

O czym przyszły obywatel wiedzieć powinien, czyli o potrzebie kształcenia i testowania kompetencji socjokulturowej i realioznawczej osób ubiegających się o polskie obywatelstwo

Od wielu lat w większości krajów Unii Europejskiej podczas ubiegania się o obywatelstwo danego kraju osoby zainteresowane jego otrzymaniem, oprócz konieczności wykazania się znajomością języka, obowiązuje test z wiedzy o kraju wybranym na miejsce stałego osiedlenia. Wiedza ta jest sprawdzana za pomocą testów, które niemal od samego początku ich stosowania były oceniane negatywnie. Największa fala krytyki przetoczyła się przez Niemcy i Wielką Brytanię, a jej echo dotarło również do Polski, czemu wyraz dał m.in. Adam Krzemiński w artykule *Jaki znak twój?*. Dziennikarz zacytował, bez podania źródła, jedną z licznych wypowiedzi na temat wspomnianych testów, którą można potraktować jako streszczenie, a zarazem podsumowanie toczącej się w niemieckich mediach dyskusji na temat wprowadzenia testów badających wiedzę o Niemczech przy staraniach o obywatelstwo: „Postawienie kilkudziesięciu pytań i odrzucenie wniosku jest po prostu tańsze niż sfinansowanie przez państwo kursów integracyjnych”¹.

Należy zauważyć, że czasy nam współczesne charakteryzuje tendencja do sprawdzania posiadanych wiadomości za pomocą wszechobecnych testów wyboru i różnego typu quizów. Zachęcaniu do zdobywania wiedzy mają zaś służyć przeróżne listy rankingowe typu: 10 najważniejszych wydarzeń historycznych, 10 najważniejszych postaci w historii kraju czy 10 najważniejszych atrakcji turystyczno-kulturowych danego miejsca. Można oczywiście ułożyć test zawierający arbitralnie narzuconą liczbę pytań, które zostaną zadane cudzoziemcowi chcącemu uzyskać obywatelstwo, ale nie uciekniemy tutaj od problemu zasadniczego – czy możliwe jest, aby w 30, 40, a nawet 50 pytańach zawrzeć treści, które dotyczą kulturowej i obywatelskiej tożsamości danego narodu?

Kształcenie pozajęzykowe cudzoziemców odbywa się w Polsce podczas prawie każdego kursu językowego. Ze względu jednak na współczesną „wędrowną

¹ A. Krzemiński, *Jaki znak twój?*, „Polityka” 2006, nr 17/18 (2552), s. 54–56.

ludów” należy tak zweryfikować programy nauczania (które w zbyt tradycyjny sposób rozwijają kompetencje socjokulturową i realioznawczą), żeby uwzględnić w nich zwłaszcza zagadnienia związane z procesem integracji. Każdy człowiek tworzy obraz własny i innych przede wszystkim w procesie kontaktu z drugim człowiekiem, dlatego początkowy okres przebywania w nowym kraju jest niezmiernie ważny i może mieć kluczowe znaczenie dla ukształtowania prawidłowych relacji, a zwłaszcza właściwego postrzegania siebie w nowym miejscu. Wiele zależy tutaj od postawy przewodnika po tej nowej rzeczywistości, którym może stać się kompetentny, taktowny i empatyczny nauczyciel, potrafiący odpowiednio zmodyfikować, pod kątem bieżących potrzeb, programy kursów w ośrodkach integracyjnych i dostosować przekazywane treści na kursach językowych przeznaczonych dla imigrantów. Takie kursy powinny być swego rodzaju systemem orientacyjnym, swoistą „mapą” pozwalającą dobrze poruszać się po nowym miejscu i jednocześnie stwarzać możliwość zapelnienia powstałej „pustej” przestrzeni społeczno-kulturowej. Przybysz nie ma już obok siebie tych, z którymi realizowane były tradycyjne dla niego wzory zachowań kulturowych, zwykle nie rozumie też lub nie wie, gdzie można się spotkać z nowymi wzorami i jak odczytać symbole oraz wartości istotne dla nowej przestrzeni społeczno-kulturowej.

Literatura glottodydaktyczna, ale też takie opracowania jak *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej* z wprowadzającym artykułem Wojciecha Burszty², zwracają uwagę na wielkie wyzwania towarzyszące dziś kontekstowi edukacyjnemu. Wynikają one ze skomplikowanej sytuacji na świecie oraz miejsca idei multikulturalizmu we wszystkich procesach związanych z wielką „wędrownką ludów”, która przetacza się ostatnio przez Europę. Badania i raporty naukowe pokazują skalę trudności i wyzwań, z którymi musi się zmierzyć także grupa nauczycieli języka polskiego i kultury polskiej. Lektorzy jpjo dobrze znają krytyczne sytuacje interakcyjne, często obserwują konfrontację tego, co „własne” z tym, co „obce”, i jak w całej jaskrawości ujawniają się wzorce kulturowe każdej ze stron. Konfrontacja ta staje się doświadczeniem następującego rodzaju – w swoim środowisku własny wzorzec pomaga w osiągnięciu celu, w nowym – przeszkadza czy wręcz to uniemożliwia.

