ACTA UNIVERSITATIS WRATISLAVIENSIS No 3854
Kształcenie Językowe 16 (26) Wrocław 2018

Jolanta Fiszbak
Uniwersytet Łódzki

DOI 10.19195/1642-5782.16(26).3

O potrzebach uczniów z doświadczeniami migracyjnymi z perspektywy szkolnego polonisty*

Ruchy migracyjne można uznać za cechę charakterystyczną ludzkości, towarzyszącą jej od zarania dziejów. Brak po 1945 r. typowych kontaktów z państwami położonymi w bliższej i dalszej odległości od Polski, także z krajami pozaeuropejskimi, spowodował, że problemy migracyjne do czasu transformacji ustrojowej były ogółowi Polaków obce, znane tylko wtedy, gdy ktoś miał rodzinę za granicą lub udało mu się wyjechać w celach turystycznych do innego państwa. Mało kto miał sposobność swobodnej rozmowy z przybyszami z innego kraju, bo nawet rodziny stacjonujących w Polsce żołnierzy ZSRR były ściśle izolowane, a przybysze z Zachodu inwigilowani przez aparat bezpieczeństwa. Także wyjazd za granicę był utrudniony i uwarunkowany nieprzyjemnymi ograniczeniami. Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej zmieniło tę sytuację, ale też przyniosło nowe problemy, zupełnie obce świadomości Polaków po pięćdziesięciu latach izolacji[1]. Cechami rozpoznawalnymi współczesnych migracji są m.in.: szybki przepływ informacji

* Zmieniona i rozszerzona wersja referatu *O różnorodności potrzeb i problemów dzieci z doświadczeniem migracyjnym z perspektywy szkolnych polonistów (na przykładzie uczniów łódzkich szkół)* wygłoszonego podczas konferencji *Edukacja wobec migracji. Język — kultura — tożsamość*, która odbyła się 18–19 września 2017 r. w Krakowie.

[1] Symptomy nadchodzących zmian pojawiły się nieco wcześniej i wywoływały sytuacje, z którymi z braku odpowiedniej wiedzy trudno było sobie wówczas poradzić. W 1987 r. polonistka w jednej z łódzkich szkół nie potrafiła wytłumaczyć i zapewne nie wiedziała, czemu się dziwić nie można, dlaczego przybyła z USA dwunastoletnia Polka doznawała szkolnych niepowodzeń, a w USA radziła sobie doskonale tak w amerykańskiej, jak i polskiej szkole. Problem był wówczas zbyt nowy, by wiedzieć, że dziewczynce zabrakło przynajmniej trzech lat kształcenia w nauczaniu początkowym, które nie tylko rozwija dziecko, ale daje też językową podstawę do satysfakcjonującej pracy w klasach starszych. Rodzice tej uczennicy, reprezentujący typową emigrację ekonomiczną, dorobiwszy się, chcieli wrócić do ojczyzny. Ze względu na córkę zamieszkali jednak w USA.

© for this edition by CNS

o przemieszczaniu ludzi, ujęcie tego zjawiska w pewne normy prawne mające na celu ochronę migrantów oraz najważniejsza dla niniejszych rozważań wielokulturowość — równoczesne przyjmowanie imigrantów z wielu krajów i z różnych kultur[2]. Tych wszystkich doświadczeń Polacy po 1945 r. byli pozbawieni.

Migracja jest zjawiskiem złożonym i wieloaspektowym. Zmiana miejsca może dotyczyć usytuowania społecznego (migracja pionowa) lub terytorialnego (migracja pozioma); może obejmować: jednostki, rodziny, grupy społeczne lub etniczne. Klasyfikując migracje, pod uwagę bierze się różne kryteria — m.in. kryterium dobrowolności (migracja przymusowa i dobrowolna), kryterium przyczyny (migracje ekonomiczne, podejmowane w celu poszukiwania pracy i zarobków, nastawione na korzyści materialne; pozaekonomiczne, będące wynikiem aspiracji edukacyjnych, prześladowań religijnych, turystyki, pielgrzymowania, klęsk żywiołowych i katastrof ekologicznych; migracje polityczne, będące skutkiem wojny, walki obozów politycznych na świecie, np. zimnej wojny, ucieczek i przesiedleń), kryterium czasu trwania (migracja stała; okresowa: długotrwała — nie krótsza niż rok i krótkotrwała — poniżej roku; sezonowa), kryterium jawności (migracja legalna, nielegalna, okres przejściowy)[3]. Wszystkie powodują określone reperkusje, wpływając na osoby migrujące i wywołując różnorodne problemy. Biorąc pod uwagę kierunek przemieszczania, można wyróżnić imigrację, czyli napływ ludności na dane terytorium, emigrację — odpływ ludności z danego terytorium oraz reemigrację, czyli migrację powrotną — powrót do dawnego miejsca zamieszkania.

Podejmując problem migracji, pod uwagę bierze się również skutki przemieszczeń. Zofia Kawczyńska-Butrym stwierdza, że:

> W zależności od tego, kto dokonuje zmiany — jednostka, czy grupa, konsekwencje migracji mogą mieć różny charakter. Jednostka migrująca zmienia wiele lub niemal wszystkie relacje społeczne (konieczność nawiązania znajomości w nowym środowisku). Grupa migrująca (np. rodzina, przyjaciele) może niewiele zmieniać w relacjach wewnątrz grupy. Nowe relacje nawiązywane są jedynie na zewnątrz grupy, stąd indywidualne konsekwencje migracji dla jednostki migrującej w grupie mogą być mniejsze niż w przypadku migracji indywidualnej[4].

Przedmiotem zainteresowania są także cechy charakterystyczne współczesnych migracji, różniące je od wcześniejszych. Dawniej uważano, że

> imigranci prędzej czy później powinni się zasymilować w kraju przyjmującym, więc ewentualnie starano się nie przyjmować imigrantów z krajów całkowicie odmiennych kulturowo, religijnie, cywilizacyjnie, rasowo itp. […] Mało kto troszczył się przy tym o pojedynczego migranta, zakładając, że skoro ktoś się decyduje na tak radykalny krok, jak migracja, to powinien sobie umieć radzić sam[5].

---

[2] M.S. Zięba, *Zintegrowane podejście do kwestii migracji*, [w:] *Migracja — wyzwanie XXI wieku*, red. M.S. Zięba, t. 1, Lublin 2008, s. 16–17.

[3] Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje — zmiany położenia społecznego*, [w:] *Migracja — wyzwanie XXI wieku*..., s. 27–30.

