

Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka. Studium przypadku

ANNA PEZA, GRAŻYNA
PRZECHODZKA

W polskich placówkach oświatowych od pewnego czasu jest obecna – poza dziećmi cudzoziemskimi – nowa kategoria uczniów, mianowicie tych, których rodzice zdecydowali się na powrót do kraju po latach przebywania za granicą. Z roku na rok jest to coraz liczniejsza grupa uczniów, zróżnicowana pod wieloma względami: językowym, kulturowym i wiekowym, co wynika z tego, że część dzieci wyjechała z Polski w wieku przedszkolnym, a inne urodziły się już poza Polską. Obie grupy podejmowały więc naukę w szkołach niepolskich – w języku kraju, w którym przebywała rodzina.

Zgodnie z zapisami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r.¹ uczniowie cudzoziemscy i dzieci reemigrantów mogą korzystać z bezpłatnych zajęć wyrównawczych z poszczególnych przedmiotów (w tym z języka polskiego) w wymiarze nieprzekraczającym pięciu godzin tygodniowo. Czy pięć godzin tygodniowo zajęć wyrównawczych wystarczy do tego, by dziecko mogło efektywnie uczestniczyć w zajęciach przedmiotowych przewidzianych w programie nauczania? Na jakiej podstawie wyliczono tę liczbę? Praktyka szkolna potwierdza, że poziom znajomości polszczyzny wśród dzieci reemigrantów jest bardzo zróżnicowany: od dobrego do bardzo słabego, co zależy zwykle od wyboru modelu emigracji przez rodziców². Rodzi się więc pytanie, jak nauczyciele powinni wykorzystywać owe godziny, czego i jak uczyć, żeby dzieci reemigrantów mogły jak najszybciej dorównać polskim uczniom?

W sytuacji braku wystandaryzowanych narzędzi do określenia rzeczywistego poziomu biegłości językowej danego dziecka, liczba godzin wyrównawczych w konkretnych przypadkach okazywała się w praktyce (na co wskazują opinie nauczycieli) nieadekwatna w stosunku do indywidualnych potrzeb uczniów.

Przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem reemigrantem

Na podstawie regulacji prawnych organ prowadzący szkołę może wybrać integracyjny model kształcenia (nauka w klasie z rówieśnikami + zajęcia wyrównawcze) lub separacyjny (oddział przygotowawczy). Dzieci emigranckie i reemigranckie mają więc teoretycznie zagwarantowaną pomoc edukacyjną i adaptacyjną.

Regulacje prawne nie rozwiązują, niestety, kwestii merytorycznych, np. w zakresie kwalifikacji osób prowadzących zajęcia wyrównawcze. W praktyce te lekcje często prowadzą zatem nauczyciele języka polskiego bez przygotowania glottodydaktycznego. Instytucje, którym podlegają szkoły, a także dyrektorzy placówek nie widzą potrzeby zatrudniania specjalistów, lektorów języka polskiego jako obcego lub drugiego, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem mogliby wspomóc uczniów w rozwijaniu kompetencji językowych. Określenie wymogów

1 Zob. [Tu odniesienie do rozporządzenia, które (we fragmentach?) opublikujemy w tym numerze]

2 Zob. *Nauczanie i promocja języka polskiego. Diagnoza – stan – perspektywy*, praca zbiorowa, red. J. Tambor, B. Nie-sporek-Szamburska, Katowice 2019, s. 23–104.

merytorycznych przez ustawodawcę jest ważne. Zapewne przełożyłoby się na szybsze pokonywanie trudności w nauce i łatwiejszą adaptację uczniów w nowym środowisku. Oddziały przygotowawcze, mimo że prawnie możliwe i wskazane edukacyjnie oraz psychologicznie, funkcjonują w niewielu placówkach. Ich organizowanie spoczywa bowiem na organie prowadzącym szkołę i wiąże się z dodatkowymi nakładami finansowymi, co wywołuje opór lokalnych władz szkolnych. W przypadku stworzenia oddziału przygotowawczego należy zatrudnić dodatkowe osoby – specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

Brak możliwości kształcenia się (na początku w oddziałach przygotowawczych) powoduje, że uczniowie, rozpoczynając edukację w polskiej szkole, muszą pogodzić udział w obowiązkowych zajęciach przewidzianych programem na każdym etapie edukacji z dodatkowymi zajęciami wyrównawczymi. Taka sytuacja ani nie przyspiesza procesu adaptacji, ani nie wpływa na szybsze wyrównanie braków. Złudne jest bowiem przekonanie nie tylko wielu nauczycieli, ale także rodziców, że jeśli dziecko wypowiada się sprawnie po polsku w codziennej komunikacji (na emigracji posługiwało się w domu językiem polskim), to nie będzie miało żadnych kłopotów z pisaniem czy czytaniem po polsku, poradzi sobie zatem z nauką w tym języku. W praktyce okazuje się, że największe problemy w szkole dotyczą pisania, czytania i nieznamości specjalistycznego słownictwa, w tym kluczowych pojęć wykorzystywanych na zajęciach przedmiotowych.

