

Agata Pałka

ORCID 0009-0008-6215-5346

Maria Tulisow

ORCID 0009-0008-8065-1503

TRUDNOŚCI ORAZ WYZWANIA W NAUCZANIU MIGRANTEK PRZYMUSOWYCH. WNIOSKI Z BADANIA KURSÓW JĘZYKA POLSKIEGO DLA OSÓB Z UKRAINY W WARSZAWIE

Słowa kluczowe: migrantki przymusowe, nauczyciele osób dorosłych, rola nauczyciela w procesie uczenia się, grupy wrażliwe, znaczenie kursów językowych w adaptacji, społeczne funkcje uczenia się, badania jakościowe, modele edukacji dorosłych.

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na trudnościach, z jakimi mierzą się nauczycielki uczące języka polskiego dorosłe migrantki przymusowe z Ukrainy w Warszawie. Analiza empiryczna ujawnia brak systemowego wsparcia oraz przygotowania do pracy z tą grupą, co prowadzi do poczucia przeciążenia i konieczności samodzielnego poszukiwania skutecznych strategii prowadzenia zajęć. Celem tekstu jest przybliżenie specyfiki procesu prowadzenia kursów językowych w specyficznym momencie po eskalacji wojny w Ukrainie, a także uwypuklenie praktycznego wymiaru badań oraz teorii z zakresu uczenia osób dorosłych, które mogą posłużyć wypracowaniu adekwatnych rozwiązań wspierających nauczycieli w ich pracy.

W 1973 roku Malcolm S. Knowles określił uczącego się dorosłego mianem „zapomnianego gatunku”. W naszym artykule odwołujemy się do tego określenia, jednak koncentrujemy się nie na samych dorosłych uczniach, lecz na nauczycielkach migrantek¹ – grupie, która wciąż pozostaje naszym zdaniem na marginesie

¹ W artykule, podobnie jak w publikacji stanowiącej podsumowanie przebiegu badania (Maj, Messyasz, Pałka, Petelewicz, Tulisow, 2024, s. 5), „ilekroć w tekście piszemy migrantki, uczestniczki, nauczycielki, lektorki – mamy na myśli odpowiednio: migrantów i migrantki, uczestników i uczestniczki, nauczycieli i nauczycielki, lektorów i lektorki. Zdecydowałyśmy się przyjąć tę formę ze względu na fakt, że zarówno w strukturze próby badawczej, jak i w demograficznym profilu migrantów przybyłych do Polski po lutym 2022 r. (UNHCR, REACH, 2022) oraz wśród kadry prowadzącej naukę języka dominują kobiety (Gromkowska-Melosik, 2018)”. Forma ta pozwala

badania nad edukacją dorosłych. Celem artykułu jest analiza trudności i wyzwań, z jakimi mierzą się nauczycielki języka polskiego uczące dorosłe migrantki przymusowe z Ukrainy. Zastanawiamy się, w jaki sposób brak systemowego przygotowania i wsparcia oddziałowuje na ich pracę oraz jakie strategie podejmują w odpowiedzi na te trudności.

Badanie, na którym opieramy naszą analizę, zostało przeprowadzone w 2023 roku w Warszawie w ramach projektu realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy². Badanie miało charakter jakościowy i obejmowało **27 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI)**, zrealizowanych zarówno z osobami organizującymi kursy z języka polskiego (w sumie 7 wywiadów, 5 z kobietami, 2 z mężczyznami), jak i prowadzącymi te zajęcia (12 wywiadów, 11 z kobietami, 1 z mężczyzną) oraz uczestniczącymi w nich (8 wywiadów, 7 z kobietami, 1 z mężczyzną). Analizowane instytucje reprezentowały sektor publiczny, prywatny i pozarządowy. W artykule w szczególności skupiamy się na perspektywie osób nauczycielskich, które prowadziły kursy języka polskiego dla migrantek przymusowych z Ukrainy. W doborze próby uwzględniono organizatorki/ów oraz nauczycielki języka polskiego, którzy w okresie od lutego 2022 r. do lipca 2023 r. prowadzili w Warszawie kursy języka polskiego dla migrantek przymusowych z Ukrainy przez co najmniej trzy miesiące. Kryteria doboru uczestniczek obejmowały: przybycie z Ukrainy do Polski po 24 lutego 2022 r., posługiwanie się językiem ukraińskim lub rosyjskim jako pierwszym, uczestnictwo w kursie języka polskiego obejmującym co najmniej 30 godzin na terenie Warszawy między 24 lutego 2022 r. a 31 sierpnia 2023 r., uczestnictwo w kursie na poziomie minimum A2, znajomość języka polskiego w stopniu umożliwiającym przeprowadzenie wywiadu oraz wiek w przedziale 25–64 lata. Badanie przeprowadzono w Warszawie ze względu na znaczną liczbę osób, które przybyły do miasta po wybuchu pełnoskalowego konfliktu zbrojnego. Zgodnie z danymi dotyczącymi osób zarejestrowanych w rejestrze obywateli Ukrainy oraz członków ich rodzin, którym nadano status cudzoziemca na podstawie specustawy, na dzień 3 stycznia 2023 r. w Warszawie przebywało 100 992 takich osób (Otwarte Dane, 2023). Dodatkowo w ramach badania zrealizowano również analizę stron internetowych dotyczących działań edukacyjnych w zakresie nauki języka polskiego dla dorosłych migrantów przymusowych z Ukrainy.

