

Język a proces integracji imigrantów i imigrantek – rola instytucji kultury. Przykład poznański

Monika Herkt

Poznańskie Centrum Dziedzictwa
e-mail: monika.herkt@pcd.poznan.pl

ORYGINALNY ARTYKUŁ NAUKOWY

Źródła finansowania publikacji / Funding acknowledgements: brak źródeł
Polityka open access / OA policy: CC BY 4.0
Informacja o konflikcie interesów / Conflict of interest: brak konfliktu interesów

Sugerowane cytowanie artykułu: Herkt Monika (2023). Język a proces integracji imigrantów i imigrantek – rola instytucji kultury. Przykład poznański. *Zarządzanie w Kulturze*, 24(2), 69–86.

Abstract

Language and the Integration Process of Migrants – the Role of Cultural Institutions. A Case Study from Poznań

Knowledge of the language of the host country plays a strategic role in the integration process of migrant communities. Language as a component of the culture constitutes a natural acting space for the entities belonging to the cultural sector, in particular for those engaging in non-formal education. Teaching Polish as a second language has a relatively short history in terms of teaching methods as well as organisation of the teaching process itself. Taking into consideration the current migrant situation, the engagement of different organisations into the teaching process becomes of particular importance. The aim of the article is to discuss the role which can be played by the Polish cultural institutions in the integration process through establishing the language and communication accessibility as well as active linguistic and cultural support for children and teens with the migration background. The case study for this article is Poznań and Poznań Heritage Center, local cultural institution, whose main purpose is to popularise, interpret and protect the (cultural) heritage of Poznań through creating a (linguistically) accessible cultural programme and adjusting it to the current needs of the audience.

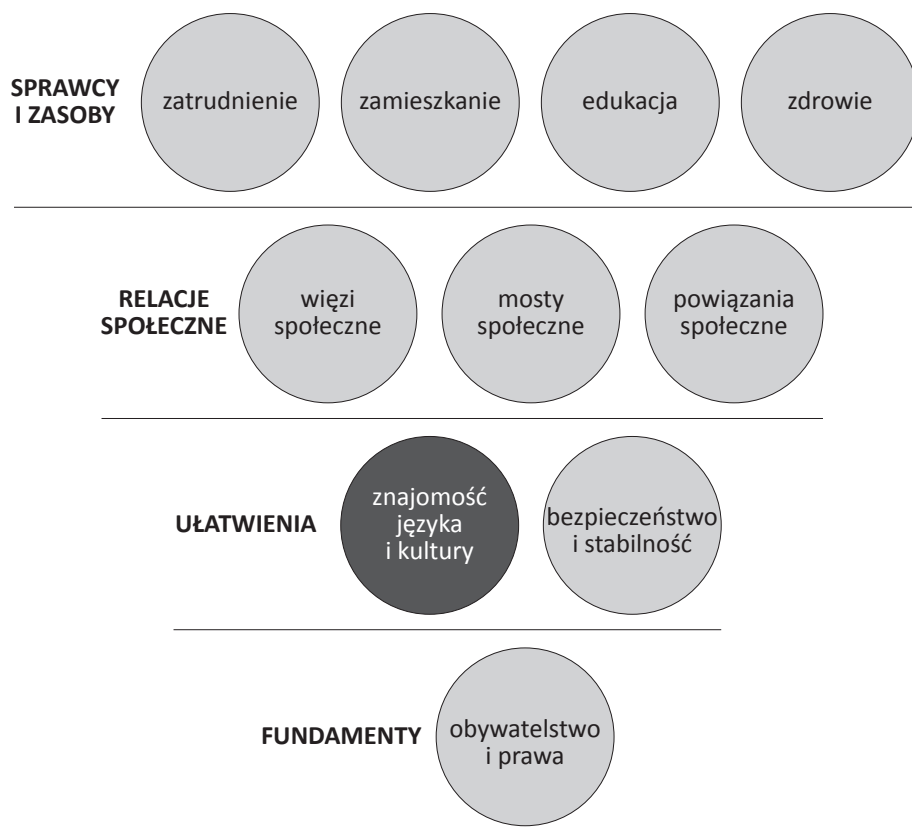
Keywords: integration of migrants, language skills, Polish as a second language, language and communication accessibility, cultural institution

Wprowadzenie

Współcześnie integracja postrzegana jest jako swoiste remedium na kwestie związane z zakorzenianiem się imigrantów i imigrantek w kraju przyjmującym. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji tego pojęcia, termin ten jest różnie rozumiany w zależności od państwa i kontekstu. International Organization for Migration (IOM) definiuje go jako dynamiczny, dwukierunkowy proces polegający na wzajemnej adaptacji migrantów i społeczeństwa przyjmującego, oparty na zasadach ochrony praw podstawowych, szacunku, tolerancji i niedyskryminacji (IOM 2003). Takie ujęcie wskazuje, że proces integracji opiera się na aktywności, interakcji i zaangażowaniu każdej ze stron. Po stronie kraju przyjmującego odnosi się zarówno do członków społeczeństwa, jak i m.in. podmiotów i instytucji organizujących życie społeczne, w tym także instytucji kultury. Celem artykułu jest omówienie roli, jaką mogą odegrać polskie instytucje kultury w procesie integracji poprzez realizację standardów dostępności językowo-komunikacyjnej oraz aktywne wspieranie językowo-kulturowe dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. Polem rozważań praktycznych jest przykład Poznania oraz Poznańskiego Centrum Dziedzictwa, samorządowej instytucji kultury, którego wieloletnią pracowniczką jest autorka artykułu. Przyjęcie perspektywy lokalnej w artykule znajduje uzasadnienie w charakterze procesu integracji. Należy bowiem podkreślić, że integracja imigrantów jest zakotwiczona w małych, lokalnych społecznościach, imigranci wrastają w środowisko bliskie ich miejscu osiedlenia się, z którym powiązani są licznymi relacjami (Rożanowski, Sieniow 2013: 8).

Miejsce języka w procesie integracji imigrantów i imigrantek

Długotrwały proces integracji dokonuje się na wielu płaszczyznach i w różnych wymiarach życia społecznego. Jednym z modeli opisujących ten proces jest koncepcja Alastaira Agera i Alison Strang (2008: 170), wypracowana na bazie doświadczeń brytyjskich. W modelu tym wyróżniono dziesięć kluczowych, współoddziałujących na siebie wymiarów integracji podzielonych na cztery grupy (por. rys. 1). Jak zaznaczają autorzy koncepcji, żaden ze wskazanych wymiarów nie jest bardziej istotny od pozostałych, a sam model nie ma charakteru hierarchicznego. Model może być użyteczny pod kątem analizy zarówno procesu adaptacji imigrantów, jak i polityki integracyjnej państwa przyjmującego na poziomie krajowym i samorządowym (Nowicka 2021: 94–95).



Rys. 1. Model integracji Alastaira Agera i Alison Strang

Źródło: Ager, Strang (2008: 170).