Ocenianie dzieci reemigrantów

Dodatkowym elementem stresującym ucznia-reemigranta jest sposób oceniania jego osiągnięć oraz egzaminowanie. Obowiązująca podstawa programowa na każdym szczeblu edukacyjnym nakłada na nauczycieli konieczność egzaminowania od uczniów wiadomości i umiejętności tam zawartych, a sprawdzanych później m.in. na egzaminach zewnętrznych wieńczących dany etap nauki. Dla dzieci funkcjonujących dotychczas w odmiennym od polskiego systemie edukacji jest to niezwykle stresogenne. Uczniowie emigranci i reemigranci muszą wykazać się i umiejętnościami językowymi, i konkretną wiedzą, żeby uzyskać ocenę pozytywną z danego przedmiotu. Praktyka dowodzi, że dzieci cudzoziemskie i dzieci reemigrantów na zajęciach z języka polskiego nie nadążają za uczniami polskim. Dzieje się tak z dwóch powodów: wspomnianej już niewystarczającej biegłości językowej oraz obszernego i niełatwego programu szkolnego. Dodatkową barierą są obawy nie tylko przed słabymi ocenami czy niezadowolającymi wynikami egzaminów, ale także przed

ośmieszeniem w oczach polskich kolegów. Jest to szczególnie obciążające psychicznie (a nawet przyczynia się do depresji) zwłaszcza dla tych uczniów, którzy w poprzedniej szkole osiągnęli bardzo dobre lub dobre oceny. Należy więc mieć na uwadze fakt, że jeśli dla dziecka powracającego z zagranicy język polski jest językiem wyłącznie domowym, to zagwarantowane przepisami zajęcia dodatkowe z języka polskiego (zwłaszcza we właściwej liczbie godzin!) oraz zajęcia wyrównawcze z innych przedmiotów mogą nie wystarczać do tego, aby dziecko mogło bezpiecznie wchodzić w nową kulturę, nowe środowisko i nową społeczność szkolną, często zupełnie odmienną od tej, w której dotychczas funkcjonowało.

Poziom znajomości języka polskiego

Dzieci reemigrantów zwykle posługują się językiem polskim przede wszystkim w mowie. Dla większości z nich jest on jednak drugim kodem komunikacyjnym, gdyż w szkole i poza szkołą używały języka kraju, w którym dotychczas przebywały. Rzutuje to na ich stopień znajomości polszczyzny i jej jakość. Ważna staje się zatem kwestia, jakim językiem jest dla dzieci reemigrantów język polski: ojczystym, drugim, obcym³. Odpowiedź na to pytanie ma fundamentalne znaczenie, warunkuje bowiem dobór metod i technik nauczania oraz materiałów dydaktycznych.

Migranci wracający do Polski mogą dobrze mówić po polsku w sytuacjach codziennych, jednak w polskiej szkole mają spore problemy nie tylko z pisaniem, czytaniem i znajomością specjalistycznego (przedmiotowego) słownictwa, ale przede wszystkim z adaptacją, zwłaszcza w grupie rówieśniczej. Młody człowiek zostaje przecież „oderwany” od swojego dotychczasowego świata, w którym często dobrze funkcjonował i nagle musi „wejść” w zupełnie inną kulturę, nieznaną dotąd rzeczywistość. Wówczas największy problem stanowi dla niego nawiązanie relacji z rówieśnikami i odnalezienie się w szkolnej społeczności. Ktoś, kto do tej pory operował na emigracji językiem ojczystym na poziomie kodu ograniczonego, staje przed ogromnym wyzwaniem, ponieważ język polski jako edukacyjny (szkolny) jest dla niego po prostu językiem obcym. Stąd prawdopodobnie wynika większość problemów, z którymi stykają się dzieci reemigrantów i pracujący z nimi nauczyciele.

Patrycja: okres angielsko-irlandzki

Problemy edukacyjno-adaptacyjne dzieci reemigrantów można prześledzić na przykładzie Patrycji⁴ – uczennicy drugiej klasy ówczesnego polskiego gimnazjum. Patrycja miała 15 lat, kiedy została przeniesiona do polskiej placówki. Przez

3 W glottodydaktyce polonistycznej poświęcono temu tematowi szereg publikacji, zob. publikacje wymienione w bibliografii do tego artykułu.

4 Imię dziecka zostało zmienione.

ponad 10 lat przebywała na emigracji. Wyjechała wraz z rodzicami, gdy miała 4 i pół roku. Rodzice przebywali najpierw w Wielkiej Brytanii, skąd po kilku latach przenieśli się do Irlandii. Planowali stały pobyt za granicą.