Analiza materiału empirycznego zebranego w ramach badania jakościowego obejmowała kodowanie interpretacyjne (Miles, Huberman, 2000) z wykorzystaniem oprogramowania MAXQDA, w ramach którego wyodrębniono następujące

bardziej uwidocznić tę specyfikę grupy uczących, a także opisywanego procesu migracyjnego (np. także u Jarosz, Klaus, 2023, s. 5).

² Projekt realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, pn. „Wspieranie funkcjonowania i doskonalenie ZSK na rzecz wykorzystania oferowanych w nim rozwiązań do realizacji celów strategii rozwoju kraju, ZSK 5” (nr POWR.02.13.00-00-0001/20 ZSK).

etapy postępowania badawczego: odsłuchanie nagrań z wywiadów oraz weryfikacja zapisów transkrypcji, przypisanie materiałowi empirycznemu wstępnych kodów, ponowna analiza transkrypcji i modyfikacja wstępnego drzewa kodowego oraz organizacja zakodowanych danych w materiały wizualne.

W artykule nie koncentrujemy się jedynie na kwestiach glottodydaktycznych, lecz przede wszystkim na szerszym kontekście edukacji dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczycielek oraz barier systemowych, które utrudniają im efektywne działanie. Problematyka ta jest istotna, ponieważ badania nad nauczycielami dorosłych osób zagrożonych wykluczeniem społecznym są wciąż nieliczne, zarówno w Polsce, jak i w Europie.

Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi i społeczna funkcja edukacji językowej dorosłych migrantów

Mówiąc o nieformalnym nauczaniu migrantek, warto przyjrzeć się modelom pracy edukacyjnej z dorosłymi oraz społecznym funkcjom, jakie może pełnić uczenie się w dorosłości. Mogą one stanowić cenną perspektywę w analizie procesu nauki języka polskiego przez migrantki oraz roli nauczycielki. Pozwalają kształtować sens działania edukacyjnego poprzez świadomy dobór jednego z nich jako ramy heurystycznej (Malewski, 2010). Na potrzeby analizy materiału skupiliśmy się na dwóch modelach pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi – humanistycznym i krytycznym – które znajdują zastosowanie w edukacji całościowej. Z analiz zdecydowałyśmy się wykluczyć zaś model technologiczny, ponieważ aktualnie znajduje on swoje zastosowanie głównie w edukacji formalnej. Model ten dominował w edukacji dorosłych przez najdłuższy czas, umożliwiając realizację celów związanych z rozwojem społeczeństw przemysłowych. Należy jednak pamiętać, że działo się to w okresie przed zmianą paradygmatu andragogicznego (Szarota, 2019). Zgodnie z postulatem Z. Szaroty (2019) to właśnie model humanistyczny i krytyczny powinny dominować w procesie kształtowania nowoczesnych usług edukacyjnych.

Model humanistyczny zwraca uwagę na aktywną rolę „użytkownika” edukacji, oddając mu tym samym poczucie sprawstwa w procesie uczenia się (Malewski, 2001). Jednocześnie nakłada na osobę nauczycielską funkcję wspierająco-moderującą, pozwalając uczącemu się na konstruowanie własnych znaczeń dla przyswajanych treści edukacyjnych (Malewski, 2001). Z kolei model krytyczny pozwala powiązać proces nauki języka przez dorosłe migrantki z ideą prowadzenia edukacji w sposób, który staje się narzędziem emancypacji, pozwalającym na zaistnienie zmiany społecznej i osobistej u dorosłego uczącego się (Malewski, 2001). Nadaje on nauczycielce rolę „krytycznego analityka rzeczywistości”, wspierającego dorosłego uczącego się w odbieraniu tejże (Malewski, 2001).

Jak wskazuje Zofia Szarota (2019), dostęp do nauki może być utrudniony dla osób posiadających niższy kapitał społeczny i kulturowy. Edukacja dorosłych

pełni jednak różne ważne, szczególnie z perspektywy grup zagrożonych wykluczeniem, funkcje społeczne, wśród których możemy wymienić: funkcję adaptacyjną, humanizująco-aksjologiczną, emancypacyjną, hedonistyczną, inkluzyjną, innowacyjną, kompetencyjną, krytyczno-objaśniającą, kulturalno-rozwojową, profilaktyczną i konserwatywną. W przypadku migrantów, zdaniem Z. Szeroty (2019), kluczową rolę odgrywa funkcja adaptacyjna. Natomiast uczenie się języka kraju przyjmującego może wspierać jednostkę w radzeniu sobie z niepewnością oraz przystosowaniu do nowych warunków życia i pracy. Pokazuje to, że już w samej funkcji, jaką powinna pełnić edukacja migrantów, wpisane są kierunki, które pozwalają nauczycielom na skierowanie swojej praktyki edukacyjnej w stronę modelu humanistycznego i krytycznego. W dłuższej perspektywie daje to możliwość na stworzenie warunków przekierowujących praktykę edukacyjną migrantek do przestrzeni, gdzie „dzieje się życie”, co może pozwolić na traktowanie edukacji przez migrantki jako doświadczenia budującego tożsamość, a nie jako uczenia się (Malewski, 2006).

