

Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle założeń dydaktyki konstruktywistycznej. Autorski model glottopedagogiczny

PRZEMYSŁAW GĘBAL*

MONIKA NAWRACKA**

Instytut Badań nad Edukacją i Komunikacją, Politechnika Śląska, Gliwice, Polska

Tekst stanowi prezentację założeń konstruktywizmu, inkluzji i nauczania włączającego, edukacji pozytywnej, międzykulturowości i transkulturowości jako kluczowych pojęć dla współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Zwieńczeniem tej dyskusji jest przedstawienie glottopedagogicznego modelu nauczania języka polskiego jako drugiego autorstwa P. E. Gębala, struktury, która integruje w sobie te wszystkie paradygmaty. Zarówno opisywane pojęcia, jak i działania pedagogiczno-dydaktyczne w nakreślonym modelu mają na celu rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych wszystkich członków społeczności szkolnych. Język polski i kulturę polską prezentujemy jako środki umożliwiające integrację i włączanie uczniów oraz uczenie z doświadczeniem migracji do polskiego systemu edukacyjnego i do życia w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: język polski jako obcy, język polski jako drugi, transkulturowość, międzykulturowość, inkluzja, glottodydaktyka polonistyczna.

Wstęp

W obliczu globalizacji i wielokulturowości postrzegamy glottodydaktykę polonistyczną interdyscyplinarnie, a także jako naukę, w obrębie której powstają i z której wypływają oryginalne i inspirowane pomysły. Odchodzimy od identyfikacji ściśle językoznawczej i tradycyjnie

„polonistycznej”, obierając kierunek interdyscyplinarny, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki.

Takie podejście wynika po części z tego, iż zasadniczymi wyznacznikami procesów edukacyjnych są spójne koncepcje pedagogiczno-dydaktyczne zarysowujące ich filozofię oraz organizację, umożliwiając ich wcielanie w praktykę nauczania. W przypadku glottodydaktyki europejskiej tak sformułowane założenie przełożyło się na koncepcje nowych metod nauczania i podejść, które stawały się głównym czynnikiem warunkującym sposoby organizacji i realizacji kształcenia

*E-mail: p.gebal@wp.pl

**E-mail: m.nawracka@polsl.pl

językowego. Ich zaplecze merytoryczne stanowiły konkretne koncepcje pedagogiczne oraz kierunki rozwoju myśli językoznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem myśli psycho- i neurolingwistycznej (Grucza, 2007; Dakowska, 2014; Miodunka, 2016; Gębal, 2019). W przypadku nauczania języków drugich owe koncepcje były zwykle w pierwszej fazie rozwoju naszej dyscypliny produktami wtórnymi w stosunku do założeń i rozwiązań dydaktyczno-metodycznych znanych z metodyki nauczania języków obcych (Miodunka, 2016; Gębal, 2018). Wraz z rozwojem dydaktyk języków drugich, w tym dydaktyki języka polskiego jako drugiego (dalej: JPJ2), stawały się coraz bardziej obszarami interdyscyplinarnymi, łączącymi się programowo w pierwszej kolejności z pedagogiką.

W tak zakreślonym kontekście poniższy tekst stanowi prezentację konstruktywizmu, inkluzji i nauczania włączającego, edukacji pozytywnej, międzykulturowości i transkulturowości – kluczowych pojęć dla współczesnej glottodydaktyki. Zwieńczeniem tej dyskusji jest przedstawienie autorskiego (P. E. Gębal) modelu, który integruje w sobie te wszystkie paradygmaty. Glottopedagogiczny charakter modelu wynika z jego interdyscyplinarnej koncepcji, integrującej glottodydaktykę z pedagogiką. Samo określenie nawiązuje do koncepcji glottopedagogiki międzykulturowej Waldemara Pfeiffera (Pfeiffer, 2004)¹.

Wszystkie opisywane pojęcia, a także działania pedagogiczno-dydaktyczne w narysowanym przez nas kontekście mają na celu rozwijanie umiejętności językowych i kulturowych, zarówno przybywających do szkół nowych uczących się, jak i obecnych już tam uczących się i nauczających. Wobec powyższego język polski i kulturę polską postrzegamy jako środki umożliwiające

postępowanie procesu integracji i włączania uczniów oraz uczennic z doświadczeniem migracji do polskiego systemu edukacyjnego i do życia w Polsce.

Dydaktyka konstruktywistyczna

W myśl założeń dydaktyki konstruktywistycznej istota procesu uczenia się polega nie tylko na nabywaniu konkretnej wiedzy oraz rozwijaniu stosownych umiejętności i kompetencji, ale przede wszystkim na wzmacnianiu osobowości uczących się. Nauczanie konstruktywistyczne oferuje środowisko uczenia się sprzyjające odkrywaniu, samodzielnemu konstruowaniu, przeżywaniu i refleksji. To rezygnacja z transmisyjnych technik nauczania na korzyść form otwartych, zadaniowych i ukierunkowanych działaniowo. To orientacja zajęć dydaktycznych nie tylko na treści, ale przede wszystkim na relacje między poszczególnymi uczestnikami i uczestniczkami procesu edukacyjnego. To prymat interakcji i mediacji nad komunikacją monologową w relacjach uczących się z nauczającymi. Jakość panujących w klasie relacji jest jednym z czynników warunkujących przyswajanie nowych treści i rozwijanie kompetencji.