Początki edukacji dziewczynki za granicą były bardzo trudne. Obowiązek szkolny w Wielkiej Brytanii obejmuje dzieci już od piątego roku życia. Patrycja musiała zatem podjąć naukę w szkole angielskiej, mimo że wcześniej nie miała styczności z obcym językiem. Wejście w nowe środowisko, którego całkowicie nie rozumiała, było dla niej bardzo trudnym przeżyciem. Z rozmów z mamą wynika, że „córka płakała, stresowała się za każdym razem, kiedy musiała iść do szkoły, podczas lekcji była bierna i apatyczna. Z biegiem czasu zaaklimatyzowała się w nowym miejscu, szybko uczyła się języka angielskiego, dosyć pewnie i swobodnie czuła się wśród rówieśników, polubiła szkołę”.

Sytuacja życiowa zmusiła jednak rodzinę do przeprowadzki do Irlandii. W wieku 7 lat Patrycja znów rozpoczęła naukę w nowej szkole. Dla tak wrażliwego dziecka był to kolejny stres i długi proces adaptacji w nowym środowisku. Jej mama wspomina: „córka bardzo płakała, kiedy musiała iść do szkoły. Kurczowo trzymała się moich nóg, krzycząc przy wejściu do budynku: *Chcę być z tobą, tylko z tobą, nie chcę tam iść!*⁵ .

W miarę upływu czasu, dzięki wsparciu nauczycieli i psychologa szkolnego oraz dzięki dodatkowym zajęciom, które zniwelowały barierę językową, Patrycja stała się bardziej otwarta w kontaktach z rówieśnikami. Nawiązywała nowe znajomości i przyjaźnie, częściej się uśmiechała. Jej pracowitość, ambicja, wsparcie ze strony rodziców, pomoc nauczycieli, dobre relacje z rówieśnikami znacząco przyczyniły się – jak twierdzi mama – do osiągnięcia bardzo dobrych wyników na zakończenie szkoły podstawowej. Wtedy Patrycja stanęła przed kolejną nową szkołą – gimnazjum. I znów nowe wyzwania, nowi nauczyciele, rówieśnicy. Na szczęście miała wsparcie rówieśniczki – koleżanki z podstawówki, z którą znalazła się w jednej klasie. Początek był nieco trudny, ale po paru miesiącach wyniki w nauce zdecydowanie się poprawiły. Ulubionymi przedmiotami dziewczynki były historia i matematyka. Jak wspomina mama dziecka: „Kaźde zebranie z nauczycielami to same pozytywne opinie o Patrycji. Pochwały, że jest jedną z najlepszych uczennic w klasie. Nie ma z nią żadnych problemów. Dwunasty nauczyciel wyraża pozytywną opinię o mojej córce i tu łyż szczęścia w moich oczach, że tak bystre i mądre mam dziecko”.

Dziewczynka wiązała swoją przyszłość edukacyjną właśnie z Irlandią, tam chciała skończyć szkołę i podjąć

studia. Niestety, sytuacja rodzinna spowodowała, że mama wraz z dziećmi (brat Patrycji urodził się w Irlandii), po 10 latach pobytu za granicą, zdecydowała się na powrót do Polski. Nie była to łatwa decyzja, gdyż dzieci, przede wszystkim Patrycja, dostosowały się językowo do rówieśników i bardzo dobrze radziły sobie w komunikacji z nimi.

Patrycja: powrót do Polski – problemy adaptacyjno-edukacyjne

Powrót na stałe wiązał się z koniecznością pójścia do nowej szkoły. Na podstawie stosownych dokumentów Patrycja została przyjęta do II klasy ówczesnego gimnazjum, klasy z rozszerzonym językiem angielskim i językiem niemieckim. Dziewczynka bardzo dobrze mówiła po polsku (w środowisku domowym), więc mama stwierdziła, że „córka na pewno poradzi sobie z nauką w gimnazjum, potrzebuje jedynie nieco więcej czasu”. Rzeczywistość okazała się jednak inna, ujawniły się bowiem problemy na wielu poziomach sprawności komunikacyjnej. Wynikało to być może z tego, że Patrycja uczyła się języka polskiego w domu z mamą. Po przyjeździe do Anglii to mama uczyła ją pisać i czytać. Obie przez dwa lata uczestniczyły również w internetowym kursie języka polskiego. Patrycja nie chodziła do żadnej polskiej szkoły, więc polszczyzna ogólna, zwłaszcza w odmianie pisanej, nie została przez nią opanowana właściwie. Dziewczynka komunikowała się najczęściej w kodzie mówionym, którym posługiwali się jej najbliżsi.