Przytoczona koncepcja uznaje znajomość języka i kultury za jeden z kluczowych wymiarów procesu integracji. Język zarówno opisuje, jak i tworzy rzeczywistość, w języku zawiera się także obraz kultury danej społeczności. Stanowi on środek codziennej komunikacji, umożliwia wymianę myśli, wyrażanie samego siebie i budowanie relacji międzyludzkich. Wreszcie, znajomość języka postrzegać należy w kategorii zasobu, zwłaszcza w kontekście edukacji i rynku pracy. Wyniki szkolne są bezpośrednio i pośrednio związane z kompetencjami językowymi, a to oznacza, że biegła znajomość języka kraju przyjmującego ma fundamentalny wpływ na szanse edukacyjne, niezależnie od oddziaływania innych czynników, takich jak sytuacja rodzinna czy wiek uczestnika procesu edukacyjnego. Brak umiejętności językowych wyraźnie zmniejsza szanse znalezienia pracy, uzyskania wyższego stanowiska (a tym

samym dochodu) oraz wykorzystania cennego doświadczenia zawodowego i wiedzy nabytych przez imigrantów w ich kraju rodzimym. Co więcej, język i akcent mogą być odczytywane jako symbol przynależności lub inności, a co za tym idzie przyczyniać się do zjawiska separacji czy dyskryminacji (Esser 2006). Przy dwukierunkowym rozumieniu integracji kwestia kompetencji językowych jest również wyzwaniem dla społeczności przyjmujących, sąsiadek i sąsiadów nowo przybyłych oraz dostawców usług takich jak opieka zdrowotna, oświata czy kultura. Ważna jest również znajomość kultury, zwłaszcza w kontekście zwyczajów, organizacji życia, porozumiewania się, wchodzenia w interakcje społeczne. Dotyczy to zarówno imigrantów, jak i członków społeczności przyjmujących (Ager, Strang 2008: 173).

Język kraju przyjmującego jako język drugi

Strategiczne znaczenie znajomości języka i kultury narzuca obu stronom procesowi integracji szczególne zobowiązanie wzajemnego dostosowania się. Po stronie imigrantów niezbędne są: motywacja do nauki, systematyczność oraz poświęcony czas, a często i środki finansowe, po stronie kraju przyjmującego zaś – gotowość do nauczania języka z zastosowaniem efektywnych i dostępnych zasobów (w tym metod dydaktycznych i kadr zawodowych). Nauczanie języka polskiego jako drugiego stanowi stosunkowo nowy obszar badań glottodydaktyków polonistycznych. Nawet sam termin „język polski jako drugi” (JPj2) ma niezwykle krótką tradycję używania. Po II wojnie światowej nasz kraj nie był miejscem, z którym społeczności migranckie wiązały swoją przyszłość, gdyż poziom rozwoju gospodarczego, panujący system oraz surowe przepisy dotyczące przepływu ludzi czyniły go mało atrakcyjnym. Dopiero wejście Polski do Unii Europejskiej i strefy Schengen zmieniło sytuację i wykreowało nowe wyzwania.

Jak pisze Przemysław Gębal (2016: 62), doprecyzowanie zakresów funkcjonalnych takich terminów, jak: „język polski jako obcy”, „język polski jako drugi” i „język polski jako odziedziczony”, jest niezwykle ważne z punktu widzenia nie tylko dydaktyki, lecz także samego procesu organizacji nauczania (por. tabela 1). W przypadku dzieci z doświadczeniem migracyjnym ważne jest nauczanie języka polskiego jako drugiego w systemie zarówno szkolnym, jak i pozaszkolnym. Praktyka pokazuje, że instytucje kultury realizujące edukację pozaformalną aktualnie stawiają sobie za jeden z celów programowych wspieranie językowe i kulturowe tej grupy publiczności międzynarodowej. Formy owego wsparcia są różnorodne (od kawiarenek językowych po pełnowymiarowe kursy). Jednak te, które są głównym przedmiotem artykułu, skupiają się wokół problematyki współpracy z kadrą nauczycielską i przygotowywania materiałów dydaktycznych do nauki języka, wzbogaconych o aspekt komunikacyjny oraz kontekst kulturowy w wymiarze lokalnym. O tym właśnie traktuje studium przypadku zaprezentowane w dalszej części artykułu.

Tabela 1. Charakterystyka procesu glottodydaktycznego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego według Przemysława Gębała

Obszar/ kontekst edukacyjny	Przedszkole i szkoła (dzieci i młodzież)	Kształcenie dorosłych
język polski jako obcy (JPjO)	<ul style="list-style-type: none"> • nauczanie w polskich szkołach za granicą lub w zagranicznych szkołach z językiem polskim jako obcym; • wszystkie etapy edukacyjne, włącznie z wczesną edukacją oraz nauczaniem dwujęzycznym; • projekty międzynarodowej wymiany szkolnej (polscy nauczyciele w zagranicznych szkołach partnerskich, zagraniczni uczniowie w polskich klasach) 	<ul style="list-style-type: none"> • kształcenie językowe na uczelniach za granicą; • kształcenie językowe na uczelniach krajowych, w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach zatrudniających obcokrajowców
język polski jako drugi (JPj2)	<ul style="list-style-type: none"> • nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym (także dzieci polskich powracających do kraju po pobytach zagranicznych); • wspieranie kulturowe i językowe dzieci z doświadczeniem migracyjnym poza szkołą (w Polsce) 	<ul style="list-style-type: none"> • kształcenie językowe osób z doświadczeniem migracyjnym, w kraju w ośrodkach kształcenia i doskonalenia dorosłych, w szkołach językowych, na kursach w firmach zatrudniających obcokrajowców
język polski jako odziedziczony	<ul style="list-style-type: none"> • nauczanie dzieci polskich i polonijnych za granicą, w przedszkolach, w szkołach i ośrodkach kształcenia polonijnego za granicą; • wspieranie kulturowe i językowe dzieci polskich i polonijnych poza szkołą (w ośrodkach kultury polonijnej) 	<ul style="list-style-type: none"> • kursy języka i kultury polskiej dla osób pochodzenia polskiego w ośrodkach kultury polonijnej

Źródło: Gębał (2016: 62–63).

Kultura w nauczaniu języka

Pojęcie kultury, podobnie jak integracji, definiowane jest na wiele sposobów, gdyż odnosi się ono do niezwykle złożonego zjawiska, obejmującego wiele znaczeń i zakresów tematycznych. Z perspektywy glottodydaktycznej najbardziej przydatne są tzw. szerokie definicje kultury wynikające z podejścia socjologiczno-antropologicznego (Stankiewicz, Żurek 2019: 45). Ujęcia szerokie włączają w zakres kultury ogromną różnorodność zjawisk społecznych. Niekiedy czynią to za pomocą wyliczenia. Dla przykładu w XIX wieku amerykański antropolog Edmond Tylor pisał: „Kultura to złożona całość, na którą składają się wiedza, wierzenia, sztuka, moralność, prawo,

zwyczaj i wszelkie inne umiejętności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa” (Tylor za: Sztompka 2019: 7). Innym razem mają bardziej skondensowaną formę, jak definicja amerykańskiego socjologa Roberta Bierstedta: „Kultura to wszystko to, co ludzie myślą, robią i posiadają jako członkowie społeczeństwa” (Bierstedt za: Sztompka 2019: 12). W szerokim ujęciu definicyjnym kultura dzieli się na takie kategorie, jak: kultura bytu, kultura społeczna i wreszcie kultura symboliczna, która obejmuje m.in. język (Kłoskowska za: Karwińska 2013: 70). Jak pisze Janusz Anusiewicz, istotę języka stanowi

zawarty w nim dorobek kulturowy pewnej społeczności, będący zarazem magazynem informacji o rzeczywistości, w której ta społeczność egzystowała i egzystuje, jak i wyrazem, zbiorem, doświadczeń społecznych wyrosłych w obcowaniu z tą rzeczywistością, zebranych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń, utrwalonych w języku i przekazywanych z pokolenia na pokolenie (Anusiewicz za: Grudzińska 2014: 98).