W podejściu konstruktywistycznym uwagę kieruje się na naukę, tzn. jak ludzie uczą się poprzez interakcje z innymi i z otoczeniem, w społecznym wymiarze nauczania i uczenia się. To sprawia, że uczenie się jest postrzegane nie jako odtwórcze, a zasadniczo jako produktywne. Wobec tego nauka to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także czerpanie z doświadczeń życiowych i przekształcanie ich właśnie w wiedzę, umiejętności oraz poglądy. Wiedza sprzed nowych doświadczeń jest przydatna do planowania, jednak należy z niej korzystać w sposób refleksyjny, dostosowując ją do nowych sytuacji, w obliczu potrzeb i wyzwań (Lyngdorf, Egidiussen, Du i Shi, 2013, za: Nawrocka, 2017).

¹ Jest to dotychczas jedyna terminologiczna próba powiązania tych dwóch dziedzin na gruncie glottodydaktyki polskiej.

Konstruktywistyczne jest również przyjęcie założenia, że ludzie są twórcami i twórczyniami swego rozumienia świata, a nauka odbywa się poprzez tworzenie znaczeń oraz refleksję nad doświadczaniem (Kirkebaek, Du i Jensen, 2013, za: Nawracka, 2017). Jest to podejście stawiające w centrum osobę uczącego się i charakteryzujące się wykorzystaniem technik typu działaniowo-zadaniowego.

Przemysław Wolski (2008) uznaje podejście konstruktywistyczne za podstawę dydaktyki języków obcych ukierunkowanej na autonomię. Głównym założeniem konstruktywizmu – jako teorii poznania – jest przyjęcie, że osoby uczące się tworzą samodzielnie obrazy poznawanej rzeczywistości, zaś wyobrażenia o otoczeniu zawierają elementy, które uczący się są w stanie zidentyfikować na podstawie własnych doświadczeń i przeżyć.

W konsekwencji dla osób nauczających oznacza to, że rezultaty nauczania nie zależą tylko i wyłącznie od instrukcji, ale w zasadniczej mierze od doświadczającego uczącego się. Uznanie, że nauka języków obcych jest procesem w zakresie autonomii uczących się, opiera się na przyjęciu, że mamy do czynienia z subiektywnymi konstrukcjami rzeczywistości i nie istnieje poznanie niezależne od osoby doświadczającej. Prowadzi to do konkluzji, że poznanie, a więc i nauka języków obcych, jest z natury autonomiczne. Konstruktywistyczna teoria nauki języków obcych zakłada uwzględnianie indywidualnych możliwości uczącego się w rozwijaniu wiedzy i umiejętności, stwarzanie warunków do refleksji nad sobą i własnymi działaniami w celu wyrabiania bardziej świadomych postaw i świadomego uczenia się, podejmowanie prób intersubiektywnej akceptacji (tzw. „obiektywizacji” rzeczywistości) przez zapewnienie możliwości samodzielnej eksploracji i stworzenie warunków do wymiany doświadczeń w interakcji i komunikacji (Wolski, 2008).

W podejściu konstruktywistycznym akcentuje się traktowanie uczących się jako osób aktywnie zdobywających wiedzę. Nauczający wzmacniają postawę poszukującą, pomagają, preferując uczniowskie zdobywanie środków do rozwiązania problemów. To oznacza, że celem staje się rozwój myślenia oraz doskonalenie umiejętności dochodzenia do rozwiązań. Są one istotniejsze niż zdobywanie konkretnych wiadomości (OECD, 2009). W nauczaniu i uczeniu się języków wskazuje to na refleksyjne określanie celów oraz metod ich osiągnięcia.

Przekonania związane z modelem konstruktywistycznym są następujące:

- osoba nauczająca wspomaga samodzielne dochodzenie uczących się do rozwiązań,
- uczenie zachodzi najszybciej poprzez samodzielne poszukiwanie rozwiązań,
- uczący się powinni mieć szansę własnego znalezienia odpowiedzi, zanim otrzymają je od nauczających,
- myślenie i znajdowanie przyczyny jest ważniejsze niż zawartość programu (OECD, 2009, s. 93, tłumaczenie własne).

Rozbieżności co do praktyczności, użyteczności i rzeczywistej efektywności konstruktywistycznej i/lub modelu transmisyjnego koncepcji nauczania i uczenia się różnią się nawet w obrębie jednej placówki edukacyjnej. Jest zgoda co do tego, że nie istnieje jeden zdefiniowany sposób nauczania i uczenia się. Jego wykorzystanie zależy od przedmiotu nauczania i uczenia się, kontekstu kulturowego i tradycji związanych z rolą odgrywaną przez nauczających (Nawracka, 2017).

Według koncepcji niemieckiego dydaktyka Kerstena Reicha, na uczenie się i nauczanie konstruktywistyczne składają się trzy fazy krytycznego procesu poznawczego: konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji (Tabela 1).

