

Barbara Kyr

Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku

(...) zmierzamy w stronę świata tak zupełnie nowego i odmiennego, że dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać (...). Będziemy w nim ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie wylać się z chaosu i zamętu współczesności. Możliwe, że ten Inny zrodzi się ze spotkań dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność. Że będzie ich plodem i spadkobiercą.

(Ryszard Kapuściński, 2004)

1. Wprowadzenie

Ze względu na nieustannie zmieniającą się sytuację geopolityczną widzenie świata przez pryzmat więcej niż jednego języka staje się udziałem coraz większej liczby ludzi. Emigracja jest niełatwym doświadczeniem psychologicznym, zmiana miejsca zamieszkania zmusza bowiem do *redefinicji siebie* (Czykwin, Misiejuk 2002: 71). Odnaleźć nowe „ja” w rzeczywistości odmiennej pod względem językowym oraz kulturowym muszą nie tylko osoby dorosłe o ukształtowanej już osobowości, lecz także dzieci (Baumann 2014: 97). Podejmując refleksję nad sposobem, w jaki dostosowują się one do nowych warunków w kraju przyjmującym, będę posługiwała się pojęciem *akulturacji*. Na gruncie socjologii oraz psychologii społecznej jest ona ujmowana w kategoriach strategii adaptacyjnych uruchamianych przez imigrantów w obliczu nowych warunków społeczno-językowo-kulturowych (Gordon 1964: 71, za: Guillermo-Sajdak 2015: 98) lub zmian będących „wynikiem stałych i bezpośrednich kontaktów między dwiema kulturowo niezależnymi grupami” czy też zachodzących we wnętrzu jednostki

w sytuacji kontaktu kultur (zob. Wróblewska-Pawlak 2004: 153-155).

W zależności od sposobu wejścia jednostki w nową kulturę oraz stopnia utrzymania pierwotnej, badacze wyróżniają cztery strategie akulturacji: integrację, asymilację, separację oraz marginalizację. *Integracja* zakłada spójne łączenie elementów obu kultur prowadzące do dwujęzyczności i dwukulturowości. Odrzucenie języka ojczyzny i macierzystej kultury jest natomiast oznaką *asymilacji*, której przeciwieństwem jest *separacja*. Cechuje ją zazwyczaj niezwykle silna więź z ojczyzną i mocne zakotwiczenie w kręgu kulturowym języka pierwszego. Migranci wybierający strategię *marginalizacji* utożsamiają się z żadnym światem kulturowym, w żadnym też nie są w stanie w pełni uczestniczyć (zob. Guillermo-Sajdak 2015: 98-100 oraz Wróblewska-Pawlak 2004: 155-163).

Celem przybliżenia złożonego procesu akulturacji dziecka cudzoziemskiego w Polsce, przedstawiony zostanie przypadek Saszy¹, chłopca z Ukrainy, który miał spore trudności z odnalezieniem się w polskiej szkole i w ich wyniku został skierowany na konsultację do jednej z krakowskich poradni psychologiczno-pedagogicznych.

2. Psychologiczno-pedagogiczne studium przypadku

Według danych zgromadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Systemie Informacji Oświatowej liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce

¹ Imię dziecka zostało zmienione.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

na początku obecnej dekady wynosiła około 7,5 tys. (Fihel, 2014). Należy przy tym zaznaczyć, iż z roku na rok jest ona coraz większa, ponieważ, jak podkreśla Jędryka (2014: 46), Polska staje się coraz atrakcyjniejszym miejscem dla mieszkańców wielu krajów², a o jej wyborze decydują nie tylko względy rodzinne, lecz także czynniki ekonomiczne oraz edukacyjne. W ostatnich latach najliczniej przybywają do nas Ukraińcy (zob. Szybura 2016: 113), w polskich szkołach rośnie więc liczba dzieci ukraińskich, a choć nie dysponujemy precyzyjnymi danymi, to sam fakt, iż w roku szkolnym 2014/2015 w Krakowie oraz w Warszawie utworzono Międzyszkolne Zespoły Nauczania Języka Ukraińskiego Jako Języka Mniejszości Narodowej (zob. www.portaledukacyjny.krakow.pl, www.kuratorium.waw.pl) świadczy o tym, że ukraińskojęzyczna społeczność jest coraz większa i coraz lepiej zorganizowana.

