaniu kompetencji językowych, lecz także kształtowaniu postawy otwartości na różnorodność kulturową, ciekawości i wrażliwości językowej, a także wspieraniu refleksji metajęzykowej. Przedstawione ćwiczenia umożliwiają to, podkreślając jednocześnie znaczenie pozytywnej atmosfery w zróżnicowanej grupie uczniów. Mamy nadzieję, że platforma KITE oraz towarzyszący jej przewodnik metodyczny okażą się użytecznym narzędziem dla nauczycieli języków i ich uczniów w polskich szkołach.

BIBLIOGRAFIA

- Bielecka-Prus, J. (2024), *Problemy dydaktyczne w nauczaniu ukraińskich dzieci z doświadczeniem uchodźczym*, „Journal of Modern Science”, nr 4(58), s. 286–302.
- Caban, A.M. (2023), *Jak wspierać dzieci i młodzież romską w polskiej szkole. Kilka praktycznych informacji*, <ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/12/ost-jak_wspierac_dzieci-4.pdf>, [dostęp: 24.03.2026].
- Communikite communikite.usal.es.
- Komisja Europejska (2019), *Eurydice Brief: Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jazukiewicz, I., Witkowski, J. (2025), *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Nowy raport CEO i IRC*, <ceo.org.pl/uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-nowy-raport-ceo-i-irc>, [dostęp: 18.02.2026].
- KITE kite.usal.es.
- Kowalski, M. (2024), *MEN o asystencji międzykulturowym*, Portal Oświatowy, <www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/men-o-asystencji-miedzykulturowym-25156.html>, [dostęp: 24.03.2026].
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Lipińska, D. (2015), *Zaczęło się w prima aprilis*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 32–35.
- Majcher-Legawiec, U. (2023), *Współpraca z asystentem międzykulturowym*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <uczotwartosci.ceo.org.pl/material/wspolpraca-z-asystentem-miedzykulturowym>, [dostęp: 24.03.2026].
- Martins, C. (red.). (2026), *Nauczanie z wykorzystaniem platformy Kite: praktyczne ćwiczenia wspierające integrację językową i kulturową*, Salamanka: Ediciones Universidad de Salamanca, <eusal.es/producto/nauczanie-z-wykorzystaniem-platfomy-kite-praktyczne-cwiczenia-wspierajace-integracje-jezykowa-i-kulturowa>, [dostęp: 28.06.2026].
- Moreira, M., Duarte, J., Flores, C. (2014), *Teacher Education Curriculum for Teaching Immigrant Students in Portuguese Schools*, „Sustainable Multilingualism”, nr 4(4), s. 132–148.
- Onchwari Keengwe, G. (2025), *Teaching for Tomorrow: Preparing Teachers to Support ELL*

and Immigrant Students in Today's Classrooms, „Journal of Early Childhood Teacher Education”, nr 46(3), s. 491–493.

→ Perez Peguero, L. (2024), *Language Learning for Refugees and Immigrants: Innovative Approaches*, „International Journal of Enhanced Research in Educational Development”, nr 12(2), s. 135–144.

→ Stathopoulou, M., Dassi, P. (2020), *Teaching Languages to Students from Refugee and Migrant Backgrounds Around Europe: Exploring Difficulties and Teachers' Beliefs*, „International Online Journal of Education and Teaching”, nr 7(1), s. 60–82.

→ Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K.M. (2024), *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*, <ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL-1.pdf>, [dostęp: 15.01.2026].

→ Ustawa z 4 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).

→ Verkerk, L., Fuller, J.M., Huiskes, M., Schüppert, A. (2024), *'My recovery is in English': Clients' Language Choices in Multilingual Psychotherapy*, „Counselling and Psychotherapy Research”, nr 24(3), s. 949–961.

→ Weisleder, A., Reinoso, A., Standley, M., Alvarez-Hernandez, K., Villanueva, A. (2023), *Supporting Multilingualism in Immigrant Children: An Integrative Approach*, „Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences”, nr 11(1), s. 76–84.