Pierwszy dzień w polskiej szkole przebiegł spokojnie. Jednak kolejne dni wyglądały inaczej. Patrycja nie chciała chodzić do szkoły. Głównym powodem było niezrozumienie wielu polskich słów, zwłaszcza terminów specjalistycznych, którymi posługiwano się na zajęciach. Obawiała się kartkówek i sprawdzianów, ale najbardziej przerażały ją odpowiedzi przy całej klasie. Była sparaliżowana strachem w obawie przed porażką i reakcją rówieśników. Jak sama mówi: „W szkole angielskiej nie było pytania na ocenę, chodzenia do tablicy, nie było kartkówek, tylko coś podobnego do sprawdzianu, ale było mi tak łatwiej, bo było ich mało. Miałam jedne z lepszych ocen i lubiłam najbardziej historię, a teraz za nią nie przepadam, bo nie rozumiem jej jeszcze”. Nic zatem dziwnego, że dziewczynka zamknęła się w sobie. Stres doprowadzał ją do wybuchów płaczu i izolacji od rówieśników. Mimo że klasa chciała się do niej zbliżyć, poznać ją, Patrycja była bierna. Bała się odrzucenia, twierdząc, że „jest inna i wszyscy na nią dziwnie patrzą”. Wychowawca klasy zwrócił uwagę na to, że dziewczynka dystansuje się od rówieśników: „Zauważam duży dystans Patrycji do uczniów w klasie,

5 Źródło informacji nt. edukacji Patrycji za granicą oraz w Polsce po powrocie z emigracji stanowią rozmowy z uczennicą, jej matką, nauczycielami i pedagogami z gimnazjum oraz z poradnią.

przerwy spędza samotnie lub ze mną. Mimo upływu czasu, dystans ten się nie zmniejsza. Czasami komentuje, że »dziewczyny są szalone«, co wydaje się komentarzem na wyrost, gdyż moja klasa należy do najspokojniejszych w szkole. Patrycja unika zabierania głosu na forum klasy, nie lubi brać udziału w żadnych wydarzeniach klasowych, nawet jeśli jest to wyjście do kina. Nie można tłumaczyć jej wycofania problemami komunikacyjnymi, gdyż jej poziom języka polskiego jest wystarczający do swobodnego porozumiewania się w sytuacjach dnia codziennego. Myślę, że dystans ten wynika głównie z różnic kulturowych oraz jej osobistych doświadczeń. Klasa na początku próbowała zachęcić nową koleżankę do popołudniowych wyjść czy zapisania się na zajęcia sportowe, jednak ona konsekwentnie odmawiała i teraz już nie próbują jej angażować, akceptując sytuację. Jest bardzo grzeczna, zawsze przygotowana do lekcji. Sprawdziany, kartkówki, pytanie czy nawet podejsie do tablicy okupione jest jednak dużym stresem. Nawet na lekcjach języka angielskiego uczennica często odmawia odpowiedzi na pytanie, nie chce pisać kartkówki. Przedmioty takie jak język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, są dla niej prawdziwym wyzwaniem, głównie z powodu braku słownictwa, braku rozumienia treści”.

Dodatkowy stres wiązał się z postęпами w nauce i tym, że skoro wszystkiego nie rozumie, kiedy przebywa na lekcji, to nie osiągnie bardzo dobrych wyników. Dla tego ambitnego dziecka sytuacja stała się patowa, a strach doprowadzał do coraz silniejszych reakcji: poranionych dłoni od ściskania, warg – od przygryzania. Matka Patrycji była w stałym kontakcie z dyrekcją szkoły, wychowawcą, psychologiem i pedagogiem oraz nauczycielami uczącymi córkę. Zaniepokojona sytuacją, już na początku roku szkolnego złożyła wnioski do poradni psychologiczno-pedagogicznej o przeprowadzenie właściwych badań i wydanie opinii o córce. Była z nią także na konsultacjach u psychiatry. Wyniki badań wraz z uzasadnieniem wydanym przez poradnię były następujące: „[...] Poniżej przeciętnej kształtuje się zasób wiadomości ogólnych o świecie, zdolność myślenia abstrakcyjnego, spostrzegawczość. [...] Uczennica czyta i pisze w języku polskim. Czyta w tempie przeciętnym, głównie metodą całościową, dłuższe i trudniejsze wyrazy sylabizuje. Ma trudności w rozumieniu czytanych treści. [...] Ma trudności w poprawnym zapisie zmiękczeń, głosek nosowych, w łącznej i rozdzielnej pisowni wyrazów. Ponadto myli litery, odpowiedniki głosek zbliżonych fonetycznie. Natomiast błędy ortograficzne wykazują umiarkowane nasilenie. Z nauki o języku uczennica orientuje się jedynie w różnicowaniu podstawowych

części mowy, pozostałe elementarne umiejętności wymagają uzupełnienia”.

