

III Kongres Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie
Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne
7 - 11 września 2011, Kraków, Polska Akademia Umiejętności

Raport II

Wersja robocza,
proszę nie cytować bez zgody autorek

Ewa Lipińska, Anna Seretny
Centrum Języka Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytet Jagielloński

**DOŚWIADCZENIA NAUCZANIA W SKUPISKACH
POLONIJNYCH NA OBCZYŻNIE**

RAPORT

1. Wprowadzenie

Wystąpienia w sesji poświęconej *Doświadczeniom nauczania w skupiskach polonijnych na obczyźnie*, ukazują problematykę szkolnictwa polonijnego z perspektywy dydaktycznej. Nauczanie polszczyzny poza Polską ma miejsce w różnych placówkach oświatowych, w pierwszej kolejności została więc przedstawiona ich typologia oraz krótka charakterystyka. Najliczniejsze i nierozzerwalnie związane z historią polskiej diaspory są sobotnie szkoły polonijne, dlatego też najwięcej miejsca poświęcono specyfice nauczania w tego typu ośrodkach, ich zadaniom i funkcjom. Szkoła – to nauczyciele i uczniowie. W części raportu poświęconej głównym aktorom procesu dydaktycznego omówione zostaną konieczne kwalifikacje (merytoryczne oraz pedagogiczne) oraz predyspozycje nauczyciela polonijnej szkoły sobotniej, a także potrzeby uczniów. Raport kończą postulaty i konkluzje.

2. Szkoły polskie poza Polską

2.1. Specyfika zagranicznych placówek edukacyjnych

Poza granicami kraju funkcjonują różne rodzaje szkolnych placówek światowych, w których ma miejsce nauczanie języka polskiego. Zasadniczo można je podzielić na trzy kategorie. Są to szkoły:

- pozostające w ramach polskiego systemu edukacji,
- należące do systemów edukacji innych państw;
- działające w ramach systemu prawnego danego kraju, lecz poza jego systemem edukacji.

Do pierwszej kategorii należą:

- polskie szkoły realizujące pełny polski program nauczania (Ateny, Moskwa i Praga); są one finansowane przez MEN (przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą w Warszawie)
- polskie szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych (całkowicie finansowane przez MEN i od niego zależne).

W drugiej mieszczą się:

- szkoły kraju osiedlenia Polaków, których Ministerstwa Edukacji gwarantują naukę w języku polskim (funkcjonują one m.in. w Danii, Francji, Szwecji, Norwegii, Niemczech; we Francji są na przykład różne oddziały międzynarodowe, wśród nich także polskojęzyczne, w których odbywa się nauczanie języka polskiego jako języka obcego lub ojczystego w formie zajęć fakultatywnych);
- szkoły należące do systemów edukacji innych państw, w których jest prowadzone nauczanie języka polskiego i w języku polskim (szkoły z polskim językiem nauczania); znajdują się one przede wszystkim na terenach, które od dawna zamieszkiwali Polacy (na przykład na Litwie, w Czechach, na Łotwie, Ukrainie, Białorusi i w Rumunii);
- szkoły europejskie dla dzieci funkcjonariuszy UE (finansowane przez MEN, MSZ i Unię Europejską).

Kategorię trzecią reprezentują:

- polonijne szkoły sobotnie.

Szkoły realizujące pełny polski program nauczania podlegają MEN, a konkretnie Ośrodkowi Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (dawniej: Zespołowi Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą) z siedzibą w Warszawie¹. Obowiązują w nich ramy programowe oparte na krajowej podstawie programowej – zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 31 sierpnia 2010 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. nr 170, poz. 1143).

Szkoły przy polskich placówkach dyplomatycznych prowadzą kształcenie w zakresie sześcioletniej szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. Nauczanie organizuje i koordynuje również Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Realizują program uwzględniający wymagania określone w podstawie programowej

¹ Szczegółowo na temat zadań i funkcji Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą pisze M. Bogusławska (2011).

kształcenia ogólnego oraz uzupełniający plan nauczania szkoły kraju osiedlenia. Obejmuje on następujące przedmioty: język polski, historię Polski, geografę Polski, wychowanie obywatelskie, matematykę. Zajęcia edukacyjne odbywają się zazwyczaj w soboty w godzinach od 9.00 do 15.30. Do szkół przy placówkach dyplomatycznych przyjmowane są dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą, które realizują obowiązek szkolny uczęszczając placówek oświatowych kraju².

