

POLSKI UNIWERSYTET NA OBCZYŻNIE
W LONDYNIE

ZESZYTY NAUKOWE

SERIA TRZECIA, NR 11, 2023

AGNIESZKA GAPIŃSKA

POLSKI UNIWERSYTET NA OBCZYŻNIE, LONDYN
ORCID 0000-0003-3412-5840

ZDERZENIE KULTUROWE W PRZEDSZKOLU
POLONIJNYM NA PRZYKŁADZIE
POLSKIEJ SZKOŁY SOBOTNIEJ
IM. FRYDERYKA CHOPINA W CROYDON

A different language is a different vision of life.

Federico Fellini

WSTĘP

Zdaniem Bernadety Niesporek-Szamburskiej, *dla ucznia, dla którego język polski jest językiem drugim/odziedziczonym, każde spotkanie z reprezentantem kultury polskiej może być spotkaniem z Innym* (Niesporek-Szamburska, 2018, s. 83). Uczestniczenie w tym procesie wymaga od nauczycieli ciągłego wzbogacania wiedzy metodologicznej, aby połączyć ze sobą dwa kręgi różnorodne kulturowo i włączyć je do jednego procesu dydaktycznego. Przekazywanie treści tożsamościowych, w tym języka, tradycji, obyczajów, literatury czy sztuki danego kraju jest zadaniem nie tylko rodziny, ale także szkoły (Sobecki, 2009, s. 409).

Fundamentalną rolę w tym procesie pełnią rodzice, gdyż decydują o sposobach i zakresie podtrzymywaniu polskości w rodzinie i są wzorcem zachowań

(Lipińska, 2015, s. 63). Niesie to za sobą pewne ograniczenia, gdyż język domowy – pragmatyczny – nie zastąpi uczniom kontaktu z językiem rówieśników czy szerszych grup społeczeństwa. Zagadnienia kulturalno-oświatowe to ważne, ale nie jedyne zadanie polskich szkół ekspatriacyjnych. Uczniowie powinni również posiadać szacunek dla innych krajów i kultur, szczególnie w miejscu swojego zamieszkania (Kamińska, 2020, s. 295).

W przypadku grup mniejszościowych, jak diaspora polska na terenie Wielkiej Brytanii, opanowanie nowego języka i kultury odbywa się najczęściej bez odrzucania własnej kultury i języka. Polonijny przedszkolak doświadcza wychowania w kulturze angielskiej, często od urodzenia będąc członkiem angielskich instytucji – grup zabawowych, *nursery* czy przedszkoli. Opanowuje język angielski jako swój język ojczysty (L1), natomiast przyswajanie języka polskiego odbywa się jako drugiego (L2) i/lub odziedziczonego.

Aby ułatwić uczniom adaptację oraz umożliwić życiowy i zawodowy sukces w przyszłości, działania edukacyjno-kulturowe są podejmowane stosunkowo wcześnie, np. na etapie edukacji przedszkolnej. Tutaj jawi się kwestia jednoczesnego oddziaływania na uczniów dwóch różnych systemów i programów edukacyjnych. Może być to zarówno wyzwaniem, jak i szansą, a poniekąd koniecznością. Nauczyciel polonijny odnosząc się do doświadczeń edukacyjnych ze szkoły lokalnej, zanurzonej w kulturze angielskiej, może zaadaptować je w kształceniu języka odziedziczonego, wykorzystując dotychczasową wiedzę i kompetencje językowe ucznia (Cummins, Swain, 1986, s. 18).

Artykuł powstał na podstawie wieloletniego doświadczenia, jakie autorka zdobyła podczas pracy w przedszkolu polonijnym w Wielkiej Brytanii, a do jego napisania doprowadziła obserwacja szeregu lekcji w przedszkolu polonijnym, które ujawniły istotne różnice w rozumieniu przez uczniów otaczającej ich rzeczywistości oraz metodach nauczania w placówkach, do których uczęszczają. Ta inność może przyczynić się do edukacyjnego niepowodzenia uczniów. Lekcje w szkole polonijnej ze swojej natury są dialogiem o charakterze kulturowym, wymagają specjalnego przygotowania ze strony nauczycieli, odpowiedzialnych za kształcenie młodych pokoleń, oraz odpowiednio dobranej metodologii. Z pomocą mogą przyjść tutaj osiągnięcia z dziedziny psychologii międzykulturowej, które opisują m.in. różnice między ludźmi w zakresie wielorakich zachowań kulturowo-społecznych.