2.1. Sytuacja rodzinna Saszy

Sasza wraz z rodzicami przyjechał do Krakowa w sierpniu 2016 roku. Rodzice postanowili opuścić rodzinną miejscowość na Ukrainie, gdyż zależało im na tym, by ich dzieci mogły zdobyć dobre wykształcenie, a rodzina żyła razem, zintegrowana w jednym mieście – starsza siostra Saszy, obecnie studentka farmacji na Uniwersytecie Jagiellońskim, przyjechała do Polski już kilka lat temu.

Zarówno tata, jak i mama chłopca są Ukraińcami. Genealogia mamy wskazuje na polskie korzenie (dziadkowie byli Polakami), dlatego wszyscy w rodzinie Saszy mają Kartę Polaka. Rodzice znają rosyjski i ukraiński, a także trochę polski. W domu porozumiewają się głównie po rosyjsku. Nie wykazują chęci kultywowania tradycji ukraińskich, są całkowicie otwarci na język i kulturę polską, gdyż zamierzają zostać w Polsce na stałe. W udzielonym wywiadzie mama powiedziała:

Sasza nie chce wracać do Ukrainy, jesteśmy tu trzy miesiące, ale my czujemy jakby my nigdy nie żyli na Ukrainie. Kiedy będziemy mieszkać długo [w Polsce- uzupełnienie B.K.], mniej będziemy tęsknić³.

Taka postawa może przyczynić się do ich szybkiej asymilacji, prowadząc równocześnie do atrycji języka i kultury ojczystej (por. Wróblewska-Pawlak, 2004: 163).

Na Ukrainie rodzina Saszy uczestniczyła w zajęciach polskiej szkoły dla dorosłych. Były to jednak jedynie spotkania okolicznościowe z okazji wybranych świąt. Ich celem było przybliżenie tradycji oraz polskiej kultury, mniej zaś systematyczna nauka języka. Przed przyjazdem do Krakowa rodzice zadbałi natomiast o przygotowanie syna – Sasza miał lekcje polskiego prowadzone przez miejscową nauczycielkę, rozwiązywał też ćwiczenia na platformie internetowej.

W Polsce pracuje ojciec, mama zajmuje się domem oraz dziećmi. Nowa sytuacja migracyjna przytłacza ją, zwłaszcza sprawy urzędowe (dokumenty, nowa rzeczywistość szkolna, kontakt z wychowawczynią Saszy). Funkcjonowanie w nowej rzeczywistości utrudnia jej niedostateczna znajomość polskiego.

2.2. Sytuacja językowo-kulturowa Saszy

Podczas pierwszego miesiąca pobytu w polskiej szkole Sasza dał się poznać jako chłopiec ambitny, ze skłonnościami do perfekcjonizmu, a przy tym nieco wycofany, zamknięty w sobie. Szkolne napięcia odreagowywał w domu, opowiadając rodzicom o trudnych dla siebie sprawach.

Sasza jest obdarzony słuchem absolutnym, na Ukrainie chodził do szkoły muzycznej. Uwielbia grać na fortepianie, interesuje się także twórczością Fryderyka Chopina. Mama zadbała więc o to, by syn kontynuował grę na instrumencie również w Polsce. Uważa, że udział w dodatkowych zajęciach sprzyja kontaktom syna z rówieśnikami, daje mu też szansę na odniesienie sukcesu, wzmacnia też wiarę chłopca we własne możliwości.

² M.in. Ukrainy, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Białorusi, USA, Rosji, Chin, a także Bułgarii, Wietnamu oraz Włoch (Jędryka 2014: 46).

³ Wypowiedź mamy w wersji oryginalnej.