Dziewczynka systematycznie uczęszczała na zajęcia z psychologiem szkolnym, które miały na celu wzmocnienie jej wiary we własne możliwości i poprawienie relacji z rówieśnikami. Według psychologa Patrycja pozostawała pod opieką psychologiczną z uwagi na trudności adaptacyjne, jakie przejawiała od początku roku szkolnego. Przeprowadzenie się do Polski po raz kolejny spowodowało w jej życiu wiele niemalże rewolucyjnych zmian, zarówno edukacyjnych (obcy system nauczania), ekonomicznych (obniżenie poziomu życia), rodzinnych (rozwód rodziców) oraz emocjonalnych (nowe środowisko społeczne i rówieśnicze). Każda sytuacja, którą subiektywnie postrzegała jako porażkę, powodowała u niej objawy somatyczne, m.in. bezsenność i trzęsienie się rąk oraz objawy natury poznawczej: trudności z koncentracją, zawężenie myślenia do jednej kategorii i inne. W opinii psychologa, „nowe warunki, w jakich się znalazła, warunkują u niej silne reakcje stresowe, utrudniające funkcjonowanie w codzienności szkolnej. Potrzeba sukcesu, którą pragnie odczuć, sprawia, że koncentruje się tylko na wyniku swojej pracy, bagatelizując wysiłek, chęć i czas, które włożyła w to, aby opanować dany materiał czy umiejętność. Uczennica poświęca wiele czasu, aby dorównać swoim rówieśnikom, co skutkuje ogromną wiedzą, której nie dostrzega – skupia się tylko na brakach. Potrzebuje wiele wsparcia i uwagi, aby zrozumieć, że wykonuje ogromną pracę nad sobą i zaakceptować fakt, że musi upłynąć czas, podczas którego zaadaptuje się do nowej sytuacji”.

W szkole Patrycja uczestniczyła w przysługujących jej godzinach wyrównawczych: dwóch godzinach tygodniowo na naukę języka polskiego oraz po jednej godzinie tygodniowo z matematyki, chemii i fizyki na uzupełnienie wiedzy merytorycznej z tych przedmiotów. Dziewczynka systematycznie uczestniczyła w dodatkowych zajęciach i, zdaniem jej ówczesnych nauczycieli, „robiła duże postępy, które pozytywnie wpływają na jej wyniki w nauce”. Nauczycielka fizyki, która pracowała z dziewczynką, wspomina: „Patrycja na pierwszych lekcjach sprawiała wrażenie osoby przestraszonej, niezadowolonej, smutnej. W związku z potrzebą zaadaptowania się w nowym miejscu dziewczynka uczęszcza na dodatkowe zajęcia z niektórych przedmiotów – w tym fizyki. Od razu dało się zauważyć, że jest bardzo ambitna, ale jednocześnie rozgoryczona faktem, iż nie rozumie wielu słów i pojęć charakterystycznych dla tego przedmiotu. Razem stwierdziłyśmy, że program fizyki będziemy realizować od początku (w Irlandii był to cały blok przyrodniczy – w Polsce

6 Z opinii sporządzonej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

oddzielny przedmiot). Stopniowo wprowadzałam wzory, pojęcia, rozwiązywałam z nią zadania z treścią, wykonywałam doświadczenia. W pierwszych tygodniach naszej pracy była niepewna i zdenerwowana tym, że tego nie rozumie. Jednak kilka miesięcy ciężkiej pracy sprawiło, że uczennica świetnie rozwiązuje zadania, dobrze posługuje się pojęciami charakterystycznymi dla fizyki, odważyła się na napisanie sprawdzianu (wcześniej była to olbrzymia bariera) i dostała z niego ocenę bardzo dobrą. Wyraziła nawet chęć napisania na lekcji kartkówki, czego wcześniej też nie chciała robić. Dodatkowe zajęcia w znacznym stopniu poprawiły jej sposób komunikacji na lekcjach fizyki⁷.

Początkowo zajęcia z języka polskiego prowadziła polonistka, która koncentrowała się na wyrównywaniu braków z zakresu historii literatury, co w praktyce oznaczało czytanie z Patrycją lektur szkolnych (np. *Zemsty*), a nie rozwijanie potrzebnych kompetencji językowych. Najtrudniejsze były dla Patrycji właśnie lekcje języka polskiego: „Siedzę podczas zajęć i robię te same zadania co inni. Niewiele z tego rozumiem. Dużo słów w zadaniach sprawia mi kłopot. Szybkie tempo pracy, notowanie, nie jest fajne. Potem pani pyta, a ja nie wiem, o co chodzi. Denerwuje mnie to i zniechęca. Najgorzej jest, kiedy omawiamy lekturę, ostatnio była *Zemsta*, nic z tego nie rozumiałam. Boję się, że nie zdam egzaminu z języka polskiego”. Obawy dziewczynki dotyczące egzaminów końcowych z niektórych przedmiotów były bardzo poważne: „Ciekawe, jak sobie poradzę z historią, języka polskiego czy geografii? Ostatnio czytałam przykładowy egzamin, na pewno go nie napiszę, jest trudny, a ja po prostu wielu rzeczy nie rozumiem. Dlaczego muszę go pisać? Nie dam rady”.