[4] *Ibidem*, s. 28.

[5] M.S. Zięba, *op. cit.*, s. 17.

© for this edition by CNS

Dziś sytuacja jest zgoła inna. Migranci przemieszczający się w grupie bądź dołączający do rodzin tworzą w nowym miejscu osiedlenia niezależne enklawy, przenosząc z sobą cały bagaż kulturowych i religijnych doświadczeń, nie respektując często miejscowych obyczajów lub żądając dla siebie szczególnych praw. Z jednej strony szybki przepływ informacji powoduje, że dowiadują się o dogodnych dla siebie rozwiązaniach w innych państwach i chcą je zastosować w nowym miejscu osiedlenia[6], z drugiej strony presja politycznej poprawności powoduje lęk przedstawicieli kraju przyjmującego przed oskarżeniem o rasizm i w konsekwencji godzenie się na zachowania i działania sprzeczne z obowiązującym prawem lub prawo to omijające. Rozwiązaniem byłby, jakkolwiek trudny do osiągnięcia, złoty środek: imigranci mają prawo do zachowania własnej tożsamości, kultury i religii, powinni jednak zdecydowanie przestrzegać praw i obyczajów kraju osiedlenia. W ujęciu Hanny Hamer „tolerancja jest postawą aktywną — wyrażaniem szacunku, zrozumienia i akceptacji dla innych oraz usiłowani[em] zbudowania dobrych stosunków i chęci[ą] współdziałania, mimo istniejących różnic i rozbieżności”[7]. Krystyna Chałas podkreśla, że człowiek ze względu na jego wartość i godność zawsze powinien być szanowany i akceptowany, ale nie dotyczy to już jego postępowania — „granice tolerancji wyznaczają czyny, które pozostają w sprzeczności z dobrem osoby, wspólnoty, dobrem wspólnym”[8]. Nie mogą być akceptowane: zachowania aspołeczne (m.in. wandalizm i chuligaństwo), chamstwo, brak taktu, wszelkie formy przemocy psychicznej i szantażu; zachowania naruszające zasadnicze normy moralne, wyrządzające innym krzywdę, niszczące wartości moralne (np. izolowanie z życia indywidualnego i społecznego) i wartości osoby (ubliżanie, etykietowanie, upokarzanie), niszczące normy społeczne życia codziennego oraz powszechnie przyjęte normy społeczne stanowiące dobro wspólne[9].

Nie można także pominąć istnienia stereotypów, których używa się w odniesieniu do innych nacji. Od czasu ataku Al-Kaidy na World Trade Center można usłyszeć wiele negatywnych ocen Arabów; nastąpiło skojarzenie Araba z muzułmaninem, wyznawcą Koranu, fanatykiem religijnym, terrorystą, a ostatnio także z osobą niewyżytą seksualnie. Agnieszka Oskiera zwraca uwagę, że te stereotypy powstają pod wpływem mediów i wynikają ze znikomej wiedzy Polaków o Arabach, ich kulturze, a nawet miejscu zamieszkania[10]. Podobne uprzedzenia obejmują także inne nacje, a ich istnienie i powstawanie nie jest bynajmniej przypadłością tylko Polaków. Uproszczone podejścia zawsze były krzywdzące, mają niewiele wspólnego z rzeczywistością, a pojedyncze wydarzenia nie powinny

[6] *Ibidem*, s. 16.

[7] H. Hamer, *Demon nietolerancji*, Warszawa 1994, s. 12.

[8] K. Chałas, *Tolerancja*, [hasło w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 1173

[9] *Ibidem*, s. 1173–1174.

[10] A. Oskiera, *Stereotyp Araba w świetle badań ankietowych*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2011, nr 11, s. 147.

© for this edition by CNS

wpływać na oceny całościowe. Zadaniem szkoły jest uświadamianie tego problemu i budowanie wzajemnego zaufania między uczniami różnego pochodzenia poprzez zdobywanie rzetelnej wiedzy.

Wszystkie te zjawiska rozpatrywane są z punktu widzenia osoby dorosłej i nikt w zasadzie nie bierze pod uwagę wpływu przemieszczeń na dziecko, a jest ono ze względu na nieukształtowaną jeszcze strukturę psychiczną najbardziej narażone na negatywne skutki podejmowanej przez rodziców decyzji o zmianie miejsca zamieszkania. Nasilone po wejściu do Unii Europejskiej relokacje wywołały zjawisko do tej pory obce polskiej szkole: obecność w niej ucznia z doświadczeniami migracyjnymi. Wcześniej, na skutek izolowania przez rząd obywateli polskich od krajów Zachodu i w takim samym stopniu od krajów tzw. demokracji ludowej, było ono nieznane i występowało sporadycznie albo też było niezauważane, czego przykładem może być prezentowana dalej sytuacja ciemnoskórej Ani. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym bywają na ogół rozpoznawane jako uczniowie, dla których charakterystyczna jest nieznajomość języka polskiego lub znajomość niewarunkująca sukcesów w szkole, ograniczona do kontaktów rodzinnych, co jest charakterystyczne dla dzieci reemigrantów. Nie jest to jednak ujęcie pełne. Z punktu widzenia polonisty jest także niewystarczające, celem jego pracy nie jest przecież nauczanie języka polskiego jako obcego lub jako drugiego, ale — prócz innych zadań — również wychowanie do życia w rodzinie, w społeczeństwie, przygotowanie ucznia do dalszego kształcenia się, do pracy zawodowej, do rozumienia i odbioru kultury rodzimej i obcej.

Celem niniejszych rozważań jest zwrócenie uwagi na różnorodność potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym, propozycja działań mających na celu ułatwienie im pracy szkolnej oraz włączanie ich w życie rówieśników i wybranego przez rodziców kraju osiedlenia. Ważne jest nie tylko wytworzenie pozytywnych relacji między przybyszami a członkami społeczności, w której istnieją już określone relacje. Podkreślić należy, że wszystkim zaprezentowanym niżej dzieciom imigrantów i reemigrantów, a także dzieciom pochodzącym ze związków mieszanych[11] ich polscy koledzy okazali daleko idącą pomoc, zrozumienie i serdeczność, które podważają twierdzenia o ksenofobii Polaków. Gdyby Polacy byli narodem niechętnym cudzoziemcom, dzieci pochodzące z odmiennych kultur lub innych wyznań byłyby w szkole izolowane. Tymczasem są/były one samorzutnie otaczane przez polskich uczniów opieką. Incydenty świadczące o nietolerancji Polaków są sporadyczne, mieszczą się na marginesie życia społecznego (choć lepiej, by ich nie było) i nie są częstsze od tych, które mają miejsce w krajach stawianych za wzór tolerancji. Warto jeszcze podkreślić, że spośród nagłaśnianych przez media wypadków żaden nie miał miejsca w szkole.

