



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

Dialog w warunkach wielokulturowości

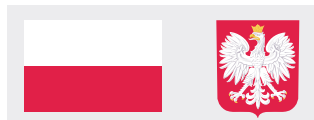
EETP Vol. 18, 2023/3 No. **70**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

lipiec–wrzesień / Data publikacji: 30.09.2023

Wydawca Kwartalnika EETP

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (NR RCN/SN0336/2021/1)

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarz: Renata Spyrka-Chlipała

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbowniczek; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca (“George Enescu” National University of Arts, Iasi, Rumunia); Weronika Pudełko, Irena Pulak; Jolanta Staniek, Martyna Szczotka; Maria Szymańska; Beata Topij-Stempińska, Dorota Zdybel

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie), dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), prof. PhDr. Maria Kożuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr Laszlo Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Aeddan Show (jęz. ang.)

Skład: Piotr Druciarek

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów:

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

- 7 JÓZEFA BAŁACHOWICZ
ZUZANNA ZBRÓG

Wprowadzenie

Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 13 ADELA KOŻYCKOWSKA
„Etniczność dzieciństwa” w kontekście refleksji
nad (nie)pamięcią dzieciństwa (przypadek dzieciństwa
kaszubskiego)
“Ethnicity of Childhood” in the Context of Reflection
on the (Un)Memory of Childhood (the Case of Kashubian
Childhood)
- 27 PATRYCJA MŁYNEK
FABIAN ANDRUSZKIEWICZ
Social Functioning of Migrant Children in Polish Schools
in the Opinion of Parents and Principals of Primary Schools
Funkcjonowanie społeczne dzieci-migrantów w polskiej
szkole w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych
- 43 ANNA LESZCZYŃSKA-REJCHERT
KINGA LISOWSKA
Jak wychowywać do wartości w przestrzeni przedszkolnej
w społeczeństwie transkulturowym?
How to Educate Preschool Children for Values
in a Transcultural Society?

- 55 ANETA WOJNAROWSKA
Wartość języka/języków domu rodzinnego w procesie kreowania tożsamości kulturowej dzieci wychowywanych w rodzinach mieszanych
Value of the Language(s) of the Family Home in the Process of Creating a Cultural Identity of Children Raised in Mixed Families
- 67 MARTA KRASUSKA-BETIUK
Pluralizm w edukacji językowej – konceptualizacje, implikacje dydaktyczne
Pluralism in Language Education – Conceptualisations and Didactic Implications
- 81 BARBARA SAPAŁA
MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA
Książki questingowe Beaty Sarnowskiej jako źródło dziecięcej wiedzy o dziedzictwie kulturowym
Beata Sarnowska's Questing Books as the Source of Children's Knowledge of Cultural Heritage
- 97 BEATA KATARZYNA JĘDRYKA
Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki
Teaching Polish as a Foreign Language in Early Childhood Education on the Example of Ukrainian Refugee Pupils. Outline of the Issue
- 109 BARBARA ŻAKOWSKA
Przekraczając granice w kierunku międzynarodowych programów w szkołach podstawowych w Polsce
Crossing Borders towards International Programmes in Primary Schools in Poland
- 121 KATARZYNA SMOTER
Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego
Developing Intercultural Competences of Future Preschool and Early Childhood Education Teachers Using Transformative Learning

VARIA

- 135 NIKOLA BARČÍKOVÁ
Definition and Classification of Pedagogical Innovation. Systematic Review
Definicja i klasyfikacja pojęcia innowacji pedagogicznej – przegląd systematyczny
- 149 MIROSLAVA CIMERMANOVÁ
Demand for Digital Skills in Primary Education
Zapotrzebowanie na umiejętności cyfrowe w szkołach podstawowych
- 163 ANNA NITECKA
Zmysł równowagi u dzieci z przedszkoli tradycyjnych i leśnych
Sense of Balance in Children from Traditional and Forest Kindergartens

Józefa Bałachowicz

orcid.org/0000-0001-6208-8042

e-mail: baljola@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Zuzanna Zbróg

orcid.org/0000-0002-4088-626X

e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wprowadzenie

Introduction

Tematykę bieżącego numeru EETP wyznaczają aktualne i palące problemy w polskiej edukacji elementarnej, które zostały wyeksponowane w związku z tragiczną sytuacją naszych sąsiadów – wojną w Ukrainie. Problematyka przestrzennego i kulturowego współistnienia różniących się w wielu sferach jednostek i grup społecznych wymaga dalszego poszukiwania rozwiązań mimo licznych działań podejmowanych przez badaczy w ramach swoich dyscyplin: pedagogów, psychologów, językoznawców, glottodydaktyków, kulturoznawców, a także nauczycieli praktyków na co dzień wspierających dzieci w wieku przedszkolnym, uczniów najmłodszych oraz ich rodziny. Z tego powodu wątkiem przewodnim przedstawianego tomu jest edukacyjna wartość dialogu, jego relacyjny charakter i ranga, jaką dialog w sferze publicznej nadaje debacie społecznej. Poddanie pod dyskusję tej trudnej tematyki, wywołującej napięcia społeczne, daje nadzieję na pokazanie różnych perspektyw oglądu badanych zjawisk, otwierając tym samym przestrzeń dla pedagogiki dialogu. W jej założeniach podkreśla się, że

[...] zdolność do dialogu łączy się z prezentowaniem postawy otwartości, akceptacji i szacunku wobec Innych. [...] [D]ialog wymaga krytyczności, która skłania do rozumnego i refleksyjnego odnoszenia się do świata i ludzi oraz dociekania źródeł kognizujących, częstokroć sprzecznych, wartości i stanowisk, a wraz z tym pobudza do zaangażowanych czynów – odważnego reagowania wszędzie tam, gdzie w społecznym współbyciu zostaje dostrzeżone niebezpieczeństwo, niesprawiedliwość, blokująca rozwój bariera (Jankowska, 2017, s. 9).

Debata społeczna, której jednym z elementów jest również ten tom, stanowi potrzebną i – mamy nadzieję – użyteczną część wsparcia, które rozumiemy jako przekazanie nadziei, okazanie troski osobom, które borykają się z problemami, potrzebującym pomocy, pokazanie zainteresowania ich codziennymi kłopotami czy wskazanie możliwych dróg działania w sytuacjach trudnych.

Artykuły publikowane w tym tomie odnoszą się do nowych obszarów problemowych w ramach znanych już zagadnień wielokulturowości. Autorzy nazywają okoliczności, które wiążą się z koniecznością wsparcia edukacyjnego w warunkach już właściwie transkulturowości (Welsch, 1998; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021). Mamy bowiem coraz częściej do czynienia z mieszaniem się różnych kultur w obrębie jednego państwa, ich przenikaniem się i hybrydyzacją, które powodują konieczność zmiany w podejściu do edukacji i wychowania nowych pokoleń. Jest to zjawisko naturalne, które pojawiło się w polskich instytucjach oświatowych jako rezultat zmian społecznych i coraz częściej występującej w różnych regionach kraju większej heterogeniczności kulturowej grup dziecięcych.

Zarówno ustalenia teoretyczne, jak i empiryczne dowodzą, że transkulturowe wychowanie do wartości wymaga włączania do edukacji dzieci już w wieku przedszkolnym nie tylko wartości regionalnych, ale także odnoszących się do tolerancji dla odmienności, szacunku dla różnic oraz podążania w kierunku rozumienia wartości pokojowego współistnienia i nieskrępowanego korzystania z zasobów różnych kultur. Nieodzownym elementem dbania o tożsamość kulturową dzieci i jak najbardziej efektywną inkluzję dzieci uchodźców w polskich instytucjach oświatowych jest uczenie się języka polskiego, co wymaga adekwatnej uwagi ze strony uczelni, nauczycieli i wydawców (np. Miernik, 2022; Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2022; Szplit i Tamborska, 2022).

Poruszane w tym tomie teksty obejmują problematykę:

- kreowania tożsamości kulturowej dzieci z niezbędnym zaangażowaniem w proces edukacji rodziny, placówek edukacyjnych/nauczycieli i władz oświatowych, przede wszystkim zaś z uwzględnieniem roli języka; pożądanym jest zanurzenie dzieci w obu/kilku językach, doświadczanie i przeżywanie przez nie kultur rodziców i dziadków różnych narodowości oraz stopniowe zakorzenianie się w nich;
- ukazania dzieciom dziedzictwa i bogactwa kulturowego przedstawicieli innych narodowości w formie dostosowanej do profilu aktywności najmłodszych uczniów, np. jako połączenia gry (miejskiej) z klasyczną książką (*questing*);
- rozpoznania potencjału dydaktycznego uczenia się transformatywnego czy też grupy podejść metodologiczno-teoretycznych i praktycznych określanym mianem plurilingwalizmu (*plurilingual pedagogies*), uznawanych w literaturze nie tylko za innowacyjne, wartościowe i skuteczne, ale też konieczne do zastosowania we współczesnej edukacji w związku ze zmierzaniem rodzin w kierunku dwujęzyczności

dzieci, zwiększaniem się w grupach przedszkolnych i klasach szkolnych liczby dzieci z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa;

- eksploracji założeń, koncepcji i standardów prezentowanych w szkołach międzynarodowych oraz możliwości ich aplikacji do programów kształcenia w szkołach podstawowych w Polsce.

Zachęcamy do zapoznania się z inspirującymi tekstami, które złożyły się na wartościową, spójną kompozycję pełną propozycji wsparcia dzieci, ich rodzin oraz nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych. W przedstawianym tomie znajdują się rekomendacje różnych sposobów wychowania w społeczeństwie transkulturowym, z uwzględnieniem klasycznych wartości prawdy, dobra i piękna oraz wartości niezbędnych w warunkach koegzystencji przedstawicieli różnych kultur w tej samej przestrzeni społecznej.

Bibliografia

- Jankowska, D. (2017). *Poprzez dialog ku emancypacji*. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu* (s. 8–15). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Miernik, A. (2022). Edukacja literacka dzieci cudzoziemskich w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych* (s. 131–142). Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. i Szostak-Król, K. (2022). Polska szkoła wobec wyzwań wynikających z nowego kontekstu przymusowej migracji. Ku metodyce wspierającej edukację i integrację uczniów pochodzących z Ukrainy. W: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych* (s. 233–246). Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 23–36. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.01>
- Szplit, A. i Tamborska, P. (2022). Budowanie środowiska dwujęzycznego w polskim przedszkolu jako przykład procesów integracyjnych – analiza przypadku. W: Z. Zbróg (red.), *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, w szkole i w instytucjach samorządowych* (s. 143–152). Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (s. 195–222). Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Adela Kożyczkowska

orcid.org/0000-0002-7952-1321

e-mail: adela.kozyczkowska@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

„Etniczność dzieciństwa” w kontekście refleksji nad (nie)pamięcią dzieciństwa (przypadek dzieciństwa kaszubskiego)

“Ethnicity of Childhood” in the Context of Reflection on the (Un)Memory of Childhood (the Case of Kashubian Childhood)

KEYWORDS ABSTRACT

ethnicity of childhood,
Kashubian childhood, memory, places of memory,
Stanisław Janke

The aim of the text is an attempt to recognition meaning ethnicity of childhood for the cultural construction of the identity of ethnic children, and thus – for their cultural survival in their ethnic community. The author shows the problem of childhood ethnicity based on the analysis of Kashubian children’s experiences preserved of Kashubian memory. These experiences are significant for the construction of the Kashubian cultural heritage and important for the sense of Kashubian identity. The theoretical basis for the reflection is: (1) The theory of childhood culture (Hannah Arendt, Romana Miller, Jerzy Nikitorowicz). (2) Pierre Nora’s theory of memory and places of memory. The text consists of four main parts: The first is reconstruction of the concept of “cultural childhood.” The second is an attempt to reconstruct the past childhood present in Kashubian memory. The essential texts of this part are selected literary works by Stanisław Janke. The author’s work was the basis for the reconstruction of the utopia of Kashubian childhood. The third is Summary and reflection closing the text.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

etniczne
dzieciństwo,
kaszubskie
dzieciństwo,
pamięć, miejsca
pamięci, Stanisław
Janke

Celem artykułu jest próba rozpoznania znaczenia etniczności dzieciństwa dla kulturowego konstruowania tożsamości dzieci etnicznych i tym samym dla ich kulturowego trwania w ich etnicznej wspólnoty. Autorka podejmuje problem etniczności dzieciństwa na podstawie analizy zachowanych w kaszubskiej pamięci doświadczeń dzieci. Doświadczenia te są istotne dla konstruowania kaszubskiego dziedzictwa kulturowego i są ważne dla poczucia tożsamości Kaszubów. Teoretyczną podstawą namysłu są: (1) Teoria kulturowości dzieciństwa (Hannah Arendt, Romana Miller, Jerzy Nikitorowicz). (2) Teoria pamięci i miejsc pamięci Pierre'a Nory. Tekst składa się z trzech części: Pierwsza to rekonstrukcja koncepcji kulturowego dzieciństwa. Druga jest próbą rekonstrukcji obecnego w pamięci kaszubskiej dzieciństwa przeszłego. Najistotniejszymi tekstami tej części są wybrane dzieła literackie Stanisława Jankego. Twórczość autora posłużyła do rekonstrukcji utopii dzieciństwa kaszubskiego. Trzecia stanowi podsumowanie i jest próbą końcowej refleksji.

Wprowadzenie

Pamięć społeczna i walka o jej uznanie w przypadku grup mniejszościowych jest kolejnym etapem emancypacji etnicznej. Nie ma on już cech typowo antagonistycznego sporu mniejszość–większość, lecz wprost wynika z upomnienia się przez mniejszości o prawo do posiadania autonomicznej kultury, co – jak pisze Zbigniew Kurcz (2022, s. 13) – jest kwestią rozbieżności dotyczących odmiennych interpretacji wspólnej przeszłości i tego, jak się ją pamięta. Interesuje mnie jednak szczególny wymiar pamięci społecznej, który na potrzeby niniejszej pracy określam mianem „pamięci dzieciństwa”. Stąd celem artykułu jest próba rozpoznania znaczenia etniczności dzieciństwa (tu: kaszubskiego dzieciństwa) dla kulturowego konstruowania tożsamości dzieci i tym samym dla ich kulturowego trwania w etnicznej wspólnoty. Sprawy te są o tyle ważne, że pamięć społeczna to także problem tego, co – jak zauważa Pierre Nora (2020) – uległo zapomnieniu.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej przedstawię dzieciństwo poprzez jego kulturowy wymiar. W drugiej podejmę próbę zrekonstruowania obecnego w pamięci kaszubskiej dzieciństwa i jego możliwej utopii. Najistotniejszymi tekstami tej części są wybrane dzieła literackie Stanisława Jankego¹. W ostatniej części wrócę do problemu badawczego i podejmę próbę konkluzji domykającej tekst.

¹ Stanisław Janke (ur. 20.03.1956 r. w Kościerzynie) jest dziennikarzem, poetą i prozaikiem, tłumaczem, twórcą i historykiem literatury kaszubskiej. Używa kryptonimu s.j. Związany był z takimi pisłami

Dzieciństwo jako to, co kulturowo wytwarzane

Romana Miller pisze: „nie jest obojętne, w jaki świat dziecko jest wprowadzane, jak się z niego wyodrębnia i jaki obraz własnej osoby w sobie wytwarza” (1981, s. 21). Myślenie autorki jest bliskie poglądom Ruth Benedict (2005, s. 117), która twierdzi, że nie można w pełni uczestniczyć w kulturze, jeśli człowiek nie jest w niej wychowany i nie nauczył się żyć zgodnie z jej zasadami.

Uczenie się kultury jest tym, co konstruuje w świadomości dziecka obrazy świata, porządku społecznego i siebie (Miller, 1981, s. 73). Dzieci – jako ludzie w szczególnym momencie swego kulturowo-społecznego rozwoju, ludzie w pierwszych latach swego życia – są niekrytycznie „zatonione w kulturze” – dostarczanej przez dorosłych – tak długo, jak długo nie będą one zdolne do (krytycznej – uwaga A.K.) samodzielności (Miller, 1981, s. 76). Ta swoista niezdolność dzieci do bycia krytycznymi – w odczuciu wielu dorosłych – stwarza konieczność przekazania im, albo nawet narzucenia, kulturowych wartości i zasad, jak to celnie ujął Jerzy Nikitorowicz (2007, s. 82). Jeszcze inni – jak Hannah Arendt – piszą o swoistej trosce, nie tyle jednak idzie tu o troskę o dziecko, ile o troskę o kulturę, co wynika z naturalnej wręcz konieczności, „na którą składają się zarówno względy życiowe (bezradność dziecka), jak i racje polityczne związane z troską o zachowanie danej cywilizacji” (1994, s. 114). To oczywiście musi odcisnąć piętno na rozwoju osobowości dziecka i kształcie jego tożsamości (Miller, 1981, s. 76). Innymi słowy, musi to (s)powodować, że – jak pisze Benedict – nim dziecko „nauczy się mówić”, będzie „już małym wytworem swojej kultury” (2005, s. 79–80).

Powyższe ujawnia właściwy sens wypowiedzi Miller, że „[l]udzkie dzieci zawsze mają przodków i same są potomkami” (1981, s. 76). Nie jest to myśl nowa w humanistyce, ponieważ rozpoznajemy ją choćby w dorobku myślowym Arendt (1994, s. 210–213; 2000, s. 13), która pisze, że szczególną przypadłością człowieka jest to, iż

jak „Pomerania”, „Gazeta Gdańska”, „Pielgrzym”, „Wieczór Wybrzeża”, „Kurier Wejherowski” (tu był redaktorem naczelnym). Autor publikuje swoje utwory w językach polskim i kaszubskim. Debiutował na łamach „Pomeranii” w 1977 r. W latach 1988–1989 opublikował w języku kaszubskim powieść *Liskawica*, która oparta jest na doświadczeniach biograficznych autora. Trzy lata później ukazało się opowiadanie *Pśë*. Jednak nie był to dobry czas dla kaszubskojęzycznej twórczości Stanisława Jankego. Ówczesne wydarzenia polityczne były dla Kaszubów i Polaków zdecydowanie istotniejsze niż wydarzenia kulturalne. Oba opowiadania zostały zauważone i znalazły szerokie grono czytelników dopiero po powtórnym wydaniu w roku 2015. Przez wiele lat podstawowym językiem twórczości Stanisława Jankego pozostawał język polski. Nowe, kaszubskojęzyczne powieści – wszystkie oparte na wątkach biograficznych – ukazały się dopiero w latach 20. XXI wieku: *Cësk* w roku 2020, *Mòrzkulowie* w roku 2022, *Bënë büten* w 2023 r. Autor tworzy także poezję dla dzieci: *Żużónka jak mrzónka* (1984), *Krójczy pójczy* (1997), *Alfabet dlò dzótków* (2021). Stanisław Janke jest także tłumaczem. Przetłumaczył m.in. *Pana Tadeusza* i *Sonetu krymskie* z języka polskiego na język kaszubski. Wielokrotnie nagradzany za osiągnięcia literackie, został odznaczony przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w 2015 r. medalem „Zasłużony dla Kultury Polskiej”. Jest członkiem Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, a także PEN Clubu.

zjawia się on w świecie już wcześniej istniejącym, „stworzonym” przez tych, którzy byli w nim uprzednio. Co więcej, człowiek pojawia się w świecie ludzi wyłącznie jako ktoś nowy i – jak pisze Arendt (1994, s. 114) – zarazem jako ktoś obcy. Toteż każde nowo przybyłe pokolenie wprowadzane jest w świat już ukształtowany.

Tak więc ludzka egzystencja zawsze jest egzystencją w świecie, a człowiek może zamieszkiwać świat tylko pod warunkiem, że będzie go współdzielił z innymi. To zaś – ogólnie ujmując – powoduje, że musi się on pojawić we współ-świecie nie tylko jako „Ja”, ale przede wszystkim jako „My”. „My” stwarza warunki do tego, aby człowiek mógł być wspólnotowy, gdyż tylko my-wspólnota może tworzyć świat wspólny i jednocześnie ugruntowany w swej historyczności, bo przecież świat jest starszy od człowieka i ludzi. Każde nowe pokolenie musi ten wspólny świat uczynić w sobie – w swojej świadomości – historycznym (Arendt, 2000, s. 13 i 202; Arendt 1994). Chodzi więc w jakiś szczególny sposób o odniesienie do przeszłości, która niekoniecznie opisana jest jako historia czy tradycja. Chodzi zwyczajnie o przeszłość, która we wspólnym świecie może trwać wyłącznie jako pamięć. Ale zapomnienie o przeszłości, utrata pamięci przeszłości pozbawia człowieka i ludzkie życie głębi. A głębia egzystencji – zdaniem Arendt – jest jednym z wymiarów ludzkiego życia, i otwiera się ona „w człowieku tylko za sprawą pamięci” (1994, s. 116).

Uczenie się kultury to sprawa procesów edukacyjnych – jak dowodzi Miller (1981, s. 108) – które dotyczą dwóch spraw: „poszczególnych pokoleń”, których troską jest trwanie ich świata, i „transmisji kultury”, którą się dziecku przekazuje, gdyż tylko w ten sposób świat ludzi może przetrwać. W procesie tym – jak pisze Nikitorowicz (2005, s. 28) – konstruowany jest „mikroświat dziecka” poprzez gruntowanie jego teraźniejszości w przeszłości. Autor podkreśla, że mikroświat dziecka decyduje o jego pierwszej kulturowej tożsamości. Dzięki temu dziecko niesie w sobie kulturę swojej wspólnoty/swoją kulturą i we wszystkie relacje społeczne wnosi ten wspólnotowy/swoją społeczno-kulturowy wymiar. To powoduje, że dziecko odczuwa/spostrzega siebie jako kogoś, kto jest do jednych podobny, a od innych jest różny.

Zapiski (z) dzieciństwa etnicznego: egzemplifikacja kaszubska

Pierre Nora (2020, s. 104–106, 109) wyróżnia pamięć bezpośrednią, która jest skryta w ludzkim działaniu, oraz pamięć nową, do której człowiek dotrzeć może wyłącznie z zewnątrz, a przez to nie jest ona tym, co się przeżywa. Jej cechą jest konstruowanie siebie, gdyż jest to „namacalny dowód” jej trwania. Jej właściwością jest także to, że przychodzi do człowieka z zewnątrz, a przez to przestaje być tym, co społeczne, i być może dlatego jest ona odczuwana jako przymus.

Przymus pamięci, obowiązek zapamiętania, odzyskiwanie wspomnień – wszystko to wynika z silnej potrzeby „odzyskiwania przynależności” i wiąże się z przymusem „identyfikowania się z samym sobą” (Nora, 2020, s. 111). Człowiek staje się więc odpowiedzialny za pamiętanie z tego względu, że czuje konieczność bycia kimś, kto przynależy do większej wspólnoty (Nora, 2020, s. 111–112). Co ważne jednak, pamięć – jak zauważa Nora (2020, s. 137) – nie oznacza wspomnień, lecz jest ona ogólnym gospodarowaniem przeszłością w teraźniejszości.

Ludzie wytwarzają miejsca pamięci i – co znaczące – są one efektem nienaturalnego działania, gdyż pamięć spontaniczna w społeczeństwie nie istnieje. Być może dlatego szczególnie mniejszości muszą tworzyć enklawy swej pamięci, muszą ich zazdrośnie strzec, muszą czynić z miejsc pamięci bastiony, bo historia (np. większościowa – uwaga A.K.) ma tendencję do zawłaszczania wspomnień, które następnie deformuje, przekształca i urabia „po swojemu” (Nora, 2020, s. 104). A miejsca pamięci są nimi dlatego, że umykają historii i – paradoksalnie – pozwalają spojrzeć na historię inaczej, i stają się tym, co (re)konstruuje rozumienie historii współczesnej (Nora, 2020, s. 125, 150). W efekcie pojawiać się mogą nowe formy pamięci, które Nora (2020, s. 154) wiąże z dekolonizacją społeczeństw i wyłanianiem zawłaszczonych uprzednio wspólnot mniejszościowych (np. etnicznych). Jest to proces nie tylko odzyskiwania pamięci, ale i odzyskiwania tożsamości. Stąd w ruchu dekolonizowania tak istotną sprawą dla mniejszości stało się powiązanie tożsamości z pamięcią, a właściwie z odzyskaną i (zre)konstruowaną przeszłością (Nora, 2020, s. 157).

Wybraną przeze mnie egzemplifikacją – jak pisałam wyżej – jest dzieciństwo kaszubskie, na którym swoje piętno odcisnęło zapomnienie. Dzieciństwo kaszubskie to ta część kultury kaszubskiej, która została wymazana z pamiętania Kaszubów, co powiązać można z zerwaniem pokoleniowej transmisji języka kaszubskiego w rodzinach kaszubskich. Szczątki pamięci przetrwały w postaci nielicznych badań naukowych, nielicznych wspomnień i skromnej literatury, która ten problem podejmuje. W domowych archiwach przechowywane są jeszcze fotografie, ale coraz mniej osób pamięta okoliczności, sytuacje i emocje tych obrazów zastygłej pamięci. Właściwie do początku lat 90. XX w. nie powstały żadne opracowania dotyczące dzieciństwa kaszubskiego. Co prawda już od lat 80. XX w. żywo dyskutowano nad nauczaniem języka i kultury kaszubskiej w szkole, opracowano nawet programy kształcenia w ramach tzw. regionalizacji nauczania, ale nie prowadzono – co pragnę raz jeszcze podkreślić – badań nad dzieciństwem kaszubskim.

Jako pierwszy o krzywdzie kulturowej i społecznej dziecka kaszubskiego pisał Jan Drzeżdżon (1992), który wprost powiązał dramat dziecka kaszubskiego ze szkołą jako czymś, co – ze względu na etniczną/kulturową różnicę – jest takiemu dziecku obce, a nawet społecznie wrogie. Z tego właśnie powodu dziecko etniczne zostaje swoiście wykluczone z edukacji, do której kulturowo nie przynależy, ale społecznie i politycznie

(państwowo) jest zobowiązane uczęszczać do szkoły. Przyczyną jest tu „zderzenie” odrębnych i obcych sobie „systemów wartościowania świata” dziecka i szkoły (Drzeżdżon, 1992, s. 35). Drzeżdżon widzi jednak problem nie w samym zderzeniu kultur, gdyż to nie kultury budują konflikty, ale w zderzeniu normatywów/stereotypów/społecznych punktów widzenia. To społeczeństwa wykorzystują konflikty do kulturowego wartościowania inno-etnicznych osób i grup. Chodzi właśnie o to, co Drzeżdżon nazywa kulturowym wartościowaniem człowieka i co powoduje w konsekwencji, że ten inno-etniczny – siłą bądź dobrowolnie – rezygnuje z własnej kultury etnicznej. Na tym właśnie polega dramat dziecka etnicznego z grupy mniejszościowej w obrębie innej, silniejszej kultury. Ta przekonuje dziecko, aby porzuciło ono własną kulturę na rzecz silniejszej i podjęło inne/nowe życie w kulturze, która wydaje się bardziej uniwersalna czy też bardziej jednolita, tylko dlatego, że jej społeczeństwo jest większe niż wspólnota etniczna dziecka (Drzeżdżon, 1992, s. 44–45). Dramat dziecka etnicznego konstruowany jest także poprzez językowy wymiar zderzenia kultur. Kiedy język dziecka/język jego domu jest inny niż język szkoły, to wówczas język domu w komunikacji dziecka stopniowo zastępowany zostaje językiem szkoły. Przyczyna tego stanu rzeczy jest zwykle podwójna: po pierwsze szkoła jest organizowana zawsze w języku państwowym (który jest zwykle językiem najsilniejszej grupy etnicznej w państwie), po drugie szkoła nie dba o język i kulturę dziecka inno-etnicznego.

Dramat dziecka kaszubskiego w czasach PRL został „dopełniony” wynikami badań „naukowych”, które zostały przeprowadzone na początku lat 70. XX wieku przez studentów (sic!) Akademii Medycznej w Gdańsku i studentów (sic!) psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pod kierunkiem swoich opiekunów akademickich „naukowo” dowiedli oni, że język kaszubski jest przyczyną „niedorozwoju umysłowego” dzieci. Jak wynikać miało z badań, na „niedorozwój umysłowy” rzekomo „cierpiało” aż 70% (sic!) dzieci z badanej dwuosobowej grupy (Sikorski, 1973). Wyniki tych badań wzmocniły stereotyp, że język kaszubski (wówczas uważany za dialekt) jest gorszą, chłopską odmianą języka polskiego. I jest to język (wtedy: dialekt), którego znajomość upośledza nie tylko społeczne funkcjonowanie dzieci, ale dodatkowo wpływa na ich rozwój intelektualny.

Najcenniejszym – w mojej ocenie – źródłem wiedzy o dzieciństwie kaszubskim są kaszubskojęzyczne powieści Stanisława Jankego: *Łiskawica*² (2015), *Cěsk*³ (2020), *Mòrzkulowie*⁴ (2021), *Bënë büten*⁵ (2023), a także zbiór kaszubskojęzycznych wierszy dla dzieci pt. *Alfabet dlò dzòtkòw*⁶ (2021a). Już powierzchowna analiza semantyczna i strukturalna wskazanych powieści pozwala zrekonstruować dwa wymiary kaszubskiego dzieciństwa: szkolny (publiczny) i domowy (prywatny). Pierwszy wymiar – dziś – to przede wszystkim „opowieść” o przeszłym dzieciństwie, którego dramat wynikał z faktu, że kaszubskie dziecko wchodziło w edukację, najczęściej nie znając języka szkoły. Drugi wymiar – dziś – to przede wszystkim utopia kaszubskiego dzieciństwa, która jest swoistym manifestem/sprzeciwem wobec teraźniejszego dramatu

² *Łiskawica* (błyskawica/błysk/piorun) – bohaterem powieści jest Mòrcën Kluka, dziecko sierota, którego wychowaniem zajęła się babcia. Akcja powieści toczy się w latach 1968–1970, a jej miejsce jest mała wieś Piekło. Autor barwnie opisuje szkolne, domowe i podwórkowe dzieciństwo Mòrcëna i jego przyjaciół, a także to, że jednak nie jest to wyłącznie świat wyizolowany. Okazuje się, że związki ze światem i jego polityką są dla Mòrcëna i jego rodziny dotkliwie: wuj zostaje zabity w Gdyni podczas wydarzeń grudnia 1970 roku. Podczas gdy w Gdyni wstydliwie pod osłoną nocy grzebane jest ciało wuja, Mòrcën podpada Piekło.

³ *Cěsk* (strach/ucisk/wpływ) – głównym bohaterem jest Gùst Kaszëbòwsczi. Akcja powieści dzieje się latach 1908–1956, początkowo we wsi Ustarbowo, później w Wejherowie. Biografia bohatera jest reprezentatywna dla wielu osób, których etniczność była niepolska i urodziły się w zaborze pruskim. Jako dziecko bohater doświadczył nauki w szkole pruskiej, później polskiej. Wybór polskiego obywatelstwa i opowiedzenie się po stronie polskiej determinują losy Gùsta Kaszëbòwsczego – bierze udział w kampanii wrześniowej, ucieka przed rozstrzelaniem w Lasach Piaśnickich (miejsce kaźni elit kaszubskich i pomorskich). Pod koniec wojny zostaje schwytyany przez NKWD i wywieziony do syberyjskiego łagru. Po kilku latach wraca do Polski. Po odwilży październikowej 1956 r. jest pełen nadziei, jednak wydarzenia marca 1968, grudnia 1970 i czerwca 1976 roku przekonują go, że nie będzie lepiej.

⁴ *Mòrzkulowie* – tytuł jest nazwą własną wspólnoty i jest to odpowiednik Kaszubów. Akcja toczy się w realiach XIII w., a głównym bohaterem jest Wòda, który rodzi się w małej wiosce, do której właśnie wprowadzono chrześcijaństwo. Starzy bogowie i stare wierzenia są jednak żywo obecne w świadomości mieszkańców, a także w praktyce życia codziennego. Wòda wyróżnia się wieloma przymiotami (można by nawet napisać, że jest „rycerski”), czym zwraca uwagę księcia Barnima i staje się jego wiernym doradcą. Obok zadań i powinności politycznych Wòda wie także życie osobiste z jego typowymi troskami i radościami. Biografia bohatera dotyczy nie tylko jego życia osobistego, ale także bycia częścią wspólnoty. Jest także opisem procesu nabierania mądrości wskutek szczególnych wydarzeń – po każdym z nich bohater rodzi się na nowo.

⁵ *Bënë büten* (bënë – wewnątrz/wewnątrz tego, np. w czym się mieszka lub żyje; büten – na zewnątrz/na zewnątrz tego, w czym się np. mieszka lub żyje/na podwórku) – to powieść, która jest właściwie literackim przedstawieniem dzieciństwa autora. Wiele postaci ma swoje pierwowzory. Głównym bohaterem jest Cezk (Czesław) Drgas. Akcja powieści rozgrywa się latach 60. i 70. XX wieku w fikcyjnej wsi Dìbòwò, dla której pierwowzorem jest Lipusz. Fabuła koncertuje się na opisie chłopięctwa, pozornie beztrudnego, które wypełnione jest elementami kaszubskimi i polskimi. Dzieciństwo bohatera kończy się wraz ze śmiercią ojca.

⁶ *Alfabet dlò dzòtkòw* (Alfabet dla dzieci) – tomik wierszy – jak głosi tytuł – dedykowany dzieciom kaszubskim. Inspiracja zdaje się płynąć z dwóch światów: pisma i życia codziennego. Każdy z wierszy inspirowany jest inną literą alfabetu kaszubskiego. Ich tematyka dotyczy nie tylko liter i słów, ale także elementów świata codziennego: roślin, zwierząt, barw, pór roku. Istotną jego częścią są jednak ludzie i dom, który tylko oni mogą stworzyć.

dziecka kaszubskiego, które wchodząc do państwowej/polskiej szkoły, nie zna już (nawet biernie) języka swoich przodków. Obszary te wzajemnie się dopełniają, przenikają i determinują. Nie ma jednak kaszubskiego dzieciństwa bez rozpoznania tego, czym w każdym z tych obszarów jest kaszubskość/kaszëbstwò.

Pamięć/wymiar szkolnego dzieciństwa kaszubskiego

Kaszubskość nie jest tu czymś prostym i zwyczajnym. W *Łiskawicy* (2015) – Janke umiejscawia akcję we wsi Piekło. Nazwa ta jest – jak sam autor mówi – „alegorią Kaszubów w świecie”: „byliśmy taką bardzo realistyczną wyspą w morzu germanizmu, germanizacji, niemieczyny. I jesteśmy w jakimś stopniu tą wyspą w kulturze polskiej. [...] chociaż wtedy, kiedy to się działo [akcja powieści dzieje się w latach 1968–1970 – A.K.], to ta realność tej wyspy była większa niż teraz w ustroju demokratycznym, a wtedy w ustroju totalitarnym” (Janke, 2018).

To umiejscowienie kaszubskości zawsze albo w kulturze niemieckiej, albo w kulturze polskiej miało i ma swoje polityczne konsekwencje dla Kaszubów. Oznacza to m.in., że kaszubskie dziecko jest dwujęzyczne, ale w swojej pamięci Kaszubi wiedzą także, że był czas, gdy ich przodkowie byli trójjęzyczni. Taka sytuacja wynikała z konieczności funkcjonowania w społeczeństwie zróżnicowanym językowo (Janke, 2020, s. 38).

Znajomość kolejnych języków była przede wszystkim efektem pracy szkoły. Niezależnie bowiem od tego, czy dziecko chodziło do szkoły niemieckiej, czy też do szkoły polskiej, to najczęściej wchodziło ono do edukacji, znając tylko język kaszubski. I szkoła niemiecka, i polska (jeszcze do niedawna) „zawsze” była obcojęzyczna dla dziecka kaszubskiego, ale była ona jedyną szansą zdobycia wykształcenia. A w wielu kaszubskich domach chciano, aby dziecko „zostało kimś lepszym” (Janke, 2020, s. 38; 2023, s. 98), lecz cena takiej edukacji była wysoka, gdyż nauka w szkole niemieckiej i w szkole polskiej nie służyła wytwarzaniu kompetencji dwu- czy trójjęzyczności dzieci kaszubskich, lecz chodziło o ich asymilację w język i kulturę niemiecką bądź w język i kulturę polską.

Im bardziej totalny system edukacyjny, tym metody dydaktyczne bardziej rygorystyczne, łącznie z karami cielesnymi i zniewagami psychicznymi, co przekładało się na przemocową relację nauczyciel–uczeń. Przykładowo Janke w książce pt. *Łiskawica* pisze o nauczycielce, Irminie Domianowej, która uzmysłowiła uczniowi (Mòrcënowi), że jego język jest „parchatą mòwą”, z którą ona – nauczycielka – „biòtkòwała swòją drewnianą szablą” (Janke, 2015, s. 44, 64). Już sama droga do szkoły była traumatyczna, ponieważ każde kaszubskie dziecko podczas niej musiało óstawić swòją mòwã, jaką óno gòdało ód nòmłodszych lat i jaką lepi rozmiarło nigle tą z elementòrza

(Janke, 2015, s. 43). Z kolei w książce *Cěšk* Janke pisze i o polskich nauczycielach/polskich księżach (uczących katechazy), używających przemocy w nauce polskiego, jak i o niemieckich nauczycielach, takich jak Ebeling, który biciem aktywizował uczniów do nauki języka niemieckiego (2020, s. 23).

Trzeba dodać, że o ile Kaszubi w swojej pamięci potrafią zrozumieć i dostrzec „sens” bicia dzieci w niemieckiej szkole czasów zaboru pruskiego, to do dziś nie mogą zrozumieć, dlaczego ich dzieci były bite w polskiej szkole okresu międzywojennego czy w szkole peerelowskiej. W ich pamięci bicie w polskiej szkole „boli” ich bardziej niż bicie w szkole niemieckiej⁷ (Janke, 2020, s. 35).

Publiczny/szkolny aspekt dzieciństwa w kaszubskiej pamięci zapisał się jako piekło/trauma/cierpienie dzieci kaszubskich w niemieckiej i polskiej szkole – na różne sposoby były one opresyjne. Każda z nich w wyniku dwóch form przemocy (fizycznej i psychicznej) prowadziła do wynarodowienia dzieci kaszubskich, pozbawiając je kultury etnicznej. W konsekwencji mówić można o przemocy symbolicznej, gdyż np. polska szkoła „mówiła” dzieciom kaszubskim, że ich mowa to tylko dialekt polski, czyli jakaś ludowa wersja polszczyzny, która była/jest gorszą mową niewykształconych chłopów z Kaszub (por. Synak, 2010). Ten przekaz stał się motorem peerelowskiej edukacji szkolnej, która niezwykle skutecznie asymilowała dzieci kaszubskie/etniczne i wynaradawiała je, pozbawiając kultury etnicznej. Działanie to było tak produktywne, że jego skutki obserwujemy do dziś. Pomimo tego, że od ponad 30 lat nauka języka kaszubskiego jest obecna w polskiej szkole (od czasów transformacji), to nie udało się odwrócić procesu milknięcia Kaszubów w ich języku. Najpierw zamilkły dzieci, a teraz milkną kolejne pokolenia Kaszubów.

Pamięć/wymiar domowego dzieciństwa kaszubskiego

Najpełniejszy projekt etnicznego/kaszubskiego dzieciństwa rozpisal Stanisław Janke w tomiku wierszy pt. *Alfabet dlô dzôtków* (2021a). Jak się wydaje, jedynym możliwym wymiarem dzieciństwa kaszubskiego jest jego kaszubska językowość. Jest to w zasadzie manifest dotyczący terażniejszości kaszubskiej i jest to projekt-utopia pedagogiczna, który osadza się w pamięci kaszubskiego dzieciństwa.

Manifest/utopia Stanisława Jankego odpomina kaszubskie dzieciństwo i przypomina jednocześnie, czym ono jest i jakie być powinno. To projekt dla demokratycznego świata, w którym Kaszuba jest raz jako Polak, raz jako Kaszuba. W efekcie daje to spójną – państwowo-etniczną – identyfikację: „Jo jem i Pòlòch, i Kaszëba!” (Janke, 2020, s. 36). Taką identyfikację uzyskuje się poprzez dojrzałość w Tarczynie

⁷ Kaszubi w swojej historii od XIX wieku identyfikują się z państwowością polską.

i dojrzałość w obywatelstwie [Žěcé, s. 71]⁸. Obywatelstwo (òbëwatełstwò) jest sprawą państwa, w którym się żyje i zmian w nim zachodzących, co chyba najlepiej oddają słowa Gùsta Kaszëbòwsczégò z powieści *Cësk*: „Më szlë z tatką za dëchã czasu” (Janke, 2020, s. 40). Z kolei Tatzëzna jest dla Stanisława Jankego obszarem silnego związania ze wspólnotą kaszubską i z kulturą tej wspólnoty, co najlepiej wyraża się w słowach ojca („tatkã”) małego Ceszka Drgasa z powieści *Bënë bùten*, który zapytany przez żonę, dlaczego nie może zrezygnować z jakiegoś swojego przyzwyczajenia, odpowiada: „Jo jem tak przënacony i kùnc” (Janke, 2023, s. 16). Oba obszary wypełnione są odpowiedzialnością, bo oba światy – państwo/Polska i etniczność/naród/Kaszuby – wymagają dorastania/dojrzewania i odpowiedzialności. To miejsca, w których człowieka spotyka i radość, i smutek. Człowiek powinien dobrze żyć i pomagać innym. Dziecko powinno starszych darzyć szacunkiem. W myśli Stanisława Jankego dzieciństwo szybko mija [Žěcé, s. 71] i musi być ono czasem intensywnego uczenia się świata w jego wymiarach etnicznym/kulturowym i obywatelskim.

Kaszubskie dzieciństwo w koncepcji Stanisława Jankego organizowane jest poprzez termin „Tatzëzna”, który rozumiany jest przez autora jako to, co „nasze”, „swòjsczi”, „rodny”, a także jako to, do czego się po-wraca wtedy, gdy człowiek czasowo musi swoją kaszubską ojczyznę opuścić, aby żyć gdzie indziej [Bòcòn, s. 10]. Tatzëzna jest tym, co łączy ludzi w terażniejszości i jest też tym, co łączy ludzi terażniejszych z tymi, którzy żyli w kaszubskiej ojczyźnie w przeszłości. W obu przypadkach ludzi łączy język i jest on jądrem kulturowym, a także społecznym kaszubskości.

Język jest ważny ze względu na przodków, ponieważ po przodkach język odziedziczył swój dźwięk. Dźwięki były pierwsze i to z nich wyłoniły się litery, a z liter słowa i zdania [Alfabet, s. 5]. Z kolei pismo, które wyłoniło się ze słów, również jest spuścizną po przodkach i jest tym, co dla dzieci ważne także ze względu na literaturę, gdyż to ona niesie w sobie kulturową naukę [Alfabet, s. 5]. Zadaniem dzieci jest nauce się pisania i jest to umiejętność, której dziecko nabywa w szkole [U, s. 61; Y, s. 66], ale szkoła w tym projekcie jest wyraźnie podporządkowana potrzebom kultury kaszubskiej, choćby dlatego że budowana jest w niej świadomość językowa dziecka kaszubskiego [Alfabet, s. 5; Òrt, s. 51; Ùbrzeg, s. 62; A, s. 7; U, s. 61; Y, s. 66].

Janke opisuje dzieciom świat językiem kaszubskim i czyni ten świat sensownym wyłącznie w języku kaszubskim, co właściwie uzmysławia, że język kaszubski jest jedyną metodą włączenia dziecka w kaszubskość. W tym sensie kaszubski świat = kaszubski język. W kaszubskim świecie/kaszubskim języku nie ma bowiem ogrodu, ale jest ògród. Tu nie ma kolorów, lecz farwë. Nie ma tęczy, ale za to jest tãga. Nie ma ryb i brzegu, ale są tylko i wyłącznie rëbë ë ùbrzeg. I nie ma Półwyspu Helskiego, lecz jest

⁸ W nawiasach kwadratowych podałam tytuł wiersza i numer strony, które pochodzą z książki Jankego pt. *Alfabet dlò dzòtków* (2021a).

jedynie Elskô Blewiązka. Jest żecé Kaszëbów – ale nie ma życia Kaszubów. Nie byłoby jednak tego kaszubskiego świata, gdyby nie ludzie, którzy mówią po kaszubsku, ponieważ to język kaszubski pozwala po kaszubsku nazwać wszystko, co ich otacza. Język łączy ludzi w bezpośredniości, gdyż jest tym, co pomiędzy ludźmi. Język jest też tym, czym matka otacza dziecko i czym je pielęgnuje w jego wzrastaniu (dosł.: „Jázëkã je wëcéró”). Język jest tym, w czym matka zwraca się do dziecka [*Celãteczkò*, s. 12]. Dla ludzi język jest ważny, ponieważ tworzy on przestrzeń, w której mogą być razem ze sobą w określony/językowy sposób. Janke uzmysławia dziecku, które czyta jego poezję, że ludzie spotykają się w języku i poprzez język. Potrzebne jest jeszcze miejsce do tych spotkań. Bo ludzie potrzebują gdzieś współ-egzystować i współ-tworzyć ten kaszubski świat wspólny, a tym światem wspólnym jest Tatczëzna, bo przecież „Nòlepi w dodomie mie je” [*Dodóm*, s. 15].

W stronę konkluzji: pozostawiając refleksję otwartą

Powyższe analizy – choć dotyczą wybranych elementów pamięci kaszubskiego dzieciństwa – stanowią egemplifikacją innych obszarów kulturowych, w których pamięć dzieciństwa jest ważką częścią dziedzictwa kulturowego. Dzieciństwo jest wytwarzane społecznie i ma ono charakter kulturowy, co powoduje, że jest ono znaczące dla procesu wytwarzania tożsamości kulturowej człowieka. Kulturowość dzieciństwa decyduje o pierwszej – jak przytoczyłam za Jerzym Nikitorowiczem – tożsamości człowieka i ma znaczący udział w konstruowaniu kolejnych identyfikacji osobistych i wspólnotowych.

Czytając kaszubskojęzyczne teksty Stanisława Jankego, czytelnik – strona po stronie – bije się z myślą, że oto nie jest bez znaczenia to, czy człowiek rodzi się Kaszubą, Polakiem, czy jeszcze kimś innym. Można oczywiście dyskutować, czy człowiek w chwili narodzin jest już Kaszubą, Polakiem, czy kimś innym. Identyfikacja wynika przede wszystkim z tego, że człowiek przychodzi na świat w określonej rodzinie, a jego bliscy identyfikują się w określony sposób. Dlatego też ukierunkowują oni dziecko na określony typ relacji społeczno-kulturowych tylko po to, aby później stało się ono w pełni członkiem określonej/swojej wspólnoty etnicznej/narodowej. W tym też znaczeniu pierwsza tożsamość jest tym, co się dziedziczy po przodkach.

