



Beata Katarzyna Jędryka

Jesteśmy wśród was

Polska szkoła oczami uczniów
z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców

Beata Katarzyna Jędryka

Jesteśmy wśród was

**Polska szkoła oczami uczniów
z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców**

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2021

Konsultacja merytoryczna
Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych
Marina Warsimaszwili

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout
redakcja techniczna i skład
Wojciech Romerowicz

Elementy graficzne: © laverock/Bank zdjęć Photogenica

Rysunki: **Wojciech Romerowicz**

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2021
Wydanie I

ISBN 978-83-66830-17-2

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp.....	4
1. Doświadczenie migracji przez dziecko.....	5
2. Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskiej szkole.....	7
3. Rozwiązania prawne.....	8
4. Wybór szkoły i zapisanie dziecka do placówki edukacyjnej.....	11
5. Znajomość języka polskiego wśród rodziców migrujących.....	22
6. Nauka języka polskiego.....	25
7. Język edukacji szkolnej i dodatkowe zajęcia.....	34
8. Uczeń powracający z zagranicy.....	38
9. Nauka języków obcych.....	40
10. Nauka, oceny i prace domowe.....	44
11. Tolerancja.....	49
Podsumowanie.....	52
Bibliografia.....	53

Wstęp

Niniejsza publikacja poświęcona jest uczniom z doświadczeniem migracji oraz ich rodzicom, dla których wspólnym odniesieniem w różnych sytuacjach szkolnych były problemy związane z edukacją w Polsce. Ponieważ moja praca zawodowa zarówno na Uniwersytecie Warszawskim, jak i w Niepublicznej Szkole Podstawowej Da Vinci w Kosowie jest ściśle związana z migrującymi uczniami, a współpraca z Fundacją Nauki Języków Obcych Linguae Mundi polega na regularnych kontaktach z migrującymi rodzicami, zdecydowałam się głębiej poznać problemy, z którymi borykają się uczniowie i ich rodzice doświadczeni jako migranci.

Mając na uwadze sukces edukacyjny uczniów z doświadczeniem migracji, dokonania dydaktyczne ich nauczycieli oraz rezultaty w obszarze zarządzania dyrektorów placówek, do których uczęszczają ci młodzi ludzie, przeprowadziłam badania jakościowe wśród nich, oraz ich rodziców, a także absolwentów z doświadczeniem migracji, którzy kiedyś zasiadali w szkolnych ławkach. Jako metodę pozyskiwania materiału wykorzystałam wywiady narracyjne oraz biograficzno-narracyjne, popularne nie tylko wśród pedagogów, antropologów kultury, ale także glottodydaktyków (zob. Hajduk-Gawron, 2018; Kożyczkowska, Młynarczyk-Sokołowska, 2018). Rozmowy rejestrowałam na różnych nośnikach, niektóre z nich zapisałam tylko odręcznie. Językiem rozmów był głównie język polski, ale czasami posiłkowałam się językiem angielskim oraz ukraińskim. Z tego ostatniego kodu komunikacyjnego najczęściej korzystali rodzice, których stopień znajomości polszczyzny nie pozwalał im na dokładne przedstawienie problemów. Wypowiedzi respondentów zostały poddane transkrypcji oraz drobnej korekcie stylistycznej.

Mam nadzieję, że zaprezentowany materiał pomoże wszystkim osobom, które pracują z uczniem doświadczonym migracyjnie, w zrozumieniu specyfiki jego potrzeb i problemów, a które nie zawsze muszą wynikać ze słabej znajomości języka polskiego lub różnic kulturowych. Nam, nauczycielom, czasami wydaje się, że już wszystko wiemy i nie musimy o nic pytać. Moje rozmowy z uczniami i nauczycielami pokazują jednak, że warto rozmawiać nawet wtedy, kiedy kontakt jest utrudniony ze względów językowych. Trzeba podejmować próby komunikacji, ponieważ to właśnie na jej podstawie budujemy system wsparcia i współpracy.

Beata Katarzyna Jędryka

1. Doświadczenie migracji przez dziecko

Przeprowadzka dziecka do nowego kraju zawsze wiąże się z gwałtowną i całkowitą zmianą życiową w jego świecie. Zmiana ta dokonuje się nawet wtedy, kiedy jest wynikiem zaplanowanej w czasie emigracji zarobkowej rodziców.

Ten rodzaj migracji może być spowodowany kilkoma czynnikami. Jako pierwszy należy wymienić niski status finansowy rodziny, który zazwyczaj jest rezultatem polityki ekonomicznej kraju pochodzenia. Wyjazd całej rodziny lub niektórych jej członków może wynikać także z chęci zmian w życiu lub realizacji planów zawodowych.

Trzeba podkreślić, że emigracja zarobkowa jest efektem osobistych potrzeb rodziców, którzy nie konsultują z dziećmi powodów, terminów oraz docelowego miejsca wyjazdu. To dorośli decydują o wszystkim i wszystko planują, a dziecko pozostaje zazwyczaj całkowicie wykluczone z tego działania. Można powiedzieć, że zostaje ono uprzedmiotowione, co w praktyce oznacza, że jest traktowane jak przedmiot, który można przestawiać w dowolny sposób i miejsce.

Dzieci bardzo rzadko są w stanie zrozumieć motywy, które kierują rodzicami decydującymi się na wyjazd do innego kraju, nie zawsze sąsiadującego z krajem pochodzenia. A im dalej wyjeżdżają, tym trudniej im przyzwyczać się do nowego miejsca, języka oraz nowej, odmiennej kultury. Najmłodszy emigranci postrzegają nieznaną jako coś niebezpiecznego, czego należy się bać – i jest to jak najbardziej naturalne zachowanie, ponieważ człowiek zawsze ma obawy przed tym, co jest nowe w jego życiu. W momencie przekroczenia polskiej granicy „stary świat” oraz „stare sprawy” pozostają gdzieś za nimi. Zostają tam najbliżsi, przyjaciele i koledzy, psy i koty, dom, ulubione miejsca i bardzo często szkoła, czyli edukacja, która jest także elementem przestrzeni kulturowej.

Zerwanie ze „starym światem” i nierzadko niechciane wejście w nowy w obszarze edukacji dotyczy uczniów z doświadczeniem migracji (UDM), którzy od ponad dziesięciu lat na stałe wpisują się w krajobraz polskiej szkoły, już nie tylko w dużych aglomeracjach miejskich, ale także w małych miejscowościach. Dla grupy nauczycieli, którzy nie spotkali na swojej drodze dydaktycznej „obcych” – bo tak często się o nich mówi – termin uczeń z doświadczeniem migracji brzmi bardzo enigmatycznie. W głowach rodzą się pytania: Kim on jest? Jak można go opisać? Jak z nim pracować?

Analizując sytuację ucznia z tego rodzaju doświadczeniem, myślimy o dziecku, które przyjechało do Polski z innego kraju i rozpoczyna naukę w polskiej szkole. Niekoniecznie jest to klasa zero, klasa pierwsza szkoły podstawowej czy klasa pierwsza szkoły średniej. Uczeń ten może pojawić się na każdym etapie kształcenia, stosownie do swojego wieku.

Jeszcze dziesięć lat temu rzadkie były przypadki, że uczeń o odmiennym pochodzeniu etnicznym (narodowym), także kulturowym, miał za sobą ukończoną w Polsce edukację przedszkolną wraz z tzw. zerówką. Uczniowie cudzoziemscy rozpoczynali naukę w różnym wieku, a dominującą grupą wśród uczniów z doświadczeniem migracji były dzieci poniżej 12. roku życia, przyjmowane do szkół podstawowych. Najmniejszy odsetek stanowili uczniowie powyżej 16. roku życia. Obecnie proporcje te zmieniają się i odnotowuje się coraz więcej nowoprzybyłych uczniów wieku 13–16 lat (Jędryka, 2020).

Uczeń z doświadczeniem migracji może być cudzoziemcem, który nie posiada polskiego obywatelstwa, ale mieszka na terenie naszego kraju, co wiąże się z obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki. Taki uczeń to też osoba, która może mieć polskie obywatelstwo, ale przez pewien czas przebywała poza granicami Polski, wróciła do kraju i podejmuje naukę w polskiej szkole. W tej grupie znajdują się także dzieci, których jeden z rodziców pochodzi z innego kraju i w związku z tym czasowo przebywały one poza granicami Polski. Wszystkich tych uczniów łączy nie tylko rozpoczynanie nauki w polskiej szkole, ale bardzo często także słaba znajomość języka polskiego, braki edukacyjne i nowa sytuacja życiowa, w której się znaleźli.

Literatura przedmiotu dotycząca uczniów z doświadczeniem migracji, a także obserwacje dokonywane przez uczestników szkoleń i warsztatów tematycznych wskazują, że zazwyczaj problematyka ta omawiana jest z punktu widzenia nauczyciela. Dominującym zagadnieniem podczas kursów szkoleniowych były i są nadal kłopoty związane z zapleczem dydaktycznym – programami kształcenia, materiałami dydaktycznymi, egzaminami zewnętrznymi oraz trudności wychowawcze wynikające z odmienności kulturowej i słabej znajomości polszczyzny. Większość głosów w dyskusjach należy zazwyczaj do dyrektorów szkół, nauczycieli, pedagogów, asystentów kulturowych oraz badaczy – i przeważnie są to teoretycy, a nie praktycy. Do tej pory zabrakło w debatach najważniejszych wypowiedzi, które powinny należeć do głównych bohaterów tych rozważań, czyli samych uczniów oraz ich rodziców.

Na problemy uczniów z doświadczeniem migracji – aby uzyskać ich pełny obraz – należy spojrzeć z szerokiej perspektywy, zwłaszcza że o wielu przypadkach nie pisze się w opracowaniach, nie mówi głośno w mediach, a czasami udaje, że w ogóle nie istnieją. Praca z tymi uczniami jest układem wzajemnie połączonych elementów. Aby układ ten dobrze funkcjonował, każdy z nich musi zostać umieszczony w odpowiednim miejscu. Poprawnie wybrana lokalizacja elementu musi wynikać z zebranych informacji, na bazie których dopiero można zbudować dobrze działający system. Z kolei pozyskane informacje powinny być pełne i pochodzić od osób reprezentujących wszystkie podsystemy.

Na początku niniejszej pracy krótko przytoczono dane statystyczne z końca września 2020 roku dotyczące liczebności UDM w polskich szkołach oraz przedstawiono rozwiązania prawne regulujące organizację nauki oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego

dla tych uczniów. W tym miejscu znalazły się także informacje na temat egzaminów zewnętrznych, do których przystępują uczniowie.

Kolejna część opracowania dotyczy wyboru szkoły, którego dokonują migrujący rodzice dla swoich dzieci, oraz problemów związanych z zapisaniem dziecka do placówki edukacyjnej. Przedstawiono w niej także relacje uczniów i absolwentów z pobytu w polskich szkołach. Zdaniem respondentów głównym motywem stanowiącym tło ich doświadczeń były towarzyszące im emocje w związku ze zmianą szkoły oraz wejściem w nowe środowisko, czyli tzw. debiut szkolny.

W dalszej części publikacji podjęty został trudny temat – znajomości języka polskiego wśród rodziców z doświadczeniem migracji, którzy opowiadają o swoich kłopotach wynikających ze słabej polszczyzny. O perypetiach związanych z nauką języka mówią także uczniowie – szczególnie o trudnościach z pisaniem i czytaniem w nowym języku. Jeden z fragmentów tekstu poświęcony został językowi edukacji szkolnej (JES) oraz organizacji dodatkowych zajęć, których celem jest nie tylko wyrównanie różnic programowych, ale także opanowanie podstaw języka specjalistycznego w obrębie poszczególnych przedmiotów.

Doświadczenia respondentów z nauką języka polskiego, który jest istotnym elementem edukacji w polskiej szkole, posłużyły też jako podstawa do opisania trudności, jakie mają uczniowie reemigranci, coraz liczniej pojawiający się w polskich szkołach. Problem ten ukazuje kolejna część materiału, w której swoje przeżycia relacjonują przede wszystkim uczniowie, ale także i ich rodzice.

W niniejszym opracowaniu podjęto również inne, istotne zdaniem uczniów i rodziców, tematy, a mianowicie ich wątpliwości związane z organizacją nauki, ocenami oraz pracami domowymi. Zagadnienia te zainteresowani wskazali jako najbardziej problematyczne. Monografię kończy część dotycząca przemocy rówieśniczej, która jako poważny problem wypłynęła podczas rozmów z respondentami.

2. Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskiej szkole

Obecność uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach jest efektem migracji wewnątrz Unii Europejskiej. Od ponad piętnastu lat na rynku pracy odnotowywany jest wzrost zainteresowania nie tylko Polską, ale także zatrudnieniem w międzynarodowych firmach, które znajdują się na terenie naszego kraju. Obywatele państw UE przeprowadzkę do Polski planują z dużym wyprzedzeniem, np. półrocznym. Ich aktywność związana jest z wynajęciem mieszkania, poszukiwaniem pracy dla współmałżonka, ale przede wszystkim z organizacją edukacji dzieci. Oczywiście w polskim systemie oświaty

funkcjonują placówki niepubliczne, które dają możliwość kształcenia w innym języku niż polski, np. języku angielskim, francuskim czy niemieckim. Jednak nie wszyscy migrujący rodzice wybierają je dla swoich dzieci – dlatego też coraz częściej spotykamy w klasach uczniów pochodzących z Grecji, Hiszpanii, Czech, Francji czy Portugalii.

Z dokumentu pochodzącego z roku 2020, przygotowanego przez Najwyższą Izbę Kontroli na temat kształcenia dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców, wynika, że w polskich szkołach dominują uczniowie pochodzenia ukraińskiego (30 777 osób). Dużą grupę stanowią także uczniowie reprezentujący narodowość białoruską (2 360 osób) oraz rosyjską (1 732 osoby). Pozostali uczniowie z doświadczeniem migracji to dzieci pochodzenia wietnamskiego (761 osób), bułgarskiego (551 osób), armeńskiego (333 osoby), kazachskiego (333 osoby), chińskiego (327 osób), niemieckiego (309 osób) oraz indyjskiego (288 osób). W raporcie NIK pojawia się także liczba 3 520 uczniów, których narodowość została określona jako „inna” (Raport NIK, 2020). Należy przypuszczać, że uwzględnia ona dzieci pochodzenia m.in.: tureckiego, syryjskiego, australijskiego, greckiego, egipskiego czy irackiego, które spotykamy w szkołach całej Polski.

Szkolne kłopoty uczniów z doświadczeniem migracji mają zróżnicowane podłoże. U ich podstaw leży słaba lub niewystraszająca znajomość języka polskiego, która uniemożliwia dzieciom rozumienie treści dydaktycznych przekazywanych na lekcjach. Dodatkowo uczniowie ci wykazują nieznaną lub niską znajomość kontekstu kulturowego i społecznego. Wpływ na ich sytuację edukacyjną ma również nauka w nowym systemie edukacji, co przejawia się w różnicach dotyczących zakresu wiedzy powszechnej oraz w wymaganiach edukacyjnych wobec uczniów w różnym wieku (Białek, 2015; Jędryka, 2020).

3. Rozwiązania prawne

Wśród aktów prawnych, które sankcjonują status uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach, znajdują się dokumenty i uregulowania polskie, ale także akty ponadnarodowe, podkreślające prawo każdego dziecka do nauki i poszanowania jego odrębności kulturowej. Należą do nich: *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (Paryż, 10 XII 1948) – art. 26, *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* (Nowy Jork, 19 XII 1966) – art. 14, *Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* (Rzym, 4 XI 1950) – art. 2, *Konwencja o Prawach Dziecka* (20 XI 1989) – art. 28 i 29.

Trzeba także wspomnieć o art. 70 ust. 1 i 2 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 roku, który mówi, że każdy ma prawo do nauki, przy czym nauka jest obowiązkowa do 18. roku życia i można ją pobierać bezpłatnie w szkołach publicznych, czyli w szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych – technikach oraz liceach.

Za kształcenie uczniów z doświadczeniem migracji są odpowiedzialne jednostki samorządu terytorialnego – gminy i powiaty, które w ramach powierzonych im zadań odpowiadają za organizację kształcenia uczniów niebędących obywatelami polskimi oraz dzieci obywateli polskich powracających do kraju z zagranicy. Oczywiście organy prowadzące szkołę dysponują odpowiednimi narzędziami prawnymi, które jasno określają, jak powinna w Polsce wyglądać edukacja uczniów przybywających z zagranicy oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla tej grupy. Mowa tu o dwóch rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej oraz ustawie:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017, poz. 1655, ze zm.);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591, ze zm.);
- ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2019, poz. 1148, ze zm.).

Warunki przyjmowania do szkół uczniów przybywających z zagranicy zostały określone przez odpowiednio przygotowane przepisy:

- art. 165 i 166 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2020, poz. 910) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2020, poz. 1283) – w odniesieniu do przedszkoli oraz szkół działających według nowego ustroju szkolnego;
- art. 363 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 60) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2016, poz. 1453) wraz z późniejszymi zmianami (Dz.U. 2017, poz. 1634), (Dz.U. 2019, poz. 666) – w odniesieniu do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, do czasu zakończenia kształcenia w tych szkołach.

Uczniowie z doświadczeniem migracji – zarówno obywatele polscy, jak i cudzoziemcy – są przyjmowani do publicznych szkół na podstawie zagranicznych dokumentów, które potwierdzają ich uczęszczanie do szkoły za granicą bądź ukończenie kolejnego etapu kształcenia bez konieczności dokonywania ich nostryfikacji. Osobą, która kwalifikuje ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr, jest dyrektor szkoły publicznej. Podczas procesu przyjmowania ucznia do szkoły muszą być wzięte pod uwagę następujące kryteria:

- wiek ucznia;

- opinia rodzica albo samego ucznia, jeśli jest on pełnoletni;
- stopień znajomości języka polskiego.

Uczniowie pochodzenia cudzoziemskiego, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, np. A1 lub A2 według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, mają prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego jako obcego. Dodatkowe zajęcia językowe organizuje gmina lub powiat właściwe ze względu na miejsce zamieszkania cudzoziemca. Korzystanie przez uczniów z dodatkowych zajęć języka polskiego nie jest ograniczone czasowo. Powinni oni opanować język na takim poziomie, który pozwala na aktywne uczestniczenie w zajęciach edukacyjnych – wskazany jest poziom samodzielności językowej B2.

Uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły, nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Jest to forma pomocy bardzo doceniana zarówno przez samych uczniów, nauczycieli oraz rodziców.