[11] Prezentowane w rozważaniach przypadki dzieci z doświadczeniami migracyjnymi zostały zaobserwowane podczas praktyk studenckich w szkołach Łodzi. Informacje o uczniach wzbogacono rozmowami z nimi oraz ich nauczycielami.

© for this edition by CNS

Jak zauważono wcześniej, mówiąc o uczniach z doświadczeniem migracyjnym, zwykle zwracamy uwagę na te dzieci, którym brak kompetencji językowych utrudnia pracę szkolną. Mniej uwagi poświęca się uczniom, którzy znają język polski i doświadczenia migracyjne zdają się ich nie dotyczyć. Zapewne nikt nie rozważał takiego problemu w odniesieniu do dziecka, którego — na przykład — ciemnoskóry ojciec jako student przez kilka lat przebywał w Polsce, a później wyjechał lub został na stałe, wiążąc się lub też nie z jego matką. Okazuje się, że te dzieci, nawet jeśli nie widać w nich cech etnicznych wskazujących na inne niż polskie pochodzenie, na swój sposób przeżywają/mogą przeżywać własną odmienność, czego by ona nie dotyczyła. Podczas rozmowy z kobietą, której ojciec był studiującym w Polsce Irakijczykiem, zwróciłam uwagę, że aspekt pochodzenia jest równie ważny, jak nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego. Kobieta ta, czując się zdecydowanie Polką, stwierdziła, że jej problem bycia dzieckiem obcokrajowca nie dotyczył: rodzice stworzyli kochającą się rodzinę, a ona dobrze sobie radziła z własną „innością". Jak zauważyła, wszyscy wiedzieli, że jej rodzina jest „inna", ale dla niej, rodziców i rodzeństwa nie stanowiło to problemu. Już samo użycie słowa „inność" wskazuje jednak, że jakiś problem istniał, choć niekoniecznie musiał wiązać się z nieprzyjemnymi odczuciami; kobieta podkreślała też, że rodzina jej ojca była zamożna, a mężczyźni pochodzący z niej piastowali wysokie urzędy państwowe.

Dzieci pochodzące ze związków mieszanych nigdy nie stanowiły wśród polskich uczniów szczególnie wyodrębniającej się grupy. Może być ich jednak coraz więcej, dlatego warto na nie zwrócić uwagę. Najstarszym, znanym mi przykładem takiego dziecka była urodzona pod koniec lat siedemdziesiątych czarnoskóra Ania, którą mama po urodzeniu porzuciła, a jej wychowaniem zajęli się babcia i wujek. W szkole, co warto podkreślić, jej kędzierzawe włosy i ciemna skóra w ogóle nie zwracały uwagi: była jedną z uczennic, a jej obecność nie wywoływała pytań i komentarzy. Opiekunowie otoczyli dziewczynkę miłością i staranną opieką, jednak jej zachowanie wskazywało czasem na wycofanie. Jeśli zwracano uwagę na zamyślenie, wyciszenie lub nieobecność myślową uczennicy, tłumaczono je dojrzewaniem, brakiem matki i trudną w związku z tym sytuacją dziecka. Nikt chyba nie pomyślał, że może ją nurtować także problem mieszkającego poza granicami Polski ojca i pytanie o własne korzenie.

Zupełnie innym wyzwaniem było dla nauczycieli zachowanie Szamila, ponadprzeciętnie inteligentnego chłopca, którego matka była Polką, a ojciec Pakistańczykiem. Nie zwrócono by na niego uwagi, bo z nauką radził sobie dobrze, gdyby nie problemy wychowawcze, jakie sprawiał: był bardzo arogancki w stosunku do kolegów. Jego zachowania były nie tyle agresywne, ile pełne pogardy, co dziwiło u jedenastoletniego dziecka. Wpływ na jego osobowość wywierał ojciec, z którym nie można było porozumieć się ze względu na jego pogardliwy stosunek do nauczycielek. Obwiniał je za problemy syna, nie liczył się z ich zdaniem i nie przyjmował żadnych argumentów. Z matką chłopca nie było kontaktu, ponieważ

© for this edition by CNS

ojciec odsunął ją od wychowania syna. Życie Szamila potoczyło się źle. Odsiaduje teraz wyrok za zabicie polskiego rówieśnika, który przed dyskoteką stanął w obronie koleżanki. Jaki udział w tej tragedii ma szkoła, która potraktowała ojca Szamila jak przeciętnego, awanturującego się i stającego w obronie dziecka Polaka? To problem czysto hipotetyczny, wydaje się jednak — bez obwiniania kogokolwiek — że w przypadku tej rodziny należało zastanowić się nad innymi niż zazwyczaj sposobami postępowania.

Warto również zwrócić uwagę na sytuację urodzonego w Chinach Li, jak nazywają go koledzy i nauczyciele (imię chłopca jest skomplikowane i trudne do wymówienia), którego rodzice prowadzą w Polsce własną firmę. Chłopiec, obecnie uczeń gimnazjum, doskonale mówi po polsku i nie ma problemów w nauce. Jest tak samo swawolny i nieposłuszny jak jego polscy koledzy, w przeciwieństwie do nich jednak, na zwróconą przez nauczyciela uwagę, reaguje przeprosinami i natychmiastowym uspokojeniem, co dodatkowo zyskuje mu sympatię pedagogów. Tak więc jest powszechnie lubiany. Problem Li polega na tym, że jego rodzice nie mówią po polsku i w domu posługują się angielskim na przemian z chińskim, co może mieć w przyszłości konsekwencje dla jego życia rodzinnego: język kontaktów intymnych różni się przecież od języka ogólnego, używanego w kontaktach oficjalnych. Na lekcjach języka polskiego uczniowie poprzez literaturę oraz zdobywanie wiedzy o różnych odmianach rodzimej kultury zapoznają się także z innymi niż domowe relacjami rodzinnymi, kształtując własny system wartości. W przypadku Li takie oddziaływanie jest utrudnione, ponieważ nauczyciele, nie znając rodzimej kultury chłopca, nie są przygotowani, by odpowiednio sterować jego uwagą i sprostać wyzwaniu, jakie wytwarza sytuacja tego ucznia. Można przewidzieć kilka scenariuszy rozwoju życia rodzinnego chłopca. Rodzice Li, już jako dziadkowie, z powodu nieznajomości języka polskiego mogą być z niego wyłączeni. Li może też dać początek wielonarodowej i wielowyznaniowej rodzinie, co zrodzi w przyszłości inne jeszcze problemy — jaki język uznać w niej za podstawowy: polski, angielski, a może jednak chiński lub jeszcze inny? Wybór języka pociągnie za sobą określone konsekwencje w postaci wyboru kultury dominującej lub zaakceptowania współistnienia na równych prawach różnych kultur. Na razie chłopiec jest tłumaczem rodziców w swoich własnych sprawach, szkoła zaś nie bierze pod uwagę innych scenariuszy życiowych swoich uczniów poza typowymi, kształtowanymi przez rodzimą kulturę. Należałoby głębiej zastanowić się nad tym problemem, mając na uwadze choćby sytuację szkolną wspomnianego wyżej Szamila.