Tak więc dla człowieka ważne jest, w jakim czasie, w jakim miejscu, w jakim społeczeństwie i w jakiej kulturze dochodzi do jego narodzin. I właśnie to zdeteminowanie czasem i miejscem narodzin czyni człowieka wyjątkowym, choć czasami w bolesny sposób. Lecz, jak napisał Sándor Márai, „nie jest czymś przypadkowym to, skąd człowiek wyrusza” (2016, s. 8). W jakiś sposób zatem to zdeteminowanie pozwala człowiekowi zastanawiać się nad sensem życia, a pamięć o jego wspólnotowej

przeszłości nadaje – jak przytoczyłam za Hannah Arendt – głębi jego życiu. Takie myślenie o życiu, takie poszukiwanie sensu w życiu przez człowieka – jak przekonuje Janke (2020, s. 5) – jest swoistą cechą Kaszubów. Jak się jednak wydaje, sprawa ta dotyczy człowieka w ogóle, ponieważ daje sposobność konstruowania refleksji o własnym byciu w świecie i powoduje, że wcześniej czy później w człowieku pojawić się może świadomość własnej wyjątkowości, świadomość bycia częścią jakiegoś większego zamysłu czy planu.

Powyższe fragmenty pamięci kaszubskiego dzieciństwa pozwalają wyrobić sobie myślenie o tym, czym jest etniczność dzieciństwa dla dziecka inno-etnicznego w świecie społeczno-kulturowym organizowanym przez tych, którzy sami definiują się jako pochodzący z kultury dominującej. Faktem jest, że sięgałam w tym artykule wyłącznie do pamięci kaszubskiego dzieciństwa, które – być może – zostało przez Kaszubów utracone bezpowrotnie.

W optymistycznej bowiem wersji etniczność własnej grupy społecznej to czynnik, który determinuje ludzkie istnienie człowieka w kulturze jego przodków. Jak pokazałam wyżej, jest też nieoptymistyczna wersja opowieści o etniczności, z której dziecko zostaje wyrzucone/wytracone. Wielu Kaszubów doświadczyło zerwania pokoleniowej transmisji swej kaszubskości, gdyż zostali oni – jako dzieci – wyrzuceni/wytraчени z kultury przodków. Wielu nie doświadcza z tego powodu jakiegoś szczególnego dyskomfortu tożsamościowego. Wielu jednak – na skutek rozmaitych zdarzeń w ich życiu – rozpoczyna przebudowę/odbudowę własnej tożsamości w procesie ponownego wymyślenia siebie jako Kaszuby. Wielu z nich boleśnie uświadamia sobie własną traumę kulturową związaną z wykorzeniem z kulturowości kaszubskiej.

Dziecko kaszubskie to jedna z wielu możliwych egzemplifikacji dziecka etnicznego i już ta niewielka ilość wiedzy o jego dramacie pozwala zrozumieć, że wiele praktyk społecznych to działania wynaradawiające, których celem jest wyrwanie dziecka inno-etnicznego z jego kultury. A odebrać człowiekowi – dziecku i dorosłemu – jego etniczną kulturę oznacza odebrać mu przodków, historię i pamięć przeszłości. Odebrać człowiekowi jego kulturowość/etniczność oznacza odebrać mu szansę na odnalezienie głębi i sensu życia, a także oznacza to pozbawienie go szansy na uświadomienie sobie własnego przeznaczenia i własnej wyjątkowości.

Bibliografia

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.
 Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka* (A. Łagocka, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.
 Benedict, R. (2005). *Wzory kultury* (J. Prokopiuk, tłum.). „Muza”.

- Drzeżdżon, J. (1992). O edukacji dziecka na Ziemi Kaszubskiej. *Zeszyty Naukowe. Pedagogika. Historia Wychowania*, 20, 35–50.
- Janke, S. (2015). *Łiskawica*. Wydawnictwo Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego.
- Janke, J. (2018). *Wypowiedź w ramach konferencji: Treści literackie i historyczne w kaszubskiej edukacji językowej. Edukacja kaszubska w nowej podstawie programowej. Gdańsk: 19.03.2018 r.* [Nagranie]. Prywatne archiwum autorki.
- Janke, S. (2020). *Cęsk*. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Janke, S. (2021a). *Alfabet dlô dzôtków*. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Janke, S. (2021b). *Mórzkulowie*. Stowarzyszenie Pisarzy Polskich. Oddział Warszawa, Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej w Wejherowie.
- Janke, S. (2023). *Bënë büten*. Wydawnictwo Region.
- Kurcz, Z. (2022). *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Márai, S. (2016). *Trzydzieści srebrników* (I. Makarewicz, tłum.). Fundacja Zeszytów Literackich.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nikitorowicz, J. (2005). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(2), 23–30.
- Nikitorowicz, J. (2007). *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nora, P. (2020). *Między pamięcią a historią. Wybór tekstów* (J.M. Kłoczowski, tłum.). Słowo/Obraz Terytoria.
- Sikorski, S. (1973). Wpływ gwary kaszubskiej na początki nauczania szkolnego. *Pomernia. Biuletyn Zarządu Głównego Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego*, 1(50), 16–21.
- Synak, B. (2010). *Moja kaszubska stegna*. Wydawnictwo Bernardinum.



Patrycja Młynek

orcid.org/0000-0001-7885-2834
e-mail: patrycja.mlynek@us.edu.pl
University of Silesia in Katowice

Fabian Andruszkiewicz

orcid.org/0000-0001-5318-3793
e-mail: fabian@uni.opole.pl
University of Opole

Social Functioning of Migrant Children in Polish Schools in the Opinion of Parents and Principals of Primary Schools

Funkcjonowanie społeczne dzieci-migrantów w polskiej szkole w opinii rodziców i dyrektorów szkół podstawowych

KEYWORDS ABSTRACT

interculturalism,
social integration,
adaptation of children,
early childhood education,
education

The economic and political changes of the last dozen years resulted in the fact that Polish schools had to deal with the organization of education for children of different nationalities. The idea of intercultural education is implemented in various aspects; one of them is the correct process of adaptation to the new environment expressed in social functioning in the school environment. This article presents the functioning of children of different nationalities in the school environment in the opinion of parents and principals of primary schools. The presented research results show the described problem from the perspective of two periods: before and after Russia's attack on Ukraine. The results of the analysis of the collected research material show the attitudes of students before starting education in a new place, problems related to adapting to a new environment and actions taken to implement the idea of intercultural education, as well as differences in organizing education for students of different nationalities before

and after Russia's attack on Ukraine. This article presents the current image of the process of adaptation of children of different nationalities in intercultural education which is developing in the Polish school.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wielokulturowość,
integracja
społeczna, adaptacja
dzieci, edukacja
wczesnoszkolna,
edukacja

Zmiany ekonomiczne i polityczne ostatnich kilkunastu lat spowodowały, że polskie szkoły musiały realnie zmierzyć się z organizacją kształcenia dla dzieci różnych narodowości. Idea edukacji międzykulturowej jest realizowana w różnych aspektach, jednym z nich jest prawidłowy proces adaptacji do nowego środowiska. Niniejszy artykuł ukazuje proces adaptacji dzieci różnych narodowości do środowiska szkolnego polskiej szkoły w opinii rodziców oraz dyrektorów szkół podstawowych. Zaprezentowane wyniki badań ukazują opisywany problem z perspektywy dwóch przedziałów czasowych: przed i po ataku Rosji na Ukrainę. Rezultaty dokonanej analizy zebranego materiału badawczego ukazują postawy uczniów przed rozpoczęciem edukacji w nowym miejscu, problemy związane z procesem adaptacji, podejmowane działania na rzecz wdrażania idei edukacji międzykulturowej oraz różnice w organizowaniu edukacji dla uczniów różnych narodowości przed i po ataku Rosji na Ukrainę. Przedstawiony artykuł ukazuje obecny obraz procesu adaptacji dzieci różnych narodowości w rozwijającej się edukacji międzykulturowej w polskiej szkole.

Intercultural education in Polish schools

The modern world is struggling with many problems, both local and global ones. Difficulties faced by societies refer to all areas of life although they may be of different intensity at different latitudes. Those problems affect the functioning of people, even if they are not directly related to them. One of the ways to combat the existing problems is to conduct preventive or educational activities which are addressed to people in various age groups, including children.

Unsurprisingly, educational institutions aim at shaping future generations of adults in line with social expectations. School institutions pursue not only didactic but also educational goals. At the turn of the last decade, it can be observed how many actions taken reflected the problems and expectations of a given society. Examples include the European Union guidelines on digital education (European Commission, 2018) or environmental education (European Commission, 2022). One of the assumptions of modern education includes multicultural education.

Although multicultural education currently occupies a special place in the construction of a multicultural society, considerations about its importance can be traced

much earlier. In 1939, Joseph S. Roucek (1939) pointed to the need to increase the effectiveness of multicultural education due to the national diversity of the American society. However, regardless of the previous considerations, the fact is that never before have the assumptions of multicultural education been treated as global recommendations for countries that want to build democratic societies.

The Eurydice Report (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, p. 19) emphasizes that intercultural education supports a well-functioning learning environment by promoting the creation of a shared living space and the environment in which all students – regardless of their linguistic and cultural background – can engage in a dialogue. That makes it possible to see the similarities, not just the differences. All of this changes the way you perceive yourself and others. In turn, the document prepared by UNESCO (2006, pp. 31–37) contains detailed rules regarding implementing multicultural education. According to the guidelines, intercultural education respects the cultural identity of the learner by providing culturally appropriate and responsive quality education for all. It provides every learner with the cultural knowledge, attitudes, and skills necessary to actively and fully participate in the society. Moreover, it provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills to contribute to respect, understanding and solidarity between individuals, ethnic, social, cultural, religious groups, and nations.

The premise of multicultural education does not have a special global capacity, intended for many countries. It also takes into account the specific situation of a given country. For this reason, we introduce additional markings that are specific to Poland. One of the goals of intercultural education is to introduce learning what is “different.” This entails developing the skills of dialogue, cultural exchange, and reflection on understanding others. Multicultural education is about learning skills and collaborating with people from other cultural backgrounds (Nikitorowicz & Guziuk-Tkacz, 2021). In other words, the goals of intercultural education should refer to attitudes, skills, and awareness. Shaping attitudes is connected with trying to awaken tolerance and eliminate the sense of cultural superiority of some people. The skills that are to be developed are related to distinguishing and understanding differences, as well as recognizing manifestations of inequality and injustice. The objectives in the field of awareness concern such issues as: objective equality and equality of all cultures (Grzybowski, 2009, pp. 80–81).

The undertaken analyses concerning goals, tasks, or guidelines regarding the organization of intercultural education always include one main message. Regardless of the latitude, education should offer the most objective and, above all, positive program of knowledge about different cultures and, at the same time, about shared values, opportunities for joint ventures, and benefits of cooperation (Lewowicki, 2013).

However, education focused on intercultural integration is not a part of daily work of educational institutions in all countries. The differences in the level of implementation of intercultural education do not result from the reluctance of a given society to cultural integration. In many cases, they are a consequence of the history of a given country and the policies pursued, which result in a small cultural diversity of a given society. According to the Educational Information System (Polish abbreviation: SIO), the number of foreign students was systematically increasing even before Russia's aggression against Ukraine. According to the data, as of September 30, 2019, the number of students who are not Polish citizens was 41,274; in 2020 it was 85,191; and in 2021 it was 135,801 (SIO, 2019, 2020, 2021). The increase in the number of students of other nationalities is associated with the need to increase activities for intercultural education. In efforts to build a multicultural school, a number of disruptive factors must be overcome. One of them is the insufficient preparation of teachers to implement intercultural education. In addition, according to the research conducted by B. Dobrowolska, teachers' dominant attitudes toward intercultural education are moderate. Positive attitudes are expressed by every fifth surveyed teacher (Dobrowolska, 2015, p. 48–49, 118). Another factor disrupting the implementation of intercultural education is the very process of educating children of foreigners. According to the audit carried out by the Supreme Audit Office (Polish abbreviation: NIK), the quality of educational activities undertaken needs to be improved to meet the needs of students. In addition to the problems related to the proper organization of the education process, insufficient activities for integrating international students were indicated, considering their specific cultural needs (NIK, 2020).

Poland is an example of a society that has only been measured for several decades by building a multicultural society and thus implementing the idea of intercultural education.

Development of a multicultural society

Poland, which is located in Eastern Europe, is a country where, due to historical and political conditions, the society is relatively homogeneous in terms of culture, religion and nationality. The dissonance in terms of social diversity is particularly visible when compared to other Western European countries where cultural diversity is much greater (Romijn et al., 2020). However, such a state of the society was not always characteristic of Poland. The very phenomenon of multiculturalism existed in Poland in the past, and it is closely related to the country's history. Even after World War I, the society was still diverse in terms of nationality, religion and even language; for example, in 1921 the population of Poland consisted of 69.2% Poles, 14.3%

Ruthenians, 3.9% Belarusians, 3.9% Germans, 7.9% Jews and 0.9% people of other origins (GUS, 2003, p. 382).

Rapid changes in the structure of the society took place after the Second World War. After the war, Poland became a socialist state under the strong influence of the USSR. The consequence of the political and economic changes of that time was the formation of a homogeneous society. According to the census carried out in 1947, the population of Poland by nationality was as follows: Poles 94.3%, Germans 5.5% and other nationalities by 0.2% (GUS, 2003 p. 394).

The changes that occurred in Poland at that time were definitely different from the changes taking place in Western European countries, where, mainly for economic reasons, the population migrated to other countries (Haas, 2018, pp. 5–7). In Poland, throughout the period of socialism, attempts were made to unify the society. The top-down tasks of the nation and the state in the education of young people were strictly subordinated to socialist ideals. In the Resolution of the Sejm of the Polish People's Republic of April 12, 1973 the tasks of upbringing were defined. They included, *inter alia*, the development of: love for one's own nation, dedicated work for the homeland and attachment to the culture of the nation. Deviations from established patterns of behaviour were treated as undesirable actions and attitudes that had to be institutionally corrected (Uchwała..., 1973). As a result of the political system that was in force until 1989, the Polish society was an example of a broadly understood homogeneous society (Buchowski & Chlewińska, 2012, pp. 11–15). During the 44 years of the socialist state, a closed and unified society was formed. It is worth adding that, at that time, the educational process was a tool for implement the idea of socialism.

The political transformation in 1989 initiated social changes in which cultural diversity was not perceived by the authorities as an objection to top-down arrangements (Buchowski et al., 2010, pp. 10–12). Thanks to the opening of borders, and then the accession to the European Union, foreigners gradually began to come to Poland. The number of people applying for a stay was not high: in the years 1992–1997 it was only 20,114 (Urząd do Spraw Cudzoziemców [Office in Charge of Foreigners], n.d.).

However, it should be remembered that even such a small increase was the first stage of change in the emerging democratic society. The number of migrants coming to Poland is also not the highest. In the years 2001–2005 it was 39,119, in 2005 it was 9,364, in 2008 – 15,275, and in 2009 – 17,424 (GUS [the Main Statistical Office], 2010). Despite the overall small number of migrants coming to Poland, the continuous increase is significant, especially in recent years. A significant difference in the change in the number of migrants can especially be seen in the last decade. According to the data of the Statistical Offices, the number of immigrants coming to Poland in 2010 was 54,499; in 2018 – 68,530, while in 2019 – 73,135 (GUS, 2019).

The changes taking place in the structure of the Polish society are reflected in educational institutions. With the influx of foreigners and the acceptance of ethnic minorities, the education system faced a new challenge, i.e. multicultural education. Unfortunately, as in the case of the transformation of the society, considerations on multicultural education began only after 1989. Indicating the beginning of research on multicultural education in Poland is extremely significant because it shows the differences in the level of advancement in this topic as compared to other countries.

At the time when Poland was just starting to analyze issues related to multicultural education, in other countries (including in Western Europe), the knowledge and activities in this area were already reinforced and improved. In 1956, Don J. Hager analyzed the multicultural education in the context of new requirements related to the politics of the time and the ongoing Cold War (Hager, 1956). In 1966, patterns of multicultural relations between countries with ethnically and nationally diverse societies were analyzed (Miller, 1966). In the 1980s, the Council of Europe undertook activities for the intercultural training of teachers of immigrant children, and theoretical and practical solutions for the organization of multicultural education were considered (Rey-von Allmen, 1986). Unfortunately, at the same time, the Polish education system was implementing the assumptions of a socialist state for which multiculturalism was a phenomenon that had to be denied.

The first legal act taking into account national, ethnic, linguistic or religious diversity was the Act on the Education System of 1991 (Ustawa..., 1991). The act allowed for actions to be taken to maintain a sense of a separate national, religious or ethnic identity. In 2005, a law was passed which recognized nine national minorities, including Ukrainian and Belarusian, and indicated four ethnic minorities (Ustawa..., 2005). On the other hand, one of the first publications devoted to reflections on multicultural society and multicultural education in the reborn democratic society of Poland was the study by Andrzej Janowski (1994). The author presented the ethnic diversity of the society and the state of teachers' preparation to conduct multicultural education. However, apart from the description of national minorities, the great homogeneity of Polish society was also emphasized. For this reason, it is difficult to talk about an analysis of extensive activities for multicultural education. This work was an example of a kind of "openness" to the coming phenomenon of multicultural society. In the latest publications dealing with the issues of national minorities in Poland, one can find not only reflections on the presence, location or perception of national minorities but also objective considerations on the implementation of minority rights. As Zbigniew Kurcz notes, one of the issues where discrepancies can be seen due to ethnic or national groups is the financing of individual groups. Another problematic issue raised by various nationalities is the adaptation of legal regulations to the changing expectations of individual national and ethnic groups (2022, p. 447–464).

Currently, the increasing diversity of Polish society is also visible in educational institutions. The data of the Ministry of National Education for the last three years show an increasing number of students who are not Polish citizens: in 2017 – 29,942, in 2018 – 43,999, and in 2019 – 41,272 (Ministerstwo Edukacji i Nauki [Ministry of Education and Science], 2020). The changes currently taking place in Poland allow us to observe the development of a multicultural society. In the pursuit of a democratic and tolerant society, it is particularly important to monitor ongoing processes and identify emerging problems. One of the places responsible for building the foundation of multiculturalism is school. The education system is recognized as the basic structure responsible for promoting dialogue and integration (Winoto, 2020). Intercultural dialogue can be implemented through projects and programs which shape our attitudes of openness, understanding and cooperation with other cultures, our experience with cultural otherness, and our sensitivity to it. Only then can we talk about the implementation of the idea of multiculturalism, when mutual existence will not be based only on coexistence but also on mutual interactions (Nikitorowicz, 2017, p. 276–278).

In activities undertaken for multicultural education, it is imperative to constantly monitor all its processes. Only then will it be possible to continue activities that bring the expected results and help us react properly in difficult situations. This study describes research on the social functioning of children of different nationalities in the school environment.

Methodological assumptions of the author's own research

A positively completed school adaptation cycle is pro-developmental, as it results in a new attitude of the student towards himself, other people and the world. This process is conditioned by appropriate social support, which can stimulate and direct the student's actions. In the adaptation process, it is essential that the younger the student, the easier it is to make changes, and as a person develops, he or she becomes less susceptible to changes (Michalak, 2019). School adaptation requires specific school skills and cognitive, emotional, and social development (Farnicka et al., 2016). Proper adaptation to the school environment, including social functioning, is one of the elements of intercultural education.

The above premises were the basis for formulating the research problem: the functioning of children of different nationalities in the school environment. Based on the defined research area, the main research question was formulated: What is the social functioning of students of different nationalities in the school environment in the

opinion of parents and principals of primary schools? Detailed questions supplement the problem under study:

- What, in the parents' opinion, were the attitudes of children of different nationalities before starting their education in a new school?
- Were there any problems, in the parents' opinion, while attending a Polish school?
- How, in the opinion of parents of children of different nationalities, was the process of social adaptation of their children to the Polish school?
- How, in the opinion of parents of children of different nationalities, do their children currently function in the school environment?
- In the opinion of primary school principals, what are the most common problems related to the presence of children of a different nationality?
- Are there any activities, and – if so – what activities supporting the adaptation process of children of different nationalities are undertaken in primary schools?
- In the opinion of school principals, have there been any changes in the organization of activities supporting the children's adaptation process before Russia's aggression against Ukraine and now?

In the conducted research, the diagnostic survey method was used, which makes it possible to obtain the opinions of the surveyed respondents on the issues we are interested in and how they assess them (Łobocki, 2006, p. 244). The obtained research material was presented in the form of sociography. "The aim of the sociographic analysis is not only the external description of facts but also the perception of the internal side of the studied phenomena, the sphere of ideas and motives that determine the behaviour of individuals" (Wejnert, 1987).

The research has been carried out in a group of 20 parents of children of different nationalities and 3 principals of primary schools. The research took place in different periods, i.e., interviews with parents were conducted at the turn of 2020/2021 (before the start of the Russian aggression against Ukraine), while interviews with primary school principals were conducted at the beginning of 2023. The selection of the research sample was purposeful. In the case of parents, the research group was selected through social media, gathering people from Eastern Europe who, for various reasons, emigrated to Poland. All the selected persons had children between 6 and 10 years old. The surveyed parents include: 16 Ukrainians, 2 Russians and 2 Belarusians. The interviews were conducted during an online meeting using popular instant messengers. The interviews with parents were conducted in Ukrainian or Russian. The empirical material obtained during translation was not linguistically corrected to present the parents' answers as faithfully as possible. Primary school principals were elected from the city of Bytom. The selected 3 schools were characterized by the highest number of children from Eastern Europe. In total, 119 students of different nationalities are educated in the surveyed institutions.

Results

The first thematic area considered concerned the attitudes of children of different nationalities regarding starting education in the Polish school environment. Analyzing the parents' answers made it possible to distinguish two categories representing possible children's attitudes. The first – the most frequent one – presented the child's positive attitude to starting education in a new school. In this category, factors were identified that had a positive impact on the start of education in a new school by children. It was the equipment of the school building and a new way of conducting classes.

R19: "The child liked that the school has a swimming pool, a sports field, interesting themed rooms and a sports playground."

Another factor that caused a positive attitude towards the new school were the problems occurring in the Ukrainian school.

R7: "When my daughter went to school in Ukraine, she had problems at school, she didn't like studying in Ukraine."

The second category meant the child's negative attitude towards starting education in a new country. The indicated factor of such an attitude was the lack of knowledge of new colleagues and language problems.

R15: "She didn't want to go to school because she didn't have friends there."

R17: "At first, she didn't want to, because she didn't have friends or classmates there."

The second thematic area referred to problems while learning in a new environment. The parents' answers were also divided into two basic categories: no problems and problems. Two subcategories were distinguished for the category of the presence of problems: language problems and socio-emotional problems. In the subcategory of language problems, parents indicated, e.g.

R9: "She had trouble communicating with others at first, but not with everyone. A couple of classmates didn't want to play with her."

R12: "Just some little-kid problems with other kids. Someone once told his son that he had a bad speech, but this conflict quickly ended. The teacher explained to the student how to behave with other students, especially from other countries. All in all, everyone in our city is good for Ukrainians."

R20: "Language difficulties at the beginning, but now she speaks better Polish, although sometimes classmates do not understand her."

In the subcategory of social and emotional problems, difficulties related to peer relationships were indicated:

- R1: "My son, together with a friend from Ukraine who has leadership qualities, had a conflict with a Pole."
 R11: "Only one boy bullied everyone in the class and my son too."

In the subcategory of socio-emotional problems, there were also problems resulting from cultural differences:

- R6: "The child had problems only with getting used to the food that was new to him, i. e. Polish cuisine. He didn't like it at first. The child often refused to eat at school. But over time, he got used to it and now he eats everything, everything tastes good to him."

Another analyzed area concerned the parents' opinions on the course of the child's adaptation to the new environment. In this thematic area, three categories were distinguished: quick adaptation of the child at school, adaptation with difficulties at the beginning, and lack of adaptation to the new environment. In the absence of adaptation (the least frequently indicated answer), the parent reported that the child felt lonely in the new class.

In the case of adaptation with difficulties, two subcategories were distinguished. In the first, the teacher played a significant role.

- R9: "The first two months were very difficult for her, but the teacher, who knows a little Russian, helped my child a lot."

In the second subcategory, the adaptation process was related to peer relationships.

- R17: "At first it was difficult to make friends, but then we managed to find some."
 R15: "It was difficult to adapt; the child did not talk to other children at first. It wasn't until two months later that the child started making friends with classmates."

In the quick adaptation category, parents, in addition to assessing the adaptation process, also emphasized the importance of other people or factors.

- R13: "All right. I had more fear that it might not adapt well. But the child didn't care".
 R3: "The child adapted very quickly thanks to the nice class teacher. Additional lessons in Polish were helpful."
 R6: "Very good, he likes his class very much."

R8: "He never said he didn't want to go to school. A good role was played by the teacher who is very nice. She never gave my son higher grades than the Poles, which is a good stimulus to learn on one level with others."

In the last analyzed area, the child's current functioning in the school environment was considered. In the opinion of all parents, their child functions well or very well in the school environment. Many parents emphasized getting good results in school.

R20: "He has good grades like 5 and 6."

R17: "He has grades like 5 and 6. Only 4 in English."

R13: "Yes, it is all right. The teacher praises him."

R11: "Very good. The boy is very smart, for example, he knows mathematics better than others."

The second stage of the interpretation of the collected research material was focused on the analysis of transcripts of interviews with primary school principals. As in the case of parents, the main themes and categories of responses were extracted from the principal's statements.

The first topic concerned the problems of children's adaptation to a new environment. All the surveyed principals indicated problems related to children and parents not knowing the Polish language, as well as to the war trauma. If the parents did not know the Polish language, problems arose already when the child was admitted to the facility. It was a period which, due to the accompanying circumstances, contributed to additional stress for parents and children. Not knowing the language significantly hindered everyday communication with children.

D1: "The problem was the lack of knowledge of the Polish language by the parents who wanted to enroll their child in a Polish school. Unfortunately, the school staff did not speak Ukrainian, and knowledge of Russian to a greater or lesser extent was not helpful. My parents, especially the younger ones, don't speak Russian."

Unfortunately, the indicated difficulties resulting from the war trauma were defined as the most significant and the most difficult to overcome.

D2: "Children coming to Poland are traumatized by the war, they suffer a lot because of separation from one parent, usually the father. They want to go home to dad. Unfortunately, a lot of action is needed to gradually eliminate this condition, although teachers agree that such hard experiences cannot be removed."

Activities undertaken for students of different nationalities play an essential role in the adaptation process. The analysis of the responses of all the surveyed principals

identified one category of responses – several activities are undertaken in schools to improve the process of adapting children of different nationalities to the school environment. These activities concern not only help in learning the Polish language, but also bring the culture of individual countries closer.

D3: “School celebrations with the participation of Ukrainian children were organized, e.g. at the end of the 20021/22 school year. Polish and Ukrainian children performed together, sang songs, danced dances of two nationalities. The ceremony was attended by the mayor of the city and the head of the Department of Education. Class Christmas parties, women’s day, boyfriend’s day and others were organized. Together with the Aid Association in Katowice, integration through art was organised. Polish and Ukrainian children took part in workshops, making, among others, decorations, business cards, mosaics, etc.”

The last thematic area under consideration was getting to know the opinions of primary school principals on possible changes in the organization of classes supporting the process of children’s adaptation before the start of Russia’s aggression against Ukraine and at the present time. The surveyed principals pointed to the difference in the organization of children’s education before and after Russia’s aggression against Ukraine. The indicated changes concerned top-down regulations regarding the education of children of different nationalities, including: increasing the number of hours of teaching Polish or employing a teaching assistant who speaks Ukrainian. The second indicated change is related to the increased involvement of parents in supporting Ukrainian children.

D3: “The change is very noticeable, in particular in the statutory support for Ukrainian students. Before the aggression, the help of the local government was rare. After the test of students’ knowledge competence, the number of additional hours of support in the subjects in which the deficit was noticed was determined. Then, the governing body was asked to assign individual classes to a given student. After the aggression, the situation changed, the number of lessons in Polish and other subjects was increased, help for teachers was hired, preparatory departments for Ukrainian children were created. Significantly greater involvement in the social dimension is also noticeable. Parents of Polish children are looking for flats for their mothers; they help with renovations and furnishing, etc.”

Discussion

The implementation of the idea of intercultural education is a task that requires the involvement of many participants in the education process. In addition to planning appropriate actions, it is necessary to constantly monitor them, and thus

appropriately modify the actions taken. Poland is a country where the issue of intercultural education has been considered only for several decades. However, practicing multicultural education takes even less time. The political and economic changes in the last dozen years meant that educational institutions had to acquire the skills to organize education for children of different cultures and nationalities. Intercultural education is associated with the process of children's adaptation to a new environment. As E. Ogrodzka-Mazur points out, enabling the satisfaction of the need for bonding, closeness, or acceptance becomes the basic determinant of the pace, dynamics, and direction of an individual's cognitive activity in their later life (2018). The year 2022 was exceptional in this respect when, due to the war in Ukraine, an unprecedented number of students of other nationalities started their education in Polish schools.

The conducted research shows the social functioning of children of different nationalities in the school environment. According to the surveyed parents' answers, the majority of children started learning in a new school with satisfaction. The observed problems related to starting learning in a new environment most often concerned insufficient knowledge of the Polish language. The obtained research material also showed a significant fact: among the given problems, there was never a situation in which children of different nationalities would feel a lack of acceptance due to their nationality. Regardless of the country of origin: Ukraine, Belarus, or Russia, all children adapted well to the new school environment.

Pupils function completely different in a situation where the beginning of education was caused by escaping from the war. Among the problems indicated by the principals, apart from communication difficulties, the main obstacle in the child's adaptation to the new environment was and still is the war trauma. The positive aspects of the implementation of the idea of intercultural education after the outbreak of the war in Ukraine certainly include the increase in social involvement and top-down changes regulating the organization of activities for children of different nationalities.

Based on the research results, it can be concluded that Polish students of lower grades, thanks to their kindness and lack of prejudice, play a significant role in enabling children of different nationalities to function properly in the school environment. Thanks to their openness to new friends, children of different nationalities can satisfy their need for bonding, closeness, and acceptance. In addition, the parents' answers outline some problems related to functioning in the new school environment, but (which is especially important) they also show their transitory character. Thanks to this, pupils of other nationalities can, in most cases, function properly in the school environment.

The study of a small fragment of reality showed a positive image of children of different nationalities in the school environment. Numerous activities are undertaken in the surveyed facilities to support the children's social functioning. However, it should

be remembered that the current situation does not mean that intercultural education does not require further monitoring. The key to ensuring the best conditions for functioning in the school environment is constant control, quick recognition, and elimination of new problems. Therefore, the presented research results show the current condition of intercultural education in Polish schools, which may still change in future.

References

- Buchowski, M., & Chlewińska, K. (2012). *Tolerance of cultural diversity in Poland and its limitations*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. <http://hdl.handle.net/1814/24381>
- Buchowski, M., Chlewińska, K., & Mickiewicz, A. (2010). *Tolerance and cultural diversity: Discourses in Poland*. European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. <http://hdl.handle.net/1814/19782>
- Dobrowolska, B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- European Commission. (2022). *Council recommendation on learning for environmental sustainability*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011&from=EN>
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Farnicka, M., Liberska, H., & Nurmi, J.E. (2016). Predyktory (podmiotowe i sytuacyjne) efektywnej adaptacji szkolnej – ujęcie rozwojowe. *Psychologia Rozwojowa*, 21(1), 21–32.
- Grzybowski, P. (2009). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- GUS. (2003). *Historia Polski w liczbach*. Vol. 1. Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/historia-polski-w-liczbach-tom-v-polska-19182018,34,1.html>
- GUS. (2010). *Mały rocznik statystyczny 2010 r.* Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-2010-r,1,11.html>
- GUS. (2019). *Mały rocznik statystyczny Polski 2019*. Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2019,1,21.html>

- Haas, H. de. (2018). *European migrations: Dynamics, drivers, and the role of policies*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109783/kjna29060enn.pdf>
- Hager, D. (1956). New problems in intercultural education. *The Journal of Educational Sociology*, 30(4), 162–167. <https://doi.org/10.2307/2264485>
- Janowski, A. (1994). *Teachers and multicultural education in Poland*. International Bureau of Education – UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099942?poSInSet=3&queryId=N-EXPLORE-05c39032-2bde-41a8-ac6a-20df34ab6352>
- Kurcz, Z. (2022). *Od narodowości do mniejszości narodowych w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lewowicki, T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 19–37.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, R. (2019). Psychospołeczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(45), 7–16. <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.01>
- Miller, H. (1966). Race relations and the schools in Great Britain. *Phylon*, 27(3), 247–267. <https://doi.org/10.2307/274265>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2020). *Uczniowie cudzoziemscy według gmin*. Otwarte dane. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin>
- NIK. (2020). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców. Informacja o wynikach kontroli*. Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>
- Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J., & Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 23–36.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). Intercultural education in Poland: Current problems and research orientations. *Kultura i Edukacja*, 2, 65–82. <https://doi.org/10.15804/kie.2018.02.04>
- Rey-Von Allmen, M. (1986). *Training teachers in intercultural education? The work of the Council for Cultural Co-operation (1977–83)*. Council of Europe.
- Romijn, B.R., Slot, P.L., Leseman, P.P.M., & Pagani, V. (2020). Teachers’ self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Roucek, J.S. (1939). Future steps in cultural pluralism. *The Journal of Educational Sociology*, 12(8), 499–504. <https://www.jstor.org/stable/2261980>

- SIO. (2019). *Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2019 r.* https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/24564/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
- SIO. (2020). *Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2020 r.* https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/31180/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
- SIO. (2021). *Liczba uczniów cudzoziemców według statusu – dane SIO według stanu na 30 września 2021 r.* https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/39377/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski [Resolution of the Parliament of the People's Republic of Poland of 12 April 1973 on the tasks of the nation and the state in educating youth and their participation in building the socialist Poland]. (1973). M.P. 1973, Nr 18, item 110. (Poland). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19730180110>
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Urząd do Spraw Cudzoziemców [Office in Charge of Foreigners]. (n.d.). *Zestawienia roczne. Dane liczbowe dotyczące złożonych w latach 1992–1997 wniosków oraz wydanych w tym okresie decyzji w sprawie o zezwolenie na pobyt stały w RP* [Annual summaries. Figures on applications submitted between 1992 and 1997 and decisions issued in this period on permanent residence permits in the Republic of Poland]. Urząd do Spraw Cudzoziemców. <https://www.gov.pl/web/udsc/zestawienia-roczne>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Act of 7 September 1991 on the Education System]. Dz. U. 1991, Nr 95, item 425. (1991). (Poland). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym [Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on regional language]. Dz. U. 2005, Nr 17, item 141. (2005). (Poland). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20050170141>
- Wejnert, B. (1987). Miejsce badań socjograficznych w socjologii. *Ruch Prawny, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 49(1), 267–274.
- Winoto, D.E. (2020). The conception of intercultural learning media and education. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(7), 111–120. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i7.1752>



Anna Leszczyńska-Rejchert

orcid.org/0000-0001-5535-2730
e-mail: anna.leszczyńska@uwm.edu.pl
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kinga Lisowska

<https://orcid.org/0000-0002-8404-4363>
e-mail: kinga.lisowska@uwm.edu.pl
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Jak wychowywać do wartości w przestrzeni przedszkolnej w społeczeństwie transkulturowym?

How to Educate Preschool Children for Values in a Transcultural Society?

KEYWORDS ABSTRACT

intercultural
education, regional
education,
transculturalism,
pre-school
education, education
for values

In the time of dynamically changing reality, it is necessary to look at the values passed on to the youngest generations and to revise the existing theoretical foundations of the educational process, already at the stage of preschool education. These issues are extremely important from the pedagogical point of view, as it concerns the essence of upbringing. The aim of the scientific analysis undertaken was to attempt to outline the way in which children in state preschools are educated for values, taking into account the perspective of the contingency of cultural structures and their hybridization. The analyses were based on two qualitative methods of data collection, i. e. an analysis of the existing data (core curriculum for preschool education) and individual, partially guided, problem-focused interviews with 50 parents of children attending state kindergartens in Olsztyn. The research was conducted between April and June 2022. The article presents the issue of fundamental values and education for values in the pre-school space. It also focuses on the issue of transculturalism in the pedagogical approach. The analysis of the existing data revealed the need for changes towards combining regional and intercultural

education in the theoretical and practical work of kindergartens as they form the basis for a transcultural process of education for values. The parents' statements, in turn, indicate the need to introduce fundamental values in the life of a young person, enabling a transition to family values and then to values of respect and tolerance, but also moving towards coexistence and free use of different cultural elements.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja
międzykulturowa,
edukacja regionalna,
transkulturowość,
wychowanie
przedszkolne,
wychowanie do
wartości

W dobie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości należy przyjrzeć się wartościom przekazywanym najmłodszym pokoleniom oraz zrewidować dotychczasowe podstawy teoretyczne procesu edukacji już na etapie wychowania przedszkolnego. Problematyka ta jest niezwykle ważna z punktu widzenia pedagogicznego, gdyż dotyczy istoty wychowania. Celem podjętej analizy naukowej była próba nakreślenia sposobu wychowywania do wartości dzieci w państwowych placówkach przedszkolnych z uwzględnieniem perspektywy przygodności struktur kulturowych i ich hybrydyzacji. Podstawę analiz stanowiły dwie jakościowe metody zbierania danych, tj. analiza danych zastanych (podstawy programowej wychowania przedszkolnego) oraz wywiady indywidualne, częściowo kierowane, skoncentrowane na problemie z 50 rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkoli państwowych na terenie Olsztyna. Badania zrealizowano w okresie kwiecień–czerwiec 2022 r. W artykule przedstawiono problematykę wartości fundamentalnych oraz wychowania do wartości w przestrzeni przedszkolnej. Skupiono się także na zagadnieniu transkulturowości w rozumieniu pedagogicznym. Analiza danych zastanych ujawniła potrzebę zmian w kierunku łączenia edukacji regionalnej i międzykulturowej w przestrzeni teoretycznej i praktycznej pracy przedszkoli – stanowią one podstawę transkulturowego procesu wychowywania do wartości. Wypowiedzi rodziców natomiast wskazują na potrzebę wprowadzania w życiu młodego człowieka wartości fundamentalnych, umożliwiających przejście do wartości rodzinnych, a następnie do wartości związanych z szacunkiem i tolerancją, ale także zdążających ku współistnieniu oraz swobodnemu korzystaniu z różnych elementów kulturowych.

Wstęp

Edukacja przez pryzmat wartości stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesności. Wartości są podstawą kształtowania się postaw wobec siebie, innych osób, świata, odzwierciedlają się w myślach, uczuciach i zachowaniu. Wyznawane wartości mają wpływ na to, co uważamy za normę. Wytycząją cele, motywują do działania,

wskazują kierunki dążeń, marzeń i pragnień, są celem samym w sobie, wpływając na naturę ludzką i jej doskonalenie (Kowolik i Pośpiech, 2009, s. 23). Wartości pomagają zapewnić równowagę psychiczną, przyczyniają się do odczuwania zadowolenia. Dążenie do wartości lub ich osiągnięcie „daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku” (Szczepański, 1972, s. 98).

Dzieci w wieku przedszkolnym są poddawane oddziaływaniom wychowawczym członków rodziny, którzy przekazują – poprzez metodę modelowania – wartości najmłodszym. W zależności od ilości czasu spędzanego z dzieckiem oraz jakości relacji poznaje ono i internalizuje wartości preferowane przez własnych rodziców, dziadków, pradiadków i in. Jednak kształtowanie systemu wartości (w tym odniesienia kulturowe) w coraz mniejszym stopniu ma miejsce w środowisku rodzinnym (Kowolik i Pośpiech, 2009, s. 22). Zatem istotne stają się działania podejmowane m.in. przez przedszkole.

W artykule dokonano analizy możliwości i form wychowywania do wartości dzieci w państwowych placówkach przedszkolnych w aspekcie transkulturowego procesu wychowywania do wartości. Rozpatrzono podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz wypowiedzi rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli.

Założenia teoretyczno-metodologiczne badań własnych

Wartości stanowią przedmiot zainteresowania wielu nauk. Pojęcie wartości wywodzi się z ekonomii, w której odnosi się je do zaspokajania potrzeb materialnych. Do filozofii wartości wprowadził R.H. Lotze, ujmując je w kategoriach aksjologii, w tym moralności i estetyki. W filozofii wartości odnosi się do cech danej rzeczy (ujęcie obiektywne), przypisanych jej przez podmiot (pryzmat subiektywny) lub określanych zgodnie z normami kulturowymi (Podsiađ i Więckowski, 1983, s. 418). Pedagodzy zazwyczaj przyjmują socjologiczną interpretację terminu „wartość”, rozumiejąc ją jako „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus” (Szczepański, 1972, s. 97–98).

Wartości różnicują się w poszczególnych kulturach, są zdeterminowane historią, tradycjami tworzącymi daną kulturę, warunkami społeczno-ekonomicznymi, stosunkami międzyludzkimi, systemem sprawowania władzy. W dobie szybkich przemian rozwijają się nowe wartości, istniejące zaś mają nowy profil i ulegają destabilizacji. Zmieniają się pojedyncze wartości i systemy wartości (Talarczyk, 2004, s. 10). „Pomimo [...] faktu [...] zmienności i przemijalności niektórych wartości, związanego z aktualnymi warunkami życia [...], istnieją wartości trwałe, ogólnoludzkie,

ponadczasowe, niezmiennie i uniwersalne. [...] Do takich ponadczasowych wartości można [...] zaliczyć: prawo do życia, pokój na świecie, tolerancję, wolność, prawdę, sprawiedliwość, miłość, wiarę” (Kowolik i Pośpiech, 2009, s. 26).

Zmiany wywołane wojną rosyjsko-ukraińską oraz powrotem emigrantów w związku z pandemią COVID-19 wymuszają namysł nad działaniami w zakresie wychowania do wartości i kształcenia w wartościach. Niestabilne struktury społeczne stają się podstawą do zmian w kreowaniu rzeczywistości przedszkolnych w przekazywaniu wartości stałych i tych, które są odpowiedzią na potrzeby dynamiczności współlegzystujących kultur.

„Przestrzenne bycie »poza« granicą/-ami określonych kultur i przemieszania kulturowe, których efektem jest powstawanie nowych struktur i formacji kulturowych, zbudowanych z heterogenicznych sieci, zawierających komponenty wspólne z innymi transkulturowymi sieciami oraz elementy różnicujące”, definiuje termin „transkulturowość” (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27). Jest to koncepcja naukowa uznająca, że kultury formują się na kształt puzzli (*puzzling forms of cultures*) – dokonują zatem swoistych przejść/transwersji (Welsch, 1998, s. 213; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27). Transkulturowość oznacza też proces, który Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz identyfikują z tworzeniem nowych jakości kulturowych odznaczających się hybrydową strukturą przy nieustannym przekraczaniu granic kulturowych. Wówczas to kultury nie są wyraźnie od siebie wyodrębnione i wchodzą w interakcje pomiędzy „dwoma lub większą liczbą odrębnych biegunów kulturowych w wymiarze mikro- i makrospołecznym” (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27–28). Tożsamość kulturowa kształtowana jest w ponadnarodowej przestrzeni, a przynależność do niej nie wymaga bezpośredniej obecności (Hastrup, 2008, s. 50; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28).

Faktem staje się przenikanie kultur i ogarnianie swoim zasięgiem coraz większych populacji i obszarów, tworząc charakterystyczne „konfiguracje powiązań” (Welsch, 1998, s. 204) oraz „makrokompleksy” (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28). „Nasze kultury w istocie zatraciły już swą jednorodność i odrębność, aż po rdzeń charakteryzuje je przemieszanie i wzajemne przenikanie” (Welsch, 1998, s. 204).

Jednostka w transkulturowości ma „świadomość przygodności” (Welsch, 1998, s. 221; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28) i jednocześnie uwzględnia dynamiczny charakter sieci kulturowych, które warunkują problemy i sytuacje, z jakimi się spotyka w życiu codziennym. Osobowość i tożsamość kulturowa człowieka jest w ciągłym kontakcie z innymi, przybiera formę nieustannie rozwijającej się hybrydy, z tym że „nie na skutek realizacji czegoś z góry nadanego” (Welsch, 1998, s. 11; Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28). Według Welscha owe „wielorakie powiązania kulturowe są decydujące dla naszego kulturowego formowania się”, a praca nad

własną tożsamością coraz częściej staje się pracą nad integracją wielu komponentów o różnym pochodzeniu kulturowym (Welsch, 1998, s. 205).

Obecnie kultury płynne i dynamiczne, zacierające granice je oddzielające, podążają w stronę idei szlaku kulturowego, w którym paradygmat kulturowy stanowi poszukiwanie autentyczności – opierające się na rekonstrukcji przeszłości (Kamińska, 2013, s. 319; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28) i są „dynamiczną społeczną konstrukcją” (Kazimierczak, 2009, s. 39; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28).

Poznanie własnej transkulturowej struktury wymaga od jednostki ludzkiej zaakceptowania transkulturowości społeczności, dzięki której dochodzi do kształtowania jej tożsamości, tzn. do tzw. „swoistego sprzężenia zwrotnego” (Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28). Dziecko w procesie wychowania w przestrzeni przedszkolnej powinno podlegać nieustannym zmianom i musi być gotowe na „transwersję” – przejście „pomiędzy różnymi ramami znaczeniowymi” (Welsch, 1998, s. 31; Nikitorowicz i Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28).

Celem badań była próba odpowiedzi na pytanie: Jak wychowywać do wartości w przestrzeni przedszkolnej w społeczeństwie transkulturowym? Badania oparto na dwóch metodach jakościowych zbierania danych, przyjętych za K. Rubachą (2016, s. 213):

- analizie danych zastanych w postaci podstawy programowej wychowania przedszkolnego;
- wywiadach indywidualnych częściowo kierowanych, skoncentrowanych na problemie, z 50 rodzicami dzieci przedszkolnych w wieku 4–6 lat z olsztyńskich placówek państwowych: 12 mężczyznami i 38 kobietami w wieku 25–50 lat; identyfikującymi pochodzenie: polskie – 38 osób, ukraińskie – 4, niemieckie – 5, białoruskie – 2, inne – 1.

W ten sposób zgromadzony materiał umożliwił uzyskanie odpowiedzi na szczegółowe problemy badawcze:

1. Jakie możliwości wychowania do wartości z uwzględnieniem aspektów transkulturowości mają nauczyciele wychowania przedszkolnego w ramach funkcjonującej podstawy programowej?
2. Jakie działania przedszkola w aspekcie wychowania do wartości w społeczeństwie transkulturowym zauważają rodzice dzieci w wieku przedszkolnym?
3. Jak powinno wyglądać wychowanie do wartości w społeczeństwie transkulturowym, realizowane przez przedszkole w perspektywie badanych rodziców?