Specyfika trudności napotykaných przez nauczycielki w realizacji kursów językowych w Warszawie

Lekcje języka pełnią często równocześnie różne funkcje. Jak zauważa Laura M. Ahearn (2011), nabywanie języka jest ściśle powiązane z procesem socjalizacji, który trwa przez całe życie, dostosowując sposób komunikacji do zmieniających się potrzeb. Z tej perspektywy kursy języka polskiego dla migrantek nie tylko wspierają adaptację i integrację społeczną, ale także pomagają odbudować tożsamość w nowym środowisku. Prowadzenie zajęć językowych, szczególnie dla osób migranckich, wymaga w związku z tym wielu umiejętności i wiąże się z różnymi trudnościami, zaznaczonymi już częściowo wcześniej w analizie przykładów praktyk nauczania w innych krajach. W tej części artykułu skupimy się na wybranych, specyficznych trudnościach stojących przez osoby prowadzące kursy języka polskiego w wyjątkowym momencie historycznym, jakim była eskalacja wojny w Ukrainie.

Niezaspokojone podstawowe potrzeby uczestniczek – w obliczu niewystarczającego wsparcia systemowego dla osób z Ukrainy wiele uczestniczek kursów szukało odpowiedzi na swoje potrzeby bezpośrednio u nauczycielek języka – jednych z pierwszych i niewielu osób z Polski, które migrantki poznały i mogły nawiązać relację. Prowadzące zajęcia, zwykle bez potrzebnego do tego przygotowania, stanęły więc przed wyzwaniem odpowiadania na emocjonalne i psychologiczne, a także adaptacyjne potrzeby uczestniczek.

Ponieważ migrantki były często obciążone psychicznie sytuacją wojny i przymusowej zmiany otoczenia, proces edukacyjny wymagał od nauczycielek dużej wrażliwości oraz czujności. Zwracać musiały uwagę zarówno w czasie

prowadzenia lekcji na możliwe reakcje na wydarzenia zewnętrzne, jak i na przekazywany materiał, który musiały na bieżąco dostosowywać w obliczu braku specjalnie przygotowanych, adekwatnych narzędzi i materiałów dydaktycznych do pracy z tą grupą.

To był też taki czas, że w sumie [...] wystarczyło poruszyć jakikolwiek temat [...] – jedzenie, zwierzęta – nie było tematu, który nie powodowałby, u niektórych naszych uczniów, różnego rodzaju takich zachowań, związanych z wybuchem wojny. Więc staliśmy się być bardzo delikatni, bo to naprawdę, każdy temat, mógł ponieść nas w taki moment, gdzie któraś z osób, z głęboką traumą, po prostu, wpada w panikę. (Nauczycielka, wywiad 1)³

Nauczycielki były też często źródłem wiedzy dotyczącej codziennego nawigowania w mieście czy załatwiania spraw urzędowych. Część migrantek szukała porad w tak specjalistycznych kwestiach, jak odnalezienie się na rynku pracy czy wspieranie dziecka w procesie aklimatyzowania się w nowej szkole. Jednocześnie nauczycielki musiały realizować materiał edukacyjny i osiągać cele wyznaczone w założeniach kursu.

Bierzemy na siebie trochę więcej rzeczy, niż potrafimy udźwignąć – i nauczyciel, nie jest psychologiem, nie jest psychoterapeutą – i tak jakby, nauczyciel powinien uczyć, najlepiej jak potrafi. (Nauczycielka, wywiad 11)

Zróznicowane potrzeby i motywacje uczestniczek wobec kursu – grupa uczestniczących w zajęciach, choć wyraźnie dominowały w niej kobiety, nie była jednolita pod względem wieku, wykształcenia oraz sytuacji rodzinnej i zawodowej. Realizowane kursy, szczególnie te darmowe, organizowane były w dużej mierze bezpośrednio w odpowiedzi na nagłe zapotrzebowanie i zwykle nie miały żadnych kryteriów dostępu poza narodowością i niekiedy terminem przybycia do Polski (po 24 lutego 2022 roku). Wiele uczestniczek, poza nauczeniem się języka, liczyło na chwilę oderwania się od innych codziennych trosk czy nawiązania relacji. Inne świadomie lub nieświadomie szukały w kursie jakiejś formy pomocy. Prowadzące musiały więc na bieżąco identyfikować potrzeby oraz próbować łączyć różne zadania, jakie mógł pełnić kurs, nierzadko mierząc się z sytuacją, gdzie nauka języka okazywała się jego drugoplanowym celem.

Są po prostu, osoby, które bardzo chcą rozmawiać [...], ale rozmawiać w taki sposób, troszeczkę narzekający – a są osoby takie, na które to bardzo kiepsko wpływa, na ich psychikę – i później wypisują się z takich zajęć, i mówią, że źle się czują – że tak jakby, przyszły tu się nauczyć języka polskiego. (Nauczycielka, wywiad 11)

³ Wszystkie cytaty pochodzą z wywiadów przeprowadzonych w ramach badania IBE – PIB. Pełna publikacja: Maj i in. (2024), *„Żeby poradzić sobie” – uczenie się języka polskiego przez migrantki i migrantów przymusowych z Ukrainy*. Warszawa: IBE.