Język jest jednocześnie produktem kultury i jej ważnym komponentem oraz warunkiem istnienia kultury (Nosowicz 2006: 9).

W literaturze przedmiotu panuje zgoda co do stwierdzenia, że nie jest możliwe nauczanie języka obcego z pominięciem kontekstów kulturowych. Ta konstatacja ma również kluczowe znaczenie dla nauczania języka drugiego. Jak zauważają Katarzyna Stankiewicz i Aleksandra Żurek (2019: 45–46), w jednym i drugim przypadku możliwe są cztery podejścia do przekazywania treści kulturowych: 1) faktograficzne, ograniczające się do przekazu wiedzy o kulturze i realiach danego kraju; 2) komunikacyjne, ukierunkowane na kształtowanie określonych wzorców zachowań istotnych w codziennym życiu (w szkole, w pracy i poza nią); 3) międzykulturowe, zwracające uwagę na kwestie tożsamościowe i rozwijające kompetencje ułatwiające odnalezienie się w nowym otoczeniu; 4) eklektyczne, łączące aspekt poznawczy, behawioralny i emocjonalny, wiedzę oraz praktykę komunikacji z kształtowaniem postaw. Według badaczek ostatnie podejście wydaje się najbardziej efektywne z perspektywy rozwijania kompetencji zarówno językowych, jak i kulturowych (Stankiewicz, Żurek, 2019: 46). Kończąc ten wątek, nie można pominąć roli nauczyciela w procesie kształcenia językowo-kulturowego. Kompetencje nauczyciela języka polskiego jako drugiego nie są tożsame z kompetencjami tzw. tradycyjnego polonisty, co więcej – zdaniem znawców tematu znacznie poza nie wykraczają. Prowadzone badania pokazują, że nauczyciel JPj2 jest traktowany przez uczniów jako reprezentant danego kraju, zostaje mu zatem przypisana rola eksperta. Jednocześnie powinien być pośrednikiem kulturowym, swego rodzaju tłumaczem kontekstów kulturowych. Równie istotne jest w jego praktyce dydaktycznej indywidualne podejście do ucznia, które narzuca mu odpowiedzialną rolę mentora (Stankiewicz, Żurek 2019: 48–50). Potrzeba wsparcia środowiska nauczycielskiego w wypełnianiu tych wielorakich funkcji i zadań nie budzi wątpliwości.

Kulturoznawcze spojrzenie na kształcenie językowe może przynosić wiele korzyści natury edukacyjnej i jednocześnie pozytywnie wpływać na proces integracji. Może stać się także odpowiedzią podmiotów sektora kultury na nagłą potrzebę budowania środowiska włączającego w edukacji.

Kompetencje językowe w świetle badań potrzeb imigrantów i imigrantek oraz odniesienia w dokumentach strategicznych. Przykład Poznania

Oprócz najliczniejszej grupy ukraińskiej¹ Poznań zamieszkują coraz znaczniejsze grupy osób z Białorusi, Rosji, Niemiec, Gruzji, Wielkiej Brytanii, Indii, Włoch i wielu innych państw. W zdecydowanej większości migracje te wynikają z czynników społeczno-politycznych (najbardziej aktualny czynnik) lub ekonomicznych, ponadto wiele osób przyjeżdża do Poznania na studia lub dołącza do polskich partnerów i partnerek (Czerniejewska et al. 2022: 3). Badania społeczności migranckich w Poznaniu są prowadzone od wielu lat przez Centrum Badań Migracyjnych (CeBaM) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu². Dzięki temu na szczeblu lokalnym potrzeby tych społeczności są dobrze rozpoznane, co daje kapitalną szansę na dostosowanie polityki integracyjnej do lokalnej specyfiki oraz przekonania i zasobów poznańskiej społeczności. Badanie przeprowadzone w okresie od października 2021 do stycznia 2022 roku pokazało, że największą trudnością, a zarazem barierą w procesie integracji jest słaba znajomość języka polskiego. Na drugim miejscu znalazły się problemy o charakterze formalno-prawnym związane z legalizacją pobytu i pracy³. Co ciekawe, bariery kulturowe nie stanowią według badanych istotnego problemu (Czerniejewska et al. 2022: 32–35).

Uczestnicy badania przeprowadzonego w latach 2021–2022 deklarowali, że uczą się języka polskiego na różne sposoby: poprzez codzienne kontakty z Polakami (najwyższa liczba wskazań), na kursach językowych w Polsce, na studiach/w szkole,

¹ Według *Raportu o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach* wydanego przez Centrum Analiz i Badań (Wojdat, Cywiński 2022) 14% mieszkańców Poznania stanowią Ukrainki i Ukraińcy (84 612 osób, w tym 14 158 dzieci).

² W 2010 roku CeBaM przeprowadziło pierwszy projekt badawczy zatytułowany „Bariery i czynniki sprzyjające integracji obywateli państw trzecich na rynku pracy, w służbie zdrowia oraz edukacji. Antropologiczne studium przypadku miasta Poznania” pod kierownictwem prof. dr. hab. Michała Buchowskiego, a następnie w tym samym roku wydało publikację podsumowującą wyniki (Bloch et al. 2010). Obecnie (2022–2026) jednostka realizuje projekt pod nazwą „Dobre początki, obiecująca przyszłość. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach”, bezpośrednio nawiązujący do przedmiotu artykułu.

³ Sytuacja kształtuje się nieco odmiennie w przypadku imigrantów mieszkających w Poznaniu przynajmniej od roku i planujących zostać tutaj na dłużej. Bariery związane ze słabą znajomością języka klasyfikują się na drugim miejscu, poprzedzone barierami natury formalno-prawnej (Czerniejewska et al. 2022: 32–35).

w pracy, jak i poprzez kursy online i aplikacje. W opinii osób biorących udział w badaniu potrzebne są darmowe albo dofinansowane kursy języka polskiego. Co istotne, powinny one obejmować nie tylko podstawowe poziomy kompetencji językowych (A1 i A2), lecz także bardziej zaawansowane (B1, B2, C1). Równie potrzebne są kursy (materiały) online, które zdecydowanie ułatwiłyby godzenie obowiązków zawodowych, szkolnych czy rodzinnych z doskonaleniem kompetencji językowych. Ponadto według badanych do podstawowych trudności związanych z edukacją dzieci zalicza się zbyt małe wsparcie w nauce, zwłaszcza języka polskiego, które najczęściej ogranicza się do dodatkowych zajęć tylko przez rok, oraz brak przygotowania szkoły i nauczycieli na przyjęcie dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Rodzice migrujący, a co się z tym wiąże – także ich dzieci – nie znają również zasad ani zwyczajów panujących w szkole, co istotnie rzutuje na możliwość budowania pozytywnych, trwałych relacji społecznych (Czerniejewska et al. 2022: 41–48).