Paweł Boski podkreśla, iż *zadaniem badacza jest zredukowanie różnorodności kulturowej na poziomie krajów [...] tak, aby każda wyróżniona populacja mogła znaleźć [...] swoje punktowe przedstawienie w relacji do innych* (Boski,

2009, s. 22). Wspomniana relacja może wtedy odbyć się na płaszczyźnie innej niż językowa – dzięki multimodalności jako metodzie nauczania w przedszkolu polonijnym.

Autorka przedstawia własne rozumienie zderzenia kulturowego jako dystansu kulturowego ukazanego przez pryzmat różnych płaszczyzn. Multimodalność jest przedstawiona w formie narzędzia pomostowego, będącego sposobem na złagodzenie efektu wspomnianego zderzenia.

1. KATEGORIE ZDERZENIA

Od 1993 roku, gdy Samuel P. Huntington wprowadził do debaty publicznej pojęcie „zderzenia cywilizacyjnego” w swojej publikacji *The Clash of civilizations?*, odnosiło się ono do pojęcia w skali makro: problemów społecznych, cywilizacyjnych czy zdrowotnych w relacjach społecznych i życiu człowieka. Tak rozumiane „zderzenia” (*clash*) to akt, proces, zjawisko, z założenia niosące destrukcję (Jędrzejko, Malinowski, 2014, s. 15).

W tym artykule użyję pojęcia „zderzenia” w skali mikro do opisu dystansu kulturowego, językowego i metodologicznego, z którym styka się uczeń polonijnego przedszkola.

Zderzenie rozumiane jako konflikt może wywołać u uczniów szereg reakcji mentalnych, które są dychotomiami: *akceptacji lub wykluczenia, tolerancji lub nienawiści, interioryzacji lub odgraniczenia* (Komorowska, 2017, s. 15, za: Kala-ga, 2004, s. 5–6). Według Kapuścińskiego, reakcją na takie zdarzenie może być jeden z trzech typów zachowań: odgrodzenie murem, wojna lub dialog (Kapuściński, 2006, s. 67). Jedyną pożądaną reakcją w sytuacji edukacyjnej jest dialog, dzięki któremu są uruchamiane umiejętności komunikacyjne. Niesie to za sobą ograniczenia, jako że dialog wymaga wyższych poziomów biegłości językowej. Uczniowie szkół polonijnych, szczególnie na pierwszym etapie edukacji, często nie posiadają tych umiejętności lub nie na takim poziomie, który umożliwiłby im dialogiczne podejście do zastanego konfliktu. Pomocna okazuje się tutaj multimodalność jako narzędzie pomostowe, kiedy mimo braków na poziomie komunikacji językowej, dochodzi do „dialogu” na innych płaszczyznach.

1.1. ZDERZENIE NA PŁASZCZYŹNIE KULTUROWEJ

Badania potwierdzają, że proces adaptacyjny dzieci migrantów odbywa się łatwiej, gdy włączają się w system edukacji danego kraju na etapie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym (Heckmann, 2008; Wetoszka, 2017). Rolą przedszkola polonijnego jest nie tyle nauczanie języka, lecz przede wszystkim zakorzenienie

uczniów w polonijnej tradycji edukacyjnej oraz wielokulturowej rzeczywistości. Jedną z najważniejszych kwestii w uczeniu dzieci polonijnych jest zachęcenie ich do systematycznego uczestnictwa i wysiłku w cosobotnich spotkaniach, często organizowanych niezgodnie z ich wolą. Dzieci polonijne powinny polską szkołę po prostu zaakceptować jako pozytywny element swojego życia.

Zderzenie kultur to forma kontaktu kulturowego, podczas którego dochodzi do konfrontacji jednostek i zbiorowości odznaczających się odmiennymi cechami, takimi jak język, tradycje czy historia. W przypadku przedszkola polonijnego cechy te są rozumiane na poziomie mikro jako zbiór zachowań społecznych danej grupy, w tym przypadku – przedstawicieli kultury angielskiej oraz polskiej.

