

Komunikacja multietniczna w czeskiej szkole podstawowej (analiza socjolingwistyczna)

Do Republiki Czeskiej przybywają ludzie z różnych części świata i to nie tylko jako turyści, którzy zapoznają się z naszą kulturą. Niektórzy przyjeżdżają po to, aby osiedlić się i pozostać w Czechach na stałe, wielu cudzoziemców stara się o status uchodźcy. Ich dzieci mają – zgodnie z obowiązującą w naszym kraju ustawą (Dz.U. 1999, poz. 325, § 80, pkt. 4) – obowiązek uczęszczania do szkoły podstawowej. Jednak czescy nauczyciele nie są jeszcze przygotowani do tego typu pracy, nie zapewnia im tego również program studiów. Chcąc dowieść słuszności powyższej tezy, przeprowadziłam w niektórych szkołach badania, mające na celu opis pracy doświadczonych nauczycieli z uczniami-cudzoziemcami, a mianowicie opis metod i pomocy naukowych, z których korzystają oni, a także w jaki sposób uczniowie ci uczą się języka czeskiego.

Do swoich badań wytypowałam kilka szkół podstawowych w północno-zachodnich Czechach. Jednak *gros* badań przeprowadziłam w Szkole Podstawowej w Bílinie, gdzie w kwietniu i październiku tego roku odbywałam praktykę pedagogiczną. Dało mi to możliwość systematycznej obserwacji procesu dydaktycznego w dłuższym czasie. Do tej szkoły bowiem uczęszczali uczniowie z ośrodka czasowego pobytu dla uchodźców w Červenym Zájezdzie. W okolicach swojego miejsca zamieszkania wybrałam dwie szkoły: Szkołę Podstawową nr 1 w Ruskiej i Szkołę Podstawową

nr 15 w Mostie. Uzupełnieniem moich obserwacji było przeprowadzenie hospitacji wybranych zajęć szkolnych i wykonanie konspektów z hospitowanych lekcji, w których szczególną uwagę zwróciłam na komunikację nauczyciela z uczniem-cudzoziemcem oraz wypowiedzi uczniów w języku czeskim. Następnie przeprowadziłam rozmowy z uczniami-cudzoziemcami i wybranymi ich nauczycielami.

W trakcie moich badań zetknęłam się z dziećmi pochodzącymi z różnych stron świata. W Bilinie i w Bělej były to przede wszystkim dzieci z Rosji i ziem byłego ZSRR (Armenii, Białorusi, Ukrainy, Czeczenii, Gruzji, Kazachstanu, Uzbekistanu), a także dzieci z Afganistanu, Bośni i Hercegowiny, Iraku i ze Słowenii. Rodzice tych dzieci w większości ubiegali się o status uchodźcy. W Litvínovie i Mostie zetknęłam się przede wszystkim z dziećmi z Wietnamu i Chin. Ich rodzice przybyli do Czech na podstawie umowy międzynarodowej i kierowali przedsiębiorstwami.

Proces dydaktyczny w klasach wielonarodowych różnił się dość znacznie od zajęć szkolnych w klasach jednonarodowych (czeskich). Jego specyfikę oraz główne czynniki, wpływające na jego jakość, ujmę w kilku punktach.

1. Wiek uczniów i moment włączenia ich w proces dydaktyczny

Jest to bodaj najważniejszy czynnik osiągnięcia powodzenia w procesie dydaktycznym, na co zwróciły uwagę w swoim artykule M. Čechová i L. Zimová (Čechová, Zimová 1999/2000, s. 48). Uczestnicząc w rozmowach nauczycieli z rodzicami, zauważyłam, że nauczyciele często zalecają rodzicom, aby ich dzieci rozpoczęły naukę od klasy pierwszej szkoły podstawowej (nawet dzieci starsze), jeśli nie znają dobrze języka czeskiego, np. w Litvínovie chłopiec z Wietnamu w wieku trzecioklasisty, po konsultacji z rodzicami, został umieszczony w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Dzięki temu uczniowie ci po ukończeniu edukacji w pełnym dziewięcioletnim cyklu są niemal nie do odróżnienia od dzieci cze-

skich, mają takie same szanse kontynuacji nauki w szkole średniej czy na studiach w Republice Czeskiej. W Mostie spotkałam w klasie ósmej i dziewiątej chłopca i dziewczynkę z Wietnamu, którzy rozmawiali płynnie po czesku, ich przynależność do innego narodu jedynie niekiedy zdradzał akcent. Ponadto tych dwoje uczniów należało do najlepszych w szkole.