W badaniu wybrzmiały także pytania o korzystanie z oferty kulturalnej Poznania i związane z nią bariery. Warto podkreślić, że rozmówcy na ogół deklarowali chęć poznania polskiej kultury i dziedzictwa w kontekście lokalnym. Wśród istotnych braków/barier dotyczących uczestnictwa w kulturze wskazano: brak wystarczającej znajomości języka polskiego, brak wiedzy o instytucjach kultury (jaką mają ofertę, co można w nich zobaczyć, z czego skorzystać z rodziną), mały wybór aktywności o charakterze wielokulturowym oraz takich, które są dostępne w innym języku niż polski, brak środków finansowych i czasu z uwagi na tryb pracy lub zobowiązania zawodowe itp. (Czerniejewska et al. 2022: 51–53).

Uzyskane wyniki badawcze posłużyły do sformułowania zbioru rekomendacji dla władz samorządowych, w których zdecydowanie wybrzmiała konieczność rozwijania w Poznaniu dostępności językowej (informacyjno-komunikacyjnej) oraz wspierania kompetencji językowych migrantów i migrantek. Te rekomendacje znalazły odzwierciedlenie m.in. w dwóch, strategicznych w kontekście sytuacji migracyjnej, dokumentach miejskich: *Polityce na rzecz integracji migrantów i migrantek w Poznaniu na lata 2023–2024* oraz *Polityce oświatowej Miasta Poznania 2030*⁴. W pierwszym z dokumentów sformułowano sześć celów polityki integracyjnej⁵, w tym:

⁴ W chwili pisania artykułu obydwa dokumenty mają status projektów uchwał Rady Miasta Poznania (stan na 20.02.2023). Przytaczany dokument należy uznać za finalny efekt przedsięwzięć realizowanych przez miasto Poznań od wielu lat. Warto wspomnieć, że od 2016 roku zadanie priorytetowe pod nazwą „działalność na rzecz integracji cudzoziemców” znajduje się w *Rocznym programie współpracy miasta Poznania z organizacjami pozarządowymi*. Z kolei w czerwcu 2021 roku zarządzeniem Prezydenta Miasta Poznania powołany został Zespół ds. Polityki na rzecz integracji imigrantek i imigrantów w Poznaniu.

⁵ Cele polityki integracyjnej zostały sformułowane w obszarze: edukacji, przeciwdziałania dyskryminacji, rynku pracy, kultury, wsparcia społecznego i dostępu do opieki zdrowotnej. Te obszary są zbieżne z przytaczanym modelem integracji Agera i Strang – odnoszą się do tych wymiarów, na które samorząd miejski ma wpływ i co do których dysponuje narzędziami.

(...) w obszarze edukacji – usprawnienie procesu kształcenia i integracji uczniów i uczennic oraz budowanie włączającego środowiska na wszystkich poziomach edukacji; (...) w obszarze kultury – zwiększenie dostępności oferty kulturalnej w mieście uwzględniającej odbiorców z doświadczeniem migracji (...) (Projekt uchwały (PU 1514/23) 2023: 2).

Współpraca różnych lokalnych instytucji w zakresie integracji podczas edukacji dzieci oraz podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej znalazły się na liście inicjatyw w zakresie usprawniania procesu kształcenia oraz integracji uczniów i uczennic. Wśród pięciu zadań w zakresie zwiększania dostępności usług, wyrównywania szans oraz wzrostu bezpieczeństwa i kształtowania postawy szacunku dla wszystkich mieszkanek i mieszkańców, niezależnie od ich pochodzenia, wskazano wsparcie dostępności językowej. Z kolei jednym z siedmiu priorytetów polityki oświatowej miasta Poznania jest równość w edukacji, wynikająca m.in. z zasad edukacji inkluzywnej:

Postulaty związane z edukacją włączającą obejmują swym zakresem także wyzwania związane z włączaniem do poznańskiej oświaty uczniów z Ukrainy i zapewnianie im warunków edukacji i nauki na takim samym poziomie jak polskim uczniom tam, gdzie to możliwe, biorąc pod uwagę barierę językową, pewne niewielkie różnice kulturowe oraz różnice pomiędzy systemami edukacji w Polsce i w Ukrainie (Projekt uchwały (PU 1502/23) 2023: 29).

Za wdrożenie priorytetów, celów i zadań zawartych w przywołanych dokumentach formalnych odpowiedzialne są (oczywiście w granicach posiadanych kompetencji) wydziały i biura Urzędu Miasta Poznania, a także miejskie jednostki organizacyjne, w tym instytucje kultury.

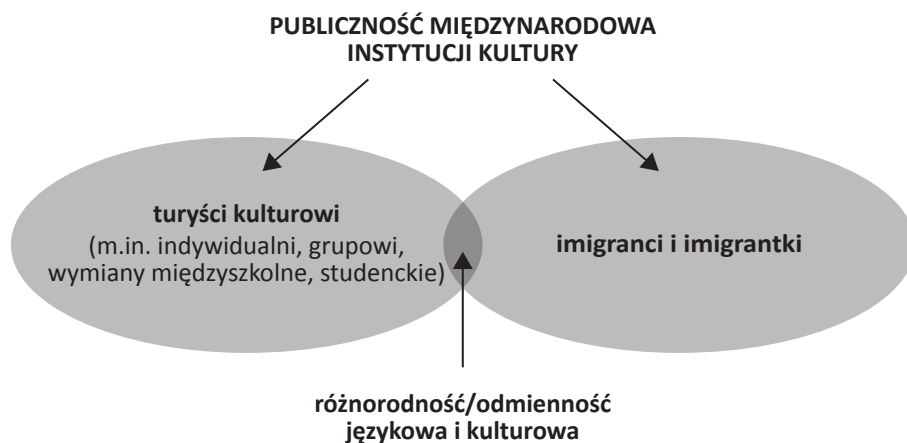
Studium przypadku Poznańskiego Centrum Dziedzictwa

Poznańskie Centrum Dziedzictwa (dalej: PCD)⁶ jest jedną z czternastu, a zarazem najmłodszą, instytucją kultury miasta Poznania. Jej utworzenie w 2009 roku zostało umotywowane próbą zdynamizowania turystyki kulturowej w Poznaniu m.in. poprzez zarządzanie Traktem Królewsko-Cesarskim, głównym szlakiem turystycznym stolicy Wielkopolski. Celem kierującym instytucję ku przyszłości było uruchomienie w perspektywie pięciu lat Bramy Poznania, pierwszego w Polsce centrum interpretacji dziedzictwa w formule produktu turystycznego o znaczeniu ponadregionalnym, prezentującego opowieść o początkach państwa polskiego i kolejnych etapach rozwoju poznańskiej wyspy katedralnej aż po współczesność. Taki punkt wyjścia z góry wpisał publiczność międzynarodową na listę priorytetowych grup odbiorców, a tym samym narzucił metody i sposoby kształtowania oferty programowej instytucji, w tym jej