Dobór próby do wywiadów indywidualnych był nielosowy celowy i polegał na pobraniu z populacji badanych spełniających kryterium zawarte w pytaniu badawczym, tj. osób, których dzieci uczęszczają do przedszkola. Do rodziców dzieci przedszkolnych trafiono w sposób przypadkowy (Rubacha, 2016, s. 234), uwzględniając

kryteria: a) dziecko w wieku 3–6 lat; b) uczęszczające do olsztyńskiego przedszkola państwowego (tabela 1).

Tabela 1. Wiek dziecka uczęszczającego do przedszkola

Wiek dziecka	Liczba rodziców
3	15
4	8
5	7
6	20
Liczba dzieci w wieku przedszkolnym	Liczba rodziców
1	33
2	15
3 lub więcej	2

Źródło: opracowanie własne.

Rozmowy prowadzono podczas spotkań indywidualnych, bezpośrednich, w salach udostępionych przez dyrekcję przedszkoli, w trybie swobodnym (Palka, 2006: 38). Treść nagrywano (każda rozmowa ok. 2 h) i sporządzono transkrypcję w formie elektronicznej. Badania przeprowadzono w okresie kwiecień–czerwiec 2022 r. we wszystkich olsztyńskich państwowych przedszkolach. Przygotowano dyspozycje do wywiadów (10 pytań otwartych) poprzedzonych metryczką i instrukcją.

W gromadzeniu i analizie danych z wywiadów zastosowano kodowanie: liczba arabska przyporządkowana każdemu rodzicowi + płeć. Numery od 1 do 50 nadano według porządku przeprowadzonych rozmów (Pilch i Bauman, 2001, s. 120; Rubacha, 2016, s. 240). Użyte kodowanie pozwoliło na nieujawnianie w prezentowanych wynikach danych rodziców.

W przypadku podstawy programowej i wywiadów sposób pracy z danymi jakościowymi polegał na „przekształcaniu tekstu z notatek terenowych w tekst w postaci teorii ugruntowanej”, tzn. redukcji danych, reprezentacji danych oraz weryfikacji danych (Rubacha, 2016, s. 259). W źródłach wtórnych i wywiadach wyszukiwano kategorie analitycznych, a następnie nadawano im znaczenia. Przyjęto warstwowy dobór jednostek i uznano, że zmienne określone w problemie badawczym umiejscowione są w każdej jednostce. Ta natomiast po odnalezieniu ulega analizie, co umożliwia wydobycie informacji zawartych w zgromadzonych tekstach i materiałach, które tworzą kontekst danych. W weryfikacji danych wykorzystano metodę indukcji analitycznej

„polegającej na konfrontowaniu danego twierdzenia hipotetycznego z każdym przypadkiem w badanym terenie” (Rubacha, 2016, s. 280). W sytuacji wykrycia niezgodności ograniczano zakres twierdzenia tak, aby wykorzystać poddany analizie przypadek.

Wychowanie do wartości z uwzględnieniem aspektów transkulturowości a podstawa programowa – możliwości działań nauczycieli

W świetle wytycznych zawartych w podstawie programowej głównym celem działalności przedszkola jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka” (Rozporządzenie..., 2017, s. 2), a jednym z zadań związanych z osiągnięciem tego celu jest budowanie u dziecka społecznie akceptowanego systemu wartości. Dziecko kończące przedszkole powinno umieć rozpoznać wartości, zrozumieć ich sens, akceptować i respektować je. Uczenie się wartości stanowi podstawę edukacji moralnej, dzięki której łatwiej żyć zgodnie z normami społecznymi i dobrze funkcjonować w życiu społecznym (Kowolik i Pośpiech, 2009, s. 29–30).

Treści dotyczące zagadnienia wartości w życiu dziecka odnaleźć można w różnych miejscach podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Napisano o nich wprost we wstępie (wymieniając wartości prawdy, dobra i piękna) oraz w zadaniach przedszkola, gdzie powiązано zagadnienie uczenia się wartości z rozwojem tożsamości dziecka we współpracy ze środowiskami wychowawczymi, jak rodzina oraz „środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości”, wskazując w tym zakresie jako zadanie tworzenie warunków ułatwiających rozwój tożsamości dziecka, poprzez „kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju” (Rozporządzenie..., 2017, s. 3).

W wychowaniu przedszkolnym transkulturowość odzwierciedla się w edukacji regionalnej, w której efekcie dziecko ma nabyć kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy poprzez poznawanie i zrozumienie siebie i najbliższej kultury, w tym wartości danej kultury. Mieści się tu kształtowanie szacunku do dziedzictwa kulturowego. Dziecko powinno też zdobyć umiejętność dostrzegania odmienności innych osób, innej kultury, zrozumienia tych odmienności, ponieważ służy to porozumieniu i współpracy (Nikitorowicz, 2011, s. 24–26).

Edukacja regionalna wiąże się z edukacją międzykulturową, której podstawy organizacyjne określone są przez prawo międzynarodowe, Konstytucję RP oraz odrębne

zapisy i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, a także Ustawę o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 r. Edukacja międzykulturowa stanowi

[...] ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności (Nikitorowicz, 2003, s. 934).

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego wskazano, aby przedszkole rozwijało w dzieciach poczucie przynależności do swojej wspólnoty kulturowej i więzi z regionem. Nauczyciele przedszkola mają tworzyć warunki, by kształtować u podopiecznych wrażliwość na dziedzictwo kulturowe Polski, jego ochronę i pomnażanie. Odbywać się to ma poprzez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej, etnicznej lub/i języka regionalnego i wyzwalających chęci odkrywania innych kultur. Nawiązując do poszczególnych sfer rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym, założono, aby:

- w rozwoju poznawczym dzieci nabyły umiejętności: definiowania znaków, elementów i symboli narodowych Polski (znały nazwę kraju i stolicy, godło, flagę, hymn, wiedziały, że Polska należy do Unii Europejskiej), w tym typowych dla określonych regionów, np. godło (symbol) swojej wspólnoty etnicznej; wyodrębniania podań, przysłów i legend regionalnych; rozpoznawania melodii, piosenek i pieśni narodu polskiego i społeczności lokalnych;
- w rozwoju społecznym: dzieci miały poczucie przynależności do rodziny i środowiska przedszkolnego oraz tożsamości regionalnej i państwowej (Rozporządzenie..., 2017, s. 2–8).

Edukacja regionalna, zakorzeniona od 2009 r. w podstawie programowej, może stanowić wstęp do wprowadzenia wartości ukierunkowanych na poszanowanie tzw. hybryd kulturowych. Może być przejściem od tego, co nazywamy tożsamością indywidualną, w kierunku tożsamości kulturowej, aż do tożsamości wielokulturowej, a ostatecznie do poczucia współistnienia w przestrzeni transkulturowej. Wychowanie do wartości z uwzględnieniem aspektów transkulturowości w przedszkolu może polegać m.in. na organizowaniu takich sytuacji, aby dziecko umiało określić swoją indywidualną tożsamość, która może ulegać ciągłym zmianom w przestrzeni funkcjonujących równolegle i nachodzących na siebie zróżnicowanych elementów kulturowych.

Działania przedszkola w zakresie wychowania do wartości w społeczeństwie transkulturowym w doświadczeniach rodziców

Rodzice zauważają działania przedszkola w aspekcie wychowania do wartości w społeczeństwie transkulturowym. Ich natężenie według nich zależy od wieku dziecka oraz od umiejętności nauczycieli. Więcej przykładów pracy w zakresie wartości ukierunkowanych na zjawisko transkulturowości podają rodzice dzieci w wieku 3–4 lat, co może wynikać z intensyfikacji pracy na rzecz gotowości szkolnej w grupach 5–6-latków i zmniejszenia w ten sposób innych działań edukacyjnych. Badani nie wskazują natomiast na próbę konstruowania autorskich planów wychowania nauczycieli w zakresie transkulturowości – to zapewne efekt braku możliwości uzyskania przez nich takiej wiedzy.

Wśród typowych elementów działalności przedszkola w aspekcie analizowanej problematyki badani podają: próby przedstawienia odmiennych kultur podejmowane przez nauczycieli po dołączeniu do grupy przedszkolnej dzieci innej narodowości lub zamieszkujących wiele lat poza granicami Polski; rozmowy w trakcie spotkań z rodzicami o potrzebie nawiązania współpracy pomiędzy placówką a rodziną w zakresie przygotowania dzieci do zmian politycznych i społecznych na świecie i w Polsce; epizodyczne działania w zakresie międzykulturowości i wielokulturowości; duży nacisk edukacyjny na kształcenie w zakresie wartości patriotycznych ukierunkowanych na Polskę i formowanie tożsamości lokalnej.

Rodzice zauważają potrzebę poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie uświadamiania dzieci o możliwości współistnienia różnych przestrzeni kulturowych oraz o możliwości łączenia tych przestrzeni i ich ciągłej dynamiczności. Obecne działania ich zdaniem są niewystarczające wobec zmian, które zachodzą w przestrzeni społecznej, gospodarczej i politycznej. Uważają, że należy szukać takich rozwiązań teoretycznych i praktycznych, które zwiększą możliwość wykorzystania wartości fundamentalnych w kreowaniu ich dzieci na jednostki świadome dynamiczności struktur społeczno-kulturowych.

Wychowanie do wartości w społeczeństwie transkulturowym w przedszkolu – perspektywa rodziców

W doświadczeniach rodziców transkulturowość jest pojęciem mało znanym, a współwystępowanie i nachodzenie na siebie różnych kultur rozumiane jest w kontekście Ja–My–Oni i wielokulturowości czy też międzykulturowości. Mimo braku dostatecznych informacji o pochodzeniu pojęcia badani zauważają znaczne zachwianie

struktur kulturowych społeczności, w których funkcjonują. Identyfikują w swoich przestrzeniach: miejscach zamieszkania, pracy, placówek edukacyjnych dzieci coraz większą obecność przedstawicieli innych narodowości, Polaków powracających po emigracji zarobkowej, wyznawców różnych religii. W związku z tym konstruują potrzebę innego podejścia do wychowania w perspektywie środowiska rodzinnego i edukacyjnego.

Nie postulują zmiany w aspekcie fundamentalnych wartości potrzebnych w życiu każdego człowieka: „Podstawową wartością w wychowaniu powinna być rodzina, a w niej miłość, szacunek, przyjaźń i pomoc” (26/K). Ukierunkowują swoje myśli na uświadomienie dzieciom (w większym niż do tej pory stopniu) wieloaspektowości otaczającego ich świata przy jednoczesnym uznaniu zmienności zakorzenionej kultury: „Nasza kultura, w której wyrastamy, daje nam taką podstawę do życia. Historia naszych przodków jest ważna. Świat idzie szybko do przodu, zmienia się, więc musimy uczyć dzieci, że one też mogą chłonąć do swojego życia z innych kultur” (15/M).

Według rodziców wychowanie do wartości w społeczeństwie transkulturowym powinno polegać na:

- połączeniu edukacji regionalnej z edukacją międzykulturową lub całkowitej zmianie edukacji regionalnej na międzykulturową;
- przeznaczaniu przez nauczycieli części godzin dydaktycznych na rozmowy podkreślające znaczenie takich wartości, jak: równość, empatia, szacunek i tolerancja;
- umożliwieniu dzieciom i ich rodzicom, pochodzącym z różnych kręgów kulturowych, przedstawienia swojej tradycji i historii;
- współpracy rodziców i przedszkoli w zakresie uświadamiania dzieci o współistnieniu w ich najbliższym otoczeniu osób pochodzących z różnych obszarów kulturowych oraz że ich najbliższą społeczność („małą ojczyznę”) tworzą różne grupy kulturowe, które determinują funkcjonowanie tych społeczności.

Dyskusja, wnioski i postulaty

Uzyskane wyniki stanowią uzupełnienie wiedzy na temat wartości rozpatrywanych z punktu widzenia przygodności struktur kulturowych i ich hybrydyzacji. Dotychczas nie podejmowano na szerszą skalę badań naukowych zorientowanych na wartości w aspekcie transkulturowym, najczęściej były prowadzone rozpoznania empiryczne dotyczące wartości lub oddzielnie transkulturowości.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego zawiera ogólne wytyczne dotyczące wychowania do wartości. Nauczyciele zobowiązani są m.in. do kształtowania podopiecznych zgodnie z trzema wartościami: prawdy, dobra i piękna. Muszą też realizować edukację regionalną, która w warunkach tej instytucji obejmuje zaznajamianie

z kulturą własną „małej ojczyzny” i regionu. Podstawa programowa obliguje ich do ukazywania przedszkolakom kultury Polski, jak i do zachęcania dzieci do poznawania elementów innych kultur. Nie ma tu wzmianki o edukacji międzykulturowej, wielokulturowej i o transkulturowości. Podstawa określa zasadnicze kierunki działań edukacyjnych, a każde przedszkole może rozszerzyć własny program edukacyjny o te aspekty, a nauczyciel uwzględnić je w autorskim programie wychowawczym.

Do codziennej praktyki przedszkolnej transkulturowość wkracza w sposób naturalny, gdyż w efekcie zmian społecznych grupa przedszkolaków jest coraz bardziej heterogeniczna kulturowo. Dlatego też istnieje potrzeba uzupełnienia podstawy programowej o aspekty związane *stricto* z edukacją międzykulturową i pedagogicznym ujęciem transkulturowości. Edukacja regionalna umożliwi dzieciom zrozumienie samych siebie i określi ich miejsce w najbliższej przestrzeni społecznej, a edukacja międzykulturowa pozwoli uświadomić współistnienie i różnorodności kulturowe, które mogą wnikać w rzeczywistość każdego dziecka i prowadzić do dynamicznych zmian na każdym etapie jego życia.

Wypowiedzi rodziców wskazują na potrzebę wychowania przedszkolnego zgodnie z ideami edukacji regionalnej, jak i edukacji międzykulturowej, zdążających do transkulturowości. Większość badanych dostrzega bowiem zmiany w życiu społecznym wywołane zarówno wojną rosyjsko-ukraińską, jak i pandemią COVID-19. Zmiany te ich zdaniem odzwierciedlają się też w przestrzeni przedszkolnej (m.in. występuje coraz większe zróżnicowanie kulturowe grup przedszkolnych) i nauczyciele powinni odnieść się do nich w praktyce edukacyjnej.

W świetle wypowiedzi rodziców wychowanie do wartości w społeczeństwie transkulturowym powinno polegać na ukierunkowaniu dzieci na takie wartości, jak prawda, dobro i piękno oraz na wartości istotne w życiu rodzinnym i ważne z punktu widzenia koegzystencji w tej samej przestrzeni społecznej przedstawicieli różnych kultur. Ich zdaniem w przedszkolu obok edukacji regionalnej powinna być realizowana edukacja międzykulturowa z aspektami transkulturowości. Niezbędne są działania wychowawców przedszkola zmierzające do uświadomienia dzieciom, że ich tzw. „małą ojczyznę” tworzą różne grupy kulturowe mające niebagatelny wpływ na funkcjonowanie ich społeczności.

Uwagi i propozycje rodziców w kwestii potrzeby uwzględniania edukacji międzykulturowej i aspektów transkulturowości w procesie edukacyjnym odpowiadają na potrzeby dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie zarówno w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, jak i programach wychowania przedszkolnego placówek i w autorskich programach wychowawczych nauczycieli.

Bibliografia

- Hastrup, K. (2008). *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią* (E. Klekot, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kamińska, K. (2013). Szlak kulturowy – nowa strategia uobecniania przeszłości. *Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego*, 27, 321–329.
- Kazimierzczak, M. (2009). Kilka refleksji nad „autentycznością” w kontekście książki Anny Wieczorkiewicz – apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży. *Turystyka Kulturowa*, 7, 32–39.
- Kowolik, P. i Pośpiech, L. (2009). Istota wartości i ich znaczenie w edukacji. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(44–45), 21–33.
- Nikitorowicz, J. (2003). Edukacja międzykulturowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 934–941). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz, J. (2011). Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu* (s. 23–32). Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Nikitorowicz, J. i Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 23–36. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.01>
- Podsiad, A. i Więckowski, Z. (1983). *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Instytut Wydawniczy Pax.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Strategie badań ilościowych i jakościowych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356. (2017). Polska.
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Szczyptański, J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Talarczyk, M. (2004). Znaczenie wartości. *Wychowawca*, 6, 8–10.
- Welsch, W. (1998). Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (s. 195–222). Wydawnictwo Fundacji Humaniora.



Aneta Wojnarowska

orcid.org/0000-0001-8071-1790

e-mail: aneta.wojnarowska@up.krakow.pl

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wartość języka/języków domu rodzinnego w procesie kreowania tożsamości kulturowej dzieci wychowywanych w rodzinach mieszanych

Value of the Language(s) of the Family Home in the Process of Creating a Cultural Identity of Children Raised in Mixed Families

KEY WORDS

language education,
mixed family,
Polish-Italian family,
cultural identity,
preschool age

ABSTRACT

The author of this article presents issues rooted in the field of family and identity research. In our country there is a growing number of children raised in culturally diverse environments who attend Polish educational institutions. For this reason, research into the upbringing and education of preschool children who are brought up in binational families and live outside the territorial border area acquires particular importance for teachers and educators. The aim of this article is to show the ways in which Polish-Italian families living in Kraków construct a linguistic environment for their children.

The presented research results were obtained within the framework of a research project aimed at analysing and interpreting the subjective experiences of Polish mothers raising preschool children with Italian partners. The research material was collected during individual, in-depth, semi-structured interviews with ten mothers.

The first part of the article presents the theoretical assumptions pointing to the fundamental role of language in the process of the creation of a person's cultural identity. This is followed by a presentation of the research results showing different types of actions taken by the adult members of the families studied to support the acquisition of Italian by their children.

The rich description of the practices of adult members of Polish-Italian families in the area of language education that emerges from the narratives of the mothers interviewed provides an opportunity for those directly involved in the upbringing and education of children to gain insight into the everyday reality of their family educational environment.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wychowanie
językowe, rodzina
mieszana, rodzina
polsko-włoska,
tożsamość
kulturowa, wiek
przedszkolny

W artykule zaprezentowano zagadnienia zakorzenione w obszarze badań nad rodziną i tożsamością. W naszym kraju rośnie liczba dzieci wychowywanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo, które uczęszczają do polskich placówek edukacyjnych. Z tego względu badania dotyczące wychowania i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, które wychowują się w rodzinach binacjonalnych i mieszkają poza obszarem pogranicza terytorialnego, nabierają szczególnego znaczenia dla nauczycieli i edukatorów. Celem artykułu jest ukazanie sposobów konstruowania przez rodziny polsko-włoskie mieszkające w Krakowie językowego środowiska dla wychowywanych w nich dzieci.

Prezentowane wyniki badań uzyskane zostały w ramach projektu badawczego, którego celem była analiza i interpretacja subiektywnych doświadczeń polskich matek wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym z partnerami narodowości włoskiej. Materiał badawczy zebrano w czasie indywidualnych, pogłębionych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z dziesięcioma matkami.

W pierwszej części artykułu przedstawiono założenia teoretyczne wskazujące na fundamentalną rolę języka w procesie kreowania tożsamości kulturowej przez człowieka. Następnie zaprezentowano wyniki badań ukazujące różne rodzaje działań podejmowanych przez dorosłych członków badanych rodzin, które miały na celu wspieranie aktywności języka włoskiego przez dzieci.

Bogaty opis praktyk dorosłych członków rodzin polsko-włoskich w obszarze wychowania językowego, który wyłania się z narracji badanych matek, daje możliwość osobom bezpośrednio zaangażowanym w wychowanie i edukację dzieci do poznania codzienności ich rodzinnego środowiska wychowawczego.

Rola języka w procesie kreowania tożsamości kulturowej przez człowieka

Język to najistotniejszy element kultury, a także kluczowy filar tożsamości kulturowej człowieka (Nikitorowicz, 1995, 2009, 2012; Paleczny, 2008; Sztompka, 2012). Piotr Sztompka rozpatrując język w kontekście fundamentalnego składnika kultury idealnej, definiuje go jako „skomplikowany system powiązanych ze sobą symboli, będący własnością określonej społeczności” (2012, s. 357). Socjolog wymienia cztery zasadnicze funkcje, jakie język pełni w społeczeństwie. Zdaniem Sztompki język jest „narzędziem”, dzięki któremu ludzie/społeczności mogą zapisywać swoje doświadczenia oraz posiadaną wiedzę i przekazywać je kolejnym pokoleniom. Język pełni funkcję komunikacyjną oraz jest istotnym elementem tożsamości danej społeczności. Poza tym język zaspokaja prospołeczne dążenia człowieka, umożliwiając mu aktywne uczestnictwo w preferowanych grupach społecznych i dostarcza mu poczucie przynależności do nich. Takie stanowisko na temat języka prezentuje również Jerzy Nikitorowicz, którego zdaniem „Język, obok narzędzia komunikacji wewnątrzgrupowej, pełni istotną rolę w procesie przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego, będąc jednocześnie czynnikiem identyfikacji i tożsamości” (1995, s. 102).

Przyjęte przeze mnie koncepcje tożsamości kulturowej prezentowane przez Nikitorowicza (1995, 2009, s. 417) oraz Tadeusza Palecznego (2008, s. 94) podkreślają, że w języku danej społeczności zakorzenione jest jej myślenie na temat funkcjonowania świata i interpretowania go w określony sposób. Znajomość języka to nie tylko mechaniczna umiejętność łączenia pojedynczych słów w dłuższe konstrukcje zgodnie z zasadami gramatycznymi. To również znajomość kultury danej społeczności i używanie jej kodu komunikacyjnego w sposób zgodny z jej percepcją/wizją świata. Można powiedzieć, że w języku danej społeczności poszczególnym pojęciom (słowom) nadawane są określone znaczenia. Dostępny człowiekowi i poznawany przez człowieka świat jest do pewnego stopnia wytworem języka używanego przez społeczność, w której on przebywa. Tezy autorów mają związek z założeniami powstałej na gruncie językoznawstwa koncepcji językowego obrazu świata (JOS). Jej autorzy „przyjmowali za punkt wyjścia twierdzenie, że język służy nie tylko do porozumiewania się, ale też jest narzędziem interpretowania rzeczywistości i w pewien (niedeterministyczny) sposób narzuca obraz świata, utrwała pewne wartości społeczne i pewne formy kontaktowania się ludzi” (Bartmiński, 2006, s. 17).

Warto podkreślić, że Nikitorowicz (2007, 2009, 2012) zwraca szczególną uwagę na rolę języka matczynego, który nazywa również domowym lub pierwszym. Uważa on, że język matczyny stanowi istotny element w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka. Zdaniem badacza „język domowy jest zatem pierwszym krokiem wpływającym na kształtowanie się tożsamości osobowej i kulturowej, która dokonuje się

dzięki naturalnej identyfikacji” (Nikitorowicz, 2012, s. 72). Nikitorowicz uznaje, że język, poprzez który wychowywane jest dziecko, wpływa na jego widzenie (interpretację) świata i na jego zachowania. Natomiast dla efektywnego komunikowania się z drugim człowiekiem niezbędna jest dziecku znajomość kultury zarówno swojej, jak i rozmówcy. Badacz twierdzi,

[...] że język matczynej, nabywany od momentu przyjścia na świat, język, w którym *wychowujemy się* od urodzenia, bezpośrednio rzutuje na nasze myślenie, kształtuje nasz sposób postrzegania świata i zachowania. Ludzie myślący w swoich językach są odbiciem tworzących je środowisk, rozmaicie postrzegają i realizują świat. Podstawową sprawą dla efektywności procesu komunikacji z innymi jest więc znajomość kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu (Nikitorowicz, 2009, s. 418).

Przywołane koncepcje wskazują na istotne znaczenie znajomości języka domu rodzinnego (języków rodziców) dla kreowania tożsamości kulturowej człowieka.

Sposoby konstruowania językowego środowiska wychowawczego przez dorosłych członków rodzin polsko-włoskich mieszkających w Krakowie. Raport z badań

Prezentowane w dalszej części artykułu wyniki badań uzyskane zostały w ramach projektu badawczego, którego celem była analiza i interpretacja subiektywnych doświadczeń polskich matek wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym z partnerami narodowości włoskiej (Wojnarowska, 2019). Polscy przedstawiciele pedagogiki jako nauki zorientowanej humanistycznie wskazują na istotę rozumienia procesów wychowania na drodze dociekania jakościowego jako konsekwencji zachodzących zmian społecznych (np. Kubinowski, 2011; Nowak-Dziemianowicz, 2016). Z tego względu przyjęto jakościową orientację badawczą, wykorzystując jako metodę zbierania danych wywiad indywidualny, pogłębiony, częściowo ustrukturyzowany (Kvale, 2011). Grupę badaną stanowiło dziesięć kobiet (matek). Proces doboru grupy badanej miał charakter nielosowego doboru celowego (Rubacha, 2008). Po nakreśleniu skali zjawiska obecności dzieci par polsko-włoskich w krakowskich przedszkolach (ankieta sondażowa rozesłana drogą mailową do dyrektorów przedszkoli) skontaktowano się z placówkami w celu zaproszenia matek do udziału w badaniach. Metodą analizy materiału badawczego była redukcja danych: kodowanie na podstawie teorii (Gibbs, 2011). Kody tworzone, wykorzystując ramy teoretyczne projektu badawczego oraz pytania badawcze. Korzystano również z notatek terenowych sporządzanych po przeprowadzonych wywiadach lub w czasie transkrypcji wywiadów. W związku z tym wykorzystano też kodowanie na podstawie danych. Na etapie analizy danych

(kodowania i kategoryzowania) korzystano z bezpłatnego programu komputerowego Weft QDA (Pressure.to, 2007) ułatwiającego organizację i zarządzanie danymi (Niedbalski, 2013). Procedurę analityczną prowadzono z wykorzystaniem metody ciągłego porównywania (Miles i Huberman, 2000; Gibbs, 2011).

Wątki narracji, w których matki poruszały problematykę obecności języka włoskiego, pojawiały się wielokrotnie w czasie wywiadów. Wypowiedzi poświęcone tej problematyce występowały zarówno podczas deskrypcji praktyk dnia codziennego rodziny, deskrypcji dzieci i rodziny, jak również w trakcie rozważań matek związanych z wyzwaniem i dylematami, jakie wywołuje wychowanie dzieci w rodzinie mieszanej. W wypowiedziach matek można odnaleźć informacje na temat tego, jaki język używany jest na co dzień w domu, a jaki w indywidualnym kontakcie dziecka z każdym z rodziców. Narracje dostarczają informacji na temat zaangażowanej postawy niektórych matek lub obydwójga rodziców w rozwój językowy dzieci oraz informacji na temat motywacji podejmowanych przez nich wyborów i stosowanych strategii. Wątek udziału dorosłych członków rodzin w wychowanie językowe dzieci dotyczył także transmisji języka za pośrednictwem wytworów kultury symbolicznej, takich jak książki (literatura) i środki masowego przekazu, które we współczesnym świecie stanowią istotne narzędzie przekazu kultury (Kłoskowska, 2005; Nikitorowicz, 2007, 2009, 2012; Paleczny, 2008; Slany i in., 2014; Slany i Strzemecka, 2016; Slany i in., 2016). Matki podkreślały również istotne znaczenie babć włoskiego pochodzenia we wspieraniu akwizycji języka włoskiego przez dzieci oraz ich aktywnego udziału w życiu rodziny.

Strategie wychowania językowego dzieci

Na podstawie wyników analizy można stwierdzić, że w ośmiu rodzinach językiem codziennej rodzinnej komunikacji jest język włoski. W rodzinach tych (z jednym wyjątkiem) w kontaktach indywidualnych z matką dzieci posługują się językiem polskim, a z ojcem językiem włoskim. Jedna z matek opisywała użycie strategii mieszanej w językowych kontaktach dzieci z rodzicami, czyli stosowania przez danego rodzica zarówno jego ojczystego języka, jak i języka przynależnego partnerowi, w zależności od kontekstu sytuacyjnego. Egzemplifikacje obieranych przez rodziców strategii występują w poniższych narracjach:

M3¹: *Natomiast na co dzień, tak jak wspomniałam, my w domu rozmawiamy między sobą w języku włoskim. Też z racji tego, że chcemy, żeby miał na co dzień kontakt z tym językiem i żeby jakby cały czas miał styczność i gdzieś tam ten język nie był na takim dalszym, drugim planie.*

¹ Oznaczenia odnoszą się do kolejności wywiadów prowadzonych z matkami.

M7: *Od samego początku staraliśmy się kłaść nacisk na to, żeby w domu rozmawiać jednak po włosku. Nie przykładaliśmy wagi do tego, kto mówi, żeby, nie wiem, że ja tylko po polsku, mąż tylko po włosku. Tylko po prostu, żeby jednak jak najbardziej zanurzyć dzieci w tym języku, z którym wiadomo, że mają mniej kontaktu.*

M5: *W domu mówimy po włosku, bo... ja z mężem rozmawiam tylko po włosku właściwie. [...] Nie wiem, jak to działa w innych rodzinach, nie wiem, jakie ma Pani przykłady, ale po prostu to jest chyba trochę tak, że wybiera się ten język prowadzący. W związku z tym, że ja się komunikowałam z moim mężem po włosku, no to moje dzieci wiedzą, że ze mną się mówi po polsku, z mężem po włosku, tak?*

M6: *Ja z chłopakami w ogóle już teraz tylko po polsku. No i jak przychodzi tata, to po włosku się mówi, bo on nie za bardzo załapał jeszcze język polski.*

Posługiwanie się językiem włoskim przez członków pięciu rodzin jest również następstwem nieznamości przez ojca języka polskiego. W tym przypadku można uznać, że jest to korzystny zbieg okoliczności, ponieważ zaistniała sytuacja wymusza na członkach rodzin użycie języka włoskiego w codziennej komunikacji. Matki (z wyjątkiem jednej) znają język włoski i posługują się nim bez problemów.

Dwie matki pochodziły z rodzin, w których język włoski nie jest używany w codziennej komunikacji pomiędzy jej członkami. W tych rodzinach dzieci nie doświadczają na co dzień włoskiego kontekstu językowego. W przypadku jednej z rodzin ojciec posługuje się językiem polskim w kontaktach z dziećmi i z matką. W drugiej sytuacji jest to rodzina, w której rodzice nie są już razem, a dziecko ma bardzo sporadyczny kontakt z ojcem.

W rodzinie, w której na co dzień obecny jest jedynie język polski i stanowi on język komunikacji domowej, okoliczności te wzbudzają w matce wiele frustracji i dylematów. Kilkukrotnie w czasie wywiadu podkreślała ona swój brak zadowolenia oraz brak zrozumienia wobec postawy ojca. Równocześnie przyznawała, że ona sama nie używa języka włoskiego ani w komunikacji z mężem, ani w kontaktach z rodziną włoską. Zdaniem matki jej zachowanie może wpływać na postawę dzieci, czyli ich niechęć do posługiwania się językiem włoskim.

M10: *Nasze dzieci bardzo mało mówią po włosku, ale przez to, że mąż mówi do nich po polsku. Rzadko mówi do nich po włosku. [...] No dla mnie tak jakby największym problemem jest właśnie to, że oni mało mówią po włosku.*

W rodzinie, w której rodzice nie są już razem i dziecko rzadko przebywa z ojcem, język włoski jest również nieobecny. Matka, opowiadając o sytuacji domowej, snuła refleksje na temat poziomu znajomości języka włoskiego przez dziecko oraz jego niechęci do używania języka włoskiego w związku z sytuacją rodzinną. Wspominała

również czasy, w których tworzyła z ojcem dziecka rodzinę, a kultura włoska stanowiła naturalny element środowiska wychowawczego ich dziecka. W sytuacji braku obecności ojca elementy te przestały istnieć i mieć znaczenie dla dziecka. Równocześnie dziecko nie chce, by matka używała w komunikacji z nim języka włoskiego.

M4: *Jak on jest w domu, to rozmawiamy w języku włoskim. Chciałabym, żeby wiesz, żeby to było częściej, dlatego, że widzę, że ona, wiesz, jest uważna na to, co się mówi, jak się wypowiada i to wiesz, chłonie, nie? Chłonie wtedy. Tylko że tych takich chwil jest za mało po prostu. Ja uważam, że w ogóle jak mieszkaliśmy, byliśmy, to rozmawialiśmy tylko i wyłącznie w języku włoskim i mieliśmy jeszcze tylko i wyłącznie telewizję włoską, i tu był największy rozwój.*

Matki w obydwu narracjach wskazują na brak zainteresowania i zaangażowania ojca w przekazywanie języka ojczystego własnym dzieciom.

Badacze dwu- i wielojęzyczności wymieniają różne strategie wychowania dwujęzycznego dzieci (Kurcz, 2007; Wróblewska-Pawlak, 2013; Otwinowska-Kasztelanic, 2018). Są nimi, według klasyfikacji Idy Kurcz (2007, s. 21), strategie: osoby, miejsca, czasu i strategia przemienna. Strategia osoby (OPOL – *one parent/person one language*) polega na tym, że każde z rodziców rozmawia z dzieckiem jedynie w swoim języku. Strategia miejsca charakteryzuje się tym, że jeden język używany jest w konkretnym miejscu, np. jeden język w domu, a drugi w szkole. W tym zakresie znajdziemy również opisaną w literaturze strategię używania języka mniejszościowego w domu, kiedy dziecko uczy się języka większościowego poza nim (mL@H – *minority Language at Home*) lub strategię odwrotną, czyli używania języka większościowego w domu (ML@H – *Majority Language at Home*). Strategia czasu zakłada używanie jednego języka w określone dni lub w określonej porze dnia, a potem drugiego. Strategia przemienna nawiązuje do strategii czasu, jednak okresy użycia jednego języka są dłuższe i mogą dotyczyć nawet całego roku.

Kurcz (2007) zauważa, że badania dotyczące opanowania dwóch języków przez małe dzieci wskazują na to, że dzieci bez większych problemów uczą się języków ze swojego otoczenia i stosują je odpowiednio do osób i miejsc. Krystyna Wróblewska-Pawlak (2013) wskazuje, że najczęściej cytowaną i doradzaną w literaturze przedmiotu jest strategia osoby (OPOL). Jest ona również najbardziej polecaną strategią wychowania dwujęzycznego w przypadku rodzin mieszanych, w których jeden z rodziców jest imigrantem w kraju zamieszkania rodziny. Badaczka dodaje też, że żadna ze strategii nie jest nigdy stosowana w postaci idealnej ze względu na różnorodność sytuacji, w jakich znajduje się rodzina i ze względu na trudności, jakich przysporzyć może restrykcyjne stosowanie konkretnej zasady.

Jeżeli odniesiemy zaprezentowaną analizę wypowiedzi matek do naukowych rozważań badaczy na temat strategii wychowania językowego dzieci z rodzin mieszanych,

to okazuje się, że w ośmiu rodzinach realizowana jest strategia mL@H. Strategia użycia języka mniejszościowego w domu stanowi u większości rodzin świadomy wybór matki/rodziców. Chcą oni, żeby dziecko znało i używało języka, który jest ojczystym językiem rodzica obcokrajowca i stanowi integralną część jego tożsamości oraz jego naturalną przestrzeń komunikacyjną. Dla matek/rodziców ważne jest to, by dziecko doświadczało, przeżywało i zanurzone było w języku (i kulturze) obydwojga rodziców. W badanych rodzinach (z jednym wyjątkiem) w kontaktach indywidualnych z matką dzieci posługują się językiem polskim, a z ojcem językiem włoskim, co odnosi sposoby komunikacji do modelu OPOL. Podkreślić należy, że w rodzinach tych stosowana jest strategia osoby, którą najczęściej zalecają specjaliści zajmujący się dwujęzycznością.

Jak podkreśla Wróblewska-Pawlak (2013), najistotniejszym czynnikiem w procesie nabywania przez dziecko dwóch języków jest świadoma i zaangażowana postawa rodziców. Autorka zwraca uwagę na to, że przyswojenie dwóch języków przez dziecko wychowywane w rodzinie mieszanej (w której jeden z rodziców jest imigrantem i żyje na co dzień w obcej dla siebie rzeczywistości językowej) jest trudniejszą sytuacją niż opanowanie drugiego języka przez dziecko w sytuacji migracji rodziny jednojęzycznej do obcego kraju. Aby dzieci z rodziny mieszanej osiągnęły dwujęzyczność, potrzebna jest determinacja rodziców oraz konsekwencja w podejmowanych przez nich działaniach.

W prezentowanych badaniach własnych, w narracjach matek można wyłonić wątki, które dotyczyły opisu zaangażowania (lub jego braku) dorosłych członków rodzin w wychowanie językowe dzieci. Zdaniem matek aktywność ta przekłada się na poziom znajomości języka włoskiego u dzieci, co znajduje potwierdzenie w cytowanych powyżej rozważaniach badaczy. Matki zwracały również uwagę na to, że ich starania nie są skuteczne w sytuacji braku wsparcia ze strony partnera, który jest rodzimym użytkownikiem języka mniejszościowego. Oczekiwania tych matek i ich świadomość w kwestii mechanizmów procesu nabywania dwujęzyczności przez dzieci wywoływały w nich wiele frustracji i niezadowolenia.

Rodzinny kapitał społeczny

Z narracji matek można uzyskać informacje na temat obecności włoskich dziadków (w szczególności babć) w życiu rodziny oraz ich udziału we wspieraniu językowego rozwoju dzieci. Zdaniem matek zachodzi zależność pomiędzy aktywną obecnością włoskich dziadków w życiu dziecka oraz poziomem znajomości i akwizycji przez nie języka włoskiego. Znaczącą rolę odgrywają w tej kwestii włoskie babcie. Do opisu ich działań odnoszą się poniższe egzemplifikacje narracji:

M7: *Mamy dosyć dużo kontaktu z włoską stroną rodziny, ponieważ babcia przyjeżdża raz na dwa miesiące. Także tu też jest duże wsparcie, jeśli chodzi o taką stronę językową. [...] tutaj dużą rolę odgrywa babcia [...], która właśnie każdą wolną chwilę spędza u nas, no i praktycznie, jak przyjeżdża, ona przyjeżdża do wnuków, tak? Więc spędza z nimi cały wolny czas, dużo rozmawiają właśnie, czytają, bawią się.*

M1: *Teściowa tutaj najbardziej jest obrotna w tym względzie, no i faktycznie słyszę czasami, jak mu opowiada. Jak go próbuje uczyć czegoś po włosku. Właśnie uczyła wszystkich kolorów, cyferek i tak dalej. Tak żeby on właśnie uczył się tego włoskiego. Nie tylko żeby słuchając, się uczył, ale faktycznie próbuje go uczyć. Albo teściowa uczy pisać po włosku.*

W przytoczonych narracjach matki opisują działania, które podejmują babcie narodowości włoskiej, aby wspierać językowe umiejętności wnuków. Są one osobami, które chętnie spędzają czas z dziećmi, angażują się w zabawy często podporządkowane celom edukacyjnym. Matki zwracają uwagę na wysoką wartość i bezcenne znaczenie tych relacji dla dzieci.

Zaprezentowaną powyżej analizę wypowiedzi matek warto po raz kolejny osadzić w naukowych rozważaniach. Badacze podkreślają, że istotne znaczenie dla pozytywnego doświadczania sytuacji życiowej rodzin mieszanych mają relacje i więzi społeczne (sieci społeczne), w tym szczególnie rodzinny kapitał społeczny oraz więzi przyjacielskie i towarzyskie (Ogrodzka-Mazur, 2011; Beck i Beck-Gernsheim, 2013; Slany i in., 2014; Slany i Strzemecka, 2016; Slany i in., 2016). Krystyna Slany i Stella Strzemecka pośród kluczowych członków rodziny szczególną rolę przypisują babci, która charakteryzowana jest przez nie jako „swojego rodzaju rodzinny satelita na transnarodowej orbicie” (2016, s. 275). Babcie są osobami, które w szczególny sposób wspierają dzieci w interioryzowaniu przestrzeni życiowej i społecznej. Badaczki zwracają uwagę na fenomen „latających babć”, które przenoszą się do rodziny mieszkającej za granicą na różnej długości przedziały czasowe w celu sprawowania opieki nad wnukami.

Podsumowanie

Zaprezentowane w artykule wyniki badań stanowią odpowiedź na pytanie o to, w jaki sposób dorośli członkowie rodzin polsko-włoskich mieszkających w Krakowie konstruują językowe środowisko wychowawcze dla żyjących w nich dzieci. Zagadnienie to jest szczególnie ważne ze względu na fundamentalne znaczenie języka w kreowaniu tożsamości kulturowej przez człowieka. W przypadku rodzin binacjonalnych język, a raczej języki domu rodzinnego dziecka to język zarówno matki, jak i ojca. Opisywane przez badane kobiety rodzaje działań podejmowanych w obszarze wychowania językowego dzieci odnosiły się do języka włoskiego, czyli języka przynależnego

rodzicowi obcokrajowcowi, który w literaturze przedmiotu określany jest jako „język odziedziczony” przez dziecko (Lipińska i Seretny, 2018). Badane matki opisywały podejmowane przez siebie i partnerów strategie wychowania językowego praktykowane na gruncie rodzinnym, a także w kontakcie indywidualnym z danym rodzicem. Wspominały o językowych kontaktach dzieci z członkami rodziny narodowości włoskiej czy włoskojęzycznymi znajomymi. Niektóre z nich szczególną uwagę poświęcały osobie włoskiej babci. Matki wymieniały również wytwory kultury symbolicznej, za których pośrednictwem dokonywana jest transmisja języka włoskiego w rodzinach. Warto podkreślić, że włoska telewizja czy oglądane na komputerze bajki oraz włoskie książki (w tym włoska literatura dla dzieci) to wymienione przez wszystkie matki media, za pomocą których przekazywany jest dzieciom język włoski oraz kultura włoska.

Badane matki nadawały istotne znaczenie roli wychowania językowego swoich dzieci. Podkreślały wartość, jaką ma dla wychowywanych przez nie dzieci zanurzenie ich w językach, a w konsekwencji doświadczanie i przeżywanie przez nie kultur rodziców i dziadków obydwu narodowości oraz zakorzeniania się w nich. Kobiety poprzez snute narracje eksponowały, że język stanowi jeden z filarów tożsamości człowieka i klucz do jej rozumienia.

Zaprezentowane w artykule treści pozwalają osobom bezpośrednio zaangażowanym w wychowanie i edukację dzieci (nauczycielom, edukatorom, władzom oświatowym) na poznanie ich rodzinnego środowiska wychowawczego. Równocześnie pobudzają do pogłębionego namysłu nad sytuacją edukacyjną dziecka wychowywanego w rodzinie mieszanej. Ze względu na małą grupę badaną (której liczebność wynikała z przyjętej orientacji badawczej) zasadne jest kontynuowanie badań dotyczących wychowania i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, które wychowują się w rodzinach binacjonalnych i mieszkają w Polsce poza obszarem pogranicza terytorialnego.

Bibliografia

- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (2013). *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej* (M. Sutowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłoskowska, A. (2005). *Kultury narodowe u korzeni*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Kurcz, I. (2007). Wstęp. Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność? W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 9–39). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2018). Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta. W: P.E. Gębał (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne* (s. 83–101). Księgarnia Akademicka.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Trans Humana.
- Niedbalski, J. (2013). *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2007). *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2012). Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową. *Wychowanie w Rodzinie*, 5, 67–82. <https://doi.org/10.23734/wwr20121.067.082>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2011). Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy* (s. 15–71). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Otwinowska-Kasztelanic A. (2018). Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole? *Języki Obce w Szkole*, 3, 77–85.
- Palczyński, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM.
- Pressure.to. (2007). Weft QDA (v. 1.0.1). [Program komputerowy]. Uptodown. <https://weft-qda.en.uptodown.com/windows>
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Slany, K. i Strzemecka, S. (2016). Kapitał rodzinny i rodzinność w przestrzeni transnarodowej. Na przykładzie badań polskich rodzin w Norwegii. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 42(3), 255–282.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak.
- Slany, K., Ślusarczyk, M. i Krzyżowski, Ł. (2014). *Wpływ współczesnych migracji Polaków na przemiany więzi społecznych, relacje w rodzinie i relacje międzygeneracyjne*. Komitet

- Badań nad Migracjami PAN. http://www.kbnm.pan.pl/images/pdf/Krystyna_Slany_ekspertyza.pdf
- Slany, K., Ślusarczyk, M. i Pustułka, P. (2016). *Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem*. Komitet Badań nad Migracjami PAN. http://www.kbnm.pan.pl/images/Ekspertyza_KBNM_2016_Polskie_rodziny_transnarodowe.pdf
- Wojnarowska, A. (2019). *Dwukulturowość w wychowaniu dziecka. Z narracji polskich matek dzieci ze związków z partnerami narodowości włoskiej*. [Praca doktorska.] Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/6792>
- Wróblewska-Pawlak K. (2013). Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci. *Języki Obce w Szkole*, 1, 88–97.



Marta Krasuska-Betiuk

<https://orcid.org/0000-0002-8743-1481>

e-mail: mbkar@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Pluralizm w edukacji językowej – konceptualizacje, implikacje dydaktyczne

Pluralism in Language Education – Conceptualisations and Didactic Implications

KEY WORDS

language
v. *languaging*,
pluralistic
approaches,
mediation

ABSTRACT

The article is a metalinguistic reflection on the didactic potential of *plurilingualism*, and its aim is to present the conceptual assumptions of selected pluralistic concepts of language education, which linguists call *plurilingual pedagogies*. This is a group of methodological, theoretical and practical approaches, considered not only innovative, valuable and effective, but also necessary for application in contemporary education. And although plurilingualism functions in the Polish system in bilingual and international institutions, in the form of didactic concepts, programmes or methodological solutions, the author sees the need for its wider use and implementation in everyday school practice, especially in the present times, when every child is in the process of reaching a certain level of bilingualism and every teacher is a teacher of language. This article presents the most important concepts, such as *prulilingualism*, *translanguaging* and *language awareness*, which are used in the everyday language practice of multilingual families and communities and are applicable in multilingual groups, classrooms, and in working with children with migration experience.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

language
v. *languageing*,
podejścia
pluralistyczne,
mediacja

Artykuł ma charakter metajęzykowej refleksji na temat potencjału dydaktycznego plurilingwalizmu, a jego celem jest prezentacja założeń koncepcyjnych wybranych pluralistycznych koncepcji edukacji językowej, które lingwiści określają mianem *plurilingual pedagogies*. To grupa podejść metodologiczno-teoretycznych i praktycznych, uznawanych nie tylko za innowacyjne, wartościowe i skuteczne, ale też konieczne do zastosowania we współczesnej edukacji. I chociaż różnojęzyczność funkcjonuje w polskim systemie w placówkach dwujęzycznych i międzynarodowych w formie koncepcji dydaktycznych, programów lub rozwiązań metodycznych, autorka dostrzega potrzebę jej szerszego wykorzystania, implementacji do codziennej praktyki szkolnej w obecnych czasach, gdy każde dziecko jest w procesie dochodzenia do określonego poziomu dwujęzyczności, a każdy nauczyciel jest nauczycielem języka. W artykule przedstawiono najważniejsze podejścia: *prulilingualism*, *translanguageing* i *language awareness*, które są stosowane w codziennej praktyce językowej rodzin i społeczności wielojęzycznych oraz mają zastosowanie w różnojęzycznych grupach, klasach, w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji.