Uczniowie z pokolenia polonijnego często pochodzą z różnych grup społecznych i kulturowych, co tworzy w szkole polskiej na emigracji osobliwą sytuację dydaktyczną (Lasocka, 2011, s. 12). Może to obejmować kwestie wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych dziecka; jego środowiska rodzinnego i wzorów kulturowo-językowych w nim reprezentowanych (rodziny jedno-, dwu- lub wielojęzyczne); intensywności oraz jakości kontaktów ze środowiskiem polskim, a także kompetencji socjokulturowych uczniów w zależności od tego, jak przebiegał proces uczenia się języka polskiego do tej pory.

Rozbieżności mogą pojawić się również na płaszczyźnie „przedszkole polonijne – rodzina”. Miejsce rodziny w budowaniu tożsamości (również kulturowej) uczniów było tematem rozważań naukowych wielu badaczy (Karwowska-Struczyk, 2013, s. 62). Jerome Bruner (2006, s. 31) stwierdził nawet, iż kultura domu rodzinnego i instytucji powinny być ze sobą splecione i nierozzerwalne, a Dewey (1897, s. 79) już w XIX wieku twierdził, iż życie szkolne powinno wyrastać z życia rodzinnego. Wykształcenie rodziców, ich zaangażowanie w edukację dziecka, własne wykształcenie, styl wychowawczy, teorie na temat dziecka i ich motywacje edukacyjne, a także wsparcie dla przedszkola polonijnego jako instytucji mają ogromne znaczenia do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego dziecka (Karwowska-Struczyk, 2013, s. 77). Na etapie wychowania przedszkolnego te dwie kultury, w których dziecko żyje – rodzina i przedszkole – zająbiają się i oddziałują na siebie w bardzo dużej mierze. To, czego dziecko doświadcza w domu, będzie miało wpływ na jego funkcjonowanie w środowisku przedszkolnym.

Badacze przypisują niekorzystną pozycję edukacyjną uczniów z mniejszości etnicznych rozbieżnościom pomiędzy kulturą domową a szkolną (Phalet, Andriessen, Lens, 2004, s. 61). Szanse edukacyjne uczniów z historią emigracji

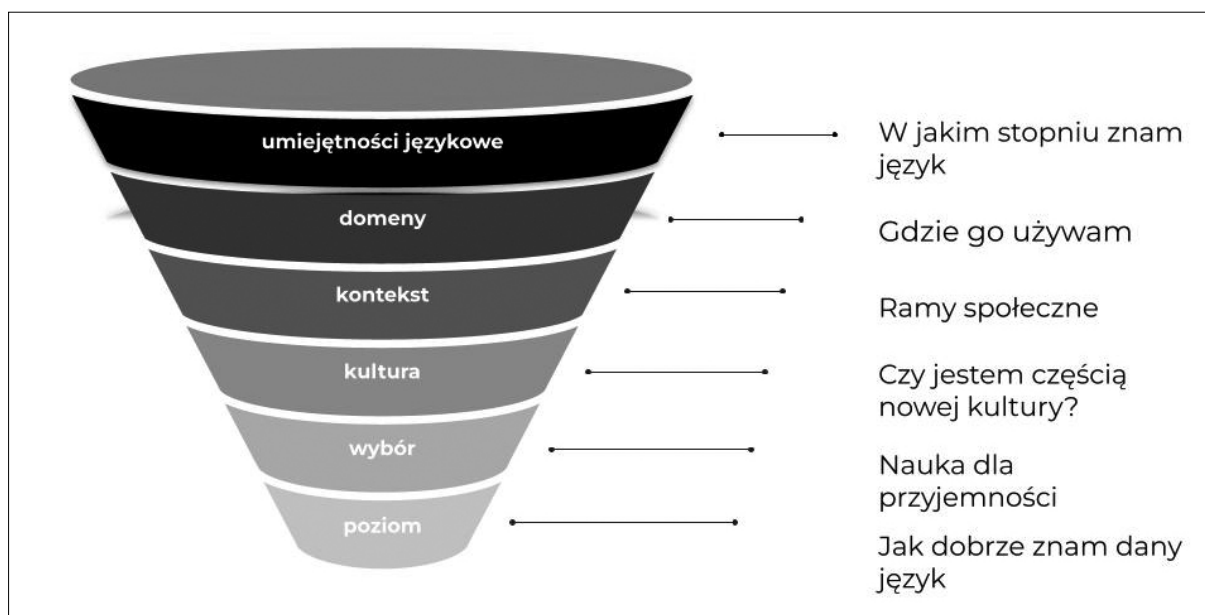
wypadają gorzej w porównaniu z ich rówieśnikami bez takiej historii (OECD, 2016). Odkrycia te sugerują, że należy zwrócić większą uwagę na czynniki, które mogą wspierać sukces edukacyjny uczniów polonijnych (Phalet, Andriessen, Lens, 2004, s. 65). Uczniowie czują się doceniani, zmotywowani do uczenia się i bardziej zaangażowani w środowisko uczenia się i materiały, gdy nauczyciel reaguje na ich potrzeby (Gay, 2018, s. 31). Badania pokazują również, że materiały edukacyjne (teksty kultury, polecenia, instrukcje) odzwierciedlające pochodzenie i doświadczenia uczniów i zawierające informacje istotne dla nich kulturowo, mają wpływ na większe zaangażowanie uczniów i przyczyniają się do ich edukacyjnego sukcesu (Gay, 2010, s. 31). Nauczanie reagujące kulturowo (CRT), zdefiniowane przez Genevę Gay (2010, s. 31) jako *wykorzystanie wiedzy kulturowej, wcześniejszych doświadczeń, ram odniesienia i stylów wydajności etnicznie zróżnicowanych uczniów, aby spotkania edukacyjne były dla nich bardziej odpowiednie i skuteczne*, jest metodą pedagogiczną, która łączy kompetencje kulturowe nauczyciela ze strategiami i metodami nauczania w taki sposób, iż pomagają one uczniom z różnych środowisk kulturowych i językowych, osiągnąć sukces akademicki (Gay, 2010, s. 31). Szczególnie koreluje to ze zwiększonym zaangażowaniem i zainteresowaniem szkołą oraz lepszymi osiągnięciami edukacyjnymi uczniów (Aronson, Laughter, 2016, s. 190).