Tabela 1. Fazy krytycznego procesu poznawczego wg K. Reicha (2010)

Działania dydaktyczne		Konstruowanie	Metody i techniki uczenia się	Strategie działania
	KONSTRUKCJA	Wynajdowanie Kreatywność Innowacja Produkcja Modyfikacja Wypróbowanie	Uzasadnianie Wariacja Kombinacja Transfer	Tworzenie Funkcjonalność pod warunkiem samookreślenia i poczucia własnej wartości
	REKONSTRUKCJA	Odkrywanie Transfer Zastosowanie Powtórzenie Naśladowanie Dopasowanie	Uogólnianie Porządek Wzór Modele	Dowiadywanie się Funkcjonalność pod warunkiem własnego działania
	DEKONSTRUKCJA	Ujawnianie Analiza nieprzewidzianego i nieuświadomionego	Powątpiewanie Pominięcie Uproszczenie Krytyka	Krytykowanie Funkcjonalność pod warunkiem ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych

W procesie konstruowania uczący się są swoistymi wynalazcami i kreatorami swojego świata. Konstrukcja oznacza wynalezienie, stworzenie wiedzy od nowa. Procesowi kształcenia na tym etapie towarzyszy doświadczenie, odkrywanie, próbowanie i eksperymentowanie. Odbywa się on z wykorzystaniem technik wspierających działanie. Rekonstrukcja oznacza odkrywanie rzeczy już dawno odkrytych. Zjawiska i treści tego typu stanowią zwykle przedmiot szkolnego nauczania. Można ją zdefiniować jako ponowne odkrycie danej wiedzy i jej wypróbowanie. W dydaktyce konstruktywistycznej ważniejszy od jej nabywania jest sam proces jej odkrywania i wnioski, jakie płyną z niego dla samego uczącego się i rozwoju jego samoświadomości. Odkrywanie rzeczy i zjawisk już odkrytych także

czyni człowieka osobą kreatywną (Dewey, 1998). Ostatni z poziomów nauczania konstruktywistycznego, według niemieckiego badacza, oznacza proces dekonstruowania, czyli badania, ujawniania i odrzucania dotychczasowej wiedzy. To czas na refleksję uczącego się nad własnym procesem uczenia się, co ma uchronić go przed bezkrytycznym uwielbieniem swoich odkryć. Dekonstrukcja to dla uczących się czas autorefleksji i kształtowania postawy krytycznej wobec swoich wcześniejszych konstrukcji. To także zachęta do spojrzenia na swoje dzieło z różnych perspektyw. To widzenie siebie i swojego dzieła na forum grupy lub klasy, uświadamianie sobie przyjmowanych i wykorzystywanych strategii uczenia się, postaw, wartości i towarzyszących im emocji. Przekładają się one bezpośrednio na kształ-

towanie otwartości i dobrych relacji w grupie, co ułatwia i wspiera krytyczne spojrzenie na dokonania swoje i innych uczących się oraz postrzeganie procesu uczenia się jako niekończącego się cyklu pracy nad swoim rozwojem i jego wpływem na rozwój innych.

Konstruktywistyczne uczenie się to proces edukacyjny, w którym nowa wiedza i umiejętności powstają na podstawie wiedzy zdobytej wcześniej i przeżytych doświadczeń. Konstruktywistyczny uczący się to osoba, która potrafi uczyć się samodzielnie i na własną odpowiedzialność. To osoba wykazująca się wysokim stopniem autonomii. Pośród czynników warunkujących efektywny proces uczenia się szczególnego znaczenia nabierają pewne cechy osobowościowe uczących się, do których m.in. należą:

- akceptacja samego siebie i zaufanie do własnych możliwości edukacyjnych,
- akceptacja samodzielności w procesie uczenia się,
- umiejętność wyznaczania sobie celów,
- umiejętność planowania swojej drogi edukacyjnej oraz rozwoju osobistego,
- umiejętność krytycznego oglądu i osądu osiągniętych wyników własnej nauki (Reich, 2010).

Przedmiotem i celem zajęć edukacyjnych zorientowanych konstruktywistycznie powinny być aktywności wspierające wymienione wyżej cechy osobowościowe uczących się. Aby móc je wiarygodnie kształtować w świadomości uczących się, powinien nimi także dysponować nauczający.

W dydaktyce konstruktywistycznej prezentowane konteksty uczenia się określa się także mianem *teachable moments* (krytycznych/sposobnych momentów w uczeniu się), czyli szczególnego zaciekawienia uczących się, prowadzących docelowo do efektywnego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności.

Założenia dydaktyki konstruktywistycznej w kontekście edukacji językowej, w tym nauczania polszczyzny jako języka drugiego, są realizowane i wzmacniane w ramach konkretnych współczesnych podejść glottodydaktycznych. Należą do nich: nauczanie między- i transkulturowe, edukacja włączająca, podejścia pluri-lingwalne i edukacja pozytywna.

Nauczanie między- i transkulturowe

W dyskusji o nauczaniu języka polskiego jako nieojczystego dostrzec można z jednej strony postawę etnocentryczną, która jest kształtowana z perspektywy studiów polonistycznych i kulturoznawczych (model racjonalnego empiryzmu, model kulturoznawczy) (Nawracka, 2017; Stankiewicz, Żurek, 2014). Z drugiej zaś strony coraz silniej do głosu dochodzą koncepcje międzykulturowości. Różne ich ujęcia – za Wolfgangiem Welschem (1998) – postrzegamy jednak jako powtarzanie koncepcji wykluczającej, opierającej się na niedynamicznym i esencjalistycznym podejściu do idei kultury oraz narodu. Za najpełniejszą w zorientowaniu na holistyczny rozwój i cel uznajemy transkulturowość, która może i powinna odnosić się do wartości wyobrażonych i konstruowanych, jak: naród, wspólnota narodowa i jej realizacje, ale wyłącznie refleksyjnie i krytycznie. Próbą teoretycznej systematyzacji refleksji nad międzykulturowością i transkulturowością w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) jest poniżej prezentowana tabela (Tabela 2).