Szkoła podstawowa w polskim systemie oświaty kończy się obowiązkowym egzaminem zewnętrznym, tzw. egzaminem ósmoklasisty, za którego przygotowanie oraz organizację odpowiada Centralna Komisja Egzaminacyjna oraz współpracujące z nią komisje okręgowe. Polski system egzaminacyjny jest przygotowany na to, że wśród uczniów przystępujących do egzaminu będą osoby, dla których polszczyzna nie jest prymarnym kodem komunikacyjnym, czyli jest językiem drugim (J2) bądź językiem edukacji szkolnej (JES). Z myślą o takich uczniach przygotowano rozwiązania, które obowiązują w każdej szkole na terenie Polski. Mają one być wsparciem dla tych uczniów, a egzamin wiązać z pozytywnymi doświadczeniami (Łakoma-Sabat, 2020).

Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą przystąpić do egzaminów zewnętrznych w warunkach i formie dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Czynnikiem determinującym jest uzyskanie pozytywnej opinii rady pedagogicznej w tej sprawie. Przez dostosowanie warunków należy rozumieć m.in.: wydłużenie czasu na egzaminie z języka polskiego oraz matematyki, przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali czy zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, jeśli zachodzi taka potrzeba. Dostosowanie form dotyczy egzaminu ósmoklasisty i polega na przygotowaniu odrębnych arkuszy egzaminacyjnych. Teksty w arkuszu z języka polskiego są dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów poprzez zwiększenie liczby przypisów, które wyjaśniają trudne sformułowania. W tekstach nieliterackich uproszczone zostają struktury składniowe, a wyrazy niezrozumiałe zastępowane są zrozumiałymi synonimami. W arkuszach z matematyki, a od 2022 roku także innych przedmiotów, dostosowywana jest również treść zadań.

4. Wybór szkoły i zapisanie dziecka do placówki edukacyjnej

O tym, gdzie będzie uczyło się dziecko z migrującej rodziny, najczęściej decydują dwa czynniki – możliwości finansowe rodziców oraz ograniczony dostęp do prywatnych szkół obcojęzycznych. Nie wszyscy mogą pozwolić sobie na wysokie opłaty czesnego, dodatkowo nie we wszystkich miastach, nawet wojewódzkich, znajdują się szkoły międzynarodowe. Nie ma ich na pewno w mniejszych miejscowościach, w których mieszkają rodziny z innych krajów UE. Dlatego migranci, nie mając innego wyjścia, zapisują dzieci do polskich szkół.

Rodzice, zainteresowani umieszczeniem dziecka w szkole, najczęściej samodzielnie szukają informacji dotyczących szkolnictwa w Polsce. W tym celu korzystają z internetu, przede wszystkim jednak dołączają do różnych grup na portalach społecznościowych, np. Ukraińcy w Polsce, Gruzini w Polsce, The Vietnamese in Warsaw. Często też migrujący rodzice szukają kontaktu ze swoimi mieszkającymi w Polsce rodakami, którzy już mają dzieci w polskich szkołach.



Przyjechaliśmy do Warszawy, ponieważ ja i moja żona dostaliśmy pracę w międzynarodowej firmie. Na początku myśleliśmy, żeby nasze dzieci poszły do szkoły międzynarodowej. Jednak kiedy sprawdziliśmy, jak wygląda edukacja w takich placówkach i ile ona kosztuje, to stwierdziliśmy, że chłopcy będą chodzić do polskiej szkoły. I była to chyba bardzo dobra decyzja, bo dziś uważamy, że program jest bardzo dobry i dzieci mogą uczyć się języka polskiego, a potem – kiedy będą starsze – niemieckiego, hiszpańskiego czy francuskiego. Są nawet takie szkoły, gdzie jest rosyjski. Wielu rodziców niepolskich dzieci nawet nie wie, że warto wybrać normalną szkołę. Zanim przyjechaliśmy do Polski, kontaktowaliśmy się z polską ambasadą na Litwie i pytaliśmy o edukację. Niestety, nikt nam nie mógł udzielić pełnej informacji. Szukaliśmy też czegoś w internecie, ale nic nie było po angielsku. A to chyba normalne, że rodzice, którzy są imigrantami, nie mówią i nie czytają po polsku. Z powodu nieznamości języka nie mogą poznać polskiej szkoły, która, jak się okazuje, jest dobra.

Ricardas, tata Linasa, Litwa

Należy wspomnieć także o rodzicach, którzy świadomie decydują się zapisać dzieci do polskiej szkoły, ponieważ z naszym krajem wiążą przyszłość swoją i dzieci. Wśród takich rodzin są nie tylko rodziny mieszane – kiedy jeden rodzic jest polskiego pochodzenia, ale również rodziny cudzoziemskie. Ludzie ci cenią sobie polski system edukacji i uważają go za dobry i umożliwiający rozwój ich dziecku. Swoją decyzję poprzedzają poznaniem polskiego szkolnictwa, rozmawiając z innymi migrującymi rodzicami. Często to właśnie ich opinie, wynikające z własnych doświadczeń, wpływają na decyzje rodziców przybywających do Polski. Bywa, że rodzice rekomendują sobie wzajemnie szkoły, do których ich zdaniem warto zapisać dziecko.



Kaira urodziła się w Polsce, w Warszawie, ale nie jest Polką. Ja jestem z Turcji, a moja żona Svetlana – z Kazachstanu. Nasza córka ma podwójne obywatelstwo po rodzicach. Przeprowadziliśmy się do Polski, kiedy dostałem tu pracę. Od samego początku było dla nas jasne, że córka będzie chodziła do polskiego przedszkola, a potem do polskiej publicznej szkoły podstawowej. Teraz Kaira jest w trzeciej klasie, i z żoną wiemy, że była to dobra decyzja. Jest to idealne rozwiązanie, kiedy dziecko albo się tu urodzi, albo ma pięć lub sześć lat. Edukacja w Polsce jest bardzo dobra. Nie było sensu, aby wysyłać Kairę do angielskiej czy francuskiej szkoły. Niektórzy tak robią, bo chcą, żeby ich dziecko nauczyło się języka obcego. Trochę tego nie rozumiem, bo moja córka mówi teraz w czterech językach. Oczywiście po polsku i angielsku uczy się w szkole, ze mną rozmawia po turecku, a z mamą po rosyjsku. Moi koledzy, którzy też są z Turcji, a teraz mieszkają w Krakowie, również zapisali swoje dzieci do polskich szkół. Wiem, że uważnie przyglądają się doświadczeniom naszym i Kairy.

Huseyin, tata Kairy, Turcja



Jestem menadżerem w dużej międzynarodowej korporacji i razem z mężem mogliśmy pozwolić sobie finansowo na to, żeby nasz syn Daniel uczył się w szkole brytyjskiej, jednak po dłuższym zastanowieniu zdecydowaliśmy, że pójdzie do polskiej szkoły. Syn od dziecka mówi po rosyjsku i ukraińsku, tak więc pod względem językowym było mu łatwiej – mniejszy stres i chociaż minimalna komunikacja z kolegami i nauczycielami od pierwszego dnia w szkole. Dla ucznia pierwszej klasy jest to ważne ze względów psychologicznych. Zanim przyjechaliśmy na dobre do Polski, rozmawiałam ze znajomymi, którzy już tu byli i mają starsze dzieci, o tym, jaka jest polska szkoła. Znajomi mówili, że na początku może być trudno, ale potem jest naprawdę dobrze. I co? Sprawdziło się. Było trudno, ale dzisiaj jest super. Daniel z chęcią chodził do szkoły, teraz jest nauka zdalna, ale dla niego to nie problem. Mam nadzieję, że nasza decyzja w przyszłości zostanie doceniona przez syna i przyniesie mu konkretne korzyści, nie tylko językowe.

Iryna, mama Daniela, Ukraina



W Polsce jesteśmy z mężem już od siedmiu lat. Ja jestem Polką, mąż jest Grekiem. Wcześniej mieszkaliśmy w Atenach. Kiedy nasz syn Thanos miał cztery lata, dostałam ofertę pracy w Polsce. Dimitris nie miał z problemu z przyjazdem tutaj – jest informatykiem i mógł pracować online. To był dobry moment, żeby nasz syn poszedł do polskiego przedszkola, a potem do szkoły. W domu rozmawiałam z nim po polsku. Mąż nawet nie wspominał o żadnej szkole

międzynarodowej. Dzisiaj uważa, że mamy w Polsce dobre szkoły, chociaż na początku dopytywał się, dlaczego Thanos nie ma korepetycji. Okazało się, że w Grecji są one na porządku dziennym i prawie każde dziecko ma dodatkowe lekcje, nawet w pierwszej klasie.

Barbara i Dimitris, rodzice Thanosa, Grecja



W Warszawie jesteśmy już od ośmiu lat. Na początku byłam tu z mężem i starszym synem, który studiował. Nasza córka pozostawała cały czas na Ukrainie, nie mogła przyjechać tu z nami. Półtora roku temu zdecydowaliśmy, że Albina zamieszka w Warszawie. Kończyła właśnie szóstą klasę i to był chyba najlepszy moment, żeby przyjechała do nas do Polski. Poszukiwania szkoły zaczęliśmy w najbliższej okolicy. Spacerowaliśmy po Ochocie i oglądaliśmy szkoły, tak z zewnątrz. Jedna nam się bardzo spodobała – ładny budynek, boisko, dookoła zielono. Zanim poszłam na spotkanie z panią dyrektor, musiałam przygotować się do niego psychicznie. Było to dla mnie bardzo stresujące z dwóch powodów. Po pierwsze, nie znałam języka tak dobrze, żeby załatwić formalne sprawy. Szkoła jest jak urząd – tam trzeba używać specjalnych form, a ja jeszcze nie uczyłam się polskiego w sposób formalny. Po drugie, kompletnie nic nie wiedziałam o polskim systemie edukacji, ale bardzo chciałam zapisać córkę do szkoły jeszcze w czasie wakacji. Na spotkanie poszliśmy razem. Chciałam, żeby zobaczyła, jak wygląda szkoła w Polsce, do której będzie chodziła. I co się okazało – wtedy dowiedziałam się, że nie mogę zapisać córki do tej placówki, bo to nie nasz rejon. Byłam zdziwiona, ponieważ nie miałam zielonego pojęcia, o czym mówiła do mnie pani dyrektor. Wyjaśniła nam, że niestety musimy iść do innej szkoły. Była tak miła i sprawdziła, która szkoła jest dla nas. Pomogła nam umówić się na spotkanie. Następnym razem też poszłam z córką. Tym razem było lepiej, ponieważ wiedziałam już, czego mogę się tam spodziewać. Mniej się stresowałam i nawet chyba nie było tak źle pod względem językowym.

Oksana, mama Albiny, Ukraina



Przyjechałem do Polski, kiedy skończyłem drugą klasę gimnazjum. Tu byli już moi rodzice i mój brat. Nie od razu zapisali mnie do szkoły. Najpierw rok uczyłem się języka polskiego w domu. Długo rozmawialiśmy z mamą i tatą, do jakiej szkoły mam iść. Zaproponowali, że mogę iść do prywatnej szkoły, gdzie wszystko jest po angielsku. Zapewniali mnie, że poradzą sobie finansowo. Ja nie chciałem ich obciążać. Poza tym pomyślałem, że skoro już jestem w Unii Europejskiej, to trzeba się nauczyć języka i skończyć szkołę po polsku, a potem iść na studia. Dlatego sam wybrałem publiczną szkołę. Nie żałuję tego. To był świetny wybór.

Toan, student architektury, Wietnam



Do Polski przyjechałam, kiedy miałam jedenaście lat. Na początku mieszkałam w Warszawie, potem w Gdańsku, a teraz znowu jestem w stolicy. Przyjechałam tu tylko na wakacje, żeby odwiedzić moją mamę. Niestety, potem okazało się, że nie mogę wrócić do Tajlandii i musiałam zostać w Polsce. Byłam przerażona, że muszę iść do polskiej szkoły, bo nie mówiłam w ogóle po polsku, mama też słabo. Podstawówkę skończyłam w Warszawie. Kiedy byłam w drugiej klasie gimnazjum, ze względów rodzinnych musieliśmy się przenieść do Gdańska. Tam zdałam egzamin i dostałam się do technikum gastronomicznego. To chyba rodzinne, bo moja mama od początku pobytu w Polsce jest związana z tajską kuchnią. Teraz w Warszawie mamy dwie restauracje. Ona lepiej gotuje niż ja, ale jeszcze się od niej nauczę.

Eva, współwłaścicielka restauracji, Tajlandia



Na początku moi rodzice chcieli, żebym chodził do niemieckiej szkoły. Nie mogłem o tym decydować, ponieważ miałem dopiero jedenaście lat. Jednak ostatecznie rodzice uznali, że pójdę do polskiej, ponieważ nie było w Łodzi takiej z niemieckim. Ktoś proponował im, żebym chodził do szkoły dwujęzycznej z angielskim, ale mama powiedziała, że dwa obce języki w małej głowie to za dużo. Nie chciała, żebym się stresował. Dobrze, że tata jej posłuchał. Dla mnie stresem była już nauka polskiego, a co dopiero, kiedy miałbym się uczyć jeszcze po angielsku. Teraz po dziesięciu latach wiem, że też bym tak zrobił – wybrałbym polską szkołę. Moja siostra była w lepszej sytuacji, bo od razu zaczęła od polskiego przedszkola.

Thomas, student mechatroniki, Niemcy

Migrujący rodzice decydują się na przeprowadzkę do Polski w różnych momentach swojego życia. Dla niektórych jest to proces, do którego odpowiednio przygotowują siebie i swoje dzieci, ale bywa, że jest to nagła decyzja jako efekt wydarzeń losowych. Ci pierwsi mogą wybrać odpowiedni moment na przyjazd do nowego kraju, mając na uwadze organizację roku szkolnego. Jednak często zdarza się, że rodzina nie tylko czeka, aż dziecko skończy dany rok lub semestr nauki w swojej macierzystej szkole. Dodatkowo, aby uniknąć „szoku językowego”, samodzielnie podejmuje działania w zakresie poznawania podstaw języka polskiego. Niektórzy rodzice jeszcze w „starym kraju” organizują dzieciom zajęcia językowe, a zaraz po przyjeździe, zanim dziecko pójdzie do szkoły, sięgają po metodę immersji, czyli całkowitego zanurzenia w języku. Dodatkowo korzystają z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale czasem z różnym skutkiem.



O tym, że będziemy musieli się przeprowadzić, wiedzieliśmy sześć miesięcy wcześniej. Nasz syn już chodził do pierwszej klasy. Kontrakt na wyjazd ustalaliśmy tak, żeby Linas mógł iść do szkoły tak jak inne dzieci, we wrześniu. Moja żona upierała się, żeby zaczął edukację od pierwszej klasy, a ja chciałem, żeby zaczął tak, jak to powinno być – od drugiej. Nie wiem, czy to było dobre czy złe, ale latem, kiedy tu przyjechaliśmy, zapisaliśmy obu chłopców do przedszkola. To był dobry pomysł, bo najstarszy przez trzy tygodnie mógł posłuchać, jak brzmi język polski. Wcześniej byliśmy w Polsce na wakacjach, ale to nie jest to samo. Jednak dla dzieci Polska nie była całkiem obcym krajem. Dlatego, kiedy powiedzieliśmy im o przeprowadzce, nie były przerażone. Wiedziały, dokąd jadą z mamą i tatą.

Ricardas, tata Linasa, Litwa



W Polsce jestem już trzy lata. Przyjechałem do Warszawy z mamą, tatą i moim młodszym bratem. Na Litwie chodziłem do pierwszej klasy. Mama i tata powiedzieli mi, że będziemy musieli przeprowadzić się do innego kraju. Fajnie, że zanim tu zamieszkaliśmy, byliśmy wcześniej w Krakowie i na wakacjach w górach. Na początku trochę się bałem, bo nie chciałem zostawiać babci i dziadka, no i moich kolegów w Wilnie. Pamiętam, że przyjechaliśmy tu wcześniej i rodzice zapisali mnie do przedszkola. Tam też chodził mój brat. Na początku było dziwnie – nic nie rozumiałem i byłem najwyższy. Dobrze, że Nojus był tam razem ze mną. Mogliśmy razem się bawić i pogadać. Dla niego to też było dobre.

Linas, 11 lat, Litwa



Od początku wiedzieliśmy, że będziemy mieszkać w Warszawie. Jeszcze przed wakacjami znaleźliśmy mieszkanie i szkołę dla syna. W tym roku rozpoczynał pierwszą klasę, dlatego po przyjeździe, co było pod koniec lipca, zapisałam Daniela do przedszkola. Chciałam, żeby osłuchał się z polskim i nie czuł się potem w szkole nieswojo. Ja uczyłam się języka już przed wyjazdem, a on i mój mąż zaczynali dopiero po przyjeździe. Daniel chodził trzy tygodnie do przedszkola, oczywiście prywatnego, bo to była jedyna możliwość. Taki krok podjęliśmy z mężem po konsultacji z naszą znajomą psycholog na Ukrainie. Myślę, że później pomogło to synowi lepiej zaadaptować się w szkole.

Iryna, mama Daniela, Ukraina



Do szkoły w Polsce przyjechałam w połowie roku szkolnego. Wcześniej nawet w domu nie rozmawialiśmy o wyjeździe do Warszawy, mimo że mój tata mieszkał tu już od półtora roku. Pamiętam, że byłam bardzo podekscytowana tym wyjazdem. Nie przeszkadzało mi, że przedtem nie uczyłam się polskiego, nie znałam alfabetu i gramatyki. Nie bałam się, a byłam bardzo ciekawa, jak to jest w polskiej szkole. Próbowałam szukać informacji na forach internetowych, gdzie piszą dziewczyny i chłopcy w moim wieku, którzy wyjechali do Polski i mieszkają teraz nie tylko w Warszawie, ale też we Wrocławiu, Gdańsku czy Szczecinie. Czytałam o różnych sytuacjach, ale wtedy jest zupełnie inaczej, niż kiedy się je widzi i w nich uczestniczy.

Anna, 15 lat, Ukraina



Ja nie chciałam wyjeżdżać z Ukrainy. Ale nie wiedziałam, co mam zrobić. Tu, w Polsce, byli rodzice i mój brat. Tam – przyjaciele i wszystko, co znałam. Do tej pory mieszkalam na wsi i przeprowadzka do dużego miasta była dla mnie stresująca. Nikogo tu nie znałam. Szkoła duża i dużo uczniów. W Żytomierzu skończyłam szóstą klasę, w Polsce to tak, jak bym skończyła piątą, bo u nas zaczynamy wcześniej. Tutaj mama zapisała mnie do klasy siódmej. Jestem młodsza od kolegów o rok. Na początku mi to przeszkadzało, ale teraz jest dobrze. Lubię swoją szkołę. Jest fajnie.