⁶ W latach 2009–2020 instytucja działała pod nazwą Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT.

dostępności językowej. Podobne założenie przyjęto, kreując kolejne marki produktowe tworzące tzw. rodzinę marek Poznańskiego Centrum Dziedzictwa. Mowa tutaj przede wszystkim o Centrum Szyfrów Enigma – przestrzeni wystawienniczo-edukacyjnej, w której prezentowana jest historia złamania szyfru Enigmy, mająca swój początek w Poznaniu, oraz opowieść o bohaterach, absolwentach uniwersytetu poznańskiego, którzy stoją za tym sukcesem. To nieznaną chyba podobnego precedensu osiągnięcie kryptologiczne ma ogromny potencjał pod względem atrakcyjności dla publiczności międzynarodowej⁷. Celem nadrzędnym spajającym wszystkie marki PCD, znajdującym odzwierciedlenie w zapisach statutowych, jest upowszechnianie, interpretowanie i ochrona dziedzictwa Poznania m.in. poprzez tworzenie i dostosowywanie do bieżących potrzeb odbiorców dostępnej (także w kontekście językowym) oferty programowej (Załącznik do uchwały... 2020: 2).

Obserwacje empiryczne prowadzone w instytucji pokazują, że publiczność międzynarodową PCD można podzielić na dwie bardzo generalne grupy: turystów kulturowych oraz imigrantów i imigrantki (por. rys. 2). Te dwie grupy łączy różnorodność językowa oraz kulturowa. To właśnie ta cecha na co dzień stanowi dla instytucji kultury podstawowe wyzwanie organizacyjne i programowe.



Rys. 2. Publiczność międzynarodowa Poznańskiego Centrum Dziedzictwa w podziale na dwie grupy

Źródło: opracowanie własne.

⁷ Brama Poznania została otwarta dla publiczności w maju 2014 roku, z kolei Centrum Szyfrów Enigma otwarto we wrześniu 2021 roku.

Zagraniczni turyści przybywają do muzeów, galerii i teatrów w wolnym czasie, poszukują nowych doświadczeń o charakterze edukacyjnym, estetycznym lub rozrywkowym. Dysponują stosownym budżetem, dzięki któremu mogą zaspakajać potrzeby turystyczne. Dla instytucji kultury są pożądanym odbiorcą budującym prestiż, sprzyjającym rozpoznawalności, generującym przychody, wreszcie dają szansę na szeroką, międzynarodową edukację dotyczącą tego, jaka jest polska kultura i jakim jesteśmy społeczeństwem. Mając na uwadze wyniki badań prowadzonych np. przez Polską Organizację Turystyczną, można założyć, że w obiektach dziedzictwa, muzeach, zabytkach w dużej mierze buduje się pozytywny obraz Polski w oczach obcokrajowców⁸. Z kolei imigranci stanowią zgoła inną grupę odbiorców. Jeszcze kilka lat temu w jednym z artykułów pisałam, że stosunkowo rzadko zagląдают oni do instytucji kultury, ponieważ skupiają się na aspektach życia codziennego (Herkt, Mieszala 2020: 9). Dziś tworzą znaczącą publiczność międzynarodową Poznańskiego Centrum Dziedzictwa. Świadczą o tym chociażby dane zaprezentowane na rysunku 3.

Przytoczone dane wskazują na wyraźne zmiany w strukturze publiczności międzynarodowej analizowanej instytucji. Obecnie (dane za 2022 rok) przynajmniej 39% tej publiczności stanowią przybysze z Ukrainy; oznacza to ponad pięciokrotny wzrost w porównaniu z latami 2015–2019⁹. Ten wzrost powiązany jest bezpośrednio z nową sytuacją migracyjną i wybuchem wojny w Ukrainie. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że po wybuchu wojny wprowadzono dla obywateli tego kraju możliwość bezpłatnego zwiedzania ekspozycji Bramy Poznania i Centrum Szyfrów

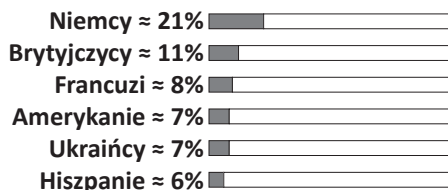
⁸ Odwołanie odnosi się do cyklu badań opinii obcokrajowców o Polsce prowadzonych przez Polską Organizację Turystyczną od 2013 roku. W 2022 roku, podobnie jak rok wcześniej, zdecydowana większość obcokrajowców biorących udział w badaniu kojarzyła Polskę przede wszystkim z jej bogatym dziedzictwem historycznym oraz uważała nasz kraj za wart poznania. W 2022 roku wśród skojarzeń z polskimi atrakcjami turystycznymi na pierwszym miejscu pozostały, niezmiennie od lat, miasta (74%), a na drugim miejscu znalazły się zabytki (66%). Na bardzo wysokim poziomie utrzymuje się poziom satysfakcji z ostatniej wizyty w Polsce; w 2022 roku zadowolenie wyraziło ponad 90% uczestników badania. Osoby, które wzięły udział w badaniu i zadeklarowały, że już kiedyś odwiedziły Polskę, po raz kolejny najwyżej oceniły ogólną atmosferę pobytu w naszym kraju (94% wskazań). Tak wysoko oceniane subiektywne wrażenie dotyczące całego wyjazdu z dużym prawdopodobieństwem wskazuje na to, że pod względem turystycznym mocną stroną Polski jest tworzenie klimatu gościnności i serdeczności wobec obcokrajowców odwiedzających nasz kraj w celach turystycznych (POT 2022).

⁹ Posiadane dane nie pozwalają na wyekstrahowanie z grup międzynarodowych odsetka osób o statusie imigranta/imigrantki. Ponadto z obserwacji wynika, że coraz częściej obcokrajowcy, którzy osiedlają się na stałe/na dłużej w Polsce, jako miejsce swojego zamieszkania (miejsce, z którym się identyfikują) podają polskie miejscowości (ta sytuacja dotyczy przede wszystkim osób pochodzenia ukraińskiego). Poza tym przytoczone dane wskazują na jeszcze jedno zjawisko – grupą o rosnącym udziale w strukturze publiczności międzynarodowej PCD są Czesi. Tę sytuację można prawdopodobnie wiązać z przynajmniej dwoma czynnikami: 1) tzw. turystyką postpandemiczną – szukaniem atrakcji turystycznych i przestrzeni wypoczynku bliżej miejsc zamieszkania oraz 2) wzmoczoną w ostatnich dwóch latach promocją turystyczną Poznania na rynku czeskim.

Enigma¹⁰. Oznacza to, że zniknęła jedna z podstawowych barier udziału w kulturze, na którą wskazywali uczestnicy poznańskiego badania z lat 2021–2022.