Specyfika sytuacji, w jakiej znalazły się osoby z Ukrainy sprawiła, że na kursach pojawiały się osoby ze zróżnicowanymi kompetencjami i możliwościami w kwestii nauki języka, a także stopniem motywacji wewnętrznej. Mamy świadomość, że określenie motywacji migrantek przymusowych jako wewnętrznej może budzić wątpliwość wobec samego źródła konieczności nauki języka, jakim była przymusowa migracja z kraju ogarniętego wojną. Jednak na etapie analiz wypowiedzi migrantek zauważyłyśmy, że w przypadku momentu podejmowania decyzji o nauce języka, migrantki traktowały naukę jako sposób na odzyskanie poczucia sprawczości nad swoim życiem, a decyzja o przystąpieniu do kursu nie podlegała w żaden sposób kontroli zewnętrznej, nadając jej tym samym cech motywacji zewnętrznej (Mikołajczyk, 2009). Motywacja zewnętrzna pojawiała się na późniejszym etapie, po pojawieniu się w procesie nauczycielki.

Wiele uczestniczek jeszcze przed eskalacją wojny nie wyobrażało sobie wyjazdu ze swojego kraju i mówienia w innym języku lub nie czuło się na siłach ze względu na swój wiek czy wcześniejszy brak doświadczeń nauki języka obcego. Nie miało więc dużej motywacji wewnętrznej do samej nauki języka, a zajęcia traktowało bardziej jako przestrzeń do zapełnienia swojego czasu.

Czekają na powrót, raczej te starsze pokolenia [...] zostali zmuszeni do wyjazdu. Nigdy by tego nie zrobili, gdyby ich sytuacja nie zmusiła. (Nauczycielka, wywiad 5)

U uczestniczek można było więc zaobserwować brak przygotowania oraz wcześniejszych intencji do wyjazdu, a także niezaspokojone podstawowe potrzeby i poczucie niepewności co do swojej przyszłości w związku z niestabilną sytuacją w kraju pochodzenia. Przekładało się to często na ich nieregularne uczestnictwo w zajęciach oraz obniżoną motywację do wypełniania zadań w ramach kursu, takich jak praca na zajęciach czy odrabianie prac domowych. Niska motywacja wewnętrzna w zakresie nauki języka i zróżnicowane możliwości uczestniczek wymagały od nauczycielek stosowania różnych narzędzi motywacji zewnętrznej oraz balansowania między empatią a przestrzeganiem zasad kursu.

Więc jeżeli chcesz się czegoś nauczyć, to musisz działać. I to nie jest tak, że ja jestem złośliwa, bo ja bardzo chętnie moim uczniom pomagam, zostaję z nimi po zajęciach, wysłucham wszelkich historii i traum, i takich różnych rzeczy [...]. Bardzo ich też staram się wspierać, dobrym słowem. [...] Natomiast, pewnych aspektów muszę wymagać. (Nauczycielka, wywiad 1)

W przypadku migrantek z początkową silną motywacją wewnętrzną często następował jej spadek wobec poczucia niedopasowania do poziomu grupy. Na rynku dostępne były przede wszystkim kursy ogólne od podstaw, co skutkowało tym, że wśród uczestniczek były zarówno osoby osłuchane już z językiem, jak i zupełnie początkujące. Problem nasilił się wraz ze wzrostem liczby migrantek

przymusowych z Ukrainy, prowadząc do przepełnienia grup i utrudniając naukę zarówno uczestniczkom, jak i prowadzącym.

Jeśli to jest taka grupa, i są ludzie różnego poziomu, to jest bardzo duży problem, bo ktoś rozumie od razu, i dla niego jest to nieciekawe, bo on już to wszystko zna. [...] A ktoś może być z takiego podstawowego, dla którego to jest bardzo trudny, ale chce uczyć się, i on pyta, i traci nauczyciel bardzo dużo czasu, na takie osoby. (Uczestniczka, wywiad 7)

Poczucie niedopasowania poziomu do swoich możliwości miało także jeszcze jedno źródło. Ze względu na bliskość językową ukraińskiego oraz polskiego część uczestniczek miała poczucie, że jest w stanie na co dzień komunikować się bez większych problemów z Polakami. Ta postrzegana łatwość, choć w procesie edukacji stanowi zazwyczaj ułatwienie (Hayakawa, Bartolotti i Marian 2020), w przypadku badanej grupy przełożyła się na zmniejszoną motywację wewnętrzną wielu uczestniczek na kontynuację nauki po opanowaniu podstaw. Z drugiej strony niektóre osoby oczekiwały, że ze względu na swoje umiejętności komunikacyjne będą mogły uczestniczyć w bardziej zaawansowanej grupie mimo braku znajomości np. podstaw gramatycznych. Dodatkowym czynnikiem różnicującym poziom był język ojczysty uczestniczek – część posługiwała się ukraińskim, inne rosyjskim. Osoby rosyjskojęzyczne miały większe trudności z nauką polskiego ze względu na mniejsze podobieństwo tych dwóch języków. Dodatkowo wiele z nich po napaści Rosji na Ukrainę starało się mówić po ukraińsku w celu odseparowania się od agresora, co dodatkowo utrudniało im proces nauki kolejnego języka.