W szkołach należących do systemów edukacji innych państw obowiązuje program opracowany i zatwierdzony przez państwowe (tak jest m.in. w Danii, Szwecji, Niemczech, na Litwie, w Czechach) lub lokalne władze oświatowe, które akceptują korzystanie (w pewnym stopniu) z polskich programów nauczania (tak jest na przykład we Francji). Podobnie jest w **szkołach z polskim językiem wykładowym**.

Szkoły europejskie z kolei, które powstały w krajach Unii Europejskiej m.in. w celu zapewnienia możliwości nauki języka ojczystego dzieciom pracowników instytucji europejskich³, także funkcjonują w systemach oświatowych państw, na terenie których zostały utworzone (np. w Luksemburgu, Belgii, Wielkiej Brytanii), lecz pracują zgodnie ze Statutem Szkół Europejskich. Kształcenie obejmuje: 2 lata edukacji przedszkolnej, 5 lat nauki w szkole podstawowej i 7 w szkole średniej. Edukacja kończy się maturą europejską, która we wszystkich 27 państwach Unii Europejskiej jest traktowana identycznie jak matura wydawana lokalnie, co daje absolwentom możliwość wyboru dowolnego kierunku studiów na wszystkich uczelniach europejskich. Dotychczas tylko w dwóch Szkołach Europejskich: w Brukseli i Luksemburgu powstały sekcje polskie. W szkołach, gdzie nie istnieją sekcje językowe poszczególnych narodowości ze względu na zbyt małą liczbę uczniów, organizowane jest tylko nauczanie języka ojczystego (czasem nawet w formie zajęć indywidualnych).

Sobotnie szkoły polonijne (szkoły przedmiotów ojczystych, szkoły uzupełniające) działają w ramach lokalnego systemu prawnego. Są najczęściej powoływane i prowadzone przez organizacje społeczne lub katolickie parafie. Będąc samodzielnymi placówkami, wyszukują i zatrudniają własne grono pedagogiczne, ustalają program nauczania (dotychczas były one odzwierciedleniem programów polskich) i dobierają do niego odpowiednie podręczniki. Każda ze szkół ma swój sposób finansowania i autonomicznie ustaloną wysokość czesnego. Zajęcia obejmują: język i literaturę polską, historię i geografę Polski

² Szkoła może także przyjmować dzieci obywateli polskich stale zamieszkałych za granicą oraz dzieci osób pochodzenia polskiego nie będących obywatelami polskimi, jeżeli posiada wolne miejsca. Zob. <http://www.polishconsulatechicago.org/index.asp?page=szkola>

³ Są one także dostępne dla pozostałych dzieci, lecz odpłatnie.

oraz religię. Odbywają się najczęściej w sobotnie przedpołudnia lub piątkowe popołudnia. Sobotnie szkoły polonijne stanowią najliczniejszą grupę wśród placówek edukacyjnych nauczających języka polskiego. Ich liczbę na całym świecie szacuje się na kilkaset i prawdopodobnie uczęszcza do nich kilkadziesiąt tysięcy dzieci.

3. Funkcje i zadania szkoły polonijnej

Losy polskiej emigracji nierozzerwalnie łączą się z organizowaniem placówek oświatowych oraz organizowaniem parafii. Szkoła i kościół były symbolami świadomości i tożsamości Polaków, świadectwem potrzeby zachowania religii ojców, chęci podtrzymywania więzów z krajem oraz kultywowania mowy ojczystej. Zadaniem szkoły było przekazywanie kolejnym pokoleniom młodych Polaków, urodzonych poza krajem, przywiązania do polskości, wychowywanie ich w duchu głębokiego patriotyzmu i przywiązania do wartości chrześcijańskich. Mieli się w nich uczyć, polskiej historii i geografii, polskiej kultury i tradycji, a przede wszystkim języka polskiego – posługiwanie się mową przodków postrzegane było bowiem jako nieodłączny symbol etniczności.

Nie ulega więc wątpliwości, że

oświata i szkolnictwo polonijne stanowiły niezwykle ważny składnik życia i działalności Polaków na obczyźnie, będąc sferą życia duchowego i kultury, która, poza religią, najpełniej odzwierciedla narodową tożsamość (...).