Z wywiadu z mamą wynika, że Sasza zna język ukraiński, rosyjski, angielski i trochę polski, przy czym jego kompetencja językowa w każdym jest zróżnicowana. Sasza najczęściej używa rosyjskiego (w komunikacji z rodziną w domu), z polskim ma kontakt w szkole. Wiele czynników wskazuje na to, że polszczyzna wkrótce stanie się dla niego językiem funkcjonalnie pierwszym.

Ucze sie języka polskiego, bo che, bo potszebno jeżeli mieszkam W polsce, bo ten język mi sie podoba⁴.

Wypowiedź chłopca świadczy o tym, że polski jest dla niego ważny. Mimo tej świadomości raczej niechętnie wypowiada się na lekcjach, bo uważa, że nie mówi po polsku dobrze. Zdaniem polonistki uczącej nie jest

skory do mówienia sam o sobie. Gdy go pytałam w poniedziałek, jak minęła sobota i niedziela, odpowiedział jednym słowem: „dobrze”, „tak”, nie chciał rozwijać tematu. Z trudem się otwiera, typ wrażliwca.

W przypadku Saszy czynniki natury osobowościowo-emocjonalnej (m.in. wycofanie, perfekcjonizm, niechęć do bycia w centrum wydarzeń oraz wysoki poziom wrażliwości) bardzo mocno wpływają na ograniczoną komunikację werbalną w środowisku szkolnym, jak również na wolną socjalizację ze środowiskiem (zob. Aron 2017).

2.3. Sytuacja szkolna

W chwili pierwszego kontaktu z polską szkołą Sasza miał 11 lat i rozpoczął naukę w klasie V. Nie tęsknił za kolegami, którzy zostali na Ukrainie. Uzasadniał to tym, że na Ukrainie niektóre dzieci śmiały się z niego, bo ma długie włosy. W Polsce nikt się z tego nie śmieje. Zdaniem wychowawczynie, Sasza został bardzo dobrze przyjęty przez grupę rówieśniczą, „nowy chłopiec” szybko zyskał sympatię, zwłaszcza dziewczynek.

Mimo akceptacji ze strony koleżanek i kolegów pierwsze tygodnie września były dla niego bardzo

trudne. Wyraźnie doskwierały mu: niewystarczająca kompetencja językowa w polskim oraz brak znajomości norm obowiązujących w nowym środowisku edukacyjnym. U chłopca nastąpił zaobserwowany przez mamę ogólny spadek nastroju. Chłopiec stracił pewność siebie, bał się, że nie odnajdzie się w nowej grupie rówieśniczej, nie wykazywał też chęci nawiązywania nowych relacji (z czym nigdy nie miał problemów na Ukrainie). Nauczycielki miały poważne trudności z nawiązaniem z nim kontaktu werbalnego. Wszelkie rozmowy inicjowane przez nauczycielki w języku rosyjskim spotykały się z uporczywym milczeniem, zaś każda próba rozmowy w polszczyźnie była kwitowana przez chłopca monosylabami. Nie pomagało to w zaplanowaniu dla niego procesu dydaktyczno-wychowawczego na nadchodzący rok. Wychowawczynie-historki oraz polonistka były bardzo zaniepokojone utrudnionym kontaktem z chłopcem. Nie umiały do niego dotrzeć, nie mogły w związku z tym ocenić, co rzeczywiście umie i na czym powinny się skupić w trakcie dodatkowych zajęć⁵, których prowadzenie im powierzono.

Opisane symptomy wskazują na to, że w pierwszych tygodniach września Sasza przeżywał *stres akulturacyjny* (zob. Baumann 2014: 99; Bernacka-Langier i in. 2010: 9-40). Rzeczywistość szkolna tak go zaskoczyła, że odmienność zaczęła mu przeszkadzać, prowadziła do nieporozumień na linii ‘uczeń-nauczyciel’ i wycofania się do własnego świata. Momentem zwrotnym przeżywanego przez chłopca *szoku kulturowego* był *incydent krytyczny*, kiedy to spiętrzone, wewnętrzne niepokoje uzewnętrzniły się nagłym, niekontrolowanym wybuchem agresji. Stało się to wówczas, gdy nauczycielka chcąc wytłumaczyć chłopcu, co to jest *ekierka* – sądziła, że być może nie wie, do czego służy – w dobrej wierze użyła języka rosyjskiego. To wydarzenie stało się bezpośrednią przyczyną skierowania dziecka na konsultację ze specjalistami pracującymi na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej.