1.2. ZDERZENIE NA PŁASZCZYŹNIE JĘZYKOWEJ

W sytuacjach przedszkolnych dzieci wchodzi w interakcje z osobami reprezentującymi wartości kulturowe w ramach dwóch różnych wspólnot, co podkreślają badacze, odwołując się do koncepcji Biesty z 2006 roku i potwierdzając, iż dana społeczność może zagwarantować swoim członkom reprezentatywny głos lub może go ich pozbawić (Anderstaf, Lecusay, Nilsson, 2021, s. 4).

Tadeusz Paleczny definiuje tożsamość językową jako *rodzaj identyfikacji z grupą kulturową* (Paleczny, 2017, s. 35), natomiast kwestie tożsamości są poruszane w glottodydaktyce głównie w badaniach zagadnień dotyczących zjawiska wielokulturowości i dwujęzyczności (Hemmi, 2014). Z licznych obserwacji wynika, iż immersja ucznia w języku polskim kończy się w momencie rozpoczęcia przez niego edukacji przedszkolnej lub szkolnej. Rezultatem tego jest fakt, iż uczeń pomimo sprawności interakcyjnej posiada nierozwiniętą kompetencję gramatyczną i znikomą wiedzę socjokulturową (Lipińska, Seretny, 2013, s. 10–13).

Dwujęzyczność jest procesem, kontinuum. To nie jedynie przejście od umiejętności posługiwania się jednym językiem (angielskim – L1) do posługiwania



1. WYMIARY DWUJĘZYCZNOŚCI; OPRAC. AGNIESZKA GAPIŃSKA

się drugim (polskim – L2), ale przejściem od posługiwania się jednym językiem do posługiwania się dwoma językami (L1 + L2) w zależności od potrzeb. Ilustruje to rozumienie dwujęzyczności poprzez pryzmat różnych wymiarów używania języka (Baker, 2006, s. 3).

Uczniów polskich z pokolenia urodzonego już na obczyźnie cechuje niejednorodność pod względem kompetencji w języku odziedziczonym oraz używanie danego kodu (L1 lub L2), ograniczone tylko do niektórych sfer życia. Uczniowie dwujęzyczni często posługują się językiem angielskim (L1) w najbliższym otoczeniu, środowisku lokalnym czy instytucji edukacyjnej, a językiem polskim (L2) w środowisku rodzinnym. W terminologii Cumminsa (2008, s. 2), charakteryzują się dobrze rozwiniętymi sprawnościami komunikacyjnymi w języku polskim (L2) w zakresie spraw codziennych (Basic Interpersonal Communication Skills – BICS), natomiast nie stosują abstrakcyjnego słownictwa umożliwiającego sukces edukacyjny (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP).