Albina, lat 13, Ukraina



Ja i moi synowie przyjechaliśmy do Słupska w tym roku. Wcześniej był tu już mój mąż. Udało mu się znaleźć pracę w szpitalu. Mamy troje dzieci, samych chłopców. Najmłodszy – Michał zaczął chodzić do zerówki, a najstarszy – Oleg – do liceum. Trochę gorzej było z Jankiem, który na Ukrainie powinien zacząć naukę w czwartej klasie. Nie wiedzieliśmy, czy jest gotowy na czwartą klasę w Polsce, ponieważ w ogóle poszedł do szkoły wcześniej niż inne dzieci – miał dopiero pięć lat. Przed przyjazdem przeczytałam, jak wygląda tutaj system edukacji, i wiedziałam, że nie wszystko się pokrywa z tym, co mamy na Ukrainie. Zresztą u nas też ciągle wprowadzane są jakieś zmiany. W czasie wakacji, zanim zapisaliśmy go do szkoły w naszym rejonie, poszliśmy do poradni na konsultacje z pedagogiem i psychologiem. Panie miały mi pomóc w podjęciu decyzji, do której klasy powinnam zapisać Janka – czy do trzeciej, czy czwartej. U nas edukacja wczesnoszkolna kończy się na czwartej klasie, dlatego chciałam z kimś porozmawiać i poradzić się. Pani pedagog po rozmowie z synem powiedziała, że może on spokojnie iść do czwartej klasy. Gorzej było na spotkaniu z psychologiem. Pani poinformowała mnie, że nic nie może mi powiedzieć o dziecku, bo nie mogła z nim nawiązać kontaktu. Byłam zdziwiona, ponieważ pedagogowi udało się

porozmawiać z synem, a jej nie. Nie wiem, może nie miała doświadczenia w pracy z takimi dziećmi. Próbowalam rozmawiać z synem, ale nie chciał mi nic powiedzieć. Sama jestem nauczycielem. Tu, na Pomorzu, jest dużo dzieci z Ukrainy, może poradnie powinny dostać jakąś pomoc czy instrukcje, jak pracować z takimi dziećmi. Ja wiem, że podczas jednego spotkania trudno jest poznać dziecko, ale jednak...

Olesia, mama Michała, Janka i Olega, Ukraina



Do Gorzowa przyjechaliśmy z rodziną trzy lata temu. Wyjazd był nieplanowany. Wiedzieliśmy, że chcemy wyjechać z Białorusi. Kiedy nadarzyła się nam okazja, to razem z żoną i synem spakowaliśmy się. Najpierw zatrzymaliśmy się u znajomych pod Białymstokiem. Potem zacząłem szukać pracy i udało się dostać dobrą ofertę z Gorzowa, dlatego przeprowadziliśmy się tam. Ani my, ani nasz syn Kirił nie mówiliśmy po polsku.

Miał osiem lat i musiał iść do szkoły. Kiedy przyjechaliśmy do nowego domu, żona zapisała go do szkoły, poszedł do drugiej klasy. Chcieliśmy, żeby miał czas na naukę języka.

Anton, tata Kiriła, Białoruś



Decyzję o moim i dzieci przyjeździe do Warszawy praktycznie podjęliśmy z dnia na dzień. Na Ukrainie skończyła nam się umowa na wynajem mieszkania, a właściciel nie chciał podpisać nowej. To był styczeń, zima – trudno nam było szukać nowego mieszkania. Mój mąż już mieszkał w Polsce od ponad roku, dlatego zdecydowaliśmy oboje, że ja i dziewczynki przeprowadzimy się do niego. Na początku martwiłam się, że Ania

będzie musiała zmienić szkołę w połowie roku, ale nie mieliśmy wyjścia. Tata Ani, bo on już mówił po polsku, sprawdził, jak tu wygląda szkoła i organizacja roku szkolnego. Dowiedział się, że są dwa semestry. Dlatego zdecydowaliśmy się, żeby Ania poszła do polskiej szkoły na początku nowego semestru. W tym momencie była to dla nas trudna decyzja, bo córka rocznikowo powinna iść do klasy siódmej, a była połowa roku szkolnego. Po rozmowie z dyrektorem i pedagogiem postanowiliśmy, że Ania pójdzie do klasy szóstej, nie tylko dlatego, że nie znała języka – wiedzieliśmy, że na koniec ósmej klasy dzieci piszą ważne egzaminy. Ten semestr w klasie niżej miał jej pomóc także w adaptacji i rozpoczęciu nadrabiania różnic programowych. Dziś uważam, że była to słuszna decyzja.

Natalia, mama Anny, Ukraina

Zdarza się, że w sekretariacie placówki edukacyjnej pojawiają się rodzice z uczniem będącym w trakcie roku szkolnego. Wielokrotnie spotykają się oni z trudnościami natury

formalnej. Najczęściej są to kłopoty z dostarczeniem niezbędnej dokumentacji dotyczącej przebiegu edukacji ucznia w kraju pochodzenia i przekładem jej na język polski przez tłumacza przysięgłego. Spełnienie tych warunków stanowi podstawę zapisania dziecka do polskiej szkoły. Rodzice mają także problem ze zrozumieniem, jaki rodzaj dokumentu powinni dostarczyć do szkoły. Dyrektor placówki powinien otrzymać od nich świadectwo, zaświadczenie lub inny dokument stwierdzający ukończenie szkoły lub kolejnego etapu edukacji za granicą. Jeżeli rodzice dziecka nie dysponują nim, mogą dostarczyć świadectwo, zaświadczenie lub inny dokument wydany przez szkołę za granicą, który potwierdza uczęszczanie ich dziecka do tamtejszej szkoły, wskazuje klasę lub etap edukacji, które ukończyło, oraz potwierdza sumę lat nauki szkolnej ucznia. Polski system przewiduje jednak sytuację, kiedy rodzice nie mogą dostarczyć powyższych dokumentów – wówczas rodzic sam przygotowuje specjalne oświadczenie, w którym deklaruje sumę lat nauki szkolnej dziecka.



Kiedy przyjechałem z córką do Polski, wiedziałem, że musi iść do szkoły. Nie chciałem, żeby mieszkała z babcią w Chinach, beze mnie i bez matki. Dlatego zdecydowaliśmy się, że Xiu musi tu być z nami. Córka miała dziesięć lat, mówiliśmy trochę po polsku, ale w zapisywaniu jej do szkoły pomagał nam kolega. Na miejscu okazało się, że trzeba mieć konkretne dokumenty ze starej szkoły Xiu w Chinach. Niestety, nie mieliśmy ich i musieliśmy czekać aż trzy tygodnie. Potem szukaliśmy tłumacza. Tu, we Wrocławiu, nie było łatwo. Dlatego nasz kolega pojechał do Warszawy.

Hao, tata Xiu, Chiny



Z zapisaniem najmłodszego syna do zerówki nie było problemu, ponieważ przepisy są jasne – tam, gdzie mieszkasz, tam jest twoja szkoła. Na naszym osiedlu, gdzie wynajęliśmy mieszkanie, jest szkoła, do której poszedł nasz najmłodszy, Michał. Bardziej skomplikowana sytuacja była ze znalezieniem szkoły dla najstarszego syna, Olega. Wszystko musiałam zrobić sama, poza tym nie mieliśmy kompletu dokumentów z Ukrainy. Na początku przygotowałam listę wszystkich techników i liceów. Codziennie pisałam maile, w których wyjaśniałam swoją sytuację i pytałam, czy są wolne miejsca w tych szkołach. Dostałam trzy odpowiedzi, a wśród nich była nawet informacja o zespole szkół mundurowych, do których są przyjmowani wszyscy chętni. Poczytałam opinie o tej szkole. Nie były najlepsze i zrezygnowałam z tej oferty. Tylko tam, w publicznej szkole, były wolne miejsca, i wiem dlaczego. Dostaliśmy także propozycję z prywatnej szkoły, na którą się zdecydowaliśmy. Ale wcześniej zrobiliśmy odpowiednie kalkulacje i wyszło nam, że taniej będzie, jeśli Oleg pójdzie właśnie tam zamiast do szkoły państwowej. Klasa jest mała i nauka jakoś idzie.

Olesia, mama Michała, Janka i Olega, Ukraina



Pamiętam, że bardzo długo czekaliśmy na dokumenty Kiryła. Czas mijał, a mi bardzo zależało, żeby zaczął chodzić do szkoły. Ktoś mnie jeszcze nastraszył, że będziemy z mężem płacić kary, kiedy policja odkryje, że syn nie chodzi do szkoły. Kilka razy byłam w szkole, ale pani dyrektor jasno powiedziała, że bez dokumentów nic nie może zrobić, bo jak będzie kontrola, to ona będzie miała nieprzyjemności i zostanie ukarana. Kiedy przyszły dokumenty, kamień spadł mi z serca.

Tamara, mama Kiryła, Ukraina



Największym problemem, z którym się spotkałam, były dokumenty konieczne do zapisania dziecka do szkoły. Okazało się, że świadectwa są niewystraszające, co jest związane z prawem na Ukrainie i w Polsce. Tu jest tak, że do szkoły można przyjąć ucznia tylko wtedy, kiedy ma dokumenty z ukraińskiej szkoły, a tych nie można dostać na Ukrainie, jeśli nie pokaże się dokumentu potwierdzającego przyjęcie dziecka do szkoły w Polsce. Sytuacja jest więc bez wyjścia. Jednak mieliśmy z mężem szczęście, ponieważ Ania chodziła na Ukrainie do tej samej szkoły co my, a dyrektor był naszym znajomym. Tylko dzięki temu udało nam się dostać wymagane dokumenty i zapisać dziecko do szkoły w Warszawie. Nie wiem, jak radzą sobie w takich sytuacjach inni rodzice. Z tego co wiem, w polskich szkołach jest coraz więcej uczniów z Ukrainy. Może warto coś zmienić w tej procedurze? Może nasze państwa mogłyby się jakoś w tej kwestii porozumieć? To na pewno pomogłoby wielu rodzicom, bo niektórzy nie mogą tak często jeździć na Ukrainę, szczególnie jeżeli pochodzą z jej wschodniej części. Tam jest przecież ciągle niebezpiecznie. Ludzie boją się odwiedzać rodziny, a co tu dopiero mówić o wyprawie tylko po dokumenty.

Natalia, mama Anny, Ukraina



Zapisanie Albiny do szkoły nie było taką łatwą sprawą. Mieliśmy dokumenty, ale jak się okazało, nie wszystkie, które są potrzebne. Potem wystąpił kolejny problem, ponieważ trzeba było je przetłumaczyć na język polski. Dobrze, że w Warszawie było już wiele osób z Ukrainy i tłumacze są przyzwyczajeni do przekładów świadectw szkolnych i innych certyfikatów od nas. Jedynym problemem były finanse. Tłumaczenie przysięgłe trochę kosztuje, ale trzeba było zapłacić i już. Potem okazało się, że nie było potrzebne aż takie, ale trudno – córka musiała iść do szkoły.

Oksana, mama Albiny, Ukraina

To, czego doświadczamy pierwszy raz, pozostaje w nas do końca. Na podstawie pierwszych wrażeń budujemy obraz, który potrafi wracać. Dlatego debiut w szkole jest ważnym dniem w życiu każdego ucznia, nie tylko dziecka z doświadczeniem migracji. Jest to dzień stresujący także dla rodziców, ponieważ otwierają oni nowy rozdział w swoim życiu. Dobrze byłoby, żeby ten czas pozostawił w pamięci tylko pozytywnie wrażenia. Niestety, takie uczucia jak niepewność, strach i niepokój są naturalne w nowej sytuacji. Dzieci, podobnie jak dorośli, zastanawiają się, czy odnajdą się w zmienionej rzeczywistości, czy sprostają wymaganiom, czy są wystarczająco dobre, czy koledzy ich polubią i czy trafią na fajną wychowawczynię. Niektórzy ludzie porównują pierwszy dzień w szkole do pierwszego dnia w pracy. Uczniom z doświadczeniem migracji towarzyszy dodatkowy stres, który wynika ze słabej znajomości języka polskiego lub w ogóle z jej braku. Dzieci te boją się także, że będą oceniane przez rówieśników z powodu swojego wyglądu lub ubrania.



Pierwszy dzień w szkole będę zawsze pamiętał. Mama kupiła mi zeszyty i dostałem książki, ale nie umiałem nic w nich przeczytać. Niektóre litery były takie same jak na Litwie, ale były też i takie, które wyglądały bardzo dziwnie. Dziś wiem, że są to dwuznaki. U nas takich nie ma. Bardzo dużo czasu zajęło mi nauczenie się czytania po polsku. Mama i tata nie mogli mi pomóc, bo oni też nie znali polskiego. Oczywiście pani w szkole uczyła mnie czytać na dodatkowych zajęciach. One zawsze były po lekcjach, w świetlicy. Pani przynosiła takie fajne kolorowe obrazki i litery. Pytała, co jest na obrazku, i prosiła, żebym ułożył wyraz. Na tych zajęciach też uczyłem się pisać.

Linus, 11 lat, Litwa



Kiedy przyszliśmy razem z mamą do szkoły na Białołęce, byliśmy bardzo, ale to bardzo, zaskoczone. Po pierwsze, była nowa i duża, Po drugie – zupełnie inna niż ta moja stara szkoła na Ukrainie. Obie nie mówiłyśmy po polsku, ale mój tata już znał trochę język, dlatego ten dzień nie był taki straszny. Pamiętam, że zgubiłam się, kiedy szukałam jakiejś klasy. Wtedy ktoś wpadł na pomysł, żeby zrobić dla mnie specjalną mapę szkoły. Dostałam ją następnego dnia i już wiedziałam, jak iść do sali gimnastycznej. To było na początku jak labirynt. Moja klasa też nie wiedziała, że będą mieć nową koleżankę, i to z Ukrainy. Dobrze mnie przyjęli i od razu pomagali we wszystkim. Niestety, nie nacieszyłam się długo szkołą, bo po trzech tygodniach musieliśmy uczyć się z domu. Przez wirusa nie mogłam poznać się dobrze z kolegami i koleżankami. Potem to jakoś nadrobiliśmy, ale teraz znowu jesteśmy online. To dla mnie trochę trudne, nie wszystko jeszcze rozumiem. Myślę, że dlatego mam kłopoty z niektórymi przedmiotami, np. fizyką i chemią.

Anna, 15 lat, Ukraina



Moja klasa zupełnie nie była przygotowana na to, że od września będę się z nimi uczyła. Być może dlatego, że zaczęłam szkołę normalnie, jak wszyscy. To prawda, że na rozpoczęciu roku koleżanki i koledzy się trochę się na mnie patrzyli. Byłam nowa, ale nie sama. Siódmą klasę zaczynała ze mną inna dziewczynka z Ukrainy. Od razu się zaprzyjaźniłyśmy i siedziałyśmy razem. Ten pierwszy dzień był dla mnie bardzo stresujący. Po pierwsze, nie znałam nikogo. Po drugie, na Ukrainie chodziłam do małej szkoły na wsi. A tu? Tu – ogromna szkoła i wielkie miasto. Najbardziej spodobały mi się te szafki na książki – u nas takich nie ma. – Czy mam przyjaciół Polaków? Trudno powiedzieć, bo pandemia trochę przeszkadza. Ale chyba częściej spotykam się i rozmawiam z rówieśnikami z Ukrainy.

Albina, 13 lat, Ukraina



Pierwszy dzień był bardziej stresujący dla mojej mamy niż dla mnie. Szkoła jak szkoła. Byłam w podobnej sytuacji, jak przeprowadziliśmy się do Irlandii. Tylko tam byłam kompletnie zielona, bo nie mówiłam po angielsku. A tu, w Polsce, było inaczej. Od początku mogłam rozmawiać w klasie. Nie powiem, że było łatwo nawiązać relacje z kolegami – bo podchodziliśmy do siebie z dystansem. Teraz jest fajnie, chociaż tęsknię za szkołą w Irlandii. Ale wtedy też tęskniłam za szkołą w Polsce.

Wioletta, 15 lat, Warszawa



– Pierwszy dzień w szkole? Nie wiem, co mam powiedzieć. Nie odezwałam się ani słowem. Bałam się, że wszyscy będą się śmiać. Ale drugi dzień – o ten trzeba zapytać! Był tysiąc razy lepszy niż pierwszy. Moi koledzy z klasy zrobili mi niespodziankę i nauczyli się kilku słów po ukraińsku. To było takie fajne – już się nie bałam. Mogłam z nimi zacząć rozmawiać. W sumie te nasze języki są podobne do siebie. Oczywiście tęskniłam za szkołą na Ukrainie, ale powoli zaczęłam już myśleć o polskiej szkole, że to moja szkoła.

Złata, 14 lat, Ukraina

5. Znajomość języka polskiego wśród rodziców migrujących

Jednym z najczęstszych problemów sygnalizowanych przez szkoły jest utrudniony kontakt z rodzicami uczniów. Trudności te wynikają nie tyle z braku zainteresowania losami dziecka, co z bardzo niskiej kompetencji językowej rodziców w obszarze polszczyzny. Niektórym osobom wydaje się, że rodzice migrujący nie dostrzegają własnych problemów językowych. Jednak tak nie jest – mają oni świadomość swych braków oraz potrzebę uczenia się naszego języka, niezbędnego w codziennych kontaktach, pracy zawodowej, a także monitorowaniu postępów szkolnych dziecka. Potwierdzona znajomość języka polskiego przynajmniej na poziomie B1 jest konieczna. Mówi o tym art. 11a ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. 2018, poz. 931 i 1669). Wymóg ten dotyczy osób starających się o zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej lub o polskie obywatelstwo.



Zapisanie Ani do szkoły było dla mnie stresujące, ponieważ nie mówiłam ani jednego słowa po polsku, a trzeba było wszystko ustalić z dyrektorem szkoły i nauczycielami. Pierwszy raz poszedł ze mną mąż, ale potem musiałam chodzić tam sama. Bałam się, że czegoś nie zrozumie. Dla mnie poznanie waszego systemu edukacji i jego zasad bez znajomości języka polskiego było udręką. Myślę, że pani dyrektor też miała kłopot. Nie miała żadnych informacji przygotowanych ani po rosyjsku, ani po ukraińsku, chociaż w szkole już byli uczniowie, którzy przyjechali z Ukrainy. Byłoby mi o wiele łatwiej, ale chyba pracownikom szkoły też, gdyby rodzice z zagranicy dostawali pakiet najważniejszych informacji w swoim języku. Wiem, że to może jest trudne do zrobienia, ale byłoby pomocne. Nikt by się nie stresował.

Natalia, mama Anny, Ukraina



Mimo że w Polsce jesteśmy już długo, nadal nie znamy bardzo dobrze języka. Pamiętam, jak pierwszy raz poszliśmy na wywiadówkę. Mój mąż mówił trochę po polsku. Ja też, ale myśleliśmy, że mnie będzie łatwiej, bo znam przecież rosyjski. Niestety, było to dla nas obojga ciężkie doświadczenie. Pani wychowawczynie Kairy mówiła bardzo szybko, używała słów, których kompletnie nie rozumieliśmy, a naprawdę staraliśmy się bardzo. Po wywiadówce podeszliśmy do nauczycielki i poprosiliśmy, żeby powiedziała nam wszystko jeszcze raz, ale w prostszy sposób.