⁴ Oryginalna wypowiedź pisemna Saszy.

⁵ Zgodnie z najnowszym Rozporządzeniem MEN z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw. Na podstawie art. 94a ust.6 z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty.

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z mamą⁶ na terenie poradni udało się ustalić główną przyczynę agresywnego zachowania chłopca. Wypowiedź mamy chłopca (ze względu na ograniczoną znajomość języka polskiego) została przetłumaczona przez siostrę. Chłopiec, jak wynika z relacji mamy, poczuł się negatywnie wyróżniony – nauczycielka użyła rosyjskiego, a także „głupszy” od rówieśników – tłumaczono mu nazwę przyboru szkolnego, który dobrze zna. Według mamy, Saszy podoba się polska szkoła i chce się czuć częścią szkolnej społeczności, ale **nie chce być „inny”, bo inny dla niego znaczy głupszy**. Przejawem „inności” dla Saszy było użycie przez nauczycielkę rosyjskiego, gdyż do pozostałych uczniów zawsze mówi po polsku. Zdaniem siostry,

może trzeba mu stawiać większe wymagania. W Polsce jest inne podejście – takie „europejskie”, a ludzie na Ukrainie są twardzi. Być może im więcej się od nas wymaga, tym bardziej się staramy.

Ta wypowiedź młodej studentki, która przed kilkoma laty samotnie mierzyła się z polską rzeczywistością edukacyjną, nakierowała specjalistów pracujących w poradni na trop (por. Zator-Peljan 2014: 32-38), który w konsekwencji pomógł rozwiązać trudności Saszy.

2.4. Zmiany społeczno-psychologiczne w funkcjonowaniu rodziny

Doświadczenie migracyjne niewątpliwie wpłynęło na sposób funkcjonowania rodziny Saszy w Polsce⁷. Najtrudniejszy był pierwszy miesiąc, szczególnie zagubiona czuła się mama. Z trudem poruszała się w gąszczu wymogów administracyjnych, urzędu do spraw cudzoziemców, szkoły itp. Starsza córka często musiała występować w roli tłumacza zwłaszcza w urzędach, w szkole, a następnie w poradni. Część kłopotów udało się rozwiązać dopiero dzięki życzliwości nauczycielek Saszy oraz specjalistów pracujących w poradni.

⁶ Ze względu na słabą znajomość polskiego mamy w wywiadzie uczestniczyła również starsza siostra Saszy, biegle mówiąca po polsku i rosyjsku.

⁷ Por. ujęte przez Baumann (2014: 97) w tabelę rodzaje zmian wynikających z emigracji.

Być może niepokoję Saszy, którym dał niewspółmierny upust w środowisku szkolnym, były odbiciem lęków mamy, która przytłoczona różnymi formalnościami w dwóch pierwszych miesiącach pobytu, stwarzała wrażenie osoby zagubionej, pełnej obaw, wątpliwej co do słuszności przyjazdu do Polski.

3. Działania wspomagające proces akulturacji Saszy

Doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość dla drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa.

(Ryszard Kapuściński, 2004)

W związku z rosnącą liczbą ukraińskich dzieci w naszych szkołach, warto zastanowić się nad opracowaniem rozwiązań systemowych, które mogłyby im ułatwić wchodzenie w polskie realia edukacyjne. Opracowanie poradnika informującego, na co mogą liczyć (jakie formy wsparcia są dostępne, w jakim wymiarze, jakich specjalistów można zaangażować do pomocy itp.) mogłoby pomóc nauczycielom wdrażać działania, minimalizujące szok kulturowy u dzieci.