Wielu nauczycieli jpjo, co należy podkreślić, jest obecnie dobrze przygotowanych do pełnienia funkcji mediatorów kulturowych. W programie studiów z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego sporo uwagi poświęca się bowiem zagadnieniom komunikacji międzykulturowej. W praktyce jednak niemożliwe jest bardzo szczegółowe zapoznanie się ze wszystkimi ważnymi wzorami kultury właściwymi dla każdej grupy językowej. Z tego powodu

² W.J. Burszta, *Wielokulturowość, obcość, multikulturalizm*, w: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2010, s. 13–30.

w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego i kultury polskiej powinno się położyć większy nacisk na rozwijanie tzw. miękkich sprawności, jakimi są empatia, wrażliwość i chęć zrozumienia systemu wartości Innego. Literatura glottodydaktyczna coraz częściej dostarcza wiedzy pomocnej w kształceniu tych pożądaných miękkich sprawności. Jednym z ciekawszych tekstów na ten temat jest artykuł Agaty Mleczo, zawierający opis sytuacji z włoskiej szkoły, do której wezwano chińskich rodziców w celu przekazania im dobrej informacji o postępach i osiągnięciach ich dzieci. Chłodna reakcja rodziców, nierozumiejących powodu ich wezwania do szkoły, zaskoczyła zespół nauczycielski. Chińscy rodzice nie wiedzieli, że w europejskich szkołach szuka się kontaktów z opiekunami także po to, aby przekazać im pochwały na temat ich dzieci³.

W polskiej literaturze glottodydaktycznej źródłem wielu cennych uwag są prace Grażyny Zarzyckiej łączące teorie naukowe, pochodzące z wielu dyscyplin humanistycznych, z obserwacjami i wieloletnimi doświadczeniami autorki.

W opracowaniach naukowych, raportach z badań i programach kształcenia cudzoziemców wciąż pojawiają się takie pojęcia jak integracja, wielokulturowość czy multikulturalizm. Wydaje się, że prezentowane prace powinny posłużyć nie tylko do opisu rzeczywistości, ale również do stworzenia ram dla realizacji programów i opracowania strategii działań. Może trzeba więc ten katalog rozważań badawczych (oraz związanych z nim strategii postępowania na różnego typu kursach integracyjnych i językowych dla cudzoziemców) poszerzyć o takie kategorie jak „dobrostan społeczny” oraz „partycypacja w działaniach na rzecz najbliższego środowiska”? Antropologia kulturowa, socjologia i psychologia opisują różne problemy i zjawiska społeczne właśnie przy użyciu tych kategorii pojęciowych. Nie wdając się tutaj w rozważania teoretyczne, przytoczymy fragmenty, sformułowanej przez Coreya L.M. Keyesa i Mary Beth Waterman, definicji „dobrostanu społecznego”:

dobrostan społeczny – pozytywna ocena doświadczeń, wynikających z przynależności do danego społeczeństwa, w tym między innymi przekonanie, że w otoczeniu obowiązują standardy przychylności i życzliwości, warunki realizacji własnego potencjału poprawiają się, jest się potrzebnym i ważnym elementem struktury społecznej, zintegrowanym ze społecznością⁴.

Kompetentny zespół, realizujący program kształcenia pozajęzykowego cudzoziemców, w znacznym stopniu może przyczynić się do uzyskania poczucia przynależności do nowego społeczeństwa i wskazać drogi realizacji indywidualnego potencjału nowemu członkowi społeczności w wybranym kraju.

³ A. Mleczo, *Udział mediatorów kulturowych w edukacji dzieci imigrantów. Egzemplifikacje włoskie*, w: *Kompetencja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 55–65.

⁴ L. Wojciechowska, *Style starzenia się a subiektywny dobrostan kobiet w późnej dorosłości, studiujących na Uniwersytecie Trzeciego Wieku*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2008, 13 (2), s. 112.