Warto podkreślić, że Li, mimo iż doskonale czuje się w Polsce, bardzo tęskni za Chinami i pozostawioną w nich rodziną. Problemy dzieci reemigrantów mogą być analogiczne do tych, które przeżywają ich obcojęzyczni koledzy. Rzadko kiedy bierze się pod uwagę głos niedorosłych członków rodziny w sprawie miejsca zamieszkania lub osiedlenia. Decyzja o powrocie do Polski może być dla nich trudna, nawet jeśli urodzili się w niej, a rodzice zadbali o kontakty z polską ro-

© for this edition by CNS

dziną. Ich ojczyzną często jest kraj, w którym dotąd przebywali. Taką sytuację przeżył Rafał (imię nie jest prawdziwe), którego rodziców władze zmusiły po 1981 r. do wyjazdu z Polski. Chłopiec był wówczas kilkulatkiem. Powrót był dla niego bardzo trudny: nie mógł odnaleźć się w potransformacyjnej rzeczywistości, brakowało mu dawnych kolegów i przyjaciół, których problemy były też zgoła inne niż polskich rówieśników, inne także możliwości oferowały Stany Zjednoczone, dotychczasowe miejsce jego zamieszkania. Mimo starannej opieki rodzice przeoczyli moment, w którym chłopiec sięgnął po narkotyki.

Równie trudny, choć może nie tak obrosły w negatywne konsekwencje, był powrót do Polski z Włoch Basi. Jej rodzice, nie wiedząc, jak potoczą się ich emigracyjne losy, zadbali o dobrą znajomość języka polskiego przez córkę. Dziewczynka wróciła do Polski, której rzeczywistość społeczno-ekonomiczna nie różniła się od włoskiej, a mimo to tęskni za krajem, w którym dotąd mieszkała i który jest jej bliższy niż Polska, również za włoskimi i mieszkającymi we Włoszech polskimi koleżankami. Warto zwrócić uwagę, że wiele dzieci przywiązuje się nie tylko do ludzi, ale też do miejsc: budynku i jego architektury, własnego pokoju, nawet jeśli jest dzielony z rodzeństwem, znajdujących się w domu przedmiotów. Brak tych elementów może być odczuwany równie boleśnie, jak utrata dotychczasowych kontaktów z osobami uznawanymi za bliskie.

Rozterki przejawiane przez Basię i Rafała są na pewno udziałem dzieci obcokrajowców, którzy zdecydowali się na emigrację do Polski. Z pewnością jednak ich sytuacja jest dużo trudniejsza, ponieważ nie znają one języka polskiego. W łódzkich szkołach znajdziemy pewną liczbę Ukraińców, których rodziny do opuszczenia ojczyzny zmusiła sytuacja ekonomiczna oraz/lub wojna. I tu jednak nie spotkamy grupy jednorodnej. Uczący się w jednym z łódzkich techników dwaj chłopcy pochodzenia ukraińskiego otrzymali dodatkowe godziny na naukę języka polskiego. Chodzi na nie także matka jednego z nich, wiążąca swoją przyszłość z Polską. O utworach, które będą omawiane na lekcji języka polskiego, uczniowie dowiadują się odpowiednio wcześnie, by mogli je poznać i przetłumaczyć. Otrzymują też od nauczyciela pomoc w postaci tłumaczenia słów oraz zwrotów. Czy jednak jest to dobre rozwiązanie?

Inaczej przedstawia się położenie skierowanego do liceum Zachara. Sytuacja, która spowodowała, że chłopiec znalazł w nim miejsce nauki, świadczy o nieprzygotowaniu władz oświatowych do rozwiązywania problemu kształcenia dzieci obcokrajowców albo o niedoskonałości istniejących procedur. Chłopiec uczy się w tej szkole na skutek decyzji dyrekcji liceum. Wydaje się jednak, że chęć objęcia Zachara opieką nie była do końca przemyślana. Na Ukrainie chłopiec uczył się w technikum. Można więc zapytać: dlaczego nie pomyślano o szkole z takim samym lub podobnym profilem? Jaki sens miało skierowanie Zachara do liceum, skoro zupełnie nie znał języka polskiego? Na lekcjach korzystał z pomocy kolegów, którzy tłumaczyli na angielski to, czego nie rozumiał. Wkrótce jednak okazało się, że jego znajomość tego języka jest niewiele lepsza od znajomości języka polskiego.

© for this edition by CNS

Zachar, podobnie jak wspomniani wyżej chłopcy z technikum, również otrzymał pomoc, nie skorzystał z niej jednak — nie chodził na dodatkowe lekcje nauki języka, nie podejmował się przygotowania zagadnień, których opracowanie mogłoby poprawić jego oceny, np. prezentacji wiadomości na temat Ukrainy lub jej największego poety, Tarasa Szewczenki. Być może oczekiwania wobec ucznia przerosły jego możliwości lub spowodowały przeciążenie organizmu, bo zaczął opuszczać lekcje, czemu też specjalnie dziwić się w takiej sytuacji nie można. Istnieje jednak inne jeszcze wytłumaczenie jego szkolnych problemów. Okazało się w końcu, że Zachar, choć dobrze nie mówił po polsku, na ogół nie miał problemu z rozumieniem tego, co słyszał, na nauce i ocenach specjalnie mu zaś nie zależało, ponieważ dla jego rodziny Polska była tylko przystankiem w drodze do Niemiec. Na razie chłopiec powtarza rok, ale jego stosunek do obowiązków szkolnych nie uległ zmianie.