Rodzi to „zderzenie” na kolejnej płaszczyźnie, kiedy dziecko, kompetentnie funkcjonujące w instytucji angielskojęzycznej, traci te umiejętności w przedszkolu polonijnym, co wymusza na nim negocjowanie swojej tożsamości językowej od nowa, gdyż proces uczestnictwa w nowych wspólnotach (*communities of practice*; Wenger, 2008, s. 105) może spowodować, iż pewne tożsamości mogą stać się „niesłyszalne”, co z kolei prowadzi do rozwoju nowych tożsamości w celu odzyskania równoważnego głosu w danym środowisku (Norton, 2000; Pavlenko, Blackledge 2004).

1.3. ZDERZENIE NA PŁASZCZYŹNIE METODOLOGICZNEJ

*P*rzy tak licznych uwarunkowaniach nauczania języka odziedziczonego tym większe znaczenie ma wybór metody – uwzględniający owe determinujące komponenty i zezwalający na określoną progresję (Niesporek-Szamburska, 2018, s. 79).

Proces nauczania/uczenia języka odziedziczonego podlega wielu czynnikom profilującym – jednym z najważniejszych wydaje się być różnica między L1 i L2 i dydaktyką nauczania tych języków. Sukces edukacyjny uczniów jest związany z ich poczuciem przynależności do przedszkola jako instytucji, grupy rówieśniczej oraz pozytywnych więzi i interakcji z nauczycielem. Zadania i polecenia które są zbyt łatwe lub zbyt trudne, lub po prostu, nudne, mają również ogromny wpływ na poziom i jakość zaangażowania uczniów w tym procesie. W pierwszym etapie edukacyjnym jakim jest nauczanie przedszkolne, uczniowie z wrodzoną ciekawością i naturalnym entuzjazmem odkrywają świat i rozwijają swoje zainteresowania. Edukacja stwarza wiele okazji do rozbudzenia w dzieciach ciekawości i chęci poznawania świata (Kurowicka-Roman, 2020, s. 297), lecz nie może się to obejść bez właściwie dobranych metod nauczania, które są kluczowymi elementami w procesie edukacyjnym.

Należy zadać sobie pytanie: jaka jest odpowiednia metoda do nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego lub obcego w przedszkolu polonijnym? W glottodydaktyce stosuje się pojęcie „metody”, rozumianej jako termin pochodzący od greckiego *methodos*, oznaczający ‘drogę wiodącą do celu’ (Kotarbiński, 1957, s. 3). To rozumienie ogólniejsze, obejmujące swym znaczeniem cele, tematykę, dobór materiałów i progresję uczniów, a także wszelkie aktywności, które wspomagają opanowanie języka jako narzędzia porozumiewania, także jako nośnika wartości estetycznych, socjokulturowych oraz tożsamościowych. Współczesna szkoła etniczna musi oferować ciekawe programy nauczania, a także metody, niebędące kalką metod nauczania języka polskiego jako ojczystego.

Zgodnie z polską podstawą programową, celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Realizuje się to przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. (Dz.U. 2017,

poz. 356). Podstawa programowa dla przedszkoli w Anglii (Statutory framework for the early years foundation stage) referuje je bardzo podobnie, głosząc, iż celem wychowania dzieci w wieku 0–5 lat jest najlepszy z możliwych życiowy start i wsparcie, umożliwiające im osiągnięcie ich potencjału.

W Anglii i Walii nie ma szczegółowych przepisów określających zasady tworzenia programu zajęć w edukacji przedszkolnej. Przedszkola działają na zasadzie placówek opiekuńczych, gdzie dziecko jest obserwowane i umożliwia mu się rozwój edukacyjny i społeczny poprzez zapewnienie bogatego wyboru dobrowolnych zajęć. Metody w przedszkolach angielski są rodzajem filozofii nauczania czy nawet widzenia świata. Wśród najpopularniejszych można wymienić metodę Montessori, metodę Waldorffa, szkoły Steinerowskie czy naukę przez zabawę.