BRAMA POZNANIA 2025–2019*

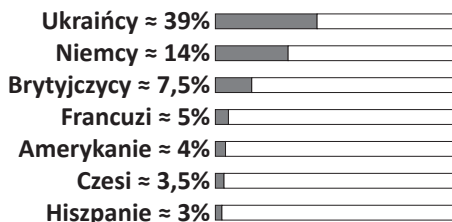
≈ 25% publiczność międzynarodowa z ponad 120 krajów, z tego:



*Dane zbierane przez Zespół Obsługi Klienta, wynikające ze średniej próby ≈ 40% całej publiczności

BRAMA POZNANIA I CENTRUM SZYFRÓW ENIGMA 2022*

≈ 23% publiczność międzynarodowa z ponad 90 krajów, z tego:



*Dane zbierane przez Zespół Obsługi Klienta, wynikające ze średniej próby ≈ 38% całej publiczności

Rys. 3. Infografika prezentująca publiczność międzynarodową Poznańskiego Centrum Dziedzictwa – ujęcie ilościowe

Źródło: dane frekwencyjne PCD, opracowanie własne.

W praktyce strategia programowa analizowanego podmiotu kultury ukierunkowana na odbiorcę międzynarodowego opiera się na trzech filarach. Na pierwszym etapie rozwoju instytucji była to dostępność językowa i poznawcza. Kolejno, wraz ze wzrostem dynamiki migracji – traktowanie dziedzictwa jako zasobu służącego do nauki języka polskiego jako drugiego.

Dostępność językową marek PCD tworzą dwa kluczowe komponenty. Pierwszym z nich są kompetencje językowe zespołu bezpośredniej obsługi klienta, czyli osób, które metaforycznie rzecz ujmując, są „oczami, uszami i ustami” instytucji, m.in. wcielają się w rolę przewodników po ekspozycjach, udzielają informacji o charakterze turystycznym¹¹ i kulturalnym, sprzedają bilety, organizują ruch turystyczny i służą różnorodną pomocą podczas pobytu w jej przestrzeniach. Priorytetowym standardem instytucji jest biegłość przynajmniej w jednym języku obcym

¹⁰ W okresie od 3 marca do 31 grudnia 2022 roku obywatele i obywatelki Ukrainy po okazaniu paszportu uzyskiwali rabat w wysokości 100% na bilety uprawniające do zwiedzania ekspozycji; w drugiej połowie roku możliwość wykorzystania rabatu została ograniczona do wybranych dni i godzin.

¹¹ W Bramie Poznania od 2022 roku funkcjonuje certyfikowany punkt IT.

osób tworzących te zespoły. Drugi komponent stanowi dostępność językowa samej oferty. Ten temat jest dość obszerny, zatem na potrzeby artykułu ujęty zostanie w trzech ogólnych kategoriach: 1) szeroki wachlarz językowy audioprzewodników, które stanowią podstawowe narzędzie ułatwiające zwiedzanie ekspozycji głównych i przestrzeni poznańskiego Ostrowa Tumskiego¹²; 2) zajęcia edukacyjne prowadzone w języku angielskim i ukraińskim, również w formie warsztatów integracyjnych dla grup z międzynarodowych wymian szkolnych; 3) komunikowanie oferty dostępnej w językach obcych z zastosowaniem tychże języków, dotyczy to zwłaszcza oferty ukraińskiej, przy której zastosowano strategię komunikacji w mediach społecznościowych i na stronach internetowych, korzystając z kompetencji i sieci kontaktów *native speakerów* zatrudnionych w zespołach obsługi klienta.

Dostępność poznawcza dla publiczności międzynarodowej oferty Poznańskiego Centrum Dziedzictwa zasadza się na teorii interpretacji dziedzictwa. Według definicji zawartej w klasycznym dziele Freemana Tildena z 1957 roku *Interpreting our Heritage* przez pojęcie to rozumiane są działania edukacyjne mające na celu ujawnienie znaczeń zapisanych w dziedzictwie. Od momentu utworzenia Poznańskiego Centrum Dziedzictwa interpretacja stanowi fundament programowy wszystkich działań, niezależnie od ich kategorii czy rodzaju (edukacja, wystawiennictwo, turystyka, aktywizacja lokalna, działalność naukowo-badawcza). Zanim ta metoda na stałe zaszczepliła się na gruncie polskim, budziła wiele obaw, u niektórych przywozowała bowiem na myśl próbę narzucania konkretnej wizji dziejów, dostosowanej do aktualnych potrzeb. Jednak warto podążyć za argumentacją zespołu redakcyjnego pierwszego polskiego tłumaczenia wspomnianego wyżej dzieła:

(...) postawa i twórczość Freemana Tildena wskazuje na inne cechy tego działania: otwartość, odpowiedzialność i potrzebę wspólnego odkrywania sensów przeszłości. Interpretacja dziedzictwa to poznawanie języka dziejów, który pozwoli zrozumieć współczesność. To poszukiwanie przesłania, które zachęci do ochrony i opieki nad śladami minionych dni. To działanie, które zmierza do przekazywania wartości (Herkt et al. 2019: 9).

Bazowanie na wartościach ma uniwersalny charakter i jest pozbawione barier językowych, a otwartość, odpowiedzialność i wspólnotowość są nieodłączonym elementem polityki integracyjnej. Dziedzictwo jest doświadczane tu i teraz, mówi się, że jest współczesnym wykorzystaniem przeszłości – przeszłości naznaczonej przecież niezwykle intensywnymi ruchami migracyjnymi, także w Polsce.

¹² Ekspozycja Bramy Poznania i audiowycieczka po Ostrowie Tumskim są dostępne w siedmiu językach obcych. Warto zaznaczyć, że w momencie wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 roku ekspozycja ta była jedyną (o charakterze stałym) w Poznaniu dostępną w języku ukraińskim. Ekspozycję Centrum Szyfrów Enigma można zwiedzać w czterech językach obcych, w tym w języku ukraińskim, który został wdrożony w grudniu 2022 roku dzięki dofinansowaniu ze środków UNICEF. Wystawy czasowe w Galerii Śluza są prezentowane również w języku angielskim.

Z perspektywy tematyki artykułu warto skupić uwagę na pierwszej z sześciu zasad interpretacji sformułowanych przez Tildena: „Interpretacja będzie jałowa, jeśli nie połączy tego, co prezentuje lub opisuje, z osobowością i doświadczeniem odbiorcy” (Tilden 2019: 47). Trudność w porozumiewaniu się między ludźmi wynika nie tyle z różnic w systemach językowych, ile z różnic w bagażu doświadczeń i przekonań mówiących (Nosowicz 2006: 8). Zatem komponowanie wydarzeń, usług kulturalnych tak, by nawiązywały do doświadczenia i osobowości naszej publiczności, nabiera szczególnego znaczenia w przypadku gości międzynarodowych, z uwagi na niejednokrotny dystans kulturowy. Zdaniem Tildena:

Odbiorca nie zareaguje żywo, jeśli nie przedstawi mu się czegoś, co nie dotknie jego osobistych doświadczeń, przemyśleń, nadziei, stylu życia, pozycji społecznej i tak dalej. Jeśli nie uda się zaangażować jego ego (używam tego słowa w naturalnym znaczeniu) w ciągły przekazywanych informacji, człowiek ten może i pozostanie obecny ciałem, ale nie duchem (Tilden 2019: 50).