DR HAB. KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ, PROF. UW Pracuje

w Instytucie Romanistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego, podstaw dydaktyki oraz seminaria licencjackie i magisterskie. W spektrum jej zainteresowań badawczych znajduje się problematyka strategii uczenia się języka obcego, rozwijania kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej, jak również kształcenie początkowe nauczycieli języka francuskiego, w tym przede wszystkim rozwijanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli poprzez refleksyjną praktykę. Jest koordynatorką projektu Erasmus+ Kommunikite na Uniwersytecie Warszawskim.

DR AGNIESZKA DRYJAŃSKA Pracuje w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu

Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka francuskiego na różnych poziomach biegłości językowej, a także zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego oraz seminaria licencjackie i magisterskie. Przez wiele lat była odpowiedzialna za praktyki w Instytucie Romanistyki. Uczestniczy w projekcie Erasmus+ Kommunikite realizowanym na Uniwersytecie Warszawskim. Jej zainteresowania badawcze mają charakter interdyscyplinarny i koncentrują się na zagadnieniach leksykalnych i kulturowych ujmowanych zarówno z perspektywy dydaktycznej, jak i językoznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem metod lingwistyki korpusowej.

Ćwiczenie 1. Wyrazy podobne

Materiały

Obrazki z KITE 2 (K2) wraz z odpowiadającymi im słowami w różnych językach; plakat lub pojedyncze kartki podzielone na dwie kolumny oraz materiały do pisania

Opis ćwiczenia

- ➡ Uczący się oglądają obrazki ze słowami w języku docelowym i w innych językach reprezentowanych w K2.
- ➡ Omawiają słowa, które już znają (w języku francuskim, arabskim, rosyjskim itp.).
- ➡ Do zapisania słów można wykorzystać plakat lub tabelę z kolumnami.

Uwaga

Ćwiczenie pozwala uczniom rozpoznawać i zrozumieć słowa pojawiające się w przestrzeni publicznej (np. na znakach informacyjnych, w dokumentach czy w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, takich jak wizyta w szpitalu, rozmowa telefoniczna czy zakupy).

Ćwiczenie 2. Uważaj na to słowo!

Materiały

Przykłady tzw. fałszywych przyjaciół (np. ropa ≠ rope w języku angielskim), plakat oraz materiały do pisania

Opis ćwiczenia

- ➡ Uczący się, kierując się podanymi wskazówkami, rozpoznają słowa, które mogą prowadzić do nieporozumień ze względu na podobieństwo do wyrazów w innych językach.
- ➡ Po zapoznaniu się z przykładami fałszywych przyjaciół w różnych językach dzielą się swoimi doświadczeniami, przywołując sytuacje z życia codziennego (np. pomyłki w sklepie lub podczas wizyty u lekarza).
- ➡ Uczniowie zapisują zebrane przykłady na wspólnym plakacie lub tablicy zatytułowanej „Uważaj na to słowo!”.

Uwaga

Ćwiczenie koncentruje się na słownictwie, które może sprawiać trudności ze względu na podobieństwo do wyrazów w innych językach. Pomaga uniknąć nieporozumień oraz budować pewność siebie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Trzeci przykład pochodzi z sekcji *KITE 4: Interakcje komunikacyjne*. Jego celem jest zachęcenie uczących się do zastanowienia się nad tym, jak w różnych językach i kulturach wyraża się grzeczność w komunikacji elektronicznej.

Ćwiczenie 3. Grzeczność na czacie i w mediach społecznościowych

Materiały

Zrzuty ekranu albo fikcyjne przykłady rozmów na WhatsAppie lub w mediach społecznościowych, przedstawiające zarówno grzeczne, jak i mniej uprzejme style wypowiedzi. Przykłady powinny zawierać elementy charakterystyczne dla komunikacji cyfrowej, takie jak skróty (np. IMO, rel, lol), emoji lub ekspresywne wydłużenie zapisu głosek (np. „Heeej!”)