Zaniepokojona stanem psychicznym dziecka matka poprosiła o zmianę nauczyciela języka polskiego. W szkole pracowała osoba, która ukończyła studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego i to ona zajęła się językowym kształceniem dziewczynki⁷. Dzięki przygotowaniu merytorycznemu, odpowiednio dobranym metodom i technikom nauczania oraz podręcznikom (głównym i uzupełniającym)⁸, ścisłej współpracy nauczycielki, psychologów z poradni i matki Patrycja powoli zaczęła adaptować się w nowym środowisku.

Patrycja: zajęcia wyrównawcze z języka polskiego

Najważniejszym celem zajęć z języka polskiego było sukcesywne rozwijanie kompetencji językowej po to, aby Patrycja

coraz pełniej i aktywniej mogła uczestniczyć w zajęciach szkolnych wraz z rówieśnikami. Lekcje odbywały się po zakończeniu obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Pierwszy semestr upłynął dziewczynce na poszerzaniu i nauce nowego dla niej słownictwa, rozwijaniu umiejętności gramatycznych, ćwiczeniach komunikacyjnych, ćwiczeniu reguł ortograficznych, a także budowaniu różnych form wypowiedzi, zaczynając od tych prostszych i krótszych. Przy wprowadzaniu nowego słownictwa bądź wyjaśnianiu niezrozumiałych słów wykorzystywano słowniki obrazkowe. Nieodłącznym elementem zajęć stały się różne gry karciane, domino sylabowe, scrabble, gry planszowe, gry interaktywne (pozwalały na utrwalanie zasad ortograficznych), które pobudzały kreatywność uczennicy, stanowiły ciekawą formę nauki, pomagały w szybszym zapamiętywaniu nowych wyrazów, a także powtarzaniu leksyki. W kolejnym semestrze nauczycielka utrzymywała zdobyte przez Patrycję wiadomości, sprawdzając przy tym, jakie zrobiła postępy, a nad czym należy jeszcze popracować.

Drugi semestr poświęcono na dalsze ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne, doskonalenie kompetencji komunikacyjnych. Nauczycielka wykorzystywała bardzo dużo ćwiczeń rozwijających sprawność czytania, pisanie i rozumienia ze słuchu. Tworzenie wypowiedzi ustnych stopniowo przestawało być dla dziewczynki tak dużym problemem, poprawiła się jakość pisemnych form wypowiedzi, np. listu (oficjalnego i nieoficjalnego), kartki z pamiętnika, zaproszenia, ogłoszenia czy podania. Patrycja starała się pisać poprawnie pod względem gramatycznym, leksykalnym i stylistycznym. Jej wypowiedzi były uporządkowane, nie tak długie i chaotyczne jak wcześniej. Samodzielnie potrafiła znaleźć w tekście powtórzenia i je wyeliminować. Największy problem stanowiła poprawność fleksyjna stosowanych wyrazów oraz interpunkcja. Mimo systematycznego utrwalania form przypadków, imiesłów, struktury i części zdania wciąż popełniała błędy zakłócające zrozumienie wypowiedzi. W drugim semestrze wiele czasu poświęcono na analizę zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie. Jak sama twierdziła: „To jest dla mnie niejasne. Nie wiem, co z czym się łączy, skąd się biorą te dziwne wykresy. Na lekcji z klasą siedzę i nic nie rozumiem, a pani ciągle do mnie mówi »Spróbuj«. Co mam spróbować, skoro tego nie rozumiem!”. Dziewczynka uwielbiała natomiast ćwiczenia frazeologiczne, starała się szukać związków frazeologicznych

7 Nową nauczycielką Patrycji była pierwsza współautorka artykułu, która ukończyła studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

8 Na zajęciach nauczycielka wykorzystywała m.in. podręczniki: A. Achtełik, W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, M. Świątek, Bądź na B1. *Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*, Kraków 2012; P.E. Gębał, *Od słowa do słowa toczy się rozmowa Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Kraków 2012; E. Lipińska, *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków 2014; A. Ruszer, *Oswoił tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1*, Kraków 2013.

w różnorodnych źródłach, założyła nawet osobny zeszyt tylko do ćwiczeń frazeologicznych.

Zadaniem nauczyciela języka polskiego jako obcego była nie tylko pomoc Patrycji w opanowaniu i rozwijaniu polszczyzny, ale także w lepszym zaaklimatyzowaniu się w szkole, w nowym środowisku. Dzięki temu Patrycja stała się bardziej otwarta i śmielsza w nawiązywaniu nowych kontaktów, potrafiła wyrażać własne opinie. Z nauczycielką języka polskiego jako obcego bardzo się zżyła, chętnie korzystała z propozycji wyjść szkolnych na spektakle teatralne, seanse filmowe, co było potem punktem wyjścia do dyskusji na dodatkowych zajęciach. Patrycja uwielbiała oglądać ciekawe filmy, czytać książki, ale te o treści dla niej zrozumiałej. Pracowitość, sumienność i wytrwałość dziewczynki, wsparcie i pomoc mamy, jej dobry kontakt ze szkołą, współpraca z wieloma nauczycielami dały bardzo dobre efekty, ale przede wszystkim pomogły w pokonaniu trudności i wzmocnieniu wiary we własne siły.