Svietlana, mama Kairy, Kazachstan



Teraz jest już lepiej, kiedy rozmawiamy z nauczycielami, ale jak sobie przypomnę początki... Oczywiście ukraiński jest podobny do języka polskiego, ale to nie jest to samo, kiedy rozmawiasz o swoim dziecku w obcym języku. Masz tyle pytań, które chcesz zadać, a nie potrafisz. Czasami widziałam, jak nauczyciele niecierpliwiili się, kiedy próbowałam dopytywać o niektóre rzeczy. Czułam się wtedy źle, ponieważ nie chciałam zabierać im czasu, ale musiałam być pewna, że dobrze zrozumiałam. Komuś z boku może się to wydawać dziwne, ale szkoła to ważny temat. Tu chodzi o dziecko i każda informacja jest istotna.

Oksana, mama Albiny, Ukraina



Miłe jest to, że dla rodziców przygotowano dużo informacji w języku ukraińskim. To naturalnie ułatwia szkolne kwestie. Jednak nie wszystko jest w rozmówkach i tzw. pakietach powitalnych. Nie zapomnę, jak musiałam iść z Kiryłem do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Myślałam, że panie, które tam pracują, będą bardziej wyrozumiałe. One oczekiwały chyba, że będę mówiła idealnie po polsku i znała te wszystkie specyficzne wyrażenia. No, tak nie jest i nie będzie. Ja nawet po ukraińsku nie znam niektórych rzeczy z tego zakresu, a co dopiero mam powiedzieć o polskim.

Tamara, mama Kiryła, Ukraina



Polskiego zaczęłam się uczyć jeszcze przed przyjazdem do Warszawy. Wiedziałam, że będzie mi potrzebny w pracy. Potem, po przeprowadzce, miałam lekcje trzy razy w tygodniu z moją nauczycielką. Chciałam nauczyć się języka bardzo szybko, tak jak angielskiego. Mimo że robiłam postępy, tak mówiła moja nauczycielka i ja też to widziałam, każda rozmowa z wychowawczynią syna lub panią dyrektor powodowała u mnie ból głowy. Nie dlatego, że z Danielem były problemy – ja po prostu bałam się, że wszystkiego nie zrozumie. Jeszcze gorzej było, kiedy sama musiałam coś powiedzieć. To jest strasznie krępujące dla osób starszych mówić w obcym języku. Ciągłe zastanawiasz się, żeby nie zrobić żadnego błędu albo nie obrazić kogoś. My, dorośli, nie jesteśmy tak odważni jak dzieci. Bardzo przejmujemy się tym, jak mówimy.

Iryna, mama Daniela, Ukraina

Osoby ze środowiska szkolnego powinny pamiętać, że migrujący rodzice godzą naukę języka z pracą zawodową, z której czerpią środki do życia. Z niej także bardzo często pokrywają koszt nauki polskiego w szkołach językowych. Nie wszyscy rodzice mogą korzystać z bezpłatnych kursów językowych organizowanych przez fundacje lub stowarzyszenia, ponieważ nie zawsze spełniają warunki formalne, np. nie są obywatelami Unii Europejskiej, już wcześniej uczyli się języka w ramach programów pomocowych lub nie mają wymaganych dokumentów.

Niektóre organizacje pozarządowe, np. Fundacja Nauki Języków Obcych Linguae Mundi, które prowadzą zajęcia językowe dla migrantów, mają w swojej ofercie naukę języka szkolnego dla rodziców. Celem tych zajęć jest wprowadzenie uczestników w sytuacje komunikacyjne, niezbędne do pełnego uczestnictwa w procesie edukacji dzieci w obszarach związanych z nauką, zdrowiem i sprawowaniem opieki. Podczas specjalnie przygotowanych spotkań rodzice uczą się po polsku zapisać dziecko do szkoły, na zajęcia sportowe, kupić wyprawkę, wezwać pogotowie, opisać postępy dziecka w nauce, usprawiedliwić jego nieobecność w szkole. Niestety, trzeba podkreślić, że aby rodzic mógł zaistnieć w tych sytuacjach, musi znać język polski przynajmniej na poziomie A2, a nie w przypadku wszystkich rodziców jest to możliwe.



Chodziłem na kurs językowy, który prowadziła fundacja z Warszawy. Nauczyciele przyjeżdżali do nas do Wólki. Uczyli nas nie tylko języka takiego, którego używamy w sklepie albo w pracy. Był też język, którego trzeba używać w szkole podczas rozmowy z nauczycielem. To było trudne, ponieważ dopiero zaczynałem uczyć się polskiego, moja żona też. Do dziś mamy książki z tego kursu i zaglądamy do nich.

Hao, tata Xiu, Chiny



Moi rodzice do tej pory mają kłopot z językiem polskim, mimo że mieszkają w Polsce już ponad dziesięć lat. Nie mówią płynnie, ale komunikują się. W sprawach urzędowych wspieram ich, ponieważ czasami czują się niekomfortowo, kiedy ktoś na nich patrzy i komentuje, że przez tyle lat nie nauczyli się polskiego. To naprawdę nie jest łatwy język. Potrzeba trochę wyrozumiałości, którą mieli moi nauczyciele w szkole.

Toan, student architektury, Wietnam

6. Nauka języka polskiego

Uczniowie z doświadczeniem migracji mają bardzo zróżnicowaną biografię językową. Niektórzy z nich są od dziecka dwujęzyczni, np. uczniowie z Ukrainy posługują się na co dzień ukraińskim i rosyjskim, a język polski jest dla nich kolejnym kodem komunikacyjnym, który muszą opanować. Dla innych, do tej pory jednojęzycznych, np. uczniów z Wietnamu, Chin czy Syrii, jest to pierwsza próba zmierzenia się z nowym systemem językowym, który różni się znacząco od ich języka prymarnego nie tylko pod względem fonetycznym, ale przede wszystkim strukturalnym. Oczywiście należy także wspomnieć, że większość uczniów z doświadczeniem migracji przyjeżdża do Polski ze znajomością języka angielskiego, rzadziej niemieckiego, francuskiego czy hiszpańskiego, jednak nie ma to istotnego wpływu na ich naukę polszczyzny. Umiejętność posługiwania się tymi językami może stanowić wsparcie w procesie nauki pisanie i czytania po polsku, bywa także pomocna w kontaktach z nauczycielami i rówieśnikami, jednak język pośredni nieczęsto jest używany na zajęciach języka polskiego jako obcego.



Na Ukrainie uczyłam się angielskiego, dlatego nie było mi tak trudno pisać i czytać po polsku, ale nie mówię, że jest łatwo. Najgorzej mi idzie napisanie wypracowania. W domu nikt nie może mi pomóc, bo rodzice nie piszą dobrze po polsku, też się uczą. Mama mówi mi, że muszę dużo czytać, to będę lepiej pisała. Może ma rację... Mam nadzieję, że się nauczę, bo za dwa lata mam egzamin. Oczywiście łatwiej jest mówić niż pisać i czytać. Teraz jeszcze, kiedy uczymy się zdalnie, jest gorzej. Są momenty, że nie wszystko nadążam zapisać, bo w głowie mam jeszcze ukraiński, nie zawsze jest to polski.

Anna, 15 lat, Ukraina

Większość uczniów z doświadczeniem migracji rozpoczyna edukację w polskich placówkach z bardzo słabą znajomością polszczyzny. W najtrudniejszej sytuacji są uczniowie pochodzący z krajów azjatyckich oraz arabskojęzycznych. W porównaniu do ich ukraińskich czy białoruskich kolegów nie mogą liczyć na podobieństwo swojego języka ojczystego do polskiego, co jest dużym ułatwieniem w stawianiu pierwszych kroków w szkole. Niska kompetencja w obszarze polszczyzny ma wpływ nie tylko na motywację do wypełniania obowiązku szkolnego, ale przede wszystkim na samoocenę uczniów, która oddziałuje na ich sukces edukacyjny (zob. Dubisz, Sajkowska, 2015; Jędryka, 2014; Jędryka, 2015; Rypel, 2018; Szybura, 2016a; Szybura, 2016b; Szulgan, 2019).



Jestem już na studiach, bo byłem bardzo uparty, kiedy uczyłem się polskiego. Dzięki rodzicom stale utrzymuję kontakty z mniejszością wietnamską mieszkającą pod Warszawą. Muszę powiedzieć, że słaba znajomość polskiego i problemy z jego nauczeniem się zdecydowały

w wielu przypadkach o tym, że dzieci znajomych moich rodziców przestały chodzić do szkoły. Po prostu ją rzuciły. Tu chodzi głównie o te osoby, które miały więcej niż piętnaście lat. Ja je bardzo dobrze rozumiem, bo wiem, że nie jest łatwo się nauczyć waszego języka. Niektórzy myślą, że winny jest w stu procentach uczeń, ale to nieprawda. Nie każdy, o których mówię, miał takie szczęście, że trafił na dobrego nauczyciela.

Toan, student architektury, Wietnam



Przyjechałem do Polski z rodzicami, kiedy miałem szesnaście lat. Dla mnie to była rewolucja, bo nie znałem języka kraju, do którego jadę. Mamie i tacie zależało, żebym szybko nauczył się polskiego. Oni też się uczyli, ale ja musiałem to zrobić jeszcze szybciej, bo potem chciałem iść na studia. Jestem tu już prawie piętnaście lat, ale pamiętam, kiedy pojawiłem się w szkole i każdy patrzył na mnie jak na kogoś z innej planety.

W nauce polskiego pomagali mi wszyscy, nie tylko nauczyciele. Niestety, były dni, że nie miałem ochoty iść do szkoły i wymyślałem, że boli mnie brzuch albo głowa. Robiłem tak, bo nie mogłem poradzić sobie z tym, że wszystko idzie mi strasznie wolno. Wcześniej nie uczyłem się angielskiego. Najpierw na lekcjach słyszałem ciąg zdań. Nic nie rozumiałem. Potem powoli zacząłem wyłapywać i rozumieć krótkie słowa, a na końcu całe zdania. Na studiach, na historii, było mi już łatwiej.

Salim, właściciel restauracji, Irak



Ciężko mi było nauczyć się pisać i czytać po polsku. Wcześniej w Chinach uczyłem się angielskiego, ale my dużo nie pisaliśmy. Na początku sporo czasu zabierało mi samo przepisywanie. Robiłem to bardzo powoli, żeby się nie pomylić. Ciągle robię błędy. Nie potrafię pisać dyktand. Są trudne. Muszę zapisać słowa, których nigdy nie widziałem. To nie jest możliwe. Jestem w Polsce już cztery lata, a dalej nie piszę jak moi koledzy.

Polska ortografia jest trudna. Uczę się wyrazów na pamięć. Czasami to mnie denerwuje. Dużym problemem dla mnie jest napisanie wypracowania czy zrobienie notatki na lekcji. Wiem, że w ósmej klasie będę pisał egzamin. Boję się. Nie wiem, jak to będzie.

Fei, 13 lat, Chiny



Zanim poszedłem do szkoły, rok uczyłem się polskiego w domu. Mój brat przyjechał tu wcześniej i na sobie sprawdził wiele metod nauki. To było coś strasznego. Alfabet to nic, bo my też używamy łaciny, ale wymowa i akcent... Dla każdego Azjaty to koszmar. Brat od razu powiedział

mi, że muszę nauczyć się mówić bez akcentu. Patrzyłem na niego, jak nie wiedziałem, o czym mówił. Potem się przekonałem, co miał na myśli. Codziennie przez kilka godzin musiałem słuchać nagrań po polsku. Do tego robiłem jeszcze jakieś zadania na czytanie i gramatykę. Po południu, kiedy kończyłem, tak bardzo bolała mnie głowa i czułem się taki zmęczony, że czasami usypiałem na siedząco przy stole podczas obiadu z rodzicami. Jednak muszę powiedzieć, że ta metoda zadziałała. Kiedy poszedłem do gimnazjum, potrafiłem już coś powiedzieć. Wszyscy byli pod wrażeniem, że mówię jak Polak. Nie chcieliby wiedzieć, ile mnie to kosztowało. Nie zapomnę, kiedy pierwszy raz usłyszałem, jak moi rodzice rozmawiali z klientami po polsku. Byłem tak zdziwiony brzmieniem języka polskiego. Wszyscy mówili tak szybko, a ja patrzyłem na mamę i nie wierzyłem, że po pierwsze potrafi to zrozumieć, a po drugie – odpowiedzieć tym ludziom. Myślę, że Polacy powinni wiedzieć, jak wiele trudu kosztuje nas, Azjatów, nauczenie się języka polskiego. Nauczyciele muszą być cierpliwi, bo nasze języki są tak inne od waszego. My dużo wiemy, ale nie możemy tej wiedzy przekazać, bo brakuje nam nie tylko gramatyki, ale także słów.

Toan, student architektury, Wietnam

W grupie uczniów z doświadczeniem migracji zdarzają się tacy, którzy znają podstawy języka polskiego. Dotyczy to głównie dzieci polskich rodziców powracających z zagranicy, ale także uczniów z Ukrainy, przede wszystkim zachodniej i centralnej. W pierwszej grupie znajomość języka polskiego jest konsekwencją przynależności etnicznej i narodowej do polskiej diaspory. Natomiast w drugiej grupie znajdują się uczniowie z rodzin mających polskie pochodzenie i kultywujących znajomość języka przodków. Niestety, zdarza się, że uczniowie migrujący nie uczą się języka polskiego, zanim przyjadą do kraju pochodzenia. Przyczyn tej sytuacji należy upatrywać albo w postawie rodziców, którzy wychodzą z założenia, że ich dziecko nauczy się języka na miejscu, albo w braku możliwości podjęcia nauki. Druga przyczyna może wynikać z nieplanowanego przyjazdu do Polski – szybkiej przeprowadzki lub ograniczonej dostępności do nauki polskiego, np. braku w okolicy ośrodka prowadzącego kursy językowe. Oczywiście można skorzystać z zajęć online, ale nie zawsze jest to najlepsze rozwiązanie.

Zdalne nauczanie języka, szczególnie takiego, który charakteryzuje się innym systemem graficznym niż język rodzimy ucznia, jest trudnym zadaniem. Mimo rozbudowanej bazy internetowych narzędzi dydaktycznych pierwsze kroki dzieci w języku obcym powinny być stawiane w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem. Jest to związane nie tylko z nauką poprawnej artykulacji oraz rozwijaniem słuchu fonematycznego, ale także nabieraniem pewności siebie podczas komunikacji w nowym języku (zob. Niewczas, 2020; Karolczuk, 2020).



Znam polski, mimo że urodziłam się w Anglii. Nie jestem Angielką, ale Polką. W soboty chodziłam do polskiej szkoły, bo tak chcieli moi rodzice. Przydało mi się to, bo teraz, kiedy tu jestem i muszę być w liceum, nie było mi tak trudno zacząć. Oczywiście od początku mogłam rozmawiać z koleżankami i kolegami. To uprościło wiele spraw.

Agnieszka, 16 lat, Gdańsk



Polski nie jest dla mnie trudny, bo wcześniej uczyłem się go na Ukrainie. Moja rodzina ma polskie korzenie, a mama w Charkowie była nauczycielką języka polskiego. Od małego zabierała mnie na zajęcia. Odkąd było to tylko możliwe, przyjeżdżałem do Polski na kolonie organizowane przez różne fundacje i stowarzyszenia. Dzięki temu nie mam bardzo dużych problemów w szkole. Ale są przedmioty trudne dla mnie, bo inny jest język – taki specyficzny.

Oleg, lat 16, Ukraina



Wyjeżdżaliśmy szybko do Polski. I powiem szczerze, że nie zastanawiałam się nad lekcjami polskiego dla Ani. W ciągu dwóch tygodni musieliśmy się spakować i znaleźć mieszkanie w Warszawie. Byłam świadoma, że język będzie problemem dla niej i dla mnie też. Wiedziałam, że na miejscu trzeba będzie coś z tym zrobić.

Natalia, mama Anny, Ukraina



Wiedziałam, że przyjedziemy do Polski z synem. Jeszcze na Ukrainie szukałam dla niego nauczyciela polskiego, ponieważ chciałam, żeby było mu łatwiej. Niestety, najbliższa szkoła, a raczej klub, który prowadził zajęcia dla dzieci, był ponad 50 km od nas. Nie mogłam wozić Ostapa dwa, trzy razy w tygodniu na zajęcia, bo było daleko i nie miałam samochodu. Na początku myślałam, żeby zacząć lekcje online, ale większość nauczycieli woli uczyć dorosłych lub młodzież, a nie dwunastolatków. Dlatego zdecydowałam, że z nauką polskiego poczekam, aż przyjedziemy do Polski. Nie martwiłam się, bo ukraiński jest podobny do polskiego i miałam nadzieję, że syn sobie poradzi.

Olena, mama Ostapa, Ukraina

Dla ucznia z doświadczeniem migracji momentem przełomowym w nauce języka jest poznanie i w miarę szybkie stosowanie nowej grafii. Można powiedzieć, że uczniowie ci muszą ponownie przejść proces alfabetyzacji, ale tym razem będzie to alfabetyzm zarówno bazowy, funkcjonalny, jak i złożony. W pierwszym roku nauki umiejętność pisania i czytania w języku polskim na poziomie podstawowym da uczniom pewność siebie i wzmocni ich motywację do dalszego rozwoju, także językowego. Drugi rok umożliwi im funkcjonowanie w społeczeństwie oraz środowisku szkolnym, natomiast trzeci – pozwoli rozumieć, interpretować i wyrażać własną opinię o tekstach, z którymi pracują (zob. Przybylska, 2014a; Przybylska, 2014b; Gębał, Miodunka, 2020: s. 201–228; Seretny, Lipińska, 2005: s. 45–4; Zawadka, 2013a; Zawadka, 2013b; Zawadka, 2014; Zawadka, 2015). Uczniowie z doświadczeniem migracji zazwyczaj nabywają umiejętności zapisu w języku polskim razem z umiejętnością czytania. Proces ten jest taki sam jak podczas przyswajania języka rodzimego.

Dane statystyczne wskazują, że dominującą grupą uczniów z doświadczeniem migracji są dzieci pochodzące z państw posługujących się cyrylicą, takich jak Ukraina, Białoruś oraz Rosja. Jak wiadomo, pismo to wykorzystywane jest w językach wschodniosłowiańskich, np. białoruskim, ukraińskim, rosyjskim, oraz w większości języków południowosłowiańskich, np. serbskim, bułgarskim czy macedońskim. Jest to pismo głoskowe, które ma wspólny z polszczyzną kierunek zapisu – od strony lewej do prawej. Element łączący je z alfabetem łacińskim, którego reprezentantem jest język polski, stanowi wyróżnianie małych i wielkich liter. Należy wspomnieć, że współczesna cyrylica różni się także w zapisach poszczególnych języków, np. rosyjskiego, białoruskiego, bułgarskiego, serbskiego, macedońskiego czy ukraińskiego. Język rosyjski jest zapisywany grażdanką – uproszczoną wersją graficzną cyrylicy (zob. Kononenko, 2012; Sokołowski, 2017).