Wprowadzenie

Pytania o to, jak w czasach wzmoczonych globalnych interakcji, wielokulturowości, wielojęzyczności oraz migracji ponad granicami narodowymi i w ich obrębie wspierać rozwój językowy dzieci i organizować kształcenie językowe, pojawiają się zarówno w środowisku badaczy uniwersyteckich, jak i praktyków. Klasy wczesnoszkolne w XXI wieku stały się bardzo heterogeniczne, uczęszczają do nich dzieci o różnych zdolnościach, doświadczeniach językowych, pochodzeniu społeczno-kulturowym i oczekiwaniach rodziców, co stawia przed nauczycielami i twórcami polityki oświatowej zadania zrozumienia istoty procesów rozwojowych, w wyniku których dzieci uczą się dwóch (lub więcej) języków oraz tego, jak te doświadczenia wpływają na rozwój wszystkich sprawności językowych (mówienia, czytania, pisanie). Koncepcja transferu międzyjęzykowego – wykorzystania wiedzy językowej zarówno pojęciowej, jak i fonologicznej z pierwszego języka do nauki języka dodatkowego – jest przedmiotem badań i dyskusji psycholingwistów na całym świecie (Galloway i Lesaux, 2017). Pojawiają się postulaty przyjęcia perspektywy *pluriliteracies*, czyli uwzględniania różnojęzyczności w tworzeniu programów nauki czytania i pisanie (Cross i in., 2022). Jim Cummins przekonuje, że dialog pomiędzy teorią, badaniami i praktykami dydaktycznymi przyczynia się do lepszego zrozumienia zarówno nauki języka, jak i rozwoju poznawczego uczących się. Wiedza o naturze rozwoju językowego

i sposobach jego rozwijania generowana przez edukatorów w trakcie ich działań metodycznych działała jako katalizator dla tworzenia i rozszerzania teorii (Cummins, 2020, s. 206). Inspirujące propozycje płyną z obszaru pedagogiki różnojęzyczności (*plurilingual pedagogy*), subdyscypliny ogniskującej koncepcje teoretyczne i doświadczenia dydaktyczno-metodyczne wypracowane w wielu krajach europejskich (Szwajcaria, Hiszpania, Francja, Wielka Brytania) i pozaeuropejskich (Australia, Kanada). *Plurilingual pedagogies* (Lau i Van Viegen, 2020) nie są zupełnie nową teorią.

Nauczanie języka polskiego jako obcego lub drugiego dzieci z doświadczeniem migracji stanowi dynamiczny obszar podejmowanych także w naszym kraju refleksji naukowych, niejednokrotnie badacze wiążą je z koncepcjami edukacji włączającej (Gębał, 2019, s. 323). Istnieje realna potrzeba ściślejszej współpracy naukowców oraz praktyków z zakresu nauczania języków ojczystych oraz kolejnych obcych (Awramiuk i Karolczuk, 2016; Awramiuk i Rozumko, 2018). Ustalono, jak sytuacja jednoczesnej nauki języka ojczystego, obcego lub drugiego wpływa na zmianę roli i celu nauczania gramatyki, elementarnych sprawności sprawności (mówienia, czytania i pisania) oraz na modyfikację metody pracy nauczyciela (Pamuła-Behrens i Szymańska, 2018). W doskonaleniu umiejętności uczących się istotne jest podniesienie ich świadomości w zakresie wszystkich języków, którymi się posługują. Możemy odwoływać się nie tylko do ich znajomości języka pierwszego, ale równie dobrze zastosować naukę przez analogię z innymi językami, z którymi nasi uczniowie są zaznajomieni, wykorzystywać ich skumulowane doświadczenie językowe. Michał Paradowski udowadnia potrzebę uznania języka ojczystego uczniów szczególnie w klasach jednolitych językowo, wskazuje miejsce i rolę języka pierwszego (źródłowego), który staje się medium nauczania, narzędziem do osiągnięcia celów organizacyjno-logistycznych zajęć, komunikacji rówieśniczej, podstawą porównań międzyjęzycznych. Staje się użyteczny w nauczaniu komparatywno-kontrastywnym, które badacz zaprojektował (2017, s. 129–173). Różnorodność kulturowa i językowa rodzi potrzebę myślenia o edukacji językowej w sposób holistyczny, integrujący paradygmaty, koncepcje dydaktyczne, podejścia¹ i zalecenia dydaktyki języka ojczystego z metodykami nauczania języka obcego/języków obcych (Krasuska-Betiuk, 2022).

¹ Określenie „podejście” odzwierciedla nowy, otwarty sposób postrzegania planowania i realizacji procesu dydaktycznego, kładzie ono nacisk na zorientowaną na realizację konkretnych celów edukacyjnych formułę, zawiera w sobie dość otwartą koncepcję nauczania, uwzględniającą wykorzystywanie różnych jego technik, odpowiadających zdiagnozowanym wcześniej potrzebom edukacyjnym (Gębał, 2019, s. 121).

Holistyczne nurty w edukacji językowej – *plurilingualism* i *plurilingual pedagogy*

Kamieniem węgielnym nowego paradygmatu w edukacji językowej i jej konceptualizacji jest pojęcie *prulilingualismu*, które pojawiło się w odpowiedzi na zwiększoną mobilność społeczną, skutkującą zwielokrotnioną różnorodnością kulturową i językową oraz złożonością kontekstów uczenia się i nauczania. Podkreśla ono wzajemne powiązania, współzależność i wizję synergii, stanowi ramę koncepcyjną edukacji językowej, której drogi w ostatnich dekadach prowadziły od dwujęzyczności poprzez wielojęzyczność do różnojęzyczności, markowanej prefiksami bi-, multi-, pluri-. Zmiana paradygmatu polega na przejściu od liniowego sposobu postrzegania rozwoju języka na złożony, taki, który pozwala uchwycić dynamiczną interakcję między językiem jako bytem a językiem jako stale dynamicznie rozwijającym się konstruktem, między *language* (postrzeganiem języka jako nośnika informacji, tego, co istnieje jako myśl) a *linguaging* (działaniem w trakcie tworzenia), będącym dynamicznym, niekończącym się procesem nadawania znaczenia przy użyciu różnych zasobów językowych i semiotycznych. *Linguaging* jest fazą chaosu, a *langue* momentem przejściowej równowagi, systemowej homeostazy. Możemy za Wygotskim powiedzieć, że „myśl nie wyraża się jedynie w słowach; powstaje dzięki nim” i „przechodzi wiele zmian, gdy zamienia się w mowę” (Piccardo, 2019, s. 215). *Plurilingualism* ma charakter pojęcia parasolowego, semantycznie najbardziej pojemnego. W założeniach *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020) CEFR nie jest teoretyzowany jedynie w kategoriach abstrakcyjnych, lecz także stanowi ramę dla pedagogiki językowej. CEFR wzmacnia ideę, że edukacja językowa powinna dostosowywać się do różnych sytuacji, a zatem szanować daną rzeczywistość, jej historyczno-społeczny kontekst, a także cele osobiste uczących się, respektować poznawcze, psycholingwistyczne i emocjonalne podstawy uczenia się.

Różnojęzyczność wyzwala 3 obszary innowacji w pedagogice językowej:

1. Zachęca do kontekstowo właściwego, zgodnego z zasadami i pedagogicznie ukierunkowanego korzystania z zasobów językowych i pozajęzykowych w różnych językach. W ten sposób docenia się repertuary językowe uczących się, a także kształtuje i wzmacnia świadomość metajęzykową (*metalinguistic awareness*).
2. Fundamentalną rolę przypisuje mediacji (*mediation*), będącej indywidualnym i społecznym, poznawczo-rozwojowym zarazem procesem tworzenia znaczenia. Obejmuje wszystkich uczestników życia społecznego – ucznia i nauczyciela.

W mediacji użytkownik języka/uczeń działa jako podmiot społeczny, który tworzy mosty i pomaga konstruować lub przekazywać znaczenie, czasami w tym samym języku, czasami w różnych trybach (np. z jednego języka na inny – mediacja międzyjęzykowa). Skupiono się na roli języka w takich procesach, jak tworzenie przestrzeni i warunków do komunikowania się i/lub uczenia się, współdziałanie w konstruowaniu nowych znaczeń, zachęcanie innych do konstruowania lub rozumienia nowych znaczeń oraz przekazywanie nowych informacji w odpowiedniej formie. Kontekst może mieć charakter społeczny, pedagogiczny, kulturowy, językowy lub zawodowy (Council of Europe, 2020, s. 90).

- Mediacja może mieć charakter wewnątrz- lub międzyjęzykowy, a wszystkie deskryptory z zakresu mediacji tekstu wymagają łącznego stosowania działań recepcji i produkcji. Zasadniczo opisywane są cztery rodzaje mediacji: językowa, kulturowa, społeczna i pedagogiczna. Mówi się także o mediacji relacyjnej, która przyjmuje formę działań polegających na tworzeniu otwartego na współpracę środowiska, oraz mediacji poznawczej, polegającej na ułatwianiu dostępu do wiedzy lub pojęć, do których dana osoba nie ma bezpośredniego dostępu ze względu na bariery kulturowe lub językowe bądź związane z nieznanomością zagadnienia (Janowska, 2021, s. 73). Mediacja odgrywa fundamentalną rolę i kształtuje nawyk uczenia się przez całe życie zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Integracja różnych języków w procesie rozwoju poznawczego wspiera tworzenie znaczeń. Umożliwienie uczniom, w razie potrzeby, polegania na ich (wspólnym) języku (czy to ich języku L1 – ojczystym) w celu wykonania zadania w języku docelowym stanowi rusztowanie i ułatwia proces mediacji. Aktualne deskryptory mediacji w dokumencie CERF *Companion Volume* są podzielone na trzy główne kategorie: mediacja tekstu (uczestnicy życia społecznego/użytkownicy języka uruchamiają kompetencje różnojęzyczne w celu znalezienia sformułowań umożliwiających zrozumienie danego tekstu dla siebie i/lub dla innych i/lub z innymi); mediacja pojęć (wspólnie zastanawiają się nad istotą rzeczy, pomagają w procesie artykułowania myśli i konceptualizowania pojęć); mediacja komunikacji (ma charakter relacyjny, odnosi się do (auto)regulacji podmiotu oraz jego relacji z innymi uczestnikami życia społecznego) między sobą, mediujący wspomaga proces komunikacji poprzez zapewnienie odpowiedniej przestrzeni, pomoc w określeniu wspólnej płaszczyzny porozumienia oraz przewidywanie i/lub pokonywanie barier lub przeszkód językowych i kulturowych, a także radzenie sobie z nieporozumieniami i napięciami (Piccardo, 2022, s. 28).
3. Promuje podejście zorientowane na działanie (*action-oriented approach*), zalecane przez CEFR, (re)konceptualizuje uczenie się i używanie języka w kategoriach rozwiązywania problemów. CEFR postrzega osoby uczące się języków jako podmioty społeczne zaangażowane w strategiczny i refleksyjny proces, w którym

wykorzystują pełną różnorodność zasobów językowych i pozajęzykowych swego repertuaru językowego i kulturowego. Centralne miejsce cyklu planowania–wykonania–ewaluacji–udoskonalania/zmiany w rzeczywistych zadaniach zorientowanych na działanie stanowi spiralny schemat proces–produkt–proces, który jest zgodny z wizją systemową (Piccardo, 2019, s. 217).

W opublikowanym w serii „Educational Linguistics” wieloautorskim tomie pt. *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*, zredagowanym przez kanadyjskie badaczki Sunny M.C. Lau i Saskię Van Viegen, znajdziemy ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne przesłanki nowego podejścia w obszarze lingwistyki stosowanej, zestawienie aktualnych trendów w badaniach nad wielojęzycznością, już ugruntowane koncepcje lub wyłaniające się stanowiska i konstrukty teoretyczne z obszaru pluralistycznych podejść do edukacji językowej, które najintensywniej zyskują na znaczeniu (*Plurilingual Lab*, McGill University). Autorzy rozdziałów skupionych wokół pojęć takich jak *plurilingualism*, *plurilingual pedagogies*, *multilingual turn* i *translanguaging*² promują te teorie języka, koncepcje i podejścia pedagogiczne, które są wyraźnie krytyczne lub transformacyjne wobec pedagogiki deficytów w odniesieniu do praktyk językowych uczniów. Plurilingwalizm kładzie bowiem nacisk na repertuary językowe i różnojęzyczne kompetencje językowe, syntezę (kombinację) języków, przełączanie kodów oraz wielokulturowość. Podejścia pluralistyczne wyłoniły się w wyniku badań prowadzonych przez uniwersyteckich lingwistów we współpracy z lektorami pracującymi w zróżnicowanych kulturowo i językowo kontekstach edukacyjnych w odpowiedzi na potrzeby uczniów. W różnojęzycznej dydaktyce bierze się pod uwagę i rozwija cały repertuar językowy ucznia – w tym niepełne lub częściowe umiejętności językowe. Kiedy kultura dydaktyczna szkoły staje się otwarta na języki ojczyste wszystkich jej uczniów (i rodziców) i zachęca do *translanguaging*, wówczas rozluźniają się lub odrzucane są relacje władzy oparte na przymusie czy przemocy symbolicznej, funkcjonujące w szkołach i w danym społeczeństwie, które marginalizują potencjał intelektualny, talenty językowe poszczególnych uczniów i ich społeczności. Zgodnie z ideą, że tożsamości lub identyfikacje uczniów nie są ani stałe, ani statyczne, pedagogika różnojęzyczna uwzględnia dynamiczne, płynne rozumienie nie tylko użycia języka, ale także uczących się języka/ów (Lau i Van Viegen, 2020, s. 327).

Nowe metody i podejścia do nauki języków pojawiły się w ramach koncepcji pluralistycznych zaproponowanych w dokumencie *Framework of Reference for Plurilingual Approaches* (FREPA) opublikowanym w połowie 2000 roku, utworzonym przez Radę Europy i Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML). Podejścia

² Terminologia ta zdomowiona w angielszczyźnie trudna jest do przełożenia na język polski, dlatego pozostawiam ją w brzmieniu oryginalnym.

pluralistyczne opierają się na założeniu, że proces nauczania i uczenia się powinien obejmować wiele języków (*plurilingualism*) i kultur (*pluriculturalism*) niezależnie od przedmiotu. Wzmacniają pogląd, że wcześniejsza wiedza językowa i kulturowa jest mile widziana w każdym środowisku uczenia się, w szczególności w kształceniu językowym. Podejście plurilingwalne zakłada współpracę pomiędzy poszczególnymi dydaktykami szczegółowymi, co umożliwia przeniesienie ich w wymiar komparatystyczny. W ramach podejść pluralistycznych rozwijane są obecnie cztery zasadnicze obszary dydaktyki wielojęzyczności. Są nimi: podejście międzykulturowe do nauczania języków obcych, zintegrowane kształcenie językowe, interkomprehensja między językami pokrewnymi oraz otwarcie na języki znane jako *Awakening to Languages* (AtL) lub *Éveil aux Langues* we Francji i Szwajcarii oraz *Sprach(en)bewusstheit* w krajach niemieckojęzycznych (Gębal, 2019, s. 237). Nathalie Auger (2020) zaproponowała własny *Modèle holistique maximaliste pour les classes multilingues* stanowiący rodzaj kompleksowych ram dla klas wielojęzycznych. Składa się on z 7 etapów: 1. Uznaj i docień różnorodność językową klasy; 2. Korzystaj z języków jako zasobu, którego należy nauczać i uczyć się; 3. Korzystaj z materiałów wielojęzycznych i wielokulturowych; 4. Wzmacniaj wzajemne uczenie się uczniów od siebie; 5. Korzystaj z wielojęzycznych i wielokulturowych środowisk (poza klasą, szkołą) jako zasobu edukacyjnego; 6. Angażuj rodziców; 7. Zwiększaj świadomość różnojęzyczności wśród personelu edukacyjnego i nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Translanguaging w kontekście edukacyjnym

Termin *translanguaging* pojawił się jako opisowa etykieta dla określonej praktyki językowej. Jest angielskim tłumaczeniem Colina Bakera (2001) z walijskiego *trawsieithu* ukutego przez Cena Williama z Uniwersytetu w Bangor w 1994 r. dla opisanego praktyk pedagogicznych obserwowanych przez niego w walijskich szkołach, w których nauczyciel próbował nauczać w języku walijskim, a uczniowie odpowiadali głównie po angielsku (Lewis i in., 2012). Czasami wybór języka był odwrotny, gdy uczniowie czytali coś po walijsku, a nauczyciel oferował wyjaśnienia po angielsku. W ten sposób w klasie można było używać pełnego repertuaru językowego uczniów, maksymalizować zasoby językowe ucznia i nauczyciela w procesie tworzenia znaczenia, kształtowania doświadczeń, rozwiązywania problemów, konstruowania wiedzy. Takie praktyki nie były bynajmniej unikatowe, poza Walią występowały też w Kraju Basków czy Katalonii.

Koncept *translanguagingu* przyjęty i spopularyzowany w Stanach Zjednoczonych przez Ofelię Garcíę (2009) ma dziś znaczenie globalne – oznacza „wykorzystywanie pełnego repertuaru językowego mówiącego bez zwracania uwagi na staranne

przestrzeganie społecznie i politycznie określonych granic języków narodowo i kulturowo zdefiniowanych (państwowych)” (Otheguy i in., 2015). Znaczna część jego epistemologii wywodzi się z koncepcji heteroglosji Michaiła Bachtina (Bakhtin, 1981). Najszerze pola badawcze wyznaczają *Translingual Language Ideologies*, które funkcjonują jako *translanguaging*, *multilingual turn*, *plurilingualism* (Diao i Trentman, 2021). Opierają się na założeniach, że granice językowe są płynne i konstruowane społecznie, kładą nacisk na repertuar językowy jednostek, a nie na społeczne granice języków autonomicznych, narodowo i kulturowo zdefiniowanych, hegemonicznych, wyróżnionych (*named languages*). Ogólny zasób językowy jednostki zmienia się wraz z czasem i doświadczeniami życiowymi, ludzie czerpią ze swojego repertuaru językowego w sposób określony kontekstowo, także w celu uczenia się, co może, ale nie musi odpowiadać granicom wyznaczonym przez języki narodowe.

Translanguaging Theory z kolei rozwijana jest jako teoria i praktyka w dwujęzycznych i rdzennych/odziedziczonych środowiskach edukacyjnych, wiąże się z silną orientacją na sprawiedliwość społeczną, w koncepcji tej nacisk położony jest na rozpoznawanie i docenianie języków populacji marginalizowanych zamiast przyjmowania perspektywy deficytu (García i Wei, 2014; Otheguy i in., 2015). Profesor Jasone Cenoz reprezentująca Research Methods in Education na University of the Basque Country UPV/EHU oraz prezydentka Education Science Committee of the Spanish Research Council (AEI) rozróżnia *translanguaging* pedagogiczny (teoria i praktyka obejmująca zaplanowane strategie dydaktyczne nauczania integrującego dwa lub więcej języków, bazuje na wiedzy merytorycznej i językowej uczących się, poszerza ich świadomość metalingwistyczną) oraz spontaniczny *translanguaging* (rzeczywiste praktyki dyskursywne stosowane przez wielojęzycznych uczniów w szkole i poza nią) i przedstawia je jako kontinuum (Cenoz i Gorter, 2021). Interesująco przedstawiają się wyniki badań nauczycieli przeszkolonych do wdrażania praktyki transjęzyczności w swoich klasach (Cenoz i in., 2022).

Przez lata *translanguaging* funkcjonował jako skuteczna praktyka pedagogiczna w różnych kontekstach edukacyjnych, w których język edukacji szkolnej lub język wykładowy różnił się od języków uczniów. Poprzez celowe przełamywanie sztucznych i ideologicznych podziałów między rdzennymi mieszkańcami a imigrantami, większością a mniejszością oraz językiem docelowym a językiem ojczystym *translanguaging* wzmacnia zarówno ucznia, jak i nauczyciela, przekształca relacje władzy.

Zgromadzono bogatą literaturę obcojęzyczną wokół idei *translanguaging*, w polskim piśmiennictwie tłumaczonego jako transjęzykowość/transjęzyczność (Grossman, 2019) lub nietłumaczonego (Romanowski, 2018). *Translanguaging* jako pedagogika jest uważana za twórczą i transformatywną, i ogólnie jest postrzegana jako skuteczna, jako natomiast teoria lingwistyczna pozostaje czasem jeszcze kontrowersyjna (Wei, 2018). Ważnym celem stojącym za teorią *translanguaging* jest zakwestionowanie

hierarchiczności języków oraz potrzeba zajęcia się nierównościami i przemocą symboliczną, z jaką spotykają się użytkownicy języków mniejszościowych, zwłaszcza w krajach anglojęzycznych (García i Wei, 2014), ale także przez osoby posługujące się lokalnymi językami w dawnych kontekstach kolonialnych (Turner i Lin, 2020). Badacze zgłębiający teorię *translanguaging* zamiast badać języki dominujące, hegemoniczne – na przykład francuski, chiński i niemiecki – jako wyłącznie „zewnętrzne konstrukcje społeczne” (Vogel i García, 2017) – pozycjonują je jako element wewnętrznego dialogu uruchamianego dla tworzenia znaczenia. Traktują te języki narodowe jako zewnętrzne konstrukcje społeczne w tym sensie, że są one narzucone mówcy, ale sposób, w jaki mówcy w procesie uczenia się przywłaszczają sobie te konstrukcje, jest dialogiczny: narzucenie języków większościowych i sposób, w jaki są one używane, nie są bowiem tym samym (Otheguy i in., 2015). Określili cechy leksykalne i strukturalne, za pomocą których jednostka się komunikuje, jako „idiolekt”, czyli repertuar mówiącego z jego własnej perspektywy (Turner i Lin, 2020). Przedrostek *trans-* sugeruje proces, w wyniku którego pojawia się nowa, złożona rzeczywistość tworząca niezależny fenomen, zakłada transformację, twórcze przekształcanie, poszerzanie, ścieranie się ze sobą, wyjście poza granice języka. Druga część słowa – *linguaging* – oznacza „myślenie i pisanie między językami”, uwypukla dynamikę i złożoność ludzkich sposobów użycia języka i funkcjonowania w rzeczywistości językowej. Taki model pozwala na określanie języka jako dynamicznego, ruchomego, funkcjonującego w obrębie kontekstów społecznych, kulturalnych, historycznych i politycznych. Jest to język rozumiany jako działanie lub czynność, coś, co robimy, a nie struktura bądź materiał, z którego czerpiemy. Tę relację zilustrować można w formie równania: *trans + languaging = people's 'ways with words'* (Romanowski, 2018). W ten sam sposób *translanguaging* nie odnosi się do dwóch lub więcej odrębnych języków ani do syntezy różnych działań językowych. Jest to raczej działanie uwidaczniające złożoność interakcji osób o różnych doświadczeniach językowych, często wynikających z tożsamości narodowej konkretnego rozmówcy. W modelu *translanguaging* poszczególne języki: angielski, hiszpański czy rosyjski są określane jako „mające” rzeczywistość społeczną, ponieważ są konstruowane społecznie, a więc przynależą do konkretnych rozmówców, nie stanowią własności politycznej ani nie przynależą do konkretnych państw czy regionów, np. język angielski nie przynależy do Wielkiej Brytanii, Kanady czy Stanów Zjednoczonych. *Translanguaging* jest i może być swobodnie stosowany w szkołach wielojęzycznych, w środowiskach używających języków mniejszościowych (również imigranckich). To perspektywa ukierunkowująca nasze rozumienie w stronę bardziej inkluzywnej pedagogiki, która docenia i wspiera różnorodność.

Aby lepiej zrozumieć tę koncepcję, możemy porównać umysł dziecka do obrazu akwarelowego, na którym każdy kolor będzie reprezentował znany dziecku język. Nie możemy dokładnie określić, gdzie się zaczynają lub kończą, ponieważ granice nie

są jasno określone, nakładają się na siebie, tworząc nowe kolory. W ten sam sposób języki są wplecione, uwikłane w umyśle dziecka (Núñez Gutiérrez, 2023). W kontekście edukacyjnym *translanguaging* może być traktowany jako efektywna strategia pedagogiczna mająca na celu zmaksymalizowanie możliwości językowych, społecznych i kognitywnych ucznia i nauczyciela w nauczaniu. Pedagogika transjęzykowa (*translanguaging pedagogy*), rozumiana jako metodyczna mobilizacja pełnego repertuaru językowego uczniów i promowanie produktywnego kontaktu między językami, jest obecnie popierana (z pewnymi zastrzeżeniami) wśród społeczności naukowej i aktywnie eksplorowana przez nauczycieli w kontekście klasy szkolnej (Turner i Lin, 2020). W rzeczywistości *translanguaging* bardziej niż jakakolwiek inna praktyka lub pedagogika podtrzymuje praktykowanie języka domowego. Krytyczny orędownik tego podejścia Jim Cummins opisał 3 wdrożone w przeciągu ostatnich 20 lat w Kanadzie różnojęzyczne inicjatywy edukacyjne skierowane do uczniów przyswajających drugi język: *Linguistically Appropriate Practice* (Chumak-Horbatsch, 2012), *Dual Language Showcase* oraz *Multiliteracies Projekt* (Cummins, 2019).

Wnioski

Pedagogika różnojęzyczności to kompleksowa, dynamiczna i nowatorska subdyscyplina generująca różnorodne implikacje dla praktyki. Ma potencjał krytyczny, ponieważ kwestionuje niesprawiedliwe relacje władzy właściwe dla hierarchii językowych, przekształca społeczne reprezentacje mniejszościowych tożsamości językowych i angażuje uczących się do działania na rzecz zmian społecznych. Ma także potencjał twórczego aranżowania przestrzeni pracy w ramach i wbrew ograniczeniom strukturalnym i ideologicznym, aby można było zaprojektować kierunki dla alternatywnych, dynamicznych podejść, które wykraczają poza binarną, uproszczoną monolingwalną perspektywę edukacji językowej (Lau i Van Viegen, 2020). W praktyce oznacza pewną postawę, stan umysłu, sposób funkcjonowania w klasie szkolnej. Istnieje zatem potrzeba promowania zmian w polityce z zakresu wczesnej edukacji językowej, która uwzględniałaby zdolność oddziaływania różnojęzycznych i różnokulturowych potencjałów dzieci jako ważnego zasobu wiedzy, szanowała ich repertuary językowe i pozwalała im zaistnieć w sytuacjach uczenia się. Badacze sugerują, że kontakt dzieci z różnymi językami i kulturami we wczesnym wieku pozwala im rozwijać zrozumienie kulturowe i kompetencje komunikacyjne niezbędne do rozwoju w coraz bardziej wielojęzycznym i wielokulturowym świecie (Coelho i Ortega, 2020). Potencjał dzieci z Ukrainy, które w większej niż dotychczas skali dołączają do polskich szkół, należy potraktować jako szansę dla przyspieszenia zmian w edukacji językowo-kulturowej na każdym etapie. Spotkanie dwóch języków może zadziałać wyzwalająco (transfer

pozytywny). Sprzyjać temu może wiele elementów: dzieci szybko opanują wymowę, bo ona jest podobna, sprzyja nam leksyka, bo nie brzmi obco, także rozumienie ze słuchu i mówienie. Starszym uczniom alfabet łaciński nie jest obcy, bo uczą się j. angielskiego. Warto uczynić z obecności dzieci z Ukrainy bogactwo – przynoszą nam swoją kulturę i język, dzięki czemu lepiej rozumiemy i siebie, i innych. Wyraźnie zauważalne obecnie w Polsce dążenie do zacieśniania współpracy między lingwistyką i pedagogiką językową (Gębał i Kumięga, 2020) z pewnością przyczynia się do opracowywania skutecznych strategii czy modeli edukacji wspierającej różnorodność. Przykładem dobrych praktyk jest udostępniona wszystkim zainteresowanym edukatorom strona projektu *Literacy for CLIL* (<https://literacyforclil.edunext.io>) z ciekawymi otwartymi kursami np. *Literacy aproaches*.

Bibliografia

- Auger, N. (2020). Un modèle en 7 étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Ruptures 2: École et migrations. L'école de la République est-elle accueillante?*, 2(166), 99–105.
- Awramiuk, E. i Karolczuk, M. (red.). (2016). *Z problematyki kształcenia językowego*. 6. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Awramiuk, E. i Rozumko, A. (red.). (2018). *Z problematyki kształcenia językowego*. 7. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, tłum.). University of Texas Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. i Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Cenoz, J., Santos, A. i Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and teachers' perceptions of anxiety. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2021387>
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto Press.
- Coelho, D. i Ortega, Y. (2020). Pluralistic approaches in early language education: Shifting paradigms in language didactics. W: S.M.Ch. Lau i S. Van Viegen (red.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (s. 145–160). Springer.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cross, R., D'warte, J. i Slaughter, Y. (2022). Plurilingualism and language and literacy education. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(3), 341–357. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00023-1>

- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, art. 13, 19–36. <https://paperity.org/p/220065267>
- Cummins, J. (2020). Dialogue/response – engaging translanguaging pedagogies in language classrooms. W: S.M.C. Lau i S. Van Viegen (red.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (s. 205–212). Springer.
- Diao, W. i Trentman, E. (red.). (2021). *Language learning in study abroad: The multilingual turn*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411340>
- Galloway, P., i Lesaux, N. (2017). A matter of opportunity. Language and reading development during early childhood for dual-language learners. W: *The Routledge international handbook of early literacy education: A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (s. 26–39). Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. i Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gębał, P. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. PWN.
- Gębał, P. i Kumięga, Ł. (red.). (2020). *Między lingwistyką a pedagogiką: Konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grossman, E.M. (2019). O zjawisku „transjęzykowości” (*translanguaging*) na przykładzie brytyjskiej literatury dziecięcej o tematyce migracyjnej. W: K. Frukacz (red.), *Recepcja i adaptacja, mecenaty i migracje: Prace ofiarowane profesorowi Romualdowi Cudakowi* (s. 236–250). Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Gnome.
- Janowska, I. (2021). *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: Od teorii do praktyki*. Księgarnia Akademicka.
- Krasuska-Betiuk, M. (2022). Od akwizycji języka ojczystego do kompetencji różnojęzycznych dziecka w młodszy wiek szkolnym. *Edukacja Międzykulturowa*, 18(3), 152–164. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/10-15804/edukacja-miedzykulturowa/8845-em2022310>
- Lau, S.M.Ch. i Van Viegen, S. (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Springer.
- Lewis, G., Jones, B. i Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- McGill University. (b.d.). *Plurilingual Lab*. McGill University. <https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/>
- Núñez Gutiérrez, S. (2023). *Translanguaging*. Translanguaging in ECE. <https://www.translanguaginginece.com/translanguaging>
- Otheguy, R., García, O. i Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018). Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego. W: A. Rozumko i E. Awramiuk (red.),

- Wiedza o języku w kształceniu filologicznym* (s. 13–29). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Paradowski, M.B. (2017). *M/Other tongues in language acquisition, instruction, and use*. Institute of Applied Linguistics University of Warsaw.
- Piccardo, E. (2019). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. W: P.P. Trifonas i T. Aravossitas (red.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (s. 207–225). Springer.
- Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual: Pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
- Romanowski, P. (2018). O modelu translanguaging i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym. *Języki Obce w Szkole*, 22, 49–54.
- Turner, M. i Lin, A.M.Y. (2020). Translanguaging and named languages: Productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 423–433. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1360243>
- Vogel, S., García, O. (2017). Translanguaging. W: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor University.



Barbara Sapata

orcid.org/0000-0001-7916-2309
e-mail: barbara.sapata@uwm.edu.pl
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Małgorzata Sławińska

orcid.org/0000-0002-4941-009X
e-mail: malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Książki questingowe Beaty Sarnowskiej jako źródło dziecięcej wiedzy o dziedzictwie kulturowym

Beata Sarnowska's Questing Books as the Source of Children's Knowledge of Cultural Heritage

KEY WORDS ABSTRACT

questing, cultural
heritage, questing
literature, values,
children's literature

In recent years, questing is getting more and more popular in Poland. It is a variant of the urban game as a form of cultural tourism. The subject of the considerations presented in this article includes children's books written by Beata Sarnowska from the series "Miejskie Tajemnice" (*Urban Mysteries*), which are referred to as *questing literature* – a term that has not yet been reinforced in literary studies. We conducted our research in order to determine whether it is possible to transpose questing into a literary form, and whether this procedure succeeded in the case of Sarnowska's books. To answer these questions, a formal, stylistic and content analysis of the works was carried out based on the features of questing that were defined in literature of the subject. The analyses showed that the content of the books in question reflects the most important feature of questing, which is the popularization of knowledge about cultural heritage in the framework of an urban game. The compatibility of the analysed items with traditional questing on the formal and stylistic level was also noted. Sarnowska's works show children cultural heritage as a value, in a form that is a combination of their preferred form of entertainment (a game) and a classic book, further sustaining their interest in literature.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

questing,
dziedzictwo
kulturowe, literatura
questingowa,
wartości, literatura
dziecięca

W ostatnich latach w Polsce obserwujemy rosnącą popularność questingu, czyli odmiany gry miejskiej jako formy turystyki kulturowej. Przedmiotem rozważań prezentowanych w niniejszym artykule były książki dla dzieci autorstwa Beaty Sarnowskiej z serii „Miejskie Tajemnice”, które określane są nieutrwalonym jeszcze w literaturoznawstwie mianem literatury questingowej. Przeprowadzone przez nas badania miały na celu ustalenie, czy możliwe jest transponowanie questingu na formę literacką oraz czy zabieg ten udał się w przypadku książek Sarnowskiej. Aby odpowiedzieć na te pytania, dokonano analizy formalnej, stylistycznej i treściowej utworów na podstawie zdefiniowanych w literaturze przedmiotu cech questingu. Wykazała ona, że treść badanych książek odzwierciedla najważniejszą cechę questingu, jaką jest popularyzowanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym w ramach gry miejskiej. Odnotowano także zgodność analizowanych pozycji z tradycyjnym questem na płaszczyźnie formalnej i stylistycznej. Utwory Sarnowskiej ukazują dzieciom dziedzictwo kulturowe jako wartość w postaci, która stanowi połączenie preferowanych przez nie form rozrywki (gra) z klasyczną książką, podtrzymując dodatkowo zainteresowanie literaturą.

Wstęp

W ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawiły się książki dla dzieci autorstwa Beaty Sarnowskiej z serii „Miejskie Tajemnice”, których treść poświęcona jest czterem polskim miastom: Olsztynowi – *Tajemnica zaginionej kotki* (2016); Krakowowi – *Tajemnica krakowskich pocztówek* (2017); Toruniowi – *Tajemnica profesora w mełoniku* (2019a) i Warszawie – *Tajemnica zielonej teczki* (2019b) (fot. 1).



Fot. 1. Okładki książek Beaty Sarnowskiej z serii „Miejskie Tajemnice”

W recenzjach zamieszczanych w Internecie (Musiał, 2017; Czas dzieci, b.d.) utwory te określane są jako questingowe, choć w literaturoznawstwie kategoria ta nie jest jeszcze zdefiniowana. W niniejszym artykule podjęliśmy próbę rozpoznania, czy questing jako rodzaj gry kształtującej wiedzę o dziedzictwie kulturowym może przyjąć literacką formę, a także czy utwory Sarnowskiej można zaliczyć do kategorii książki questingowej. W tym celu przeprowadziłyśmy analizę formalną, stylistyczną i treściową wszystkich publikacji z serii, odwołując się do cech questingu i poszukując ich w badanych utworach.

Pojęcie i charakterystyka questingu

Questing to pojęcie wywodzące się z obszaru edukacji kulturowej, które Delia Clark i Steven Glazer (2006) definiują jako model edukacji regionalnej (*place-based education*), skupiający się na odkrywaniu najbliższego otoczenia człowieka i zdobywaniu wiedzy o jego dziedzictwie kulturowym i przyrodniczym w niekonwencjonalny sposób. Questing to rodzaj bezobsługowej gry terenowej. Scenariusz questingu jest stały, a uczestnik może zaangażować się w grę bez niczyjego nadzoru i w dogodnym dla siebie czasie. Sama gra polega na tworzeniu nieoznakowanych szlaków, którymi uczestnicy poruszają się dzięki wskazówkom, zazwyczaj rymowanym, zawartym w bezpłatnym opisie (queście), i uproszczonej mapie okolicy z naniesionym punktem startu, ale bez wyrysowanej trasy. W punkcie końcowym czeka na uczestnika tzw. skarb. Jak pisze badaczka questów Katarzyna Czarnecka:

Dla kompozycji questu konstytutywne są dwa typy segmentów:

1. Wskazówki topograficzne umożliwiające orientację w terenie i poruszanie się po nim zgodnie z zamysłem autora;
2. Zagadki, czyli wplecione w narrację zadania, których obecność sprawia, że synonimem questingu jest również wyrażenie „turystyka z zagadkami” (Czarnecka, 2017, s. 190–191).

Idąc za wskazówkami i rozwiązując zadania, uczestnik questingu zapoznaje się z wiadomościami na temat okolicy. Dotyczą one historii, dziedzictwa kulturowego, geografii i przyrody obszaru uwzględnionego w queście. Według Grzegorza Droby i Saby Przepióry (2014, s. 36) to właśnie element edukacyjny stanowi o zasadniczej różnicy między klasyczną grą miejską a questingiem: o ile głównym celem questingu jest zaznajomienie uczestników z elementami dziedzictwa kulturowego, to w grach miejskich nie jest to konieczne. Gry miejskie wykorzystują jedynie przestrzeń miejską jako istotny element rozgrywki (Smalec, 2015, s. 195).

Clark i Glazer (2006) postrzegali questing jako narzędzie, dzięki któremu społeczności mogą tworzyć trwałe związki z krajobrazem kulturowym rodzinnej ziemi. Szybko został on jednak przeniesiony na grunt szeroko pojętej turystyki kulturowej. W Polsce jest popularyzowany od 2011 r., w dużej mierze przez organizacje pozarządowe (Droba i Przepióra, 2014, s. 37). Dziś mają go w swojej ofercie turystycznej także liczne polskie miasta i gminy. Questing stanowi interesujące uzupełnienie sieci lokalnych szlaków turystycznych i kulturowych, prowadząc uczestników przez mniej znane obiekty i miejsca położone poza obszarami, w których koncentruje się ruch turystyczny. Jego istotą jest „szukanie wyjątkowości w pozornie zupełnie zwyczajnych przestrzeniach, upowszechnianie niepowtarzalnych miejsc wyróżniających się krajobrazem, przyrodą czy też dziedzictwem kulturowym” (Droba i Przepióra, 2014, s. 37).

Co stanowi o sukcesie questingu? Jakimi cechami powinien się charakteryzować quest, aby właściwie spełniać swoją funkcję? Trener questingu Łukasz Wilczyński odnosi jego wartość do wywołanego przez niego efektu i charakteryzuje w trzech słowach: zabawa, emocje i edukacja. To połączenie tych trzech elementów zapewnia dobrą zabawę oraz zdobywanie nowej wiedzy uczestnikom w każdym wieku. Wilczyński wskazuje jednak na jeszcze jeden element, który warunkuje uzyskanie wymienionych efektów: zaangażowanie, które sprawia, że uczestnicy nie pozostają obojętni na questy. Biorą czynny udział w poszukiwaniu kolejnych wskazówek, stając się częścią questu (Wilczyński, 2011). Questing bywa także multimedialny – w ostatnich latach pojawiają się questy powiązane z udostępnionymi do pobrania aplikacjami. Twórcy questów otwierają się też na questowiczów poruszających się np. rowerem. Także książki będące przedmiotem naszych badań stanowią próbę rozszerzenia tej formy zaangażowania.

Dziedzictwo kulturowe jako nośnik wartości

Rosnąca popularność questingu wiąże się z poszukiwaniem przez zainteresowane instytucje i organizacje sposobów na upowszechnianie wiedzy o dziedzictwie kulturowym regionu i kraju, traktowanym jako nośnik wartości. Dziedzictwo kulturowe jest pojęciem wielowymiarowym, obecnym w języku nauki, publicystyki i polityki (Kobyliński, 2012), jednak kluczowym terminem staje się na polu rozważań nad regionalizmem i edukacją regionalną (Petrykowski, 2003). Zgodnie z definicją przyjętą w 2005 roku w Faro podczas Konwencji Ramowej Rady Europy o wartości dziedzictwa kulturowego dla społeczeństwa dziedzictwo kulturowe można rozumieć jako „zbiór zasobów odziedziczonych z przeszłości, które społeczeństwa identyfikują, niezależnie od przynależności własnościowej, jako odzwierciedlenie i wyrażenie ich stale ewoluującego systemu wartości, przekonań, wiedzy i tradycji” (art. 2, ust. 1a). Jego składową są także, co warto podkreślić, elementy niematerialne, czyli

[...] praktyki, wyobrażenia, przekazy, wiedza i umiejętności – jak również związane z nimi instrumenty, przedmioty, artefakty i przestrzeń kulturowa [...]. To niematerialne dziedzictwo kulturowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie, jest stale odtwarzane przez wspólnoty i grupy w relacji z ich otoczeniem, oddziaływaniem przyrody i ich historią oraz zapewnia im poczucie tożsamości i ciągłości, przyczyniając się w ten sposób do wzrostu poszanowania dla różnorodności kulturowej oraz ludzkiej kreatywności (UNESCO, 2003, art. 2, ust.1 pkt 1).

Wśród reprezentantów nauk humanistycznych toczy się debata na temat dziedzictwa kulturowego i jego wartości. Jedno ze stanowisk wiąże się z afirmatywnym

podjęciem do dziedzictwa, które uznawane jest za samoistną (autoteliczną) wartość dla określonej zbiorowości. Jako medium komunikacji międzypokoleniowej stanowi trwałe element tożsamości społecznej (Brumann, 2014). Tak pojmowane dziedzictwo ma charakter mnemoniczny i potrzebuje ciągłego przypominania o tym, co należy ocalić od zapomnienia ze względu na nieprzemijającą wartość (Silberman, 2015). Zgodnie z tym podejściem w kulturze każdego państwa istnieją miejsca o wymiarze uniwersalnym, będące nośnikami wysokich wartości humanistycznych i ogólnoludzkich: piękne krajobrazy o walorach przyrodniczych i widokowych, miejsca o unikatowych wartościach historycznych, a także miejsca i obiekty posiadające wyjątkowe walory estetyczne, artystyczne i kulturowe. Zrozumienie ich znaczenia jako świadectwa rozwoju kulturalnego, historycznego i duchowego człowieka na przestrzeni dziejów wymaga świadomości ich istnienia, zrozumienia funkcji, jaką mają do spełnienia, oraz zapoznania się z kontekstem historycznym i kulturowym, w którym powstały (Torowska, 2008, s. 8).

Drugie podejście do dziedzictwa kulturowego, nazywane konstruktywistycznym, nawiązuje do koncepcji tradycji wynalezionych (Hobsbawm i Ranger, 2008), czyli zestawów obiektów i praktyk symbolicznych wytworzonych w niedalekiej przeszłości, które pomocne są we wpajaniu norm i wartości umożliwiających wygenerowanie w określonej społeczności poczucia ciągłości z jakimś okresem w przeszłości. Jak zauważa Piotr Petrykowski, siła dziedzictwa kulturowego „nie jest osadzona w jakichkolwiek tak zwanych obiektywnych wartościach”, lecz „w ludziach, których dynamiczny stosunek do przeszłości powoduje, że tradycja (dziedzictwo kulturowe) poddawana jest ciągłej weryfikacji” (2003, s. 156–157). Tak więc przypisywane dziedzictwu kulturowemu wartości poznawcze i emocjonalne, moralne, społeczne, religijne, estetyczne, patriotyczne i inne (por. Torowska, 2008; Kobyliński, 2012) mogą ujawniać się lub nie w zależności od rozumienia samego pojęcia dziedzictwa kulturowego oraz od refleksji ludzi zaangażowanych w jego transmisję. W okresie, gdy system wartości człowieka dopiero się kształtuje, a więc w odniesieniu do dzieci i młodzieży, ważne jest „wspomaganie młodych ludzi w urzeczywistnianiu własnej, lecz właściwej hierarchii wartości”, zwane wychowaniem ku wartościom (Chafas i Łobacz, 2020, s. 109). Poznawanie dziedzictwa kulturowego daje podwaliny pod wartość będącą niejako sumą wymienionych wyżej – identyfikację człowieka najpierw z najbliższym otoczeniem, małą ojczyzną, następnie regionem, w końcu – z narodem i wielką Ojczyzną, którą Kazimierz Denek zalicza do wartości najwyższych (Denek i in., 2009).

Analiza i interpretacja treści książek

W procesie analizy książek Sarnowskiej łączymy perspektywę literaturoznawczą i pedagogiczną. Korzystając z metodologii genologicznej, przeprowadziłyśmy badanie cech gatunkowych omawianych tekstów na podstawie modelu kategoryzacji określonego jako klasyczny lub strukturalistyczny (Makuch, 2015; Witosz, 2001). Dodatkowo zastosowałyśmy jakościową analizę treści, metodę służącą badaniu gotowych przekazów, „w której kategorii analityczne wyprowadza się z koncepcji badań, nie zaś z materiału badawczego – analizowanego tekstu. W tekście zaś wyszukuje się wskaźników tej kategorii” (Rubacha, 2008, s. 284). Zastosowanie tej metody ułatwiło wyłonienie cech gatunkowych questu oraz rozpoznanie znaczeń nadawanych wybranym elementom dziedzictwa kulturowego naszego kraju.

Akcja badanych książek rozgrywa się kolejno w czterech dużych polskich miastach: w Olsztynie (Sarnowska, 2016), Krakowie (Sarnowska, 2017), Warszawie (Sarnowska, 2019a) i Toruniu (Sarnowska, 2019b). Wszystkie pozycje zostały wydane przez krakowskie Wydawnictwo Skrzat. W warstwie graficznej łączy je obecność rysunków wykonanych przez Artura Nowickiego wkomponowanych w zdjęcia miast zrobione przez autorkę serii (fot. 2).



Fot. 2. Przykład ilustracji z książki *Tajemnica zielonej teczki* (Sarnowska, 2019b, s. 75)

Głównymi bohaterami są dzieci w wieku 9–12 lat: Kama, Zuza, Krzysiek (zwany Chudym) i Wojtek (zwany Świętym). Wszyscy oni mieszkają na osiedlu Kwiatowym w Olsztynie.