Tabela 2. Model międzykulturowy i transkulturowy w nauczaniu i uczeniu się JPJO

	Model międzykulturowy	Model transkulturowy
Osoba ucząca się z perspektywy nauczających	poznaje kulturę własną i docelową, dokonując porównań w wymiarze kulturoznawczym i świadomościowym	użytkownik/użytkowniczka języków i kultur/-y jako dynamicznych fenomenów społecznych
Rola uczącego się z perspektywy osoby nauczającej	uczestnik/uczestniczka zajęć językowych, pośrednik kulturowy/pośredniczka kulturowa	partner/partnerka – osoba postrzegana całościowo jako człowiek o pewnym doświadczeniu, upodobaniach, mierząca się z różnymi wyzwaniami etc., kompetentny/-a i uprawnomocniony/-a użytkownik i użytkowniczka języków i kultur
Umiejętność uczenia się jako przedmiot analizy w ramach współpracy osób uczących się i nauczających	w nieznacznym stopniu	tak
Wymiar praktyczny	pewniejszy siebie użytkownik/pewniejsza siebie użytkowniczka języków i kultur	otwarta na różnorodność, kreatywna i dążąca do autonomii osoba dostrzegająca Innego w sobie, chcąca się uczyć nowych rzeczy; JPJO/JPJ2 jest tylko elementem procesu rozwoju i transformacji
Cel kulturowy zajęć	sprawną komunikacją, krytyczną znajomością swojej wiedzy kulturowej, rozwój kompetencji międzykulturowej	ekspresja, wzrost, sprawna komunikacja, krytyczny stosunek do wiedzy i percepcji
Powiązania	neofilologie, lingwistyka stosowana, psychologia, pedagogika, komunikacja, glottodydaktyka	glottodydaktyka, narzędzia interdyscyplinarne czerpiące z analizy dyskursu, antropologii, neofilologii, lingwistyki stosowanej, psychologii, pedagogiki, komunikacji etc.
Ujęcia kultury	elementy wiedzy na temat komunikacji, krytyczna świadomość własnych uwarunkowań i innych perspektyw kulturowych, linguakultura, kultura narodowa	wysoka świadomość siebie i kulturowych uwarunkowań procesów nauczania i uczenia się, rozwój emocjonalny i językowo-kulturowy, kultury postrzegane w sposób zniuansowany, dynamiczny, procesualny
Dominujący typ przekazu	transmisja wiedzy przez osoby nauczające, porównywanie oraz opis kultur prezentowanych i traktowanych jako całości, poddające się uprzedmiotawiającym i obiektywizującym opisom	proces odkrywania, analizy, refleksji nad (własnymi) doświadczeniami w wymiarze subiektywnym i intersubiektywnym
Elementy podejścia do kultur/-y (teoretycznie)	kultura jako treść, cel i wymiar tożsamości, akcent na sztukę, dokonania narodowe, realizm	kultura jako narzędzie, kultura jako treść, cel i subiektywnie określana identyfikacja, akcent na komunikację

Częścią powyższej analizy (na podst. Nawracka, 2017) jest dostrzeżenie kulturowych wymiarów nauczania rozumianych jako cel, treści oraz narzędzia zajęć językowych. W tej propozycji proces glottodydaktyczny jest ujmowany jako kulturowy (np. role i relacje osób): jego celem jest przyrost kompetencji kulturowej w oparciu o rozwój umiejętności funkcjonowania w obrębie treści tzw. kultury docelowej. Kultura jest również narzędziem, czyli dostarcza refleksyjnie wypracowywanych – we współpracy osób uczących się z osobami nauczającymi – sposobów realizacji zakładanych, dynamicznie się zmieniających i negocjowanych celów.

W podejściach etnocentrycznych (model racjonalnego empiryzmu, kulturoznawczy, po części międzykulturowy) główny akcent kładziony jest na naukę języka docelowego i powiązanej z nim kultury. Procesy nauczania i uczenia się zaś w głównej mierze podlegają determinującej roli osób nauczających, które zależnie od postawy i postrzegania swojej roli w największym stopniu warunkują to, co się dzieje na zajęciach. Natomiast w części podejść międzykulturowych oraz w podejściu transkulturowym w znacznym stopniu uwzględnia się całościowe i różnorodne doświadczenia wyjściowe osób uczących się i nauczających, z którymi wchodzi w nowe doświadczenia nauczania i uczenia się określonego języka, poznawania kultur/-y oraz rozwijania kompetencji kulturowych sensu largo. W tych podejściach zwraca się również uwagę na wymienne role tych osób. W takim podejściu uczący się języka docelowego postrzegani są jako osoby uprawnione do wypowiedzania się m.in. na tematy związane z kulturą i różnorodnymi doświadczeniami (np. zawodowymi). To oznacza również, że występując w rolach eksperckich, uczący się mogą przejmować role nauczających.