(A. Koprukowniak 1995: 21)

Pierwsze szkoły, w których uczono języka polskiego, powstawały przede wszystkim przy polskich parafiach (tak było m.in. w Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych), gdyż to wokół nich koncentrowało się życie pierwszych emigrantów. W miarę upływu lat pod wpływem rosnących potrzeb liczba placówek rosła i zaczęto je zakładać także pod patronatem coraz liczniej powstających organizacji świeckich.

Mimo upływu lat, zmieniających się warunków społecznych i sytuacji geopolitycznej, zadania tych szkół pozostają niezmiennie. Są nimi nadal:

- podtrzymywanie i rozwijanie znajomości języka, który jest znakiem przynależności do grupy, a także wyrazem akceptacji dla wyznawanego przez nią systemu wartości;
- ukazywanie dzieciom i młodzieży bogactwa dziedzictwa kulturowego kraju ich pochodzenia, a przez to umacnianie/rozwijanie ich tożsamości.

Z jednej strony mają więc rozwijać kompetencję językową dzieci, z drugiej zaś, umacniać/budować ich tożsamość oraz więź z grupą, by chciały utrzymywać z nią łączność, działać na jej rzecz, reprezentować ją na zewnątrz. Należy tu podkreślić, że dzieci znające

dobrze język kraju pochodzenia swoich rodziców lub dziadków, posiadające wiedzę o ojczyźnie przodków czują się pewniej i bezpieczniej, gdyż wiedzą kim są i skąd pochodzą.

Nie należy jednak od młodych ludzi mieszkających za granicą wymagać, aby byli tylko Polakami, bo też nigdy by się to nam nie udało, ale pomóżmy im utrzymać wspólny język z nami, z ich dziadkami, z krajem, którego piętno noszą w imieniu, we krwi, bo bez wątpienia zaopatrzeni są przez polską naturę w charakterystyczne nam cechy.

(A. Walles, 1986)

Szkoła powinna więc pomagać młodym ludziom aktywnie funkcjonalizować polskość, a to może dokonać się poprzez umacnianie w nich równoległe poczucia przynależności do kultury polskiej, z jakiej wyrastają oraz do kultury kraju osiedlenia, w której żyją.

O tym, jak ważna jest szkoła polska dla dzieci, najlepiej świadczą ich własne wypowiedzi:

- wpływa pozytywnie na podniesienie znajomości „żywego” języka polskiego
- pomaga integrować się w szkołach angielskich; młodzież może porozmawiać o systemie angielskim i lepiej zrozumieć codzienne życie w Anglii
- pomaga rozwijać znajomość języka angielskiego poprzez kontakty z dziećmi urodzonymi w Anglii
- daje pewność siebie i poczucie dumy bycia Polakiem; wzbudza w nas chęć nauki i kreuje pozytywne, aktywne postawy społeczne
- poszerza wiedzę o kraju ojczystym
- pomaga odpowiedzieć na pytanie: Kim jestem? Ugruntowuje poczucie tożsamości bez elementu wyobcowania.

(zob. M. Lasocka, 2011)

4. Specyfika nauczania w szkole polonijnej

Nauczanie polszczyzny na obczyźnie ma swoją specyfikę.

Po pierwsze, liczba godzin przeznaczona na naukę języka i kultury jest ograniczona – jak już wspomniano, są to 3-4 lekcje w sobotnie przedpołudnia. Uczęszczanie do szkoły etnicznej jest więc dla dzieci dodatkowym obowiązkiem, równoznacznym z rezygnacją z wolnego czasu, który ich rówieśnicy mogą poświęcić na naukę przedmiotów szkolnych, zabawę lub przyjemności. Po drugie, czynniki wspierające rozwój językowy, czyli dom i otoczenie, za granicą funkcjonują nieco inaczej niż w Polsce: w domu używa się bowiem najczęściej polszczyzny zniekształconej (odmiany kontaktowej), otoczenie natomiast wspomaga rozwój języka kraju osiedlenia. Ponadto, sami nauczyciele w szkołach polonijnych

także często nie władają poprawną i/lub czystą polszczyzną⁴. Nie stanowią więc dla uczniów odpowiedniego wzorca, a w konsekwencji – nie zawsze są w stanie wymagać od nich używania standardowej odmiany języka. Po trzecie, sama polszczyzna uczniów nie zawsze jest jednolita, gdyż jej kształt jest zależny od zróżnicowanych warunków społecznych i cywilizacyjno-kulturowych panujących w tych częściach Polski, z których przyjechali ich rodzice. Choć znikające w Polsce gwary ludowe nie są już tak powszechne za granicą, jak dawniej, a wykształcenie rodziców jest zazwyczaj wyższe niż podstawowe (zob. B. Szydłowska-Cegłowa, 1991), nie zmienia to faktu, że w jednej klasie można usłyszeć polszczyznę w kilku odmianach.