Przeciążenie fizyczne oraz emocjonalne: „między siłaczką a cyborgiem” – z naszych badań wynika, że prowadzenie zajęć wymagało od nauczycielek dużego wkładu emocjonalnego oraz czasowego, niewynikającego wprost z założeń kursu.

Tak. Zaprzyjaźniliśmy się. Pani [imię prowadzącej] wysłała do wszystkich maila. Powiedziała, że „Możecie mi pisać, w jakichś sprawach psychologicznych, w różnych momentach”. (Uczestniczka, wywiad 6)

W konsekwencji często powodowało to u nauczycielek poczucie przeciążenia oraz negatywne emocje. Prowadzące oczekiwały czasem w zamian za swoje zaangażowanie okazywania wdzięczności przez uczestniczki, które nie zawsze miały na to przestrzeń lub taką potrzebę. Na oczekiwanie ze strony nauczycielek rzutowała także ogólna sytuacja w Polsce w obliczu przybycia tak wielkiej liczby osób z Ukrainy w krótkim czasie⁴, gdzie większość działań pomocowych odbywała się oddolnie, w dużej mierze zasobami jednostek (np. Cwalina i in., 2023).

⁴ „Według stanu na 31 marca 2023 r. w Polsce przebywało 997 737 mieszkańców Ukrainy, objętych ochroną czasową” (GUS, 2023).

To z czasem zaczęło wywoływać uczucie frustracji i przeciążenia wśród wielu Polek i Polaków, wzmacniane dodatkowo narracjami medialnymi i politycznymi, przedłużającą się wojną oraz coraz większym obciążeniem finansowym i emocjonalnym Polek i Polaków (np. Helak, 2022)⁵. Jednocześnie wzrastała frustracja i poczucie beznadziei wśród przybyłych osób z Ukrainy.

Ja np. miałam bardzo dużo sytuacji, gdzie ludzie byli agresywni, taka agresja, która z nich emanuje, nie muszą nawet... wieczna pretensja o wszystko (...). To trafia mnie czasami coś, bo też jest się z drugiej strony i widzi się wkład wszystkich ludzi, nie tylko tu, ale w ogóle, którzy pracują nad tym, żeby jednak jakoś osłodzić to wszystko to jest trudne. (Nauczycielka, wywiad 8)

Niektóre uczestniczki miały za sobą bardzo trudne doświadczenia. Często wiązało się to z trudnym stanem psychicznym, niekiedy nawet traumą. Czuły, że ich status, sytuacja oraz pozycja radykalnie zmieniły się po przyjeździe do Polski. Choć wiele z nich było silnie zmotywowanych zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz, w praktyce nie były przygotowane do wejścia w rolę uczennicy i nawiązywania w świecie, w którym nie mają nawet takich podstawowych umiejętności jak porozumiewanie się z otoczeniem. Prowadzić to wszystko mogło do odrealowywania na nauczycielkach, które były niekiedy jedynymi osobami z Polski, z którymi migrantki miały na co dzień faktyczną relację, stając się katalizatorem tych trudnych do opanowania emocji.

No to usłyszałam, że właśnie nic nie wiem, jestem tylko nauczycielem, i w ogóle. [...] Ona jest starsza, ode mnie, a u nich na Ukrainie, to się starszych szanuje, a nie pyskuje się do nich. (Nauczycielka, wywiad 1)

Dodatkowo dochodziły uprzedzenia i stereotypy kulturowe, zarówno ze strony polskich nauczycielek, jak i uczestniczek, które ugruntowywały się wraz z kolejnymi negatywnymi doświadczeniami w ramach zajęć oraz dodatkowo wzmacniały wzajemną niechęć.

[...] mam wrażenie, że Ukraińcy są bardziej emocjonalni. Białorusini są bardziej źli, w sensie zdenerwowani – gniewni – o, może tak. (Nauczycielka, wywiad 1)

Negatywne narracje Polek i Polaków na temat osób z Ukrainy po wybuchu pełnoskalowej wojny stanowiły składową różnych czynników (więcej na ten temat np. u Tymińska, 2023). W kontekście osób prowadzących zajęcia języka polskiego dla migrantek z Ukrainy chcemy zaznaczyć, że ważnym ich źródłem było poczucie przeciążenia oraz niezrozumienia, wynikające z braku zapewnienia odpowiedniego

⁵ Wg badania IBRIS dla More in Common, 62 proc. polskich respondentów uważa, że Ukraina nie okazuje Polsce odpowiedniej wdzięczności za udzielone wsparcie (Polska Agencja Prasowa, 10.03.2025).

wsparcia oraz przygotowania nauczycielek do prowadzenia zajęć z grupą wrażliwą, jaką stanowią osoby o innym pochodzeniu i kulturze, z doświadczeniem przymusowej migracji i wojny. Brak ten czasem był mniej, czasem bardziej uświadomiony przez nauczycielki.