Jeżeli przyjrzymy się literom w cyrylicy i porównamy je z literami polskimi, od razu zauważymy, że ich kształt, szczególnie kursywy tzw. wersji pisanej, różni się. Możemy pokusić się o stwierdzenie, że polskie litery są bardziej okrągłe i wyposażone w specjalne znaki diakrytyczne, tzw. kreski, kropki i ogonki. W cyrylicy przeważają tzw. laseczki, ale oczywiście pojawiają się także znaki diakrytyczne. Mimo znaczących różnic między cyrylicą a polskim alfabetem uczniowie z Ukrainy, Białorusi i Rosji nie mają większych problemów z opanowaniem zasad polskiej kaligrafii. W nauce pisania wykazują dużą samodzielność. Oczywiście nie muszą poświęcać temu tak dużo czasu jak ich koledzy z Chin czy Syrii.



Kiedy przyjechałam do Polski, nie znałam ani jednego słowa po polsku. Były trzy tygodnie do rozpoczęcia roku szkolnego, musiałam coś zrobić, od czegoś zacząć. No i zaczęłam od alfabetu. Oczywiście wcześniej uczyłam się angielskiego, ale tam nie ma wszystkich polskich liter. Wy macie te dwuznaki i ogonki. Najpierw zaczęłam szukać w internecie informacji o tych literach. Jest trochę stron dla Ukraińców, którzy uczą się polskiego – pomogły mi. Przepisywałam słowa, wspierała mnie trochę mama. Kiedy poszłam

do szkoły, znałam już litery. No i było to zaskoczeniem dla mojej nauczycielki, bo z pierwszego dyktanda, które pisała cała klasa, dostałam trójkę. Pani zapytała mnie, czy wcześniej uczyłam się polskiego. Była bardzo zdziwiona, że pisząc pierwszy raz, tak dobrze wypadłam. Byłam szczęśliwa. Teraz, po półtora roku, ciągle robię błędy, zwłaszcza w nowych wyrazach, których nie znam, szczególnie na biologii, geografii i historii.

Albina, 13 lat, Ukraina

Uczniowie reprezentujący w polskich szkołach mniejszość chińską, nawet ci najmłodszy, pojawiają się w nich z umiejętnością pisania w języku chińskim, którego pismo określane jest mianem sylabowego pisma logograficznego (zob. Mikulska, 2019). Niektórzy nazywają je także pismem logosylabowym lub monosylabowym. Większość znaków ma także odrębne znaczenie jako samodzielny wyraz lub morfem. Intersujące jest to, że pismo chińskie jest systemem otwartym, przez co należy rozumieć stałe powstawanie nowych znaków. Trudno jest określić dokładną listę – językoznawcy szacują, że jest ich około pięćdziesięciu tysięcy. Jednak aby biegle czytać, wystarczy poznać pięć, sześć tysięcy znaków. Pismo chińskie obejmuje także własny system cyfr. Opiera się on na kolejności stawianych kresek, a prawidłowo wykreślony znak powinien dać się wpisać w kwadrat. Istnieją trzy sposoby grupowania znaków:

- z góry na dół – tradycyjny zapis;
- poziomo od prawej do lewej – tradycyjny, rzadko stosowany, spotykany głównie w pałacach i świątyniach;
- poziomo od lewej do prawej – powszechnie stosowany w Chinach.

Ponad połowa mieszkańców Chin posługuje się znormalizowanym dialektem północno-wschodnim – mandaryńskim, który jest językiem urzędowym Państwa Środka (zob. Künstler, 1970; Zwoliński, 2007; Ostler, 2008; Cook, 2013).

Osoby pochodzenia chińskiego mają problemy z opanowaniem zapisu w języku polskim, ponieważ ich znaki opierają się głównie na kresce. Wynika to z innego planowania procesu grafomotorycznego, który przygotowuje dziecko do pisania i rysowania. Dlatego podczas nauki polskiego alfabetu warto sięgać po strategie i metody stosowane w klasach zero oraz klasach pierwszych. Na rynku dostępne są także materiały wspomagające terapię ręki, które świetnie nadają się do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Można je dostosować do wieku dziecka, nawet nastolatka (zob. Giczewska, Bartkiewicz, 2020).



Mam duże problemy z czytaniem, od początku je miałam. Najgorzej sobie radzę z lekturami na polski. Próbowałam nawet słuchać nagranych książek. Nie daję rady, czasami usypiam. Ale znalazłam sposób – zaczęłam czytać opracowania i streszczenia. Ratują mnie – dzięki nim wiem, o czym są te książki. Kiedyś jeszcze szukałam niektórych lektur po chińsku, ale nie ma.

Nikt nie tłumaczy polskich książek na chiński. Próbowałam używać tłumacza komputerowego. Straszne! Nie rozumiałam tego nawet po chińsku! Trudno mi się czyta też to, co jest w podręcznikach. Robię to wolniej niż reszta klasy. Wszyscy już skończyli, a ja jestem dopiero w połowie. A tu trzeba jeszcze rozwiązać zadania do tekstu. Trochę boję się egzaminu za dwa lata. Mam nadzieję, że zdążę się poprawić w czytaniu.

Yiman, 13 lat, Chiny



Polski alfabet był dla mnie koszmarem. Nie mogłam zupełnie przestać się na te okrągłe litery. Nie miałam problemu z zapamiętaniem, jak one wyglądają, bo w chińskim musimy nauczyć się na pamięć o wiele więcej znaków. Najgorzej było dopasować literę do dźwięku i poprawnie zapisywać. Jednocześnie uczyłam się pisać i czytać. Trudne zadanie. Do dziś mam problemy, kiedy pierwszy raz widzę jakiś wyraz. Czytam

go najpierw w głowie, a potem staram się głośno.

Qing, 13 lat, Chiny

W podobnej sytuacji są także uczniowie, którzy przyjeżdżają do Polski z Indii oraz innych krajów azjatyckich, np. Tajlandii, w których obowiązuje pismo sylabiczne, spokrewnione z alfabetami indyjskimi. Uczniów tych nie ma zbyt wielu w naszym kraju, jednak nie można o nich zapominać.



Zanim poszłam do szkoły, miałam prywatnego nauczyciela języka polskiego, który mówił świetnie po tajsku. Codziennie przez trzy miesiące uczyłam się czytać i pisać. Polski jest tak inny od tajskiego. Najtrudniejszy był dla mnie alfabet. Nie uczyłam się wcześniej angielskiego, dlatego kompletnie nie znałam liter. Potem musiałam się nauczyć czytać tego, co wcześniej napisałam. Połączenie dźwięku i litery było trudne,

bo po prostu nie słyszałam różnicy. Niektóre dźwięki były dla mnie takie same, np.: [sz], [cz], [dź], [rz]. „Słyszec” po polsku zaczęłam dopiero po około ośmiu miesiącach. No i poszłam do szkoły. Nauczyciele się naprawdę starali. Wiem, że teraz dzieci z zagranicy mają dodatkowe lekcje. Ja takich, niestety, nie miałam.

Eva, współwłaścicielka restauracji, Tajlandia

Należy także wspomnieć o uczniach pochodzących z krajów arabskich, którzy w swoim rodzimym języku nie tylko używają innego alfabetu, ale piszą od strony prawej do lewej. Język arabski należy do języków semickich, w których obowiązuje pismo będące

przykładem abdzadu. Pismem tym zapisuje się jedynie spółgłoski, bez samogłosek, mimo że występują one podczas czytania. Litery arabskie mają po cztery postaci, tzn. ich zapis uzależniony jest od pozycji w wyrazie i zdaniu. Inaczej zapisuje się je, kiedy znajdują się samodzielnie na początku wyrazu, w środku oraz na końcu wyrazu. Wielkie litery wyglądają identycznie lub prawie identycznie. Można je rozróżnić dzięki znakom diakrytycznym umieszczanym nad lub pod nimi.



Pisanie po polsku jest trudne. Powiem, że bardzo trudne. Po pierwsze, tu się pisze od lewej strony do prawej, my po arabsku piszemy odwrotnie. Po drugie, polskie litery mają te brzuszki i ogonki. One są takie, takie... okrągłe. Polska ortografia jest straszna! Mam duże problemy z czytaniem. Nie lubię czytać głośno przy całej klasie. Wolę czytać po cichu, w głowie. Niestety, pani każe mi czytać przy wszystkich, a ja się wstydzę. Mówiłam jej, że nie chcę i nie lubię, ale ona się upiera i muszę czytać. To nie jest fajne. Dobrze, że nikt się ze mnie nie śmieje. To jest naprawdę trudne. Bardzo trudne.

Zahra, 11 lat, Syria



Pamiętam, jak koledzy najpierw nauczyli mnie brzydkich słów i wyrażań. Wymawiałem je jak Polak, bezbłędnie i bez akcentu. To mi się przydało, ponieważ jak chodziłem po Warszawie, a potem po innych polskich miastach, dobrze wiedziałem, co jest napisane na murach i garażach. Szkoła średnia to był trudny czas, ale fajny ze względu na kolegów. Nie poszedłem do drugiej klasy tak jak powinienem rocznikowo, zacząłem od pierwszej. Dzięki temu miałem czas, żeby nauczyć się języka. Jestem już tak długo w Polsce, ale czasami nadal mam problem z rozróżnieniem „p” i „b”, szczególnie kiedy jestem zmęczony.

Salim, właściciel restauracji, Irak

Uczeń spoza naszego kraju, który rozpoczyna naukę w polskiej szkole, praktycznie od pierwszych minut otoczony jest w placówce językiem edukacji, który znacząco różni się od języka codziennej komunikacji Polaków, w tym uczniów porozumiewających się na przerwach. Język ten to odmiana języka ogólnego, którym posługują się w szkole uczniowie do zdobywania wiedzy oraz konkretnych umiejętności w danych obszarach życia. To kod, w którym zostały napisane podręczniki szkolne, ćwiczenia i zbiory zadań. Język edukacji bliski jest specjalistycznym odmianom języka, które obecne są w konkretnych dziedzinach i dyscyplinach naukowych, a za takie należy uznać: przyrodę, historię, biologię, geografę, fizykę, chemię, a nawet muzykę. Można powiedzieć, że jest on zbliżony do języka nauki, stylu naukowego oraz stylu oficjalnego. Charakteryzuje się

dużym zróżnicowaniem leksykalnym i gramatycznym. Najtrudniejszym aspektem języka edukacji jest wykorzystywanie go do opisywania abstrakcyjnych zagadnień.



Dobrym pomysłem było poszukanie pomocy dla Linasa, bo my w pracy mówimy po angielsku, a w domu po litewsku. Oczywiście cały czas uczymy się polskiego, ale nasze dzieci mówią lepiej i musimy się z tym pogodzić. Daliśmy ogłoszenie w sieci, że szukamy studentki pedagogiki do pomocy w lekcjach naszemu synowi. Miał w szkole dodatkowe zajęcia z polskiego, ale to jednak było za mało. Musiał więcej pracować, żeby nadrobić to, co polskie dzieci miały w pierwszej klasie. Udało nam się znaleźć panią Martę, która codziennie pomagała synowi. Mieszka niedaleko, dlatego mogła przychodzić na godzinę i z nim pracować. Dla niej to też było dobre doświadczenie – mówiła, że w przyszłości, kiedy będzie miała takiego ucznia w klasie, będzie wiedziała, jak z nim postępować. Czasami podpatrywałem, co ona robi z Linasem na zajęciach, i sam nauczyłem się kilku nowych słów i wyrażań.

Ricardas, tata Linasa, Litwa



Pierwszą książką, którą przeczytałem po polsku, były „Dziady” Mickiewicza. Tak! Jak to opowiadam, to każdy się bardzo dziwi, i nawet wiem dlaczego. Ale było tak z dwóch powodów. Po pierwsze była to lektura, a po drugie, kiedy popatrzyłem na tę książkę, to pomyślałem: nie ma dużo tekstu, krótkie zdania, powinno pójść szybko. Okazało się, że samo przeczytanie było dopiero połową sukcesu. Gorzej było zrozumieć, co ten Mickiewicz napisał. Tu się uczę o jakimś romantyzmie, a w Wietnamie o tym w ogóle nie słyszeliśmy. No i język – zupełnie inny niż ten, w którym rozmawialiśmy na lekcji. Trochę mi to zajęło, żeby zrozumieć, co pisał Kochanowski czy Rej. Ciekawie wyglądała moja matura, bo pisemny zdałem na 31%, to znaczy, że byłem na granicy. Ale ustny – najlepiej z całej klasy – na 76%. Tak, ja! Niektórym to się może wydać niemożliwe. Ale to ja byłem najlepszy, a nie ci, dla których polski jest językiem ojczystym. Teraz studiuję po polsku i to jest fajne. Oczywiście znam też angielski, ale to po polsku myślę, kiedy się uczę lub kiedy robię jakiś projekt.

Toan, student architektury, Wietnam



Przez całą drugą klasę w lekcjach pomagała mi pani Marta. Mama mówiła o niej studentka Marta. Nie wiem, co to znaczy „studentka”. Lubiłem, kiedy przychodziła do mnie i razem odrabialiśmy lekcje. Pani Marta bardzo dobrze mówi po polsku, bo jest z Polski. Pamiętam, jak pokazałem jej moje stare książki ze szkoły na Litwie i poprosiłem, żeby coś mi przeczytała. Nie mogła nic przeczytać, to znaczy czytała, ale to nie było po litewsku.

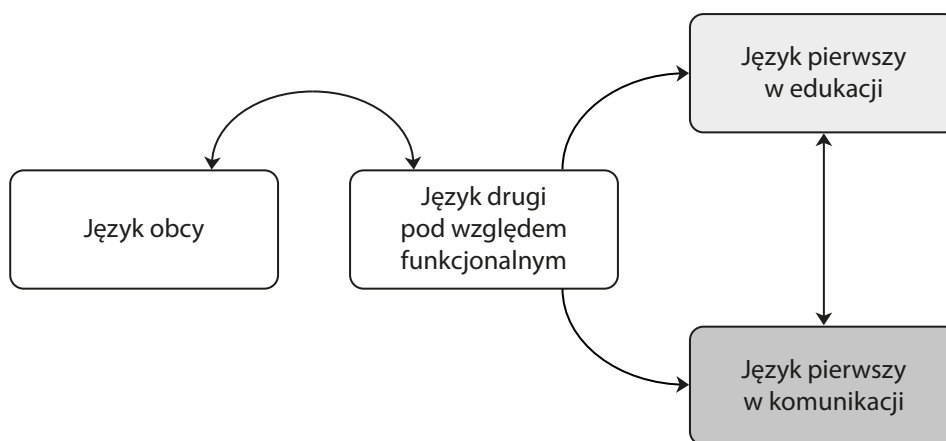
Powiedziała, że to trudne, nawet bardzo. Odpowiedziałem, że tak trudny jest dla mnie polski. Widzę niby te same litery, ale muszę je czytać inaczej. To była fajna zabawa. Teraz pani Marta przychodzi tylko czasami, bo w szkole już prawie wszystko rozumiem. Czasami jeszcze robię jakieś błędy, ale moja pani w szkole mówi, żebym się nie martwił, bo inne dzieci też robią błędy. Teraz mój brat Nojus chodzi do szkoły – dobrze mówi po polsku i sam odrabia lekcje. Nie musi spotykać się panią Martą. Ostatnio to ja mu pomagałem, bo już wiedziałem, jak zrobić zadanie. Brat uczy się teraz pisać i czytać. Mama mówi tacie, że Nojus ma łatwiej niż ja, bo był w polskim przedszkolu. Ja też byłem w polskim przedszkolu, ale krótko. Może dlatego nie umiałem czytać i pisać pierwszego dnia w szkole.

Linus, lat 11, Litwa

7. Język edukacji szkolnej i dodatkowe zajęcia

Status polszczyzny dla uczniów z doświadczeniem migracji, także reemigrantów, jest zmienny i uzależniony od czasu pobytu w Polsce oraz stopnia opanowania języka polskiego. Najpierw polski jest językiem obcym. Stopniowo staje się drugim kodem komunikacyjnym, który zaczyna dominować w życiu ucznia, ponieważ funkcjonuje on nie tylko w szkole, ale także poza nią. Język pierwszy ucznia otrzymuje status języka domowego, rodzinnego, który służy wyłącznie do komunikowania się z rodziną i innymi członkami danej diaspory etnicznej/narodowej. Z racji funkcji, jaką docelowo pełni polszczyzna w życiu dziecka z doświadczeniem migracji, określa się ją także mianem języka edukacji szkolnej (JES). Staje się ona narzędziem, przy pomocy którego uczeń zdobywa wiedzę o świecie (zob. Jędryka, 2014; Jędryka, 2015; Szybura, 2016a; Pamuła-Behrens, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018a, Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018b; Seretny, 2018).

Wykres 1. Zmiana statusu języka polskiego w życiu ucznia z doświadczeniem migracji



Źródło: Opracowanie własne

W zaistniałej sytuacji ucznia z doświadczeniem migracji proces ten musi przebiegać bardzo szybko, co nie zawsze jest możliwe z powodu działania różnych czynników, np. różnicy między językiem rodzimym ucznia a polszczyzną. Niestety, uczniowie z tego rodzaju doświadczeniem zazwyczaj są pozbawieni szansy na poznawanie etapami nowego języka, czyli standardową ścieżką nauki języka obcego, którą pokonuje większość uczących się. Zazwyczaj nauka rozpoczyna się w szkole lub na kursie językowym, a uczeń przechodzi kolejne poziomy biegłości językowej – od początkującego do zaawansowanego. Proces ten na ogół jest zaplanowany w czasie zarówno od strony dydaktycznej, jak i pedagogicznej oraz psychologicznej.

Zgodnie z przepisami polskiego prawa uczniom z doświadczeniem migracji, także polskim reemigrantom, w celu wyrównania różnic programowych przysługują dodatkowe bezpłatne lekcje języka polskiego jako obcego przez okres 12 miesięcy oraz zajęcia wyrównawcze z innych przedmiotów obowiązkowych w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Zajęcia te są prowadzone w grupach lub indywidualnie w takim wymiarze czasowym, który pozwoli uczniom na opanowanie języka polskiego w obrębie czterech sprawności, tj. mówienia, słuchania, czytania i pisania, na poziomie umożliwiającym aktywne uczestniczenie w zajęciach edukacyjnych.

Istotnym aspektem organizacji takich zajęć jest ich wymiar godzinowy, który bardzo różnie bywa interpretowany przez szkoły oraz rodziców uczniów z doświadczeniem migracji. W kwestii zajęć językowych, w odniesieniu do nauki języka polskiego jako obcego, stosowne rozwiązania prawne wskazują, że nie może ich być mniej niż dwie godziny dydaktyczne tygodniowo przez okres 12 miesięcy. Tak więc w miarę możliwości placówki edukacyjnej dodatkowych lekcji języka może być maksymalnie pięć.