Proces adaptacyjno-edukacyjny w przypadku Patrycji przebiegałby zapewne dużo mniej dramatycznie, gdyby dziewczynka miała zindywidualizowaną pracę w czasie lekcji. Wskazania poradni psychologiczno-pedagogicznej w zakresie pracy z nią były jednoznaczne: „Konieczna jest indywidualizacja pracy z uczennicą w czasie lekcji – należy częściej podchodzić do niej i upewniać się, czy prawidłowo rozumie i interpretuje treści zadań, poleceń, instrukcji pisemnych lub ustnych i w razie potrzeby udzielać dodatkowych objaśnień, wskazówek, naprowadzać na właściwy tok rozumowania. Ze względu na trudności w rozumieniu tekstu i notowaniu dyktowanych treści – wydłużać czas jej pracy, zezwalać na dokończenie niektórych zadań w późniejszym terminie. Warto także rozważyć dzielenie większych partii materiału lekcyjnego na mniejsze i pozostawienie jej więcej czasu na jego opanowanie. Podczas odpowiedzi stosować pytania pomocnicze. Nie wrywać uczennicy nagle do odpowiedzi, szczególnie z odległych partii materiału. Zauważać nawet drobne postępy w nauce, budować motywację uczennicy, stwarzać jej możliwości do przeżycia sukcesu na polu nauki, doceniać wysiłek, a nie tylko końcowy efekt pracy”.

Podsumowanie

Na podstawie przeżyć Patrycji można sądzić, że część polskich placówek nie jest wystarczająco przygotowana do tego, aby zapewnić młodym reemigrantom odpowiednie wsparcie i realną pomoc. Dzieje się tak z wielu powodów. Ma tutaj znaczenie – chociaż nie powinno – nawet miejsce zamieszkania rodziców po powrocie do kraju. Szkoły w dużych miastach są zwykle lepiej przygotowane do przyjmowania dzieci reemigrantów niż placówki w mniejszych miejscowościach. Mają większe doświadczenie

w rozwiązywaniu problemów adaptacyjnych tej grupy uczniów ze względu na to, że do dużych miast przybywa więcej rówieśników z doświadczeniami migracyjnymi. Placówki te mogą także współpracować z placówkami uniwersyteckimi, zajmującymi się językowym kształceniem cudzoziemców. W mniejszych miejscowościach, które często stanowią zamknięte społeczności, jest o wiele trudniej. Powracający traktowani są często z nieufnością, czują się wyobcowani, właściwie „naznaczeni”, co, niestety, nie ułatwia adaptacji w nowym środowisku. Do problemów adaptacyjnych dochodzą kłopoty z nauką wynikające z braku odpowiedniej kompetencji językowej niezbędnej do przyswajania wiedzy w języku polskim. Nie wolno jednak zapominać o tym, że brak tego przygotowania nie wynika z niechęci dyrektorów szkół, nauczycieli czy pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych do pracy z takimi dziećmi, ale wiąże się z brakiem dostępu do właściwych narzędzi, brakiem wykwalifikowanej kadry oraz – a może przede wszystkim – z brakiem odpowiednich środków finansowych, oszczędnościami, które narzuca organ prowadzący daną placówkę oświatową.

Sytuacja językowa dzieci powracających z emigracji jest bardzo ważnym elementem kształtowania ich tożsamości. Współcześnie, wobec postępującej globalizacji i ciągłych zmian, aspekt przynależności, która ma ogromny wpływ na młodego człowieka, staje się niesłychanie ważny. Kiedy dziecko musi zmienić środowisko, a często dzieje się to wbrew jego woli, następuje zachwianie tej przynależności, utrata poczucia bezpieczeństwa, rodzi się lęk, jeśli nie bunt.

Wnioski

Historia Patrycji wskazuje na konieczność zmian systemowych uwzględniających w znacznie większym stopniu niż dotychczas indywidualne możliwości i potrzeby uczniów migrantów, dofinansowywanie szkół przez władze lokalne, zatrudnianie specjalistów glottodydaktyków w placówkach oświatowych i poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Należy dołożyć wszelkich starań, aby zniwelować negatywne skutki zmian edukacyjnych w życiu dzieci reemigrantów podejmujących naukę w nowym dla nich systemie edukacji. Pozwoliłoby to na zmniejszenie poziomu stresu wynikającego z konieczności pokonywania nieuchronnych trudności występujących w procesie adaptacji do nowych warunków szkolnych.