Omówione wcześniej przypadki kilkorga uczniów uświadamiają, że problemy dzieci z doświadczeniem migracyjnym są złożone i sytuacja każdego z nich jest w zasadzie odrębnym przypadkiem. Wraz z napływem takich uczniów będą one narastać, toteż jak najszybciej należy zastanowić się nad rozwiązaniami systemowymi. Istnieją, co prawda, odpowiednie rozporządzenia regulujące pracę szkoły przyjmującej uczniów nieznających języka polskiego[12], jeśli jednak nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do pracy z tymi dziećmi i nie mają wsparcia, same rozporządzenia niewiele tu pomogą. Warto zwrócić uwagę, że reformy z 1998 i 2008 r. w jakiś sposób przygotowały nauczycieli do radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z obecności dzieci imigrantów w szkole, uprzedzając zaistnienie zjawiska wzmożonych migracji, nakazywały bowiem podejmowanie takich zagadnień, jak wielokulturowość lub poszanowanie Innego. Z drugiej strony jednak nie mówiło się o napływie dzieci z doświadczeniem migracyjnym i raczej go nie przewidywano; nie przetłumaczono też wielu ważnych dokumentów regulujących te problemy[13].

[12] Zgodnie z nimi można stworzyć oddziały przygotowawcze w czterech grupach wiekowych (7–10, 11–13, 14–16, 17–18 lat), w których uczniowie poznawać będą przez 3 godziny tygodniowo język polski jako obcy oraz treści programowe realizowane w szkole w wymiarze godzin od 20 do 26 (minimum) — odpowiednio do poziomu edukacyjnego. Uczniowie ci mają także prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego przez minimum 2 godziny w tygodniu, jeśli jego znajomość nie warunkuje pracy na lekcji. Mogą również korzystać z 1 godziny zajęć wyrównawczych z określonego przedmiotu, łączna ich liczba nie może jednak przekraczać 5 godzin. Ponadto przez 12 miesięcy mają prawo do pomocy asystenta nauczyciela, który zna pierwszy język dziecka. Wreszcie — uczniowie ci mogą uczyć się rodzimego języka i kultury w wymiarze 5 godzin tygodniowo, jeśli zbierze się grupa 7 uczniów. Zajęcia te organizują odpowiednie placówki dyplomatyczne na terenie Polski. Zob. Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r., Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r., 2 stycznia 2015 r. oraz 9 wrzenia 2016 r.

[13] Agnieszka Rabiej informuje np., że pełne tłumaczenie wszystkich deskryptorów zawartych w dokumencie FREPA: *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Strasburg 2007, 2012 (*System opisu podejść pluralistycznych do języków i kultur*) jest przygotowywane przez zespół tłumaczy pracujących pod jej kierunkiem — *eadem*, *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 227.

© for this edition by CNS

Dziś usprawiedliwianie się brakiem doświadczeń świadczy o nieodpowiedzialności, podobnie jak doraźne rozwiązywanie problemów podczas narad dyrektorów i często nieprzemyślane decyzje o przyjęciu ucznia przez szkołę.

Zaprezentowane wyżej przypadki dzieci z doświadczeniem migracyjnym pokazują, że interesujących nas uczniów można podzielić na dwie grupy: tych, którzy nie znają języka polskiego wcale lub posługują się nim w ograniczonym zakresie, co z kolei uniemożliwia im satysfakcjonującą naukę, a pobyt w szkole czyni pełnym różnego rodzaju niepowodzeń, oraz tych, którzy język znają dobrze, co warunkuje ich satysfakcjonującą, rozwijającą się pomyślnie i bez większych problemów pracę szkolną. Poloniści glottodydaktycy koncentrują uwagę przede wszystkim na pierwszej grupie. Inaczej problem przedstawia się w przypadku polonistów szkolnych: trzeba jednoznacznie stwierdzić, że nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym stanowi dla nich duże wyzwanie. Uczniowie drugiej grupy traktowani są jak Polacy i nie zauważa się ich potrzeb, co — jak wykazano — jest poważnym błędem, natomiast praca z uczniami nieznającymi języka polskiego sprawia polonistom ogromne trudności ze względu na brak pomocy i odpowiedniego przygotowania. Podobnie jest w przypadku nauczycieli innych przedmiotów.

Rozpatrując ten problem z punktu widzenia nauczycieli, w tym także polonistów szkolnych, należy stwierdzić, że dzieci imigrantów powinny przejść roczny (lub przynajmniej półroczny) kurs intensywnej nauki języka polskiego przed podjęciem nauki w szkole: lepiej, by dziecko straciło rok, niż przeżywało później narastające problemy podczas uczenia się. Znajomość języka wpływa ponadto nie tylko na satysfakcjonujące osiągnięcia, ale także na lepsze postrzeganie przez otoczenie: ograniczenia językowe nie pozwalają uczniowi na pokazanie swoich zdolności, co z kolei powoduje przypisywanie mu mniejszych możliwości intelektualnych; jego potencjał zaś może być bardzo duży. Dopiero później można by kierować dziecko do szkoły, zapewniając mu pomoc, jaką przewidują w takich przypadkach ministerialne rozporządzenia, a więc dodatkowe godziny nauki języka polskiego oraz pomoc asystenta, jeśli zachodzi taka potrzeba[14]. Tymczasem w klasie czwartej w jednej z łódzkich szkół podstawowych znalazł się posługujący się językiem francuskim ciemnoskóry chłopiec z Somalii zupełnie nieznający języka polskiego. Dzieci polskie uczą się w niej języka angielskiego, którego nowy uczeń nie zna, a w szkole pracuje tylko jedna nauczycielka władająca językiem francuskim. Zapewne nie jest to odosobniony przypadek problemów językowych dziecka imigrantów. Objęcie roczną nauką języka polskiego uczniów słabo mówiących po polsku lub nieznających go wcale nie jest jednak wystarczającym rozwiązaniem. Wydaje się, że każdorazowo przed przyjęciem do szkoły imigranckiego dziecka wszyscy nauczyciele w placówce powinni być zapoznani z realiami jego ojczystego kraju, obejmującymi również niezbędne wiadomości na temat religii i kultury narodowej. Pozwoliłoby to nauczycielom na przygotowanie się do

[14] Zob. przypis 12.

© for this edition by CNS

przyjęcia ucznia oraz zaoferowania mu już na początku odpowiednio ukierunkowanego wsparcia. W tym celu należałoby nawiązać współpracę z odpowiednimi, działającymi na terenie Polski placówkami dyplomatycznymi.