Trzecim filarem strategii dostępności językowej instytucji, który rozwinął się wraz ze zdynamizowaniem sytuacji migracyjnej, jest traktowanie dziedzictwa jako zasobu do nauki języka polskiego jako drugiego. Impuls do zbudowania tego obszaru działalności programowej Poznańskiego Centrum Dziedzictwa wyszedł z Centrum Badań Migracyjnych UAM i Migrant Info Point oraz od pani Julii Karczewskiej, nauczycielki języka polskiego jako drugiego. Wkrótce do grona partnerów dołączył również Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Taki zbiór podmiotów współpracujących na rzecz wspólnego celu uznać można za modelowe rozwiązanie, łączące siły środowiska nauczycielskiego, organizacji pozarządowej i instytucji kultury, a tym samym praktyczny przykład wdrażania lokalnej polityki integracji. Wsparcie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w wyzwaniach, jakimi są poznawanie najbliższej okolicy i dekodowanie nowej rzeczywistości kulturowej, stało się ważnym obszarem edukacyjnym instytucji kultury. W wyniku takiego podejścia w 2019 roku powstał pierwszy zestaw materiałów do nauki języka polskiego jako drugiego *Witaj w Poznaniu* – dwadzieścia dwustronnych kart pracy dostosowanych do potrzeb dwóch grup wiekowych: uczniów i uczennic klas 1–3 oraz uczniów i uczennic klas 4–8 szkół podstawowych. Bohaterami jest dwoje dzieci – rodzeństwo z Ukrainy, które przyjeżdża z rodzicami do Poznania. Teksty koncentrują się na zagadnieniach związanych z poznańskim dziedzictwem, a kolejne etapy jego poznawania rozgrywają się na obszarze najważniejszych lokalnych atrakcji (Stary Rynek, Muzeum Narodowe, Palmiarnia, Brama Poznania, zoo, ogród botaniczny). Pojawiają się również elementy związane z organizacją życia w mieście, funkcjonowaniem w środowisku szkolnym, transportem publicznym. O doborze treści zdecydowało kryterium użyteczności dla odbiorców i odbiorczyń. W praktyce zastosowano opisywane wcześniej podejście komunikacyjne, ukierunkowane na

kształtowanie określonych wzorców zachowań istotnych w codziennym życiu. Jak pisze autorka kart, Julia Karczewska:

Budowanie szkoły wielokulturowej, funkcjonującej w oparciu o założenia edukacji włączającej, powinno uwzględniać kapitał kulturowy, który uczeń(-ennica) przywiózł(-a) ze sobą. Dlatego warto dopytywać o ich doświadczenia i wiedzę, nabyte w ojczyźnie. To pozwoli im na zachowanie związku z krajem pochodzenia i jego kulturą. Część pytań zawartych na kartach pracy służy właśnie temu (PCD 2019).

W tej wypowiedzi można zauważyć bardzo czytelne, postulowane przez środowisko akademickie, podejście międzykulturowe do refleksji nad nauczaniem języka drugiego i kształtowaniem tożsamości ucznia. Pytania o różnicę postaw, wartości oraz wrażliwość kulturową pozwalają zastanowić się nad własną tożsamością i rozwinąć kompetencje współistnienia w nowym środowisku kulturowym (Stankiewicz, Żurek 2019: 46). W następnych latach instytucja opublikowała kolejne pakiety edukacyjne: *Poznaniacy i poznanianki, poznaj ich!*, tym razem dedykowane uczniom i uczennicom klas 7 i 8 oraz młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych. Korzystając z nich, mogą doskonalić znajomość języka polskiego, a jednocześnie odkrywać niezwykle dokonania osób związanych z Poznaniem, ponieważ nauka opiera się na biogramach intrygujących poznaniaków i poznanierek¹³. Jak deklarują autorki pakietów, ich intencją było, aby nowi mieszkańcy miasta

mogli poznać biografie i dziedzictwo osób, których działalność, osiągnięcia czy postawy do dzisiaj budzą podziw i inspirują (i to nie tylko w wymiarze lokalnym). Wartości, które dziś wpisane są w misję miasta Poznania, takie jak otwartość – rozumiana jako wolność myśli i działań; współodpowiedzialność za słabszych i wykluczonych; współtworzenie miasta oparte na zaufaniu i dialogu czy przedsiębiorczość – kształtowały to miasto także w przeszłości, czego dowodem są życiorysy przedstawione w pakiecie edukacyjnym (PCD 2022).

Co do zasady materiały skomponowane zostały na poziomie A2/B1, a wykorzystywane słownictwo wykracza w niektórych ćwiczeniach poza poziom B1. Podejście, na które się zdecydowano, dobrze oddają słowa Małgorzaty Gaszyńskiej-Magiery:

(...) przy doborze elementów wiedzy o kulturze do programu kursu językowego należy bezwzględnie odrzucić tyranię wszelkiego rodzaju hierarchii artystycznych, literackich, naukowych

¹³ Wśród bohaterów i bohaterek pakietów edukacyjnych znajdują się: Hipolit Cegielski, Halszka Osmólska, Henryk Zygalski, Kazimierz Nowak, Julia Woykowska, Stanisław Barańczak, Magdalena Abakanowicz, Władysław i Janina Czarnecki, Edward i Konstancja Raczyńscy. W maju 2023 roku dzięki dofinansowaniu UNICEF pojawiły się kolejne karty, dla których inspiracją stały się biografie: Edmunda Strzeleckiego, Wandy Błęńskiej i Kazimiery Iłakowiczówny.

i tym podobnych. (...) [N]ależy zaznajamiać z takimi wydarzeniami historycznymi, których nazwy w dzisiejszej polszczyźnie odnoszą się nie tylko do konkretnych faktów, ale mają szersze odniesienie, czyli nazywają pewne zjawiska bądź postawy (Gaszyńska-Magiera 2008: 281).

Podsumowując, przygotowanie szerokiego wachlarza materiałów do nauki języka polskiego jako drugiego, dostępnych w internecie na wolnej licencji, uzupełnionych o nagrania audio, a także konstruktywna współpraca z ekspertami i praktykami w tej dziedzinie oraz wsparcie nauczycieli w doskonaleniu zawodowym poprzez organizację webinarów z wyżej wymienionego zakresu przyczynia się do realizacji jednocześnie kilka istotnych celów. Po pierwsze, jest bezpośrednią odpowiedzią na aktualne potrzeby imigrantek i imigrantów wynikające z przytoczonych badań z lat 2021–2022. Po drugie, służy realizacji celów polityk miejskich. Po trzecie, pozwala instytucji kultury aktywnie włączyć się w proces integracji, co kluczowe: w formie, która pozwala realizować długofalowy cel takiej instytucji – upowszechnianie dziedzictwa miasta.