Najistotniejsza różnica polega jednak na tym, że uczący się w szkołach polskich nie stanowią grupy homogenicznej. Po pierwsze,

Uczniowie pochodzą z bardzo zróżnicowanych kręgów społecznych, kulturowych: z wielkich miast, małych miasteczek, ze wszelkich możliwych rejonów kraju. Mają różne aspiracje i oczekiwania. Wnoszą do szkoły polskiej na obczyźnie koloryt, którego nie spotka się w żadnej szkole w kraju.

(M. Lasocka, 2011)

Po drugie, o ile w polskich szkołach w jednej klasie znajdują się uczniowie słabsi i lepsi, legitymują się oni jednak takim samym bądź podobnym zakresem wiedzy językowej oraz umiejętności językowych. W szkole polonijnej natomiast w jednej klasie można spotkać uczniów o bardzo zróżnicowanych kompetencjach. Są więc i tacy, którzy bez problemu posługują się polszczyzną w mowie i/lub w piśmie⁵, gdyż od niedawna przebywają za granicą. W innych przypadkach z kolei można wręcz mówić o cudzoziemcach polskiego pochodzenia, dla których nasz język, podobnie jak dla autentycznych cudzoziemców, jest obcy⁶.

4.1. *Heritage language, czyli język pokolenia emigracyjnego*

Przez lata w szkołach etnicznych uważano, że

polscy dla uczęszczających tam dzieci jest językiem ojczystym i w związku z tym należy go uczyć tak samo jak w Polsce. Odrzucano wszelkie próby postrzegania polszczyzny w kategoriach obcości, nie dostrzegając, że mimo iż jest to dla uczniów „swoi język”, w pełni „swoim” w rzeczywistości nie jest. Jest on bowiem dla nich, **ojczystym lecz drugim**.

⁴ Braki uwidoczniają się nie tylko w warstwie fonetycznej (zmiany w intonacji), lecz także gramatycznej leksykalnej (w języku nauczycieli mieszkających w krajach anglojęzycznych pojawiają się struktury typu *Koniecznizie musisz wziąć tę klasę*.)

⁵ W przypadku dzieci młodszych – jedynie w mowie.

⁶ M. Lasocka (2011) pisze, że bardzo trudno jest „zapewnić odpowiedni poziom i sprostać wymaganiom zarówno prawnuków andersowców, wnukom emigracji z lat 80-tych, dzieciom urodzonym w Anglii po 2004 oraz dzieciom, które urodziły się w Polsce i przyjechały w ostatnich latach”.

(zob. E. Lipińska, A. Seretny, w przygotowaniu).

Określenie język *ojczysty jako drugi* (JOJD) jest, w przeciwieństwie do języka *pierwszego czy obcego*, pojęciem mniej ostrym. Ma on bowiem pewne cechy wspólne z oboma. Z językiem ojczystym łączy go sposób (naturalny, drogą słuchowo-ustną) oraz cel przyswajania (zaspokajanie podstawowych potrzeb komunikacyjnych). Ma także podobną funkcję: jest bowiem nośnikiem więzi z grupą. Do język obcego zbliża go zawężony kontekst oraz zakres użycia (komunikacja ograniczona do jednej sfery życia – prywatnej). W amerykańskich pracach naukowych (zob. G. Valdés, 2000; M. Polinsky, O. Kagan, 2007) język ojczysty jako drugi określany jest mianem *heritage language*, które w pełni oddaje głębię tkwiącego w nim historyczno-kulturowo-emocjonalnego ładunku⁷.

Jedną z najbardziej widocznych/charakterystycznych cech języka odziedziczonego jest jego zawężony zasób leksykalny, gdyż, ze względu na kontekst, w jakim funkcjonuje, służy on do przekazywania tylko niektórych treści – nie używa się go ani w społecznej, ani zawodowej czy edukacyjnej sferze życia, a jedynie w prywatnej (rodzinnej).