Za kompetencję międzykulturową przyjmuje się generalnie umiejętność zachowania się adekwatnie i w elastyczny sposób w środowisku nie-monokulturowym – w kontakcie

z osobami o innym zapleczu kulturowym, w obliczu sytuacji i działań, a także wobec postaw i oczekiwań takich osób. Jednakże warto brać pod uwagę, że to określenie kryje w rzeczywistości nazbyt często traktowanie uczących się i/lub nauczających jako reprezentantów i/lub reprezentantki narodów bądź różnorodnie rozumianych kultur. Uznajemy, że międzykulturowość to zespół zjawisk związanych z ujmowaniem kontaktu osób z różnorodnymi doświadczeniami kulturowymi, posługujących się różnymi językami z dwóch lub więcej kultur przez większość badaczy i badaczek utożsamianych z kulturą narodową.

Transkulturowość to zespół zjawisk związanych z kontaktami osób z różnorodnymi doświadczeniami kulturowymi, posługujących się różnymi językami. Kultura zaś nie jest w tym ujęciu li tylko utożsamiana z narodem, a jest raczej postrzegana jako zespół różnorodnych zjawisk, wartości, zachowań etc., które są znaczące dla jej użytkowników i użytkowniczek poprzez praktykę zachowującą jej ciągłość (Welsch, 1998). Nauczanie transkulturowe jest stricte konstruktywistyczne.

Nauczanie międzykulturowe, będące koncepcją glottopedagogiczną przewidzianą do wykorzystania zarówno w ramach zajęć z języka polskiego jako drugiego, jak i innych zajęć szkolnych, nie jest li tylko czynnością o charakterze językowym. Jej zasadniczym celem staje się przygotowanie do integracji wszystkich uczestników i uczestniczek edukacji szkolnej poprzez uwrażliwianie i otwieranie na szeroko pojmowaną różnorodność oraz inność.

Dla dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego (JPJ2) edukacja międzykulturowa z elementami transkulturowości stanowi zaplecze merytoryczne dla osiągnięcia zasadniczych celów, znacznie wybiegających poza zwykle formułowane wymagania odnoszące się do rozwijania umiejętności i kompetencji językowych. Jest swoistym spoiwem łączącym w sobie język i kulturę

w kontekście edukacyjnym, uwzględniającym dwie strony procesu integracji: uczących się przybywających do szkół oraz uczących się przyjmujących osoby z doświadczeniem migracji. Dzięki zachodzącym procesom akulturacyjnym szkoły przyjmujące uczących się z doświadczeniem migracji stają się instytucjami funkcjonującymi w tle migracji. Tym samym elementy nauczania międzykulturowego powinny znaleźć się na zajęciach z JPJ2, na których, poza prezentacją kultury polskiej zintegrowanej z praktyczną nauką polszczyzny, wspierane będą kultury pochodzenia. W odniesieniu do uczniów przyjmujących nauczanie międzykulturowe, obecne na wszystkich zajęciach szkolnych, a szczególnie na lekcjach języków obcych oraz polszczyzny jako języka ojczystego, nauczanie to może pełnić rolę narzędzia pedagogicznego podkreślającego różnorodność kulturową współczesnego świata, przygotowując tym samym szkoły do przyjmowania nowych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Mając świadomość, iż realizowane obecnie programy szkolne – odwołujące się do podstawy programowej kształcenia ogólnego, stanowiącej nadrzędny akt prawny opisujący koncepcję systemu edukacyjnego – poza zajęciami z języków obcych w niewielkim zakresie uwzględniają edukację międzykulturową i transkulturową, postulujemy większe zainteresowanie tą koncepcją kształcenia. Bez właściwego zrozumienia fenomenu różno- i wielokulturowości – również w kontekście wielojęzyczności i różnojęzyczności (więcej na ten temat: Gębał, 2018) – trudno będzie mówić o jakichkolwiek zmianach w polskich szkołach i społecznościach, przygotowujących ich do przyjmowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji.

Edukacja włączająca. Pedagogika inkluzyjna

Dotychczasowe nasze rozważania wskazują na konieczność wypracowania syste-

mowych rozwiązań oświatowych uwzględniających nowy typ uczących się w szkole polskiej, potrzebę wyposażenia nauczających w nowe kompetencje oraz konieczność przygotowania środowiska przyjmującego uczących się z doświadczeniem migracji. Są to warunki konieczne do powstania nowego modelu szkoły – szkoły włączającej, pracującej według zasad pedagogiki inkluzyjnej.

Pojęcie inkluzji (ang. *inclusion* – ‘włączanie’) należy rozumieć szerzej niż integracja. Jednak zarówno integracja, jak i inkluzja dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji, rozpatrywane na gruncie społecznym, będą mieć kierunek przeciwny do procesów marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne (Reich, Asselhoven i Kargl, 2015; Thurn, 2015). Te dwa przeciwstawne wektory (włączanie vs. wykluczanie) decydują o specyfice pracy z uczniem z doświadczeniem migracji i mogą wyznaczyć nową perspektywę polskiej szkole, przyjmującej nowy rodzaj uczących się. Jest to z jednej strony perspektywa dostosowania, z drugiej – rozwoju. Dostosowanie rozumiemy tu jako konieczność ustalenia ram prawnych i organizacyjnych (np. treści programowych i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej) pracy szkoły, rozwój zaś jako konieczność przygotowania pracowników i pracownic szkoły w zakresie nowych metakompetencji, wśród których wskazać należy opisywane już przez nas kompetencje: międzykulturową, transkulturową i wielojęzyczną, ze szczególnym uwzględnieniem znajomości technik pracy z uczniem niemówiącym (lub słabo mówiącym) po polsku, wspomagających nauczanie przedmiotowe po polsku. Ignorowanie tej specyfiki jest zagrożeniem nie tylko dla celów każdej szkoły i indywidualnych karier edukacyjnych. Mechanizmy inkluzji przeciwdziałają zjawisku marginalizacji i są zdecydowanie czymś więcej niż działaniem obejmującym dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym. Są koniecznością wynikającą z interesów społeczności lokalnych i ponadlokalnych, krajów czy

wreszcie świata, z polityki globalnego zarządzania ryzykiem i konfliktami społecznymi.