Zamiast zakończenia

Nelson Mandela powiedział kiedyś, że jeśli rozmawiasz z drugim człowiekiem w języku, który rozumie, to wtedy to, co mówisz, trafia do jego rozumu. Jeśli jednak rozmawiasz z nim w jego ojczystym języku, trafiasz do jego serca. Z kolei Edmund de Waal twierdzi, że znając języki, wszędzie czujesz się jak w domu. Te dwie konstatacje nawiązują do znaczenia języka dla dobrostanu ludzi, zarówno po stronie społeczności przybywających (z różnych powodów) do odmiennych językowo miejsc, jak i dla wspólnot przyjmujących te społeczności na swoim terytorium. Każdy z nas z pewnością znalazł się w obydwu opisywanych sytuacjach, choć okoliczności im towarzyszące w większości wypadków nie były tak ekstremalne, jak w okresie kilkunastu ostatnich miesięcy. Kultura jest przestrzenią, gdzie wspomniany dobrostan możemy kreować, także na niwie językowej. Możemy, ale czy jesteśmy na to gotowi i jaką rolę decydujemy się odegrać? To otwarte pytanie do twórców i twórczyń sektora kultury i dziedzictwa.

Bibliografia

- Ager Alastair, Strang Alison (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191, <https://academic.oup.com/jrs/article/21/2/166/1621262> [odczyt: 23.02.2023].
- Bloch Natalia, Czerniejewska Izabela, Józwiak Ignacy, Mińkowska Agnieszka, Romanowicz Anna (2010). *Cudzoziemcy w Poznaniu. Praca, zdrowie, edukacja* (raport). Poznań.

- Czerniejewska Izabela, Main Izabella, Sydow Karolina (2022). *Potrzeby mieszkanek i mieszkańców Poznania z doświadczeniem migracyjnym dotyczące integracji społecznej*. Poznań: Centrum Badań Migracyjnych.
- Esser Hartmut (2006). *Migration, Language and Integration*. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI) Social Science Research Center Berlin (AKI Research Review, 4), <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf> [odczyt: 23.02.2023].
- Gaszyńska-Magiera Małgorzata (2008). Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna. W: Władysław T. Miodunka, Anna Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 279–289, <https://core.ac.uk/download/pdf/250300871.pdf> [odczyt: 20.02.2023].
- Gębał Przemysław (2016). Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 7(223), 52–66.
- Grudzińska Katarzyna (2014). Integracyjne perspektywy kulturoznawczego kształcenia językowego w gimnazjum i liceum. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 5(161), 95–104.
- Herkt Monika, Kępski Michał, Szenrok-Brożyńska Natalia, Mirzyński Robert (2019). Wstęp. W: Freeman Tilden, *Interpretacja dziedzictwa*, przeł. Agnieszka Wilga. Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, 7–10.
- Herkt Monika, Mieszala Anna (2020). *Obcokrajowcy – turyści zagraniczni, migranci / 2018 w instytucji kultury. Publikacja poseminaryjna cyklu „Odbiorcy instytucji kultury”*. Poznań: Poznańskie Centrum Dziedzictwa, <https://pcd.poznan.pl/article/172> [odczyt: 23.02.2023].
- IOM (2003). *IOM and Migration Integration*, https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/migrated_files/What-We-Do/docs/IOM-DMM-Factsheet-LHD-Migrant-Integration.pdf [odczyt: 23.02.2023].
- Karwińska Anna (2013). Kultura. W: Jerzy Hausner, Anna Karwińska, Jacek Purchla (red.), *Kultura a rozwój*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 57–80.
- Nosowicz Jan Franciszek (2006). Język jako podstawowy element cech kultury narodowej. *Studia Elckie*, 8, 7–21, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Elckie/Studia_Elckie-r2006-t8/Studia_Elckie-r2006-t8-s7-21/Studia_Elckie-r2006-t8-s7-21.pdf [odczyt: 23.02.2023].
- Nowicka Monika (2021). Transformacja czy stabilizacja? Bariery w integracji imigrantów wewnątrzunijnych żyjących w Polsce. W: Katarzyna Andrejok et al. (red.), *Zmiana społeczna, pandemia, kryzys. Konteksty empiryczne i teoretyczne*. Warszawa: IFiS PAN, 91–116, https://www.academia.edu/50919092/Transformacja_czy_stabilizacja_Bariery_w_integracji_imigrant%C3%B3w_wewn%C4%85trzunijnych_%C5%BCyj%C4%85cych_w_Polsce [odczyt: 23.02.2023].
- PCD [Poznańskie Centrum Dziedzictwa] (2019). *Witaj w Poznaniu – materiały do pobrania*, <https://pcd.poznan.pl/files/karty-witaj-w-poznaniu-2.pdf> [odczyt: 20.02.2023].

- PCD [Poznańskie Centrum Dziedzictwa] (2022). *Poznanianki i poznaniacy, poznaj ich! – materiały do pobrania*, <https://pcd.poznan.pl/files/list-przewodni-komplet-kart.pdf> [odczyt: 20.02.2023].
- POT [Polska Organizacja Turystyczna] (2022). *Obcokrajowcy o Polsce 2022* (raport), https://www.pot.gov.pl/attachments/article/1804/Obcokrajowcy_o_Polsce_2022_wersja_fin_19_05_23.pdf [odczyt: 9.06.2023].
- Projekt uchwały (PU 1502/23) w sprawie przyjęcia „Polityki oświatowej miasta Poznania 2030”, <https://bip.poznan.pl/bip/projekty-uchwal/projekt-uchwaly-pu-1502-23-w-sprawie-przyjecia-polityki-oswiatowej-miasta-poznania-2030,195296.html> [odczyt: 20.02.2023].
- Projekt uchwały (PU 1514/23) w sprawie przyjęcia „Polityki na rzecz integracji migrantek i migrantów w Poznaniu na lata 2023–2024”, <https://bip.poznan.pl/bip/projekty-uchwal/projekt-uchwaly-pu-1514-23-w-sprawie-przyjecia-polityki-na-rzecz-integracji-migrantek-i-migrantow-w-poznaniu-na-lata-2023-2024,196658.html> [odczyt: 20.02.2023].
- Rożanowski Bohdan, Sieniow Tomasz (2013). *Integracja cudzoziemców w Polsce i Europie. Perspektywa lokalna*. Lublin: Instytut na rzecz Państwa Prawa.
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna (2017). Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. Nauczyciel języka polskiego w wielu rolach. *Języki Obce w Szkole*, 4, 21–25, https://www.academia.edu/37054507/Od_edukacji_j%C4%99zykowej_do_kszta%C5%82cenia_mi%C4%99dzy_kulturowego_Nauczyciel_j%C4%99zyka_obcego_w_wielu_rolach [odczyt: 23.02.2023].
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna (2019). Rola nauczyciela języka polskiego jako drugiego w kształceniu językowo-kulturalnym. *Edukacja*, 3(150), 42–53.
- Sztompka Piotr (2019). O pojęciu kultury raz jeszcze. *Studia Socjologiczne*, 1(232), 7–23, https://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_2019_nr1_s.7_23.pdf [odczyt: 23.02.2023].
- Tilden Freeman (2019). *Interpretacja dziedzictwa*, przeł. Agnieszka Wilga. Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej Trakt.
- Wojski Marcin, Cywiński Paweł (2022). *Miejska gościnność. Wielki wzrost, wzywania i szanse. Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach*. Warszawa: Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza.
- Załącznik do uchwały nr XXXV/634/VIII/ 2020 Rady Miasta Poznania z dnia 29 września 2020 „Statut Poznańskiego Centrum Dziedzictwa”, <https://pcd.poznan.pl/files/statut-pcd.pdf> [odczyt: 20.02.2023].