Warto również wspomnieć o treściach kulturowych, którymi uczniowie nasiągają poprzez samo uczęszczanie do szkoły, jak np. ubiór, zachowanie się nauczycieli i uczniów, slang, obchodzone święta i uroczystości. Te treści w nauczaniu polonijnym muszą być przekazywane bezpośrednio w sposób zaaranżowany i poniekąd sztuczny w procesie kulturalizacji. Tutaj można postawić sobie pytanie o to, które z tych elementów kulturowych są na tyle ważne, by ich uczyć, a jakie nie powinny się znaleźć w przedszkolnym *curriculum*.

2. MULTIMODALNOŚĆ JAKO NARZĘDZIE POMOSTOWE

Jak zauważyła Bernadeta Niesporek-Szamburska, rolę nauczyciela w edukacyjnym procesie glottodydaktycznym jest *urozmaicanie bodźców sensorycznych przez ćwiczenia bądź techniki umożliwiające uczniowi wykorzystanie własnych sposobów uczenia się* (Niesporek-Szamburska, 2018, s. 85). Stąd multimodalność – rozumiana jako wielokanałowość – jest widziana tutaj jako podest, rusztowanie pedagogiczne, umożliwiające zniwelowanie wymienionych wyżej zdarzeń w przedszkolu polonijnym. Podstawową tezę multimodalności i nauczania multimodalnego jest zaangażowanie wielu kanałów zmysłowych w odbiorze przekazywanych treści. Z badań wynika, iż odbiór tekstu multimodalnego przyspiesza rozwój wszystkich sprawności językowych: słuchania, czytania, mówienia i pisanie. W tym rozumieniu multimodalności – jako równoczesnego użycia różnych systemów znaków powiązanych ze sobą semantycznie, strukturalnie i funkcjonalnie, dzielących ten sam kontekst znaczeniowy i tworzących komunikat spójny pod względem treści i formy – jest współcześnie uważana za nierozłączną cechę tekstu (Makowska, 2018, s. 215).

Teksty multimodalne w nauczaniu glottodydaktycznym łączą w sobie treści lingwistyczne i kulturoznawcze, dzięki czemu mogą aktywizować zarówno kompetencje językową, jak i kulturową ucznia. Fakt ten ma szczególne znaczenie na różnych etapach kształcenia językowego, gdzie treści multimodalne, np. obraz czy dźwięk uzupełniają przekaz i dostarczają elementów edukacyjnych tam, gdzie język jest niewystarczająco rozwinięty, tym samym aktywując sferę językową (Makowska, 2018).

Jak podkreśla Józef Miąso (1970, s. 8): *Wszędzie, gdziekolwiek pojawiali się na świecie Polacy, powstawał najpierw kościół katolicki, a potem szkoła*. Dla migrantów edukacja dzieci w zgodzie z polskimi tradycjami i kulturą była niekwestionowanym priorytetem i oczywistością. Podstawowym celem istnienia szkolnictwa polonijnego jest krzewienie kultury polskiej, przekazywanie tradycji, nauczanie języka polskiego oraz kształtowania tożsamości młodego człowieka. Polskie szkoły sobotnie w Wielkiej Brytanii pełnią rolę nie tylko dydaktyczno-wychowawczą, ale również integrującą polską społeczność na emigracji wokół miejsc wspólnych (Gapińska, Karita, Ogorzałek, 2022).

Zadaniem przedszkola polonijnego jest zatem rozwój językowy, uzależniony od rozwoju poznawczego, pozwalający na naukę języka potrzebnego na danym etapie edukacji. Wraz z wiedzą przekazywaną uczniom w sposób precyzyjny i planowany, nabywają oni również szereg informacji o tym, co znaczy być uczniem w przedszkolu angielskim i polskim. Ta metawiedza, rozumiana jako potrzeba poszukiwania nowych form wynikających ze społecznego zapotrzebowania (Uszyńska-Jarmoc, Żak, 2014, s. 4), obejmuje różnorakie aspekty przedszkolnego życia i jest częścią „inności”, z którą musi się zmierzyć polonijny przedszkolak. Sama kwestia fizycznego wyglądu i ustawienia klasy, liczby i jakości zabawek oraz zasady ich użycia to wiedza nowa i czasami trudna do opanowania dla dziecka, szczególnie w pierwszych tygodniach zajęć. Przedszkolak musi się odnieść do konstruowania nowych znaczeń osadzonych kulturowo oraz nauczyć się nowych scenariuszy działań (Fleischer, 2005, s. 11), w których przyszło mu brać udział.