Powyższe fundamenty stanowią zbiór podstawowych założeń integracyjno-inkluzyjnej dydaktyki JPJ2, mogących się stać wyróżnikami ogólnych programów kształcenia oraz szczegółowych założeń koncepcyjnych dla zajęć z JPJ2 lub zajęć z języków i kultur pochodzenia (języków i kultur odziedziczonych). Stanowią one zwartą koncepcję edukacyjną, łączącą w sobie elementy o charakterze dydaktycznym oraz wychowawczym. Uczniów z doświadczeniem migracji traktują jako równorzędnych uczestników procesu edukacyjnego, mogących go wzmacniać swoją odmiennością językową, kulturową oraz doświadczeniami edukacyjnymi z innych systemów szkolnych.

Dydaktyka wielojęzyczności. Podejścia plurilingwalne

Realizacja założeń dydaktyki wielojęzyczności w postaci podejść plurilingwalnych ma wielorakie znaczenie z perspektywy nauczania języka polskiego jako drugiego. Przede wszystkim w naturalny sposób włącza w szeroki kontekst edukacyjny kolejne języki i kultury, które przypisane wielojęzycznym uczącym się z doświadczeniem migracji czynią z polskich szkół instytucje różnojęzyczne. Wpisują się one zrazu w europejską strategię promocji różnojęzyczności, nakreśloną przykładowo w postaci europejskich standardów kształcenia językowego, a zaprezentowaną m.in. w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego.

W wymiarze zajęć z JPJ2 podejścia plurilingwalne mogą stanowić zbiór technik nauczania ułatwiających rozwijanie kompetencji językowych w zakresie polszczyzny. Ich szczególne znaczenie przypisujemy uczącym się pochodzącym z krajów, w których władają się spokrewnionymi językami słowiańskimi. W tej sytuacji rozwiązania z zakresu interkomprehensji powinny

znacznie przyspieszyć pierwszą fazę nauki. Koncepcja ta może być także wykorzystywana na zajęciach z języków obcych w polskich szkołach, w których to zajęciach uczestniczą także uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji.

Szczególnego znaczenia nabiera koncepcja otwarcia na języki adresowana do młodszych uczących się. Jej właściwa inkorporacja do polskich szkół w wymiarze wielojęzycznym może przyczynić się do szerszego otwierania się uczniów i uczennic polskich szkół na różnorodność językową i kulturową oraz docelowo kształtowania bardziej tolerancyjnych postaw wobec dołączających do klas uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Tym samym powinna przygotować szkoły do realizacji działalności inkluzyjnej.

Edukacja pozytywna. Wzmacnianie pozytywnych relacji

Edukacja pozytywna odnosi się do kształtowania takich relacji między nauczającym a uczącymi się oraz między samymi uczącymi się, które bazują na mocnych stronach uczniów i uczennic, wierze w siebie, gotowości do podejmowania działań, przyjmowaniu odpowiedzialności za własny rozwój oraz dobrostan. Są to aspekty, które składają się na dobre życie. Dobrostan odnosi się do stanu psychicznego i właściwości osoby uczącej się. Sprawia, że życie człowieka staje się pełne i spełnione. Na dobrostan składają się pozytywne emocje, silne zaangażowanie, pozytywne relacje społeczne, osiągnięcia oraz poczucie sensu tego, co człowiek robi (Seligman, 2005).

Wskazane komponenty są mierzalne i dają się kształtować, powinny być zatem ważnym elementem edukacji człowieka. Pozytywne emocje czynią człowieka otwartym, a poprzez to także wrażliwym i twórczym, przyczyniają się do podejmowania dobrych decyzji oraz kreatywnych

rozwiązań, a od pewnego momentu nabierają własnej dynamiki. Szczególnie ważne jest to, że poszerzają one wyobrażenia uczącego się o możliwych działaniach (negatywne je zawężają) oraz otwierają świadomość na szerszy zakres myśli i zachowań. Wytwarzają one również nastawienie, które porusza i rozwija nasze zasoby umysłowe i społeczne (Fredrickson, 2011). Oprócz emocji pozytywnych ważne jest także zaangażowanie, czyli taki stan, w którym uczący się odczuwa uniesienie, a ciało i umysł napięte są do granic możliwości w dobrowolnym wysiłku, aby wykonać coś trudnego i wartościowego. W tym stanie uczeń pogrążony jest na tyle, że wszystko inne traci znaczenie (Csikszentmihalyi, 2005). Poczucie sensu jest czynnikiem czysto subiektywnym; bardzo ważne jest jednak, aby towarzyszyło ono uczącemu się w momencie jego głębokiego zaangażowania. Również osiągnięcia potrzebne są każdemu człowiekowi. Kiedy uczący się doświadcza sukcesu, widzi wtedy sens swojego rozwoju. Elementem scalającym są pozytywne relacje z innymi, z którymi uczący się chce dzielić się swoimi sukcesami i porażkami. Człowiek jest istotą społeczną i to, co go napędza, to przede wszystkim inni ludzie (Spitzer, 2008).