Polski system oświatowy nie jest wystarczająco przygotowany do edukacji uczniów reemigrantów. Obowiązujące w tej materii przepisy są dość ogólne. Poniżej formułujemy propozycje działań, których wdrożenie mogłoby wspomóc proces edukacyjno-adaptacyjny cudzoziemców w szkołach, w tym reemigrantów. W celu stworzenia

odpowiednich warunków do rozpoczęcia nauki w nowej szkole powinno się zatem:

1. Zapewnić dzieciom poczucie akceptacji i bezpieczeństwa w nowym środowisku. W tym celu trzeba zadbać o wcześniejsze przygotowanie uczniów i nauczycieli do przyjęcia uczniów migrantów, np. poprzez organizowanie przez kuratoria spotkań z psychologami, którzy przygotowują polskich uczniów na przyjęcie kolegów reemigrantów. Nauczyciele powinni ukończyć kursy (warsztaty) metodyczno-psychologiczne przygotowujące ich do pracy z dzieckiem migrantem. Za ich organizację również powinny odpowiadać kuratoria, zaś za finansowanie – MEN. Pilnie opracować testy diagnostyczne sprawdzające poziom znajomości języka polskiego nowych uczniów oraz dotychczas zdobytą wiedzę i umiejętności z innych przedmiotów. W tym celu przy MEN należy powołać zespół specjalistów, który takie testy przygotowuje. W skład zespołu powinni wchodzić poloniści i glottodydaktycy, zajmujący się testowaniem znajomości języka polskiego w ramach polskiego systemu certyfikacji.
2. Umożliwić intensywną naukę języka polskiego w początkowym okresie (język polski jako obcy i język polski jako język edukacyjny) z liczbą godzin uwarunkowaną przede wszystkim potrzebami językowymi uczniów. Jednocześnie dzieci powinny brać udział w lekcjach niewymagających dobrej znajomości języka polskiego, np. plastyki, muzyki, wychowania fizycznego, co ułatwiłoby im nawiązanie emocjonalnych kontaktów z kolegami i dołączenie do „swojej” klasy w późniejszym okresie. Zindywidualizować program nauczania z poszczególnych przedmiotów, dostosować go do potrzeb i możliwości uczniów. Oceniać za wkład pracy, a nie za ostateczny wynik.
3. Uzupełnić regulacje prawne, z których jasno powinno wynikać, że zajęcia wyrównawcze w pierwszej kolejności powinny prowadzić osoby posiadające ukończone studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, jeśli w danej szkole są już takie osoby.
4. Zadbać o długofalowe i specjalistyczne szkolenia merytoryczno-psychologiczne kadry nauczycielskiej, prowadzone przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej pracującej z uczniami migrantami. Polscy nauczyciele i pedagodzy w większości nie są przygotowani do pracy z dziećmi cudzoziemskimi i dziećmi reemigrantów. Problemy pogłębiają się zwłaszcza w sytuacji, gdy dziecko pochodzi z innego kręgu kulturowego.
5. Uruchomić przy MEN (lub przy kuratoriach) platformy

internetowe (na wzór platform prawniczych) dla rodziców i nauczycieli, które umożliwiłyby konsultowanie się ze specjalistami w celu uzyskania porad czy wskazówek metodyczno-psychologicznych.

Przed przyjazdem do Polski dziecko powinno być, na ile to możliwe, odpowiednio przygotowane przez rodziców do zmian w życiu. Powinno wiedzieć, gdzie będzie w Polsce mieszkać i do jakiej szkoły uczęszczać. Powinno mieć możliwość pożegnania się ze swoją dotychczasową szkołą, klasą i przyjaciółmi, ale o to powinni zadbać przede wszystkim rodzice, którzy odpowiadają za przygotowanie dziecka do nowej sytuacji edukacyjnej. Po przyjeździe do Polski rodzice powinni jak najszybciej odwiedzić z dzieckiem nową szkołę, spotkać się z dyrektorką placówki i wychowawcą. Od postawy i odpowiedzialności najbliższych oraz od postawy i zaangażowania nauczycieli zależy, w jakim stopniu wejście w nowe środowisko będzie dla dziecka przeżyciem stresującym – przeżyciem, które zaważy nie tylko na jego wynikach w nauce, ale również na zdrowiu psychicznym i rozwoju emocjonalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Lipińska, E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. (2006), *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Zagadnienia dydaktyki ogólnej języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 19.
- Lipińska, E. (2014), *Nie ma róży bez kolców ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* [w:] *Silva rerum philologicarum*, red. J.S. Gruchała i H. Kurek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Miodunka, W. (2010), *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość emigracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXVI, s. 51–73.
- Miodunka, W. (2014), *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria” IX, nr 1, s. 199–226.

ANNA PEZA *Specjalista xxxxxxxxxx*

GRAŻYNA PRZECHODZKA *Polxxxxxxxxxxx*