2. Zasady kwalifikacji uczniów

O ile uczniów w wieku 6–10 lat nauczyciele z reguły kwalifikowali do odpowiadającej im wiekowo klasy, a włączanie ich do klasy wiekowo niższej było zjawiskiem rzadkim, o tyle uczniów w wieku 11–15 lat stosunkowo często kierowano do klasy wiekowo niższej. Decydowała o tym nie tylko znajomość języka czeskiego, ale także wiedza z innych przedmiotów posiadana przez ucznia. Nawet jeśli uczeń odznaczał się zdolnościami, ale jego wiadomości nie odpowiadały poziomowi danego rocznika, był albo od razu klasyfikowany do niższej klasy, albo po jakimś czasie do niej przenoszony, co pozwalało na uzupełnienie przez niego wiedzy bez większego stresu psychicznego i dodatkowego douczania. Ten system sprawdził się we wszystkich szkołach, które odwiedziłam.

3. Rodzina

To kolejny ważny czynnik, na który należy zwrócić szczególną uwagę. W moich badaniach potwierdziło się zjawisko, że jeśli rodzice-imigranci są wykształceni i chcą u nas pozostać na stałe, to praca z ich dziećmi nie stwarza żadnych problemów. Uczniowie ci wykazują bardzo duże zainteresowanie materiałem nauczania i uczą się stosunkowo szybko. Często są to bardzo utalentowane dzieci, które w wielu przypadkach przewyższają uczniów czeskich. Na przykład w klasie drugiej w Szkole Podstawowej w Bílinie na pierwszej lekcji uczniowie mieli za zadanie wymyślić jakie-

kolwiek zdanie o przyrodzie. Jedynie dwoje dzieci czeskich i dwoje imigrantów było w stanie wykonać zadanie. Dziewczynka z Białorusi przytoczyła zdanie: *W przyrodzie żyją zwierzęta*, a chłopiec z Kazachstanu: *Drzewa rosą*. W klasie dziewiątej w Szkole Podstawowej w Mostie wspomniana wcześniej dziewczynka z Wietnamu referowała i wyjaśniała bez żadnych problemów odkreślony materiał dydaktyczny swojemu czeskiemu koledze, który miał na lekcji geografii odpowiadać z tematu Wielkie Morawy i nie przygotował się, ponieważ nie rozumiał tej lekcji. Zaobserwowałam też, że uczniowie-cudzoziemcy w większości są bardzo dobrzy z matematyki, a wszyscy bardzo szybko liczą w pamięci. Mogłam to sprawdzić na hospitaacji w Litvinovie, gdzie w klasie pierwszej czescy uczniowie liczyli zadania matematyczne pojedynczo i na palcach, gdy tymczasem Wietnamczyk liczył z pamięci. Inny chłopiec powiedział mi, że interesuje go matematyka, a w mieście, w którym urodził się, był z matematyki najlepszy. Obserwację tę potwierdziły również nauczycielki z Běléj pod Bezdězem, które stwierdziły, że w liczeniu z pamięci cudzoziemcy wyprzedzają czeskie dzieci.

Nauczyciele oczywiście nie stykają się tylko z utalentowanymi uczniami-cudzoziemcami. Niektórzy uczniowie w swej ojczyźnie nie chodzili w ogóle do szkoły, co oznacza, że dopiero teraz uczą się trzymać w ręku ołówek i nie potrafią skupić uwagi, nie siedzą na swoim miejscu i chodzą po klasie w trakcie lekcji. Na przykład w Bilinie od początku roku szkolnego 1999/2000 znajduje się klasa wyrównawcza dla cudzoziemców. Podczas hospitaacji było w tej klasie sześcioro dzieci z Afganistanu i jedna dziewczynka z Angoli. Dziewczynka z Angoli miała sześć lat i z jej wypowiedzi wynikało, że uczęszczała do macierzystej szkoły w Angoli. Nauczyła się więc pisać literki A i O oraz biegle określać godziny, bawiła się klockami albo rysowała obrazki. Reszta dzieci stosunkowo dobrze współpracowała z nauczycielem, choć utrzymanie dyscypliny w klasie było dla nauczycielki bardzo trudne, pomimo wielokrotnego zwracania uczniom uwagi. Jeden z uczniów nie reagował na

napomnienia nauczycielki, do końca lekcji podchodził do tablicy i pluł na nią.