Punktem wyjścia fabuły w każdej z książek jest intrygujące wydarzenie, skłaniające dzieci do podjęcia „śledztwa”. W książce o Olsztynie dzieci poszukują zaginionej

kotki, którą miały opiekować się podczas wakacji. W Krakowie tropią złodzieja cennego zbioru starych pocztówek przywiezionych jako prezent dla przyjaciela dziadka Kamy. W Warszawie szukają skradzionego rękopisu nowej powieści znanego autora książek dla dzieci, a w Toruniu chcą odnaleźć tajemniczego profesora i jego psa, by uchronić ich przed grożącym im niebezpieczeństwem. We wszystkich książkach bohaterowie prowadzą poszukiwania według wskazówek i zadań zawartych w kolejno odkrywanych, tajemniczych wiadomościach. Każda z nich zawiera informacje o miejscu ukrycia następnej wskazówki, wyznaczając tym samym trasę prowadzącą przez miasto do punktu docelowego, w którym następuje rozwikłanie zagadki detektywistycznej. W momencie kulminacyjnym okazuje się, że to, co bohaterowie uznawali za kryminalną intrygę, w rzeczywistości było grą zorganizowaną przez dorosłych. W Olsztynie grę przygotowali rodzice małych detektywów, chcąc uatrakcyjnić im ostatni wspólny dzień przed wyjazdem na kolonie. W Krakowie organizatorem zabawy okazał się przyjaciel dziadka. W Warszawie grę miejską wymyślił ulubiony pisarz bohaterów, żeby wyłonić kandydatów do udziału w filmie kręconym na podstawie jego najnowszej książki, a w Toruniu była ona częścią wernisażu wystawy dzieł Zbigniewa Lengrena – nagrodę za rozwiązanie zagadek stanowiło darmowe wejście na specjalną ekspozycję. Przeprowadzenie gier było możliwe dzięki zaangażowaniu wielu osób, w tym pracowników instytucji kultury (bibliotekarki, przewodnika turystycznego, pracownika muzeum, aktora, reżysera filmowego itp.).

Trasy, którymi podążają dzieci, rozwiązując kolejne zagadki, przebiegają przez miejsca, gdzie znajdują się obiekty charakterystyczne dla poszczególnych miast. Są wśród nich przede wszystkim znane zabytki, jak np. Wysoka Brama i katedra św. Jakuba w Olsztynie; kościół Mariacki i Sukiennice w Krakowie; Zamek Królewski oraz Pałac Kultury i Nauki w Warszawie; Krzywa Wieża i Dom Kopernika w Toruniu. Kolejną kategorię obiektów stanowią pomniki: Mikołaja Kopernika w Olsztynie i w Toruniu, Adama Mickiewicza w Krakowie, Marii Curie-Skłodowskiej w Warszawie i in. Odrębną grupę obiektów tworzą instytucje kultury odwiedzane przez bohaterów, np. w Olsztynie Wojewódzka Biblioteka Publiczna; w Warszawie Muzeum na Zamku Królewskim i Teatr WARSawy; w Toruniu – Galeria Filutek. Autorka wplata w tekst ciekawostki, które czynią mijane miejsca atrakcyjnymi dla dzieci. Na przykład na temat Pałacu Kultury i Nauki w książce czytamy: „Czy wiecie, że jego wysokość wynosi aż dwieście trzydzieści siedem metrów? Ma czterdzieści dwa piętra i znajduje się w nim trzy tysiące dwieście osiemdziesiąt osiem pomieszczeń. Podobno na czterdziestym drugim piętrze uwiła gniazdo para orłów, a porządku w piwnicach pilnuje około trzydziestu kotów” (Sarnowska, 2019a, s. 23–24). Uzupełnieniem atrakcji uwzględnionych na trasach wędrówek bohaterów są liczne mniej znane elementy dziedzictwa kulturowego miast, jak np. żyrandol z poroża jelenia w olsztyńskiej katedrze; nóż nad wejściem do Sukiennic w Krakowie; kamienny niedźwiedź w Warszawie; pamiątkowy

„but Mroźka” w Toruniu. Wymienione obiekty stanowią pretekst do przywołania legend związanych z miastami – zarówno powszechnie znanych, jak np. warszawska legenda o złotej kaczkę czy o bazyliuszku, jak i tych mniej znanych, np. legenda o nożu w Sukiennicach i wieżach kościoła Mariackiego, legenda o jeleniu z katedry w Olsztynie i in. Przywoływane legendy zaliczamy do niematerialnego dziedzictwa kulturowego, reprezentowanego w omawianych książkach także przez dorobek postaci związanych z wymienionymi miastami, który jednocześnie jest znaczący w skali całego kraju, a nawet świata. Mali bohaterowie poznają Mikołaja Kopernika (Olsztyn, Toruń), Marię Curie-Skłodowską (Warszawa), polskich władców (Warszawa, Kraków) czy Zbigniewa Lengrena (Toruń). Autorka odnotowuje także tradycje i elementy folkloru miejskiego, jak choćby wypiek toruńskich pierników czy obecność kataryniarza na warszawskiej Starówce.

Czytelnik, śledząc losy bohaterów, poznaje topografię miast. Pomocna jest w tym wydrukowana na wewnętrznej stronie okładki każdej z książek uproszczona mapa tych części miasta, w których toczy się akcja. Dodatkowo w niektórych książkach zamieszczono uproszczone plany sytuacyjne (fot. 3).



Fot. 3. Plan sytuacyjny z książki *Tajemnica profesora w meloniku* (Sarnowska, 2019a, s. 63)

Schemat fabuły oparty na zagadkach na temat dziedzictwa kulturowego odwiedzanych obszarów, których rozwiązanie prowadzi do odkrycia tajemnicy, a także ściśle powiązanie z topografią miasta przywodzi na myśl opisany wyżej znany z turystyki kulturowej questing. Pojęcie to przywołuje zresztą sama autorka, która w pierwszej książce ustami rodziców bohaterów będących organizatorami zabawy wyjaśnia, że dzieci wzięły udział w grze będącej połączeniem gry miejskiej z grą w podchody i z questingiem. Questing, jak poinformował dzieci ojciec Krzyska, „[t]o mix różnych form turystyki i aktywności terenowej. Ma na celu poznanie dziedzictwa kulturowego

czy przyrodniczego. Zwieńczeniem questingu jest zdobycie skarbu, przy czym skarb zazwyczaj jest umowny” (Sarnowska, 2016, s. 129).

Aby określić, czy omawiane książki można uznać za questingowe, spróbujmy odnieść ich treść do zasad budowania questu. Czarnecka, badając quest jako odrębny gatunek tekstu, wyodrębniła charakterystyczne dla niego cechy formalne i stylistyczne. Według badaczki quest ma ograniczoną objętość wyznaczoną wielkością ulotki. Składa się z właściwego wierszowanego korpusu z opisem trasy i zawartymi w nim zagadkami oraz paratekstu zawierającego informacje o charakterze organizacyjnym. Tekst questu uzupełniany bywa także grafiką lub zdjęciami (Czarnecka, 2016, s. 36). Odnosząc tę charakterystykę do omawianych książek, można stwierdzić, że rymowany korpus questu ograniczony został do zagadek pozwalających bohaterom na odnalezienie kolejnego punktu trasy. Sformułowane zostały one w trybie rozkazującym, co również jest wg Czarneckiej rozpoznawalną cechą questu (2016, s. 30).

Dodatkowe informacje, zarówno te o charakterze organizacyjnym, jak i opis leżących na trasie miejsc i obiektów, tworzą fabułę książki. Choć trudno porównać objętość utworu literackiego do ulotki, to jednak i tu widać pewną analogię – treścią każdej z książek jest przejście przez bohaterów wyznaczonej w grze trasy. Sam utwór jest w związku z tym krótki i koncentruje się wyłącznie na przygodach dzieci w trakcie wędrówki po mieście. Jeśli chodzi o obecność map, fotografii i ilustracji umożliwiających orientację w topografii miasta i odnalezienie konkretnych obiektów, to w badanych książkach wymogi te, jak pisałyśmy wcześniej, zostały spełnione.

W każdej książce zagadki będące wskazówkami dla bohaterów przyjmują inną, interesującą formę. W Olsztynie mają postać anonimowych listów, których słowa ułożono z liter wyciętych z kolorowych pism; w Krakowie wypisane są na rewersie pocztówek przedstawiających dawne miasto; w Warszawie na kartkach imitujących los na loterię, a w Toruniu tekst zagadki ukryty jest pod naklejką na puzzlu. Jak podaje Czarnecka, w treści questów „dominuje leksyka z zakresu architektury, historii sztuki, a także nazwy elementów wyposażenia kościołów oraz terminy przyrodnicze” (Czarnecka, 2016, s. 39). W książkach Sarnowskiej tego typu leksyka pojawia się zarówno w rymowanych zagadkach, jak i w sfabularyzowanej części questu. Przykładem zagadki, która obfituje w pojęcia związane zarówno z historią, jak i z architekturą jest wiadomość nr 1, którą dzieci otrzymały w Warszawie: „Mieszkali tam Anna, Zygmunt, Bolesław. Przez czterdzieści lat nie istniał. Ma Izbę Poselską, Senatorską, Salę Rycerską, Tronową i Wielką. Konstytucję 3 maja tam uchwalono, po dziś dzień ciągle chwalebna” (Sarnowska, 2019a, s. 32). W warstwie narracyjnej także znajdujemy liczne pojęcia i słynne nazwiska związane z historią (np. II wojna światowa, getto żydowskie), architekturą (np. portal, fasada), literaturą (np. Adam Mickiewicz, Sławomir Mrożek), nauką (np. Mikołaj Kopernik, Nobel) oraz szeroko rozumianą kulturą (lutnik, antykwariat). Wyjaśniają je, najczęściej w dialogach, osoby spotykane przez bohaterów

na trasie ich wędrówek. Niekiedy dzieci znajdują konieczne wyjaśnienia w treści informacji umieszczanych przy konkretnych obiektach. Na przykład pod „butem Mrożka” zawieszonym na jednej z toruńskich kamienic bohaterowie czytają słowa zapisane na szklanej tablicy: „Na pamiątkę pobytu Sławomira Mrożka jesienią 2006 roku” (Sarnowska, 2019b, s. 118). Przyjaciele przypominają sobie także wiadomości znane im ze szkoły. Zdobywanym informacjom towarzyszy zwykle uznanie, a nawet zachwyt. Na przykład oglądając eksponaty na Zamku Królewskim, dzieci czytają: „W górnej kondygnacji herby królów Polski: Augusta III i Stanisława Augusta, symbole władzy monarszej sejmujących stanów i urzędów koronnych (po prawej) i litewskich (po lewej). Malowana mapa ukazuje Rzeczpospolitą w granicach z ok. 1740 r.”. Narratorka opowieści tak komentuje ten moment: „Przeglądaliśmy się z zapartym tchem wszystkim elementom wystroju wnętrza, o których przeczytaliśmy przed chwilą” (Sarnowska, 2019, s. 44).

Przyłączając się do rozważań Czarneckiej nad poziomem artystycznym questów jako tekstów kultury, musimy zauważyć, że rymowane zagadki nie mają wartości literackich – ich kompozycja jest niekonsekwentna, a rymy banalne. Jak zauważa badaczka, w tradycyjnych questach wykorzystywanych w turystyce należy zaakceptować służebną funkcję warstwy stylistycznej wobec użytkowych celów tekstu. Uzasadnia to faktem, że autorami questów są zwykle amatorzy, miłośnicy regionu zafascynowani nową formą turystyki, a nie osoby profesjonalnie zajmujące się sztuką słowa (Czarnecka, 2016, s. 6–40). Jednak w odniesieniu do literackiej odmiany questingu, do której – jak przypuszczamy – aspirują publikacje Sarnowskiej, i z myślą o edukacyjnej funkcji literatury można było zadbać o wyższy poziom artystyczny środków językowych użytych w tych fragmentach książek.

Pozostaje do rozważenia ostatnia cecha questingu, na którą wskazałyśmy w początkach artykułu, jaką jest wyzwianie emocji u questowicza. Przyjmując, że cała treść każdej z książek jest questem, wydaje się, że czytelnik może odczuwać emocje jak w tradycyjnym questingu, o ile spotyka się z bohaterami po raz pierwszy. Jak wspomnieliśmy, fabuła utworów zbudowana jest na tym samym schemacie – akcja rozpoczyna się jako historia detektywistyczna, a bohaterowie nie są świadomi uczestnictwa w grze. Intryga okazuje się „ściemą”, a wszystkie ich przygody zostały zaaranżowane przez dorosłych. Jeżeli czytelnik zapoznaje się z kolejnymi książkami zgodnie z chronologią ich publikowania, przewiduje zakończenie, co może być rozczarowujące. Trudno uwierzyć, że bohaterowie nie domyślają się zaangażowania dorosłych w tę „kryminalną” aferę i za każdym razem odbierają ją jako rzeczywistą. Warto również podkreślić, że gry, w których uczestniczą dzieci, nie są bezobsługowe, czego należałoby oczekiwać od questingu. Część wskazówek i wyjaśnień, jakich potrzebują bohaterowie, przekazują im włączeni przez organizatorów dorośli, którzy muszą znaleźć się w odpowiednim miejscu i czasie.

Konkluzje

Charakterystyka questingu dostępna w literaturze przedmiotu pozwala stwierdzić, że książki Beaty Sarnowskiej są przykładem literatury questingowej. Dzieje się to za sprawą fundamentalnej cechy, jaką posiadają: popularyzowanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym w ramach gry miejskiej, co jest jednocześnie zasadniczą cechą questingu. Mamy tu do czynienia z przykładem atrakcyjnego sposobu prezentowania dziedzictwa i zainteresowania nim najmłodszego pokolenia, a także z próbą zaangażowania młodych ludzi w sprawy lokalne i życie kulturalne omawianych miast. Prezentowane są one jako świadkowie bogatej historii naszego kraju i jego wielkości w przeszłości. Zaznacza się ich udział w kształtowaniu europejskiej kultury i nauki, a także współczesny rozwój jako ośrodków kultury polskiej. Utwory mają zatem walor edukacyjny i przedstawiają dziedzictwo jako wartość autoteliczną, ale i jako nośnik wartości poznawczych i estetycznych, wpływając na tworzenie się więzi uczestników questingu z krajobrazem kulturowym Polski. Zauważamy jednak w niektórych fragmentach książek nazbyt nachalny dydaktyzm objawiający się nienaturalnym dla dzieci zachwytem nad wybranymi obiektami o wartości historycznej czy elementami architektonicznymi. Wpływa to naszym zdaniem na autentyczność emocji i zachowań bohaterów prezentowanych w książkach.

Mimo że gra, w której uczestniczą dzieci bohaterowie książek, nie jest bezobsługowa jak tradycyjny questing, nie osłabia to znacząco questingowego charakteru publikacji. Czytelnik, sięgając po lekturę, nie jest przywiązany do konkretnego czasu i miejsca jej czytania i nie potrzebuje wsparcia dorosłych. Zabieg wprowadzenia drugoplanowych bohaterów regulujących przebieg gry uatrakcyjnia dodatkowo akcję książek i jest tym samym uzasadniony. O questingowym charakterze świadczy także zgodność prezentowanych pozycji z tradycyjnym questem na płaszczyźnie formalnej i stylistycznej. Przeniesienie questingu na literaturę można postrzegać również jako próbę podtrzymania u dzieci zainteresowania klasyczną książką, co jest nie do przecenienia w dobie cyfryzacji i koncentracji młodego pokolenia na nowych mediach.

Bibliografia

- Brumann, C. (2014). Heritage agnosticism: A third path for the study of cultural heritage. *Social Anthropology*, 22(2), 173–188.
- Chałas, K. i Łobacz, M. (2020). *Przymioty osoby ludzkiej, edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Wydawnictwo KUL.
- Clark, D. i Glazer, S. (2004). *Questing: A guide to creating community treasure hunts*. University Press of New England.

- Czarnecka, K. (2016). Quest, czyli edukacja przez zabawę. Próba wstępnej prezentacji gatunku. *Język. Religia. Tożsamość*, 1, 27–42.
- Czarnecka, K. (2017). Zagadka jako konstytutywna część poetyki questu. *Język. Religia. Tożsamość*, 2, 189–202.
- Czas dzieci. (b.d.). Wielka afera w teatrze lalek. *CzasDzieci*. https://czasdzieci.pl/ksiazki/ksiazka,404674a-wielka_afera_teatrze.html
- Denek, K., Dymara, B. i Korzeniowska, W. (2009). *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny*. Impuls.
- Droba, G. i Przepióra, S. (2014). Potencjał gier miejskich i questingu jako narzędzi marketingu terytorialnego – analiza na przykładzie działań Rzeszowa. *Modern Management Review*, 19(21), 35–45.
- Hobsbawm, E. i Ranger, T. (2008). *Tradycja wynaleziona* (M. Godyń i F. Godyń, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kobyliński, Z. (2012). Dziedzictwo kulturowe – wartość i własność. W: S. Tabaczyński, A. Marciniak, D. Cyngot i A. Zalewska (red.), *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji* (s. 1143–1158). Wydawnictwo Poznańskie.
- Makuch, D.W. (2015). *Zalety kulturowej teorii gatunku w pracy historyka literatury na przykładzie polskiej fantastyki naukowej drugiej połowy XIX wieku*. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/44819303/Zalety_kulturowej_teorii_gatunku_w_pracy_historyka_literatury_na_przykladzie_polskiej_fantastyki_naukowej_drugiej_polowy_XIX_wieku
- Musiół, W. (2017, 16 listopada). *Tajemnica krakowskich pocztówek – questing dla juniorów*. Juniorowo. <https://www.juniorowo.pl/tajemnica-krakowskich-pocztowek-questing-dla-juniorow/>
- Petrykowski, P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnowska, B. (2016). *Tajemnica zaginionej kotki*. Wydawnictwo Skrzat.
- Sarnowska, B. (2017). *Tajemnica krakowskich pocztówek*. Wydawnictwo Skrzat.
- Sarnowska, B. (2019a). *Tajemnica profesora w meloniku*. Wydawnictwo Skrzat.
- Sarnowska, B. (2019b). *Tajemnica zielonej teczki*. Wydawnictwo Skrzat.
- Silberman, N.A. (2015). Heritage places: Evolving conceptions and changing forms. W: W. Logan, M.N. Craith i U. Koch (red.), *A companion to heritage studies* (s. 29–40). Wiley-Blackwell.
- Smalec, A. (2015). Gry miejskie oraz questing jako forma komunikacji i kreowania wizerunku regionu. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu*, 40, 195–205.
- Torowska, J. (2008). *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- UNESCO. (2003). Konwencja UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego sporządzona w Paryżu dnia 17 października 2003 r. Dz.U. 2011, nr 172, poz. 1018. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20111721018/O/D20111018.pdf>

- Wilczyński, Ł. (2011, 4 października). *Questing – nowy trend w turystyce*. Konferencje.pl. <https://www.konferencje.pl/art/questing-nowy-trend-w-turystyce,1091.html>
- Witosz, B. (2001). Gatunek: sporny (?) problem współczesnej refleksji tekstologicznej. *Teksty Drugie: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja*, 5(70), 67–85. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2001-t-n5_\(70\)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2001-t-n5_\(70\)-s67-85/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2001-t-n5_\(70\)-s67-85.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2001-t-n5_(70)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2001-t-n5_(70)-s67-85/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2001-t-n5_(70)-s67-85.pdf)



Beata Katarzyna Jędryka

<https://orcid.org/0000-0002-1446-8910>

e-mail: beata.jedryka@uw.edu.pl

Uniwersytet Warszawski

Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki

Teaching Polish as a Foreign Language in Early Childhood Education on the Example of Ukrainian Refugee Pupils. Outline of the Issue

KEYWORDS ABSTRACT

Polish as a foreign
language, second
language, language
of school education,
early childhood
education, pupils
with migration
experience, refugees
from Ukraine

The aim of this article is to introduce issues related to the education of refugee pupils from Ukraine in early childhood education in Poland. The context for the considerations is teaching Polish as a foreign language, which is something new for teachers of younger primary school grades. The text is theoretical in nature, but it uses the latest open statistical data on pupils with the experience of migration resulting from the war in Ukraine, showing the scope of the issue in question. An important part of the article is the indication of the glottodidactic competences that should be a feature of those who teach Polish as a foreign/second language to pupils in grades 1–3. It is an attempt to describe the didactic and content-related skills which, if used appropriately by the teacher, will be able to support the student in achieving the linguistic proficiency needed not only for peer contacts, but also for learning in Polish in the first and subsequent stages of education. Competences in teaching Polish as a non-primary linguistic code were developed on the basis of two sources of information: as a result of training courses attended by early childhood teachers working with students with migration experience, and the personal teaching experience of the author of the article.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

język polski
jako język obcy,
język drugi,
język edukacji
szkolnej, edukacja
wczesnoszkolna,
uczeń
z doświadczeniem
migracji, uchodźcy
z Ukrainy

Celem artykułu jest przybliżenie zagadnień związanych z kształceniem uczniów uchodźców z Ukrainy w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce. Kontekstem rozważań jest nauczanie języka polskiego jako obcego, co w przypadku nauczycieli klas młodszych szkoły podstawowej jest czymś nowym. Tekst ma charakter teoretyczny, ale wykorzystuje najnowsze otwarte dane statystyczne dotyczące uczniów z doświadczeniem migracji będącej wynikiem wojny na Ukrainie, ukazujące zakres podejmowanej problematyki. Istotną częścią artykułu jest wskazanie polonistycznych kompetencji glottodydaktycznych, którymi powinni dysponować pedagodzy nauczający języka polskiego jako obcego/ drugiego uczniów w klasach I–III. Jest to próba opisanie umiejętności dydaktycznych i merytorycznych, które, odpowiednio wykorzystane przez nauczyciela, będą mogły wspomóc ucznia w osiągnięciu biegłości językowej, potrzebnej mu nie tylko do kontaktów rówieśniczych, ale także do nauki w języku polskim w pierwszym oraz w kolejnych etapach edukacji. Kompetencje w zakresie nauczania polszczyzny jako nieprymarnego kodu językowego zostały opracowane na podstawie dwóch źródeł informacji: w wyniku szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele wczesnoszkolni pracujący z uczniami z doświadczeniem migracji oraz osobistych doświadczeń dydaktycznych autorki artykułu.

Wprowadzenie

Problematyka nauczania przedszkolaków oraz uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) nie jest nowym zagadnieniem w obszarze zainteresowań pedagogiki, logopedii, psychologii, psycholingwistyki oraz językoznawstwa polonistycznego. Już w 2001 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) wprowadziło pierwsze rozwiązania prawne dotyczące procesu nauczania tej grupy uczniów (Rozporządzenie..., 2001)¹, a kwestia małoletnich obcokrajowców uczących się w polskich placówkach edukacyjnych była sygnalizowana nie tylko przez badaczy, ale także przez samych nauczycieli (Gębal i Majcher-Lęgowiec, 2017; Jędryka, 2015d; Krasuska-Betiuk i Kotarba, 2017; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; Szybura, 2016). Mimo to środowiska związane ze szkolnictwem, także te odpowiedzialne za organizację dydaktyki, traktowały ją marginalnie.

Wzmóżona emigracja ekonomiczna do Polski, szczególnie mieszkańców Europy Wschodniej oraz niektórych krajów azjatyckich, np. Wietnamu czy Chin,

¹ Pierwsza wzmianka prawna dotycząca nauki UDM została umieszczona w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 1993 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół i placówek publicznych osób niebędących obywatelami polskimi oraz zasad odpłatności za naukę i opiekę w szkołach oraz placówkach publicznych (Rozporządzenie..., 1993).

spowodowała, że temat ten stale powracał. Jednak głośniejszą zaczęto mówić o nim po ogłoszeniu raportu Najwyższej Izby Kontroli, który dotyczył kondycji kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji oraz uczniów powracających z emigracji w polskim systemie oświaty (NIK, 2020). Dokument ten jasno wskazywał uchybienia z zakresu dydaktyki oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego UDM, jednak oprócz ogólnych zaleceń nie proponował rozwiązań systemowych oraz narzędzi je wspierających, które należałoby wprowadzić w szkołach, gdzie uczą się dzieci cudzoziemskie mające słabe kompetencje językowe w zakresie polszczyzny. Wyżej wspomniany raport spowodował, że wśród badaczy znaleźli się tacy, którzy zaczęli głębiej przyglądać się sytuacji UDM w szkole, patrząc na nią z perspektywy ucznia oraz rodzica, a nie nauczyciela lub pracownika administracji szkolnej (np. Jędryka, 2021).

Temat kształcenia UDM powrócił wraz z chwilą agresji Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, kiedy w szkołach z dnia na dzień zaczęli masowo pojawiać się ukraińscy uczniowie nieznający języka polskiego oraz realiów polskiej edukacji (Jędryka, 2022). Placówki pod względem logistycznym nie były przygotowane na to, aby przyjąć dodatkowo nowych uczniów. Większość nauczycieli i nauczycielek nie miało odpowiednich kompetencji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO), a tym bardziej materiałów dydaktycznych, z których mogliby korzystać w trakcie zajęć lekcyjnych. Organy prowadzące szkoły oraz dyrektorzy byli zasypywani pytaniami, kto ma pracować z nowymi uczniami i jakimi metodami, szczególnie w oddziałach przygotowawczych, które zaczęto tworzyć na terenie całego kraju. Niepokoje nauczycieli należy uznać za słuszne, ponieważ przepisy dotyczące kwalifikacji osób realizujących kształcenie UDM są wadliwe. Według rozporządzenia MEN z 2020 roku osoby te nie muszą mieć ukończonych studiów – dziennych lub podyplomowych z zakresu glotodydaktyki polonistycznej. Lekcje, podczas których odbywa się nauka polszczyzny w klasach I–III, mogą być prowadzone przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczycieli języka polskiego. W klasach wyższych IV–VIII oraz w szkołach ponadpodstawowych zajęcia prowadzą poloniści (Rozporządzenie..., 2017). W trudnej sytuacji dydaktycznej znaleźli się także nauczyciele języków obcych oraz poszczególnych przedmiotów. Przepisy oświatowe nie wymagają od żadnego z nich umiejętności nauczania JPJO, które mają zasadnicze znaczenie w pracy z UDM na każdym etapie edukacji.

Obecnie wśród UDM, którzy uczą się w polskich szkołach, dominują uchodźcy wojenni z Ukrainy. Ich struktura pod względem liczebności zmienia się. W porównaniu z dniem 4 kwietnia 2022 roku jest ich o 13% więcej (Jędryka, 2022). Według najnowszych danych udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN), na dzień 13 lutego 2023 roku w gronie uczniów mamy 187 973 osoby pochodzące z Ukrainy, które przyjechały do Polski po 24 lutego 2022 roku (MEiN, 2023). W kwestii uczniów pochodzenia ukraińskiego trzeba przypomnieć, że w 2020 roku

do placówek edukacyjnych w Polsce uczęszczało ich 30 777 (NIK, 2020), co stanowiło 16% obecnej liczby. Należy cały czas pamiętać, że w polskim systemie edukacji są także UDM pochodzenia ukraińskiego niemający statusu uchodźcy oraz uczniowie reprezentujący inne narodowości, o których ostatnio mówi się rzadziej.

Celem niniejszego artykułu jest zobrazowanie skali kształcenia małych uchodźców z Ukrainy w klasach I–III oraz próba wskazania polonistycznych kompetencji glottodydaktycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy pracują z uczniami niepolskiego pochodzenia o zróżnicowanym poziomie znajomości polszczyzny. Opracowując niniejszy tekst, myślano o pedagogach już prowadzących zajęcia z UDM zarówno w oddziałach przygotowawczych, jak i podczas standardowych zajęć z JPJO przyznanych uczniom Rozporządzeniem MEiN z dnia 21 marca 2022 roku (Rozporządzenie..., 2022). Celowość poruszenia tego niełatwego moim zdaniem zagadnienia wynika przede wszystkim z potrzeb sygnalizowanych przez samych nauczycieli na licznych szkoleniach oraz forach społecznościowych dotyczących UDM oraz nauczania polskiego obcokrajowców.

Trzeba zaznaczyć, że kształcenie z zakresu glottodydaktyki polonistycznej na wyższych uczelniach jest przygotowane głównie dla osób, które planują swoją przyszłość jako lektorzy JPJO uczący osoby dorosłe. Dydaktyka polszczyzny na zajęciach w szkole wymaga innych założeń metodycznych z racji zróżnicowanego wieku uczniów oraz celu nauki, nowego kodu językowego, który nie będzie służył wyłącznie do komunikacji – tu mam na myśli znajomości języka ogólnego – ale przede wszystkim do nauki. I ten wariant polszczyzny nazywany jest językiem edukacji szkolnej (JES). Stosunkowo niedawno pojawiły się oferty skierowane do nauczycieli polonistów lub neofilologów, którzy pracują lub będą pracować z uczniami w wieku szkolnym na II lub III etapie edukacji. Niestety nie ma takich ścieżek glottodydaktycznych dla nauczycieli I etapu edukacji. Za niewystarczające należy także uznać wprowadzenie zagadnień międzykulturowych na studiach pedagogicznych, przygotowujących do pracy przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Obecnie mówi się głównie o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej nauczycieli, a zapomina się o metodyce nauczania, bez której nie można być dobrym dydaktykiem (por. Majcher-Legawiec, 2021).

Ukraińscy uczniowie z doświadczeniem migracji w klasach I–III

Każde dziecko, które przebywa na terenie Polski, będąc w wieku 7–18 lat, jest objęte obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki. Sytuacja ta dotyczy nie tylko dzieci mających polskie obywatelstwo, ale także tych, które nie mają polskiego

pochodzenia i legalnie przebywają na terenie Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie karty tymczasowego lub stałego pobytu. To samo prawo obowiązuje uczniów, którzy mają status uchodźcy.

Polska edukacja od roku boryka się z problemem kształcenia uczniów z Ukrainy, którzy pojawiają się we wszystkich typach szkół na terenie całego kraju, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Obecnie dzieci, które obejmuje edukacja wczesnoszkolna, stanowią 21% (40 313 osób) wszystkich uchodźczych ukraińskich uczniów (MEiN, 2023). Po dokładnej analizie danych widać, że liczba uczniów UDM w klasach I–III jest zmienna. Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano trzy raporty MEiN, przedstawiające stan liczebny tych uczniów na dzień 27.06.2022 r., 26.06.2022 r. oraz 13.02.2023 r. Daty te wybrano celowo, ponieważ można uznać je za reprezentatywne ze względu na organizację roku szkolnego. Pierwszą można potraktować jako wiążącą, pokazującą, ilu uczniów z Ukrainy uczyło się w II semestrze 2022 roku. Druga data obrazuje liczbę uczniów rozpoczynających naukę w I semestrze roku szkolnego 2022/ 2023, natomiast pod trzecią można założyć liczbę uczniów klas I–III, którzy zakończyli dydaktykę tego semestru.

Nowy rok szkolny 2022/2023 rozpoczęło ponad 5% więcej uczniów uchodźców z Ukrainy niż było ich w czerwcu 2022 roku (tab. 1). W lutym 2023 ich liczba nieznacznie zmniejszyła się. Należy przypuszczać, że ma to związek z migracją dzieci i ich opiekunów do innych krajów lub z powrotem na teren Ukrainy.

Tabela 1. Liczba uczniów uchodźców z Ukrainy uczęszczających do klas I–III w 2022 oraz 2023 roku

Data	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Suma
27.06.2022	13 104	12 181	13 080	38 365
26.09.2022	12 941	13 254	14 233	40 428
13.02.2023	13 530	12 824	13 959	40 313

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej uczniów klas I–III jest obecnych w pięciu województwach: mazowieckim (6893 – 17%), śląskim (4559 – 11%), wielkopolskim (4260 – 10,5%), dolnośląskim (4212 – 10%) oraz małopolskim (3610 – 9%). Najmniej z nich – 596 uczy się w województwie świętokrzyskim. Dane z 13 lutego 2023 roku są zbliżone do wartości z czerwca 2022 r. Takie rozmieszczenie uczniów nie powinno dziwić, ponieważ to właśnie na tych obszarach mieszka najwięcej uchodźców z Ukrainy, którzy wybierają miejsca z większym dostępem do rynku pracy oraz większymi możliwościami

uzyskania szybkiej pomocy od lokalnych władz samorządowych oraz organizacji pozarządowych.

Uczniowie niebędący polskimi obywatelami mają prawo do nauki JPJO. Tu jednak trzeba zaznaczyć, że ustawodawca wobec UDM stosuje różne rozwiązania legislacyjne dotyczące choćby wymiaru tygodniowego liczby godzin JPJO oraz godzin wyrównawczych. Dla uczniów uchodźców z Ukrainy przewidziano minimalnie 6 godzin JPJO oraz mogą oni mieć więcej niż 5 godzin zajęć wyrównawczych (Ustawa..., 2022), natomiast dla pozostałych UDM wymiar dodatkowych zajęć zarówno z JPJO, jak i wyrównawczych nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo (Rozporządzenie..., 2017). Od roku szkolnego 2022/2023 wszyscy UDM, którzy nie znają polszczyzny albo znają ją w stopniu niewystarczającym, mogą korzystać z dodatkowych bezpłatnych zajęć językowych nie dłużej niż przez okres 24 miesięcy².

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej a dydaktyka JPJO

O kształceniu nauczycieli JPJO pisano niejednokrotnie (np. Dubisz i Jędryka 2013; Gębał, 2008, 2013, 2018), jednak patrzono na nich bardziej jak na lektora języka obcego niż nauczyciela pracującego w polskim systemie edukacji, prowadzącego zajęcia językowe ujęte w planie dla uczniów poszczególnych klas. Na podstawie obserwacji, badań oraz własnych doświadczeń dydaktycznych uważam, że lektor oraz nauczyciel szkolny są dwoma odrębnymi profesjami, wymagającymi odmiennego przygotowania pedagogicznego oraz glottodydaktycznego, o czym z punktu widzenia pedeutologii nie wspomina w swoich pracach Przemysław Gębał. Nie rozgranicza on tych dwóch typów nauczycieli, a w obecnej rzeczywistości glottodydaktycznej jest to konieczne ze względu na to, w jakim celu uczący się nabywa kompetencji w nowym kodzie językowym. Ta sytuacja prawdopodobnie jest związana z tym, że pierwszymi osobami uczącymi się JPJO byli dorośli. Dydaktyka polszczyzny dzieci i młodzieży dotyczyła pierwotnie jej użytkowników poza granicami naszego kraju, gdzie nauczano polszczyzny jako języka odziedziczonego. Natomiast wraz z pojawieniem się dzieci imigrantów ekonomicznych w polskich przedszkolach i szkołach zaczęto ją dostrzegać, jednak nie traktowano jej jako obszaru, który należy rozwijać nie tylko pod względem metodycznym, ale także pod względem preparacji i ewaluacji materiałów dydaktycznych. Dla większości glottodydaktyków było i nadal jest to normą (Miodunka, 2016). Dopiero

² Z punktu widzenia psycholingwistyki oraz glottodydaktyki polonistycznej w okresie, o którym mówi Ustawa z dnia 8 czerwca 2022 r. (Ustawa..., 2022), nie jest możliwe, aby nawet uczeń władający językiem słowiańskim opanował język polski w takim czasie jako podstawowe narzędzie do zdobywania wiedzy – język szkolnej edukacji. Oczywiście interkomprehensja jest tu pomocna, ale nie można się na niej opierać (Jędryka, 2022).

wojna rosyjsko-ukraińska i falowy przyptyw uchodźczych uczniów do polskich szkół spowodowały, że zaczęto dostrzegać, jak niewiele zrobiono dotychczas w zakresie nauczania JPJO w szkołach, a problem ten był sygnalizowany już ponad dekadę temu (np. Jędryka, 2006).

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy rozpoczęli kształcenie językowe uchodźczych UDM z Ukrainy, znaleźli się w szczególnej sytuacji dydaktycznej, ponieważ nie dysponowali wiedzą z zakresu nauczania JPJO, programami ani materiałami przeznaczonymi do nauczania tej grupy wiekowej. Dostępne opracowania metodyczne zostały przygotowane przede wszystkim pod kątem nauczania polszczyzny osób dorosłych (Seretny i Lipińska, 2005; Lipińska i Seretny, 2013; Seretny, 2015; Janowska i in., 2016; Gębal i Miodunka, 2020; Lipińska, 2023). Jediną zwartą pozycją metodyczną, która powstała z myślą o edukacji wczesnoszkolnej, była *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, której autorkami są Małgorzata Pamuła-Behrens oraz Marta Szymańska (2018b). Nauczyciele mogli także korzystać z *Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym* (autorstwa Beaty K. Jędryki, 2015c), która została dodatkowo wzbogacona o program dydaktyczny *Ja i mój świat*, karty pracy oraz scenariusze zajęć (Jędryka 2015a, 2015b; Jędryka i Stawikowska, 2020). Niestety do tej pory nie przygotowano żadnych pomocy w postaci podręczników, zeszytów ćwiczeń czy kart pracy, które przeznaczone byłyby dla uczniów klas I–III do nauki JPJO, który docelowo ma być pierwszym medium w edukacji. Oczywiście posiłkowano się materiałami opracowanymi dla szkół polonijnych, jednak nie do końca sprawdziły się one w realiach szkoły w Polsce.

Podczas warsztatów dla nauczycieli prowadzonych od marca 2022 roku ich uczestnicy jasno określali swoje potrzeby dydaktyczne z zakresu własnego warsztatu pracy. Na podstawie wypowiedzi oraz obserwacji widać, że brakuje im konkretnych polonistycznych kompetencji glottodydaktycznych związanych z planowaniem oraz samą dydaktyką. Przede wszystkim nie wiedzą, jak poprawnie skonstruować program dydaktyczny, który byłby spójny z programem kształcenia elementarnego w danej klasie. Mają problem z doбором treści edukacyjnych w obszarze poszczególnych podsystemów języka oraz ułożeniem ich w odpowiedniej kolejności tak, aby UDM mogli osiągnąć sukces edukacyjny blokowany zazwyczaj z powodu ich niskich kompetencji językowych. Trudności te wynikają z tego, że UDM będący w klasie II oraz III muszą opanować nie tylko polski zasób leksykalny adekwatny do poziomu rozwoju językowego dziecka monolingwalnego, ale także wyrównać różnice programowe. Nauczycielom brakuje umiejętności dokonywania wyboru treści minimum pod względem glottodydaktycznym. Pedagodzy mają też kłopoty z zagadnieniami czysto metodycznymi dotyczącymi głównie nauczania gramatyki języka polskiego, która na tym etapie edukacji musi odbywać się podprogowo.

Pierwsze kontakty językowe – zarys propozycji dydaktycznej

Organizacja dydaktyki JPJO uczniów klas I–III przede wszystkim na etapie pierwszych kontaktów językowych powinna przebiegać według schematu, który dobrze sprawdza się w przypadku uczniów klas starszych (Jędryka, 2022). Należy jednak podkreślić, że UDM będący w klasie II oraz III muszą przejść proces alfabetyzacji w języku polskim. Powinien on zostać przeprowadzony na słownictwie wysokofrekwencyjnym zarówno z zakresu języka ogólnego, jak i języków specjalistycznych składających się na JES. Uczniowie rozpoczynający naukę w klasie I będą przechodzili go równocześnie ze swoimi polskimi rówieśnikami. Na zajęciach językowych dla pierwszoklasistów należy bazować głównie na pamięci słownej. Trzeba pamiętać, że nauka języka dla UDM jest działaniem, które ma umożliwić im opanowanie JES, dlatego od samego początku jego elementy powinny być jednym z komponentów treści edukacyjnych i tak samo ważne, jak zagadnienia gramatyczne, leksykalne oraz realioznawcze.

Podczas spotkań nauczyciele sygnalizowali, że trudno jest im przygotować „startowy” pakiet umiejętności językowych, którymi powinni dysponować UDM. Ten etap nauki można nazwać wdrożeniem językowym, które powinno charakteryzować się dużą przydatnością komunikacyjną w kontaktach rówieśniczych i edukacyjnych. Te pierwsze wymagają opanowania podstaw języka ogólnego, natomiast te drugie elementów językowych związanych z aktywnościami na lekcji. Dlatego też ważnym krokiem jest wyznaczenie wąskich zakresów tematycznych w obu odmianach polszczyzny, które należy wypełnić odpowiednimi leksemami adekwatnymi do wieku oraz potrzeb językowych ucznia, realizującymi konkretne sytuacje komunikacyjne. Można tu wykorzystać już opracowany katalog dla uczniów starszych, o którym wspomniano wyżej.

Wdrożenie językowe powinno trwać 40 godzin lekcyjnych. Jest to możliwe z punktu widzenia dydaktyki tylko na tym etapie, ponieważ uczniowie władający językiem słowiańskim (ukraińskim czy rosyjskim) mogą nieświadomie wykorzystywać interkomprehensję w odkodowywaniu polszczyzny. W kolejnych krokach jest trudniej, dlatego też należy sięgać po rozwiązania dydaktyczne właściwe zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL), czyli poznawanie treści przedmiotowych oraz uczenie się języka obcego, w którym odbywa się ich przyswajanie. W tej konwencji powinna odbywać się nauka JPJO w klasach I–III, ponieważ UDM poznają wówczas JES. Dlatego też konieczne jest opracowanie list wyrazowych właściwych dla edukacji: polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej, muzycznej oraz wychowania fizycznego. Następnie należy dokonać analizy treści dydaktycznych tych obszarów pod kątem struktur gramatycznych i uporządkować je nie tylko pod względem frekwencji, ale także przynależności do konkretnego podsystemu języka. Dzięki temu będzie można opracować wstępny program kształcenia UDM w zakresie polszczyzny.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że na potrzeby dydaktyki JPJO w edukacji wczesnoszkolnej należy opracować dwa modele kształcenia. Pierwszy z nich dotyczy przygotowania zawodowego nauczycieli, którym powierzana jest dydaktyka JPJO na tym etapie edukacji, natomiast drugi model powinien być szczegółowym planem nauczania języka uczniów w klasach I–III. Przyszli nauczyciele powinni uczestniczyć nie tylko w zajęciach poświęconych zagadnieniom międzykulturowym, ale także w blokach zajęć z zakresu metodyki nauczania JPJO oraz JES. Uczelniom kształcącym pedagogów byłoby łatwiej opracować nowe programy studiów, gdyby w podstawie programowej wyodrębniono zagadnienia związane z nauką JPJO lub przygotowano odrębny dokument jasno wskazujący treści dydaktyczne oraz umiejętności w zakresie poszczególnych podsystemów JPJO dla każdego etapu edukacji. Oczywiście powinien uwzględniać on specyfikę uwarunkowań kształcenia językowego w obszarze polszczyzny, która docelowo ma być narzędziem zdobywania wiedzy. Dokument ten mógłby stanowić podstawę przygotowania programów nauczania polszczyzny w warunkach szkolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, która charakteryzuje się integracją treści kształcenia. Należy wziąć pod uwagę to, że programy te nie powinny być wyłącznie katalogami poszczególnych elementów językowych, tak jak ma to miejsce w wypadku JPJO dla osób dorosłych (por. Janowska i in., 2016). Powinny to być szczegółowe opisy wraz z sugerowanym układem konkretnych treści gramatycznych, leksykalnych oraz kulturowych z uwzględnieniem specjalistycznych odmian języka właściwych JES. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz poloniści uczący JPJO w klasach I–III powinni otrzymać jasny przekaz, jakiej polszczyzny w zakresie poszczególnych jej odmian specjalistycznych na potrzeby szkoły mają nauczać podczas zajęć.

Bibliografia

- Dubisz, S. i Jędryka, B.K. (2013). Profil kształcenia glottodydaktycznego przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego (na podstawie wypowiedzi słuchaczy studiów podyplomowych). W: J. Mazur, A. Małyska i K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych* (t. 1, s. 49–56). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gębał, P.E. (2008). Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych. W: W.T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (s. 463–471). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gębał, P.E. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Księgarnia Akademicka.

- Gębal, P.E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P.E. i Majcher-Legawiec, U. (2017). W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej. W: A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko i J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne* (s. 188–213). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Gębal, P.E. i Miodunka, W.T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A. i Turek, A. (2016). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Księgarnia Akademicka.
- Jędryka, B.K. (2006). Status języka polskiego jako drugiego oraz obcego w polskiej szkole. *Poradnik Językowy*, 10, 42–54.
- Jędryka, B.K. (2015a). *Ja i mój świat. Karty pracy do nauki języka polskiego jako obcego/ drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2015b). *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*. Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2015c). *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2015d). Potrzeby nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących z dziećmi imigrantów – w poszukiwaniu rozwiązań. W: S. Dubisz i U. Sajkowska (red.), *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce* (s. 51–61). Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2021). *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jędryka, B.K. (2022). Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 29–46.
- Jędryka, B.K. i Stawikowska A. (2020). *Ja i mój świat. Scenariusze zajęć dydaktycznych z języka polskiego jako obcego/drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Krasuska-Betiuk, M. i Kotarba, M. (2017). Edukacja językowa dzieci imigrantów. Perspektywa glottodydaktyki interkulturowej. W: U. Markowska-Manista i B. Pasamoniak (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* (t. 2, s. 70–94). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lipińska, E. (2023). *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*. Universitas.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2013). *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*. Księgarnia Akademicka.
- Majcher-Legawiec, U. (2021). Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno-kulturowych. W: A. Seretny i E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy* (s. 171–195). Universitas.