3.1. Wsparcie udzielone przez szkołę

Tuż po zaobserwowaniu u Saszy pierwszych trudności natury adaptacyjnej wychowawczyni zasugerowała, by mama zgłosiła się na konsultację z psychologiem na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wychowawczyni Saszy oraz polonistka nigdy wcześniej nie uczyły dziecka cudzoziemskiego, nie były również uprzedzone przez dyrektora, że taki uczeń znajdzie się od września w klasie. Pomimo zaskoczenia nową sytuacją dydaktyczno-wychowawczą nauczycielki zrobiły wszystko, by chłopcu pomóc.

Zgodnie z najnowszym Rozporządzeniem MEN⁸, szkoła zapewniła uczniowi od początku roku szkolnego

⁸ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw. Na podstawie art. 94a ust.6 z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty.

dotatkowe, indywidualne zajęcia z języka polskiego jako obcego w wymiarze 5 godzin tygodniowo. Prowadząca je polonistka zapoznała się z dostępnymi na rynku wydawniczym pomocami dydaktycznymi do nauki języka polskiego jako obcego; zdecydowała także o doposażeniu szkolnej biblioteki w materiały do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego⁹.

We wrześniu oraz październiku 2016 roku wychowawczynie oraz polonistka uczestniczyły w szkoleniu metodycznym dla nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracyjnym, zorganizowanym z inicjatywy poradni psychologiczno-pedagogicznej w ramach sieci współpracy oraz samodoskonalenia. Podczas warsztatów prowadzonych przez pracowników Centrum Języka i Kultury Polskiej UJ w Krakowie nauczycielki miały okazję zapoznać się z materiałami pomocnymi w pracy z dziećmi dwujęzycznymi, a także z technikami nauczania polszczyzny jako języka drugiego.

3.2. Wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznej

Po przeprowadzeniu wywiadu specjalistycznego z mamą Saszy psycholog udzielił wskazówek dotyczących sposobów motywowania i wspierania chłopca w szkole. Jego dotychczasowe, niewłaściwe zachowania wynikały z dwóch nakładających się na siebie warunków: indywidualnego profilu osobowości (m.in. sposobu postrzegania siebie w nowym środowisku), sposobu odbioru polskiej kultury oraz stosunku do własnego języka ojczystego. Dlatego też zalecono, by:

- nie „wyróżniać” go jako ucznia, tj. unikać mówienia do niego po rosyjsku lub po angielsku, używać tylko języka polskiego¹⁰, a komunikaty wspierać elementami komunikacji niewerbalnej i/lub materiałem ikonicznym;

⁹ Z funduszy szkolnych zakupiono najnowszy podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku*. Seria Junior oraz *Obrazkowy słownik języka polskiego dla obcokrajowców* A. Seretny.

¹⁰ Stosowanie języka ojczystego dziecka, szczególnie na początku procesu akulturacji w nowym środowisku (zob. Lewczuk 2015; Mikulska 2016), najczęściej nie blokuje komunikacji, a ją ułatwia. Przypadek Saszy pokazuje jednak wyraźnie, że może być inaczej.

- dbać o prosty, zrozumiały przekaz, posługiwać się słowami-kluczami;
- z wycuciem kontrolować poziom zrozumienia komunikatu, by chłopiec nie miał poczucia, że jest pytany o sprawy, które pod względem poznawczym są dla niego oczywiste;
- dawać Saszy konkretne zadania do wykonania, by miał poczucie dążenia do celu i możliwości jego osiągnięcia.

By wesprzeć nauczycielki, pracownicy poradni zorganizowali spotkanie z *glottodydaktykiem*, rodowitym Ukraińcem, który na co dzień pracuje z dziećmi ukraińskimi w Krakowie, podczas którego otrzymały wskazówki dotyczące organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dla Saszy (zob. Lewczuk 2016: 68-69). Zaproponowano im także:

- udział w warsztatach metodycznych dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi¹¹;
- zgłoszenie ucznia do projektu „Teraz Polski!” działającego w ramach Koła Naukowego Glottodydaktyków UJ, celem zapewnienia mu dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego prowadzonych przez wolontariuszy, przyszłych glottodydaktyków polonistycznych.