O: Człowiek jak człowiek, dlatego nauczyciel podobno człowiekiem nie jest. Podobno, jest to coś, między siłaczką, a cyborgiem. Chodzi o to, że teraz pracuję dużo więcej, niż pracowałam wcześniej. I chodzi o to, że pracuje się bardzo wieloma różnymi osobami, i te emocje się przenoszą. (Nauczycielka, wywiad 11)

Kontekst międzynarodowy – podobieństwa i różnice

Należy zauważyć, że wyzwania, jakie pojawiają się przed nauczycielkami migrantek, nie są specyficzne jedynie dla Polski. Celia Roberts i Anne Burns (2011) wskazują na szereg trudności, jakie napotyka nauczyciel pracujący z migrantami w ramach programów ESOL⁶. Problemy te wydają się mieć charakter uniwersalny, co znajduje również odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych przez IBE – PIB. Należą do nich: konieczność posiadania umiejętności w zakresie pracy z uczniami dotkniętymi traumami (Finn, 2010, za: Roberts i Burns, 2011) oraz wyzwanie związane z posiadaniem kwalifikacji nie tylko w nauczaniu języka, ale również w zakresie wsparcia w adaptacji na rynku pracy (Sandwall, 2010, za: Roberts i Burns, 2011).

W badaniach przeprowadzonych wśród fińskich nauczycieli migrantów można zauważyć podobieństwa z doświadczeniami polskich nauczycielek języka. Według Miira Häkkinen i Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (2021) należą do nich: konieczność pełnienia roli osoby zastępującej utraconą sieć kontaktów społecznych, konieczność dostosowania metod nauczania do indywidualnych potrzeb i doświadczeń z edukacji formalnej, często bardziej konserwatywnej w krajach pochodzenia, co prowadzi do bierności edukacyjnej, oraz trudności w relacjach w grupach złożonych z uczestników z różnych krajów, prowadzące do konfliktów i braku wzajemnego zrozumienia. W przypadku uczennic z Ukrainy napięcia te były szczególnie intensywne z powodu doświadczenia wojny, a pojawienie się obywateli/ek Rosji lub Białorusi w grupach prowadziło do konfliktów, zmuszających nauczycielki do pełnienia roli rozjemców.

[nauczyciele] muszą być czujni, bo zdarzają nam się grupy mieszane, rosyjsko-ukraińsko-białoruskie. [...] na początku, było [...] ciężko, było przerzucanie się zarzutami, i tak dalej. Ci biedni Białorusini, którzy tutaj mieszkają, przyjechali z Białorusi, i dostawali rykoszetem, ze względu na to, jak postępuje ich władza. (Przedstawiciel instytucji, wywiad 1)

⁶ Nauczyciele ESOL – English for Speakers of Other Languages. Określenie odnosi się do nauczycieli języka w krajach anglojęzycznych prowadzących kursy dla osób, których pierwszym językiem nie jest angielski.

Podobnie jak w przypadku polskich nauczycielek, nauczyciele niemieccy doświadczali podobnych barier w kształceniu dorosłych migrantów w zakresie prowadzenia lekcji języka. Wśród nich były, jak zaobserwowali Häkkinen i Mikkilä-Erdmann (2021): praca w zbyt dużych grupach, co często zmieniano zajęcia w wykład zamiast praktycznej lekcji, trudność w zdystansowaniu się od prywatnych problemów uczniów, co znacząco obciążało psychicznie, oraz konieczność radzenia sobie w sytuacjach skrajnych, związanych z emocjonalnymi trudnościami uczniów, które przejawiały się w trudnych zachowaniach.

Miałam taką panią kiedyś, profesor, [...] i ona dosłownie, uderzyła mnie kserówką w twarz, ponieważ nie rozumiała tematu. (Nauczycielka, wywiad 1)

Poza podobieństwami zwróciłyśmy uwagę również na różnice między wymienionymi krajami a Polską. Zarówno Roberts i Burns, jak i Häkkinen i Mikkilä-Erdmann (2021) opisując sytuację nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi, odnosili się do rozwiązań systemowych w opisywanych krajach, które nakładają na nauczycieli pewne zewnętrzne wymogi, jakie powinien spełnić taki kurs. W kontekście naszego badania sytuacja warszawskich nauczycielek była znacznie bardziej zróżnicowana. Zależała ona przede wszystkim od sektora, w ramach którego pracowały (sektor prywatny, publiczny lub trzeci sektor – o czym dalej w artykule). Różne były także wymagania w zakresie doświadczenia zawodowego, jakie musiały spełniać przed przystąpieniem do prowadzenia zajęć. Przede wszystkim w przypadku zajęć prowadzonych w ramach trzeciego sektora oraz administracji publicznej (np. w bibliotekach) zdarzało się, że takie zajęcia prowadziły wolontariuszki lub osoby bez przygotowania glottodydaktycznego, a niekiedy nawet bez żadnego doświadczenia w zakresie edukacji osób dorosłych. Brakowało również jednolitego systemowego rozwiązania, które w sposób uniwersalny modelowałoby system pracy nauczycielek oraz programy nauczania do realizacji, których były zobowiązane.