Obowiązujące dziś wymagania wobec osób ubiegających się o obywatelstwo są uzależnione od wielu czynników, wśród których wskazuje się zwłaszcza na stopień zintegrowania ze społeczeństwem polskim oraz wykazanie się znajomością języka polskiego⁵. O ile drugi warunek okazuje się łatwy do spełnienia (można potwierdzić kompetencję językową certyfikatem otrzymanym na podstawie egzaminu państwowego), o tyle stopień zintegrowania społecznego i związana z nim wiedza realioznawcza oraz socjokulturowa nie są w żaden sposób weryfikowane, w przeciwieństwie do tego, jak ma to miejsce w wielu krajach Europy i świata.

Tymczasem z dyskusji prowadzonej w brytyjskich, niemieckich czy czeskich mediach wynika, że struktura testów sprawdzających wiedzę pozajęzykową (a zwłaszcza techniki testowania za pomocą zadań zamkniętych opartych na wielokrotnym wyborze) i ich zakres tematyczny poddane zostały surowemu osądowi. Wskazywano na nadmierną szczegółowość i sprawdzanie wiedzy, która zwyktemu obywatelowi nie jest przydatna, a co więcej – przeciętny obywatel danego kraju taką wiedzą nie dysponuje. Sens przeprowadzania testów tego rodzaju jest często podważany przez ton tych dyskusji.

Także niektórzy badacze uważają testy wyboru za niedoskonałe narzędzie ewaluacyjne. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego można mówić o jawnych i ukrytych wadach tego typu testów, jak np. uzależnienie wyboru odpowiedzi od stopnia opanowania sprawności czytania ze zrozumieniem czy też możliwość zastosowania metody zgadywania: „jeśli wiem – odpowiadam, jeśli nie wiem – zgaduję”⁶. Warto dodać, że w przypadku osób, dla których język polski nie jest językiem pierwszym, braki w zakresie umiejętności rozumienia tekstu pisanego z dużym prawdopodobieństwem spowodują uruchomienie strategii zgadywania, co w rezultacie niekorzystnie wpłynie na rzetelność pomiaru.

Wydaje się oczywiste, że o przydatności lub nieprzydatności testów wyboru w procesie ewaluacji wiedzy osób starających się o polskie obywatelstwo będą decydować również cechy wynikające ze struktury poszczególnych zadań testowych. Ze względu na dużą liczbę wskazówek dotyczących sposobu wykonania są one mocno ustrukturuwane, a ponieważ zwykle odwołują się do znanych wcześniej procedur realizacji, mają charakter odtwórczy i zamknięty, co wynika z najczęściej stosowanego sposobu podawania odpowiedzi.

⁵ Ustawa z dn. 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. z 2012 r. poz. 161) mówi o następujących sposobach nabycia polskiego obywatelstwa: na podstawie zasady więzów krwi i terytorium, w wyniku nadania przez Prezydenta RP oraz jako uznanie za obywatela polskiego. Na mocy tego aktu prawnego „cudzoziemiec ubiegający się o uznanie za obywatela polskiego [...] jest obowiązany posiadać znajomość języka polskiego potwierdzoną urzędowym poświadczeniem [...] na poziomie biegłości językowej co najmniej B1, świadectwem ukończenia szkoły w Rzeczypospolitej Polskiej lub świadectwem ukończenia szkoły za granicą z wykładowym językiem polskim” (Ustawa o obywatelstwie polskim, art. 30, ust. 2).

⁶ K. Konarzewski, *Miejsce testów wyboru w kulturze oświatowej*, w: *Diagnoza edukacyjna. Zadania wyboru wielokrotnego*, red. B. Niemierko, J. Mulawa, Wałbrzych 2000, s. 36.

Taki stan rzeczy potwierdzają chociażby testy wielokrotnego wyboru stosowane obecnie w kilku krajach Europy w związku z procedurą ubiegania się o obywatelstwo. Mają one różną długość, liczą średnio od 12 do 50 jednostek (pytań), które często występują w połączeniu z materiałem graficznym (mapy, fotografie, wykresy). Najczęściej mierzą poziom wiedzy faktograficznej (zapamiętanie dat, liczb, nazw geograficznych itd.) i sprawdzają refleks (trzeba zmieścić się w oznaczonym czasie i uzyskać wymaganą liczbę punktów). Zdobyte na potrzeby testu informacje pozostają zazwyczaj w umyśle osób testowanych tylko do chwili napisania testu, co w konsekwencji nie przynosi pozytywnych efektów sprzyjających rozbudzaniu ciekawości ani nie daje poczucia przydatności posiadanej wiedzy.

W większości krajów Europy w strukturze testów stosowanych w trakcie starania się o obywatelstwo można wyróżnić następujące obszary (pola tematyczne): system polityczny i prawny, geografia i środowisko naturalne, historia i kultura, życie w społeczeństwie. Niektóre testy są tematycznie wyprofilowane, co jest widoczne w teście niderlandzkim, łączącym wiedzę o społeczeństwie z orientacją na rynku pracy, czy też pojawia się w nich problematyka regionalna, jak np. w teście szwajcarskim i austriackim (w teście niemieckim na 30 pytań ogólnych 3 dotyczą krajów związkowych).