W ramach wsparcia udzielonego rodzinie psycholog oraz nauczyciel języka polskiego pracujący w poradni zasugerowali, by:

- rodzina nie rezygnowała całkowicie z posługiwania się językiem rosyjskim¹²,
- mama nawiązała kontakt z Małopolskim Stowarzyszeniem na Rzecz Integracji Obcokrajowców w Krakowie¹³.

¹¹ Warsztaty te to najnowsza inicjatywa doskonaląca kompetencje krakowskich nauczycieli w nauczaniu dzieci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Są one realizowane w ramach projektu sieci wspomagania nauczycieli na terenie Krakowa. Udział w nich jest bezpłatny. Cykl spotkań rozpoczął się w VI 2016 roku i jest kontynuowany.

¹² Analizując proces akulturacji rodziny Saszy, można zauważyć, iż na razie zmierza on w kierunku asymilacji, a nie korzystniejszej dla dziecka *integracji*. Wskazuje na to całkowite otwarcie na język i kulturę polską, niechęć do rosyjskiego oraz odejście rodziny od tradycji ukraińskich (zob. Wróblewska-Pawlak 2004: 255-260).

¹³ Celem organizacji jest integracja migrantów z polskim społeczeństwem, ochrona przed potencjalnym wykluczeniem społecznym, wsparcie w działaniach formalnych i merytorycznych w kontaktach

JĘZYK POLSKI NA ŚWIECIE

Przekazano też mamie kontakt do szkół językowych w Krakowie, które oferują kursy polskiego dla dorosłych.

4. Co się sprawdziło ...¹⁴

Już po trzech miesiącach pobytu w polskiej szkole dało się zauważyć pozytywne zmiany w funkcjonowaniu ucznia. Sasza ma coraz lepszy kontakt z rówieśnikami z klasy, jest bardzo lubiany, a nawet podziwiany ze względu na talent muzyczny (kontynuuje naukę gry na fortepianie, co pozytywnie wpływa na jego poczucie własnej wartości), zaczyna też rozumieć normy oraz zasady panujące w polskiej szkole. Chłopiec chętnie uczestniczy w dodatkowych zajęciach z polskiego, zaczyna też coraz częściej mówić po polsku.

Analiza przypadku Saszy pokazuje, że dobre rezultaty mogą przynieść następujące działania:

- zgłoszenie ucznia na **konsultację do poradni psychologiczno-pedagogicznej** specjalizującej się w udzielaniu pomocy dzieciom z doświadczeniem migracyjnym;
- ściśle, **zespołowa współpraca specjalistów** (psychologa oraz nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz nauczycieli szkolnych) w definiowaniu problemów oraz potrzeb dziecka cudzoziemskiego;
- nawiązanie dobrego, partnerskiego **kontaktu z mamą chłopca** zob. Grzymała-Moszczyńska 2015: 121);
- pomoc pracowników poradni w **wypracowaniu zasad współpracy** szkoły z rodzicami;
- **udzielanie bezpośredniej pomocy uczniowi oraz jego rodzicom** w nowych warunkach życia (m.in. pomoc rodzicom Saszy w wyborze szkoły

muzycznej w Krakowie), a także zaproponowanie mamie kursu polskiego dla obcokrajowców;