Nauczyciel jako mediator kulturowy – umieszczony w obu kulturach – musi potrafić je połączyć, mieć dystans i zauważyć różnice między oboma obszarami. Powinien być wrażliwy na dobre strony każdej z kultur, ale również zauważać obszary potencjalnie konfliktowe, tłumaczyć zachowania, transferować treści i wartości oraz negocjować znaczenia (Kaiser, Kuciński, 2002, s. 6).

PODSUMOWANIE

Według Jerome'a Brunera, *pojmowanie edukacji jest funkcją sposobu postrzegania kultury* (Bruner, 2006, s. 4). Dlatego też edukacja powinna być rozumiana szeroko jako całokształt doświadczeń uczniów, a nie tylko jako materiał przekazywany im przez nauczycieli. Edukacja jest procesem mającym miejsce w różnych obszarach pozaszkolnych, mediach, kulturze i środowisku lokalnym. Krystyna Pankowska (2013, s. 10), przywołując słowa Baumana, stwierdza, iż w dobie krótkotrwałych mód, idei i tez, kiedy króluje „epizodyczność”, edukacja musi sprostać stawianym przed nią wyzwaniom. Ryszard Pachociński (2006, s. 35) uważa, że współczesna edukacja nadal zbyt wolno reaguje na zmiany i koncentruje się na zaspokajaniu potrzeb większości oraz reprodukcji wzorców kulturowych. Na to Bruner odpowiada, że szkoły powinny być raczej miejscem *stawienia czoła zmieniającemu się światu, w którym przyjdzie im żyć* (Bruner, 2006, s. 4).

Język pozostaje nadal podstawowym narzędziem i celem edukacji polonistycznej, lecz jego rola została zminimalizowana na rzecz nowych technologii i multimodalności. Reprezentowanie znaczeń w alternatywnych systemach semiotycznych, odwołujących się do takich zmysłów, jak wzrok, czy słuch, nie tylko umożliwia uczniom komunikację na różnych poziomach, ale przede wszystkim pozwala im na tworzenie nowych znaczeń, gdy komunikacja językowa jest zredukowana lub utrudniona. Tym samym multimodalność staje się mostem pomiędzy „zderzeniami”, z jakimi uczeń spotyka się w szkole polonijnej, i dodatkowym „językiem”, umożliwiającym otwarcie autentycznego dialogu.

BIBLIOGRAFIA

- Anderstaf S., Lecusay R., Nilsson M. (2021). 'Sometimes we have to clash'. How preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences. *Intercultural Education*, 32 (3), s. 296–310.
- Aronson B., Laughter J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of educational research*, 86 (1), s. 163–206.
- Baker C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Biesta G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Routledge.
- Boski P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*, przeł. B. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska. Kraków: Universitas.
- Cummins J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. W: S. May, N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopaedia of Language and Education*, Vol. 2: *Literacy*. Springer.
- Cummins J., Swain M. (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*, 1st ed. Routledge.
- Fleischer M. (2005). Media w perspektywie konstruktywizmu. *2K – Kultura i Komunikacja*, nr 1–2, s. 10–33.
- Gapińska A., Karita K., Ogorzałek J. (2022). *Polskie Szkoły Sobotnie w Wielkiej Brytanii wobec wojny w Ukrainie*. W: G. Czubińska i in. (red.), *Księga abstraktów, Human beings and the challenges of the contemporary world: IV Interdisciplinary Academic Conference PUNO 11–12th June 2022 London*. London: PUNO.
- Gay G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*, 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Jędrzejko M., Malinowski J. A. (2014). *Zderzenie cywilizacyjno-kulturowe z perspektywy pokoleń – wprowadzenie w problematykę*. W: M. Jędrzejko, J. A. Malinowski (red.), *Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym. Studia, badania, praktyka*, s. 13–23. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kaiser W., Kuciński Ł. (2002). *Program nauczania – Alles klar*. Warszawa: WSiP.
- Kalaga W. (red.) (2004). *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas.
- Kamińska K. (2020). Szkolnictwo polskie poza granicami kraju. *Global Studies Review*, nr 1, s. 288–296, strona internetowa: https://www.academia.edu/43365898/GLOBAL_STUDIES_REVIEW_2020_1_.
- Kapuściński R., 2006. *Ten Inny*. Kraków: Znak.
- Karwowska-Struczyk M. (2013). *Rodzice w przedszkolu – balast czy koło ratunkowe?* W: E. Jaszczyszyn, J. Z. Górniewicz (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, s. 59–91. Warszawa: Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (OMEP).
- Komorowska H. (2017). Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne. *Neofilolog*, Poznań, nr 49/1.
- Kotarbiński T. (1957). *O pojęciu metody*. Warszawa: PWN.
- Kurowicka-Roman E. (2020). Możliwości rozwijania zainteresowań czytelniczych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Global Studies Review*, nr 1, s. 297–306, strona internetowa: https://www.academia.edu/43365898/GLOBAL_STUDIES_REVIEW_2020_1_.