Opis ćwiczenia

- ➡ Uczący się czytają krótkie fragmenty rozmów na czacie i wyszukują:
 - skróty,
 - elementy języka angielskiego, które następnie tłumaczą na język docelowy,
 - niestandardowe konstrukcje gramatyczne, pisownię oraz interpunkcję.
- ➡ Pracując w parach, przepisują rozmowę, nadając jej poprawną i grzeczną formę (sprawdzenie zrozumienia treści).
- ➡ W grupach omawiają różnice między grzecznością cyfrową w języku docelowym a w ich własnym języku (np. użycie emoji, skrótów, wyrażen slangowych, form powitalnych).

Przykłady w językach: polskim, francuskim, hiszpańskim i niemieckim



Źródło: opracowanie własne.

Kolejny przykład z rozdziału *KITE 5: Komunikacja niewerbalna* zachęca do porównywania gestów w różnych kulturach.

Ćwiczenie 4. Jakie gesty już znacie?

Materiały

Filmiki, projektor, tablica lub plakat do zapisywania odpowiedzi.

Opis ćwiczenia

- ➡ Uczący się zostają podzieleni na grupy.
- ➡ Nauczyciel(-ka) pokazuje filmy z gestami, zakrywając ich opisy (najlepiej w trybie pełnoekranowym, w osobnych zakładkach).
- ➡ Po każdym filmie następuje kilkuminutowa przerwa, podczas której grupy omawiają gest. Następnie nauczyciel zapisuje propozycje na tablicy.
- ➡ Na koniec inicjuje dyskusję, pytając o doświadczenia uczących się, np. gdzie po raz pierwszy widzieli dany gest, czy istnieje jego odpowiednik w ich kulturze.

Uwaga

Ćwiczenie można wzbogacić o analizę filmów z różnych wersji językowych dostępnych w sekcji *KITE 5*, co dodatkowo uwrażliwi uczących się na umowność znaczeń gestów oraz ich zróżnicowanie kulturowe.

Na zakończenie przedstawiamy przykład z sekcji *KITE 6: Doświadczenia interkulturowe*, podkreślający pozytywny i emocjonalny aspekt różnorodności uczniów.

Ćwiczenie 5. Ulubione słowa w różnych językach (wspólny zeszyt)

Materiały

kartki w formacie A4 lub karty pracy, ołówki lub pisaki, tablica, blok papierowy do flipcharta lub wspólny zeszyt

Poziom

początkujący i średnio zaawansowany

Opis ćwiczenia

- ➡ Nauczyciel prosi uczącą się osobę o wybranie ulubionego słowa z innego języka.
- ➡ Wszyscy zapisują wybrane słowo na kartce, podając jego pochodzenie.
- ➡ Następnie zapisują lub przedstawiają graficznie jego znaczenie.
- ➡ W dalszej kolejności uzasadniają swój wybór, odnosząc się np. do skojarzeń, brzmienia słowa lub osobistych doświadczeń.
- ➡ Aby ułatwić formułowanie wypowiedzi, nauczyciel podaje uczniom początki zdań.
 - Poziom początkujący
 - *Moje słowo to...*
 - *Pochodzi z (języka)...*
 - *Oznacza...*
 - *Lubię to słowo, ponieważ...*
 - Poziom średnio zaawansowany
 - *Lubię to słowo, ponieważ nauczyłem(-am) się go podczas podróży.*
 - *To słowo przypomina mi piosenkę lub wyjątkowe wspomnienie.*
- ➡ Następnie uczniowie prezentują wybrane słowa w klasie lub w małych grupach.
- ➡ Karty zebrane przez nauczyciela służą stworzeniu wspólnego zeszytu bądź plakatu z ulubionymi słowami.
- ➡ Na zakończenie nauczyciel otwiera krótką dyskusję, pytając o powtarzające się słowa i języki oraz związane z nimi emocje.