To ograniczenie to sprawia więc, że niektóre dzieci wkrótce po rozpoczęciu nauki w szkole kraju osiedlenia

tracą biegłość w posługiwaniu się językiem odziedziczonym (...). Inne, mimo że używają go w kontaktach rodzinnych, nie znają go na tyle dobrze, by sprawnie posługiwać się nim w mowie i piśmie, zwłaszcza w sytuacjach bardziej oficjalnych (...).

(G. Valdes, 2000)

By język odziedziczony nie został całkowicie wyparty przez język kraju osiedlenia (zob. J. Cieszyńska, 2006), w pracy dydaktycznej należy stosować takie techniki pracy, które mają na celu przede wszystkim kształtowanie umiejętności językowych. Jeśli dzieci będą umiały się nim posługiwać we wszystkich sferach życia, realizując dowolne a nie wybrane funkcje językowe (zob. M. Halliday, 1970), ich polszczyzna będzie mogła śmiało konkurować z językiem kraju osiedlenia, a one same będą miały szansę osiągnąć dwujęzyczność. Dwujęzyczność, która zawsze jest wartością, a nie ciężarem, badania dowodzą bowiem, że u dzieci władających dwoma językami obserwuje się większą kreatywność, większą zdolność abstrakcyjnego myślenia oraz łatwość przyswajania innych języków.

5. Podstawowe problemy sobotnich szkół polonijnych – propozycje rozwiązań

5.1. Ukierunkowanie procesu kształcenia – CLIL w wersji zmodyfikowanej

⁷ Język ten jest często przyswajany jako pierwszy, lecz jego użytkownicy rzadko osiągają w nim pełną kompetencję, gdyż zazwyczaj w okresie szkolnej edukacji „przełączają” się na język kraju osiedlenia.

Nauczanie wszystkich przedmiotów w szkole polonijnej (tzw. przedmiotów ojczystrych), w tym także religii, powinno być ukierunkowane językowo, gdyż to język jest podstawowym narzędziem komunikacji oraz nośnikiem tożsamości. Powinni być tego świadomi nauczyciele, uczniowie oraz rodzice.

Idealnym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie do szkół polonijnych zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL), w wersji interdyscyplinarnej (por. E. Lipińska, 2006: 179), w której za priorytet uznano by **stworzenie uczniom możliwości rozwijania umiejętności językowych**, zdobywanie wiedzy pozostałoby zaś w tle⁸. Podejście, w którym nacisk położono by przede wszystkim na efektywną, odpowiednią do kontekstu komunikację, z jednej strony zwiększyłyby motywację uczniów do nauki polskiego dzięki wykorzystywaniu języka do rzeczywistych i praktycznych celów, z drugiej zaś – umożliwiłyby im rozwijanie umiejętności uczenia się sensu *stricto*.

Na przykład temat *Powstanie listopadowe* powinien pojawić się w tym samym czasie na lekcjach historii, geografii, języka polskiego i religii. Prezentacja faktów z okresu powstania (historia) może przebiegać równoległe z odczytywaniem fragmentów *Reduty Ordona* (materiał do ćwiczeń językowych sensu *stricte*), z zaznaczaniem na mapie miejsc bitew (geografia), zapoznaniem się z tekstem „Modlitwy o zwycięstwo”⁹ (religia), a także śpiewaniem „warszawianki” (zajęcia umuzykalniające).

(E. Lipińska, A. Seretny, w przygotowaniu)

5.2. Podział na grupy na podstawie kryterium umiejętności językowych

W szkołach polonijnych często w jednej klasie spotykają się rówieśnicy, którzy niedawno wyjechali z Polski i władają doskonale językiem, z uczniami urodzonymi poza krajem, a nawet z dziećmi Polaków już urodzonych za granicą. Zróżnicowanie ich kompetencji językowych sprawia, że proces kształcenia jest mniej efektywny – jedni bowiem nudzą się wyraźnie, drudzy zaś ledwie radzą sobie z materiałem. W takiej sytuacji koniecznością wręcz staje się odejście od tradycyjnego „szkolnego” podziału na klasy zgodnego z wiekiem uczniów a wprowadzenie w jego miejsce podziału opartego na kryterium znajomości języka w połączeniu z kryterium wieku (by w jednej klasie nie znaleźli się na przykład siedmiolatkowie oraz siedemnastolatkowie). Ułatwiłoby to nauczycielom organizację i realizację programu nauczania, uczniom zaś – przyniosłoby o wiele więcej satysfakcji oraz przede wszystkim – korzyści.