O ile jednak można dziś negocjować sens przeprowadzania omawianych testów w obecnej postaci, o tyle należy wciąż poszukiwać sposobu testowania gotowości do partycypacji oraz integracji u osób, które deklarują chęć zostania obywatelami wybranego przez siebie kraju. Zachowując więc pewien dystans do testów obowiązujących w wielu krajach europejskich czy pozaeuropejskich, uważamy, że należy opracować (a następnie poddać badaniom pilotażowym) taki test, który w jakiejś mierze będzie pełnił funkcję ewaluacyjną, a równocześnie zapewni osobom przystępującym do niego poczucie subiektywnej użyteczności przyswojonej wiedzy.

W zaistniałej sytuacji rodzi się więc pytanie o model testu, który należałoby wybrać, aby zapewnić optymalny wynik procesu testowania poszczególnych składników kompetencji realioznawczej i socjokulturowej w przyszłości wymaganych do uzyskania polskiego obywatelstwa. Przy założeniu, że trafność testu zależy także od jego formy, można by zatem, działając dwuetapowo i nie rezygnując z zastosowania elementów testu wyboru wielokrotnego, wprowadzić na kolejnym etapie ewaluacji inny rodzaj testu, oparty na słabo ustrukturuowanych zadaniach o twórczym charakterze, mających postać poleceń wzywających do wykonania zadania lub pytań problemowych, wymagających stworzenia rozbudowanych wypowiedzi. Wykorzystanie obu typów testów w badaniu poziomu kompetencji osób starających się o polskie obywatelstwo pozwoliłoby w obiektywny sposób sprawdzić ich wiedzę o polskich realiach i kulturze, a przede wszystkim umożliwiłoby ocenę ich zintegrowania z polskim społeczeństwem. Co więcej, dostarczyłoby

informacji na temat ich zaangażowania w życie lokalnej wspólnoty zamieszkującej dany region.

W tym celu chcemy zaproponować dwuetapowy test złożony z części pisemnej (mniej rozbudowanej, testującej niezbędne podstawy wiedzy o Polsce) i ustnej (sprawdzającej zainteresowanie wiedzą o regionie, w którym cudzoziemiec już mieszka i z którego ubiega się o przyznanie obywatelstwa).

W naszej propozycji wykorzystujemy w części pisemnej zadania typowe dla testu wyboru, uzupełnione innymi rodzajami zadań, takimi jak na przykład łączenie/dobieranie kolumn z informacjami czy uzupełnianie luk na podstawie banku informacji. Niektóre z przykładowych zadań opierają się na zastosowaniu materiału graficznego (uzupełnianie, dobieranie lub zaznaczanie obiektów na planach, mapach i wykresach). Część ustna natomiast będzie polegać na wykonaniu określonego zadania (na podstawie poleceń lub pytań problemowych), możliwego do realizacji podczas swobodnej konwersacji egzaminatora z osobą, która ubiega się o obywatelstwo (wypowiedź ukierunkowana na sprawy związane z regionem, w którym mieszka). Dobór typów zadań w obu częściach testu należy uzależnić od poziomu znajomości języka polskiego (docelowo przewidujemy testy dla osób na poziomach A2-B1).

Uważamy, że projektowany test z wiedzy o Polsce jako narzędzie ewaluacyjne, służące badaniu kompetencji realioznawczej i socjokulturowej, powinien w części pisemnej dotyczyć treści ujętych w następujące grupy (pola) tematyczne:

- historia;
- geografia;
- kultura i obyczaje;
- mieszkam w Polsce.

Natomiast w części ustnej chodziłoby o zbadanie rzeczywistego stopnia integracji przyszłego obywatela ze społeczeństwem, do którego chce przynależać. Ten etap testu powinien odbywać się na podstawie specjalnie opracowanej karty pytań problemowych, dotyczących każdego z następujących pól tematycznych:

- moje miejsce zamieszkania w Polsce;
- moja rodzina w nowym środowisku;
- moje uczestnictwo w grupie (sąsiedzkiej, środowiskowej), w lokalnych strukturach;
- moja aktywność zawodowa;
- plany na przyszłość;
- doświadczenia ze spotkania z polską i lokalną kulturą.

Poniżej przedstawiamy przykładowe zagadnienia wchodzące w skład poszczególnych pól tematycznych w części pisemnej oraz zawartość części ustnej (regionalnej).