Zorientowane konstruktywistycznie glottodydaktyczne podejście działania, realizowane przy pomocy otwartych form nauczania, takich jak praca projektowa czy zadania kreatywne, dają uczącym się duże szanse na osiągnięcie dobrostanu, ponieważ pozytywne emocje, silne zaangażowanie, pozytywne relacje społeczne, poczucie głębszego sensu i osiągnięcia często towarzyszą uczącym się podczas pracy projektowej w grupie. Praca w zespole pozwala czerpać ze wspólnego zasobu kompetencji, umiejętności, doświadczeń i twórczych pomysłów, ponieważ umiejętności i zdolności członków grupy sumują się. Każdy członek i każda członkini zespo-

łu może wykonać tę część zadania, którą najbardziej lubi, a więc wzrasta zadowolenie z wykonywanych czynności. Praca zespołowa może w dużym stopniu zapewnić potrzebę bycia docenianym i podziwianym.

Podstawowe założenia modelu glottopedagogicznego JPJ2 P. E. Gębala

Warto w tym miejscu przywołać kilka podstawowych faktów. Otóż prawo bezpłatnej i zarazem obowiązkowej edukacji jest zagwarantowane dla wszystkich dzieci i młodzieży przebywających na terenie Polski. Prawo gwarantuje wolność zachowania kultury, języka, obyczajów i zapewnia bezpłatne lekcje polskiego. Zajęcia zarówno indywidualne, jak i grupowe organizuje organ prowadzący szkołę. Obecnie można tworzyć klasy przygotowawcze dla osób przybyłych z zagranicy. Uczniom i uczennicom przysługuje, z rozmaitych przyczyn nie zawsze realizowane, prawo do pomocy asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej, czyli osoby, która włada językiem kraju pochodzenia osoby uczącej się. Nauka języka JPJ2 odbywa się w ramach zajęć określanymi mianem zajęć z JPJO.

Glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego uwzględnia założenia podstawowe, które obejmują (Gębal, 2018):

- uwzględnienie w koncepcjach edukacyjnych procesów związanych z globalizacją społeczeństw europejskich,
- uznanie JPJ2 za element wspierający różnojęzyczność i wielojęzyczność,
- używanie określenia uczeń i uczennica z doświadczeniem migracji zamiast używania wyrażenia dziecko cudzoziemskie,
- dynamikę przyswajania polszczyzny w przechodzeniu od języka obcego, poprzez JPJ2, do polskiego jako języka edukacji,

- stosowanie określenia dydaktyka języka polskiego jako drugiego do wszelakich działań glottodydaktycznych dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w Polsce,
- uwzględnianie specyfiki nauczania JPJ2 w kontekście wszystkich przedmiotów szkolnych,
- wykorzystanie standardów europejskich do nauczania języków i kultur w nauczaniu JPJ2,
- podejście porównawcze (nauczanie JPJ2 z wykorzystaniem technik i metod znanych z nauczania języków drugich w niepolskich systemach edukacyjnych),
- integrację kultury z nauczaniem JPJ2,
- rozwijanie kompetencji językowych i kulturowych w powiązaniu z wiedzą językową i kulturową,
- wykorzystywanie w nauczaniu JPJ2 metod i technik stosowanych do nauczania JPJO.

W świetle powyżej przywołanych założeń należy zwrócić uwagę na rysujący się kontekst edukacyjny w Polsce, czy raczej jego nowoczesną wizję w perspektywie odpowiadających jej rozwiązań. Różno-

rodność i odmienność uznawane są za pozytywne cechy kształtujące środowisko nauczania, w którym trudno obstawać przy wizji szkoły monokulturowej. Takie zaś nastawienie jest traktowane jako kapitał do rozwijania kompetencji międzykulturowych. Nie można pominąć przy tym roli pośredników kulturowych, do której przygotowuje się zgodnie z najnowszymi trendami dydaktycznymi osoby uczące się języków. Upodmiotawianie, nieetykietkowanie, wspieranie inkluzji i integracji, akulturacji obejmuje wszystkich uczniów i wszystkie uczennice: w tym dzieci i młodzież reemigrującą. Integracja, zaangażowanie oraz nauczanie języków znacznie wykraczają poza sam język, a ukierunkowane są na interakcje, umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach.

Taka wizja wynika z założenia, wedle którego model nauczania JPJ2 łączy w sobie koncepcje glottodydaktyczne z pedagogiką międzykulturową. To oznacza, że refleksja nad nauczaniem JPJ2 integruje glottodydaktykę polonistyczną z pedagogiką międzykulturową (Model 1).

Model 1. Autorski układ glottopedagogiczny nauczania języka polskiego jako drugiego

GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

DYDAKTYKA KONSTRUKTYWISTYCZNA	JĘZYK POLSKI JAKO DRUGI	DYDAKTYKA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DRUGIEGO		KULTURA POLSKA JAKO DRUGA
		Nauczanie międzykulturowe	Dydaktyka wielojęzyczności i rozbudzanie językowe	
		↓ ↑	↓ ↑	
		Inkluzja pedagogiczna/Edukacja włączająca		
		Edukacja pozytywna		

Pedagogika integracyjna

Nauczanie i uczenie się JPJ2 to, w myśl prezentowanego modelu, działalność integrująca – zarówno w wymiarze empirycznym, jak i dydaktycznym – glottodydaktykę polonistyczną z pedagogiką integracyjną.