⁸ Celem CLIL jest po pierwsze, umożliwić uczniom zdobycie wiedzy z zakresu przedmiotów objętych programem nauczania; po drugie zaś, rozwinąć ich kompetencje w języku niebędącym ich normalnym językiem nauczania.

⁹ http://www.kedyw.info/wiki/Modlitwa_o_zwyciestwo

Merytorycznym warunkiem wprowadzenia takiego rozwiązania jest opracowanie specjalnych testów plasujących opartych na opisach biegłości językowej zawartych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Konieczna byłaby także szeroko zakrojona akcja, prowadzona wśród nauczycieli, dyrektorów oraz rodziców, popularyzująca takie podejście i ukazująca jego niekłamane zalety.

5.3. Materiały dydaktyczne

Materiały wykorzystywane w procesie dydaktycznym powinny przede wszystkim umożliwić uczniom kształtowanie / rozwijanie niepełnej w większości przypadków kompetencji językowej. Dlatego też cenne są tu zarówno materiały przygotowywane przez samych nauczycieli (zob. m.in. M. Pawlusiewicz, 2005, 2011), podręczniki dla cudzoziemców (zob. m.in. www.universitas.pl) oraz publikacje MEN (zob. (www.polska-szkola.pl)). Zbieżność programów nauczania z programami kształcenia w Polsce jest istotna, lecz zdecydowanie nie najważniejsza. Ma ona znaczenie przede wszystkim dla tych którzy wracają, a, jak podkreśla M. Lasocka (2011), osób takich nie jest wiele. Ponadto, do powrotu do szkoły w Polsce wymagane jest udokumentowanie realizowania obowiązku szkolnego w lokalnej szkole, a nie w placówce prowadzącej nauczanie polskojęzyczne. Problemy pojawiające się na płaszczyźnie dydaktycznej a związane z reemigracją dzieci mają często podłoże językowe (deficyty w kompetencjach) oraz psychologiczne (zmiana otoczenia). Powinny się nimi zajmować się specjalnie przygotowani do tego nauczyciele/asystenci nauczyciela, absolwenci kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego / drugiego, którzy wiedzą, jak wyrównywać braki pojawiające się w kompetencjach językowych dzieci oraz odpowiednio przygotowani (gotowi na mediację międzykulturową) psychologowie.

6. Nauczyciele szkół polonijnych

6.1. Przygotowanie pedagogiczne

Część nauczycieli ma wykształcenie pedagogiczne (ukończone studia wyższe filologiczne o specjalizacji nauczycielskiej). W Chicago na przykład jest to zdecydowana większość. Skupisko to ze względu na swój rozmiar i siłę przyciągania jest jednak w pewnym sensie wyjątkowe. Dyrektorzy szkół, wybierając nauczycieli, mogą więc stawiać pewne wymagania. W innych miejscach jest inaczej – pokazują to m.in. doświadczenia brazylijskie, argentyńskie.

6.2. Przygotowanie merytoryczne

Przyjmując, że w szkołach polskich poza Polską polszczyzna jest dla dzieci i młodzieży językiem odziedziczonym (*heritage language*), należy stosować odpowiednie techniki jego nauczania. Dydaktyka języka odziedziczonego – ojczystego jako drugiego ma swoją specyfikę. Splatają się w niej elementy kształcenia charakterystyczne dla nauczania języka ojczystego z tymi stosowanymi w glottodydaktyce (nauczanie języka obcego). W pierwszym zakresie nauczyciele najczęściej mają odpowiednie przygotowanie. Poznają sposoby nauczania języka polskiego jako rodzimego na zajęciach metodycznych na specjalizacji nauczycielskiej. Rzadko jednakże znają techniki nauczania stosowane w glottodydaktyce, a nawet jeśli znają, nie zawsze wiedzą, jak umiejętnie stosować je w praktyce, jak integrować kształtowanie kompetencji językowych z rozwijaniem sprawności oraz kompetencji lingwistycznych sensu stricto. Nauczyciele nie zawsze wiedzą więc, jak uczyć dzieci z wyraźnymi deficytami językowymi, jak im pomagać rozwijać kompetencje i umiejętności językowe.¹⁰

6.3. Konieczność ustawicznego kształcenia (propozycje rozwiązań)

Nauczyciele szkół polonijnych powinni:

- mieć odpowiednie wykształcenie (studia z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego);
- możliwość uczestniczenia w szkoleniach doksztalających, uzupełniających ich kwalifikacje.