- ustalenie **zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy** psychologiczno-pedagogicznej, uwzględniającego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, w tym szczególne uzdolnienia (zob. Grzymała-Moszczyńska, 2015: 122);
- nawiązanie **współpracy ze środowiskiem uniwersyteckim**, zgłoszenie ucznia do projektu „Teraz Polski” celem zapewnienia mu dodatkowych zajęć z języka polskiego z wolontariuszem;
- **wsparcie nauczycieli szkolnych** (m.in. zachęcanie do udziału w warsztatach metodycznych z dydaktyki języka polskiego jako obcego organizowanych dzięki współpracy UJ oraz poradni, zapoznanie ich z dostępnymi materiałami dydaktycznymi, m.in. podręczniki), zapewnienie stałych konsultacji z glottodydaktykiem, rodowitym Ukraińcem;
- w procesie dydaktyczno-wychowawczym **nacisk na otwartość, unikanie „negatywnego wyróżniania”**, stawianie wymagań adekwatnych do możliwości ucznia; budowanie atmosfery **bezpieczeństwa, zrozumienia**, lecz **bez** nadmiernej nadopiekuńczości w stosunku do ucznia;
- w **neutralizowaniu skutków szoku kulturowego** pomocne okazały się: kontynuowanie pasji muzycznych, rozbudzanie nowych zainteresowań, **dobre relacje** z najbliższymi (zwłaszcza z mamą oraz siostrą), **akceptacja** ze strony zespołu klasowego.

Przypadek Saszy pokazuje, że placówki oświatowe w Krakowie są coraz lepiej przygotowane na przyjęcie dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Dzięki działaniom wspierającym proces pedagogizacji środowiska nauczycielskiego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego (sieć wspomagania nauczycieli finansowana przez Urząd Miasta w Krakowie, dofinansowanie do studiów podyplomowych itp.) coraz więcej uczących wie, jak udzielić dzieciom koniecznego wsparcia. Nie ma jednakże na razie spójnego systemu pomocy.

z urzędami i sądami polskimi. Wśród najważniejszych obszarów działań Stowarzyszenia znajduje się m.in. przeciwdziałanie bezrobociu oraz pomoc w samo zatrudnieniu, wspieranie przedsiębiorczości, ochrona praw oraz działanie na rzecz utrzymania tożsamości, kultury oraz języka wybranych mniejszości narodowych. Równie ważne są działania rzecz dzieci i młodzieży z trudnościami edukacyjnymi.

¹⁴ Przykłady dobrych praktyk znaleźć można także w publikacjach: Kłorek, Kubin (2012), Górka (2011: 21-29).

5. Podsumowanie

Przystosowanie dziecka do nowych warunków językowo-kulturowych jest procesem złożonym. Jego pomyślny przebieg wymaga zaangażowania rodziny oraz przemyślanych i dobrze zaplanowanych działań wspierających ze strony nowego środowiska dydaktyczno-wychowawczego ucznia. Czynniki, które proces ten mogą przyspieszać lub hamować, są:

- okoliczności migracji (często związane z jakąś traumą),
- sytuacja rodziny (m.in. status ekonomiczny, stosunek do migracji, pogodzenie się z tym co „tu i teraz”),
- tęsknota za krajem pochodzenia, poczucie straty oraz tymczasowości,
- trudności wynikające z ograniczonej znajomości języka kraju przyjmującego,
- różnice kulturowe (w tym te dotyczące organizacji procesu kształcenia w kraju wychodźstwa) oraz religijne,
- uwarunkowania psychofizyczne dziecka,
- jakość wsparcia udzielanego w kraju przyjmującym,
- wtórne trudności emocjonalne (spowodowane najczęściej nałożeniem się na siebie kilku czynników).

W wyniku migracji rodzin funkcjonowanie w wielokulturowym świecie staje się udziałem coraz większej liczby dzieci. W zjawisku tym tkwi ogromny potencjał. Można poznawać nowych ludzi i ich języki, poszerzać własne horyzonty, uczyć się otwartości na świat *innych* i jej doświadczać (zob. Baumann 2014: 101). Do rodziców i nauczycieli należy wprowadzanie dzieci w nowy świat oraz niesienie im pomocy w przezwyciężaniu towarzyszących migracji trudności emocjonalnych i językowych.

Słowa kluczowe: akulturacja, asymilacja, integracja, separacja, dwujęzyczność, dwukulturowość, studium przypadku

Bibliografia

Aron E.N., 2017, *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?*, GWP, Gdańsk.

Baumann K., 2014, *Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 97-102.

Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa.

Czykwin E., Misiejuk D., 2002, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok.

Fihel A., 2014, *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci* [w:] Biuletyn Migracyjny, nr 49, <http://www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a> [DW: 19.04.2018].