- MEiN [Ministerstwo Edukacji i Nauki] (2022), *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty*. Otwarte dane. <https://dane.gov.pl/pl/institution/165,ministerstwo-edukacji-i-nauki>
- MEiN [Ministerstwo Edukacji i Nauki]. (2023). *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty*. Otwarte dane. <https://dane.gov.pl/pl/institution/165,ministerstwo-edukacji-i-nauki>
- Miodunka, W.T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Księgarnia Akademicka.
- NIK. (2020, 8 września). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemskich*. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html>
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018a). Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 5–10
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018b). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*. JES-PL.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 1993 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół i placówek publicznych osób niebędących obywatelami polskimi oraz zasad odpłatności za naukę i opiekę w szkołach oraz placówkach publicznych. Dz. U. 1993, nr 88, poz. 409. (1993). (Polska)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek. Dz. U. 2001, nr 131, poz. 1458. (2001). (Polska)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz. U. 2017, poz. 1655. (2017). (Polska)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy. Dz. U. 2022, poz. 645. (2022). (Polska)
- Seretny, A. (2015). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A. i Lipińska, W. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego*. Universitas.
- Szybura, A. (2016). Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. *Języki Obce w Szkole*, 1, 112–117.
- Ustawa z dnia 8 czerwca 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw. Dz. U. 2022, poz. 1383. (2022). (Polska)



Barbara Żakowska

<https://orcid.org/0000-0002-0720-8184>

e-mail: barbara.zakowska@usz.edu.pl

Uniwersytet Szczeciński

Przekraczając granice w kierunku międzynarodowych programów w szkołach podstawowych w Polsce

Crossing Borders towards International Programmes in Primary Schools in Poland

KEYWORDS ABSTRACT

international education programmes, international schools, international education, International Baccalaureate, primary schools

The aim of the research in the presented article was to describe and analyse the theoretical assumptions of the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP), and to determine the presence of international schools in Poland, with particular emphasis on primary schools implementing the IB PYP. The article is based on a search for sources, their selection and description. As a result, the facts constituting the subject of the research were interpreted. The analysis of the material was qualitative in nature and it included English-language source materials on the IB PYP international education curriculum framework and other programme documents related to, among other things, the history of the IB PYP international programme, the curriculum standards and requirements, assessment system, and teaching methods. The data available on the IB website were used to determine the number of schools implementing the IB international programme in Poland. On the basis of the analysis of the IB PYP, we indicated the structure of the programme, the key concepts that characterise the programme in question, and the learner profile as the basic element of all international IB programmes. Moreover, due to the transdisciplinary nature of the analysed programme and the theoretical foundation based on the constructivist theory of learning, the need and possibility of integrating the concepts and standards presented in the IB PYP into the curricula of primary schools in Poland is noted.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacyjne
programy
międzynarodowe,
szkoły
międzynarodowe,
edukacja
międzynarodowa,
International
Baccalaureate,
szkoły podstawowe

Celem badań w prezentowanym artykule były opis oraz analiza założeń teoretycznych międzynarodowego programu dla szkół podstawowych the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) oraz określenie obecności szkół międzynarodowych w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkół podstawowych realizujących międzynarodowy program IB PYP. Artykuł powstał na podstawie kwerendy źródeł, ich selekcji i opisu. W efekcie zinterpretowano fakty stanowiące przedmiot badań. Analiza materiału miała charakter jakościowy. Kwerendzie poddane zostały angielskojęzyczne materiały źródłowe dotyczące ram programowych międzynarodowej edukacji IB PYP oraz inne dokumenty programowe związane m.in. z historią międzynarodowego programu IB PYP, standardami oraz wymaganiami programowymi, systemem oceniania oraz metodami nauczania. Do opracowania stanu liczby szkół realizujących program międzynarodowy IB w Polsce wykorzystano dane dostępne na stronie internetowej IB. Na podstawie dokonanej analizy programu międzynarodowego IB PYP wskazana została struktura programu, kluczowe pojęcia, które charakteryzują omawiany program, oraz określony został profil ucznia jako podstawowy element wszystkich międzynarodowych programów IB. Ponadto, ze względu na transdyscyplinarny charakter analizowanego programu oraz teoretyczny fundament oparty na konstruktywistycznej teorii uczenia się, zauważa się potrzebę oraz możliwość włączenia koncepcji i standardów prezentowanych w IB PYP do programów kształcenia w szkołach podstawowych w Polsce.

Wprowadzenie

Szkoły i programy międzynarodowe to rozwijający się na całym świecie fenomen ostatnich dekad. Choć historia szkół międzynarodowych jest długa, nigdy ich znaczenie nie było na tyle globalne, a ich rozwój nie był tak dynamiczny (Hayden, 2006; Hayden i Thompson, 2008; Bates, 2011; Sayer i Erler, 2012). Czynnikiem wpływającym na znaczący wzrost liczby szkół międzynarodowych w ostatnich latach były otwarcie granic, zwiększona mobilność odmiennych ze względu na kulturę czy religię grup społecznych oraz chociażby rozwijająca się w bardzo szybkim tempie technologia życia codziennego. Wraz z przemianami w obszarze społecznym, gospodarczym i kulturowym zmieniała się również perspektywa postrzegania edukacji. Na całym świecie zauważa się potrzebę reorganizacji w systemach edukacji, poszukuje się nowych rozwiązań programowych, które z jednej strony wykształcą człowieka wrażliwego, odpowiedzialnego i świadomego swoich potencjałów, z drugiej zaś dadzą mu narzędzia

do rozwoju osobistego oraz konkurowania na szybko zmieniającym się rynku pracy (Hill, 2012; Harber, 2014; Robinson i Aronica, 2015; Śliwerski, 2015). Biorąc pod uwagę rosnące zainteresowanie edukacją wielokulturową i międzykulturową oraz dostrzeganie „na nowo” zadania edukacji określonego w raporcie Jacques’a Delors’a, jakim jest „uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi”, można zauważyć, że szkoły i programy międzynarodowe stają się laboratoriami kreowania nowego wymiaru edukacji. Istotne w tym założeniu jest przekonanie, że treści zawarte w proponowanych programach międzynarodowych dotyczą kształcenia dzieci dnia dzisiejszego, którzy staną się niebawem dorosłymi w świecie wielu narodowości, kultur, języków i wierzeń (Hayden i Thompson, 2008).

Z punktu widzenia badań naukowych znaczenie, funkcje oraz rozwój szkół realizujących międzynarodowe programy kształcenia są istotne. W Polsce zauważa się tendencje do wzrostu liczby szkół międzynarodowych w systemie szkół niepublicznych, a co bardziej zaskakujące szkół publicznych realizujących programy międzynarodowe. Oczywiście problematyka edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego jest szeroko komentowana i analizowana w pracach naukowych w Polsce. Przykładem mogą być publikacje z zakresu edukacji międzykulturowej takich autorzytetów jak Zbyszko Melosik (2007), Jerzy Nikitorowicz (2009), Przemysław Grzybowski (2013). W opracowaniach tych autorów można znaleźć obszerną analizę tematu związanego z kulturą, tożsamością, pograniczem oraz edukacją w globalnym jej znaczeniu. W ostatnich latach zauważyć również można rosnące zainteresowanie problematyką działalności szkół międzynarodowych w Polsce oraz realizowanych w nich założeń programów międzynarodowych. Publikacje związane z tą tematyką dotyczą na przykład programu matury międzynarodowej IB oraz analizy wykorzystania programu międzynarodowego IB w publicznych szkołach (Bem-Wiśniewska, 2013; Żakowska, 2015; Leek, 2020, 2022; Nowak, 2020). W zakresie funkcjonowania edukacji międzynarodowej na poziomie szkoły podstawowej powstała praca prezentująca założenia programowe IB PYP ze szczególnym uwzględnieniem nadrzędnego pojęcia programu, jakim jest *international mindedness* (międzynarodowe usposobienie) (Waligóra, 2016).

Mając na uwadze już podjęte, jednak wciąż nieliczne na skalę kraju tematy badawcze w zakresie analizy funkcjonowania szkół międzynarodowych oraz realizowanych w nich programów międzynarodowych, celem niniejszego artykułu było ukazanie historycznych oraz teoretycznych podstaw organizowania szkół międzynarodowych i wykorzystania edukacyjnych programów międzynarodowych na świecie oraz w Polsce. Ponadto celem przeprowadzonych badań były poznanie i opis programu międzynarodowego IB PYP stosowanego w szkołach podstawowych z jednoczesnym podkreśleniem tych aspektów analizowanego programu, które mogłyby zostać zaadaptowane do praktyki pedagogicznej w polskich szkołach podstawowych. Podstawą do analizy programu międzynarodowego IB PYP stały się angielskojęzyczne materiały źródłowe

dotyczące ram programowych międzynarodowej edukacji, tj.: *Making the PYP Happen: A Curriculum Framework for International Primary Education* (IB PYP, 2007), *The Learner* (IB PYP, 2018b), *The Primary Years Programme. A Basis for Practice* (IB PYP, 2009), *Learning and Teaching* (IB PYP, 2018a). Do opracowania stanu liczby szkół realizujących program międzynarodowy IB w Polsce wykorzystano dane dostępne na stronie internetowej IB.

Rozpoznanie teoretyczne

Źródeł międzynarodowej edukacji należy szukać w XVII wieku w myśli pedagogicznej Jana Amosa Komeńskiego. Czeski pedagog, filozof i pisarz jest ceniony przede wszystkim za ponadczasowe i uniwersalne idee wychowawcze, rozbudowanie podstaw do nowoczesnej dydaktyki oraz miłość do książek. Zwroć uwagi na międzynarodowy wymiar edukacji odnaleźć można przede wszystkim w komeńskiej pansofii, gdzie regułą w edukacji jest *docere omnes, circa omnia*, czyli nauczać wszystkiego, o wszystkim, każdego (Sitarska, 2021). Idąc dalej, Komeński uznany jest za prekursora międzynarodowej współpracy w obszarze edukacji, nauki i kultury (Piaget, 1993, s. 12). Temu działaniu miało służyć utworzone Collegium Lucis, które miało być swego rodzaju międzynarodowym ministerstwem edukacji wzmacniającym międzynarodową współpracę poprzez wymianę studentów, podręczników oraz innowacyjnych metod nauczania (Hill, 2012).

Robert Sylvester (2002) twierdzi, że wzrost zainteresowania międzynarodową edukacją zauważyć można w połowie XIX wieku podczas pierwszych światowych targów, które odbyły się w Londynie w 1851 roku. W kolejnych latach edukacja w znaczeniu globalnym, międzynarodowym i porównawczym była nieodłącznym tematem poruszonym w trakcie następnych światowych targów w Paryżu (1855), Londynie (1862), Wiedniu (1873) oraz w Filadelfii (1876) (Marshall, 2019). Pierwszą i jedyną szkołą międzynarodową w XIX w. była The Spring Grove School w Londynie, która rozpoczęła swoją działalność w 1866 roku – społeczność szkolną stanowili uczniowie różnych narodowości. Pomysłodawcami szkoły byli trzej znakomici przedstawiciele wiktoriańskiej epoki: Richard Cobden, przewodniczący the International Education Society, który silnie sprzeciwiał się wojnom i imperializmowi. Sądził, że odmienny system edukacji wpłynie na międzynarodową harmonię i spowoduje, że obywatele różnych krajów staną się międzynarodowymi ambasadorami (Sylvester, 2002). Thomas Huxley, biolog, który podkreślał znaczenie rozwijania logicznego myślenia poprzez badanie relacji między nauką a społeczeństwem. Charles Dickens, pisarz, który wierzył, że stworzenie sieci szkół międzynarodowych pozwoli na rozbudzenie w uczniach empatii i tolerancji wobec innych kultur i narodowości (Walker, 2012). The Spring

Grove School była istotnym projektem edukacyjnym, przecierającym szlaki dla kolejnych międzynarodowych szkół. Niestety zakończyła ona swoją działalność w 1889 roku, pozostawiając doświadczenia i drogowskazy dla „raczkującej” edukacji międzynarodowej. Datą, która została oficjalnie przyjęta jako historyczny początek edukacji międzynarodowej w zachodniej części Europy, jest rok 1924. W tym czasie utworzono the International School of Geneva, która powstała z potrzeb grupy rodziców zatrudnionych przez Ligę Narodów oraz w Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie. Szkoła od samego początku była oddana międzynarodowej filozofii nauczania. Od tego momentu można zauważyć wzrost liczby szkół międzynarodowych na świecie (Hill i Hayden, 2010, s. 18).

Definiując szkoły międzynarodowe oraz międzynarodową edukację, trudno jest o jednolite tłumaczenie, gdyż historia i ekspansja tych zjawisk w ostatnich dekadach była znacząca i rozwinęła się w różnych kierunkach. Mary Hayden (2006, s. 11) uważa, że próby zdefiniowania szkół międzynarodowych są obciążone ryzykiem. Dodaje, że cech charakteryzujących szkoły międzynarodowe jest wiele i zależne są one m.in. od położenia geograficznego szkoły, programu kształcenia, uczniów i nauczycieli stanowiących społeczność szkolną. Pomimo przeszkód w definiowaniu szkół międzynarodowych realizowane są na świecie badania, które analizują rozwój szkolnictwa międzynarodowego oraz programów międzynarodowych. W 2023 roku przeprowadzono badanie dla The International Schools Consultancy Research (ISC), z którego wynika, że w 2013 roku odnotowano 8700 szkół międzynarodowych na świecie, a w 2023 roku było już ich 13 190. ISC oszacowało, że aktualnie do szkół międzynarodowych uczęszcza 6,5 miliona uczniów. Jest to wzrost o 53% w stosunku do roku 2013, kiedy liczba uczniów przekraczała 4,2 miliona (ISC Research, 2023).

Program międzynarodowy International Baccalureate w szkołach podstawowych w Polsce

Niewątpliwe zjawisko wzrostu liczby szkół międzynarodowych, jak również ich różnorodność i odmienna organizacja jest wielce interesującym tematem pod względem historycznym, jak również naukowym. Niemniej jednak szczególnie intrygującym przedmiotem w obszarze szeroko rozumianej edukacji międzynarodowej jest wykorzystanie programów międzynarodowych w procesie kształcenia. Wraz z upływem lat i działalności szkół oraz aktywności ludzi zaangażowanych w proces tworzenia i propagowania szkół międzynarodowych oraz chęci ujednoczenia programu nauczania doszło do założenia w 1967 roku International Beccalaureate Office (IBO). Członkami tej organizacji jest ponad 150 krajów na świecie, w tym także Polska od roku 1993 (IB, b.d.). IB oferuje cztery programy dla poszczególnych etapów edukacji.

Dla najmłodszych w przedziale wieku 3–12 lat realizowany jest program The IB Primary Years Programme (IB PYP). Organizacja IB i proponowane przez nią programy międzynarodowe są jednymi z najbardziej popularnych wśród dostępnych na rynku międzynarodowej edukacji. Obecnie światowych szkół IB (IB World Schools) jest 5611, w tym 2941 to szkoły prywatne, 2670 to szkoły publiczne. W Polsce zauważalna jest tendencja dynamicznego wzrostu liczby szkół międzynarodowych z programem IB. Według danych dostępnych w statystykach IB z 2023 roku w Polsce szkół realizujących programy IB jest 65, co zaskakuje: 35 szkół to placówki publiczne (IB, b.d.).

Program międzynarodowy dla szkół podstawowych IB PYP realizowany jest w Polsce w 12 niepublicznych szkołach podstawowych, które znajdują się w dużych aglomeracjach miejskich. W Warszawie są 4 niepubliczne szkoły podstawowe z programem IB, we Wrocławiu – 2, w Szczecinie – 2 i po jednej szkole w Gdańsku, Poznaniu, Lublinie, Krakowie i Bydgoszczy (IB, b.d.). Program PYP został opracowany i udostępniony w ramach organizacji IB w 1997 roku i podziela wspólnie wypracowaną edukacyjną koncepcję wszystkich programów IB. Zatem nadrzędnym celem programu jest skupienie się na całościowym rozwoju dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania międzynarodowej uważności (*international mindedness*). Podstawę teoretyczną programu stanowi konstruktywistyczna perspektywa uczenia się. Zgodnie z tym podejściem zakłada się, że uczeń na podstawie swojego doświadczenia i wcześniejszej wiedzy ma przekonania na temat tego, jak działa świat. Przekonania, zwane również modelami lub konstruktami wiedzy, są budowane, poprawiane oraz formułowane na nowo na skutek aktywności własnej ucznia, jego doświadczeń w procesie uczenia się. W analizowanym programie PYP odzwierciedlone są na każdym kroku założenia L. Wygotskiego, J. Piageta oraz J. Deweya, gdzie w myśl przedstawicieli teorii konstruktywistycznej uczenie się jest procesem tworzenia znaczeń, które ujawniają się w momencie, kiedy uczeń łączy nową wiedzę z wiedzą, którą posiada (IB PYP, 2009, s. 2). W konsekwencji tak określonych podstaw teoretycznych programu ujawnia się znacząca kategoria „dociekania” (*inquiry*). W szerokim rozumieniu jest to proces zainicjowany przez ucznia (albo nauczyciela) prowadzący do zmiany poziomu wiedzy ze stanu wyjściowego/podstawowego do głębszego poziomu poznania określonego zjawiska lub obszaru wiedzy. To oznaczać może, że uczeń:

- poszukuje, zastanawia się, podważa;
- eksperymentuje oraz rozważa możliwości;
- dokonuje połączenia między wstępnymi wiadomościami a aktualnym procesem uczenia się;
- przewiduje i działa celowo, aby uzyskać wynik;
- zbiera dane i określa wyniki przeprowadzonych badań;
- tworzy i testuje teorie (IB PYP, 2018a).

Dociekanie jest związane z bardzo aktywną oraz zaangażowaną postawą ucznia i może przybrać wiele form w zależności od stopnia zaciekawienia światem oraz indywidualnych potrzeb poznawczych uczniów. Kategoria „dociekania” stała się punktem wyjścia w budowaniu struktury oraz treści kształcenia programu międzynarodowego IB PYP. Struktura programu składa się z trzech powiązanych ze sobą komponentów, które wyrażone są w formie trzech pytań otwartych wspierających nauczyciela w refleksji nad własną praktyką w odniesieniu do uczenia się uczniów.

Tabela 1. Struktura programu międzynarodowego IB PYP

<i>The written curriculum</i> Treści kształcenia	Czego chcemy się nauczyć?	Określenie zakresu treści kształcenia
<i>The taught curriculum</i> Metody kształcenia	W jaki sposób najlepiej się nauczymy?	Teoria oraz zastosowanie sposobów uczenia się
<i>The assessed curriculum</i> Kryteria i sposoby oceniania	Skąd będziemy wiedzieli, że się nauczyliśmy?	Teoria oraz zastosowanie efektywnego oceniania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IB PYP, 2007, s. 8.

Uczenie się z międzynarodowej perspektywy

Nie sposób wyszczególnić i opisać wszystkie elementy analizowanego programu w prezentowanym artykule, dlatego zwrócę uwagę na aspekty, które stać się mogą inspiracją dla praktyki pedagogicznej w polskich szkołach. Po pierwsze, treści kształcenia (*the written curriculum*) wskazują na spójność całościowego rozwoju dziecka z równorzędnym rozwojem dobrego samopoczucia oraz postaw obywatelskich ucznia. W związku z tym podkreśla się znaczenie tradycyjnych obszarów wiedzy, takich jak: język, matematyka, nauki społeczne, nauki ścisłe, edukacja artystyczna oraz edukacja fizyczna. Jednakowoż autorzy programu twierdzą, że kształcenie uczniów według ściśle określonych i odrębnych przedmiotów jest niewystarczające. Ernst Boyer (1995) twierdził, że aby być prawdziwie wykształconym, uczeń musi tworzyć połączenia pomiędzy dyscyplinami, odkrywać sposoby na integrowanie odrębnych obszarów wiedzy. Prace Boyera stały się przełomowe w konstruowaniu sześciu transdyscyplinarnych tematów tworzących rdzeń treści kształcenia w programie PYP.

Tabela 2. Transdyscyplinarne tematy w międzynarodowym programie IB PYP

Transdyscyplinarne tematy	Przykładowe obszary wiedzy
Kim jesteśmy	Pytania o naturę samego siebie; wierzenia, wartości; zdrowie psychiczne, fizyczne, społeczne i duchowe; relacje międzyludzkie; rodzina, przyjaciele, społeczeństwo, kultura; co to znaczy być człowiekiem.
W jakim miejscu i czasie jesteśmy	Pytania o miejsce i czas; osobiste historie, domy i podróże; odkrycia, poszukiwania i migracje.
W jaki sposób wyrażamy siebie	Pytania o odkrywanie i wyrażanie swoich pomysłów, uczuć, kultury; sposoby rozważania, poszerzania oraz podziwiania naszej kreatywności.
Jak działa świat	Pytania o świat natury i jego prawa; zależności pomiędzy światem natury a ludzkością.
Jak się organizujemy	Pytania o wzajemne powiązania systemów i społeczności stworzonych przez człowieka; struktura i funkcje organizacji.
Dzielenie planety	Pytania o prawa i obowiązki w walce o dzielenie się źródłami nieodnawialnymi z ludźmi oraz innymi istotami; pokój i rozwiązywanie konfliktów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: IB PYP, 2007, s. 12.

Tematy charakteryzują się tym, że są uniwersalne, a co za tym idzie są znaczące dla wszystkich uczniów odmiennych kulturowo. Pozwalają na poszukiwanie cech ludzkich doświadczeń. Wykorzystują wiedzę, pojęcia oraz umiejętności z tradycyjnych przedmiotów w taki sposób, aby możliwe było realizowanie transdyscyplinarnego modelu nauczania i uczenia się. W tym miejscu warto zdefiniować pojęcie transdyscyplinarności, które według Basaraba Nicolescu „różni się od multidyscyplinarności i interdyscyplinarności ze względu na swój cel, jakim jest zrozumienie obecnego świata, które nie może być dokonane w ramach badań dyscyplinarnych” (1999, s. 3). Transdyscyplinarności w literaturze przedmiotu porównana jest do połączenia składników w cieście. W takim procesie uczenia się dyscypliny wiedzy przestają być rozróżniane, a wynikiem tej aktywności i połączenia jest nowy, wspólny rezultat. Ponadto w całym cyklu kształcenia (wiek ucznia 3–12 lat) tych sześć tematów jest niezmiennych, tylko projekty badawcze (*units of inquiry*) ewaluują i są dostosowane do każdej klasy i indywidualnych potrzeb uczniów i szkół. Dzięki temu uczeń wielokrotnie na drodze

kształcenia w programie PYP weryfikuje i poszerza prezentowane tematy, aby finalnie szeroko i głęboko zanurzyć się w proponowanych obszarach wiedzy (IB PYP, 2018a, s. 2–3).

Kolejnym istotnym obszarem wartym namysłu i naśladowania w aspekcie metod kształcenia jest szczególna rola nauczyciela oraz ucznia. Akcentując zasięg, ponadczasowość treści kształcenia, a zarazem ogólnikowość programu IB PYP należy zauważyć, że nauczyciel musi posiadać kontrolę w odniesieniu do realizowanych treści kształcenia, dynamiki realizowanych zadań oraz oceny efektów pracy. Z kolei uczeń jest w centrum procesu uczenia się, więc pyta, kwestionuje, zastanawia się, doświadcza i sprawdza. Sprawczość ucznia i jego przekonanie o własnej skuteczności są determinantami tworzenia przestrzeni do uczenia się, stosowanych metod kształcenia i doboru środków dydaktycznych. Dlatego w programie międzynarodowym IB PYP podkreśla się, że nauczyciel musi posiadać kontrolę nad programem, ale jednocześnie nie kontroluje uczniów w procesie konstruktywistycznego nabywania wiedzy i umiejętności (Eaude, 2013, s. 40–41).

Spiritus movens każdej szkoły, implementacji innowacyjnych rozwiązań oraz tworzenia komfortowych warunków dla uczniów do samodzielnego uczenia się jest nauczyciel. W programie międzynarodowym IB PYP mocną stroną, jak również wielkim wyzwaniem organizacyjnym jest autonomia nauczyciela. Prezentowany program jest silnie zanurzony w teorii konstruktywistycznego uczenia się, dlatego wymaga się w nim, aby nauczyciel posiadał wysokie kompetencje merytoryczne, pedagogiczne oraz społeczne, a przy tym miał swobodę w podejmowaniu decyzji w zakresie doboru treści nauczania, stosowania metod nauczania, elastyczności wobec indywidualnych potrzeb ucznia. Wobec tego w programie IB PYP podkreśla się, że nauczyciele nie mogą przyjmować roli dostawców wiedzy, za to oczekuje się od nich bycia kreatorami programu nauczania poprzez adaptowanie i poszukiwanie interdyscyplinarnych koncepcji (Hargreaves, 2003).

Wśród wielu interesujących aspektów analizowanego programu międzynarodowego dla szkół podstawowych IB PYP, takich jak: planowanie pracy dydaktycznej, ocenianie postępów ucznia, prowadzenie dokumentacji, przywództwo w edukacji, sposób aktywizacji uczniów i promowania ich aktywności, pojawia się kategoria profilu ucznia IB (*IB Learner Profile*). Jest to centralna wartość każdego programu IB i stanowi swoisty cel wychowawczy w procesie kształcenia. Profil wspomaga ucznia w rozwijaniu przede wszystkim międzynarodowego usposobienia oraz w aktywnym uczestniczeniu w życiu społecznym. Atrybuty profilu ucznia IB są określone przez dziesięć postaw, które silnie współgrają z wcześniej wspomnianym transdyscyplinarnym uczeniem się, sprawczością ucznia oraz dociekaniem w procesie uczenia się. Uczeń światowej szkoły IB jest: dociekliwy, wnikliwy, myślący, komunikatywny, kierujący się zasadami, wolny od uprzedzeń, troskliwy, podejmujący ryzyko, zrównoważony,

refleksyjny. Ze względu na strukturę programu IB PYP, poprzez interakcję z uczniami różnych kultur, określoną rolę nauczyciela oraz cele edukacyjne, uczniowie w codziennej aktywności mają możliwości, aby rozwijać, wykazywać oraz wzmacniać atrybuty profilu ucznia (IB PYP, 2018b).

Podsumowanie

Podsumowując, na świecie szkoły międzynarodowe traktowane są na różne sposoby. Z jednej strony są to niezależne od polityki krajowej prywatne szkoły, do których uczęszczają dzieci obcokrajowców, dyplomatów i zamożnych ludzi. Pojawia się jednak trend, w którym szkoły międzynarodowe są zauważone i w kontekście krajowej polityki oświatowej stają się alternatywą dla kształcenia młodych pokoleń poprzez atrakcyjność programową, innowacyjne metody nauczania, użycie języka obcego jako narzędzia komunikacji oraz międzynarodową sieć społeczności szkolnej. Dodatkowo zauważa się na światową skalę, że narodowe systemy edukacji zgłaszają zapotrzebowanie na realizację programów międzynarodowych, takich jak IB, w publicznych szkołach.

Przeprowadzone badania pokazują, że program międzynarodowy The International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) stworzony dla szkół podstawowych jest realizowany w Polsce wciąż na niewielką skalę i tylko w szkołach niepublicznych. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę siłę i tempo globalizacji, wzmożoną migrację ludności i w związku z tym narastającą potrzebę zmian w systemie edukacji, można przypuszczać, że światowe tendencje rozwoju szkolnictwa międzynarodowego i ich doświadczenie w realizacji programów międzynarodowych stać się mogą centrum wypróbowanych oraz innowacyjnych podejść do nauczania i uczenia się z międzynarodowej perspektywy. Analiza struktury programu IB PYP i jego najważniejszych pojęć, a zarazem świadomość wyzwań, przed jakimi stoi polska szkoła, skłaniają do wniosku, że jawi się potrzeba realizowania dalszych badań naukowych nad stosowaniem programu międzynarodowego IB PYP, z uwzględnieniem możliwości implikacji założeń programu do polskich szkół podstawowych.

Bibliografia

- Bates, R. (red.). (2011). *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools*. Routledge.
- Bem-Wiśniewska, E. (2013). Program matury międzynarodowej jako wyzwanie dla nauczyciela polonisty. W: A. Pilch i M. Trysińska (red.), *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy* (s. 77–86). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Boyer, E.L. (1995). *A basic school: A community for learning*. Jossey-Bass.
- Eaude, T. (2013). *Research report. Primary education: A literature review*. International Baccalaureate Organization.
- Grzybowski, P. (2013). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Harber, C. (2014). *Education and international development: Theory, practice and issues*. Symposium Books.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Open University Press.
- Hayden, M.C. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. Sage Publications.
- Hayden, M.C. i Thompson, J. (2008). *International schools: Growth and influence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180396>
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. <https://doi.org/10.1177/147524091246199>
- Hill, I. i Hayden, M.C. (2010). *The international baccalaureate: Pioneering in education*. John Catt Educational Ltd.
- IB. (b.d.). *About the IB. The International Baccalaureate*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/>
- IB PYP. (2007). *Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*. International Baccalaureate Office.
- IB PYP. (2009). *The Primary Years Programme. A basis for practice*. International Baccalaureate Office.
- IB PYP. (2018a). *Learning and teaching*. International Baccalaureate Office.
- IB PYP. (2018b). *The learner*. International Baccalaureate Office.
- ISC Research, (2023). *Why more international schools keep opening. Factors impacting the demand and development of international schools*. <https://iscresearch.com/>
- Leek, J. (2020). Homo Sovieticus in policy versus teacher leadership in Polish international baccalaureate practices. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853245>
- Leek, J. (2022). From educational experiment to an alternative to the national programme. International Baccalaureate Programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 475–491. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>
- Marshall, J. (2019). *Introduction to comparative and international education*. SAGE.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nicolescu, B. (1999). *The transdisciplinary evolution of learning*. https://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, P. (2020). Program matury międzynarodowej w Polsce – stan i kierunki rozwoju. *Forum Oświatowe*, 32(2), 99–114. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.5>

- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(2), 173–196. <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>
- Robinson, K. i Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację* (A. Baj, tłum.). Wydawnictwo Element.
- Sayer, J. i Erlar, L. (red.). (2012). *Schools for the Future Europe: Values and change beyond Lisbon*. Bloomsbury Publishing.
- Sitarska, B. (2021). Pansofia jako idea edukacji nieustającej Jana Amosa Komeńskiego. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika*, 7(1), 185–230.
- Sylvester, R. (2002). The “first” international school. W: M.C. Hayden, J.J. Thompson i G.R. Walker (red.), *International education in practice: Dimensions for national and international schools* (s. 3–17). Kogan Page.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Impuls.
- Waligóra, A. (2016). *Funkcjonowanie edukacji międzynarodowej na przykładzie International Baccalaureate Primary Years Programme*. [Praca magisterska]. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Walker, G. (2012). Tea and oyster: metaphors for a global education. *International Schools Journal*, 31(2), 8–17.
- Żakowska, B. (2015). Działalność dydaktyczna, wychowawcza oraz opiekuńcza Szkoły Międzynarodowej w Szczecinie w kontekście rozwoju szkolnictwa niepublicznego po 1989 roku. *Przegląd Zachodniopomorski*, 1, 145–164.



Katarzyna Smoter

<https://orcid.org/0000-0001-5180-6344>

e-mail: katarzyna.smoter@uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem uczenia się transformatywnego

Developing Intercultural Competences of Future Preschool and Early Childhood Education Teachers Using Transformative Learning

KEYWORDS

transformative thinking, intercultural competences, future teachers, preschool, early childhood education

ABSTRACT

The aim of this article is to show the specific features of the academic training of future male and female preschool and early childhood education teachers with regard to supporting the development of their intercultural competences. Taking into account the theoretical background, these activities can be undertaken in classes including the practical part carried out at school with children with migration or refugee experience. The theoretical basis of this concept includes the assumptions of Jack Mezirow's idea of transformative thinking. The author of this article presents an example of the implementation of solutions related to the development of such competences within the designed cycle of classes: *Intercultural Education* (30 h, 2 ECTS points) and *Intercultural Competences in Teacher's Work* (30 h, 2 ECTS points), with supervision and consideration of the ten stages of transformative learning. These include the emergence of a disorientation dilemma, self-examination, critical evaluation of epistemological assumptions, recognition of the similarity of others' experience of an analogous situation, exploration of the possibility of a different implementation of the teacher's role, designing the course of new actions, acquiring

additional knowledge and skills, temporarily taking on new roles, and (the longest and most demanding stage): developing competences and self-confidence in intercultural interactions.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

myślenie transformatywne, kompetencje międzykulturowe, przyszli nauczyciele, przedszkole, edukacja wczesnoszkolna

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki akademickiego kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do wspierania rozwoju ich kompetencji międzykulturowych. Uwzględniając teoretyczne przygotowanie, działania te mogą być podjęte na zajęciach uwzględniających część praktyczną realizowaną w szkole z dziećmi z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Podstawą teoretyczną staną się tutaj założenia koncepcji myślenia transformatywnego Jacka Mezirowa. W tekście ukazuję przykład wdrożenia rozwiązań związanych z rozwijaniem tych kompetencji w ramach projektowanego cyklu zajęć: edukacja międzykulturowa (30 h, 2 pkt ECTS) i kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela (30 h, 2 pkt ECTS) z superwizją i uwzględnieniem dziesięciu etapów uczenia się transformatywnego. Obejmują one pojawienie się dylematu dezorientacyjnego, autobadanie, krytyczną ocenę przyjętych założeń epistemologicznych, uznanie podobieństwa przeżywania analogicznej sytuacji przez inne osoby, badanie możliwości odmiennej realizacji roli nauczyciela, projektowanie przebiegu nowych działań, uzyskiwanie dodatkowej wiedzy i umiejętności, czasowe podejmowanie się nowych ról, a także – będące najdłuższym i najbardziej wymagającym etapem: rozwijanie kompetencji i poczucia pewności siebie podczas interakcji międzykulturowych.

Wstęp

Jednym ze skutków trwającej kolejny rok wojny w Ukrainie jest nasilenie się zjawiska uchodźstwa. W trakcie pogłębiania się kryzysu wywołanego rosyjskim atakiem zbrojnym wspierani przez Polki i Polaków obywatele i obywatelki Ukrainy wypełnili przestrzeń polskich miast i wsi, zasilając szeregi pracowników i konsumentów różnych usług, również edukacyjnych. Niezwykle liczna obecność „dzieci wojny” w polskim systemie oświaty była i jest zmianą o charakterze rewolucyjnym. Realizacja ich prawa do nauki przebiegająca w bezpiecznym środowisku, w którym uwzględnia się ich specjalne potrzeby edukacyjne, stała się szczególnym wyzwaniem dla osób pracujących w szkołach.

Intensyfikacja kontaktów polsko-ukraińskich przebiegających w placówkach edukacyjnych, a także obecność innych przedstawicieli grup mniejszościowych czyni zagadnienie rozwijania kompetencji międzykulturowych kluczowym zadaniem społecznym.

Ze względu na charakter roli zawodowej szczególnie ważną kwestią staje się to dla osób zatrudnionych w instytucjach oświatowych i przygotowujących się do realizacji roli nauczyciela. Od tych podmiotów w dużej mierze zależy powodzenie procesów wychowania i socjalizacji uchodźców. Kwestia ta dotyczy szczególnie osób towarzyszących najmłodszym uczniom i uczennicom oraz dzieciom w wieku przedszkolnym ze względu na szczególnie wrażliwą fazę ich rozwoju. W tym względzie zakłada się, że przyszli nauczyciele przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej powinni znać specyfikę pracy z osobami z doświadczeniem migracyjnym, podstawy dialogu międzykulturowego i efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych kulturowo z dziećmi, dla których język polski jest kolejny, wykorzystując kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne (Rozporządzenie..., 2019).

Rekonstrukcja myślenia o kształceniu przyszłych nauczycieli może kierować w stronę poszukiwania podejść, pozwalających na dostosowanie kształcenia do takich, jak tutaj opisane, zadań społecznych. Celem artykułu jest w związku z tym prezentacja autorskiej propozycji praktycznego zastosowania koncepcji transformatywnego uczenia się J. Mezirowa w dydaktyce akademickiej. W tekście ukazano przykład rozwiązania metodycznego projektowanego cyklu zajęć: *Edukacja międzykulturowa i Kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela* z superwizją uwzględniającą etapy transformatywnego uczenia się. Kluczowa w tym względzie będzie refleksja nad warunkami sprzyjającymi zainicjowaniu i podjęciu krytycznej refleksji i rozwijania otwartości na „Innego” oraz umiejętności decentracji i myślenia dywergencyjnego u osób studiujących.

Kompetencje międzykulturowe (przyszłych) nauczycieli

Zagadnienie kształcenia nauczycieli w zakresie międzykulturowości było obiektem badań pedagogicznych i aspektem obecnym w dydaktyce akademickiej rozwijanej w szkołach wyższych i ośrodkach uniwersyteckich m.in. w Rzeszowie, Krakowie, Cieszynie, Warszawie czy Wrocławiu. Obszarem analiz badawczych i przedmiotem praktyki pedagogicznej stawały się w tym względzie kompetencje międzykulturowe, które są złożonym konstruktem, szeroko opisywanym w literaturze przedmiotu. Objasnienia tego zagadnienia podejmowali się m.in. J. Nikitorowicz (2005), P.P. Grzybowski (2008), M. Rembierz (2017, 2020), M. Bem (2017), B. Spitzberg i G. Changnon (2009), D. Dearthoff (2006) czy M. Byram (1986). Ostatni z cytowanych autorów zwraca uwagę, że kompetencje międzykulturowe obejmują komponenty wiedzy (to treści umożliwiające adaptację do zmieniających się warunków i informacje o praktykach kulturowych), świadomość istnienia odmienności i zbieżności międzykulturowych, umiejętności „przyglądania się” rzeczywistości, procesów interpretacji i uzgadniania tego, co łączy, a także analizy kultur oraz postawy otwartości komunikacyjnej,

docieklivości, gotowości do wyzbycia się uprzedzeń (Szczurek-Boruta, 2013, s. 157). Do podstawowych umiejętności przyczyniających się do rozwijania kompetencji międzykulturowych należą: okazywanie szacunku innym; orientacja na pojęcia i kategorie dookreślające siebie i otaczającą rzeczywistość (oraz demonstrowanie pozbawionych uprzedzeń poglądów); empatia; zarządzanie interakcjami, interpretowane jako umiejętność regulowania konwersacji; zachowania zadaniowe dotyczące relacji w kontekście grupy zawodowej; zachowania dotyczące harmonijnych relacji interpersonalnych rozwijanych w ramach danej grupy i tolerowanie niejednoznaczności (Lustig i Koester, 2010, s. 72–73).

Ukazana tutaj „lista” kategorii istotnych podczas interakcji międzykulturowych rodzić może potrzebę pogłębionej analizy i ujęcia tego problemu w złożonym modelu interakcji społecznych. Deardorff (2006) wskazuje na warunki wstępne tego procesu: rozwijanie postawy ambiwalencji, otwartości, respektowania członków innych grup i powstrzymania się od ich wartościowania. W dalszej kolejności należy zwrócić uwagę na komponent kognitywny dający możliwość interpretacji oraz kształtowania świadomości socjolingwistycznej. Na tym gruncie budowane są umiejętności słuchania i rozumienia „Innego” oraz analizy tych interakcji. Wykazane tu aktywności zachodzące na poziomie jednostkowym to szansa na zdobycie „wyniku wewnętrznego”: wytworzenia się świadomych ram odniesienia (których elementami są elastyczność poznawcza, zdolność adaptacji, etnorelatywizm i empatia etnokulturowa). Podczas trwania tego dynamicznego procesu ostatecznie może pojawić się „wynik zewnętrzny” – kompetencje pozwalające na skoordynowaną z potrzebami odbiorcy komunikację w kontekście międzykulturowym. Przyglądając się temu opisowi, warto dostrzec etapowy, zależny od zaangażowania i podejmowanego w jego ramach wysiłku poznawczego i emocjonalnego proces rozwijania tych kompetencji.

Zagadnienie kształtowania kompetencji międzykulturowych może być kojarzone z rozwojem człowieka: procesem przemiany sposobu rozumienia świata, przekraczaniem ram odniesienia zachodzących podczas interpretacji zdarzeń i odkrywaniu nowych sensów (Straś-Romanowska, 2009). Ukazany tutaj opis kompetencji międzykulturowych postrzeganych w ich dynamice dotyczy „uczenia się” z „Innymi”, niezależnie od tego, jakiej cechy etnicznej, kulturowej, narodowej dotyczy. I to właśnie kategoria uczenia się, postrzegana w swojej złożoności i zależności interakcyjnej, jest kluczowa w rozumieniu tych kompetencji.

Uczenie się transformatywne

Podczas analizy zagadnienia kompetencji międzykulturowych można zauważyć analogię między ich rozwojem a procesem uczenia się, a zwłaszcza uczeniem się

transformatywnym (Mezirow, 2000). Za kluczowe w tym procesie uznać należy zadania krytyczne, wzbudzające i podtrzymujące aktywność osoby uczącej się (Tripp, 1996). Proces uczenia się może prowadzić do przeistoczenia sposobu interpretacji siebie i posiadanych „ram odniesienia”: indywidualnego układu interpretacyjnego, złożonego ze wstępnych założeń myślowych i przewidywań względem obiektu. Obecne są w nich trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny, „zadaniem” zaś ramy staje się ukazywanie kontekstu dla nadawania znaczeń. Fundamentalnymi „składnikami” ramy są nawyki mentalne i punkty widzenia (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014, s. 42).

Proces uczenia się może oddziaływać zarówno na wzmocnienie ramy (uczenie się formatywne), nauczenie się „jej nowej wersji”, jak i na jej transformację – proces przebudowy przyjętych wcześniej często bezkrytycznie ram (perspektyw znaczeniowych, nawyków i schematów myślowych) i nadanie im bardziej inkluzywnej, refleksyjnej natury i emocjonalnego potencjału do zmiany (zob. Jarvis, 2012, s. 129). Mezirow podzielił doświadczenia transformatywne na kategorie, tj.: refleksję (rodzącą świadomość przyjętych sposobów postrzegania rzeczywistości i przeżywania egzystencjalnych sytuacji), krytyczną refleksję (łąjącą się z testowaniem istotności tych przesłanek, genezy i skutków ich przyjęcia) oraz krytyczną samoobronę (niosącą ocenę osobistych perspektyw znaczeniowych i osiągalnych sposobów ich podważania) (zob. Mezirow, 2003, s. 61; Jokikokko, 2010, s. 33; Pleskot-Makulska, 2007, s. 91). Pleskot-Makulska wskazała na dziesięć aspektów uczenia się transformatywnego. Są nimi:

1. uruchomienie przeobrażeń ramy odniesienia (co wynika z pojawienia się „dylematu dezorientacyjnego” – zdarzenia lub zbioru sytuacji mających miejsce w określonym czasie),
2. autobadanie (autoanaliza) – analiza własnej tożsamości, której towarzyszy odczuwanie emocji, takich jak gniew, strach, wstyd lub wina,
3. krytyczne waloryzowanie uprzednio przyjętych założeń epistemologicznych,
4. uznanie, że zarówno ja, jak i inne osoby w podobnej sytuacji odczuwają zbliżony stan niezgody czy frustracji i doświadczają porównywalnej przemiany,
5. badanie ewentualności odnoszących się do wyboru nowych ról, relacji i zachowań,
6. projektowanie przebiegu następnych działań,
7. uzyskanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planowanych aktywności,
8. czasowe podejmowanie się nowych ról,
9. rozwijanie kompetencji i poczucia pewności siebie dotyczących przyjętych ról,
10. reintegracja swojego życia, w ramach której uwzględniane są warunki nowej ramy (2007, s. 91).

Przytoczone tu etapy procesu uczenia się mogą posłużyć także do opisu kształtowania kompetencji międzykulturowych. Zagadnienie to podnosili w swoich pracach

m.in. Jokikokko (2010) i Taylor (1994). Doświadczaniu transformacji ramy sprzyjają kontakty z członkami grup odmiennych kulturowo. W uczeniu się międzykulturowym stawanie się świadomym/świadomą tego, jak przeżyte doświadczenia i oddziaływania środowiskowe wpłynęły na posiadaną „ramę” jest niezbędne, by zrozumieć inną kulturę oraz popatrzeć na problemy społeczne innymi oczami (Taylor, 1994). Zapoczątkowaniu może ulec krytyczna refleksja, nieodzowna do transformacji perspektywicznej, umożliwiającą kwestionowanie osobistych konstruktów (Taylor, 1994).

Uznając wartość płynącą z tego procesu, warto zastanowić się, w jaki sposób elementy transformatywnego uczenia się mogą być obecne w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli. Kategoria ta nie jest bezpośrednio zawarta w Rozporządzeniu MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, jednak ukazane w tym dokumencie zagadnienia mogą być odczytywane jako warunki sprzyjające włączaniu tego aspektu do formalnych działań. Są nimi:

1. indywidualne podejście i wspieranie samostanowienia: „należy zapewnić indywidualne doradztwo metodyczne wspierające integrowanie wiedzy w zakresie dyscyplin naukowych związanych z edukacją, jednocześnie kształtujące samodzielność i odpowiedzialność studentów za przebieg i efektywność własnego kształcenia”;
2. wspieranie refleksyjności osób studiujących: „W procesie kształcenia studenci powinni uzyskiwać wsparcie w [...] kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka”;
3. kształtowanie uważności osób studiujących i wrażliwości na potrzeby rozwojowe dzieci, rozwijanie postawy otwartości interpersonalnej i „kierowania się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, krytycyzmem oraz przyjęcia odpowiedzialności za integralny rozwój dzieci lub uczniów i podejmowane działania pedagogiczne”;
4. zwrócenie uwagi na dywergencyjność, a także: „kontekstowość, otwartość i zmienność codziennych działań wychowawczych i dydaktycznych nauczyciela” (Rozporządzenie..., 2019).

Priorytet nadawany wymienionym charakterystykom stał się jedną z inspiracji do zaprojektowania cyklu zajęć dotyczących rozwijania kompetencji międzykulturowych, które zostaną szerzej opisane w dalszej części tego artykułu.

„Transformatywne” kształtowanie kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkola

Proponowany cykl zajęć kładzie szczególny nacisk na refleksyjne i transformatywne uczenie się. Łączy część teoretyczną i praktyczną z superwizją i wsparciem dydaktycznym nauczycieli akademickich – facylitatorów i został zaprojektowany na potrzeby zajęć realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Przestrzenią realizacji zajęć jest w tym wypadku szkoła wyższa i szkoła podstawowa (szkoła praktyk), w której znajdują się dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Obejmuje planowo dwa przedmioty: edukację międzykulturową (2 punkty ECTS, 30 h) i kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela (2 punkty ECTS, 30 h), zakończone zaliczeniem (ZAL, b/o) w następujących po sobie semestrach (zimowym i letnim) V roku studiów.

Celem pierwszych z opisanych tu zajęć – edukacji międzykulturowej – jest rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji z zakresu wielokulturowości, umiejętności analizy zjawisk wyposażonych w różnicę kulturową oraz projektowania zajęć. Zakłada się tu na początek przedyskutowanie wraz z osobami studiującymi tematów obecnych na zajęciach i zapisanie kontraktu przez dorosłe osoby uczące się. Proponowana tematyka powinna odnosić się do:

- wzbudzenia refleksji dotyczącej podstawowych pojęć i zagadnień edukacji międzykulturowej: „kultura”, „wielokulturowość” „międzykulturowość”, „edukacja międzykulturowa” i in.,
- analizy zagadnienia tożsamości w warunkach wielokulturowości, namysłu nad kategoriami: „człowiek pogranicza”, typami pograniczy i budowania tożsamości na pograniczu kultur,
- refleksji na temat postaw wobec różnorodności kulturowej (stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, a także etnocentryzmu i relatywizmu kulturowego, ksenofobii, ksenofilii),
- analizy kategorii: mniejszość narodowa i etniczna, definiowania i analizy pojęć narodu, narodowości, etniczności, asymilacji, akulturacji, enkulturacji i in. grup mniejszościowych w Polsce i Europie, problematyki zjawisk migracji i uchodźstwa,
- podstawowych kategorii odnoszących się do komunikacji międzykulturowej,
- wybranych zagadnień metodyki zajęć edukacji międzykulturowej i organizacji pracy „z cudzoziemcami i dla cudzoziemców”, tworzenia konspektów lekcji i ćwiczenia ich realizacji podczas zajęć akademickich (Smoter, 2020).