Inaczej wygląda sytuacja zajęć wyrównujących różnice programowe z danego przedmiotu, np. geografii, matematyki czy historii. Tu rozporządzenie wyraźnie reguluje liczbę jednostek dydaktycznych – przysługuje jedna godzina tygodniowo. Niestety, nie wszystkie szkoły korzystają z możliwości organizowania takich zajęć.

Organy prowadzące szkołę oraz dyrekcja powinni wiedzieć, że rodzice nowoprzybyłych uczniów bardzo często dość dobrze orientują się w możliwościach dodatkowych zajęć dla swoich dzieci, odbywających się na terenie szkoły. Nie oznacza to jednak, że ich znajomość polszczyzny jest tak duża, by pozwolić im na swobodne korzystanie z dokumentów prawnych. Wręcz przeciwnie, wielu z nich nie zna języka polskiego nawet na poziomie A2 według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, w związku z czym bardzo często korzystają ze wsparcia organizacji pozarządowych – fundacji czy stowarzyszeń zajmujących się pomocą imigrantom i ich rodzinom. Pracownicy tych instytucji dysponują nie tylko wiedzą, ale także oferują pomoc prawną w zakresie prawa oświatowego. W praktyce oznacza to, że wszelkie informacje dotyczące praw i obowiązków ucznia z doświadczeniem migracji bardzo często przekazywane są rodzicom w ich ojczystym

języku, np. po ukraińsku, rosyjsku, wietnamsku czy chińsku. Ma to miejsce w dużych miastach, w których znajdują się organizacje o charakterze NGO (ang. *non-government organization*), których obszarem działania jest przede wszystkim edukacja.



Kiedy nasza córka zamieszkała już z nami w Polsce i zaczęła chodzić do szkoły, skontaktowałam się z fundacją, w której też sama zaczęłam się uczyć języka polskiego. Tam mieliśmy specjalne kursy adaptacyjne. Jeden z nich poświęcony był tylko polskiej edukacji. Dowiedziałam się wielu nowych rzeczy i uporządkowałam to, co już wiedziałam. Byłam zaskoczona tym, że Albina może mieć dodatkowe lekcje nie tylko języka polskiego, ale także z innych przedmiotów. Kiedy byłam na spotkaniu w szkole, zapytałam dyrekcję, dlaczego nie ma dodatkowych lekcji np. historii. Usłyszałam wtedy, że jest taka możliwość w polskim prawie, ale ta szkoła nie organizuje ich dla uczniów. A wiem, że moja córka na pewno by z nich skorzystała.

Oksana, mama Albiny, Ukraina



Oczywiście, że w szkole miałam bardzo fajne dodatkowe lekcje polskiego. Spotykaliśmy się dwa razy w tygodniu i uczyliśmy się gramatyki. Nie byłam sama na tych zajęciach, bo w tym samym czasie pojawiła się w klasie inna dziewczyna z Ukrainy. Niestety teraz, kiedy jest pandemia, mamy duży problem z tymi zajęciami. Na początku roku w szkole zajęcia były, ale potem pani powiedziała, że jak uczy się zdalnie, to nie będzie zajęć dodatkowych. Szkoda, że nie miałam zajęć, o których mówiła mi mama. Przydałyby mi się lekcje historii, bo kompletnie nie znałam historii Polski, po prostu nie uczyliśmy się jej. Musiałam sama dużo czytać i szukać informacji. Nie wiedziałam, co jest ważne, a co mniej. W internecie znalazłam książki z młodszych klas i czytałam, czytałam. Generalnie wydaje mi się, że niby historia jest łatwa, ale dla nas, tych którzy przyjeżdżają tu z zagranicy, jest trudna. Najgorzej mają ci, którzy zaczynają w siódmej lub ósmej klasie. Jest tyle do nadrobienia.

Albina, lat 13, Ukraina



Kiedy zapisywałam Anię do szkoły, musiałam podpisać bardzo dużo dokumentów. Najbardziej zaskoczona byłam tym, że musiałam podpisać zgodę na dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Nie rozumiem, dlaczego to było konieczne. Myślałam, że jak już córka jest w szkole, to znaczy, że dodatkowy polski jest w planie, jak biologia, geografia czy matematyka. A tu niespodzianka. Kolejne dokumenty do podpisu.

Natalia, mama Anny, Ukraina



W czasie wakacji mama zapisała mnie na półkolonie, żebym podszkoliła swój polski. Zajęcia były organizowane przez tę samą fundację, w której mama uczy się polskiego. Przez dwa tygodnie codziennie od 9 rano do 16 mieliśmy różne lekcje, zupełnie inne niż w szkole. Była i historia, i gramatyka. Uczyliśmy się nawet, jak napisać wypracowanie. I to mi się przydało zaraz po powrocie do szkoły, ponieważ musieliśmy napisać, jak wyglądały nasze wakacje. Dostałam czwórkę i byłam bardzo szczęśliwa, bo to była moja pierwsza czwórka z wypracowania.

Anna, lat 15, Ukraina



Od samego początku, kiedy przyszedłem do szkoły, miałem zajęcia dodatkowe. Trwały tylko rok. W sumie miałem dwie dodatkowe lekcje polskiego i geografii. Okazało się, że na Ukrainie mamy zupełnie inny program. Te zajęcia dużo mi dały, ale na początku nie chciałem na nie chodzić. To był też czas, kiedy pani pomagała mi odrobić zadania domowe, bo sam nie dawałem rady. W sumie to geografia idzie mi chyba teraz najlepiej. Myślę, że ten jeden rok to za mało na dodatkowe lekcje polskiego. Nie jest możliwe, żeby tak szybko nauczyć się języka do szkoły. Zajęcia dodatkowe powinny trwać chociaż dwa lata. Ja nadal mam duży kłopot z pisaniem, no i z czytaniem lektur.

Igor, 14 lat, Ukraina



Na dodatkowe lekcje w szkole chodziłam rok. To było za mało, zdecydowanie za mało. Jestem ze wschodniej Ukrainy, gdzie w domu nie mówiliśmy po ukraińsku, tylko po rosyjsku. Zresztą tu w domu też mówimy po rosyjsku i oglądamy telewizję w tym języku. W Polsce od początku miałam trudniej niż moje koleżanki z Żytomierza czy Lwowa. Moi rodzice bardzo chcieli mi pomóc i zapisali mnie na kurs językowy. Dwa razy w tygodniu jeździłam na zajęcia pociągiem z Piaseczna do Warszawy. Uczyłam się gramatyki i pisanie. Było bardzo fajnie, tylko denerwowały mnie te odległości. Latem i wiosną było nawet przyjemnie, ale zimą – koszmar. W pociągu czytałam po polsku swoje pierwsze książki, i to nie była lektura do szkoły, a seria STRASZNA HISTORIA. Dzięki nim nie tylko uczyłam się języka, ale też dowiedziałam się dużo z historii. Szkoda, że na lekcjach polskiego nie mieliśmy takich książek.

Nadia, 15 lat, Ukraina

8. Uczeń powracający z zagranicy

W ciągu ostatnich trzech lat zaobserwowano wzmożony powrót do polskich szkół dzieci, które bądź wyjechały z rodzicami poza granice Polski, bądź urodziły się w polskich małżeństwach już poza krajem. Niestety, trudno jeszcze oszacować skalę tego zjawiska, ponieważ nie tylko Ministerstwo Edukacji i Nauki, ale także kuratoria nie dysponują danymi liczbowymi dotyczącymi uczniów, których rodzice są obywatelami polskimi powracającymi do kraju. Brak informacji wynika prawdopodobnie z niegromadzenia przez System Informacji Oświatowej takich danych, w przeciwieństwie do rejestracji uczniów niebędących obywatelami Polski. Dlatego też zjawisko powrotów powinno być monitorowane – nie tylko ze względu na potrzebę ustalenia liczebności tej grupy uczniów, ale przede wszystkim w celu opracowania odpowiedniej metodyki pracy z powracającymi uczniami oraz przygotowania dla nich właściwego wsparcia edukacyjno-pedagogicznego, w tym programów dydaktycznych i innych stosownych materiałów. Biegłość językowa uczniów powracających z zagranicy jest przedmiotem zainteresowania także glottodydaktyków, choć w mniejszym stopniu niż znajomość polszczyzny wśród uczniów z doświadczeniem migracji, niemających polskich korzeni (zob. Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, 2016; Szybura 2016a; Lipińska, Seretny, 2019; Peza, Przechodzka, 2019; Stankiewicz, Żurek 2019).

Wśród uczniów będących dziećmi obywateli polskich powracających do kraju wyróżniamy, jak zaznaczono wcześniej, dwie grupy. Do pierwszej z nich, jednorodnej, należy włączyć dzieci urodzone poza krajem. Drugą grupę stanowią podopieczni urodzeni w Polsce, którzy wyjechali z rodzicami. W tej grupie należy wyodrębnić dodatkowo cztery kategorie dzieci, które:

- nie rozpoczęły edukacji przedszkolnej w Polsce,
- ukończyły lub były w trakcie edukacji na poziomie przedszkola,
- rozpoczęły lub były w trakcie edukacji wczesnoszkolnej,
- rozpoczęły edukację w czwartej klasie szkoły podstawowej lub były w klasie wyższej.

Zaproponowany podział opiera się oczywiście na wskaźniku skolaryzacji, która odgrywa istotną rolę w rozwoju językowym dziecka monolingwalnego i ma wpływ na to, z jakim bagażem językowym w obszarze polszczyzny wyjeżdża i powraca dziecko do Polski. Literatura przedmiotu, poświęcona nie tylko polskojęzycznym dzieciom, jasno określa kolejne etapy przyswajania języka wraz z opanowywaniem jego konkretnych elementów, tj. gramatyki, w tym artykulacji, zasobu leksykalnego (słownictwo czynne i bierne) oraz zasad stylistyki (zob. Bokus, Shugar, 2004; Kurcz, 2005; Klein, 2006; Zurer Pearson, 2008). Oprócz akwizycji systemu trzeba pamiętać także o poszczególnych sprawnościach językowych, takich jak słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie, których poziom wzrasta wraz z wiekiem i etapem edukacji szkolnej. Od niedawna podkreśla się także znaczenie poziomu rozwoju kompetencji szkolnych, przez które rozumiane są umiejętności

pozwalające na aktywne uczestniczenie w procesie dydaktycznym, takie jak np. znajomość technik rozwiązywania zadań, form sprawdzianów czy testów.

Planując pracę dydaktyczną z uczniem polskich rodziców powracających z zagranicy, należy dokładnie poznać jego rzeczywiste potrzeby językowe oraz rzetelnie oszacować obszary w obrębie polszczyzny pod względem konkretnych deficytów. Braki w zakresie dobrej diagnostyki językowej, programów oraz materiałów są dostrzegane i sygnalizowane przez rodziców oraz przez samych uczniów. Niestety, polska szkoła nie jest przygotowana na takiego ucznia, a zaproponowane formy dodatkowego kształcenia – zajęcia językowe – nie mogą być jedynymi działaniami podejmowanymi przez system. Często winą za tę sytuację obarczani są sami nauczyciele. Jednak trzeba stanąć w ich obronie i głośno powiedzieć, że nie mają oni odpowiednich narzędzi oraz kwalifikacji, ponieważ taka sytuacja dydaktyczna jest czymś nowym w polskim systemie oświaty. Czymś, co wymaga działań odgórnych, a nie oddolnych.



Rok temu wróciliśmy z mężem z Anglii. Nasz syn Dawid zaczął chodzić do piątej klasy. Wiemy, że była to dla niego stresująca sytuacja, ponieważ musiał zostawić kolegów i koleżanki. Wydawało się nam, że jego poziom polskiego nie był zły. W soboty chodził do polonijnej szkoły. Po powrocie do Polski okazało się, że dobrze sobie radzi z mówieniem i słuchaniem. Gorzej było z czytaniem, ale najłabiej było i nadal jest z pisaniem.

W szkole wyraziłam zgodę, żeby miał dodatkowe zajęcia polskiego, przyrody i matematyki. Musiał wyrównać braki, bo w Anglii jest inny program. Dawid był zadowolony i my także. Ten rok dodatkowych zajęć bardzo mu się przydał. Jednak na początku byłam trochę przerażona, ponieważ nikt w szkole nie sprawdził poziomu znajomości polskiego. Syn nie pisał żadnych testów ani wypracowań. Oczywiście była jakaś rozmowa z nauczycielem, ale wydaje mi się, że to za mało. Przecież podczas jednej rozmowy, i to nie-długiej, nie można ocenić, czy ktoś zna język. Później okazało się, że Dawid nie potrafi napisać po polsku wypracowania. Pani powiedziała mi, że nie spodziewała się tego. No i zaczęły się dodatkowe lekcje.

Kamila, mama Dawida, Poznań

Ustawodawca, zlecając organom prowadzącym szkoły organizację zajęć języka polskiego, nie do końca znał specyfikę uczenia się języka przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nie przewidział, że dla uczniów o pochodzeniu innym niż polskie, przyjeżdżającym z zagranicy, język polski jest językiem obcym, a dla dzieci reemigrantów – językiem odziedziczonym. Są to dwa zupełnie odmienne statusy językowe, które wymagają różnej metodyki nauczania. Oczywiście wszyscy uczniowie z tych grup mają wspólny cel – opanowanie języka edukacji, aby móc posługiwać się nim w nauce.



Nie byłam zadowolona z tego, że wracam z mamą do Polski. Pamiętałam, jak było, kiedy musiałam iść w Irlandii do trzeciej klasy i nauczyć się języka. To było straszne. Codziennie chodziłam tam na dodatkowe zajęcia. Po czterech latach znowu tu wróciłam. Wszyscy myśleli, że będzie mi łatwo, bo byłam w Polsce w pierwszej i drugiej klasie. Tak jednak nie było. To co z tego, że mówiłam dobrze, ale nie pisałam, a na polskim trzeba pisać i czytać lektury. Oczywiście, że chodziłam na dodatkowe lekcje, które zawsze były po południu. Tylko był jeden problem, dla mnie poważny. Na te same zajęcia chodziły trzy osoby z Ukrainy. Były takie momenty na lekcjach, że musiałam czekać, żeby skończyły robić zadania. W sumie fajnie nam razem się uczyło. Było dużo śmiechu, ale czasami czułam, że oni za mną nie nadążali.

Wioletta, 15 lat, Warszawa



Moje dodatkowe lekcje polskiego to był dramat. Mogę to teraz powiedzieć. Była nas szóstka z dwóch różnych klas. Trzy osoby z Ukrainy, dwie z Białorusi i jedna, no właśnie nie wiem, jak mam to powiedzieć. Z Irlandii? Z Polski? Bo Ania to Polka, która przyjechała z rodzicami do Polski. Bardzo fajna dziewczynka, ale to było dziwne, kiedy chodziła z nami na zajęcia. Ona wszystko umiała. Mówiła szybko. Używała takich trudnych słów. Szybko rozwiązywała zadania. To nas trochę denerwowało, ponieważ wydawało się nam, że jesteśmy „głupszi” niż Ania. Widziałam, że nasza pani od polskiego miała problem, bo czasami nie wiedziała, co ma z nami robić, żebyśmy wszyscy mogli razem się uczyć. To, co dla Ani było trudne, dla nas było megatrudne. A to, co dla nas według pani było trudne, dla Ani było znowu łatwe. Udało się nam jakoś razem uczyć. I nawet coś umiemy.

Złata, 14 lat, Ukraina

9. Nauka języków obcych

Wydawałoby się, że uczniowie z doświadczeniem migracji nie powinni mieć problemów na zajęciach języka angielskiego oraz innego języka nowożytnego, których nauka w polskiej szkole jest obowiązkowa. Przekonanie to wynika z podejścia, że dydaktyka języka obcego powinna odbywać się bez udziału języka osoby pośredniczącej. Należy przez to rozumieć, że zagadnienia gramatyczne, kulturowe oraz leksykalne objaśniane są w języku, który jest nauczany. Dlatego też ten język obcy z założenia powinien być jedynym kodem komunikacyjnym na zajęciach dydaktycznych (zob. Komorowska,

2005; ESOKJ, 2003). Niestety, bardzo często nauczycielom uczącym języków zdarza się używać polszczyzny jako pomocniczego kodu podczas nauczania. Odwołują się oni do języka prymarnego uczniów, kiedy tłumaczą nowe słowa oraz struktury gramatyczne, szczególnie w grupach na niższych poziomach zaawansowania językowego. Również w podręcznikach do nauki języków obcych, zwłaszcza w klasach młodszych, instrukcje do zadań są napisane w języku polskim. W konsekwencji metodycy języków obcych do dziś spierają się, czy rozwiązanie to jest dobre (zob. Borecka, 2016; Testa, 2019).

Nietypowym, a raczej rzadkim zjawiskiem dydaktycznym, które dotyka uczniów z doświadczeniem migracji, jest nauka języka obcego z wykorzystaniem innego języka obcego. Niestety, literatura przedmiotu dotycząca tego zagadnienia jest bardzo skąpa. Zazwyczaj taka opcja nauki wybierana jest przez studentów neofilologii czy dorosłych. Osoby te znają przynajmniej jeden język obcy, tzw. pomostowy, na poziomie B2 (zob. Testa, 2019). Jednak w zupełnie innej sytuacji znajdują się uczniowie z doświadczeniem migracji – ich słaba znajomość polszczyzny utrudnia im kontakt z nauczycielem języka obcego. Uczniowie ci nie mogą mu w żaden sposób opisać swoich wątpliwości, a nauczyciel nie może im ich wyjaśnić, bo brak mu narzędzia komunikacji – języka. Proces uczenia się może wówczas budzić w uczniach obawy, ponieważ praktycznie uczą się jednocześnie trzech języków obcych. Sytuacja ta negatywnie wpływa na ich motywację – uczniowie szybciej się denerwują i nie czują, że robią postępy.



Kiedy byłam na Ukrainie, uczyłam się angielskiego. Już tam był dla mnie bardzo trudny. Po przyjeździe do Polski okazało się, że muszę uczyć się drugiego języka obcego. U nas tak nie ma. Teraz w mojej szkole mam hiszpański i jest taka sytuacja, że muszę uczyć się angielskiego i hiszpańskiego przez polski, którego nie znam. Na początku, w szóstej klasie, było ciężko. Teraz jest lepiej, bo więcej rozumiem z polskiego.

Ania, 15 lat, Ukraina



Najtrudniejszy jest dla mnie angielski. Na początku, żeby jakoś go zrozumieć, musiałam tłumaczyć sobie z angielskiego na ukraiński. Potem rozwiązywałam problem i szukałam odpowiedzi. Nikt nie mógł mi pomóc, dlatego w siódmej klasie nie miałam dobrych ocen z angielskiego. Teraz jest dużo lepiej. Pomagam sobie polskim.