Wnioski

Analizując kontekst pracy nauczycielek oraz wypowiedzi uczestniczek kursów dostrzegłyśmy, że kształcenie migrantek miało wiele cech zarówno modelu humanistycznego, jak i krytycznego. Wśród cech przypisanych modelowi humanistycznemu możemy wskazać:

- motywację do nauki migrantek, która wynikała z odczuwalnego przez nie pogorszenia się ich sytuacji po przybyciu do Polski, w tym zmiany ich pozycji społecznej i zawodowej. Może to stanowić przykład zjawiska, które Malewski (2010) określa jako potrzebę zaspokojenia dezaktualizacji kompetencji;
- postawienie w centrum procesu edukacyjnego osoby uczącej się, podczas gdy prowadząca pełni rolę wspierającego opiekuna, zapewniając odpowiednie

warunki sprzyjające uczeniu się poprzez udostępnianie adekwatnych materiałów i środków dydaktycznych (Malewski, 2010);

- styl pracy nauczycielek, któremu w założeniach bliżej było do podejścia polegającego na budowaniu kompetencji raczej niż na podważaniu tożsamości uczących się w celu ich rozwoju, jak ma to miejsce w przypadku założeń modelu krytycznego.

Cechy modelu krytycznego, z jakimi można powiązać proces pracy migrantów to:

- rola osoby nauczycielskiej zbliżona do pracy socjalnej. Samą pozycję nauczyciela w opisywanym procesie możemy określić mianem „służby” (Malewski, 2001) lub mówiąc bardziej współczesnym językiem „misją”.
- aktywna postawa nauczycielek polegająca na wsparciu uczestniczek zajęć w różnych sferach życia wychodzących poza podnoszenie kompetencji językowych, co może służyć budowaniu świadomości społecznej osób uczących się, stymulując je do przezwyciężania opresyjnych warunków życia oraz budowania swojego „ja” w społeczeństwie (Malewski, 2001).

Ostatecznie zauważyć można, że oba modele przenikały się oraz uwidaczniały w różny sposób wraz z upływem czasu w zależności zarówno od potrzeb uczestniczek, jak i zasobów oraz możliwości nauczycielek do wchodzenia w różne role. Wielość pełnionych ról była z jednej strony źródłem dużej satysfakcji zawodowej dla nauczycielek oraz dawała im możliwość realizacji potrzeby pomagania osobom z Ukrainy w okresie ogólnej mobilizacji polskiego społeczeństwa, z drugiej – stanowiła też dla nich wyraźne obciążenie emocjonalne oraz fizyczne. Stawały przed nowymi wyzwaniami, na które nie były gotowe, przede wszystkim przed dużą odpowiedzialnością za przygotowanie i realizację zajęć ze zmienną, zróżnicowaną grupą migrantek, a także za ich samopoczucie i adaptację. Były wystawione na trudne sytuacje i emocje oraz zauważane przez siebie różnice kulturowe. Jednocześnie sama nauczycielka nie miała „bezpiecznika” w postaci instytucji lub miejsca, do którego mogłaby odesłać migrantki w przypadku konkretnych problemów lub sama zwrócić się z napotykanymi przez siebie trudnościami. W obliczu tych wyzwań i braku dodatkowego wsparcia ciężko było im skutecznie realizować naukę języka i nie narazić się jednocześnie na przemęczenie oraz wyeksploatowanie w miejscu pracy. Prowadziło to do przyjmowania dwóch skrajnych strategii – wycofania i ograniczania swojej działalności jedynie do nauki oraz do nadmiernego działania, które mogło prowadzić do zjawiska, które można określić mianem „wypalenia aktywistycznego”. W obecnej sytuacji uwidacznia się zapotrzebowanie na zapewnienie nauczycielkom odpowiedniego systemu wsparcia emocjonalnego oraz merytorycznego w radzeniu sobie z trudnościami, także wewnątrz instytucji organizujących kursy, m.in. w postaci regularnych superwizji dla prowadzących zajęcia. Wartościowe może być także dostarczenie dopasowanych materiałów do prowadzenia zajęć z osobami z doświadczeniem przymusowej migracji, a także szkolenia przygotowujące do pracy z osobami w kryzysie psychicznym oraz

z zakresu różnic kulturowych i rozwiązywania konfliktów na tle narodowościowym. Podążając np. za Guri Bordal Steien i Marte Monsen (2022) chcieliśmy pokazać konkretne korzyści płynące z badań dotyczących nauczania migrantów/ek przymusowych, zarówno dla osób z doświadczeniem migracji, jak i szerszych grup społecznych. Zwiększenie wiedzy na temat ich potrzeb może poprawić efektywność kursów językowych oraz wesprzeć nauczycielki, dostarczając im niezbędnych narzędzi i wiedzy. Ważne jest, aby szczególną uwagę poświęcić roli nauczycielki w tym procesie, ponieważ jej podejście bezpośrednio łączy się z efektywnością uczenia. Jak pokazują przykłady ze zrealizowanego badania, brak systemowego wsparcia nie jest barierą, która uniemożliwia całkowicie realizację pracy edukacyjnej. Ze względu na silną motywację wewnętrzną nauczycielek jednak przekłada się bezpośrednio na ich komfort pracy, a co za tym idzie – na efektywność realizacji procesu edukacyjnego.