4. Przygotowanie nauczycieli do pracy w grupie wielonarodowej

Praca nauczycieli w klasie z uczniami-cudzoziemcami wymaga rzetelnego przygotowania i jest bardzo wymagająca. Trudno jest poświęcić się dzieciom imigrantów i jednocześnie nie zaniedbywać czeskich uczniów, dlatego też nauczyciele, których miałam okazję obserwować, wybierali zróżnicowane formy nauczania i indywidualne podejście do uczniów-cudzoziemców. Niektórzy nauczyciele prowadzą też zajęcia wyrównawcze. Niestety, w tej sytuacji są skazani sami na siebie. Nie istnieje bowiem żaden podręcznik, według którego mogliby pracować z uczniem. Władze szkolne czy instytucje edukacyjne nie prowadzą dla nich żadnych seminariów ani innych form dokształcania. Jediną formą wzbogacenia wiedzy metodycznej były seminaria wyjazdowe, zorganizowane przez Katedrę Bohemistyki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Ústí nad Łabą w związku z prowadzonymi badaniami zjawiska wielonarodowości w czeskich szkołach podstawowych i średnich. Nauczyciele sami wykonują wszelkie pomoce naukowe, jak również sami przygotowują ćwiczenia na lekcji, co miałam okazję zaobserwować w Běléj pod Bezdězem czy w Bílinie. Pedagogdzy ci wybierali częściej materiały wizualne (karteczki, obrazki, rysunki itp.). Niektórzy nauczyciele wymyślali dla tych dzieci własne metody pracy. Najbardziej interesująca i najbardziej skuteczna była metoda *biegnącego dyktanda* (*běhací diktát*), którą miałam możliwość zobaczyć w Běléj pod Bezdězem.

Przygotowanie procesu dydaktycznego komplikował fakt, że uczniowie odchodzili i przychodzili do szkoły w ciągu roku szkolnego. Niektórzy z nich byli przenoszani z dnia na dzień do innego ośrodka czasowego pobytu dla uchodźców. Miało to podwójny skutek. Po pierwsze dla nauczycieli było to bardzo deprymujące, ponieważ nie mogli zobaczyć efektów swojej pracy i utwierdzić

się w słuszności obranej metody, po drugie dobór metod nauczania, przez nich dokonywany, przypominał zabawę w ciemno lub zabawę na chybił-trafił. Na przykład w trakcie mojej praktyki pedagogicznej, w kwietniu tego roku, szkołę opuścili z dnia na dzień dwaj uczniowie, chłopiec z Ukrainy i chłopiec z Rosji. Byli przewiezieni do innego ośrodka czasowego pobytu dla uchodźców, do Seča.

Sytuacja ta jest tym bardziej kłopotliwa, że uczniowie ci stale powtarzają określony etap nauki. Ponadto nie mają możliwości dokładniejszego poznania się ze swymi rówieśnikami, co utrudnia ich współzycie w grupie, a pośrednio też ma wpływ na ich uczenie się. Zaobserwowałam to, kiedy poprosiłam nauczycielkę, aby udostępniła mi dowolne prace stylistyczne uczniów-cudzoziemców. Oznajmiła mi ona, że żadnych prac nie posiada, ponieważ z żadnym uczniem nie zrealizowała tyle materiału, aby mógł on samodzielnie napisać wypracowanie. W momencie, gdy uczniowie posiadają wyrównany poziom wiedzy, gdy są na takim etapie, na którym mogliby pisać prace już samodzielnie, opuszczają szkołę.