Szkolenia i warsztaty muszą mieć miejsce zarówno w kraju, jak i za granicą. Spotkania w Polsce umożliwiają bowiem, poza zdobyciem pewnej wiedzy merytorycznej i praktycznych umiejętności dydaktycznych, zwłaszcza z zakresu glottodydaktyki, kontakt z żywym językiem. Każdy nauczyciel języka przebywający poza krajem, w którym język ten stanowi narzędzie codziennej komunikacji, powinien przynajmniej raz na dwa, trzy lata mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach, które pomogą mu uświadomić sobie, czy jego idiolekt nie uległ jakiemuś zniekształceniu pod wpływem języka kraju osiedlenia.

7. Konkluzje

Przed polskim szkolnictwem polonijnym stoi dziś poważne wyzwanie: musi tak usprawnić system kształcenia języka polskiego i przedmiotów ojczystych, by zapewnić młodym emigrantom możliwość pielęgnowania tożsamości narodowej w globalnym świecie. Postulaty wysuwane przez różne gremia są zazwyczaj podobne. Wszyscy oczekują

zwiększonego zaangażowania władz centralnych w rozwiązywanie problemów polskiej oświaty za granicą, modeli kształcenia młodzieży, systemu doksztalania nauczycieli,

¹⁰ Ten sam problem *nota bene* mają nauczyciele w Polsce, którzy spotykają się z dziećmi cudzoziemskimi o niepełnych kompetencjach – są czasem bezradni.

opracowania i dystrybucji pomocy dydaktycznych, działań promujących język polski i jego kulturę, utworzenia sprawnego systemu informacji oświatowej i stosownej bazy danych.

(J. Mazur, 2009)

Szczególnie ważne są rozwiązania prawne, które pozwolą na uporządkowanie oferty i dotarcie z nią do jak najszerszego kręgu odbiorców, także w nowych skupiskach emigracyjnych (np. w Irlandii, Islandii, Norwegii czy Finlandii).

Wspólnym zadaniem wszystkich zajmujących się współpracą ze środowiskiem polonijnym jest więc po pierwsze ułatwianie dostępu do odpowiednich placówek szkolnych, pomoc w ich organizowaniu i poszerzaniu dostępu do innych form edukacji (kształcenie na odległość) oraz dobra informacja kierowana do rodziców i przedstawianie im realnych korzyści z dwujęzycznego (dwukulturowego) kształcenia dzieci.

(G. Czetwertyńska, 2011)

Istotne jest również wsparcie merytoryczne, dlatego też wszystkie placówki oświatowe za granicą powinny mieć dostęp do nowoczesnych, odpowiednio przygotowanych materiałów edukacyjnych. Powinny mieć także możliwość doskonalenia kadry nauczycielskiej w zakresie metod i technik nauczania języka odziedziczonego (*heritage language*). Państwo polskie powinno być zainteresowane organizowaniem i finansowaniem zajęć/kursów na uniwersytetach w krajach, w których są duże skupiska Polaków, by w ten sposób pomagać nauczycielom uzyskiwać stosowane uprawnienia (zob. J. Tatara, 2011). Należy zadbać także o popularyzację kierunku studiów, jakim jest nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego, umożliwiające młodym ludziom zdobycie kwalifikacji, które z powodzeniem mogą wykorzystać, ucząc języka polskiego zarówno za granicami kraju, jak w pracując z dziećmi reemigrantów w Polsce.

Trzeba także umożliwiać dzieciom kontakt z krajem pochodzenia przez organizowanie dostępnych dla nich spotkań, wykładów, wystaw, konkursów, wycieczek i wymian. Współczesna szkoła etniczna musi być nowoczesna. Musi oferować ciekawe programy nauczania, przystające do rzeczywistości, umożliwiające jednakże kultywowanie tradycji, tak ważne na obczyźnie. Powinna tak organizować proces dydaktyczny, by uczestniczący w nim młodzi ludzie mieli poczucie, iż uczą się rzeczy ważnych nie tylko dla wspólnoty, której są częścią, lecz także – poznając język – zdobywają dodatkowy atut na rynku pracy.