Podstawową i niezbędną pomocą dla tych uczniów (oraz ich nauczycieli) byłaby platforma edukacyjna, w ramach której uzyskaliby oni wsparcie językowo-kulturowe. Osoby zajmujące się imigranckimi dziećmi powinny mieć świadomość, że człowiek uczy się nowego języka na bazie już istniejącego. Bez podstawy w postaci języka ojczystego lub lepiej znanego trudno będzie uczniowi zrozumieć poznawany lub rozwijany język polski. Należałoby również pomyśleć o tym, by platforma była zdolna odpowiedzieć na potrzeby wszystkich dzieci z doświadczeniem migracyjnym, także uczniów dobrze znających język polski, ale wychowanych poza granicami naszego kraju, oraz tych, których jedno z rodziców nie jest Polakiem. Powinna więc — co oczywiste — obejmować edukację szkolną przebiegającą na różnych poziomach nauczania, uwzględniając podział na typy szkół (w tym również branżowe) oraz podział na klasy i przedmioty. Treści nauczania w języku polskim pozostawałyby niezmienne, zmieniałoby się natomiast ich opracowanie uwzględniające pierwszy język ucznia, do którego pomoc jest kierowana. Najprostszym rozwiązaniem byłoby tu umieszczenie obok tekstu polskiego objaśnień nieznanych słów oraz ich głośnej wymowy. Cenna dla ucznia byłaby również możliwość odsłuchiwania przez niego tekstu pisanego w języku polskim.

Obok tych treści w osobnych zakładkach powinny znaleźć się pożądane, dostosowane do możliwości percepcyjnych ucznia wiadomości w języku polskim i analogiczne w pierwszym języku dziecka, poszerzające jego wiedzę na temat nowego miejsca zamieszkania. W innych zakładkach należałoby z kolei zamieścić wiadomości poszerzające wiedzę na temat kraju, z którego dziecko pochodzi. W ten sposób budowalibyśmy także wiedzę o ojczyźnie jednego z rodziców dziecka pochodzącego z mieszkających w Polsce związków mieszanych[15]. Do opracowania tej części strony można by również wykorzystać przedstawicieli placówek dyplomatycznych działających na terenie Polski. Należy podkreślić, że w budowaniu tego typu pomocy niezbędny jest patronat państwa. Pisze o nim w odniesieniu do szkół australijskich oraz o efektach tych działań Anna Ślósarz[16]. Stworzenie platformy jest przedsięwzięciem kosztownym, jej istnienie jednak przyniesie korzyści nie tylko uczniom, ale i państwu, umożliwiając włączenie w życie kraju oraz asymilację nowych obywateli. Dobrą praktyką byłoby także uwzględnienie potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz ich nauczy-

[15] Z dużym prawdopodobieństwem możemy przyjąć, że kraje pochodzenia rodzin imigrantów będą pokrywać się z krajem pochodzenia jednego z rodziców dziecka pochodzącego ze związku mieszanego. W przypadku gdyby taka zależność nie miała miejsca, istnieją inne jeszcze możliwości oddziaływania nauczycieli, o czym informują dalsze rozważania tekstu głównego.

[16] A. Ślósarz, *Interpretanty lektur: produkty przemysłu medialnego. MMT jako dydaktyczny instrument* (w druku).

© for this edition by CNS

cieli w polskich witrynach edukacyjnych. Należy jednak zauważyć, że badania przeprowadzone przez A. Ślósarz[17] pokazują, iż wsparcie nauczycieli ze strony państwa jest niewielkie; ukazują też niezadowalającą pracę polskiej szkoły[18]. Problem ten (a przede wszystkim jego rozwiązanie) jest równie ważny dla uczniów polskich, jak ich cudzoziemskich kolegów.

Nie będziemy w tym miejscu rozważać, jakie treści nauczania powinny znaleźć się na platformie edukacyjnej w zakresie poszczególnych przedmiotów. Rozwiązanie tego problemu to zadanie dla specjalistów metodycznych i merytorycznych. Z pewnością jednak należy zadbać o rozwój języka w zakresie danej dyscypliny: to z jednej strony podstawa podmiotowego życia w społeczeństwie, a z drugiej — warunek ubiegania się w przyszłości o przyjęcie na interesujący ucznia kierunek studiów oraz osiągania na nim satysfakcjonujących wyników. Idealną sytuacją byłaby taka, w której nauczyciel przedmiotu uczyłby równocześnie charakterystycznego dla tego przedmiotu języka. Zwróćmy uwagę, że np. wyrazy znajdujące się w zasobie słownikowym języka ogólnego mogą znaczyć co innego jako słownictwo specjalistyczne: pantofelek, krzywa, przypadek, linia, przedział, stopień, masa; inne są im wspólne: trójkąt, góra, pokarm, mózg, kręgosłup; istnieją też takie, których pisownia jest inna: z zapisu wielką lub małą literą wyrazów ziemia, księżyc, słońce wynikają określone konsekwencje dla ich znaczenia; wreszcie — bardzo wielu wyrazów nie ma w zasobie słownikowym języka ogólnego: pierwiastek, całka, ekosystem, koniugacja. Na wiele z tych wyrazów polonista nie ma okazji zwrócić uwagi. Nikt jednak nauczycieli przedmiotów w tym kierunku nie przygotowywał i można sądzić, że wielu z nich nawet nie pomyślało o takim aspekcie swojej pracy. Platforma stanowiłaby więc także dla nich nieodzowną pomoc w zakresie kształcenia dzieci imigrantów lub reemigrantów.

Nie będziemy również szczegółowo rozpatrywać tego, co powinno znaleźć się w zakładce dotyczącej języka polskiego. Z zakresu literatury byłyby to na pewno przeznaczone do omówienia lektury, które w podstawie programowej oznaczone są jako obowiązkowe. Utwory mniejsze należałoby zamieścić w całości i opatrzyć objaśnieniem znaczenia słów, które mogą być uczniowi nieznane. W przypadku utworów większych objętościowo słownictwo powinno być uporządkowane alfabetycznie w obrębie mniejszych całości lub występować obok

[17] *Eadem*, *Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych*, [w:] *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*, red. M. Jeziński, A. Seklecka, Ł. Wojtkowski, Toruń 2011, s. 141–166; *eadem*, *Banki, szkoła i ściągi. Językowy obraz edukacji w nazwach rosyjskich, niemieckich i polskich witryn internetowych*, [w:] *E-polonistyka 2*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012, s. 93–114.