Charakter konwersatorium zakłada wykorzystanie metod rozwijających umiejętności prezentacji punktu widzenia, współdziałania, budowania więzi, podejmowania

indywidualnych i zespołowych decyzji, kształtowania umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów (Brudnik i in., 2011) Przydatne metody/narzędzia to np.: mikronauczanie, dyskusja, gry dydaktyczne, drzewko decyzyjne, rybi szkielet, meta-plan, śnieżna kula, storytelling, graffiti, jigsaw, „akwarium”, burza mózgów; wśród narzędzi zaś warto wymienić: autobiografię spotkań międzykulturowych, bajki międzykulturowe, persona dolls, Mentimeter, Edpuzzle (Smoter, 2020, s. 132–133). W połowie realizacji kursu i po jego zakończeniu jest realizowana część ewaluacyjna, która umożliwi ukierunkowane dalszej pracy.

Kolejne zajęcia w omawianym cyklu zatytułowane są „kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela”. Celem zajęć jest kształtowanie kompetencji międzykulturowych w praktyce. Zajęcia posiadają trzy komponenty. Pierwszy to teoretyczne wprowadzenie w tematykę kompetencji międzykulturowych, uczenia się transformatywnego i jego etapów (4 h). Kurs w dalszym ciągu rozwija się w część praktyczną, realizowaną w środowisku szkoły podstawowej w kl. 1–3, ukierunkowaną na obserwację pracy z uczniem/uczennicą z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa oraz podejmowanie z nim/nią wstępnych działań (komponent II: 8 h z superwizją 5 h). Zajęcia te stanowią jednocześnie wstęp do dalszej ich części (komponent III) realizowanej powtórnie w środowisku szkoły podstawowej (8 h z superwizją 5 h), dający szansę na zastosowanie objętych wcześniej refleksją umiejętności. Obowiązkowym elementem praktycznej części zajęć jest grupowa superwizja służąca omówieniu zagadnień pojawiających się podczas zajęć praktycznych. Superwizorem może stać się przygotowana do tej roli osoba, niepracująca w szkole, w której odbywały się zajęcia (Gębska i Gorzędowska, 2012, s. 50). Etapami superwizji są: tworzenie relacji, ustalenie zasad kontraktu, ustalenie celów możliwych do przyjęcia i realizacji, doprecyzowanie pól problemowych i możliwości ich rozwiązania, dzielenie się sugestiami, planowanie działań i podsumowanie spotkania superwizyjnego (Gębska i Gorzędowska, 2012, s. 50). Rolą superwizora/superwizorki jest wspieranie rozwoju umiejętności decentracji, krytycznego i dywergencyjnego myślenia, co wpisuje się w zagadnienie „pracy nad doświadczeniem”.

Podczas (wstępnej) części praktycznej w szkole zakłada się poznanie przez osoby studiujące cech dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa: procedur przyjmowania ich do szkoły i przedszkola, realizacji zajęć dydaktycznych/wychowawczych, asystowania i obserwacji oddziaływań nauczycieli i interakcji tych dzieci z innymi uczniami i personelem szkoły. Głównym elementem tej części zajęć może być prowadzenie dziennika refleksji, dającego możliwość głębokiego uczenia się, postrzegania przyczyn i skutków, rozwijania poczucia odpowiedzialności i sprawstwa (Moon, 2003; Smoter, 2020). Przebieg uczenia się zakłada możliwość zaistnienia fazy, na której gruncie pojawia się „dylemat dezorientacyjny” (incydent rozpoczynający proces „przeramowania”).

Pierwszym z etapów następującej po tym superwizji staje się uruchomienie wraz z osobami studiującymi procesu przeobrażeń dotyczących ramy odniesienia, odnoszących się do uchwycenia tego dylematu (1). Specyfika wyzwań omawianych podczas superwizji może dotyczyć: procesu nauczania – uczenia się, barier komunikacyjnych, kwestii włączania tych dzieci w środowisko szkolne i ich procesu adaptacyjnego, współpracy z rodzicami i z asystentem międzykulturowym. Kluczowym elementem staje się tutaj identyfikacja dylematu – czy i w jaki sposób się pojawił? Jaki on jest? Kolejnym etapem może stać się autobadanie (2) – skupienie na stanach emocjonalnych towarzyszących analizie problemu i jego wartościowaniu. Następnym: krytyczna ocena wcześniejszych założeń epistemologicznych, społeczno-kulturowych lub psychologicznych (3) – na ile są one przydatne, a na ile niewystarczające. W tym względzie kluczowe będzie wsparcie przez superwizora procesu uznania, że nie tylko dany student/studentka, ale i inni mogą doświadczać porównywalnej zmiany i przeżywania trudnych emocji (4). W bezpiecznych warunkach superwizji możliwe jest też pozbawione oceny eksplorowanie rozmaitych sposobów realizacji ról społecznych, tworzonych relacji i podejmowanych zachowań (5). Dzięki temu bardziej realne będzie planowanie przebiegu działań w analogicznych sytuacjach (6). Podczas procesu „narodzin” pomysłów i idei, analizy możliwości i zasobów konieczne może być poszukiwanie nowych inspiracji; ich źródłem będą zarówno profesjonalści, jak i grupa kolegów i koleżanek (7). Godziny przeznaczone na superwizję mogą pozwolić na zainicjowanie rozmowy o różnych obszarach problematycznych (wspierane treściami dzienników refleksji). Poza tym konieczne jednak staje się również stworzenie możliwości konsultacji wewnętrznych (większość nauczycieli akademickich realizuje takie w każdym tygodniu zajęć akademickich). Powrót osób studiujących do „szkoły praktyk” pozwala już na w większym stopniu samodzielne realizowanie wybranych części zajęć: podejmowanie nowych pomysłów, idei, sposobów realizacji ról (8), które następnie powinny być omawiane na kolejnej grupowej superwizji (Smoter, 2020, s. 147). Możliwość praktycznego działania z uczniami i uczennicami może generować pojawianie się coraz to nowych dylematów dezorientacyjnych. Kolejne etapy to wspierane tylko częściowo przez superwizora/superwizorkę, bazujące na wypracowanym potencjale, budowanie kompetencji i poczucia pewności siebie w rolach i reintegracja, w której brane pod uwagę będą warunki ujęte w nowej ramie odniesienia (Jokikokko, 2010, s. 38). Trzeba zaznaczyć, że jest to wymagający proces, opierający się już w znacznej mierze na autorefleksji i w większym stopniu samodzielnym poszukiwaniu autorskich rozwiązań (Smoter, 2020, s. 148).

Podsumowanie

Refleksja uobecniająca się w działaniu i nad działaniem stanowi przejaw eksperckiego przygotowania kandydatek i kandydatów na nauczycieli. Proces „opisywania siebie” wydaje się szczególnie skomplikowany w kontekście spotkania z „różnicą” – „innym” niż zakładanym uczniem, uczennicą, rodzicem, zjawiskiem kulturowym itd. Może ono prowokować proces transformatywnego myślenia, na sposób rozwiązania „dezorientujących dylematów” w życiu nauczycieli wpływa jednak wiele czynników. Należą do nich m.in. wcześniejsze oddziaływania socjalizacyjne i kształtowanie sposobów uczenia się (Smoter, 2020, s. 76). Jednostki w różnym stopniu mogą podejmować się eksploatacji potencjału, jaki niesie za sobą wypełnianie nowych ról i zadań, a w konsekwencji: „scalanie” tożsamości z odmiennymi sposobami myślenia o otaczającym świecie.

Kategorii migracji, uchodźstwa, różnicy kulturowej nie można współcześnie pomijać w programach studiów pedagogicznych, powinno się je także próbować odczytywać na nowo, w ich aktualności i złożoności. Zagadnienie to dotyczy nie tylko dzieci pochodzących z Ukrainy, ale i funkcjonujących w polskich instytucjach edukacyjnych członków innych mniejszości religijnych, etnicznych i narodowych oraz reemigrantów (zob. NIK, 2020). Szkoły wyższe to przestrzenie, w których można i powinno się tworzyć warunki sprzyjające ćwiczeniu uczenia się transformatywnego. Jego obecność w kształceniu przyszłej kadry nauczycielskiej wydaje się kwestią priorytetową i zobowiązaniem troski edukacyjnej o uczniów i uczennice – także tych, którzy przeżywają problemy adaptacyjne wynikające z sytuacji migracji lub uchodźstwa.

Bibliografia

- Bem, M. (2017). Modele kompetencji międzykulturowych. W: K.M. Błeszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju* (s. 292–314). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Brudnik, E., Moszyńska, A. i Owczarska, B. (2011). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Wydawnictwo Jedność.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign-language teaching. *Language Teaching*, 19, 322–336.
- Deardorff, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
- Gębska, M., i Gorzędowska, K. (2012). Superwizja – teoria i praktyka. W: M. Grewiński (red.), *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuznia Liderów – Szkoła Mentorów”* (s. 46–62). Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Grzybowski, P.P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 127–135.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu.
- Kławiś-Zduńczyk, A. (2014). *Poradnictwo catożyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lustig, M.W. i Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Allyn & Bacon.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concept of transformation theory. W: J. Mezirow (red.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (s. 3–34). Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs. Reflective diaries*. University of Exeter – Center for Teaching and Learning.
- NIK. (2020, 8 września). Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/19/028/>
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pleskot-Makulska K. (2007). Teoria uczenia się transformacyjnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 2007, 81–96.
- Rembierz, M. (2017). Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 7, 37–67.
- Rembierz, M. (2020). Między zakorzenieniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na pograniczu). O kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości” i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza. *Edukacja Międzykulturowa*, 12, 19–50.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2019, poz. 1450. (2019). Polska.
- Smoter, K. (2020). *Przygotowanie studentek i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Wybrane konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Spitzberg, B. i Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. W: D.K. Deardorff (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (s. 2–52). SAGE.
- Straś-Romanowska, M. (2009). Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwania dla poradnictwa. W: A. Kargulowa (red.), *Poradzoznawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki* (s. 65–83). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 21, 155–169.
- Taylor, E.W. (1994). A learning model for becoming intercultural competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

VARIA



Nikola Barčíková

<https://orcid.org/0009-0002-0337-2996>

e-mail: nikola.barcikova@umb.sk

Faculty of Education Matej Bel University in Banská Bystrica

Definition and Classification of Pedagogical Innovation. Systematic Review

Definicja i klasyfikacja pojęcia innowacji pedagogicznej – przegląd systematyczny

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogical innovation, definition, classification of types and kinds of pedagogical innovation, innovations in education, innovative teaching at the first level of primary school, systematic review study

The article is based on a systematic review study which includes systematization, collection and analysis of relevant scientific studies in the field of pedagogy related to the issue of the definition of pedagogical innovation, as well as its types and forms, at the first level of primary schools. The main objective of the review was to identify the definition of pedagogical innovation and its classification of types, kinds and forms at the first level of primary schools in professional literature. We selected the analysed literature according to the criteria: scientific studies and articles published in scientific journals and periodicals, studies related to pedagogical innovation at the basic level of education, studies published in the last 20 years, studies in Slovak, Czech and English languages. We have identified a number of problems that we suggest to address at the research level. These are: synonymous understanding of the terms: pedagogical innovation and reform, semantic meaning of the word pedagogical innovation, pedagogical innovation and its form in the process of social change, the connection of pedagogical innovation with the innovation process, the innovation cycle, the creation of conditions in school education for the introduction of pedagogical innovations, criteria for classifying pedagogical innovation.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

innowacja
 pedagogiczna,
 definicja,
 klasyfikacja
 typów i rodzajów
 innowacji
 pedagogicznych,
 innowacje
 w edukacji,
 innowacyjne
 nauczanie na
 pierwszym poziomie
 szkoły podstawowej,
 systematyczne
 badanie
 przeglądowe

Artykuł opiera się na systematycznym badaniu przeglądowym, które obejmuje systematyzację, gromadzenie i analizę odpowiednich badań naukowych w dziedzinie pedagogiki, związanych z kwestią definicji innowacji pedagogicznej, jej rodzajów i form na pierwszym poziomie szkół podstawowych. Głównym celem badania przeglądowego było zidentyfikowanie w literaturze fachowej definicji pojęcia innowacji pedagogicznej oraz jej klasyfikacji typów, rodzajów i form na pierwszym poziomie szkół podstawowych. Literatura została wybrana zgodnie z kryteriami: badania naukowe i artykuły opublikowane w czasopismach naukowych i periodykach, badania związane z zagadnieniem innowacji pedagogicznych na podstawowym poziomie edukacji, badania opublikowane w ciągu ostatnich 20 lat, badania w języku słowackim, czeskim i angielskim. Zidentyfikowano problemy do rozwiązania na poziomie badawczym. Są to: synonimiczne rozumienie terminów „innowacja pedagogiczna” i „reforma”, semantyczne znaczenie wyrażenia „innowacja pedagogiczna”, innowacja pedagogiczna i jej forma w procesie zmian społecznych, związek innowacji pedagogicznej z procesem innowacji, cykl innowacji, tworzenie warunków w edukacji szkolnej do wprowadzania innowacji pedagogicznych, kryteria klasyfikacji innowacji pedagogicznych.

Introduction

In the field of pedagogy and education, new ideas, practices and technologies are constantly emerging that have the potential to improve the learning process and student outcomes. These new approaches are often referred to as pedagogical innovations and represent an important aspect of the current education system. As interest in this issue grows, the definition and classification of the term ‘pedagogical innovation’ itself becomes the key issue.

Innovation can be defined as a deliberate change process that seeks to restore, modernize and improve various aspects such as objects, phenomena, means, work organization, institutions, and systems (Obdržálek et al., 2004). Průcha, Walterová and Mareš (2003) state that innovations in education represent new pedagogical ideas and practical measures that focus on transforming the content and organization of education, assessment of pupils and the atmosphere at school, with an emphasis on good relationships with pupils and the public. These innovations also include the use of modern technologies in education.

Pedagogical innovation is understood as a change, renewal of the content of education, methods and forms of work, the concept of teaching, methodological aspects

of the teacher's work, the school system, and school institutions (Petlák, 2012). Innovation is understood as a recommended, implemented and systemic transformation or turnaround in the form of the application of a new idea, innovative solutions, improvements and enhancements to a thing. It is addressed to individuals or groups and can refer to a certain product, process, leadership, structure, or management (Porubský et al., 2014). According to LaCroix (2020), pedagogical innovation is defined as a certain teaching practice that differs from traditional instruction and is intended to improve student learning. Pedagogical innovation is a certain process whose function is to create teaching practice to more effectively support student learning (LaCroix, 2020).

In addition to defining pedagogical innovation, it is useful to pay attention to what specific types, kinds and forms of pedagogical innovation exist. Pedagogical innovation and its specific forms in pedagogical practice should be seen as a reflection of social, economic, social, political changes and events in the current era. Therefore, it is necessary to perceive several types of classifications of pedagogical innovations and to define their categories and criteria. Currently, pedagogical innovations in pedagogy are identifiable on the basis of the criterion of technology, e. g. digital applications, portals; on the basis of the criterion of strategies, methods and forms in teaching, e. g. gamification, cooperative, group teaching; on the basis of the criterion of the concept of teaching, e. g. project-based learning, interest-based learning, personalised learning, experiential learning, peer learning or eco-pedagogy (Cristol, 2023).

In modern pedagogy, there are several approaches to defining and classifying pedagogical innovations. Some definitions focus on technological aspects and the use of digital tools in the educational process, while others focus on new teaching methods, organisational changes in educational institutions or innovations in the content structure of education.

The issue of change and innovation has been the subject of theoretical research in sociology. Investigating change and innovation can often be an important topic in sociology. This discipline deals with the analysis of social structures, relationships and changes within the society. Change and innovation are significant because they affect how companies develop, adapt to new conditions and solve new problems. Sociological theories can offer insight into how and why societies change their behaviour, norms and values as a result of innovation and change. They can analyze how innovations spread through society and their impact on different groups of people. Some of the most popular sociological theories, which are often used to investigate the issue of change and innovation in the society, include the theory of social interaction, the theory of diffusion of innovations, the theory of social capitalization or the theory of postmodernism.

Primary education is a key period in the development of pupils, and therefore it is important to know how we can apply innovations in this context. The advantages of pedagogical innovations in elementary education include the improvement of education by increasing the engagement of pupils, supporting their critical thinking and developing competences important for the 21st century. Because of innovations pupils have access to a richer source of information and educational materials, which supports their individual development.

The purpose of the present study

For the purpose of the systematic review study, we selected and formulated the following research question: What are the possible definitions of the term 'pedagogical innovation' in literature?

The main aim of the research was to identify and classify the definitions of the term 'pedagogical innovation' in professional literature.

The sub-objectives were:

- to find out how the category of pedagogical innovation is defined in literature;
- to analyze what kinds, types and forms of pedagogical innovation are defined in literature.

Method

This article is perceived as a systematic review study. We have followed the procedure of creating a review study described by the author Mareš (2013) in his publication. Mareš (2013) defines a systematic review study as a type of study that analyses in detail a large body of work on a particular topic over a selected time interval. We followed the PRISMA methodology (Page et al., 2021) in selecting the research studies. We used the Web of Science, Scopus, ERIC and Researchgate databases as sources of searches for international research studies and publications. For Slovak research studies we used the databases of the Slovak Pedagogical Library and the databases on the ISSN portal of the University Library of Matej Bel University. The search was conducted on 15 October 2021. We chose the following as the criteria for selecting the studies:

- databases of domestic and foreign pedagogical journals and periodicals such as ERIC, Web of Science, Scopus, ERIC and Researchgate;
- year of publication: from 2000 to 2023;
- languages: Slovak, Czech, English, German;

- studies related to the definition and classification of pedagogical innovation – articles;
- keywords: pedagogical innovation, definition, classification of types and types of pedagogical innovation, innovations in education, innovative teaching at the first level of primary school;
- studies based on quantitative/qualitative/mixed approaches;
- level of study: studies mainly related to the primary level of education.

After entering the keywords and a specified time period into the given databases, 70 research studies were initially selected. During the screening process, 58 research studies that did not meet the criteria of the time of study publication, study type and study grade were excluded. 12 research studies were included in the final screening. We analyzed these research studies in depth and extracted the results, which were summarized and systematized into review tables (Table 1, Table 2). Among the research studies, quantitative research design or mixed quantitative-qualitative research design was predominant. In analyzing the research studies, we focused on the following areas which we present in the form of objectives: to find out how the category of pedagogical innovation is defined in the literature; to analyze what kinds, types and forms of pedagogical innovation are defined in the literature.

In our research we chose the following as our research question: what are the possible definitions of the term ‘pedagogical innovation’ in the literature?

Results

The results on the definition of pedagogical innovation belong to the research objective: to identify and classify the definitions of the term pedagogical innovation in professional literature. The results answer the research question: What are the possible definitions of the term ‘pedagogical innovation’ in the professional literature?

Table 1. Definition of pedagogical innovation in research studies

Definition of pedagogical innovation: key findings	Author	Year of publication
Innovation is thus different from reform or change because these terms do not necessarily imply the application of something new, nor do they imply the application of improved ideas or knowledge	King and Anderson	2002

Definition of pedagogical innovation: key findings	Author	Year of publication
<p>Although these terms are often used interchangeably, it is important to define how innovation differs from reform and change. Most of the literature defines innovation as the implementation of not only new ideas, knowledge and practices, but also improved ideas, knowledge and practices.</p>	Kostoff and Mitchell	2003
<p>In the context of the pedagogical innovation cycle and the objective evaluation and reflection of changes in schools or education, innovation as change can refer to “new school structures, contents, methods, or changes in the focus of values on which the educational process is oriented.”</p> <p>Various attempts to renew the essence of education, attempts to reform, the introduction of new procedures, planned and purposeful changes.</p> <p>Innovation: a synonym of the word ‘modernization.’</p> <p>Innovation (as change, novelty) follows invention (idea) and both are products of the creative process. Thus, pedagogical innovation is a fulfilled invention.</p>	Matulčíková	2005
<p>Innovations in education represent new pedagogical concepts and practical measures which are mainly focused on the content and organisation of schools, education, assessment of pupils, school climate favourable to pupils and the public, including the application of new technologies in education.</p> <p>Innovation includes something new, modern, more interesting, and more stimulating, which is introduced into the teaching process in order to increase its attractiveness for pupils, to achieve better learning results and to improve the overall social-emotional climate in the classroom to eliminate or reduce disciplinary problems.</p>	Bagalová	2011
<p>innovation as some renewal of employees’ or management’s own actions, for example, by creating and implementing new working methods, procedures, products or services; such renewal arising from informal learning through work processes in the context of those actions.</p>	Melkas and Harmaakorpi	2012
<p>Innovation is generally understood as “[...] the successful introduction of a new thing or method.”</p>	Brewer and Tierney	2012
<p>Innovation can be defined as any kind of dynamic change that aims to add value to educational processes; this can range from system innovation to classroom innovation. The Oslo Manual (2005) defines innovation as “the introduction of a new or significantly improved product (good or service) or process, a new marketing method or a new organisational method in business practices, work organisation or external relations.”</p>	Cerna	2014

Definition of pedagogical innovation: key findings	Author	Year of publication
<p>Also in Slovakia, pedagogical innovations in school practice have been one of the important means of bringing qualitative changes to the content and forms of education and training. These changes can be of various kinds, mostly related to the use of modern (new or rediscovered in new contexts) teaching methods, complex methods or educational programmes.</p>	<p>Bagalová & Bizíková</p>	<p>2016</p>
<p>Innovation is defined as a significant change in selected key educational practices; we focus on questions that have been asked in at least two waves of three international surveys, and we develop several indicators to identify changes in professional practices at the classroom or school level.</p>	<p>Vincent-Lancrin, Jacotin, Urgel, Kar and González-Sancho</p>	<p>2017</p>
<p>Innovations can be directed towards progress in one, several or all aspects of the education system: theory and practice, curriculum, teaching and learning, politics, technology, institutions and administration, institutional culture and teacher education. It can be applied to any aspect of education that can have a positive impact on learning and learners.</p>	<p>Serdyukov</p>	<p>2017</p>
<p>The Oslo Manual distinguishes between innovation as an outcome (innovation) and the activities by which innovations arise (innovation activities) This edition defines innovation as “a new or improved product or process (or combination thereof) that is significantly different from the entity’s previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or put into use by the entity (process).”</p>	<p>OECD/ Eurostat</p>	<p>2018</p>
<p>The fulfilment of innovation was previously usually perceived as a linear process leading from scientific work to the practical application of innovations. Innovation was perceived more as the result of collaboration within normal social and economic activities. Innovation was seen as a departure from normal practice in order to achieve better results.</p>	<p>Halasz</p>	<p>2020</p>

The second part of the results of the review study, concerning the classification of pedagogical innovations, belong to the research objective: to identify and classify the definitions of the term pedagogical innovation in literature, and the sub-objective: to

analyze what kinds, types and forms of pedagogical innovations are defined in professional literature?

After an in-depth analysis and synthesis of the data from the research studies, we were able to derive the aspects of classification of types, kinds and forms of pedagogical innovations in the analyzed research studies.

Table 2. Classification categories and specific types, kinds and forms of pedagogical innovations in the research studies

Classification category of pedagogical innovations	Classification excerpt from the text; key findings	Author
in terms of methods and forms of work	Teachers, out of their own interest, implement in their teaching experimentally proven teaching methods or an innovative educational program, or only some elements (e. g., integrated thematic teaching or only its elements). Gradually, the whole school can move from individual spontaneous innovations (by some teachers) to substantial systemic changes in the aims, methods and organisation of teaching.	Bagalová and Bizíková (2016)
	Innovative use of ICT as a cross-cutting tool, activating, participatory methods of working with pupils (e. g. project method), use of less common organisational forms (e. g. block teaching), introduction of thematic teaching; the use of activating, experiential and participatory methods, in particular project-based learning, cooperative learning, CLIL.	Bagalová (2011)
	Multiliteracies and discussion-based teaching focus on the development of cultural distance and critical skills and refer to a range of practices and principles rather than a single pedagogical approach.	Paniagua and Istance (2018)
	Innovation can also be tangible (e. g. technological tools) and intangible (e. g. methods, strategies and techniques).	Serdyukov (2017)
in terms of teaching subjects	Pedagogical innovations in the social-emotional domain include, for example, active and performance pedagogies that work with students' personal feelings and relationships, such as role-playing, collaborative pedagogies, games, case study work, and social problem solving.	Paniagua and Istance (2018)
	In mathematics, innovations must address the challenge of increasing student engagement and learning outcomes, which often means introducing pedagogies that use more open-ended, complex, and authentic tasks such as problem-based, project-based, and inquiry-based learning.	Paniagua and Istance (2018)

Classification category of pedagogical innovations	Classification excerpt from the text; key findings	Author
	Both fluency and accuracy are needed in learning foreign languages, which gives a clear direction for innovation in pedagogy. Common pedagogical practices that respond to these challenges are task-based learning and project-based learning, and may involve linking the classroom to other contexts.	Paniagua and Istance (2018)
	Fluency and precision are needed when learning a foreign language, which gives us a clear direction for innovation in pedagogy. It should ensure that the learning of grammatical forms and communication are interconnected and that they are set in meaningful and authentic contexts. Common approaches to respond to these challenges are task-based learning and project-based learning, and they can entail linking teaching to other contexts.	Paniagua and Istance (2018)
in terms of the teacher's didactic aids	The use of teacher-created resources.	Bagalová (2011)
	Gamification builds on how games can capture students' interest and facilitate learning. Gamification in education takes many forms (e. g., gamification, game-based learning, serious games), but in this report "gamification" encompasses the pedagogical core of games and the benefits of playful environments for engagement and well-being.	Paniagua and Istance (2018)
	Online learning design tools that are explicitly designed to help teachers progressively incorporate learning technologies into their work and are linked to repositories of existing digital resources in their field.	Laurillard (2008)
	There are innovations in educational techniques or delivery systems, such as the use of new technologies in the classroom.	Serdyukov (2017)

Classification category of pedagogical innovations	Classification excerpt from the text; key findings	Author
in terms of educational content	<p>Innovation as change can refer to new school structures, new school content, or changes in the focus of the values on which the educational process is oriented.</p> <p>The areas of information in the field of pedagogy: the creation of a school concept, the new design of the educational content (curriculum), the improvement of teaching resources, and the development of different disciplinary didactics.</p> <p>The creation of teaching content: in particular the implementation of various projects ranging from those supported by professional NGOs to classroom and school projects from teachers' workshops,</p> <p>Supplementing, extending the curriculum of individual subjects, developing newly introduced subjects, their objectives and curricula.</p>	Matulčíková (2005)
in terms of teaching concepts	<p>Blended learning changes established routines to get more out of teaching. This pedagogical approach blends student work and teaching for understanding, adapts their sequencing, and draws heavily on digital learning resources.</p> <p>Experiential learning takes place through active experiencing, exploration and reflection. This approach connects content and process; reduces guidance; promotes engagement; enables connections to be made between learning and the wider environment; and generates knowledge from experience.</p> <p>Embodied learning connects the physical, artistic, emotional and social. This marks a significant shift in many education systems that have traditionally prioritised abstract thinking, individual and passive acquisition of content.</p> <p>Embodied pedagogies develop and harness two natural dispositions in young people: creativity and expression, and consciously use creative experiences and active student engagement to support knowledge acquisition.</p>	Paniagua and Istance (2018)
from the point of view of the person implementing the innovation	<p>Innovation in teaching and learning focused on educational ambition; a clear strategy to link research, teaching and innovation; academics leading innovation in learning and teaching with technology. And we should avoid: innovation in teaching that is left to specialists; innovation efforts that are not strategic; technology used to drive innovation in teaching.</p>	Laurillard (2008)

Classification category of pedagogical innovations	Classification excerpt from the text; key findings	Author
	Innovation in the scope of teacher collaboration in schools, Innovation in feedback mechanisms in schools, Innovations in evaluation and recruitment in schools, Innovations in the external relations of schools,	Vincent-Lancrin, Jacotin, Urgel, Kar and González-Sancho (2017)
	Small innovations are also particularly important in the education sector. The “low innovation” sectors noted: “in education, most new practices are developed by individual schools and teachers”.	Halasz and Fazekas (2021)
	Innovations created in the workplace. Innovations initiated by employees, coming directly from the practice.	Halasz (2020)
	Small innovations implemented by frontline practitioners in their daily practice can play an important role in improving the quality and efficiency of public services. They can be described as hidden innovations, invisible innovations, everyday innovations, employee-driven innovations, bricolage innovations or – specifically in the education sector – school-based or teacher-led innovations.	Halasz and Fazekas (2021)

By analysing the research studies and summarising the results, we present an overview of the most important findings. According to the first important suggestion, there is a need for a proper definition and verbalization and semantic meaning of the term ‘pedagogical innovation’. It should be said that, in the theoretical background of the issue, it is not always correctly defined and it is often associated with the term ‘reform’. We have been able to determine, on the basis of the review study, that the terms are not synonyms and we have to distinguish them in meaning and content in order to understand both phenomena correctly and apply them in educational practice. However, the truth is that both concepts are in direct dependence and one is related to the other. The second research finding is that innovation is not meaningfully and substantively associated with modernization, i. e. what is innovative is not necessarily modern. A paradox arises here because one must realize that, for each developmental period of a country’s society and school system, something different is modern or innovative, and, in fact, one cannot clearly define innovation as modernization. It may be so, but for the most part it is not. An innovation is a particular change that may be modern at a certain time in its origin and application, but is not modern for

another time. It is necessary to look at pedagogical innovations and their historical development in a country and their actual content. According to our findings from the research studies, we have come to the conclusion that pedagogical innovation must be understood for a full understanding of this phenomenon in a procedural perspective, with a close connection to the innovation process and the innovation cycle.

The last observation which has to be mentioned is that, when classifying and distinguishing types of pedagogical innovations, it is necessary to perceive several specific features on the basis of which we divide pedagogical innovations into certain groups. Such categories, that include specific types, kinds and forms of pedagogical innovations, are based on the methods, forms of work, content of education, teaching subjects, means of teaching, as well as aids used by teachers. When classifying and distinguishing types of pedagogical innovations, it is necessary to perceive several specific features on the basis of which we group pedagogical innovations. The conclusions we have interpreted can be generalized for the theoretical frame of the issue. However, we can note that the criteria and categories on the basis of which we divide pedagogical innovations into different types and kinds are largely unspecified in professional literature. The classification of pedagogical innovations is clustered into larger theoretical units.

Conclusions and discussion

Currently, there are a number of approaches to defining and classifying pedagogical innovations. Some definitions focus on technological aspects and the use of digital tools in the learning process, while others focus on new teaching methods, organisational changes in educational institutions or innovations in the content structure of education. We have identified a number of issues that we propose to subsequently address at the research level. These are mainly the following topics: synonymous understanding of the terms 'pedagogical innovation' and 'reform', the semantic meaning of the term 'pedagogical innovation', pedagogical innovation and its form in the process of social change, the connection of pedagogical innovation with the innovation process, the innovation cycle, the creation of conditions in school education for the introduction of pedagogical innovations, and the criteria for classifying types, kinds and forms of pedagogical innovations. Pedagogical innovations have the potential to improve basic education and prepare students for the challenges of the 21st century. It is important that we continue to research and implement these innovations and that we support teachers and schools in their efforts to achieve better outcomes for pupils.

References

- Bagalová, L. (2011). *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov ZŠ. Priblíženie výsledkov výskumu*. Štátny pedagogický ústav. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf
- Bagalová, L., & Bizíková, L. (2016). O experimentálnom overovaní pedagogických inovácií. *Pedagogika.sk*, 7(2), 103–126.
- Cerna, L. (2014). *Innovation, governance and reform in education. CERl Conference Background Paper*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/education/cerl/CERl%20Conference%20Background%20Paper_formatted.pdf
- Cristol, D. (2023, February 1). *Pedagogical innovation as a source of professional development*. Thot Cursus. <https://cursus.edu/en/26546/pedagogical-innovation-as-a-source-of-professional-development>
- Halasz, G. (2020). Individuální inovační chování a charakteristika pracoviště: potenciál výzkumu inovací vo vzdelávaní. *Studia paedagogica*, 25(3), 103–129. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-4>.
- Halasz, G., & Fazekas, Á. (2021). Who is innovating and how in the education sector? Combining subject and object approaches. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(1), 22–35. <https://doi.org/10.1556/2059.2021.00042>
- LaCroix, E. (2020). Pedagogical innovation: New institutional theory and the beyond borders experiential learning program. *Journal for Social Thought*, 4(1), 1–8. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/jst/article/view/2972/8620>
- Laurillard, D. (2008). Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 521–533. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00658.x>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Matulčíková, M. (2005). Inovácie v stratégiách edukačných reforiem (od 80 rokov po súčasnosť v USA a SRN). *Paedagogica*, 17, 7–26. https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/PAEDAGOGICA_17.pdf
- Obdržálek, Z., & Horváthová, K. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.
- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation* (4th ed.). OECD Publishing.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(89). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>

- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies, educational research and innovation. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Petlák, E. (2012). *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnický technologický inštitút.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., Sabo, R., Lynch, Z., Cachovanová, R., & Simanová L. (2014). *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte*. Belianum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4th ed.). Portál.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., & González-Sancho, C. (2017). *Measuring innovation in education: A journey to the future*. OECD Publishing.



Miroslava Cimermanová

<https://orcid.org/0009-0007-7532-0614>

e-mail: miroslava.cimermanova@smail.unipo.sk

University of Presov in Presov

Demand for Digital Skills in Primary Education

Zapotrzebowanie na umiejętności cyfrowe w szkołach podstawowych

KEYWORDS ABSTRACT

ICT, technologies,
questionnaire,
university courses,
digital skills, digital
literacy

The content and philosophy of education are subjects of constant review, evaluation and changes that are reflected in school curricula. This should also be reflected in the content of teacher studies as proper reforms might change the skills and competences of graduates, making it easier for them to achieve success in the job market. The article discusses the use of digital tools in primary education, reflecting on the situation in Slovak schools. The aim of this study was to analyze teachers' readiness to apply such tools, as well as their perception of the effectiveness of using ICT in the educational process after the pandemic. A total of 122 Slovak teachers took part in the study, which involved completing a questionnaire. The results indicate that, in general, teachers use technology and see the benefits of its use. However, regardless of the length of their teaching practice, they do not feel prepared for its effective application. The results of this study further support the idea of implementing ICT in university courses for future teachers, which will help them in their work. This study is the basis for future research on the problem of implementing ICT in university courses for future teachers.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

ICT, technologie,
kwestionariusz,
kursy
uniwersyteckie,
umiejętności
cyfrowe,
kompetencje
cyfrowe

Edukacja i filozofia edukacji są przedmiotem ciągłej rewizji, oceny i zmian, które odzwierciedlane są w programach nauczania szkół. Powinno to również znaleźć wyraz w treści studiów nauczycielskich, ponieważ reformy mogą zmieniać wymogi dotyczące kompetencji, które ułatwiają osiągnięcie sukcesu nowym absolwentom na rynku pracy. Artykuł omawia wykorzystanie narzędzi cyfrowych w edukacji podstawowej, odnosząc się do sytuacji w słowackich szkołach. Celem niniejszej pracy było zbadanie gotowości nauczycieli do ich stosowania oraz postrzegania skuteczności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacyjnym po okresie pandemii. W badaniu wzięło udział łącznie 122 nauczycieli ze Słowacji, którzy wypełnili kwestionariusz. Wyniki wskazują, że na ogół nauczyciele korzystają z technologii i dostrzegają korzyści z jej używania, ale niezależnie od długości praktyki pedagogicznej nie czują się przygotowani do jej skutecznego stosowania. Wyniki tego badania dodatkowo popierają ideę wprowadzenia technologii informacyjno-komunikacyjnych do kursów uniwersyteckich dla przyszłych nauczycieli, co pomoże im w pracy. Niniejsze badanie stanowi podstawę dalszych badań nad problemem wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kursach uniwersyteckich dla kandydatów na nauczycieli.

Introduction

Today's pupils, referred to as "digital natives" or Generation Z (post-millennials, zoomers), and Alpha (born after 2010), were born into the digital era, and the use of technology is natural for them. Hutton et al. (2020), who carried out research on the impact of using screens by children (using magnetic resonance imaging), state that 90% of children under the age of one year are exposed to screens. They report conducting several studies in which children use them as early as 2 or 3 months of age. The authors also note that this is the first study documenting the links between more frequent use of screens and lower brain structure and skill values in preschool children, while stressing that the brain develops fastest in the first five years. There is no doubt that greater attention should be paid to this area.

It is not advisable to criticize millennials for being online 24 hours a day and looking for information online rather than in books. It's natural for them. We must realize that teachers (who are not millennials) use classical teaching methods that belong to the pre-digital era, while the pupils use their natural ways to achieve the same goal. It should be noted that the use of technology cannot completely replace traditional teaching methods, but multimedia in education can make learning more engaging, interesting, and inspiring for both pupils and teachers (Kožušková & Višňovská, 2009).

In recent years, the need to reassess teacher training, especially in working with technology, preparing for online work, or creating multimedia tools, has been significantly accelerated by the COVID-19 pandemic. It has also had a significant impact on the methods teachers use in teaching today. They had to find new ways of teaching or use approaches they had previously avoided or were hesitant to employ. However, this challenging situation has provided important feedback on the knowledge and skills that teachers largely need today.

Education is a part of our lives, just like technology. However, we often see that technology remains at the door of the school. Teachers are expected to transform learning, adapt their teaching to the latest trends and, *inter alia*, use technology to support and improve their teaching. The turning point occurred in 2020, which really forced most teachers to realize the strengths and potential benefits of using technology in teaching.

Stauffer (2022) described skills for the 21st century, including critical thinking, creativity, communication, collaboration and digital skills. Also in this context, we need to realize that universities are preparing future graduates who will be active in the period 2030–2060 and, if we are talking about graduates of teacher study programmes, they will prepare pupils who will be active between 2045 and 2075. For this reason, it is also necessary for future teachers to be prepared to apply and evaluate different forms and methods of teaching. Their preparation also needs to reflect the latest trends, so that they are then ready to apply them in practice. For this reason, it is also good that the current Recovery Plan notes:

A gradual digital transformation and a better link between education and the labour market will help reduce mismatches and skills shortages, increase labour market participation and contribute to long-term and sustainable growth. An essential objective in this component is to improve teachers' skills. Due to new demands and trends in education, changes in the teacher training process will need to be made. The application of new learning content to everyday practice will be conditional on the creation of new higher education programmes and courses. Digital competence will become a core skill for all educators and staff in the fields of education and training (Plán Obnovy, 2021).

Computer-supported teaching has also penetrated our schools, but it is also necessary that the preparation of future educators includes the creation of multimedia tools with which they should also have experience as learners.

Literature review

The existing literature on using ICT in education is extensive and focuses particularly on its effectiveness (Bernátová, Kochová, 2013; Huřlová, 2013; Stebila, 2011;

Abdulrahaman et al., 2020; Xu, 2017; Aloraini, 2012; Sousa et al., 2017). The studies describe both the method of use and the selection criteria, but they also examine the impact of the use of technologies in various conditions and the impact on motivation, effectiveness of teaching, attitudes of pupils to the subject, etc. The studies were generally positive about the efficiency but they sometimes described the teachers' resistance towards its use (except for MS Office, esp. PowerPoint).

Quite surprisingly, the systematic review (Abdulrahaman et al., 2020) shows that the longest used multimedia in teaching is text. At about the same time, images began to be added to education, followed by animations, audio and video. The last addition to the multimedia used is the use of 3D technology. The evaluation of the multimedia technology used for teaching and learning is important in determining the effectiveness of this tool. Experimental evaluation is more important than research to determine the impact of the multimedia tool used in teaching. However, the results of the analysis showed that the survey method was used almost as frequently as the experiment. While experiments were used to examine the impact of multimedia in teaching pupils in lower grades, a survey method was used for the target group of university students, secondary school pupils or university teachers to determine respondents' opinion on the impact of the use of multimedia in teaching and learning. In a system study, research from different fields of education, from natural sciences to social sciences, to education as a subject of research, has been compared. In general, we can say that in research, except in one case in which the respondents preferred rather structured texts with colour differentiation, they appeared to use multimedia in the process of learning and learning obtained positive opinions. As a major problem in the above-mentioned research, the study authors state that their results cannot be generalised due to the insufficient sample size, exposure limited to one lesson or sampling method, and the duration of the experiment that has not been explicitly mentioned. As a result, the study revealed a number of problems that could be an obstacle to the use of multimedia tools in teaching and learning. This, in particular, concerns attitudes and opinions on the use of technology. Respondents expressed a high resilience to change and a negative attitude towards the introduction and use of ICT in education. Other problems in this area are teachers' lack of confidence in the use of multimedia, a lack of knowledge and skills, a lack of technical equipment for educational institutions and a lack of time to learn to use new technologies.

A great deal of previous research into using technologies in teaching has focused on teachers' attitudes. Numerous studies have attempted to explain why teachers struggle to use technologies (e.g. Hartman et al, 2019; Varank & Tozoglu, 2006) and how to reduce teacher resistance to change and innovation (for example, Howard & Mozejko 2015; Oriji & Amadi, 2016).

The pandemic significantly influenced the implementation of technologies in education. Distant forms of education forced the majority of teachers to use different tools, and even the most resistant teachers had to switch to e-teaching. One of the aims of the study was to see how teachers perceive their ability and facilities to use technologies in their teaching practice.

Research

Spiteri and Chang Rundgren (2020) published an interesting *Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology*. They point out that important factors for integrating technology include teachers' readiness to use it. Interestingly, novice teachers showed higher readiness compared to veterans. Additionally, when citing research results, they note that "the use of technology was not influenced by the teachers' age but by the number of years in service" (Gu et al., 2013 as cited in Spiteri & Chang Rundgren, 2020).

The aim of the research was to examine the use of digital tools in primary education and teachers' self-evaluation in the field of using technologies. We also tried to look for possible association between the variables.

The data was collected in February 2022 using the questionnaire. The only criterion for the inclusion was that the respondents were teachers with at least 5 years of teaching practice. To increase the number of returned questionnaires, the personal contacts were used.

The sample consisted of 122 teachers, with a sample teaching practice length mean of 17.877 and a standard deviation of 8.72.

Table 1. The length of teaching practice of participants

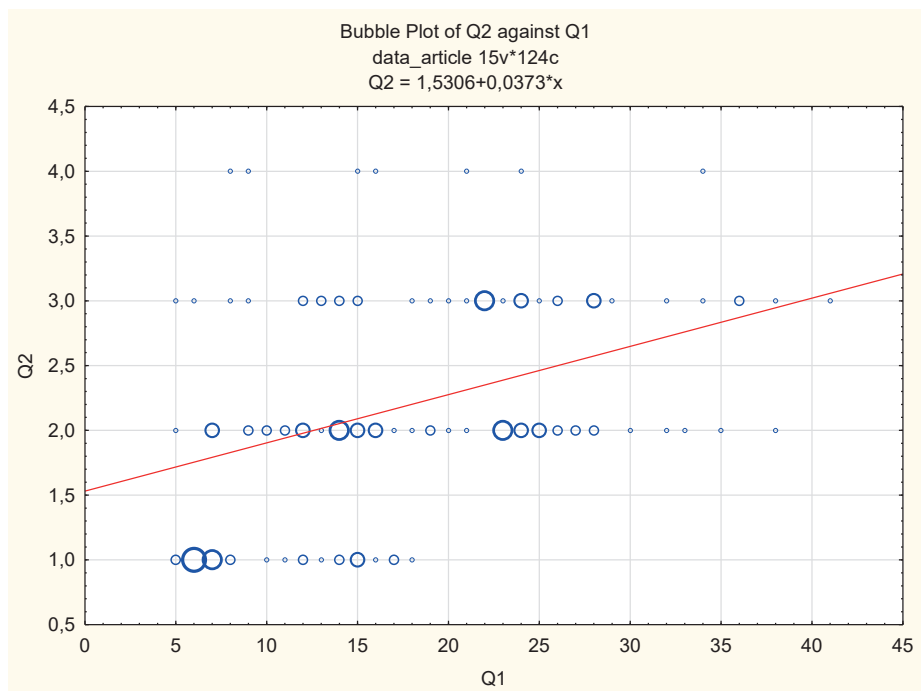
	Count	Cumulative count	Percent	Cumulative percent
5–9 years	25	25	20.49	20.49
10–19 years	48	73	39.34	59.84
20–30 years	37	110	30.33	90.16
More than 30 years	12	122	9.84	100.00
Missing	0	122	0.00	100.00

Source: the author's own work.

The questionnaire consisted of 14 questions focusing on source of knowledge, self-awareness, technical equipment at schools and the software and tools used in education.

There is a statistically significant moderate positive correlation ($r = .384$, $p = .000$) between the length of teaching practice and the source of information in ICT education teachers use.

Graph 1. Correlation between the length of teaching practice (Q1 in years) and the source of information on ICT use in education



Source: the author's own work.

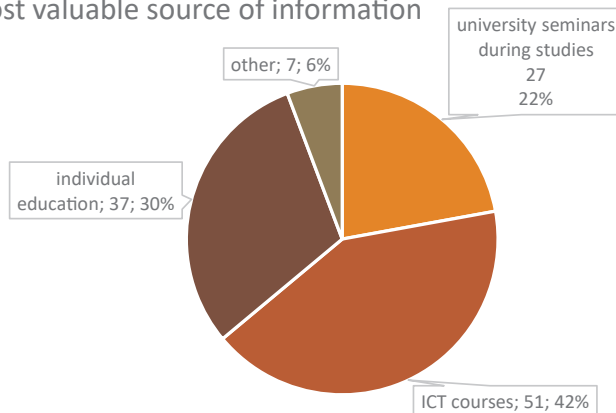
The result is not surprising: the majority of teachers with shorter teaching practice (we can assume they finished their studies when universities had already introduced some courses on ICT) rely mostly on information from their university study (see table 2).

On the other hand, considering the fast development of educational digital tools, we would expect that they take part in the courses and/or self-study.

More than a half of teachers claimed they use the information from different courses and as many as 30% consider individual education to be the most valuable source of information.

Graph 2. The source of information on ICT use in education

The most valuable source of information



Source: the author's own work.

This is a very interesting finding which indicates that teachers are interested in the topic and they are ready to self-develop and invest their time to become better professionals.