Guillermo-Sajdak M., 2015, *Bilingwizm polsko-hispański w Argentynie. Drogi akulturacji polskich emigrantów w Buenos Aires, Cordobie, Santa Fe oraz Misiones*, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW, Warszawa.

Górska M., 2011, *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Meritum” nr 1 (20), s.21-29.

Grzymała-Moszczyńska H. (red.), 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.

Jędryka B. K., 2014, *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s.42-53.

Kapuściński R., 2004, *Przemówienie z okazji nadania tytułu doktora honoris causa UJ*, <http://kapuscinski.info/spotkanie-z-innym-jako-wyzwanie-xxi-wieku.html> [DW:19.04.2018]

Klorek N., Kubin K. (red.), 2012, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.

Lewczuk P., 2016, *Polska szkoła a cudzoziemcy. Studium przypadku dziecka z Ukrainy* [w:]

Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego, A. Roter-Bourkane, A. Kwiatkowska (red.), Wydawnictwo Tetra-Studio, Poznań, s.61-69.

Mikulska A., 2016, *Dziecko chińskie w polskiej szkole. Studium przypadku M* [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, R. Dębski, W. Miodunka (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków, s.163-176.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemie oświaty innych państw, na podstawie art. 94a ust.6 z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, [DW: 22.04.2017]

Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język-tożsamość-migracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkających we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki, Warszawa.

Zator-Peljan J., 2014, *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s.32-38.

Poland as a well-developed country in the Central-Eastern Europe attracts more and more immigrants, mostly from Ukraine. Consequently, the profile of school pupils in Polish schools is currently changing. The aim of the article is to

show that acculturation process of a child speaking a language similar to Polish and coming from a country close to Poland is very complex. Its success depends on many factors (linguistic, psychological and social) and requires close cooperation of teachers, parents and specialists. The case of a boy from Ukraine, who began to attend a Polish school at the age of 11, is shown as an example of good practices.

Dominika Bucko

Wspomaganie rozwoju nauczycieli uczących dzieci z doświadczeniem migracji

1. Wprowadzenie

Migracja ludności wynikająca z różnych przyczyn politycznych bądź ekonomicznych coraz częściej ma swój kres w państwach Europy Środkowej, w tym w Polsce. Implikuje to konieczność podjęcia, adresowanych do imigrantów oraz ich rodzin, działań adaptacyjnych, we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności, w tym także edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

Warto na wstępie prześledzić ewolucję podejścia charakteryzującego język polski jako obcy/drugi, z uwzględnieniem czynników socjologicznych i lingwistycznych, żeby właściwie przygotować kadrę nauczycielską do praktycznej realizacji wyzwania, jakie stawiają przed nią nowi uczniowie z doświadczeniem migracji. Nauczanie języka polskiego jako obcego ma już pewną ukształtowaną tradycję, zaś nauczaniem języka polskiego jako drugiego zajmowały się badania i publikacje m.in. Arabskiego (1985), Lipińskiej (2003), Miodunki (2010), czy Rabiej (2009 i 2010).

Miodunka w artykule *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* (2010) uściśla pojęcie,

przywołując podejście proponowane przez badaczy francuskich oraz anglojęzycznych. Autor rozróżnia dwa środowiska, które można objąć przywołaną terminologią i zauważa, że nauczanie polszczyzny jako języka drugiego dotyczy:

- nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego;
- dzieci i młodzież polonijną, uczącą się naszego języka za granicą.

(W. Miodunka, 2010a: 240-241)

W dydaktyce języków drugich wykorzystywane są koncepcje kształcenia językowego charakterystyczne oraz wypracowane w ramach nauczania języków obcych. Dotyczy to zarówno realizowanych programów nauczania, jak i stosowanych pomocy dydaktycznych.

Zróznicowanie nauczania języków obcych i języków drugich implikuje środowisko, w którym zachodzą oba opisane procesy. W pierwszym przypadku, to środowisko egzolingwalne i egzokulturowe.