[18] Witryny edukacyjne odpowiadają na zapotrzebowanie odbiorców i ich oferta wyraźnie pokazuje, że ogół polskich uczniów czuje się zwolniony z myślenia, nie rozbudzono w nim żadnych aspiracji i pasji, zadowala się byle czym, nie sprawdzając nawet, czy to, z czego korzysta, posiada jakąkolwiek wartość i jest wprowadzone przez witrynę z poszanowaniem praw autorskich. Należy więc zadać pytanie, czy witryny edukacyjne są w stanie podjąć taki wysiłek, o którym jest mowa w rozważaniach.

© for this edition by CNS

tekstu głównego. Ważne utwory należałoby także obudować kontekstami, które znane są uczniowi polskiemu, lub takimi, które dziecku imigrantów umożliwiałyby głębsze wniknięcie w treść, obejmując wiadomości z zakresu obyczaju, historii, religii, sztuki. Treści te powinny być fakultatywne, a ich zakres uzależniony od wieku, potrzeb i możliwości percepcyjnych ucznia. Mogłyby one zostać podane w jego języku ojczystym i zawierać słownictwo polskie (wraz z głośną wymową), które powinno być z czasem przez niego przyswojone lub zalecone do opanowania. Można pomyśleć o umieszczeniu równolegle i do wyboru tłumaczenia w języku polskim, także z wersją do odsłuchania.

Należy też starannie przemyśleć, jakie lektury zaproponować dzieciom emigrantów lub reemigrantów. Tu zapewne decydującym czynnikiem będzie ich znajomość języka polskiego. Zdecydowanie odrzucić jednak należy streszczenia utworów[19]. Taka „pomoc" jest zaprzeczeniem kształcenia literackiego, nie służy również wychowaniu, dla którego idea oraz treści utworu są punktem odniesienia. Co najwyżej można zastosować przeplatanie tekstu literackiego ze streszczeniami wątków pobocznych lub mniej ważnych dla idei utworu opisów. Można też rozważyć wersje skrócone utworów większych objętościowo. Takie rozwiązania muszą być jednak zatwierdzone przez MEN, a pozycje lekturowe odpowiednio wydane. Nie wszystko można zamieszczać na platformie; uczeń musi też nauczyć się na lekcji pracy z książką. Na koniec należy zauważyć, że platforma powinna oferować taką pomoc, która umożliwiłaby uczniowi rozumienie utworu i poszerzanie wiedzy, ale nie zmuszałaby go do dodatkowej nauki, pracy bowiem będzie miał aż nadto.

Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, oprócz językowych problemów w nowym środowisku, przejawiają także tęsknotę za ojczyzną, przeszłością i własnym językiem. Odnalezienie na platformie edukacyjnej ojczystego języka będzie dla nich nie tylko ułatwieniem pracy, ale też wyrazem dbałości i zainteresowania ich problemami ze strony przedstawicieli kraju osiedlenia, który z czasem może stać się dla nich nową ojczyzną. Wydaje się, że tak jak Polacy dbają o zachowanie języka swoich dzieci na obczyźnie, tak osiedlający się w Polsce obcokrajowcy powinni mieć możliwość rozwijania języka ojczystego u swoich dzieci i nic nie stoi na przeszkodzie, by zaoferować im taką pomoc na polskiej platformie edukacyjnej.

Drugą grupę uczniów z doświadczeniem migracyjnym stanowią ci, którzy w stopniu dobrym lub zadowalającym znają język polski, co warunkować będzie ich rozwój i szybkie odnalezienie się w grupie rówieśniczej. Do tej grupy zaliczyć będzie można również przynajmniej część uczniów, którzy ukończyliby wspomniany wyżej intensywny kurs języka polskiego. Ich potrzeby będą zgoła inne aniżeli uczniów nieznających (jak to ma miejsce obecnie) lub znających słabo

[19] Takie rozwiązania dało się słyszeć w kuluarowych rozmowach podczas konferencji *Edukacja wobec migracji. Język — kultura — tożsamość*, organizowanej przez polonistów glottodydaktyków. To jedna z dość istotnych różnic w podejściu do problemu pomiędzy polonistami języka ojczystego i polonistami uczącymi języka polskiego jako obcego bądź drugiego.

© for this edition by CNS

język polski. Tu zakres działań należy poszerzyć i zwrócić uwagę na tęsknotę za krajem rodzinnym oraz na trudności z odnalezieniem się w nowej rzeczywistości. Problemy te dotyczą również uczniów pierwszej grupy. Przywołany wyżej Zachar ciągle podkreśla, że jego ojczyzna jest wielka, mimo że nikt tego nie kwestionuje. W przypadku dzieci nieznających języka polskiego, choć nie można ich potrzeb zaniedbywać, a tym bardziej nie zauważać przejawianych przez nich uczuć, ważniejsze jest opanowanie języka, które pozwoli odnaleźć się wśród kolegów i na lekcji. Pamiętać bowiem należy, że nawet intensywny kurs językowy (którego na razie ci uczniowie nie przechodzą) nie pozwoli na takie jego poznanie, by można było zaspokoić wszystkie potrzeby komunikacyjne, tym bardziej że te dzieci muszą uporać się z wieloma różnymi problemami.

Tak więc w przypadku dzieci dobrze mówiących po polsku warto zastanowić się nad działaniami, które pozwoliłyby im dobrze poczuć się w Polsce. Uczniowie ci powinni być zachęcani przez nauczycieli do mówienia o dotychczasowym życiu, swoim kraju, jego przyrodzie, historii, sztuce i jej przedstawicielach, religii, obyczajach, ważnych postaciach — w takim zakresie, w jakim jest to dla nich możliwe. Polscy uczniowie mogliby odwdzięczyć się analogicznymi wiadomościami na temat własnej ojczyzny, a nawet opracować je dla kolegi lub koleżanki w formie graficznej. Należy także pamiętać o podobnych, odpowiednio ukierunkowanych działaniach w odniesieniu do dzieci, które od urodzenia mieszkają w Polsce, a których jedno z rodziców jest obcokrajowcem. Mało która szkoła praktykuje takie sposoby wychowania i poszerzania wiedzy uczniów, a przecież jest to najprostszy sposób kształtowania poszanowania innych kultur i wychowania do wielokulturowości.