- Lasocka M. (2011). *Polska oświata w Wielkiej Brytanii – rzeczywistość a potrzeby*. W: D. Praszalowicz, J. Kulpińska (red.), *Młodzież polska na obczyźnie. Zadania edukacyjne* [publikacja z III Kongresu Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie „Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne”]. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.
- Lipińska E. (2015). Dwujęzyczność kognitywna. *LingVaria*, 20, s. 55–68.
- Lipińska E., Seretny A. (2013). *Nie swój, lecz i nie obcy. Język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*. W: D. Praszalowicz, M. Łuźniak-Piecha, J. Kulpińska (red.), *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*, strona internetowa: http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf, s. 1–16. Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności.
- Makowska M. (2018). Tekst multimodalny w glottodydaktyce. *Neofilolog*, 50/2, s. 215–230.
- Miąso J. (1970). *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niesporek-Szamburska B. (2018). *Integrowanie metod i działań w nauczaniu polonijnym – od rozważań teoretycznych ku praktyce*. W: A. Achteлик, K. Graboń (red.), *W kręgu (glotto)dydaktyki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Norton B. (2000). *Identity and language learning. Gender, ethnicity, and educational change*. Longman.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, strona internetowa: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- Pachociński R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Paleczny T. (2017). *Relacje międzykulturowe w dobie kryzysu ideologii i polityki wielokulturowości*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pankowska K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pavlenko A., Blackledge A. (ed.) (2004). *Negotiated identities in multilingual contexts*, seria Bilingual education and bilingualism 45. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Phalet K., Andriessen I., Lens W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational psychology review*, 16, s. 59–89.
- Sobecki M. (2009). *Wielowymiarowy patriotyzm jako efekt wielowymiarowej tożsamości*. W: *Patriotyzm a wychowanie*, E. J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska (red.), s. 403–415. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Uszyńska-Jarmoc J., Żak M. (2014). The first schoolbook – the tool of reproducing culture by the child or the tool of child's participation in culture? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, s. 1–18.

Wenger E. (2008). *Identity in practice*. W: K. Hall, P. Murphy, J. Soler (eds.), *Pedagogy and practice. Culture and identities*, s. 105–114. London: The Open University.

Wetoszka P. (2017). Rola instytucji edukacyjnych w zapewnianiu włączenia społecznego. Analiza przypadku Szwecji. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, Rzeszów, nr 51, s. 219–230.

AGNIESZKA GAPIŃSKA

CULTURAL CLASH IN THE POLISH NURSERY – THE EXAMPLE OF THE FRYDERYK CHOPIN POLISH SATURDAY SCHOOL IN CROYDON

SUMMARY

Participation in the process of teaching Polish as a foreign language requires teachers to constantly enrich their methodological knowledge in order to connect two culturally diverse circles and include them in one didactic process. Students from the Polish diaspora generation are characterized by heterogeneity in terms of competence in the inherited language and the use of language codes limited only to certain spheres of life. Multimodality in glottodidactics combine linguistic and cultural content, thanks to which they can activate both the linguistic and cultural competences of the student. The article presents the understanding of cultural clash as a cultural distance seen through the prism of various levels. Multimodality is presented as a bridging tool, a way to mitigate the effect of this collision.

Keywords: cultural clash, multimodality, pre-school education, Polish Saturday Schools