Bibliografia

- Ahearn, L.M. (2011). *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. John Wiley & Sons.
- Berns, A., Roberts, C. (2011). *Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions*. TESOL Quarterly.
- Brookfield, S.D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, USA.
- Bugre, M., Chana, A. (2018). *Promoting the inclusion of migrants in adult education: Gaps and best practices*. Warszawa: Foundation for Shelter and Support to Migrants.
- Cwalina, M., Downarowicz, P., Firgolska, A., Gospodarczyk, M., Jonik, M., Kuryło, B.R., Pruszyńska, A., Skiba, A., Wydra, A. (2023). Prywatne przyjmowanie i wspieranie osób uciekających przed wojną w Ukrainie. Raport badawczy. *CMR Working Papers*, 136(194), 85.
- Główny Urząd Statystyczny. (2023). Mieszkańcy Ukrainy objęci ochroną czasową. GUS. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/mieszkancy-ukrainy-objeci-ochrona-czasowa,19,1.html> (dostęp: 20.12.2023).
- Gromkowska-Melosik, A. (2018). Feminizacja zawodu nauczycielskiego: „Różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(25), 75.
- Häkkinen, M., Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Language teachers' accounts of challenges in two European settings of integration training. *European Educational Research Journal*.
- Hayakawa, S., Bartolotti, J., Marian, V. (2020). Native language similarity during foreign language learning: Effects of cognitive strategies and affective states. *Applied Linguistics*, 42(3), 514–540.
- Helak, M. (2022). *Polacy wobec Ukraińców. Analiza postaw społecznych – sierpień 2022*. Polityka Insight.
- Jarosz, S., Klaus, W. (red.). (2023). *Polska Szkoła Pomagania: Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*. Warszawa: Konsorcjum Migracyjne.

- Maj, M., Messyas, K., Pałka, A., i Petelewicz, M., Tulisow, M. (2024). „*Żeby poradzić sobie*” – uczenie się języka polskiego przez migrantki i migrantów przymusowych z Ukrainy. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malewski, M. (2001). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W: E. Przybylska (red.). *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Toruń: UMK.
- Malewski M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.
- Mikołajczyk, K. (2009). Teorie motywacji i ich znaczenie dla praktyki dydaktycznej w szkoleniach komplementarnych. *E-mentor*, 4(31). Pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/677>
- Miles, M., Huberman M. (2000), Analiza danych jakościowych. Białystok: Transhumana.
- Monsen, M., Steien, G.B. (red.). (2022). Introduction: Language learning and forced migration. W: *Language learning and forced migration* (s. 1–18). Bristol: Multilingual Matters.
- Otwarte Dane (2023). Szczegółowe statystyki dotyczące osób zarejestrowanych w rejestrze obywateli Ukrainy i członków ich rodzin, którym nadano status cudzoziemca na podstawie specustawy (dostęp: 3.01.2023). Pobrane z: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2715/resource/48462,szczegoowe-statystyki-dot-osob-zarejestrowanych-w-rejestrze-obywateli-ukrainy-i-czonkow-ich-rodzin-ktorym-nadano-status-cudzoziemca-na-podstawie-specustawy-stan-na-12062023-r/table>.
- Polska Agencja Prasowa (dostęp: 10.03.2025). Jak Ukraińcy oceniają polskie wsparcie? Sondaż. PAP. Pobrane z: <https://www.pap.pl/aktualnosci/jak-ukraincy-oceniaja-polskie-wsparcie-sondaz>.
- Szarota, Z. (2019). Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030. *E-mentor*, 78. Pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/78/id/1399>.
- Szarota, Z. (2019). Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości. *Pedagogika Społeczna*, 2(72), s. 104–116.
- Tymińska, A. (2023). Analiza narracji o ekonomii i przywileju w dyskursach „antyukraińskich” na polskojęzycznym Twitterze. Aspekty ilościowe i jakościowe. *Studia Politologiczne*, 68, s. 297–316. Pobrane z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1198552>.
- UNHCR, REACH (2022). Poland: Uchodźcy z Ukrainy w Polsce – Profilowanie (czerwiec 2022) [Raport sytuacyjny]. UNHCR. Opublikowano 31 października 2022. Pobrane z: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/96508>.

**DIFFICULTIES AND CHALLENGES IN TEACHING FORCED
MIGRANTS: FINDINGS FROM A STUDY ON POLISH LANGUAGE
COURSES FOR UKRAINIAN MIGRANTS IN WARSAW**

Keywords: forced migrants, adult teachers, teacher's role in the learning process, vulnerable groups, importance of language courses in adaptation, social functions of learning, qualitative research, adult education models.

Abstract: This article focuses on the challenges faced by teachers teaching Polish to adult forced migrants from Ukraine in Warsaw. Empirical analysis reveals a lack of systemic support and preparation for working with this group, leading to a sense of overload and the need to independently seek effective teaching strategies. The article aims to explore the specifics of conducting language courses at a specific time following the escalation of the war in Ukraine, as well as to highlight the practical implications of research and theory in adult learning, which can be used to develop appropriate solutions to support teachers in their work.

Dane do korespondencji:

mgr Agata Palka

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

a.palka@ibe.edu.pl

mgr Maria Tulisow

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

m.tulisow@ibe.edu.pl