Table 2. The source of information on ICT use in education

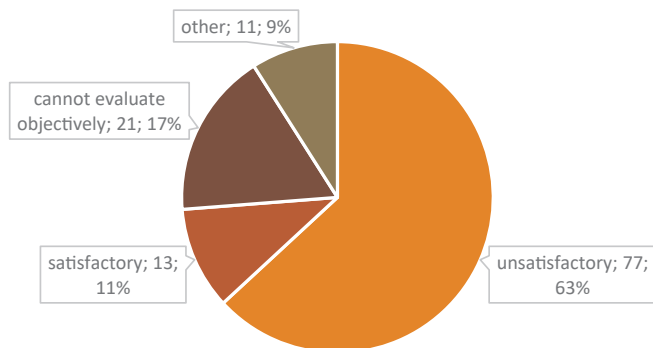
	University seminars	ICT courses	Individual education	Other
5–9 years	13	6	4	2
10–19 years	14	22	10	2
20–30 years		18	17	2
More than 30 years		5	6	1
Total	27	51	37	7

Source: the author's own work.

The next question focused on teachers' self-evaluation. The results were surprising. We expected that, after experiencing the pandemic situation, teachers would perceive their abilities positively. On the contrary: the results revealed low self-esteem regarding digital skills or their use in teaching. Looking at Graph 3, it is apparent that a relatively high number of teachers ($n = 77$; 63%) need professional development in this area.

Graph 3. Self-reflection on digital skills in education

Self reflection – digital skills in education



Source: the author's own work.

Only 11% of teachers consider their skills to be adequate. One might expect that younger teachers would be more comfortable using technology in teaching, but among those self-satisfied teachers there are 2 teachers with 5–9 years of experience, 6 teachers with 10–19 years of experience, 4 teachers with 20 to 29 years of experience, and 1 teacher with more than 30 years of experience (precisely 36 years).

In the next question (How often do you use ICT in the teaching process?) we wanted to learn whether teachers use the tool regularly, rarely or seldom). There is a positive correlation of the answers ($r = .222$, $p = .44$) concerning the frequency of using digital tools and the phase of the lesson when they use the tools (see the following table).

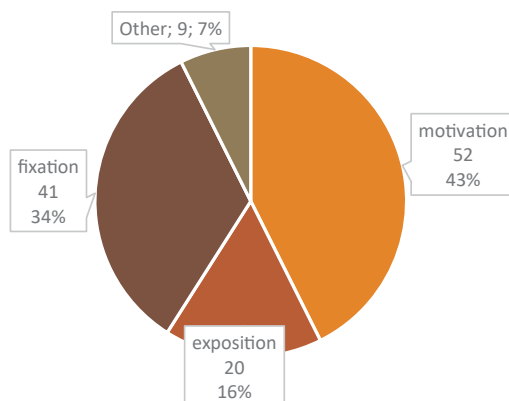
Table 3. Phase in which teachers mostly use digital tools use in education

	Motivation phase	Exposition	Fixation	Other
Several times a day	13	6	4	2
Several times a week	14	22	10	2
Several times a month		18	17	2
Several times a year		5	6	1
I never use	27	51	37	7

Source: the author's own work.

Graph 4. Phases in which teachers use digital tools

Digital tools used mostly in the phase of



Source: the author's own work.

The majority of teachers use technology during the motivation phases and in the final part of the lesson. Although teachers in primary education often integrate the content of individual subjects, we asked the respondents to name one subject in which they most often use digital tools. The majority of teachers use ICT mainly in teaching Slovak language (38%), Mathematics (33%) followed by Nature sciences (14%) and Slovak studies (15%).

A remarkable majority of respondents agreed on the efficiency of using technologies and digital tools in teaching.

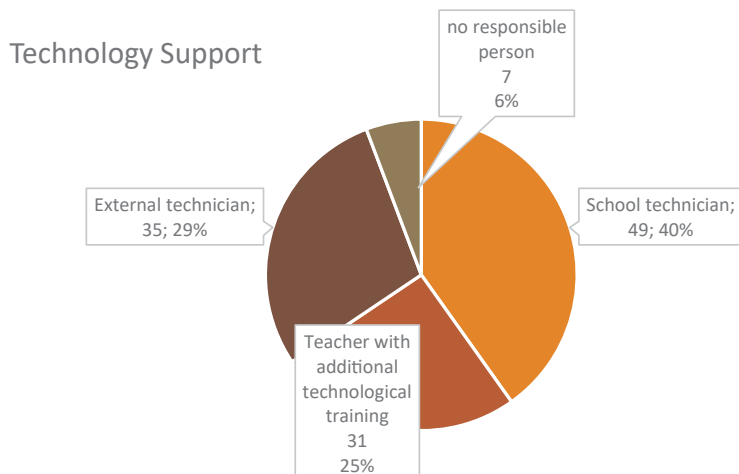
Table 4. Efficiency of using digital tools in primary education (teachers' perception)

	Count	Cumulative count	Percent	Cumulative percent
Very effective	54	54	44.262	44.262
Effective	65	119	53.278	97.541
Rather inefficient	3	122	2.459	100.000
Not effective at all	0	122	0.000	100.000
Missing	0	122		

Source: the author's own work.

The alarming finding shows that not all schools have an employee responsible for technologies and they do not have a consultant, adviser, guide at schools who would provide technical and/or methodological support in this area.

Graph 5. Technology support at schools



Source: the author's own work.

The schools are advised and supported to introduce the position of a school digital coordinator, which might positively affect the use of digital tools in teaching.

Conclusion

The results prove that even though schools are technologically equipped, in-service teachers are aware of the significant benefits of digitization in terms of educational quality. However, they do not feel confident enough to use digital tools, and educational and support processes should be established to address this issue. This finding was also reported by García-Martín et al. (2023), Al-Awidi & Alghazo (2012) and Winter et al. (2021). The findings also reveal that at least 30 percent of teachers actively pursue professional development in the field of digitization and are willing to engage in self-study.

The results indicate the need to transform pre-service education and respond to the necessity of developing digital skills, which are defined as key 21st-century skills. Similar recommendations have been made by researchers not only in Slovakia and the Czech Republic (Burgerová et al., 2020) but also in other countries such as Georgia (Cuenca, 2010), Saudi Arabia (Alnasib, 2023), Italy, Poland (Tomczyk et al., 2022), and Ghana (Kwaah et al., 2022).

Several limitations need to be noted regarding the present study. The study used a convenience sample of participants willing to participate in the research. The inclusion of additional research tools would have enhanced the reliability of the data. Nevertheless, we believe that the present study contributes to highlighting the significant and urgent need to revise the content and format of pre-service primary school teacher education to address the authentic needs of in-service teachers.

Bibliography

- Abdulrahman, M.D., Faruk, N., Oloyede, A.A., Surajudeen-Bakinde, N.T., Olawoyin, L.A., Mejabi, O.V., Imam-Fulani, Y.O., Fahm, A.O., & Azeez, A.L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11), e05312. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>
- Al-Awidi, H.M., & Alghazo, I.M. (2012). The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. *Education Technology Research and Development*, 60, 923–941. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9239-4>
- Alnasib, B.N.M. (2023). Digital competencies: Are pre-service teachers qualified for digital education? *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 11(1), 96–114. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2842>
- Aloraini, S. (2012). The impact of using multimedia on students' academic achievement in the College of Education at King Saud University. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24(2), 75–82. <https://doi.org/10.1016/j.jksult.2012.05.002>

- Bernátová, R., & Kochová, H. (2013). *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní* [Information and communication technologies in primary science education]. Prešovská univerzita v Prešove.
- Burgerová, J., Piskura, V., & Manenová, M. (2020). ICT as innovation from the point of view of students of primary school teaching. In M. Turčáni et al. (Eds.), *DIVAI 2020. 13th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Conference proceedings. September 21–23, 2020. Štúrovo, Slovakia* (pp. 47–57). Wolters Kluwer.
- Cuenca, A. (2010). Self-study research: Surfacing the art of pedagogy in teacher education. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(2), 15–29.
- García-Martín, J., Rico, R., & García-Martín, S. (2023). The perceived self-efficacy of teachers in the use of digital tools during the COVID-19 pandemic: A comparative study between Spain and the United States. *Behavioral Sciences*, 13(3), 213. <https://doi.org/10.3390/bs13030213>
- Gu, X., Zhu, Y., & Guo, X. (2013). Meeting the “digital natives”: Understanding the acceptance of technology in classrooms. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 392–402.
- Hartman, R.J., Townsend, M.B., & Jackson, M. (2019). Educators’ perceptions of technology integration into the classroom: A descriptive case study. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(3), 236–249. <https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2019-0044>
- Howard, S.K., & Mozejko, A. (2015). Teachers: Technology, change and resistance. In M. Henderson & G. Romeo (Eds.), *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions* (pp. 307–317). Cambridge University Press.
- Hulová, Z. (2013). Multimediálne technológie v predprimárnej a primárnej edukácii [Multimedia technologies in pre-primary and primary education]. In J. Kancir (Ed.), *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [Current issues of natural and technical subjects and cross-cutting themes in primary education] (pp. 72–79). Prešovská univerzita v Prešove.
- Hutton, J.S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S.K., (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), e193869. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Kožuchová M., & Višňovská M. (2009). The importance of evaluating and selecting developmentally appropriate software for very young children. *Journal of Technology and Information Education*, 1(3), 7–10. <https://doi.org/10.5507/jtie.2009.047>
- Kwaah, C.Y., Adu-Yeboah, C., Amuah, E., Essilfie, G., & Somuah, B.A. (2022). Exploring Preservice teachers’ digital skills, stress, and coping strategies during online lessons amid COVID-19 pandemic in Ghana. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2107292>
- Orijji, A., & Amadi, R. (2016). E-education: Changing the mindsets of resistant and saboteur teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 122–126.

- Plán Obnovy. (2021). *Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie* [Component 7: Education for the 21st Century]. https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1046/2021-k7-_vzdelavanie_pre_21__storocie.pdf
- Sousa, L. de, Richter, B., & Nel, C., (2017). The effect of multimedia use on the teaching and learning of social sciences at tertiary level: A case study. *Yesterday and Today*, 17. https://www.researchgate.net/publication/319325707_The_effect_of_multimedia_use_on_the_teaching_and_learning_of_Social_Sciences_at_tertiary_level_a_case_study
- Spiteri, M., & Chang Rundgren, S.N. (2020) Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25, 115–128. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x>
- Stauffer, B., (2022). *Ultimate guide to teaching 21st century skills in secondary schools*. Applied Educational Systems. <https://info.aeseducation.com/ultimate-guide-teach-21st-century-skills>
- Stebila, J., (2011). Research and prediction of the application of multimedia teaching aid in teaching technical education on the 2nd level of primary schools. *Informatics in Education*, 10(1), 105–122.
- Tomczyk, Ł., Fedeli, L., Włoch, A., Limone, P., Frania, M., Guarini, P., Szyszka, M., Mascia, M.L., & Falkowska, J. (2022). Digital competences of pre-service teachers in Italy and Poland. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 651–681. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09626-6>
- Varank, I., & Tozoglu, D. (2006). Why are teachers resistant to change? Key issues and challenges in technology integration. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 193–207.
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of COVID-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235–246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- Xu, X. (2017). Study on effective using of multimedia teaching system and enhancing teaching effect. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(6), 187–195. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7093>



Anna Nitecka

<https://orcid.org/0000-0002-9859-5908>

e-mail: anna.nitecka-walerych@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

Zmysł równowagi u dzieci z przedszkoli tradycyjnych i leśnych

Sense of Balance in Children from Traditional and Forest Kindergartens

KEYWORDS

balance, sense of balance, sensory integration, vestibular system, forest kindergartens, traditional kindergartens

ABSTRACT

The area of interest in this article is the sense of balance in preschool children, and its aim is to present a study on the comparison of balance abilities in static and dynamic tests of children attending traditional and forest kindergartens. The article is inspired by my own observations according to which children from forest kindergartens (from the age of 3 years onwards) perform significantly better in overcoming natural obstacles and in solving difficult coordination tasks requiring balance than children from other kindergartens. The introductory section of this article outlines the importance of the vestibular system in anatomical and pedagogical terms. The research consisted of 2 static balance tests: standing one-legged with eyes open and closed; and 2 dynamic balance tests: free walking on a beam and walking with a measuring step. The author's own research shows that, in all attempts, children from forest kindergartens obtained better results than children from traditional kindergartens. Statistical inference using a "z" (normal) distribution was carried out on the basis of the Mann Whitney U test. This test showed that the differences mentioned were statistically significant. The article concludes with general pedagogical and practical-educational recommendations.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

równowaga,
zmysł równowagi,
integracja
sensoryczna, układ
przedsionkowy,
przedszkola leśne,
przedszkola
tradycyjne

Obszarem zainteresowania w tym artykule jest zmysł równowagi u dzieci w wieku przedszkolnym, jego celem przedstawienie badań dotyczących porównania zdolności utrzymania równowagi w próbach statycznych i dynamicznych dzieci uczęszczających do przedszkoli tradycyjnych i do przedszkoli leśnych. Inspiracją do napisania były obserwacje własne wskazujące, że dzieci z przedszkoli leśnych (od 3. roku życia) znacznie lepiej radzą sobie z pokonywaniem naturalnych przeszkód i z wykonywaniem trudnych zadań koordynacyjnych wymagających utrzymania równowagi niż dzieci z innych placówek przedszkolnych. W części wstępnej artykułu przedstawiono znaczenie układu przedsionkowego w aspekcie anatomicznym i pedagogicznym. Badania polegały na przeprowadzeniu 2 prób sprawdzających równowagę statyczną – stanie jednoonóż z oczami otwartymi i zamkniętymi oraz 2 prób sprawdzających równowagę dynamiczną – swobodne przejście po belce i przejście krokiem mierniczym. Z badań własnych autorki wynika, że we wszystkich próbach dzieci z przedszkoli leśnych uzyskały lepsze rezultaty niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych. Wnioskowanie statystyczne z wykorzystaniem rozkładu z (normalnego) przeprowadzono na podstawie testu U Manna Whitneya. Test ten wykazał, że wspomniane różnice były istotne statystycznie. Artykuł kończą rekomendacje ogólnopedagogiczne i praktycznoedukacyjne.

Wprowadzenie

W społecznym rozumieniu myśląc o narządach zmysłów, powołujemy się na klasyczną typologię Arystotelesa (b.d., ks. 2, 5–15), w której wyróżniamy pięć zmysłów: wzroku, słuchu, smaku, węchu i dotyku. Zapominamy o układzie przedsionkowym i propriocepcji¹, które dostarczają informacji o grawitacji i ruchu oraz o ruchach mięśni ciała i jego pozycji w przestrzeni. Poprzez zmysły do poszczególnych części ośrodkowego układu nerwowego (rdzeń kręgowy i mózgowie) docierają wszelkie bodźce ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Postrzeganie zmysłowe jest podstawą tworzenia obrazu rzeczywistości, dlatego też dla prawidłowego rozwoju człowieka niezbędna jest synergia wszystkich zmysłów (wszystkich układów sensorycznych). W niniejszym artykule pragnę zwrócić szczególną uwagę na układ przedsionkowy i zmysł równowagi, których sprawność może w przyszłości zaważyć na karierze szkolnej dzieci.

¹ Propriocepcja (kinestezja, zmysł kinestetyczny, czucie głębokie).

Układ przedsionkowy: aspekt anatomiczno-fizjologiczny

Równowagą nazywamy zdolność do utrzymania rzutu środka ciężkości ciała (*center of mass* – COM), który zlokalizowany jest w okolicach podbrzusza, w obrębie niewielkiej powierzchni podparcia wyznaczonej przez obrys stóp (Held-Ziółkowska, 2006). Pole powierzchni podstawy stóp wyznacza anatomiczny obszar stabilności. Przy zachowaniu równowagi rzut pionowy środka masy ciała nie może przemieścić się poza te granice. Równowagę można również zdefiniować jako zdolność do samodzielnego utrzymania pozycji pionowej, jak również umiejętność odzyskiwania równowagi w trakcie ruchu lub po jego zakończeniu.

Zmysł równowagi (narząd równowagi) umożliwia czucie położenia ciała w przestrzeni. Jest zlokalizowany w obrębie ucha wewnętrznego, a dokładniej w błędniku błoniastym, który tworzą dwie struktury otolitowe: woreczek i łagiewka odpowiedzialne za orientację przestrzenną oraz trzy kanały półkoliste w kształcie łuków ustawione względem siebie pod kątem zbliżonym do prostego. Dzięki przemieszczaniu się śródcłonki znajdującej się wewnątrz kanałów możemy rejestrować ruch ciała w trójwymiarowej przestrzeni i ruch obrotowy. Reakcje równowagi pojawiają się po 5.–6. m.ż. jako wyraz współdziałania kory mózgowej, jąder podkorowych i mózdzku. Ich prawidłowe dojrzewanie umożliwia człowiekowi uzyskanie pozycji dwunożnej i przystosowania ustawienia ciała do zmieniającego się położenia środka ciężkości (Borkowska, 2018, s. 137).

Układ przedsionkowy dzięki swoim receptorom informuje o ruchu liniowym (przód–tył, góra–dół), wibracji oraz ruchu obrotowym. Jest bardzo wrażliwy nawet na najdrobniejsze zmiany pozycji i ruchu (rejestruje zmianę ruchu nawet o jeden stopień). Dzięki jego sprawnemu działaniu człowiek posiada świadomość i orientację kierunku, jak również informacje o stosunkach przestrzennych między nim a otoczeniem, co zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa grawitacyjnego i w konsekwencji poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego. Źle interpretowane bodźce powodują irracjonalny strach przed ruchem, przebywaniem w wyższych pozycjach bądź oderwaniem nóg od podłoża.

Zachowanie równowagi ciała ma charakter dynamiczny, systemowy i zależy od kontroli stanu mięśni i stawów. Mówi się tu o nieświadomej kontroli mimowolnej i automatycznej (Goddard, 2004, s. 83), która jest regulowana w znacznej mierze poniżej poziomu kory mózgowej. Aby nie upaść, stale należy utrzymywać odpowiednie napięcie mięśni, które z kolei sterowane jest reakcjami z ośrodkowego układu nerwowego. Sprawne działanie całego systemu uzależnione jest od informacji dostarczanych do niego z wielu źródeł – z receptorów czuciowych zlokalizowanych w skórze i w stawach (położenie ciała w przestrzeni, lokalizacja wszystkich części ciała względem siebie); wzroku (pozycja ciała w stosunku do otoczenia); z układu przedsionkowego

(położenie i ruchy głowy) (Cassan, 2008, s. 126–127). Do głównych zadań układu równowagi należy:

- dostarczanie danych o pozycji ciała w przestrzeni, kierunku i prędkości jego ruchu;
- szybka, zapobiegająca upadkowi reakcja, korygująca każde odchylenie środka ciężkości ciała od pozycji równowagi w obrębie pola podstawy;
- kontrola ruchu gałek ocznych w celu utrzymania prawidłowego obrazu otaczającej przestrzeni podczas ruchu danej osoby, jej otoczenia lub jednocześnie (Paszko-Patej i in., 2011, s. 121).

Reasumując, zachowanie równowagi ciała zarówno podczas spoczynku, jak i podczas aktywności ruchowej (równowaga statyczna i dynamiczna) oraz subiektywne odczucie orientacji przestrzennej możliwe jest u człowieka dzięki kooperacji narządu przedsionkowego ucha wewnętrznego, nadrządu wzroku, mózdzku, licznych receptorów czucia głębokiego ulokowanych w mięśniach, stawach i tkankach łącznych, a także dotyku i narządu słuchu.

Znaczenie układu przedsionkowego w procesie rozwoju dziecka. Aspekt pedagogiczny

Przyjmuje się, że układy dotykowy, przedsionkowy i proprioceptywny mają istotne znaczenie w rozwoju dziecka. Wspomniane struktury zaczynają funkcjonować w bardzo wczesnym etapie życia dziecka, już podczas okresu prenatalnego, i to one dostarczają bodźców do stymulacji zmysłów wyższego rzędu (Maas, 1998, s. 21), np. wzroku i słuchu. Po urodzeniu dziecka następuje intensywny etap integracji układu przedsionkowego z innymi układami sensorycznymi. Niebagatelną pozycję w tym procesie zajmuje aktywność fizyczna dziecka. Należy zauważyć, że już w okresie życia wewnątrzmacicznego układ przedsionkowy jest nieustannie pobudzany przez ruchy samego płodu, jak i codzienną aktywność ruchową matki. We wczesnych etapach rozwoju dziecka stymulację tę należy kontynuować, np. poprzez bierne i czynne zabawy ruchowe z dzieckiem.

Uważa się, że powiązania pomiędzy układem przedsionkowym, korą mózgową oraz oczami i mięśniami tułowia są niezmiernie ważne dla procesów uczenia się dziecka. Koordynacja zmysłu wzroku i słuchu z ruchem, równowaga, lokomocja i związane z tym emocje (jak chociażby wspomniane wcześniej bezpieczeństwo grawitacyjne), właściwy odbiór bodźców płynących z otoczenia i adekwatne reakcje zwrotne są zależne od prawidłowo funkcjonującego układu przedsionkowego. Cały proces nauki dziecka w pierwszych piętnastu miesiącach życia koncentruje się właśnie na rozwoju układu przedsionkowego (Hannaford, 1995, s. 156), który decyduje o zdobywaniu

nowych doświadczeń przez dziecko, rozwoju tzw. motoryki dużej, jak również odpowiada za utrzymanie gałek ocznych w optymalnej pozycji do czytania.

Stwierdzono, że dysfunkcje układu przedsionkowego są przyczyną trudności w uczeniu się, ponadto mogą skutkować powstawaniem nadpobudliwości, opóźnieniem w rozwoju, a także autyzmem i schizofrenią. Historyczne już badania Jana Franka i Harolda Levinsona wykazały, że 94–97% dzieci z dysleksją i trudnościami w uczeniu się miało medyczny problem z układem mózdkowo-przedsionkowym (za: Hannaford, 1995, s. 156). Niektóre zaburzenia związane z zachowaniem dziecka w aspekcie fizycznym (problemy z lokomocją i koordynacją ruchową: niezborność ruchowa, niezaradność w wykonywaniu podstawowych czynności dnia codziennego, np. samoobsługa, wiązanie butów, zapinanie guzików), w aspekcie poznawczym (trudności z koncentracją i skupieniem uwagi, co może skutkować problemami z pisananiem, czytaniem, rysowaniem) czy w aspekcie emocjonalnym (nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych, labilność emocjonalna) są trudne do zdiagnozowania i nierzadko w pierwszej ocenie nie są kojarzone z dysfunkcją układu przedsionkowego. Jednakże w wyżej wymienionych przypadkach najprawdopodobniej mamy problem z integracją sensoryczną. Układ przedsionkowy uważany jest przez wielu neurofizjologów za koordynatora pracy wszystkich układów sensorycznych (Maas, 1998, s. 88).

Dla praktyki szkolnej istotne wydają się codzienne zachowania dzieci z zaburzeniami układu przedsionkowego. W przypadku obniżonej stymulacji ruchowej lub jej braku dzieci te mogą szybko przechodzić ze stanu świadomości do stanu nieświadomości, w wyniku czego stosunkowo często tracą równowagę, ulegając wypadkom (wpadają na inne osoby, spadają, potykają się itp.). Ponadto nie potrafią usiedzieć spokojnie w ławce, kręcą się, bujają na krzesłach w celu ciągłego pobudzania siatkowatego układu aktywowującego i tym samym stają się „utrapieniem” nauczycieli. I tu mamy do czynienia z pewnym paradoksem, mianowicie dzieci, które ewidentnie potrzebują ruchu (w bezruchu, gdy ich ciało i głowa nie poruszają się, następuje obniżenie aktywacji mózgu), są dyscyplinowane przez nauczycieli uwagami: „przestań się wiercić”, „usiądź spokojnie”, „usiądź prosto i uważaj”. Z punktu widzenia dziecka to sprzeczność. Istnieją badania, z których wynika, że ruch i stymulacja równowagi w znacznym stopniu pomagają przy likwidacji zaburzeń koncentracji i usprawniają czytanie (Mosse, 1982).

Wśród innych poważnych zaburzeń związanych z dysfunkcją układu przedsionkowego uwagę zwraca dyspraksja rozwojowa, która dotyczy przede wszystkim niemożności wykonania prostych i złożonych zadań ruchowych mimo rozumienia instrukcji i braku zaburzeń o charakterze neurologicznym (tzw. syndrom niezdarnego dziecka). Dziecko wykonuje ruchy nieefektywnie, powoli, wkładając w kolejne etapy czynności dużo wysiłku. Innymi objawami dyspraksji są zaburzenia artykulacyjne lub językowe, grafomotoryczne, jak również problemy w opanowaniu podstaw czytania i pisanania (Szafron, 2022).

Reasumując, układ przedsionkowy wraz z układem dotykowym i układem proprioceptywnym ma istotne znaczenie w rozwoju dziecka. Dysfunkcje układu przedsionkowego mogą skutkować zaburzeniami w procesie uczenia się (czytanie, pisanie), dyspraksją, problematycznym zachowaniem (brak utrzymania dyscypliny podczas lekcji, brak koncentracji), nieadekwatnymi reakcjami na stres i problemami w radzeniu sobie z emocjami.

Leśne przedszkola

Leśne przedszkola to nietypowe instytucje, w Polsce uznawane za alternatywne formy wychowania przedszkolnego. Ich historia wywodzi się z Anglii (początek XX wieku) i z Danii (lata 50. XX wieku), jednakże uważa się, że ich kolebką i głównymi propagatorami są kraje skandynawskie. Specyfika leśnych przedszkoli polega na tym, że dzieci niezależnie od pogody spędzają w nich większą ilość czasu na świeżym powietrzu w wyznaczonym obszarze przyrodniczym – lesie, na łące, polanie itp. Proporcje czasu spędzanego pod gołym niebem do czasu w pomieszczeniach to 80% do 20%. Dzieci mają tu okazję do realizacji swojej podstawowej rozwojowej potrzeby biologicznej – potrzeby swobodnego, nieskrępowanego ruchu. W trakcie wolnej zabawy biegają, truchtają, wspinają się na drzewa, pokonują naturalne przeszkody (powalone drzewa, strumienie, strome zbocza, pagórki), skaczą, czołgają się, huśtają na gałęziach, skradają, ale i też doznają „porażek” – upadają, spadają, przewracają się. Leśne przedszkola stwarzają doskonałą okazję do doskonalenia zmysłu równowagi. Swobodne eksplorowanie zróżnicowanego środowiska przyrodniczego sprzyja właściwemu rozwojowi układu przedsionkowego i proprioceptywnego, co z kolei umożliwia nabywanie koordynacji ruchowej, umiejętności planowania ruchu w przestrzeni, pewności i płynności ruchu, skorelowanego z odpowiednim napięciem mięśniowym oraz zachowania właściwego procesu integracji sensorycznej (Nitecka-Walerych, 2019).

Należałoby również zwrócić uwagę na fakt, że ogólnie na rozwój dziecka, w tym rozwój fizyczny, wpływają jego predyspozycje i warunki środowiskowe związane m.in. ze stylem życia całej rodziny. „Leśne dzieci” w większości przypadków wywodzą się z rodzin o postawach proekologicznych, które wdrażają w praktyki dnia codziennego wieloaspektowe działania prozdrowotne. W konsekwencji należałoby przypuszczać, że dzieci te mniej czasu spędzają w przebudżonym wirtualnym świecie, więcej zaś w świecie realnym, gdzie mają możliwość samodzielnego doświadczania zarówno fizycznego, jak i zmysłowego. Współczesne dzieci są wręcz osaczone przez jednostronne bodźce zmysłowe proponowane przez mass media – zmysły dalekie (wzrok i słuch) ulegają nadmiernej eksploatacji, zmysły bliskie (węch, smak, dotyk i zmysł

równowagi) są osłabione. Jako gatunek ludzki jesteśmy na dobrej drodze wiodącej do utraty prawdziwych relacji ze światem natury.

Badania własne

Celem badań było porównanie zdolności zachowywania równowagi (a pośrednio sprawności układu przedsionkowego) podczas prób statycznych i dynamicznych przez zdrowe dzieci w wieku 5–6 lat uczęszczające do przedszkoli tradycyjnych i przedszkoli leśnych² na terenie Trójmiasta.

Grupa badawcza. Dobór grupy badawczej miał charakter celowy. Kryteriami doboru były: wiek (5–6 lat), rodzaj placówki przedszkolnej, do której uczęszczały dzieci (przedszkole tradycyjne i leśne) i dostępność (uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań ze strony rodziców i dyrekcji).

Badaniami objęto 15 dzieci z przedszkoli leśnych (w tym 8 dziewczynek i 7 chłopców) i 27 dzieci z przedszkoli tradycyjnych (w tym 13 dziewczynek i 14 chłopców).

Badane przedszkola leśne są zlokalizowane na terenach przyleśnych, dzieci przebywają w niestandardowych drewnianych obiektach i w namiotach (Baza Marzeń, b.d.). W typowym planie dnia (7.45–17.00) ok. 8 godzin przeznaczonych jest na zajęcia w terenie. Głównym punktem dnia są wyprawy do lasu, na łąkę, nad staw czy rzekę, podczas których w atmosferze zabawy realizowany jest program zawarty w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie..., 2017). Długość wyprawy uzależniona jest od warunków pogodowych oraz potrzeb dzieci. Zimą zazwyczaj trwają one do 2 godzin, latem więcej czasu.

Badane przedszkola tradycyjne zlokalizowane są w murowanych budynkach w dwóch dzielnicach Gdańska. Dysponują ogródkami wyposażonym w typowy sprzęt sportowy i rekreacyjny (drabinki, zjeżdżalnie, piaskownice, huśtawki). Ramowy rozkład dnia dla dzieci starszych nie odbiega od standardowego, w którym zaleca się, aby co najmniej 1/5 czasu przebywania w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym dzieci spędzały poza budynkiem placówki – w ogrodzie, parku czy na boisku. W praktyce 1/5 to 2 godziny (średnio w perspektywie tygodnia).

Metody. Dzieci poddano testom sprawdzającym równowagę statyczną i dynamiczną (Wytrębowicz, 2016).

W przypadku **równowagi statycznej** testy uwzględniały dwie podobne próby:

1. Stanie jednonóż na nodze dominującej, oczy otwarte, następnie zamknięte (próba 2). Ręce wyciągnięte przed siebie lub w bok, bez butów. W obu próbach mierzono

² Osobom, które na co dzień nie zajmują się problematyką alternatywnej edukacji przedszkolnej, polecam stronę internetową Polskiego Instytutu Przedszkoli Leśnych: <https://lesneprzedszkola.pl/o-instytucji/>.

czas utrzymania równowagi w powyższych pozycjach od momentu oderwania nogi od podłoża do jej utraty lub do upływu 30 sek.

W celu zbadania **równowagi dynamicznej** posłużono się również dwoma próbami:

1. Zadanie dziecka polegało na przejściu z otwartymi oczami i w sposób dowolny po drewnianej belce o wymiarach 7 cm (szerokość), 250 cm (długość), 4 cm (wysokość). Układ rąk w trakcie wykonywania tego zadania nie był narzucony. Mierzono czas przejścia całej odległości lub czas, po którym dziecko dotknęło jedną z nóg podłoża (co jednoznacznie wskazywało na przerwanie próby). Na początku próby badane dziecko stawiało jedną stopę na belce (pięta na skraju), drugą na podłożu. Na komendę „start” zaczynało chód i od tego momentu zaczynał się pomiar czasu (stoperem).
2. Próba podobna, jednakże zmienną była technika pokonania belki. Tym razem dziecko było proszone o przejście po tej samej belce sposobem „palce pięta”, inaczej – krokiem mierniczym.

Przed obiema próbami dzieci miały czas na zapoznanie się z belką, mogły jej dotknąć, stanąć na niej, pochodzić na próbę. Jeżeli któreś dziecko chciało poprawić wynik, miało taką jednorazową możliwość. Podczas wszystkich badań obecni byli opiekunowie.

W statystycznej analizie danych posłużyłam się testem U Manna Whitneya w celu zbadania różnic pomiędzy medianami w obu grupach. Test ten jest nieparametrycznym odpowiednikiem testu t studenta dla porównywania dwóch grup niezależnych.

Wyniki. W obliczeniach statystycznych nie uwzględniłam rozróżnienia ze względu na płeć badanych, ponieważ zróżnicowanie to, jak się okazało w przypadku dzieci pięcio- i sześciolletnich, nie wykazuje istotnych różnic w zakresie zdolności zachowania równowagi przez dziewczęta i chłopców.

Poniżej w tabeli 1 podaję wartości U Manna Whitneya, na podstawie której przeprowadziłam wnioskowanie statystyczne z wykorzystaniem rozkładu z (normalnego). W celu maksymalnie jasnego przedstawienia wyników badań (pomijając dalsze pogłębiane obliczenia statystyczne) podaję wartości poziomu istotności dwustronnej p , odpowiadającej obliczonej wartości z , która informuje nas o tym, czy dwie grupy różniły się między sobą istotnie statystycznie pod względem median.

Tabela 1. Wyniki testu U Manna Whitneya przeprowadzonego na dwóch grupach niezależnych – dzieci z przedszkoli leśnych (PL) i dzieci z przedszkoli tradycyjnych (PT)

			Stanie na jednej nodze, oczy otwarte	Stanie na jednej nodze, oczy zamknięte	Przejście swobodne po belce	Przejście krokiem mierniczym
1	PL – N 15	Wykonały próbę	15	15	15	15
		Nie wykonały próby	0	0	0	0
	Średnia		21,1000	12,7580	6,0640	10,9660
	Mediana (Mdn)		19,1000	13,1000	5,8600	10,2000
	Odchylenie standardowe		7,81610	6,31405	1,88354	3,39451
	Minimum		6,20	3,50	3,30	4,30
	Maksimum		30,00	30,00	10,80	18,76
2	PT – N 27	Wykonały próbę	27	26	20	15
		Nie wykonały próby	0	1	7	12
	Średnia		12,9889	5,4038	9,6550	16,0667
	Mediana		10,2000	4,4500	8,2500	16,4000
	Odchylenie standardowe		9,68994	4,02557	3,65535	2,98033
	Minimum		2,40	1,00	4,80	9,40
	Maksimum		30,00	15,90	16,90	21,80

1 – część dotycząca dzieci z przedszkoli leśnych (PL)

2 – część dotycząca dzieci z przedszkoli tradycyjnych (PT)

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki w zakresie stania na jednej nodze z oczami otwartymi w grupie dzieci z przedszkoli leśnych (PL) ($Mdn = 19,10$) były lepsze od grupy dzieci z przedszkoli tradycyjnych (PT) ($Mdn = 10,20$). Różnica ta była istotna statystycznie, $U = 98,50$, $z = -2,75$, $p = 0,006$.

Wyniki w zakresie stania na jednej nodze z zamkniętymi oczami w grupie dzieci z PL ($Mdn = 13,10$) były lepsze od grupy dzieci z PT ($Mdn = 4,45$). Różnica ta była istotna statystycznie, $U = 53,50$, $z = -3,83$, $p < 0,001$.

Wyniki w zakresie próby swobodnego przejścia w grupie dzieci z PL ($Mdn = 5,86$) były lepsze od grupy dzieci z PT ($Mdn = 8,25$). Różnica ta była istotna statystycznie, $U = 49,00$, $z = -3,37$, $p = 0,001$.

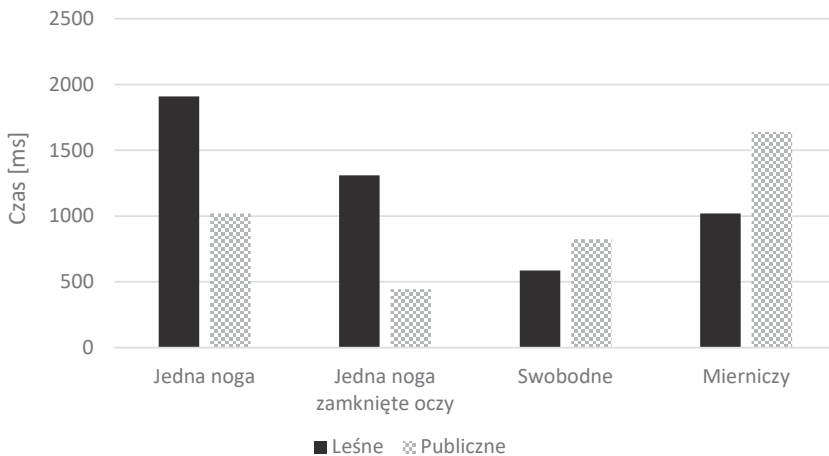
Wyniki w zakresie próby przejścia krokiem mierniczym w grupie dzieci z PL ($Mdn = 10,20$) były lepsze od grupy dzieci z przedszkoli niepublicznych ($Mdn = 6,40$). Różnica ta była istotna statystycznie, $U = 26,00$, $z = -3,59$, $p < 0,001$.

Wyniki jednoznacznie wskazują, że we wszystkich próbach, zarówno tych dotyczących równowagi statycznej, jak i równowagi dynamicznej, dzieci z przedszkoli leśnych uzyskały lepsze rezultaty niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych. Jednocześnie wszystkie uchwycone różnice w wynikach okazały się istotne statystycznie. Dzieci z przedszkoli leśnych wg median dłużej o prawie 9 sek. utrzymywały równowagę w stanie na jednej nodze z oczami otwartymi, a o 8,6 sek. w stanie na jednej nodze z oczami zamkniętymi. Ponadto „leśne dzieci” szybciej o 2,4 sek. przeszły po belce krokiem swobodnym i o 6,2 sek. krokiem mierniczym.

Warto podkreślić, że nawet gdyby w obliczeniach statystycznych ująć tylko te dzieci, które pokonały z powodzeniem próbę przejścia krokiem mierniczym (nie spadły z belki, PL = 15, PT = 15), to i tak dzieci z przedszkoli leśnych uzyskały wyniki lepsze istotnie statystycznie w trzech próbach: stanie jednonóż z oczami zamkniętymi, swobodne przejście po belce i przejście po belce krokiem mierniczym.

Poniżej prezentuję wyniki badań w ujęciu graficznym.

Wykres 1. Wyniki prób statycznych i dynamicznych na podstawie wartości median [ms]



Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników. Analizując wyniki badań, refleksję może budzić fakt, że we wszystkich próbach dzieci z przedszkoli leśnych uzyskały lepsze rezultaty niż dzieci z przedszkoli tradycyjnych i we wszystkich próbach były one istotne statystycznie. Ponadto 12 (N = 27) dzieci z przedszkoli tradycyjnych (44%) nie podołało próbie przejścia przez całą belkę krokiem mierniczym i 7 (26%) sposobem dowolnym. Wszystkie dzieci z przedszkoli leśnych (N = 15) wykonały wszystkie próby.

Różnice te można wytłumaczyć, biorąc po uwagę co najmniej dwa aspekty:

1. Istotnym czynnikiem jest rodzaj placówki, do której uczęszczają badane dzieci. Przedszkola leśne w większym stopniu sprzyjają rozwojowi zmysłu równowagi niż przedszkola tradycyjne.

2. Należy przypuszczać, że styl życia rodzin „leśnych dzieci” również był zmienną różnicującą³.

Przy badaniu równowagi należałoby zwrócić uwagę na rozwój kontroli posturalnej dziecka (2–6 lat – strategia „egocentryczna”, 7–10 lat – „egzocentryczna”), jak również na powtarzalność prób (Sobera, 2010:17). Zaleca się trzy próby, jedna po drugiej bez długich przerw (Hertel i in., 2006).

Pewnym punktem odniesienia do oceny równowagi statycznej (stanie jednonóż z oczami otwartymi i zamkniętymi) mogą być badania Cillina Condon i Kate Cremin przeprowadzone w 2014 z udziałem 534 dzieci w wieku 4–15 lat⁴. Wyniki tych badań uzyskały status norm (Condon i Cremin, 2014).

Na dzieci sprawiające problemy dydaktyczno-wychowawcze należałoby spojrzeć pod kątem zaburzeń układu przedsionkowego, np. dyspraksji.

Podsumowanie i wnioski

Ogólnopedagogiczne: Prawidłowy psychofizyczny rozwój dziecka wymaga wieloaspektowego, harmonijnego oddziaływania na ogół sfer rozwoju i synergii wszystkich kanałów percepcyjnych. Współczesny, ponowoczesny świat nie sprzyja pielęgnowaniu biologicznie rozumianej sprawności fizycznej⁵, która u dzieci polskich dramatycznie spada, o czym świadczą dobitnie wyniki badań przeprowadzonych na 50-tysięcznej populacji dzieci i młodzieży przez Janusza Dobosza z AWF w Warszawie (Nauka w Polsce, 2016). Kompetencje ciała fizycznego związane z kondycyjnymi zdolnościami

³ Tęgo wprawdzie bezpośrednio nie badałam, jednakże przy zbieraniu danych od wychowawców z leśnych przedszkoli uzyskałam informacje o rodzinach.

⁴ Badania dotyczyły dzieci w wieku 4–15 lat, obejmowały 7 testów, w tym 3 stania jednonóż: na twardym podłożu z oczami otwartymi i zamkniętymi i na podłożu piankowym z oczami otwartymi.

⁵ Sprawność ciała ponowoczesnego, określana mianem fitness, można interpretować jako zdolność odbioru wrażeń i konsumpcji przeżyć.

motorycznymi znacznie tracą na znaczeniu na rzecz kompetencji ciała umysłowego dotyczących wiedzy i umiejętności pozyskiwania informacji. Brak spójności i równowagi w poszczególnych rozwoju, jak również zaburzenia SI mogą doprowadzić do sytuacji, przed którą ostrzegła Margaret Chan w 2004 r.: „obecne pokolenie dzieci może być pierwszym od długiego czasu, w przypadku którego przeciętna długość życia będzie krótsza niż ich rodziców” (Nauka w Polsce, 2010)⁶.

Praktycznoedukacyjne: Intencjonalne ruchy człowieka są najbardziej złożoną formą czynności ruchowych. Ich wykonanie wymaga integracji sensorycznej wszystkich zmysłów, w której układ przedsionkowy pełni rolę koordynatora. W kontekście wyników badań własnych można sprecyzować kilka konkretnych rekomendacji:

1. W miarę możliwości dzieci jak najwięcej czasu powinny spędzać na świeżym powietrzu.
2. Preferowane czynne spędzanie czasu wolnego w warunkach terenowych (zmiennie podłoże).
3. Nie należy unikać ćwiczeń/zabaw stosunkowo trudnych koordynacyjnie. Na placu zabaw wykorzystujemy drabinki, przepłotnie, huśtawki, karuzele itp.; ogólnie te przyrządy, które umożliwiają zmienne położenie ciała.
4. W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym korzystamy z przyborów konwencjonalnych i niekonwencjonalnych. Do ćwiczeń równowagi zalecane są platformy równoważne, platformy do balansowania, poduszki sensoryczne, trenery równowagi, podkładki balansujące itp.
5. Podczas zajęć ruchowych wykorzystujemy ćwiczenia w pozycjach izolowanych (siady, podpory) i w pozycjach niestabilnych (stanie jedno nogi), na podłożu stabilnym (podłoga) i niestabilnym (gąbka), z oczami otwartymi i zamkniętymi.

Bibliografia

- Arystoteles. (b.d.). *O duszy* (P. Siwek, tłum.). <https://sady.up.krakow.pl/fil.arystoteles.oduzy.htm>
- Baza Marzeń. (b.d.). *Trójmiejski Leśny Ogród Wolnych Dzieci*. Baza Marzeń. https://baza-marzen.pl/?page_id=879
- Borkowska, M. (2018). *Integracja sensoryczna w rozwoju dziecka. Podstawy neurofizjologiczne*. Harmonia Universalis.
- Cassan, A. (2008). *Atlas ludzkiego ciała. Anatomia, fizjologia, zdrowie. Poradnik rodzinny* (S. Kaczorowski, tłum.). Bauer-Welbild Media.
- Condon, C. i Cremin, K. (2014). Static balance norms in children. *Physiotherapy Research International*, 19(1), 1–7.

⁶ Cytat z wystąpienia na pierwszym posiedzeniu światowej sieci walki z chorobami niezakaźnymi w Genewie. Margaret Chan – dyrektorka generalna WHO (2007–2017).

- Goddard, S. (2004). *Odruchy, uczenie i zachowanie. Klucz do umysłu dziecka. Nieinwazyjne metody rozwiązywania problemów z uczeniem się i zachowaniem* (M. Macińska, tłum.). Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Hannaford, C. (1995). *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł* (M. Szpala, tłum.). Polskie Stowarzyszenie Kinezyjologów, Medyk.
- Harwas-Napierała, B. i Trempała, J. (red.) (2005). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Held-Ziółkowska, M. (2006). Równowaga statyczna i dynamiczna ciała. Część 1: Organizacja zmysłowa i biomechanika układu równowagi. *Magazyn Otolaryngologiczny*, 5(2), 39–46.
- Hertel, J., Braham, R.A., Hale, S.A. i Olmsted-Kramer, L.C. (2006). Simplifying the star excursion balance test: Analyses of subjects with and without chronic ankle instability. *Journal of Orthopaedic Sports Physical Therapy*, 36(3), 131–137.
- Maas, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów* (E. Grzybowska, Z. Przyrowski i M. Ślifirska, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mosse, H. L. (1982). *A complete handbook of children's reading disorders: A critical evaluation of their clinical, educational and social dimensions. T. 1–2*. Human Sciences Press.
- Nauka w Polsce. (2010, 25 lutego). WHO, Dzisiejsze dzieci mogą żyć krócej niż ich rodzice. Nauka w Polsce. <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C370482%2Cwho-dzisiejsze-dzieci-moga-zyc-krocej-niz-ich-rodzice.html>
- Nauka w Polsce. (2016, 8 grudnia). *Dr Dobosz: dzieci i młodzież coraz mniej sprawne fizycznie*. Nauka w Polsce. <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C412316%2Cdr-dobosz-dzieci-i-mlodziez-coraz-mniej-sprawne-fizycznie.html>
- Nitecka-Walerych, A. (2019). Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 28, 229–239.
- Paszko-Patej, G., Terlikowski, R., Kułak, W., Sienkiewicz, D. i Okurowska-Zawada, B. (2011). Czynniki wpływające na proces kształtowania równowagi dziecka oraz możliwości jej obiektywnej oceny. *Neurologia Dziecięca*, 20(41), 121–127.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz. U. 2017, poz. 356. (2017). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Szafron, A. (2022). *Rola układu przedsionkowego w rozwoju dziecka*. <http://www.p2.laziska.pl/images/stories/1/przes.pdf>
- Sobera, M. (2010). *Charakterystyka procesu utrzymywania równowagi ciała u dzieci w wieku 2–7 lat*. Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.
- Wytrębowicz, A. (2016). Ocena utrzymania równowagi przez dzieci w wieku 3–5 lat. *Zeszyty Naukowe WSKFiT*, 11, 35–42.