Celem modelu jest stworzenie przejrzystej koncepcji ukazującej złożoność procesu kształcenia językowego osób z doświadczeniem migracyjnym w kontekście edukacyjnym. Skłania on do dyskusji na temat glottopedagogicznego zaplecza owego nauczania, wykraczając daleko ponad dotychczasowe rozważania skupiające swoją uwagę na rozwijaniu kompetencji językowych cudzoziemców uczących się polszczyzny jako języka drugiego.

W opisywanym modelu glottopedagogicznym JPJ2 wykorzystane zostały zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji społecznej oraz edukacji pozytywnej, posługując się pracami polskich oraz zagranicznych badaczy i badaczek.

Podsumowanie

Wobec dynamicznych zmian i rosnącej różnorodności w otoczeniu dzieci i młodzieży – tym najbliższym, ale i wirtualnym – kluczowe wydają się kompetencje, które stawiają na samodzielny rozwój, umiejętność krytycznego i racjonalnego myślenia, szacunku dla innych osób, które mogą różnić się i mieć odmienne doświadczenia. Różnorodność jest rzeczą niezbywalną różnych społeczności, w tym szkolnych i klasowych: ludzie różnią się kompetencjami językowymi, społecznymi, kulturowymi i emocjonalnymi; różny, a zarazem różnorodny jest ich kapitał społeczny. Jednak odmienność – językowa, kulturowa i/lub wyglądu przy nierefleksyjnym podejściu całej społeczności szkolnej lub pewnej jej części (tzn. nauczycieli i nauczycielek, uczniów i uczennic, ich rodziców oraz opiekunów

i opiekunek) może być łatwym źródłem stygmatyzowania, tworzyć negatywne środowisko. Dlatego szkołę postrzegamy jako przyjazną przestrzeń, w której rozwijane są talenty, mocne strony wszystkich osób, a z różnorodności czerpie się i z niej biorą źródła kompetencje przyszłych dorosłych. Warto przy tym pamiętać, że szkoła pośrednio wpływa na światy osób już dorosłych, a nie tylko tych pobierających w nich naukę, poprzez wzory zachowań, oczekiwania, sposoby komunikacji etc.

Dyskutowane pojęcia oraz omówiony model glottopedagogiczny są naszym zdaniem i zgodnie z intencją zaproszeniem do dyskusji i do pogłębiania refleksji nad JPJ2 i także, jak ufamy, do wypracowywania kolejnych skutecznych rozwiązań w duchu różnorodności i inkluzji.

Literatura

- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Przeł. M. Wajda-Kacmajor. Taszów: Moderator.
- Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dewey, J. (1988). *Construction and Criticism. The Later Works*, 5, 125–153.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Fredrickson, E. B. (2011). *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomagają zmienić jakość życia*. Przeł. J. Gilewicz. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Gębal, P. E. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P. E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P. E. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Grucza, F. (2007). *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Miodunka, W. T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nawracka, M. J. (2017). *Międzykulturowość i transkulturowość w refleksyjnym procesie glottodydaktycznym (na przykładzie uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego)* [Niepublikowana praca doktorska]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej.
- Nawracka, M. J. (2018). Podręczniki i materiały dydaktyczne do języka polskiego jako obcego/drugiego w świetle koncepcji międzykulturowości i transkulturowości. W: P. E. Gębal (red.). *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne* (s. 117–138). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nawracka, M. J. (2020). *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. 2.06.2020
- Pfeiffer, W. (2004). Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji. W: C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło i A. Uniszewska (red.). *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin*, 71–84. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Reich, K. (2010). Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit. *Pädagogik*, 1/10, 42–47.
- Reich, K., Asselhoven, D. i Kargl, S. (red.) (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Universitätsschule Köln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Seligman, E. P. M. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Warszawa: Media Rodzina.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014). *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Thurn, S. (2015). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Klare Visionen – reale Situationen – konkrete Schritte, *Pädagogik*, 12/15 (Inklusion konkret), 6–9.
- Trim, J., North, B. i Coste, D. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: R. Kubicki (red.). *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (cz. 2, 195–222). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wolski, P. (2008). Autonomia a konstruktywizm. W: M. Pawlak (red.). *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, 65–73. Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM.

Teaching Polish as a second language in light of constructivist didactics. An original glottopedagogical model

The text presents constructivism, inclusion and inclusive learning, positive education, interculturalism and transculturalism as key concepts for contemporary Polish glottodidactics. In the conclusion of this discussion, we present P. E. Gębał's original glottopedagogical model of teaching Polish as a second language, which integrates all these paradigms. The above-mentioned concepts as well as the pedagogical and didactic activities in the presented model are aimed at developing the language and cultural skills of all members of the school community. The Polish language and Polish culture are presented as the means of the integration and inclusion of students with the experience of migration to the Polish educational system and to life in Poland.

KEYWORDS: Polish as a foreign language, Polish as a second language, transculturality, interculturality, inclusion, Polish language didactics.