Należy także pomyśleć o formach współpracy z rodzicami, od których tak naprawdę najczęściej zależy. Trzeba ich przekonywać, że dwujęzyczność i dwukulturowość są wielką wartością, która jednakże nie jest nikomu dana, a o którą trzeba zadbać.

W celu określenia potrzeb środowisk polonijnych należy przeprowadzać i udostępniać na jednej platformie wyniki badań socjologicznych, a także tworzyć raporty i statystyki na

temat wyników uczniów powracających do kraju po kilku latach nauki w szkole polskiej i polonijnej.

Reasumując, powinno się dążyć do stworzenia kompleksowego systemu wspomagania rozwoju polskiej edukacji, dzięki któremu szkoły będą mogły zaoferować lepsze usługi edukacyjne (jedną z możliwości byłoby powołanie do życia Centrum Języka i Kultury Polskiej, które prowadziłyby działalność taką jak Instytut Cervantesa, Goethego, British Council itp.). Należy przy tym pamiętać, że bez wsparcia organizacji społecznych oraz finansowej pomocy Państwa Polskiego zachowanie polskości poza granicami kraju może być zagrożone.

Bibliografia

- Bogusławska M. (2011), *Misja i zadania ORPEG'u*, Referat na III Kongresie Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie: Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne, Kraków, 7-11 września 2011.
- Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Czetweryńska G. (2011), *Propozycje programowe dla oświaty polonijnej – „Włącz Polskę”*. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, tłum. W. Martyniuk, CODN, Warszawa 2003.
- Halliday M.A.K. (1970), *Language structure and language function* [w:] *New Horizons in Linguistics*, pod red. J. Lyonsa, Penguin, Harmondsworth, s. 140 - 165.
- Koprukowniak A. (1995), *Wprowadzenie* [w:] *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, pod red. A. Koprukowniaka, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 7 - 23.
- Lasocka M. (2011), *Polska oświata w Wielkiej Brytanii - rzeczywistość a potrzeby*.
- Lipińska E. (2006), *Nauczanie „zintegrowane” – autorski program tematyczny* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Praca zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 177 - 187.
- Lipińska E., Seretny A. *Język (ojczysty jako) drugi. Polszczyzna w szkole polonijnej w środowisku chicagowskim*, (w przygotowaniu)
- Mazur J. (2009), *Oświata polonijna i polskojęzyczna za granicą w świetle dyskusji i uchwał kolejnych spotkań nauczycieli. Fora Oświaty Polonijnej I-IV*, [w:] www.wspolnota-polska.org.pl z 18.06. 2009 r.
- Pawlusiewicz M. (2005), *Sercem w stronę ojczyzny*, Zrzeszenie Nauczycieli Polskich, Polish

Teacher Association, Chicago.

Pawlusiewicz M. (2011), *Kubuś idzie do szkoły*, cz. I i II, Zrzeszenie Nauczycieli Polskich, Polish Teacher Association, Chicago.

Polinsky M., Kagan O. (2007), *Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom*, "Language and Linguistics Compass", nr 1/5, s. 368 - 395.

Seretny A., Lipińska E., *Integrowanie kompetencji lingwistycznych na przykładzie dydaktyki języka polskiego jako obcego/drugiego*, Universitas (w druku).

Szydłowska-Ceglowa B. (1991), *Sytuacja języka polskiego na obczyźnie* [w:] *Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych*. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14 - 17 lipca 1988 roku, pod red. J. Kozłowskiego, PAN Zakład Badań nad Polonią Zagraniczną, Poznań.

Tatara J. (2011), *Nauczanie dzieci imigrantów greckich oraz chińskich w USA*.

Valdés G. (2000), *The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals*, [w:] *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*, pod red. O. Kagan i B. Rifkina, s. 375 - 403.

Walles A. (1986), *Wzbogacanie osobowości*, „Słowo Ojczyście”, nr 4/148, Londyn.

Strony internetowe

http://en.wikipedia.org/wiki/Home_language

<http://www.polska-szkola.pl>

<http://www.universitas.com.pl>