Albina, 13 lat, Ukraina



Bardzo lubię angielski i niemiecki, ale na początku to było straszne. Siedziałam z tłumaczem elektronicznym na lekcji i tłumaczyłam słówka na chiński. Wszystko szło mi bardzo wolno. W szkole mam młodszego kolegę z Chin, który bardzo dobrze mówi po polsku, bo jest tu od dziecka. Czasami prosiłam go o pomoc, żeby coś mi wytłumaczył – było wtedy szybciej. Jak sobie to przypomnę, robi mi się smutno. Teraz już nie potrzebuję chińskiego, żeby zrozumieć angielski i niemiecki. Tak jak wszyscy w klasie, mam słowniki z polskim, tzn. angielsko-polski i niemiecko-polski. Oczywiście, że czasami czegoś nie rozumiem, ale to jest normalne.

Yiman, 13 lat, Chiny

Większość uczniów z doświadczeniem migracji przyjeżdża do Polski ze znajomością podstaw języka angielskiego, który w dziedzinie edukacji jest najbardziej popularnym językiem obcym na świecie. Sytuacja jest gorsza, kiedy uczeń ósmej klasy szkoły podstawowej czy drugiej klasy szkoły ponadpodstawowej musi nadrobić braki z drugiego języka nowożytnego, ponieważ rzadko się zdarza, że dzieci przyjeżdżają z podstawami dwóch języków obcych. Niestety, polskie przepisy nie regulują takich sytuacji dydaktycznych. Być może warto zastanowić się nad jakimś systemowym rozwiązaniem tego problemu.



Na Ukrainie w szkole uczyłem się języka angielskiego. Dodatkowo chodziłem do szkoły językowej na niemiecki. W Charkowie naprawdę te zajęcia były na wysokim poziomie. Kiedy przyjechałem do Słupska, nie miałem żadnych problemów na lekcjach z języków obcych. Poza tym w liceum zaczęliśmy niemiecki od podstaw i muszę powiedzieć, że się nudzę. Może pójdę na dodatkowe zajęcia do jakiejś szkoły językowej, żeby nie stać w miejscu z tym niemieckim.

Oleg, 16 lat, Ukraina

Nauczyciele prowadzący zajęcia z dziedziny języków obcych nie zdają sobie do końca sprawy, kim jest uczeń z doświadczeniem migracji i jakie znaczenie dla jego sukcesów edukacyjnych ma znajomość polszczyzny. Podczas pracy z taką osobą zazwyczaj stosują te same metody dydaktyczne, z których korzystają na co dzień. Jednak często okazuje się, że jest to błędny wybór, ponieważ nie wszystkie techniki można zastosować na zajęciach z uczniami migrantami. Nie są do wykorzystania np. tłumaczenia, poprzez które sprawdzana jest nie tylko znajomość leksyki, ale także konstrukcje gramatyczno-składniowe.



Nie powiem, że nie byłam zaskoczona, kiedy mój młodszy syn Janek przyniósł pierwszą jedynkę z angielskiego, a potem drugą. Zupełnie nie wiedziałam, o co chodzi z tymi złymi ocenami. Nawet długo rozmawialiśmy o tym z mężem. To była bardzo dziwna sytuacja, bo kiedy odpytywałam syna z materiału w domu, a ja znam angielski, potrafił wszystko powiedzieć. Potem okazało się, że pani w szkole też go pytała. Tylko kazała mu tłumaczyć z polskiego na angielski i z angielskiego na polski. Jak to dziecko miało to zrobić? Przecież on nie zna polskiego. Porozmawiałam z panią, która zmieniła metody uczenia. Jest już o wiele lepiej.

Olesia, mama Michała, Janka i Olega, Ukraina

Uczniowie reemigranci oraz dzieci z małżeństw mieszanych także mogą mieć problemy na zajęciach językowych. Przeważnie wynikają one z bardzo dobrej znajomości języka obcego. Z tego powodu kłopoty mają także nauczyciele, którzy podczas lekcji muszą zadbać, by tacy uczniowie nie czuli się pomijani z racji dobrego posługiwania się językiem i również rozwijali się językowo. Niestety, nauczyciele podchodzą do takich uczniów z dystansem, szczególnie w starszych klasach, ponieważ obawiają się podważania swoich kompetencji lingwistycznych, np. zwracania uwagi na akcent lub usterki gramatyczne, które każdemu mogą się przydarzyć.



– Czy lubię angielski? Nie wiem, bo nie uważam go za przedmiot, tak jak moi koledzy z klasy. Przez cztery lata, a tak naprawdę dwa ostanie w Irlandii, zaczęłam go traktować jak język, w którym normalnie rozmawiam z kolegami w szkole i poza nią. Po powrocie do Polski bardzo mi go brakuje. Oczywiście mam lekcje w szkole, ale czuję, że nie uczę się niczego nowego. Wiem, co to znaczy uczyć się angielskiego, bo przerabiałam to w Dublinie. Jednak tu jest inaczej. Pani zadaje mi czasami coś dodatkowego do domu albo niby-trudniejsze zadania, ale to nie jest to. Pyta mnie na lekcji tak jak wszystkich i stawia oceny.

Wioletta, 15 lat, Warszawa



Muszę powiedzieć, że na początku miałam żal do nauczycielki angielskiego. Było mi przykro, że nie poświęca więcej czasu mojemu dziecku. Rozumiem, że w klasie są jeszcze inni, którzy wymagają uwagi, i każdy ma takie same prawa. Jednak pamiętam jedną wywiadówkę, która zostanie mi w głowie na bardzo długo. Tu nie o dzieci chodzi, ale o rodziców. Rozmawialiśmy o lekcjach angielskiego, dokładnie o ocenach i realizacji materiału. Zabrałam głos w tej sprawie, gdy któryś z rodziców zwrócił mi uwagę, że nie powinnam się odzywać. Byłam zdziwiona, dlaczego? Usłyszałam, że to mnie nie

dotyczy, bo dla mojej córki to drugi język, ma same szóstki i nie wie, co to znaczy uczyć się języka. Bardzo się zdenerwowałam. Rodzice nie zdawali sobie sprawy, że dla mojego dziecka było niesamowitym wysiłkiem nauczenie się angielskiego, kiedy wyjechaliśmy do Irlandii. Córka od razu poszła tam do szkoły. Poświęciła godziny, wylała morze łez, żeby nauczyć się języka i normalnie funkcjonować w szkole. Dopiero po dwóch latach przestała się denerwować i zaczęła chodzić z przyjemnością do szkoły. A dzisiaj ktoś mi mówi, że moje dziecko nie wie, co to znaczy uczyć się języka. Do tamtej pory myślałam, że dzieci nie są w porządku wobec Wioli, ale wtedy zobaczyłam, że to ich rodzice tak im przedstawiają sytuację. Angielski sam do głowy nie wszedł mojemu dziecku. Ona normalnie się go uczyła. Doskonale wiem, jak czują się dzieci z Ukrainy i ich rodzice w Polsce, jeśli chodzi o naukę języka i komunikowanie się w nim. My mieliśmy dokładnie to samo.

Magda, mama Wioletty, Warszawa



W domu z rodzicami rozmawiałem po niemiecku. Kiedy przyjechałem do Polski, byłem mały. Cały czas się uczyłem języka polskiego. Mama siedziała ze mną wieczorami, rozmawiała i czytała mi książki. Dbała o to, żebym ciągle „był w tym języku”, mimo że chodziłem do polskiej szkoły. Oczywiście oprócz angielskiego, miałem niemiecki. Nudziłem się na lekcjach, bo to, czego się uczyliśmy, było dla mnie „normalne”. Ale w szkole średniej coś się zmieniło. Kiedy przygotowywałem się do matury, musiałem trochę posiedzieć, bo... obowiązkowe było pisanie wypracowania. Co z tego, że w domu rozmawiasz i czytasz coś w swoim języku, jak nie piszesz. Za pisanie to ja szóstek nie miałem, bo robiłem błędy ortograficzne.

Thomas, student mechatroniki, Niemcy

10. Nauka, oceny i prace domowe

Uczniowie z doświadczeniem migracji, przekraczając próg szkolny, często mają wiele obaw związanych z nauką. Jest bardzo prawdopodobne, że ich wątpliwości spowodowane są niewiedzą dotyczącą organizacji nauki. Bywa, że nie wszystkie placówki oraz pracujący w nich nauczyciele przekazują niezbędne informacje dotyczące zasad panujących w polskiej szkole. Nauczyciele zwracają uwagę, że wprowadzenie uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodziców w kwestie związane z nauką uniemożliwia im niska kompetencja językowa uczniów przybywających do szkoły i ich rodziców. Jednak nie przeciwdziałają temu. Czasami wolą przemilczeć niektóre sprawy, niż podjąć próbę wytłumaczenia czy przekazania informacji w prosty i zrozumiały sposób. Dlatego też

uczniowie i rodzice migranci zmuszeni są do zdobywania potrzebnej im wiedzy, korzystając z informatorów wydawanych przez organizacje pozarządowe i samorządowe.

Nie oznacza to, że ludzie ci nic nie wiedzą o polskim szkolnictwie. Na początku mają jednak pewne deficyty informacji, które zazwyczaj wiążą się z zagadnieniami takimi jak:

- organizacja roku szkolnego, w tym kwestia podręczników;
- system i kryteria oceniania; formy sprawdzania wiedzy uczniów, tzn. testy, sprawdziany, klasówki, kartkówki; monitorowanie postępów w nauce, w tym jego częstotliwość;
- zasady promocji do następnej klasy;
- obsługa dziennika elektronicznego;
- system egzaminów na wszystkich etapach kształcenia;
- możliwości dostosowania egzaminów dla uczniów z doświadczeniem migracji;
- wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

Jak wynika z powyższego wyliczenia, braki dotyczą newralgicznych punktów związanych ze stroną formalną nauki w szkole. Broszury informacyjne i kursy adaptacyjne nie zastąpią rozmowy z dyrektorem i nauczycielem, którzy powinni w przystępny sposób udzielić odpowiedzi na pytania nie tylko rodziców, ale i uczniów.



Polska szkoła bardzo różni się od naszej ukraińskiej. Mało wiedziałam na ten temat, zanim Ania zaczęła się uczyć w Warszawie. Zrozumienie tego wszystkiego zajęło mi trochę czasu. Na początku musiałam uważnie przyrzeć się waszemu systemowi ocen. Nasze dzieci dostają oceny od 1 do 12. Najlepsi uczniowie to ci, którzy mają od 9 do 12. A tu? Zdziwienie, bo to tylko 1–6. Na naszym kursie adaptacyjnym w Linguae Mundi, gdzie uczę się polskiego, mieliśmy specjalne zajęcia o szkole. Prowadziła je pani, która też jest nauczycielką. Wyjaśniła nam wszystko, łącznie z tym, co decyduje, że uczeń idzie do następnej klasy lub nie idzie. Smutne jest tylko to, że nie powiedzieli mi o tym w szkole. Nie wszyscy rodzice chodzą na kursy polskiego, gdzie są też takie zajęcia.

Natalia, mama Anny, Ukraina

Polski system oceniania w klasach starszych jest w miarę zrozumiały dla uczniów i ich rodziców. W innej sytuacji znajdują się uczniowie klas młodszych – z wczesnoszkolnego etapu nauczania, gdzie funkcjonuje ocena opisowa. Aby zrozumieć jej treść, rodzice powinni posługiwać się polszczyzną przynajmniej na poziomie A2/B1 oraz znać elementy specjalistycznej odmiany języka polskiego – języka komunikacji szkolnej. Nauczyciele przygotowujący ocenę opisową używają zdań podrzędnie oraz wielokrotnie złożonych, które nasycone są słownictwem wychodzącym poza katalog treści językowych oraz leksykalnych języka ogólnego. Dlatego rodzice mają kłopot z odkodowaniem informacji opisanych z wykorzystaniem

języka pedagogiki, psychologii czy edukacji matematycznej. Ich niska kompetencja w tym zakresie może powodować frustrację oraz błędne odczytywanie przekazanych wskazówek.



Nie wiem, o co chodzi, ale Albinka ma mniej zadawane do domu w Polsce niż na Ukrainie. Tam nie miała czasu na nic. Odrabiała lekcje popołudniami i w sobotę, a czasami to nawet w niedzielę. Tu, mogę powiedzieć, ona po prostu odpoczywa. Zastanawiam się, jak to jest możliwe, że wasze szkoły są na wyższym poziomie, a jest tak mało prac domowych. Niestety, jestem zaniepokojona tym, że nikt mi w szkole nie powiedział o dostosowaniach dla uczniów cudzoziemskich na egzaminach po ósmej klasie. Moja córka w tym roku będzie zdawała taki egzamin, a ja nawet nie wiedziałam o takich rozwiązaniach. Dopiero na kursie adaptacyjnym powiedzieli mi, że muszę się tym zainteresować. Myślę, że wielu rodziców nie wie o tych udogodnieniach.

Oksana, mama Albiny, Ukraina

Dostosowania egzaminu ósmoklasisty są jednym z działań polskiego systemu edukacji, które zostały podjęte w celu wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji. Niestety, o tych udogodnieniach nie mówi się głośno, a to powoduje, że nie wszyscy uczniowie korzystają z tej formy pomocy. Być może, mimo komunikatu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, sytuacja ta wynika z niewiedzy nauczycieli, zwłaszcza w tych szkołach, w których do egzaminu po raz pierwszy mają przystąpić uczniowie niebędący polskimi obywatelami.

Podczas rozmów cudzoziemscy rodzice sygnalizowali także problem, który jest generowany przez polskich rodziców uważających, że egzamin dostosowany to łatwiejszy egzamin. Na jednej z wywiadówek online rodzice byli wzburzeni, że uczniowie z doświadczeniem migracji będą przystępowali do innego egzaminu. Wychowawca musiał wytłumaczyć w bardzo przystępny sposób, że dostosowanie nie oznacza obniżenia poziomu trudności zadań, ale uproszczenia języka w poleceniach i niektórych treściach. Arkusz egzaminacyjny dla tych uczniów wymaga od nich wiedzy, którą powinni dysponować tak jak wszyscy zgodnie z podstawą programową.



U nas w domu cała rodzina robi prace domowe Janka. Nie dlatego, że syn ma ich tak dużo i sam nie daje sobie rady, ale dlatego że są one dla niego bardzo trudne z powodu języka. On naprawdę nie zna tak dobrze polskiego. Oczywiście nie ma problemów z matematyką, ale z przyrodą i historią. Pani daje mu takie same zadania jak innym uczniom. Tylko potem musimy z mężem mu to wszystko tłumaczyć. Czasami już nie mamy siły.

Olesia, mama Michała, Janka i Olega, Ukraina



Chyba coś jest nie tak z tymi pracami domowymi, szczególnie chodzi mi o małe dzieci w z klas 1–3. Kaira bardzo często nie wie, że ma coś zadane, a nie jest złą uczennicą. Wiele razy rozmawiałam z nią o tej sytuacji. Córka twierdzi, że Pani po prostu zadaje pracę domową w tzw. międzyczasie, mówiąc dzieciom, żeby zrobiły jakieś zadanie w domu. Jedne to zanotują, inne nie. I dlatego są problemy. Dlaczego nie można by było wprowadzić dzienniczka, w którym dzieci zapisywałyby pracę domową na cały tydzień? Rodzicom byłoby łatwiej je kontrolować. Ja, kiedy chodziłam do szkoły, miałam taki dziennik.

Svetlana, mama Kairy, Kazachstan



Muszę powiedzieć, że w polskiej szkole zadaje się bardzo mało prac domowych. Nie wiem, dlaczego tak jest, ale ja sam muszę wymyślać sobie coś dodatkowego do zrobienia. Oczywiście, może jest to związane z tym, że w Polsce jest inny system. Na Ukrainie to ja nie odchodziłem od książek. Po szkole nie miałem na nic czasu. Moi koledzy z klasy narzekają, że mamy dużo lekcji do odrabiania. Ja na nich patrzę i nie odzywam się. Oni chyba nie wiedzą, co to znaczy mieć dużo lekcji.

Oleg, 16 lat, Ukraina

Prace domowe są istotnym elementem kształcenia. Ich celem jest nie tylko utrwalanie i automatyzacja wiadomości zdobytych podczas lekcji, ale także rozwijanie umiejętności samokształcenia. W polskich domach w odrabianiu lekcji, szczególnie z młodszymi uczniami, zaangażowani są rodzice, którzy pomagają dzieciom w rozwiązywaniu zadań lub ponownie tłumaczą im treści dydaktyczne. W mniej komfortowej sytuacji znajdują się uczniowie cudzoziemscy. Nie mogą oni liczyć na wsparcie swoich rodziców, którzy nie znają języka polskiego w takim stopniu, aby samodzielnie zapoznać się podręcznikami, a potem w rodzimym języku przekazać wiedzę swoim dzieciom.

Za słuszną należy uznać sugestię dotyczącą najmłodszych uczniów z doświadczeniem migracji – jasny przekaz nauczyciela, co jest pracą domową. Nie tylko w Kazachstanie, Rosji czy na Ukrainie używa się specjalnych zeszytów do zapisywania prac domowych. Takie zeszyty pozwalają rodzicom na monitorowanie tego, co dzieje się w szkole, ale także ułatwiają uczniom organizację samodzielnej pracy w domu. Jasny schemat – wpisywanie tego, co jest zadane, w odpowiednie miejsce w zeszycie lub nawet oddzielny zeszyt – może usprawnić naukę, ale także pozwoli uniknąć nieodrobienia prac domowych.

Uczniom klas starszych, szczególnie z Ukrainy, podoba się, że w domu nie muszą poświęcać tak dużo czasu na odrabianie prac domowych. Jednak prawdziwe wyzwanie jest dopiero przed nimi – egzamin maturalny, który będzie wymagał nie tylko biegłej znajomości języka polskiego, ale także opanowania zagadnień z kilku przedmiotów. Poza tym tej formy egzaminu nie dotyczą już dostosowania dla uczniów z doświadczeniem migracji, ponieważ przystąpienie do matury jest dobrowolne. Dlatego też nauczyciele w szkołach średnich powinni wspierać UDM w formie dodatkowych prac domowych, które pozwolą im lepiej przygotować się do egzaminu maturalnego oraz rozwinąć kompetencje w obszarze języka polskiego, szczególnie kreatywnego pisanie i czytania ze zrozumieniem.



W naszej szkole na Ukrainie nie było czegoś takiego jak dziennik elektroniczny. Dopiero tu dowiedziałam się, co to jest. Nie rozumiem go do dziś. Moja mama też go nie rozumie. Tu chodzi o to, że ocena „waży”. Jak to ocena waży? Poza tym trójka z klasówki to lepsza trójka niż z pracy domowej. Dla mnie trójka to trójka, a jedynka to jedynka. To są rzeczy dla mnie czasami nie do przejścia. Moja mama próbuje czytać, co w tym dzienniku jest napisane. Ale polski mojej pani jest taki trudny dla mamy, że muszę jej ciągle pomagać.