Innym działaniem może być organizowanie dnia, np. polsko-ukraińskiego lub polsko-chińskiego, podczas którego uczniowie zaprezentują wybrane wiadomości na temat obu krajów, pokażą zdjęcia ważnych zabytków, przygotują potrawy uznawane za narodowe, obejrzą reprodukcje dzieł sztuki szczególnie cenionych przez obie nacje, wysłuchają muzyki stworzonej przez kompozytorów obu państw, porównają muzykę ludową, obejrzą wybrane filmy produkcji obu krajów, przeczytają wiersze lub fragmenty większych utworów znanych twórców, przedstawią fragmenty wybranych dramatów. W działaniach tych idzie o okazanie zainteresowania osobie (osobom), której położenie jest dużo trudniejsze niż nasze, i odpowiedź na jej potrzeby. Ponieważ uczeń obcego pochodzenia jest zwykle w klasie jeden, część jego obowiązków powinni przyjąć na siebie polscy koledzy.

Podobne przedsięwzięcia powinny być w miarę możliwości realizowane także w przypadku dzieci słabo mówiących po polsku. Podejmując je, należy jednak dokładnie przemyśleć ich formę, ponieważ bariera językowa może być zbyt duża i sprawią one dziecku więcej kłopotu niż radości. Zawsze też należy pamiętać o zaproszeniu rodziców ucznia i — jeśli istnieje taka możliwość — zadbać, by brali oni czynny udział w uroczystości.

© for this edition by CNS

* * *

Z poczynionych wyżej rozważań wynika, że za uczniów z doświadczeniem migracyjnym niesłusznie uznaje się tylko tych, których szczególnym problemem jest nieznajomość języka polskiego lub znajomość niewarunkująca rozwoju i prawidłowej pracy w szkole. Polska szkoła raczej nie uwzględnia szczególnych potrzeb dzieci, które — znając dość dobrze język polski — radzą sobie podczas pracy lekcyjnej. Taka sytuacja wynika z braku doświadczeń, które pozwoliłyby wypracować odpowiednie normy postępowania, a także z tego, że tych uczniów w dalszym ciągu jest stosunkowo niewielu: w łódzkich szkołach są to zwykle jedna, dwie osoby; wiele szkół w ogóle nie doświadczyło ich obecności na terenie swojej placówki.

Obecne sposoby rozwiązywania problemów dzieci imigrantów i reemigrantów nie są zadowalające i nie sprzyjają szybkiej ich asymilacji; nie przyczyniają się także do eliminacji stresu wynikającego ze znalezienia się w obcym językowo i kulturowo środowisku. Ważne jest także przygotowanie przez władze oświatowe nauczycieli do opieki nad tymi dziećmi, uświadomienie im potrzebnych działań oraz roli, jaką mogą odegrać w rozwoju językowym ucznia, poznaniu przez niego miejsca zamieszkania i kraju, który wybrali rodzice, oraz jego kultury. Obowiązkiem władz jest również opracowanie standardowych procedur postępowania oraz daleko idąca pomoc uczniom i nauczycielom. Wydaje się, że podstawowym rozwiązaniem problemów dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest w pierwszej kolejności zbadanie stopnia ich znajomości języka polskiego i skierowanie na intensywny jego kurs przed podjęciem przez nie nauki w szkole. Ważnym zadaniem jest również stworzenie platformy edukacyjnej niosącej pomoc tym uczniom oraz ich nauczycielom. W przypadku uczniów powinna ona uwzględniać ich język ojczysty. Byłoby to nie tylko podstawowe udogodnienie lub ułatwienie pracy dzieciom imigrantów, ale również okazanie zainteresowania ich problemami, wyraz troski o nie oraz ukłon w stronę kraju ich pochodzenia, kultury, religii i narodowości. W przypadku nauczycieli natomiast — oferowanie materiałów edukacyjnych umożliwiających włączenie nowych uczniów w życie zbiorowości rówieśniczej i państwowej. Powstanie platformy pozwoliłoby realizować potrzeby Innego oraz społeczeństwa wielokulturowego.

Podjęcie działań mających na celu pomoc dzieciom imigrantów i reemigrantów być może nie jest jeszcze zadaniem szczególnie palącym, ale z jego opracowaniem nie można dłużej zwlekać lub oczekiwać, że problemy same w przyszłości się rozwiążą. Jest to zadanie władz oświatowych, ale też polonistów uniwersyteckich zajmujących się dydaktyką języka ojczystego. Ich zainteresowanie tym problemem jest obecnie mniejsze niż polonistów glottodydaktyków, a przecież język polski jako przedmiot ma inne zadanie do spełnienia niż tylko rozwinięcie języka i wprowadzenie w kulturę. Rację należy przyznać Iwonie Janowskiej, która wskazuje na potrzebę korzystania przez polonistów z pomocy i doświadczeń

© for this edition by CNS

glottodydaktyków w zakresie podejścia interkulturowego w procesie kształcenia dzieci z doświadczeniem migracyjnym[20]. Korzystając z nich, poloniści powinni wszakże wypracować własne normy postępowania i własne metody pracy.

Bibliografia

Chałas K., *Tolerancja*, [hasło w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016, s. 1172–1176.

Hamer H., *Demon nietolerancji*, Warszawa 1994.

Janowska I., *Rola nauczyciela w podejściu interkulturowym*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 139–261.

Kawczyńska-Butrym Z., *Migracje — zmiany położenia społecznego*, [w:] *Migracja — wyzwanie XXI wieku*, red. M.S. Zięba, t. 1, Lublin 2008, s. 27–34.

Oskiera A., *Stereotyp Araba w świetle badań ankietowych*, „Białostockie Archiwum Językowe" 2011, nr 11, s. 147–159.

Rabiej A., *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 217–238.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 wrzenia 2016 r.

Ślósarz A., *Banki, szkoła i ściągi. Językowy obraz edukacji w nazwach rosyjskich, niemieckich i polskich witryn internetowych*, [w:] *E-polonistyka 2*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012, s. 93–114.

Ślósarz A., *Interpretanty lektur: produkty przemysłu medialnego. MMT jako dydaktyczny instrument* (w druku).

Ślósarz A., *Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych*, [w:] *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*, red. M. Jeziński, A. Seklecka, Ł. Wojtkowski, Toruń 2011, s. 141–166.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r.

Zięba M.S., *Zintegrowane podejście do kwestii migracji*, [w:] *Migracja — wyzwanie XXI wieku*, red. M.S. Zięba, t. 1, Lublin 2008, s. 15–26.

[20] I. Janowska, *Rola nauczyciela w podejściu interkulturowym*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny*…, s. 261.

© for this edition by CNS