5. Środowisko ucznia (czescy rówieśnicy w klasie)

Z moich obserwacji wynika, że dzieci czeskie przyjęły swych „zagranicznych” kolegów bardzo dobrze. Są ich przyjaciółmi i doradcami. W klasie w większości przypadków w ławce siedzą wspólnie Czech i cudzoziemiec. Czeskie dzieci pomagają swoim rówieśnikom, a nawet ich uczą. Dzięki codziennemu kontaktowi z *nativ speakerem* uczeń-cudzoziemiec oswaja się ze zwrotami i frazeologią potoczną, doskonalą nie tylko swój zasób słowny, ale też wypowiedź, która staje się klarowniejsza. Jest rzeczą oczywistą, że uczniowie-cudzoziemcy podczas tych kontaktów nauczyli się wielu wyrazów i form nieskodyfikowanych w języku czeskim czy potocznych (często w mowie uczniów przeważały formy *ňákej, brácha, ségra, ted'ko, šestej* itd.), co dało im poczucie

rozumienia języka czeskiego w komunikacji codziennej, nieoficjalnej. Ponadto odkąd rozmawiali oni językiem swych rówieśników, lepiej dopasowywali się do zespołu klasowego i szybciej byli włączani przez dzieci czeskie do grup nieformalnych. Na przykład jeden chłopiec z Iraku, który obecnie chodzi do dziewiątej klasy w Bílinie, musiał się przenieść z rodzicami do Teplic. Jego rodzina bowiem uzyskała status uchodźcy i przydzielono jej mieszkanie w Teplicach. Ów chłopiec tak bardzo polubił swych szkolnych kolegów, że nie przeniósł się do nowej placówki w Teplicach i z chęcią dojeżdża codziennie do szkoły w Bílinie.

* * *

Z moich badań wynika, że na szybką integrację ucznia-cudzoziemca w czeskiej szkole podstawowej wywierają wpływ określone czynniki. Decydującymi są: dobre relacje ucznia z rodzicami, świadomość pozostania w Republice Czeskiej na dłuższy okres lub na stałe, zainteresowanie ucznia nauką, właściwe przygotowanie zawodowe nauczycieli, dobre relacje ze środowiskiem czeskim (szkolnym i pozaszkolnym). Jeśli czynniki te zaistnieją, wówczas ma on szansę włączyć się w życie klasy i współpracować z nauczycielem przynajmniej na poziomie takim samym, jak czescy uczniowie.

Powyższe wnioski, wynikające z moich bezpośrednich obserwacji, potwierdzają ponadto inni respondenci. Mieszkańcom różnych miejscowości w Czechach rozdałam kwestionariusze, w których respondenci mieli wypowiedzieć się, czy dotychczas spotkali się w Republice Czeskiej z cudzoziemcami, którzy mówili po czesku, z jakich krajów pochodzili, a także jak oceniają ich znajomość języka czeskiego. Mogę skonstatować, że większość osób, które wypełniły kwestionariusz, zetknęła się z obcokrajowcami, pochodzącymi z wielu krajów Europy (najczęściej z Rosji i z byłych republik ZSRR, dalej z Niemiec, Polski, Bułgarii, krajów byłej Jugosławii, ale też z Anglii, Belgii i Danii), Azji (najczęściej z Wiet-

namu, Afganistanu, ale też z Iraku, Jemenu, Arabii Saudyjskiej i Mongolii), Afryki (z Zairu, Ghany, Angoli) i Ameryki (z USA, Kanady, Kolumbii czy Kuby). Większość z nich mówiła poprawną czeszczyzną. Z powyższego wynika, że na terytorium Czeskiej Republiki żyje wielokulturową społecznością, w której stykają się i przenikają kultury różnych obszarów etnicznych i jedynie od obywateli Republiki Czeskiej zależy, w jakim stopniu umożliwią oni cudzoziemcom integrację w nowym środowisku.

Tłumaczyła Joanna Leszczyńska

Literatura

- Čechová M., Zimová L., 2001: *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*. „Naše řeč” 84, s. 57–61.
- Čechová M., Zimová L., 1999/2000: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny na české škole*. „Český jazyk a literatura” 50, nr. 9–10, s. 214–219.
- Kamiš K., 1989: *Mateřský jazyk s teorií vyučování*, SPN, Praha.
- Kamiš K., 1993: *Biologische und soziokulturelle Determinanten bei Kommunikationsbarrieren*, „Sborník prací OPF SU v Karvině” 1.
- Kamiš K., 1999: *Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*, „Acta Universitatis Purkynianae 41. Studia Linguistica VI”, [Ústí nad Labem].
- Mezulánik J., 1993: *Komunikační bariéry z hlediska sociolingvistiky*, SAV, Bratislava.
- Nečas C., 1995: *Romové v České republice včera a dnes*, Vydavatelství UP, Olomoc.