Ania, 15 lat, Ukraina

Dziennik elektroniczny, a zwłaszcza umieszczana w nim korespondencja od nauczycieli, może sprawiać trudności rodzicom uczniów z doświadczeniem migracji. Nauczyciele używają w dzienniku sformułowań kierowanych do polskich rodziców i zapominają, że wiadomość zostanie odebrana również przez osobę o niskiej kompetencji językowej w zakresie czytania ze zrozumieniem oraz pisanie. Rodzice cudzoziemscy są świadomi swoich braków językowych, ale dla dorosłych taka sytuacja jest krępująca. Dlatego często wiadomości od nauczycieli pozostawiają bez odpowiedzi – i nie dlatego, że nie chcą na nie odpisywać, ale dlatego, że boją się ośmieszenia w oczach nauczycieli.

Dobrych umiejętności językowych wymaga także nawigacja dziennika elektronicznego, z którego korzysta większość polskich szkół. Najłatwiejszym elementem postępowania jest założenie konta, trudności zaczynają się dopiero wtedy, kiedy rodzic musi wczytać się w jego treści. Rodzice, a nawet uczniowie, podczas rozmów sygnalizowali, że szkoły mogłyby przeprowadzić dla uczniów oraz ich opiekunów warsztaty ułatwiające korzystanie z tego wspomagającego edukację narzędzia.

11. Tolerancja

Polscy uczniowie nie zawsze są pozytywnie nastawieni do kolegów z zagranicy, dołączających do społeczności szkolnej. Mimo że nasz kraj w wyniku przemian na świecie coraz bardziej otwiera się na inne kultury, a społeczeństwo staje się swoistą mozaiką, którą tworzą przedstawiciele różnych narodów zamieszkujących Polskę, to nadal należy edukować wszystkie pokolenia w zakresie tolerancji wobec Innych.

Brak tolerancji w grupie rówieśniczej najczęściej przejawia się w postaci agresywnych zachowań dzieci i młodzieży. Skutki tych zachowań dotykają także uczniów z doświadczeniem migracji, mimo że od prawie dziesięciu lat prowadzone są działania mające na celu zapobieganie agresji i przemocy w szkołach. Oba zjawiska mogą przybierać na terenie placówki edukacyjnej różne oblicza. Najczęściej mówi się o ich czterech formach: fizycznej, werbalnej, relacyjnej oraz cyfrowej (Czemierowska-Koruba, 2015).

Uczniowie z doświadczeniem migracji częściej są ofiarami agresji niż jej sprawcami. Podczas rozmów opowiadają, że wobec nich kierowana jest przede wszystkim agresja werbalna, czyli dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie, ośmieszanie, przeszkadzanie, grożenie, rozpowszechnianie plotek, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów. O zachowaniu swoich kolegów z klasy rzadko rozmawiają z rodzicami, a z nauczycielami w szkole – w ogóle, co powoduje, że szkoła może nie wiedzieć o problemie i na niego nie reagować. Dzieci swoją bierną postawę tłumaczą tym, że „i tak nie da się w tym temacie nic zrobić”. Czasami nie do końca potrafią ocenić, czy zachowanie kolegów lub koleżanek jest agresją czy nie. Uważają, że ich skromny zasób leksykalny nie pozwala na właściwe odczytanie komunikatu nadawcy jako wypowiedzi negatywnej lub pozytywnej.

Niestety, także z powodu niskiej kompetencji językowej, uczniowie z doświadczeniem migracji nie mają możliwości uruchomienia werbalnych mechanizmów obronnych i wówczas może dojść do przemocy fizycznej wśród uczniów. Uważa się, że jeśli nawet język, w którym obraża się człowieka, jest bardzo odległy genetycznie od języka osoby, która obraża, to istnieje coś takiego jak intuicja językowa, która pozwala odbiorcy komunikatu wyczuć intencję nadawcy. Wówczas nie trzeba mieć bardzo wysokiej kompetencji w tym języku, aby zrozumieć wewnątrz, że są wypowiedzane złe słowa. Można obserwować mimikę nadawcy, mowę jego ciała albo wsłuchać się w prozodię komunikatu.



Z mojego punktu widzenia jako matki nasze dzieci muszą nauczyć się kilku ważnych rzeczy w języku polskim – nie tylko rozumieć, ale także powiedzieć takie wyrażenia jak: „Odczep się!”, „Daj mi spokój!”, „Przestań!”, a nawet „Spadaj!”. Bardzo ważny jest tryb rozkazujący. Mój syn od początku tego potrzebował i to ja musiałam go tego nauczyć! Dobrze, że znam także język potoczny, bo sama jestem nauczycielką polskiego. Ale nie wszyscy rodzice znają polski, a ich dzieci potrzebują tych wyrażen, żeby przetrwać

w szkolnej dżungli. Życie dzieci imigrantów nie jest kolorowe. Janek nie został tak ciepło przyjęty przez kolegów, jak to się może niektórym wydawać. Na początku dokuczali mu, przeszkadzali na lekcjach. Dobrze, że to były tylko ataki słowne, ale ja wiem, że czasami dochodzi nawet do przemocy fizycznej wśród dzieci. Wiem, że tych słów i wyrażań nie ma w podręcznikach do nauki języka polskiego, ale dla dziecka są one tak samo ważne jak np.: „Zamknij drzwi!” czy „Otwórz okno!”. Nie chodzi mi o to, aby uczyć ich przeklinać, ale bronić się werbalnie przed agresją słowną kolegów w szkole.

Olesia, mama Michała, Janka i Olega, Ukraina



Co mam powiedzieć? Dziś wiem, że od początku powinnam była nauczyć się tych tzw. niecenzuralnych słów. Nie tylko dlatego, że mogłam je zobaczyć na ulicy czy usłyszeć w filmach. Te słowa są po prostu wszędzie, nawet w szkole. Ja nie mówię, że my na Białorusi nie przeklinamy, ale tu przeżyłam szok – czasami dziewczyny mówią gorzej niż chłopaki. Moja mama zawsze zwracała mi uwagę, żebym uważała na to, co mówię, to znaczy, żebym nie używała tych słów na k... czy p... Na początku wydawało mi się to takie fajne, ale sama potem zobaczyłam, że tak wcale nie jest. Jakoś tak do mnie to nie pasowało. Ale było kilka takich sytuacji, że ktoś powiedział mi coś przykrego i musiałam odpowiedzieć mocno – użyć tych niefajnych wyrazów. Niektórzy byli zaskoczeni, że znam takie słowa. Ale nie powinni. Sami ich używają, a ja uczę się od nich.

Maria, 13 lat, Białoruś

Wyznacznikami agresji werbalnej najczęściej są wulgaryzmy, które definiowane są jako wyrazy, za pomocą których mówiący ujawniają swoje emocje względem czegoś albo kogoś, jednocześnie łamiąc przy tym tabu językowe. To także leksemy uważane w danej kulturze za pospolite, ordynarne oraz prostackie. Należy jednocześnie podkreślić, że im bardziej rozchwiane są normy językowe lub mniej kulturalne typowe w danym środowisku sposoby porozumiewania się, tym bardziej wulgarne mogą być wypowiedzi, które w rozumieniu mówiących nie będą jeszcze łamały owego tabu językowego. Wydaje się, że z podobnym zjawiskiem mamy obecnie do czynienia w środowisku młodzieży (Różyło, 2011).

Wśród innych językowych wykładników agresji należy wyróżnić przede wszystkim wyzwiska (wyrazy, w których znaczeniu dominuje nacechowanie negatywne) oraz nadużywanie trybu rozkazującego, ton głosu itd. Jednak jeżeli w wypowiedzi użyjemy każdego środka językowego w odpowiedni sposób, to komunikat może zyskać tekstową funkcję wyrażania agresji. Wynika z tego, że na wydźwięk faktycznie użytych słów w konkretnej sytuacji składa się zarówno ich znaczenie podawane w słownikach, jak i towarzysząca im wypowiedzianiu sytuacja.

Naturalnym odruchem każdego człowieka atakowanego przez innych jest chęć obrony. Nie wszyscy uczniowie, którzy doświadczają agresji słownej, pozostają bierni. Często samodzielnie podejmują liczne próby walki i sięgają po tę samą broń, którą są ranieni – słowa. Takiego zachowania nie można uznawać za negatywne – nierzadko werbalna odpowiedź na wyrządzaną krzywdę jest jedynym rozwiązaniem, po które może sięgnąć UDM, aby uniknąć agresji fizycznej.



Pamiętam dość nieprzyjemną sytuację. To było jakieś trzy tygodnie po tym, jak przyjechałem i zacząłem chodzić do szkoły. Na przerwie podeszła do mnie grupa chłopaków. Zaczęli do mnie mówić, ale ja nie wszystko rozumiałem. Dziś już wiem, co mówili, ale wtedy nie miałem pojęcia, że wyzywają mnie od (...) Ukraińców. Popatrzyłem na nich i powiedziałem „przepraszam”, a oni zaczęli się strasznie śmiać. Nie zapomnę tego nigdy. W tym momencie wiedziałem, że muszę nauczyć się szybko polskiego nie tylko tego poprawnego, ale tego – jak to się mówi – z ulicy. Poprosiłem o pomoc kolegów z Ukrainy, którzy chodzili do innej szkoły. Za trzy tygodnie już potrafiłem się obronić „słowem”, kiedy znowu mnie zaczepili. Byli zaskoczeni. Ale miałem pecha, bo słyszała to moja nauczycielka. I na zebraniu powiedziała mojej mamie, że jestem źle wychowany. A tak wcale nie jest. Mama potem płakała całą noc. Rano jej wyjaśniłem, że musiałem zareagować, bo mi żyć nie dawali. O tym się nie mówi, ale słowa bardzo boją. Jak się pobijesz, to siniaki zejdą i zapominasz, ale słowa w głowie zostają i je słyszysz, kiedy idziesz spać.

Igor, 14 lat, Ukraina



Brzydkie słowa same wchodzą do głowy, chcesz czy nie chcesz. Kiedy uczyłem się angielskiego, też najpierw ich się nauczyłem, a dopiero potem bardziej skomplikowanych. Tak samo było z polskim. Kiedy słuchałem kolegów z klasy, łapałem te słowa, które najczęściej mówili, potem sprawdzałem w internecie albo pytałem innych. – O kurczę! Nigdy nie myślałem, że macie aż tak dużo, jak to mówi moja nauczycielka, wulgarnych słów. Podoba mi się określenie „wulgarny”. My w ukraińskim też mamy ich sporo. Ale w polskim jest takie jedno słowo na k..., które zobaczyłem najpierw napisane na garażu obok mojego domu na Bałutach, a dopiero potem usłyszałem. Wiedziałem, o co chodzi, bo my też takie mamy, ale że obok była nazwa drużyny piłkarskiej z Warszawy, więc byłem lekko zdziwiony. Dopiero potem odkryłem, jak bardzo kibice z Łodzi „kochają” kibiców z Warszawy. – Czy używam brzydkich słów? Tak, są takie sytuacje, kiedy któremuś z kolegów muszę dać do zrozumienia, żeby dał mi święty spokój. Wtedy mówię i po ukraińsku – niech się uczy – i po polsku.

Roman, 16 lat, Ukraina

Podsumowanie

Na podstawie materiału pozyskanego w trakcie rozmów z uczniami i rodzicami z doświadczeniem migracji można stwierdzić, że potrzebują oni wsparcia polskiej szkoły – i to od samego początku, gdyż ma ono niebagatelny wpływ na ich integrację ze społecznością szkolną.

Jak wynika z doświadczeń osób przybywających do naszego kraju, przyczyną nieporozumień i kłopotów jest przede wszystkim bariera językowa, która występuje również wtedy, kiedy język rodzimy ucznia i rodzica jest językiem słowiańskim, np. ukraiński czy rosyjski. Słabe opanowanie języka polskiego lub jego nieznamość powoduje, że od pierwszych dni w szkole nie tylko nowi uczniowie mogą czuć się niekomfortowo – dotyczy to także nauczycieli oraz pracowników administracji szkolnej.

Analizując wypowiedzi uczniów i rodziców, warto zastanowić się, jak można by usprawnić integrację uczniów z doświadczeniem migracji z nową klasą oraz ułatwić proces ich adaptacji w nowej placówce edukacyjnej. Relacje respondentów wskazują, że planowane przez szkołę działania powinny uwzględniać rozwiązanie problemów, które przedstawili oni w swoich wypowiedziach. Przede wszystkim należy przygotować społeczność szkolną na spotkanie z nowym kolegą lub koleżanką oraz ich kulturą, a w proces adaptacji warto zaangażować również rodziców i opiekunów. W tym obszarze świetnie sprawdzają się warsztaty oraz szkolenia, także dla kadry pedagogicznej.

Dobrym pomysłem byłoby utworzenie sieci specjalistów – pedagogów, psychologów oraz tłumaczy, którzy mogliby wspierać migrujących uczniów i ich rodziców z kilku placówek edukacyjnych na danym terenie. Takie rozwiązanie pozwoliłoby po pierwsze na obniżenie kosztów związanych z pomocą, a po drugie ułatwiłoby pozyskiwanie środków finansowych na działanie globalnej sieci, do prac której mogliby być włączeni także przedstawiciele władz lokalnych. W gronie tych osób powinien znaleźć się koordynator ds. pracy z uczniem z doświadczeniem migracji, który wspierałby nie tylko pozostałych członków sieci, ale także nauczycieli ze szkół danego terenu.

Istotnym aspektem integracji jest dialog między uczniem z doświadczeniem migracji, jego rodzicami a nauczycielem. Wielu problemów można by uniknąć, gdyby komunikacja między nimi nabrała innego wymiaru. Nauczyciele powinni nauczyć się słuchać i odczytywać pozawerbalne komunikaty nadawane przez uczniów, takie jak mowa ciała, gesty oraz mimika. Warto, by wzbogacili się w elementarną wiedzę dotyczącą komunikacji niewerbalnej w kontaktach z innymi kulturami. Eliminowanie tego typu barier z rzeczywistości szkolnej powinno znajdować się po stronie instytucji przyjmującej nowego ucznia do swojej społeczności.

Konsekwencją niskiej kompetencji językowej rodziców jest unikanie kontaktów ze szkołą, co powoduje, że są źle postrzegani przez nauczycieli. Skutecznej komunikacji szkoły z opiekunami uczniów służy dbałość o zapewnienie sprzyjających warunków ich funkcjonowania w placówce edukacyjnej, np. indywidualizacja konwersacji, która wzbudza w rozmówcy przekonanie, że jego problemy są ważne, a on sam traktowany jest poważnie. W tym celu warto sięgać po szeroki wachlarz strategii komunikacyjnych, skutecznie stosowanych w środowisku wielokulturowym.

Bibliografia

1. Białek K., (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
2. Bokus B., Shugar G.W. (red.), (2004), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Borecka V.E., (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, t. VI, s. 149–170.
4. Cook C.A., (2013), *Słowo wstępne*, [w:] Zhou Bin, Yi Yuan, Zhou Weiwei, *Kaligrafia chińska. Wprowadzenie do pisma bieżącego (Xingshu)*, Shanghai: Wydawnictwo Oleksiejuk.
5. Czerniewska-Koruba E., (2015), *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
6. Dubisz S., Sajkowska U., (2015), *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce*, Warszawa: Linguae Mundi.
7. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, (2003), Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
8. Gębał P., Miodunka W.T., (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Giczewska A., Bartkiewicz W., (2020), *Terapia ręki w praktyce*, Warszawa: aCentrum Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjny.
10. Grzymała-Moszczyńska J., Durlak J., Szydłowska P., Grzymała-Moszczyńska H., (2016), *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 118–122.
11. Hajduk-Gawron W., (2018), *Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 187–203.
12. Jędryka B.K., (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 42–53.

13. Jędryka B.K., (2015), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Linguae Mundi.
14. Jędryka B.K., (2020), *Kim jest asystent szkolny i jakie ma zadania?*, [w:] Jędryka B.K. (red.), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi, s. 11–18.
15. Karolczuk M., (2020), *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 39–43.
16. Klein W., (2006), *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 89–142.
17. Komorowska H., (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
18. Kononsenko I., (2012), *Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
19. Kożyczkowska A., Młynarczyk-Sokołowska A., (2018), *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
20. Kurcz I., (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
21. Künstler M.J., (1970), *Pismo chińskie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
22. *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemskich*, (2020), Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli.
23. Lipińska E., Seretny A., (2019), *Reemigracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
24. Łakoma-Sabat W., (2020), *Kim jest uczeń z doświadczeniem migracji?*, [w:] Jędryka B.K. (red.), *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Linguae Mundi, s. 27–35.
25. Mikulska A., (2019), *你好波兰! Chińscy uczniowie w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 33–41.
26. Niewczas S., (2020), *Korzyści płynące z interakcji między uczniami na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 25–29.
27. Ostler N., (2009), *Języki światowe*, [w:] Austin P.K. (red.), *1000 języków*, Olszanica: Bosz, s. 12–17.
28. Pamuła-Behrens M., (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 171–186.
29. Pamuła-Behrens M., Szymańska M., (2018a), *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, Kraków: JES-PL.
30. Pamuła-Behrens M., Szymańska M., (2018b), *Metoda JES-PL. Nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.

31. Peza A., Przechodzka G., (2019), *Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka. Studium przypadku*, „Języki Obce w Szkole”, nr. 4, s. 19–26.
32. Przybylska E., (2014a), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
33. Przybylska E., (2014b), *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 28–39.
34. Różyło A., (2011), *Agresja werbalna. Próba klasyfikacji o inspiracji kognitywnej*, „Pedagogika Katolicka”, nr 8, s. 201–210.
35. Rypel A., (2018), *Nie tylko ortografia – wybrane problemy kształcenia odmiany pisanej języka w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach*, „Języki Obce w Szkole”, s. 11–17.
36. Seretny A., (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
37. Seretny A., Lipińska E., (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
38. Sokołowski I., (2017), *Białoruś dla początkujących*, Warszawa: Wydawnictwo MG.
39. Stankiewicz K., Żurek A., (2019), *Spotkania z kulturą polską na dodatkowych lekcjach języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 11–17.
40. Szulgan A., (2019), *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 55–59.
41. Szybura A., (2016a), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
42. Szybura A., (2016b), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 99–105.
43. Testa M., (2019), *Wykorzystanie innego języka w nauce języka trzeciego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 7–13.
44. Zawadka J., (2013a), *Błędy grafii w pracach pisemnych obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego – propozycja opisu*, [w:] J.A.K. Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, t. 2, s. 281–289.
45. Zawadka J., (2013b), *Ocena wybranych błędów grafii obecnych w pracach obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 33–41.
46. Zawadka J., (2014), *Wpływ czynników kulturowych i indywidualnych na poprawność graficzną polskich liter w pracach obcokrajowców*, [w:] Mielczarek A., Roter-Bourkane A., Zduniak-Wiktorowicz M. (red.), *Sukcesy, problemy, wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 191–203.
47. Zawadka J., (2015), *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, [w:] Zarzycka G. (red.), *Błąd glottodydaktyczny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 267–282.

48. Zurer Pearson B., (2008), *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań: Media Rodzina.
49. Zwoliński A., (2007), *Chiny – historia, teraźniejszość*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
50. Żydek-Bednarczuk U., (2015), *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl