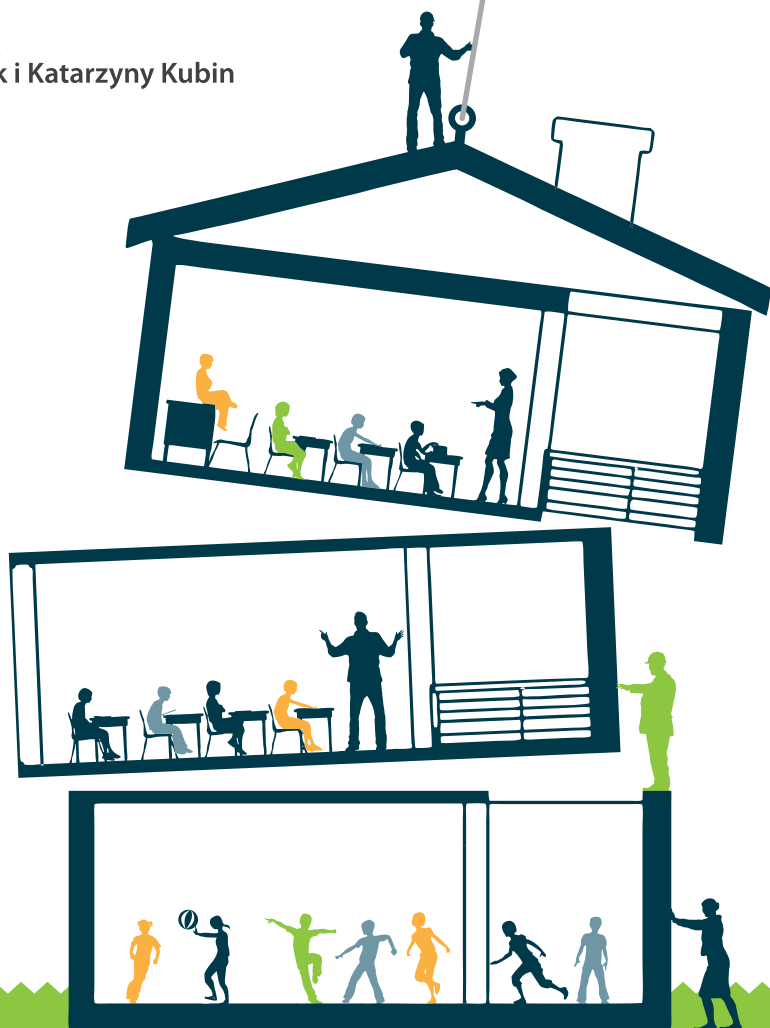


Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji.

Przykłady praktyczne

Pod redakcją
Natalii Klorek i Katarzyny Kubin



**Innowacyjne rozwiązania
w pracy z dziećmi cudzoziemskimi
w systemie edukacji.
Przykłady praktyczne**

Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne

Pod redakcją
Natalii Klorek i Katarzyny Kubin



Fundacja na rzecz
Różnorodności
Społecznej

Warszawa 2012

Redakcja: *Natalia Klorek i Katarzyna Kubin*

Projekt okładki i oprawa graficzna: *Rafał Bartlet*

Redakcja językowa: *Anna Walas*

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012

ISBN: 978-83-932271-2-9

Wydawca:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Skrytka pocztowa nr 381

00–950 Warszawa 1

Publikacja do bezpłatnego pobrania na stronie FRS: www.ffrs.org.pl

Zamówienia publikacji należy kierować na adres: biuro@ffrs.org.pl



Druk i oprawa:

Dom Wydawniczy i Handlowy ELIPSA, ul. Inflancka 15/198, 00–189 Warszawa
Tel./fax (22) 635 03 01, (22) 635 17 85, elipsa@elipsa.pl, www.elipsa.pl

Publikacja została wydana oraz jest dystrybuowana bezpłatnie dzięki dofinansowaniu ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa oraz m. st. Warszawy w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce”, a także Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach projektu „Szkoła wielokulturowa – szkolenia dla kadr pedagogicznych podnoszące umiejętności pracy z uczniami cudzoziemskimi o specjalnych potrzebach edukacyjnych”.

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Projekt współfinansuje



MIASTO
STOLECZNE
WARSZAWA



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
NA RZECZ UCHODźCÓW

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść publikacji.

Co zawiera książka...

Wiele z wyżej wymienionych czynników nakłada się na siebie i utrudnia warunki pobytu w Polsce dzieciom i rodzinom uchodźczym. Na przykład szok kulturowy często nasila stan PTSD, z kolei zarówno PTSD jak i szok kulturowy mogą zmniejszyć chęć podejmowania wysiłku jakiegokolwiek nauki. A brak wiedzy o sposobie funkcjonowania szkoły w Polsce może wzmocnić poczucie frustracji i bezradności. Nie mogliśmy rozwiązać tych problemów tylko poprzez dokształcanie się – dodatkowe kursy i szkolenia, udział w konferencjach czy lektury o Czeczenii i Czeczenach. Aby skutecznie zmierzyć się z tymi trudnościami i pozytywnie wpłynąć na sytuację naszych uczniów, konieczne było opracowanie rozwiązań instytucjonalnych.

Urszula Jurczykowska, Agnieszka Myszowska,
„Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich”, s. 97

W szkole, w której wielokulturowość jest faktycznie uznawana za wartość, a nie za kłopotliwą konieczność, trzeba aktywnie dbać o proces integracji, który polega na rozpoznawaniu, a nie na niwelowaniu różnic kulturowych. Dostrzeganie, dowartościowanie i tłumaczenie różnic jest podstawową zasadą tworzenia szkoły pluralistycznej. Normą powinna być tu różnica zdań i poglądów. Jeżeli zachodzi konflikt, trzeba tym bardziej wytłumaczyć, że problem nie leży w spostrzeżonej różnicy, a raczej w braku szacunku dla tego, co różni, jak i w braku otwartości do dyskusji. Uczniom i uczennicom trzeba pomóc w opanowaniu emocji, które bywają negatywne w odpowiedzi na „Inność”, co wynika najczęściej z braku zrozumienia i umiejętności uzyskania wyjaśnienia, nie zaś z braku tolerancji czy z niechęcią.

Magdalena Rud
„Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej”, s. 61

Od września do grudnia 2010 roku oraz ponownie od września do grudnia 2011 w Zespole Szkół w Coniewie pracował asystent kulturowy. (...) W ramach swoich działań asystent prowadził rozmowy z dziećmi z Czeczenii na temat ich potrzeb i trudności w szkole. Spotkania z asystentem, rozmowy na korytarzu szkolnym lub w bardziej intymnej atmosferze w wyznaczonym pomieszczeniu pozwoliły uczniom i uczennicom poczuć się tu bezpiecznie i mniej anonimowo. Budowane w ten sposób poczucie pewności uczniów i uczennic przekładało się na ich większe zaangażowanie w naukę i życie szkoły. Dzieci wiedziały i czuły, że znajdują w tym miejscu przyjazną atmosferę i konkretną osobę, z którą mogą się podzielić swoimi troskami i sukcesami.

Bogumiła Lachowicz
„Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa”, s. 193–194

Spis treści

Wprowadzenie

Katarzyna Kubin	13
-----------------------	----

Część I. Szkoła wielokulturowa w Polsce

1. Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum Kaja Małanowska	25
2. Rola szkolnej opiekunki dzieci cudzoziemskich w szkole wielokulturowej. Przykład z Bytomia Dorota Sałabun	39
3. Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej Magdalena Rud	57
4. Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych Aneta Derda	73

Część II. Innowacyjne rozwiązania edukacyjne w kontekście wielokulturowości

5. Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich Urszula Jurczykowska, Agnieszka Myszkowska	91
6. Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej Urszula Jędrzejczyk	111

7. Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!” Barbara Gwóźdź.....	135
8. Wykorzystanie elementów tutoringu w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej Małgorzata Wiśniewska.....	157
Część III. Pomoc nauczyciela i asystent międzykulturowy jako rozwiązania instytucjonalne	
9. Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa Bogumiła Lachowicz	185
10. Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka Natalia Klorek.....	203
11. Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum Zaira Barkinhoeva	217
Aneks 1. – Przykładowe pismo do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela.....	233
Aneks 2. – Przykładowy zakres obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej.....	234
Bibliografia	237
Informacja o autorkach	243
Informacja o Serii Maieutike	247
Informacja o Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej	249

Podziękowania

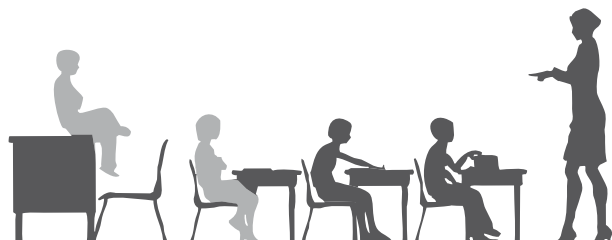
Niniejsza publikacja powstała dzięki zaangażowaniu i pasji wielu osób i instytucji. Do procesu jej przygotowywania włączyliśmy osoby pracujące w placówkach oświatowych, w sektorze pozarządowym, a także w instytucjach, zajmujących się rozwojem systemu edukacji w Polsce. Współpraca tak szerokiego grona specjalistów i specjalistek była bezcenna na wszystkich etapach powstawania książki: opracowywania jej koncepcji, identyfikowania i weryfikowania innowacyjnych rozwiązań w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji i pracy nad powstającymi artykułami.

Chcemy wyrazić nasze uznanie dla wyjątkowej energii, optymizmu i wiedzy autorek tekstów umieszczonych w publikacji. Dziękujemy autorkom za wysiłek i cierpliwość. Zdajemy sobie bowiem sprawę, że przelanie na papier doświadczeń było czasochłonne, wymagało dużego zaangażowania i wiązało się z intensywną pracą. Bardzo zależało nam na tym, aby artykuły w przystępny sposób opisywały często złożone działania, zmierzające do stworzenia bezpiecznego i przyjaznego środowiska, w którym mogą uczyć się i rozwijać dzieci cudzoziemskie. Perspektywa i doświadczenie autorek były dla nas potwierdzeniem ideałów, którymi Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej kieruje się w codziennej pracy. Oddając niniejszy tom w Państwa ręce, mamy nadzieję, że będzie on nie tylko cennym źródłem przydatnych informacji, ale także że będzie inspirował do wspólnego działania, dialogu oraz wymiany doświadczeń i wiedzy.

Serdecznie dziękujemy również patronom publikacji – Ośrodkowi Rozwoju Edukacji oraz Związkowi Nauczycielstwa Polskiego – których zaufanie i uznanie niezwykle cenimy. Wsparcie i zainteresowanie tych ważnych dla systemu edukacji instytucji potwierdza potrzebę wymiany doświadczeń i promocji sprawdzonych rozwiązań, dotyczących edukacji dzieci cudzoziemskich.

Natalia Klorek
Katarzyna Kubin

Wprowadzenie



Katarzyna Kubin

Wprowadzenie

Drogie Czytelniczki!
Drodzy Czytelnicy!

Idea przygotowania niniejszej książki rozwijała się stopniowo na przestrzeni kilku lat współpracy Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) ze szkołami przyjmującymi dzieci, mające doświadczenie migracji¹, oraz z innymi instytucjami publicznymi i pozarządowymi, zajmującymi się kwestią równego dostępu do edukacji dzieci migranckich. Pierwszym działaniem, jakie podjęliśmy, żeby urzeczywistnić ideę książki, była organizowana w grudniu 2010 roku jednodniową konferencję pod tytułem „Dzieci cudzoziemskie w szkole – modele i rozwiązania dla szkoły wielokulturowej”². W konferencji uczestniczyły osoby,

¹ Ważne, aby czytając kolejne teksty w niniejszej książce mieć na uwadze wybór słownictwa, którego używamy w odniesieniu do dzieci mających doświadczenie migracji. W literaturze, dotyczącej migrantów i dzieci migranckich w Polsce, można znaleźć bardzo różne terminy i pojęcia. Czasem pisze się o „cudzoziemcach” i „dzieciach cudzoziemskich” – taki wybór słów najczęściej kierowany jest chęcią precyzyjnego stosowania słownictwa ustawowego, gdzie mowa jest o konkretnych przywilejach lub obowiązkach prawnych osób, niemających obywatelstwa polskiego. Termin „migranci” i „dzieci migranckie” z kolei można stosować, aby bardziej podkreślić kwestie różnic kulturowych oraz sfery relacji interpersonalnych niż praw i obowiązków, związanych ze statusem prawnym. Stosowany jest także termin „dzieci z doświadczeniem migracyjnym”, który jeszcze bardziej podkreśla, że nie tylko doświadczenie różnic kulturowych, ale i samo doświadczenie przemieszczania się ze swojego kraju czy społeczeństwa do innego wpływa w sposób specyficzny na światopogląd osób migrujących. Wszystkich tych terminów używamy w tej książce stosownie do kontekstu. Jeżeli mówimy o aspektach prawnych, to preferujemy pojęcie „dzieci cudzoziemskie”. Jeśli zaś mówimy o sprawach niepozostających w ścisłym związku ze statusem prawnym, preferujemy termin „dzieci migranckie” lub „dzieci z doświadczeniem migracji”.

² Pełen zapis obrad oraz podsumowanie wniosków i rekomendacji, wynikających z konferencji: A. Strzelecka, K. Kubin, (2010), Wnioski i rekomendacje dotyczące zmian sys-

reprezentujące szkoły społeczne i publiczne, organizacje pozarządowe, ośrodki badawczo-rozwojowe takie jak Ośrodek Rozwoju Edukacji, samorządy lokalne, a także ośrodki dla cudzoziemców, ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy. W wydarzeniu uczestniczyło blisko sto osób. Zaproszenie tak zróżnicowanej grupy gości było nie tylko wyzwaniem pod względem organizacyjnym, ale było też w pewnym sensie ryzykowne.

„Maieutike”, czyli wymiana, dialog i współpraca

Wszystkie podmioty, których przedstawiciele i przedstawicielki uczestniczyli i uczestniczyły w konferencji, odgrywają specyficzną rolę w edukacji dzieci cudzoziemskich, ich charakter i tryb pracy są jednak bardzo różne. Dla dobra dziecka niezbędne jest współdziałanie tych instytucji, które możliwe jest przede wszystkim dzięki sprawnej i częstej komunikacji. Taką współpracę można zilustrować jako zintegrowaną sieć, w której czasami jednak robią się dziury, sprawiające, że dziecko na różne sposoby wypada z systemu edukacji. Są one efektem między innymi tego, że regulacje prawne w Polsce, dotyczące edukacji dzieci cudzoziemskich, nie są szczegółowe ani precyzyjne³. Pozostawiają wiele przestrzeni do interpretacji, a to z kolei rodzi poczucie niepewności co do roli poszczególnych podmiotów w zapewnianiu dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim. Przykłady pytań, co do których często powstają wątpliwości to: Na jakiej podstawie podjąć decyzje, do której szkoły kierować dzieci, mieszkające w ośrodkach dla uchodźców? Jak zorganizować wsparcie w nauce języka polskiego? Jak skutecznie zdiagnozować poziom wiedzy i doświadczenia edukacyjnego dziecka, aby móc je najlepiej zakwalifikować do odpowiedniej klasy? Jak zidentyfikować specjalne potrzeby i gdzie szukać wsparcia i pomocy, aby te potrzeby zaspokoić?⁴

temowych wspierających szkoły wielokulturowe w Polsce, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: www.ffrs.org.pl.

³ Więcej na temat przepisów prawnych w kontekście edukacji dzieci cudzoziemskich można przeczytać w: K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na: www.ffrs.org.pl.

⁴ Więcej na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji można znaleźć w artykule: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011a), „Imigranci? Zapraszamy...”, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83.

Mimo owych wątpliwości, jesteśmy przekonani, że wspomniany brak szczególowości w przepisach prawa nie jest problematyczny sam w sobie. Pozwala on bowiem na duży stopień elastyczności i dostosowanie działań do realnych potrzeb, które w rzeczywistości trudno ująć w zamkniętym katalogu – dziecko uchodźcze pochodzenia czeczeńskiego, które mieszka w ośrodku dla uchodźców i po raz pierwszy styka się z polskim systemem oświaty w środku roku szkolnego, jest w diametralnie innej sytuacji niż dziecko wietnamskie, którego rodzice mają stałą pracę i które zostało zapisane do szkoły i uczestniczy w zajęciach od początku roku szkolnego. Niezbędne jest więc wykorzystanie zasobów różnych instytucji, stosownie do potrzeb danego dziecka, a nie wpasowanie go w sztywne struktury prawne. Brak szczególnych przepisów w polskim prawie pozwala na taką elastyczność i pomysłowość, które są niezbędne dla skutecznej współpracy wszystkich podmiotów zaangażowanych w kwestie edukacji dzieci migranckich i dla spełnienia nadrzędnego celu, jakim jest zapewnienie dostępu do systemu edukacji tej grupie uczniów i uczennic. Tymczasem z naszych doświadczeń i obserwacji, zdobytych w kontaktach ze szkołami, wynika, że ściśła i skoordynowana współpraca między różnymi podmiotami jest rzadkością.

Ze względu na wyżej opisaną sytuację określiliśmy dwa główne cele dla naszej konferencji w 2010 roku:

1. stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń i wiedzy o ciekawych rozwiązaniach, stosowanych na co dzień i sprawdzonych w edukacji dzieci z doświadczeniem migracji;
2. rozpowszechnienie informacji o wówczas jeszcze nowym rozwiązaniu prawnym, wprowadzonym do ustawy o systemie oświaty w styczniu 2010 roku, umożliwiającym zatrudnienie w szkołach w charakterze pomocy nauczyciela osoby władającej językiem kraju pochodzenia dzieci nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki⁵.

Chcieliśmy pokazać uczestnikom i uczestniczkom konferencji, w jakich obszarach i w jakich działaniach instytucje reprezentowane przez nich i przez nie, a działające na polu edukacji dzieci cudzoziemskich, mogą i powinny się uzupełniać. Chcieliśmy również pokazać, jak ich współpraca może wyglądać w praktyce i w tym celu zapewniliśmy przestrzeń i czas do bezpośredniej wymiany doświadczeń w grupach dyskusyjnych.

Konferencja okazała się sukcesem. W anonimowych ankietach ewaluacyjnych uczestnicy i uczestniczki przekazali i przekazały takie oto informacje zwrotne:

⁵ Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

- „Bardzo dobrze, że zaczęło się mówić na ten temat i dzielić się doświadczeniami”;
- „Ciekawe tematy. Wszystko przedstawiono w ciekawy sposób”;
- „Traktuję konferencję jako pierwszą z serii. Proszę o jeszcze”.

Co najważniejsze, mieliśmy wrażenie, że dzięki możliwości bezpośredniego kontaktu i wymiany, zapewnionym podczas konferencji, uczestnicy i uczestniczki odkryli i odkryły bogactwo wiedzy i doświadczeń, którymi mogą i chcą się dzielić. Uświadomili i uświadomiły sobie nie tylko, że istnieją skuteczne rozwiązania, dotyczące edukacji dzieci migranckich w Polsce, ale że współpraca różnych instytucji może doprowadzić do pokonania barier, które, zwalczane w odosobnieniu, często powodują frustrację, poczucie bezradności i rozczarowanie.

Doświadczenie, które dała nam konferencja zmotywowało nas do podjęcia kolejnych działań, wspierających wymiany doświadczeń, dotyczących edukacji dzieci cudzoziemskich w Polsce. Zaprosiliśmy więc osoby, które poznałyśmy na konferencji, do opisanie rozwiązań, stosowanych przez nie w pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Na bieżąco zachęcaliśmy do opisanie swoich przykładów i doświadczeń kolejne osoby, poznawane przy innych okazjach i wydarzeniach, związanych z naszą pracą na rzecz równego dostępu do edukacji dla dzieci migranckich w Polsce. W 2012 ogłosiliśmy przy współpracy z *Głosem Nauczycielskim* konkurs pod tytułem „Sprawdzone rozwiązania w pracy z uczniem i uczennicą cudzoziemską. Codzienna praktyka w mojej klasie i szkole”. Chcieliśmy w ten sposób dotrzeć do nowych szkół i nowych osób, które realizują ważne i sprawdzające się działania w dziedzinie edukacji dzieci cudzoziemskich. Działania zgłoszone w ramach konkursu zostały opisane w formie kolejnych tekstów, które mamy przyjemność zaprezentować w niniejszej publikacji.

Tak właśnie powstała książka, którą, Drogi Czytelniku i Droga Czytelniczko, właśnie trzymacie w rękach. W ostatecznym kształcie składa się na nią jedenaście artykułów, napisanych przez nauczycielki i inne osoby, pracujące w instytucjach oświatowych w Polsce. Każdy z tekstów poświęcony został autorskim działaniom, podejmowanym w placówkach, przyjmujących dzieci cudzoziemskie. Napisano je w sposób bezpośredni, jak gdyby autorki zwyczajnie opowiadały o swoich doświadczeniach i wiedzy oraz dzieliły się swoimi refleksjami. Książka ma dzięki temu być kontynuacją dyskusji, rozpoczętych na naszej konferencji w 2010 roku, a także trwających na szkoleniach i podczas innych wydarzeń, organizowanych przez FRS. Mamy nadzieję, że artykuły przekazują optymizm i entuzjazm, które emanowały z uczestników i uczestniczek konferencji. Chcielibyśmy, aby można było w publikacji odnaleźć potwierdzenie, że codzienny wysiłek i praca przynoszą owoce, które czasem widoczne są dopiero po pewnym czasie.

Struktura książki i streszczenie artykułów

Książka została podzielona na trzy części. W pierwszej z nich pod tytułem „Szkoła wielokulturowa w Polsce” chcieliśmy podkreślić potrzebę działań na poziomie szkoły jako instytucji, które przekładają się na tworzenie warunków, sprzyjających docenieniu wielokulturowości i wykorzystaniu tego, co ona daje. W tej części znajdują się cztery artykuły, które opisują, co w organizacji danej szkoły powoduje, że staje się ona wspólnotą wielokulturową. Pierwszy artykuł – „Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum” – napisała Kaja Malanowska, która przez wiele lat pracowała w Społecznym Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie. Szkoła ta jest pionierem w tematyce edukacji dzieci cudzoziemskich i dlatego zdecydowaliśmy się zacząć tom tym właśnie tekstem. Na szczególne wyróżnienie w tym artykule zasługuje to, że autorka zwraca uwagę na konieczność rozpoznania specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji oraz opisuje wypracowane przez szkołę odpowiedzi na te potrzeby. Są nimi na przykład oznakowanie pomieszczeń i przestrzeni szkolnej, wprowadzenie na lekcjach gier i zabaw, opartych na metodzie obrazkowego uczenia się, a także sposób organizacji nauki języka polskiego dla dzieci, dla których polski jest językiem drugim.

Drugi artykuł w tej części, autorstwa Doroty Sałabun, szkolnej opiekunki dzieci cudzoziemskich w bytomskim zespole szkół ogólnokształcących, nosi tytuł „Rola szkolnej opiekunki dzieci cudzoziemskich w szkole wielokulturowej. Przykład z Bytomią”. Ze szczegółowego opisu obszarów działania i obowiązków na tym stanowisku (w tym pracy z dziećmi i rodzicami, zarówno polskimi, jak i cudzoziemskimi, pracy z innymi nauczycielami i nauczycielkami oraz działań w środowisku lokalnym) wyłania się obraz kompleksowej organizacji szkoły, która dąży do zaspokojenia specjalnych potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji, a także całej wspólnoty szkoły, w której są one obecne.

Kolejny artykuł napisała Magdalena Rud, polonistka w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia w Warszawie. Artykuł pod tytułem „Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej” zwraca uwagę na istotną kwestię przygotowania nauczycieli i nauczycielek do pracy z dziećmi migranckimi. Zdając sobie sprawę z realiów pracy w polskich szkołach oraz częstego braku wsparcia systemowego, autorka proponuje trzy zasady pracy, opracowane zarówno na podstawie jej osobistych doświadczeń, jak i innych nauczycieli i nauczycielek: zasadę rozwijania szkoły pluralistycznej poprzez szerzenie wiedzy o kulturach i krajach pochodzenia uczniów i uczennic, traktowania dzieci indywidualnie

z poszanowaniem różnic kulturowych i religijnych oraz zasadę aktywnej postawy nauczyciela czy nauczycielki wobec dzieci, nieznających języka polskiego. Każdą z tych zasad autorka obrazuje praktycznymi przykładami.

Ostatni artykuł w pierwszej części książki pod tytułem „Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych” został napisany przez Anetę Derdę, pracującą w Społecznym Gimnazjum „Startowa” w Warszawie. Autorka pisze z perspektywy nie tylko nauczycielki prowadzącej zajęcia w klasach z dziećmi migranckimi, ale także z perspektywy tutorki, odpowiedzialnej za opiekę nad uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Przedstawia wybrane rozwiązania instytucjonalne, w tym szkolny system tutorów i tuterek dzieci cudzoziemskich (którzy i które tworzą indywidualne plany nauki dla uczniów i uczennic, wprowadzają ich i je do społeczności szkolnej oraz pomagają w kontaktach z rodziną), a także działania z zakresu edukacji globalnej w kontekście szkoły wielokulturowej.

Druga część książki – „Innowacyjne rozwiązania edukacyjne w kontekście wielokulturowości” – skupia cztery artykuły, opisujące przykłady konkretnych rozwiązań, innowacyjnych pod względem wspierania procesu edukacji, akulturacji i integracji dzieci z doświadczeniem migracji ze wspólnotą szkolną. Choć jesteśmy świadomi, że opisanych w tej części działań nie będzie można zawsze i wszędzie powielać, mamy nadzieję, że pokażą one, że nawet proste działania mogą mieć duże znaczenie dla dzieci cudzoziemskich w szkole oraz dla integracji wielokulturowej wspólnoty szkolnej.

Pierwszy artykuł w tej części pod tytułem „Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czecheńskich” został przygotowany przez Urszulę Jurczykowską i Agnieszkę Myszkowską, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 47 w Białymstoku. Autorki przedstawiły proces powstawania i organizację pracy specjalnego oddziału przedszkolnego dla dzieci uchodźczych. W artykule można znaleźć opis szczegółowo określonych celów, dla których został stworzony oddział, rodzaju zajęć, które tam są organizowane, sposobu, w jaki oddział ten funkcjonuje w szerszej wspólnocie szkolnej, oraz informacje, jak w prowadzenie oddziału zaangażowana została nauczycielka czecheńska.

Drugi artykuł w tej części – „Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej” – napisała Urszula Jędrzejczyk, nauczycielka w Szkole Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie. Szkoła ta od lat dziewięćdziesiątych przyjmuje uczniów uchodźczych i uczennice uchodźcze. Artykuł poświęcony został jednemu działaniu, które uznaliśmy za szczególnie ważne w przypadku szkół przyjmujących dzieci migranckie – spotkaniu informacyjnym na temat sytuacji uchodźców

i uchodźczyń, kultury czecheńskiej oraz komunikacji międzykulturowej, skierowanemu do polskich rodziców i opiekunów.

Trzeci artykuł pod tytułem „Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie «Teraz polski!»” napisała Barbara Gwóźdź, koordynatorka tytułowego projektu w roku szkolnym 2011/2012. Projekt ten jest inicjatywą studentów i studentek Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego i opiera się na współpracy ze szkołami krakowskimi, które przyjmują uczniów cudzoziemskich i uczennice cudzoziemskie. W ramach tej współpracy studenci i studentki filologii polskiej specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego oferują dzieciom cudzoziemskim indywidualne wsparcie w nauce języka polskiego. Artykuł zawiera cenne informacje na temat procesu nauki języka polskiego jako drugiego oraz potrzeb edukacyjnych dzieci cudzoziemskich, nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole.

Ostatni artykuł w drugiej części został przygotowany przez Małgorzatę Wiśniewską, wychowawczynię w warszawskim Specjalnym Ośrodku Wychowawczym „Dom przy Rynku”. Tekst pod tytułem „Wykorzystanie elementów tutoringu w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej” przedstawia codzienne funkcjonowanie placówki, kładąc nacisk na rozwiązania, mające na celu stworzenie środowiska przyjaznego dla wszystkich podopiecznych, niezależnie od ich kraju pochodzenia, języka czy wyznania. Artykuł przybliży także metodę tutoringu – indywidualnej pracy z podopiecznymi, opartą na rozpoznaniu potrzeb każdego dziecka, korzystającego ze świetlicy.

Trzecia i ostatnia część książki skupia się na temacie, który pozostaje mało znany wśród przedstawicieli i przedstawicielek szkół oraz organów prowadzących szkoły – możliwości zatrudnienia w szkole osoby w charakterze pomocy nauczyciela czy asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej. Pewne zagadnienia pracy o podobnym charakterze wprowadzone zostały już w pierwszych dwóch rozdziałach książki. Postanowiliśmy jednak wyodrębnić trzy artykuły w tej ostatniej części, aby podkreślić szczególnie charakter rozwiązania, jakim jest podejmowanie przez szkoły współpracy z pomocą nauczyciela, asystentem międzykulturowym lub asystentką międzykulturową, ze względu na wiele korzyści, płynących z tego dla całej wspólnoty szkolnej.

Pierwszy artykuł w tej części został przygotowany przez Bogumiłą Lachowicz, dyrektorkę Zespołu Szkół w Coniewie, usytuowanego w pobliżu ośrodka dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Lininie. Artykuł pod tytułem „Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa” przedstawia refleksje na temat współpracy z asystentem międzykulturowym, zatrudnionym w szkole z ramienia organizacji pozarządo-

wej. Tekst omawia, w jaki sposób obecność asystenta przyczyniła się do złagodzenia trudności, z którymi spotkała się szkoła w związku z przyjmowaniem dzieci uchodźczych.

Drugi tekst opracowała Natalia Klorek na podstawie wywiadu z Naczelnik Wydziału Oświaty i Kultury Dzielnicy Targówek m.st. Warszawy – Katarzyną Majdurą. Artykuł pod tytułem „Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka” szczegółowo opisuje proces zatrudniania pomocy nauczyciela przez szkoły z perspektywy organu prowadzącego. Tekst, choć opisuje sytuację w jednej z warszawskich dzielnic, zawiera przekonujące argumenty, dla których warto angażować pomoc nauczyciela. Stanowi również wzorcowy przykład działania dla organów prowadzących szkoły w innych miejscowościach w Polsce. Wspólnie z Katarzyną Majdurą przygotowaliśmy przykładowe pismo, które szkoły mogą wykorzystać jako wzór dla własnych wniosków, składanych do organu prowadzącego w celu zatrudnienia pomocy nauczyciela (Aneks nr 1).

Ostatni artykuł w tej części pod tytułem „Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum” pokazuje ciekawą i rzadko spotykaną perspektywę osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela. Jego autorka Zaira Barkinhoeva pracuje na tym stanowisku w jednym z gimnazjów na warszawskim Targówku. W tekście pokazuje, w jaki sposób uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie mogą postrzegać proces wchodzenia w szkolną społeczność. Pisze też o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzieci cudzoziemskich oraz różnych obszarach działalności pomocy nauczyciela, obrazując je konkretnymi przykładami. Jako uzupełnienie artykułu przygotowaliśmy opis przykładowego zakresu obowiązków pomocy nauczyciela, asystenta międzokulturowego lub asystentki międzokulturowej (Aneks nr 2).

Z wielką dumą i przyjemnością oddajemy niniejszą książkę do rąk czytelników i czytelniczek. Zarówno poszczególne artykuły, jak i cała książka dostępne są także na stronie internetowej FRS: www.ffrs.org.pl.

To nie koniec...

Obecnie pracujemy nad kolejnymi tekstami, dotyczącymi edukacji dzieci cudzoziemskich, które będą stopniowo udostępniane na naszej stronie internetowej. Ponadto przygotowujemy książkę, zbierającą opisy działań i rozwiązań stosowanych za granicą, która będzie obejmowała artykuły tłumaczone z języków obcych na język polski. Jesteśmy dalecy od przekonania, że za granicą doświadczenie w tej dziedzinie jest znacząco lepsze. Wierzymy jednak,

że wymiana doświadczeń i wiedzy jest kluczem do wypracowania skutecznych rozwiązań, dotyczących równego dostępu do edukacji dzieci cudzoziemskich, oraz niezbędna do wzbudzenia nadziei i optymizmu. Będzie to drugi tom książki wydany przez FRS, zawierający opis doświadczeń zagranicznych. Pierwszy został wydany w 2010 roku pod tytułem „Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów”⁶.

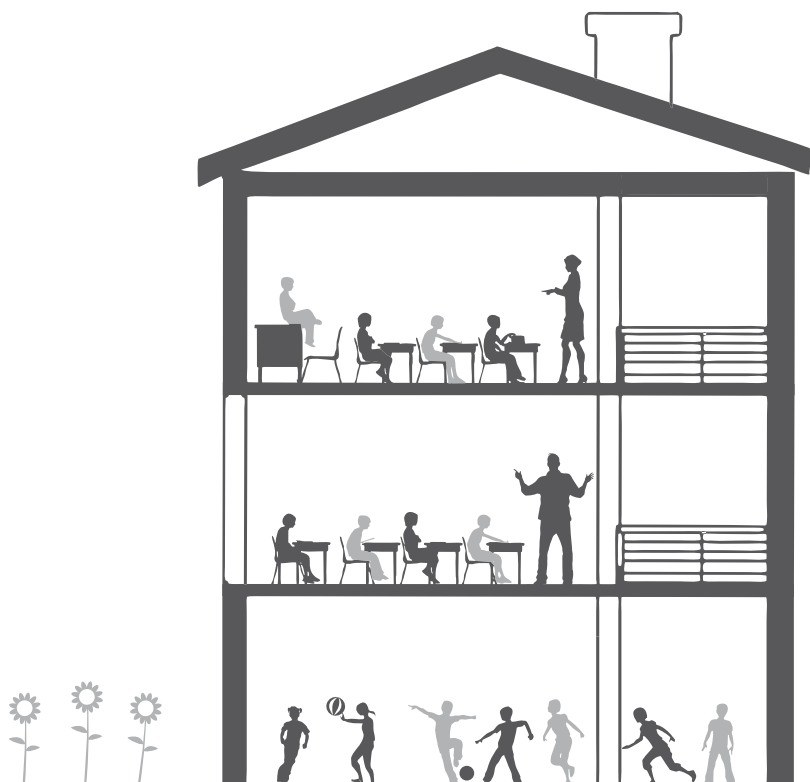
Zachęcamy ponadto do dzielenia się z nami doświadczeniami i zgłaszania nam swoich doświadczeń i rozwiązań. Chętnie pomożemy w ich opracowaniu i zadbamy, aby mogły się nimi inspirować inne osoby, pracujące na rzecz edukacji dzieci z doświadczeniem migracji. Wszystkie teksty, które znajdują się w niniejszej książce oraz które opisują sprawdzone i innowacyjne działania, dotyczące równego dostępu do edukacji dzieci cudzoziemskich, a także refleksje na temat praktyki działania w kontekście różnorodności społecznej wydajemy pod szyldem Serii „Maieutike”, o której można więcej przeczytać na końcu niniejszej publikacji. Dzięki temu stanowią one swego rodzaju stałe forum wymiany informacji i doświadczeń osób, na co dzień działających w kontekście i na rzecz różnorodności społecznej.

Życzymy inspirującej i owocnej lektury!

⁶ A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2010), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Szkoła wielokulturowa w Polsce

01



Kaja Malanowska – pracowała jako nauczycielka w Społecznym Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie

Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum¹

W Polsce obowiązuje prawo do bezpłatnej nauki dla dzieci i młodzieży poniżej osiemnastego roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej². Oznacza to, że każde dziecko, przebywające na terenie naszego kraju, musi chodzić do szkoły i powinno mieć dostęp do bezpłatnej edukacji. Wraz z rosnącą skalą migracji w szkołach pojawia się coraz więcej uczniów i uczennic nieznających języka polskiego lub znających go w stopniu niedostatecznym, często wychowanych w kulturze, w której obowiązują inne zwyczaje niż te, które przyjmujemy za normę w Polsce i nie zawsze przygotowanych do funkcjonowania w sztywnych ramach szkolnej instytucji.

Praca z klasą wielokulturową – czyli taką, w której uczą się dzieci na przykład o różnym pochodzeniu kulturowym i religijnym, zróżnicowanym poziomie wiedzy w stosunku do swojego rocznika czy też różnym poziomie znajomości języka polskiego – wymaga dostosowania zajęć do indywidualnych potrzeb ucznia czy uczennicy, zastosowania innych niż zazwyczaj metod nauczania, jak również cierpliwości w czasie długiego i trudnego procesu kształtowania się więzi między nauczycielem czy nauczycielką a dziećmi. Pracując z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi, nie sposób popaść w rutynę, bo stale napotyka się, niedające się przewidzieć, zaskakujące sytuacje, na które trzeba szybko i sprawnie reagować.

¹ Tekst jest zaktualizowaną wersją artykułu, który powstał w 2010 roku w ramach projektu „Promowanie szkoły wielokulturowej: Opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa, a także przy wsparciu finansowym m.st. Warszawy [przyp. red.].

² Art. 70, ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483) mówi: „Každy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Patrz także: art. 94a, ust. 1 i 1a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

Jako nauczycielka dzieci cudzoziemskich ciągle zastanawiałam się nad tym, jak dostosować lekcję do poziomu znajomości języka polskiego i ogólnej wiedzy, tak aby każde dziecko w mojej klasie mogło skorzystać z zajęć. Jednocześnie zawsze starałam się zwracać uwagę na różnice kulturowe i religijne oraz specyficzne potrzeby, wynikające ze stosunku ucznia czy uczennicy do szkoły. Wymagało to stale twórczego i elastycznego podejścia do mojej pracy. Tak wysokie oczekiwania, przy jednoczesnym braku wzorców, schematów i programów, na których można by się oprzeć, wywoływały we mnie często poczucie zagubienia i niepewności. Podejrzewam, że nie jestem pod tym względem wśród nauczycielek i nauczycieli wyjątkiem.

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się kilkoma doświadczeniami, związanymi z uczeniem dzieci cudzoziemskich. Przez kilka lat pracowałam w Społecznym Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie, gdzie zajmowałam się grupą uczniów i uczennic cudzoziemskich. Wśród nich większość stanowiły dzieci uchodźcze. W mojej pracy udało mi się wypracować parę metod w znacznym stopniu ułatwiających prowadzenie klasy wielokulturowej. Trudności, na jakie natrafiłam, i problemy, które musiałam rozwiązywać, są zapewne typowe dla większości nauczycieli i nauczycielek takich klas. Mam nadzieję, że poniższy tekst będzie pomocny i że osoby uczące w klasach wielokulturowych znajdują w nim nie tylko potwierdzenie swojego doświadczenia, ale także nowe pomysły na rozwiązywanie niektórych trudności.

Różnorodność wśród dzieci cudzoziemskich w gimnazjum „Raszyńska”

Na mój wybór pracy jako nauczycielki klas wielokulturowych wpłynął fakt, że swojego czasu sama musiałam przechodzić przez trudy dostosowywania się do obcego miejsca. Razem z rodziną mieszkaliśmy przez pięć lat w Stanach Zjednoczonych. Mój ośmioletni syn, Bruno, nie rozumiejąc ani słowa po angielsku, poszedł do amerykańskiej szkoły. Pierwszy rok był dla niego traumatycznym przeżyciem i chociaż oboje z mężem staraliśmy się ze wszystkich sił pomagać mu w szkolnych problemach, nadal mam wyrzuty sumienia, że naraziłam dziecko na tak poważny stres, jakim był wyjazd do innego kraju. W przeciwieństwie do dzieci uchodźczych, które uczyłam, nic nie zmuszało mojej rodziny do emigracji – ani sytuacja ekonomiczna, ani napięcia polityczne w Polsce. W każdej chwili mogliśmy wrócić i tak też zrobiliśmy, kiedy nasz syn zdawał do gimnazjum. Po powrocie do Polski zostałam nauczycielką w klasie wielokulturowej.

W szkole „Raszyńska”, w której pracowałam, uczyło się ponad pięćdziesięcioro dzieci pochodzących z różnych stron świata, często o bardzo różnym od polskiego, podłożu kulturowym. Do tej szkoły uczęszczały osoby między innymi z Czeczenii, Tybetu, Chin, Wietnamu, Sudanu i Turcji. Stanowiły one istotną część szkolnej wspólnoty, liczącej łącznie około czterystu dzieci. Na Raszyńskiej powstała naprawdę wielokulturowa szkoła! Każde z dzieci cudzoziemskich staraliśmy się traktować indywidualnie. Po kilku latach pracy nie trudno jest jednak zauważyć pewne tendencje, wynikające ze specyficznej sytuacji określonych grup cudzoziemskich. Wszystko ma znaczenie: doświadczenie życiowe i edukacyjne dzieci nabyte przed przyjazdem do Polski, wykształcenie rodziców, warunki życia w naszym kraju, poziom znajomości języka oraz to, jak duża jest społeczność imigrancka, na której dzieci i ich rodzice czy opiekunowie mogą polegać podczas adaptacji do życia w Polsce.

Na przykład większość czeczeńskich uczniów i uczennic, z którymi pracowałam, przeżyło traumę wojenną, która odcisnęła na nich trwałe i smutne piętno. Takie dzieci bywają wycofane, nieufne i często agresywne. Chociaż zazwyczaj nauka języka polskiego przychodzi im łatwo, mają trudności z dostosowaniem się do rygorów systemu szkolnego. Wiele z nich popada w konflikty z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. Przez kilka lat zajmowałam się również dziećmi uchodźczymi z krajów Afryki między innymi z Sudanu. Były to zazwyczaj dzieci starsze (od czternastego do osiemnastego roku życia), które w wyniku różnorodnych zbiegów okoliczności zostały rozdzielone ze swoimi rodzinami, przyjechały samotnie do Polski, a następnie umieszczone zostały w jednym z domów dziecka w Warszawie. Część z nich nigdy wcześniej nie chodziła do szkoły. Czytać i pisać nauczyły się często od rodziców lub opiekunów. Wiele z nich mówiło płynnie po angielsku, ale nie potrafiło odnaleźć się w warunkach szkoły jako instytucji, wymagającej punktualności, systematycznej pracy i określonej dyscypliny. Ponieważ w momencie osiągnięcia pełnoletniości podopieczni i podopieczne muszą opuścić dom dziecka, zacząć żyć samodzielnie i zarabiać na własne utrzymanie, w przypadku tej konkretnej grupy dzieci cudzoziemskich skupialiśmy się głównie na nauce języka polskiego i przekazywaniu podstawowej wiedzy o świecie tak, żeby po otrzymaniu świadectwa ukończenia gimnazjum mogły one bez większych trudności uczęszczać na kursy zawodowe. Jeśli chodzi z kolei o dzieci wietnamskie ich główną trudnością w Polsce była nieznanostwo języka polskiego. Z mojego doświadczenia wynika, że choć kultura wietnamska wydaje się bardzo odległa od polskiej, stosunkowo łatwo adaptują się one do nowych warunków w Polsce i nawiązują nowe przyjaźnie. Na pewno duże znaczenie ma tu fakt, że społeczność wietnamska w Warszawie jest rozbudowana, wielopokoleniowa i ma ogromne doświadczenie związane z imigracją.

Nauka języka polskiego – podstawa integracji w społeczności szkolnej

W gimnazjum „Raszyńska” kwestia przyjmowania dzieci migranckich zawsze była traktowana priorytetowo. Szkoła dba o to, żeby w jednej klasie nie było więcej niż czworo dzieci cudzoziemskich, ponieważ każde dziecko migranckie wymaga indywidualnego wsparcia i szczególnej uwagi. Dla specjalnych potrzeb tych uczniów i uczennic powołano niewielki zespół nauczycielski. W jego skład wchodził i wchodziły przede wszystkim poloniści i polonistki, poza tym nauczycielka biologii (ja), matematyczka, nauczycielka chemii oraz geograf. Rolą zespołu było pomagać nie tylko w opanowaniu materiału, ale także w przezwyciężeniu problemów związanych z adaptacją do nowego środowiska i obcej kultury.

Wszystkie dzieci cudzoziemskie pracują na początku w specjalnej, oddzielnej grupie, ucząc się intensywnie języka polskiego. Dopiero po kilku miesiącach, szybciej lub wolniej, w zależności od postępów, jakich uda im się dokonać, zostają przeniesione do klas standardowych. Zarówno z moich obserwacji, jak i z obserwacji bardziej ode mnie doświadczonych nauczycieli i nauczycielek wynika, że jakkolwiek na samym początku dobrze jest stworzyć warunki do intensywnej nauki języka polskiego w oddzielnej grupie, to nie należy przetrzymywać jednak uczniów i uczennic zbyt długo w odrębnej klasie. Parę lat temu próbowaliśmy utworzyć grupę, która miałaby całkowicie oddzielny tok nauczania przez cały czas pobytu w szkole. Szybko jednak okazało się, że nie był to dobry pomysł. W grupie znajdowały się dzieci pochodzące z bardzo różnych krajów, o różnej przeszłości i wynikających z niej problemach. Kiedy zaczęły uczyć się razem i stale ze sobą przebywać, ograniczyło to ich kontakt z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. Nie nawiązywały nowych znajomości i nie próbowały dostosować się do nowych warunków życia w szkole i w Polsce. Tworzyły odizolowane, hermetyczne grupy. W efekcie cierpiały na tym zarówno bardziej zaawansowana nauka języka, jak i rozwój tak ważnych umiejętności jak komunikacja interpersonalna, rozwiązywanie konfliktów i umiejętność współpracy z innymi uczniami i uczennicami. Teraz szkoła stara się jak najszybciej wysłać dzieci do standardowych klas, gdzie mają szansę na to, żeby nawiązać nowe przyjaźnie i w ten sposób nauczyć się, w jaki sposób funkcjonować w nowym środowisku.

Wiem, że nie każda placówka może pozwolić sobie na luksus tworzenia dodatkowej klasy dla dzieci cudzoziemskich. Niemniej dziecko, które w ogóle nie mówi po polsku, powinno na samym początku przejść przez indywidualny tok nauczania. Bez dodatkowych lekcji bardzo trudno rozpocząć mu normalną

naukę. Polskie prawo przewiduje możliwość zorganizowania dodatkowych lekcji języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich, dzięki którym podobny system wsparcia może być wprowadzony również w szkołach publicznych³. Dzieciom wystarcza często godzina dziennie dodatkowej nauki. Najważniejsze jest, aby zajęcia odbywały się regularnie. Do prowadzenia takich zajęć można również zaangażować wolontariuszy i wolontariuszki, na przykład osobę pracującą w bibliotece, polskich rodziców, kuzynów czy opiekunów, którzy raz albo dwa razy w tygodniu chcieliby poświęcić swój czas i energię na pomoc dzieciom. Zaangażowanie osób z szerszego środowiska szkoły może pozytywnie wpłynąć na wzmocnienie poczucia szkolnej wspólnoty. Stanowi też szansę na zbliżenie się rodziców i opiekunów dzieci polskich i cudzoziemskich.

Tworzenie szkoły przyjaznej dla dzieci cudzoziemskich

Nauczyciele i nauczycielki klas, do których dołączają dzieci cudzoziemskie, mogą przedsięwziąć szereg dość prostych w wykonaniu działań, które już na początku ułatwią dzieciom dostosowanie się do nowego środowiska. Jednym z pomysłów, bardzo dobrze sprawdzających się jako dodatkowa metoda wsparcia, jest przygotowanie pomieszczenia na przyjęcie dzieci niemówiących po polsku. Wspólnie z polskimi uczniami i uczennicami można nakleić karteczki z nazwami na każdym przedmiocie w klasie (np. ściana, drzwi, tablica, okno, kwiatek, ławka, krzesło). Takie rozwiązanie sprawdziło się między innymi w przypadku dzieci z Chin, które dzięki pomysłowi z karteczkami niespodziewanie szybko przyswoiły sobie podstawowe określenia, choć na początku roku szkolnego nie rozumiały ani słowa po polsku. Moja koleżanka, wychowawczyni uczniów i uczennic z Chin, była zaskoczona skutecznością tej metody. Zadała sobie trud, by przejść się po wszystkich miejscach w szkole, w których przebywały dzieci, również w czasie przerw pomiędzy lekcjami, i przykleić karteczki z napisami: ubikacja, stołówka, schody, poręcz, brama, dzwonek itd. Dzięki temu chińskie dzieci zaczęły szybko nawiązywać kontakty z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. Umiały na przykład zapytać o drogę do szatni i zrozumieć odpowiedź.

³ Art. 94a, ust. 4 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz par. 5, ust. 1–3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

Czas, w którym przebywające w oddzielnej grupie dzieci cudzoziemskie przechodzą w końcu do klas standardowych, jest dla nich bardzo trudny. Nie raz zdarzało mi się, że aktywne wcześniej i chętne do nauki dzieci milkły, wycofywały się i zamykały w sobie. Po trudnych doświadczeniach, jakie niejedno z nich przeszło w swoim kraju, po szoku wywołanym przyjazdem do obcego miejsca, czekało je kolejne przeżycie – niełatwy proces dostosowania się do polskiej klasy. Nowo przybyli czują się często gorsi, mniej zdolni i wyrzuceni poza nawias. Na początku najważniejsze jest dla nich odzyskanie równowagi i odnalezienie się w nowym środowisku. Nauka powinna w tym wypadku zajmować istotne, ale nie pierwsze miejsce w hierarchii ważności. Kierunek naszego rozumowania na temat wspierania procesu adaptacji uczniów i uczennic cudzoziemskich był następujący: najpierw dbamy o stabilizację i poczucie bezpieczeństwa dziecka, potem o postępy w nauce. Bez spełnionego pierwszego warunku, drugi wydaje się niemożliwy do osiągnięcia.

Pamiętam, że mój ośmioletni syn w czasie swoich pierwszych tygodni pobytu w Stanach notorycznie uciekał z lekcji i włączył się po korytarzu, był agresywny i w pewnym momencie posunął się nawet do klepania małych dziewczynek w pośladki, co w amerykańskiej szkole wywołało skandal. Buntował się, bo nie rozumiał po angielsku, czuł się wyobcowany i samotny. Amerykanie są przyzwyczajeni do tego, że dzieci cudzoziemskie mogą sprawiać kłopoty i umieją sobie z tym radzić. Zamiast ukarać, szkoła nagrodziła Bruna za to, że był uczniem najciężej pracującym i pokonującym największe trudności. W obecności innych dzieci otrzymał od dyrektora honorowy dyplom. Od tego momentu skończyły się problemy wychowawcze. W tym wypadku świetnie zadziałał system motywacji pozytywnej. Podobną motywację można rozbudzić w dzieciach cudzoziemskich przychodzących do szkoły w Polsce. W naszym gimnazjum staraliśmy się ciągle podkreślać, że doceniamy wysiłki, jakie podejmują, żeby nauczyć się języka i przystosować się do nowego środowiska. Niezależnie od ich rzeczywistych wyników, dzieci zawsze były nagradzane na koniec roku i przy wszelkich innych okazjach, które temu sprzyjały. Takie traktowanie uczniów i uczennic cudzoziemskich nadaje pewien standard i stanowi dobry przykład dla polskich dzieci, które widzą, że każda osoba ma coś do zaoferowania.

Cztery lata temu do jednej z klas dołączył nieprzeciętnie zdolny czeczeński chłopiec – Islam. Dopóki uczył się w oddzielnej grupie był wesoły, aktywny i pracowity. Szybko opanował język polski. Tymczasem po dołączeniu do standardowej klasy z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami natychmiast się wycofał. Przestał się uczyć i zaczął opuszczać lekcje. Zachowanie Islama wynikało po prostu z tego, że w nowym miejscu poczuł się samotny i przestraszony. Nie potrafił znaleźć sobie miejsca w klasie ani porozumieć się z polskimi kole-

gami i koleżankami, którym nauka po polsku przychodziła znacznie łatwiej niż jemu.

Żeby łagodzić takie trudne, przejściowe momenty staraliśmy się robić wszystko, żeby dzieci nie czuły się anonimowo. Służyły temu liczne działania, które z jednej strony dowartościowują nowych uczniów i nowe uczennice, z drugiej są niezwykle interesujące i pouczające dla całej społeczności szkolnej. Dzieci niemówiące po polsku na samym początku uczą się słabiej i odstają od reszty klasy. Warto więc stwarzać warunki, w których mogą wykazać się swoją niestandardową wiedzą na temat świata, albo dodatkowymi zdolnościami, na przykład talentem plastycznym, muzycznym czy sportowym. Przykładem takiego rodzaju działania może być zrealizowany na Raszynskiej projekt „Wielość, która nas wzbogaca”. Obejmował on zajęcia o kulturze, historii i tradycji krajów, z których pochodzą dzieci cudzoziemskie, uczęszczające do szkoły. Islam, o którym wspominałam wcześniej, aktywnie zaangażował się w część projektu dotyczącą współczesnej historii Czeczenii. Razem z kolegami i koleżankami z klasy opracował pokaz zdjęć i krótki wykład na temat konfliktu rosyjsko-czeczeńskiego⁴. W ten sposób udało mu się nawiązać kontakt z polskimi dziećmi oraz wystąpić w roli eksperta – mógł wreszcie wykazać się specjalistyczną wiedzą w dziedzinie, która interesowała pozostałe dzieci. Podobne podejście zastosowała moja koleżanka polonistka z tej samej szkoły. Na zajęciach, podczas których czytała ze swoimi uczniami i uczennicami mity greckie, nowo przybyły chłopiec z Wietnamu nudził się i wiercił, bo nic nie rozumiał. Kiedy pokazała mu album z wazami greckimi, zainteresował się i zaczął przerysowywać obrazki. Miał wielki talent plastyczny, co z kolei przyciągnęło uwagę reszty klasy. Dzieci zaczęły tłumaczyć mu, co dzieje się na obrazkach i w ten sposób nawiązały kontakt z nowo przybyłym, a on zrozumiał lekcję.

Pierwszy moment zetknięcia z klasą bywa trudny nie tylko dla dzieci cudzoziemskich, ale także dla polskich. Zdarza się, że drażni je to, że nauczyciel czy nauczycielka skupia się na tłumaczeniu w czasie lekcji terminów i pojęć dla nich oczywistych. Często irytują ich niezrozumiałe zachowania nowych kolegów i koleżanek. Pamiętam, jak pewnego razu przyszły do mnie polskie dziewczynki i skarżyły się, że w toalecie śmierdzi i że jedna z ich czeczeńskich koleżanek na złość brudzi w ubikacji. Dzieci pochodzące z krajów takich jak Czeczenia czy Turcja mają w zwyczaju wyrzucać zużyty papier toaletowy do kosza na śmieci. Zrozumiałam wtedy, że polscy uczniowie i polskie uczennice potrzebują dodat-

⁴ Jednocześnie trzeba mieć na uwadze, że w tym wypadku spojrzenie na historię konfliktu może się różnić w zależności od tego, kto ją opowiada. Osoba prowadząca takie zajęcia powinna odpowiednio przygotować się oraz klasę do dodatkowego wyjaśnienia, dlaczego tak jest [przyj. red.].

kowego wsparcia i informacji, aby móc rozwijać znajomości ze swoimi rówieśnikami i rówieśnicami z innych krajów, i korzystać w pełni z bogactwa, jakim jest różnorodność kulturowa w naszej szkole. Zawsze zatem przed przyjęciem dziecka cudzoziemskiego do klasy tłumaczyłam uczniom i uczennicom, jakie są specyficzne potrzeby ich nowego rówieśnika czy nowej rówieśnicy (np. związane z małą znajomością języka polskiego, z praktykami kulturowymi lub religijnymi i z innymi warunkami życia np. w ośrodku dla cudzoziemców), które mogą wpłynąć na ogólną sytuację w klasie. Nowe dziecko może być bowiem traktowane inaczej w związku z jego specyficzną sytuacją, na przykład jeśli jest muzułmaninem czy muzułmanką, będzie zwolnione z lekcji wychowania fizycznego w czasie ramadanu. Bardzo ważną częścią takiego wykładu jest możliwość zadawania przez uczniów i uczennice pytań na temat nowego kolegi czy nowej koleżanki, jego czy jej specyficznej sytuacji życiowej i kultury kraju, z którego pochodzi. Dzięki takiej rozmowie dzieci są bardziej otwarte i pozytywnie nastawione do cudzoziemskich kolegów i koleżanek, nawet w sytuacji, gdy pojawiają się poważne problemy językowe.

Kilka pomysłów dotyczących metod nauczania w klasie

Praca nauczyciela czy nauczycielki w klasie wielokulturowej jest trudna. Dostosowanie metod uczenia do specyficznych potrzeb dziecka wymaga znacznie więcej wysiłku i pomysłowości niż w standardowych warunkach, ale przynosi nadspodziewanie dobre efekty. Często zmiana sposobu uczenia podoba się również polskim uczniom i uczennicom oraz powoduje, że przyswajanie wiedzy sprawia im większą przyjemność. Bardzo dobrze sprawdza się w takiej sytuacji system pracy w grupach. Często proszę klasę, żeby podzieliła się na niewielkie zespoły, na przykład trzy- czteroosobowe. Każdy z takich zespołów dostaje oddzielne zadanie. Jeżeli uczymy się fizjologii człowieka i tego, w jaki sposób działają płuca, proszę, żeby takie grupy samodzielnie opracowały kolejne części układu oddechowego, a potem opowiedziały o nich reszcie klasy. Okazuje się, że dzieci świetnie potrafią przekazywać wiedzę i dużo lepiej umieją wytłumaczyć cudzoziemskiemu koledze czy cudzoziemskiej koleżance, na czym polega wymiana gazowa niż ja. Dodatkowo, wzajemne uczenie się pomaga im ostatecznie utrwalić w pamięci to, co przyswoiły, pracując w zespole. Czasami w ramach powtórzenia materiału i odpytywania dzieci, proszę, żeby same tłumaczyły konkretne pojęcia albo zjawiska cudzoziemskim rówieśnikom i rówieśnicom.

Innym rozwiązaniem pomocnym w pracy w klasie wielokulturowej są różnego rodzaju gry i zabawy, oparte na metodzie obrazkowego uczenia się. Kiedyś

przyniosłam dzieciom wielkie pudło klocków Lego i powiedziałam, żeby wyobraziły sobie, że to pomieszane ze sobą związki organiczne. Miały za zadanie zbudować z nich wspólnie wewnątrz komórki. W swojej praktyce nauczycielskiej, przy okazji lekcji chemii czy biologii, bardzo często prosiłam o to, żeby dzieci rysowały albo lepiły modele z plasteliny. Pomocą jest dla mnie także Internet – często korzystam ze strony www.YouTube.com, na której znajduję różnego rodzaju filmy popularno-naukowe. Dzięki nim dużo łatwiej było mi zilustrować nudne i trudne do przyswojenia wykłady.

Przedmiotem, którego na podstawowym poziomie można uczyć w zasadzie bez słów, jest matematyka. Przy pomocy ruchomej osi liczbowej i przyklejanych do niej magnetycznych strzałek pokazywałam uczniom, czym są liczby ujemne. Podczas lekcji o ułamkach rozdawałam jabłka i nożyki. Ze sklepu z zabawkami sprowadziłyśmy do szkoły wagę, odważniki i sztuczne pieniądze. Te pomoce oraz centymetr krawiecki wykorzystałam, wprowadzając pojęcie miary. Taki obrazowy sposób uczenia okazał się bardzo skuteczny. Dzięki temu że dzieci mogły same przesunąć strzałkę na osi liczbowej o odpowiedni przedział, szybko zrozumiały skomplikowane pojęcie liczb ujemnych, które wcześniej wydawało się nie do przyswojenia. Podobnie w czasie lekcji geografii prosty model, zbudowany z piłki (pełniącej rolę ziemi), zwykłej latarki (słońce) i piłeczki pingpongowej (księżyc), pomógł uczniom i uczennicom zrozumieć zmiany pór roku i podział doby na dzień i noc.

Rozpoznawanie różnic kulturowych i religijnych

Większa wiedza o kulturze, religii i tradycjach kraju dziecka cudzoziemskiego pomaga nie tylko w przygotowaniu samego pomieszczenia klasy, odpowiednio dobranych zajęć i polskich uczniów na jego przyjęcie, ale także ułatwia mi samej budowanie relacji z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Wiem z doświadczenia, że bez znajomości zwyczajów i sytuacji, w jakiej się znajduje konkretne dziecko cudzoziemskie, moje starania niekoniecznie przełożą się na konkretny efekt. Zanim przyjmę nowego ucznia czy nową uczennicę do klasy, zawsze staram się poświęcić trochę czasu, żeby dowiedzieć się więcej o nim samym czy o niej samej i o kraju, z którego pochodzi.

Okazuje się na przykład, że dzieci wietnamskie upierają się przy tym, żeby używać wymyślonych przez nie polskich imion, dlatego że w ich kulturze prawdziwe imię jest chronione i nikt, poza najbliższym kręgiem rodzinnym, nie wypowiada go na głos. Moje niezdarne wysiłki i próby poprawnego wymawiania obco brzmiących imion mogły być ponadto dla dzieci nieprzyjemne i frustrujące.

Z prawdziwą ulgą zaczęłam więc mówić do małej So – Aniu, a do jej starszego brata – Tomku.

Kiedy zaczęłam uczyć grupę czecheńskich chłopców, miałam w zwyczaju głaskać ich przy byle okazji po głowach. Chciałam okazać w ten sposób ciepło i podkreślić, jak bardzo zależy mi na tym, żeby dobrze czuli się w szkole. Dziwiło mnie, że stawali się coraz bardziej spięci i niepewni. W końcu dowiedziałam się, że głowa w kulturze czecheńskiej stanowi nietykalną cześć ciała, zwłaszcza w przypadku kontaktów pomiędzy kobietami a mężczyznami. Od tamtej pory okazuję moje przejęcie ich sytuacją wyłącznie w słowach, co w zupełności im wystarcza.

W przypadku dzieci z krajów afrykańskich podstawowym problemem międzykulturowym okazało się podejście do czasu. Większość z nich traktowało punktualność w sposób co najmniej umowny. Przez wiele miesięcy musiałam bardzo rygorystycznie pilnować tego, żeby przychodzili o wyznaczonej godzinie zanim zrozumieli, że nie mogą spóźniać się na lekcje. Często szukałam ich po szkole na chwilę przed dzwonkiem, żeby przypomnieć, że nie pozwolę wejść im do klasy, jeżeli nie stawiają się o wyznaczonej porze. Tłumaczyłam przy tym cierpliwie, że muszą nauczyć się punktualności zanim pójdą do swojej pierwszej pracy, bo jeśli tam nadal będą się spóźniać, to pracodawca ich po prostu wyrzuci. W tym przypadku zatem wymagałam, by moi uczniowie i uczennice przyjęli i przyjęły normy obowiązujące w szkole.

Czasem kwestie różnic kulturowych przekładają się na problemy dyscypliny w klasie. Mimo że z każdym z dzieci staramy się wcześniej prowadzić rozmowy, w czasie których opowiadamy o tym, w jaki sposób funkcjonuje szkoła i jakie zasady zachowania w niej obowiązują, zwłaszcza czecheńscy i tureccy chłopcy potrafią bywać niesubordynowani. Jeden z naszych podopiecznych miał w zwyczaju rozmawiać głośno na lekcji, a kiedy zwracałam mu uwagę, klócił się ze mną, wstawał i wychodził, trzaskając drzwiami. Inny z kolei traktował dziewczynki w sposób arogancki i jawnie pogardliwy. Zazwyczaj udawało mi się opanować klasę, jeżeli miałam jednak poczucie, że dzieci cudzoziemskie nie rozumieją, czego od nich wymagam, albo nie przyjmują moich uwag do wiadomości, decydowałam się na indywidualne rozmowy. W czasie takich spotkań starałam się w sposób spokojny, ale zdecydowany, wyjaśnić, dlaczego nie odpowiada mi ich zachowanie. Zazwyczaj mówiłam wprost, dobierając słowa tak, żeby przekaz był dla nich całkowicie jasny. Starałam się jednocześnie nie stwarzać sytuacji, w której czuliby się atakowani. Zawsze słuchałam w skupieniu, co mieli do powiedzenia na swoje usprawiedliwienie, nie przerywałam im, a kiedy kończyli, tłumaczyłam, dlaczego postąpili niewłaściwie i jak w polskiej kulturze może być odebrane ich zachowanie. Jasno informowałam o skutkach

nieprzestrzegania regulaminu szkolnego i konsekwentnie wymagałam jego stosowania. Jednocześnie bardzo dbałam o to, żeby w takiej rozmowie dziecko nie poczuło się niesprawiedliwie zaatakowane. Nigdy nie krzyczałam ani nie złościłam się, zachowywałam jedynie odpowiedni dystans i zdecydowany ton.

Pracując z dziećmi cudzoziemskimi, staram się zawsze pamiętać o tym, że agresja czy niesubordynowane zachowanie z ich strony mogą być wynikiem stałego poczucia zagrożenia, jakie im towarzyszy. Dlatego już na samym początku próbuję uzyskać informacje na temat warunków, w jakich mieszkają. Uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie bez przerwy borykają się z różnymi trudnościami i często to, że w gimnazjum znajdują się w przyjaznym otoczeniu, nie jest w stanie złagodzić ich trudnej sytuacji życiowej. Poza murami szkoły nieraz spotykały ich nieprzyjemności. Czarnoskóre dzieci z Afryki skarżyły się niejednokrotnie, że są upokarzane oraz wyzywane w środkach komunikacji miejskiej i sam dojazd do gimnazjum jest dla nich stresem. Trafiały też do nas dzieci z Czeczenii, które zostały wyśmiane, a nawet brutalnie pobite w innych szkołach. Na co dzień doskwiera im brak pieniędzy na ubrania, podręczniki, czasem nawet na jedzenie. Dzieci mieszkające w ośrodkach dla cudzoziemców, którzy złożyli wnioski o nadanie statusu uchodźcy, spóźniały się na lekcje, bo każdego ranka musiały dojeżdżać dziesiątki kilometrów, stojąc w niekończących się korkach. Często przychodziły nieprzygotowane, bo w domu nie miały czasu na odrabianie lekcji; musiały zajmować się licznym młodszym rodzeństwem. Te wszystko wpływało na ich specjalne potrzeby w nauce, na które starałam się być wrażliwa w codziennej pracy.

Kiedyś zdarzyło się, że do szkoły trafił wyjątkowo zbuntowany i agresywny czeczeński chłopiec. Był niegrzeczny w stosunku do nauczycieli i nauczycielek. Groził polskim dzieciom, które zaczęły się go bać. Po długotrwałych naradach postanowiliśmy przydzielić mu oddzielnego wychowawcę – mężczyznę o silnej osobowości. Okazało się, że na mużułmańskiego chłopca kontakt z nowym wychowawcą miał zbawienny wpływ. Ze względu na kulturę, w jakiej dorastał, czuł w stosunku do mężczyzny większy szacunek niż do kobiet nauczycielek. Chętnie go słuchał i łatwiej przyjmował krytykę z jego strony. Dzięki temu że nauczyciel, który zajmował się nim indywidualnie, pozyskał jego zaufanie, zaczął przyjmować do wiadomości uwagi na temat własnego zachowania i starał się podporządkować zasadom obowiązującym w szkole. Po jakimś czasie poprawiły się jego stosunki z innymi nauczycielami i nauczycielkami oraz z pozostałymi dziećmi, przestał opuszczać lekcje i ostatecznie odnalazł się w środowisku szkolnym. Ten przypadek dodatkowo utwierdził mnie w przekonaniu, że stworzenie komfortowych warunków dla uczniów i uczennic jest priorytetem. Dopiero kiedy dzieci poczują się dobrze i swobodnie, będą mogły skupić się

na nauce, zrozumieć wszystkie zasady funkcjonowania szkoły i sprostać jej oczekiwaniom.

Angażowanie szerszego otoczenia w proces integracji dzieci

Jeśli dziecko, które zachowywało się nieodpowiednio bądź miało zasadnicze problemy z nauką, w ogóle nie mówiło po polsku, starałam się zwrócić z prośbą o pomoc do rodziców lub opiekunów. Z mojego doświadczenia wynika, że żywo angażują się oni w problemy szkolne swoich pociech. Nie zawsze udaje im się docierać na zebrania i wywiadówki, ale chętnie umawiają się na spotkania indywidualne. Jeżeli nie mówią po polsku, warto wcześniej zwrócić się na przykład do ośrodka dla cudzoziemców o pomoc w znalezieniu tłumacza na takie spotkanie. Angażowanie rodziców i opiekunów wymaga dodatkowego wysiłku ze strony nauczyciela czy nauczycielki, ponieważ trzeba zdobyć telefon do ośrodka i porozumieć się z tamtejszymi pracownikami i pracownicami socjalnymi. Jednocześnie rozwijanie kontaktów z szerszym środowiskiem osób i instytucji, które wspierają rodziny dzieci cudzoziemskich, okazało się dla naszego zespołu nauczycieli i nauczycielek bardzo korzystne. Nawiązaliśmy kontakty z ośrodkami dla cudzoziemców i z domami dziecka, w których mieszkali i mieszkają uczniowie i uczennice z naszej szkoły. Utrzymywaliśmy też bliskie relacje z organizacjami pozarządowymi, pracującymi z imigrantami i imigrantkami, uchodźcami i uchodźczyniami. Dzięki tej współpracy możemy oferować dodatkowo różnego rodzaju wsparcie nie tylko uczniom, ale również ich rodzinom: od porad prawnych po zajęcia z języka polskiego dla dorosłych.

Rozwijanie przez szkołę kontaktów z szerszym środowiskiem osób, które mają wiedzę i doświadczenie, dotyczące pracy z dziećmi cudzoziemskimi, pomaga rodzinom i dzieciom lepiej odnaleźć się w nowym miejscu. Wiem, że niejedna warszawska szkoła uzyskała wsparcie od wolontariuszy i wolontariuszek czeżeńskich bądź wietnamskich, poświęcających swój czas jako tłumacze. W gimnazjum na Raszynskiej na stałe pracowała pochodząca z Czeczenii lekarka, która współuczestniczyła w tłumaczeniu i w mediacji międzykulturowej. Nieraz łagodziła konflikty między dziećmi albo między nauczycielami i nauczycielkami a dziećmi. Często korzystaliśmy też z pomocy absolwentów i absolwentek, swobodnie posługujących się już językiem polskim.

W mojej praktyce nauczycielskiej wystrzeganie się stereotypowego myślenia i nieustanne zakładanie dobrej woli ze strony dzieci, choć nie zawsze łatwe, zawsze zdawało egzamin. Nie zdarzyło mi się do tej pory spotkać dziecka, które wykazywałoby autentycznie złą wolę. Większość z nowoprzybyłych do naszej

szkoły uczniów i uczennic cudzoziemskich bardzo chciało się uczyć i dostosowywać do nowych warunków, panujących w kraju, który ich przyjął. Na przeszkodzie stały im jedynie strach i poczucie wyobcowania. Jako ich nauczyciele i nauczycielki jesteśmy jednymi z pierwszych osób, które mogą pomóc w trudnym procesie adaptacji.

Dorota Sałabun – opiekunka dzieci cudzoziemskich w Szkole Podstawowej nr 37 w Bytomiu

Rola szkolnej opiekunki dzieci cudzoziemskich w szkole wielokulturowej. Przykład z Bytomia

Od dłuższego czasu w polskim krajobrazie edukacyjnym wzrasta liczba szkół, noszących miano wielokulturowych. Rozumiem przez to placówki, w których poza uczniami i uczennicami polskimi uczą się również dzieci cudzoziemskie czy też uczniowie i uczennice z mniejszości narodowych i etnicznych. W latach 2008–2010, kiedy w pobliżu naszej szkoły funkcjonował ośrodek dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy, również nasza placówka stała się szkołą wielokulturową. W tym okresie uczyło się w niej około pięćdziesięciorga uczniów i uczennic uchodźczych, co stanowiło mniej więcej dziesięć procent całej społeczności szkolnej. W roku szkolnym 2012/2013 do naszej szkoły uczęszcza sześćdziesięć dzieci uchodźczych.

Jak wiele innych szkół musieliśmy opracować taki system pracy, który uwzględniałby obecność w niej dzieci cudzoziemskich. Jednym z rozwiązań zastosowanych w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Bytomiu¹ było powołanie funkcji szkolnej opiekunki dzieci cudzoziemskich. Pełnię ją od momentu pojawienia się w naszej szkole dzieci uchodźczych, pracując jednocześnie nadal jako wychowawczynie w szkolnej świetlicy. W artykule opisuję szczegółowo działania i pomysły, a także wyzwania i sukcesy napotkane podczas swojej pracy².

¹ Działania, które opisuję w artykule, dotyczą okresu, w którym istniał ZSO nr 4. Został on zlikwidowany we wrześniu 2012 r. Po restrukturyzacji działa jedynie szkoła podstawowa, w związku z czym zmniejszyła się liczba uczniów i uczennic cudzoziemskich.

² Zob. także D. Sałabun, (2011b), Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 119–128; A. Janta, D. Sałabun, (2011), *Praca z dziećmi uchodźców – refleksje*, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Kuratorium Oświaty w Katowicach, s. 19–25

Otwarcie ośrodka dla cudzoziemców w Bytomiu

W 2008 roku w naszym regionie otwarte zostały w krótkim czasie dwa ośrodki dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy – jeden w Bytomiu, drugi w Katowicach. Miejscowości te oddalone są od siebie o kilkanaście kilometrów, co oznacza, że w bliskim sąsiedztwie pojawiała się znaczna grupa cudzoziemców i cudzoziemek – około pięćset osób, przede wszystkim z Kaukazu. W przypadku katowickiego ośrodka nastroje społeczne i lęk przed „Innością” (w sposobie bycia, języku, stylu ubioru) sprawiły, iż dążono do jego likwidacji. Podobnych reakcji, spowodowanych, w mojej opinii, niewiedzą na temat zjawiska uchodźstwa, przyczyn migracji przymusowej oraz ogólną niechęcią do „Inności”, obawialiśmy się także w przypadku bytomskiego ośrodka.

Uruchomienie ośrodka dla cudzoziemców było dla nas tym istotniejszą kwestią, że – ze względu na bliskość naszej szkoły – spodziewaliśmy się, że część dzieci uchodźczych, mieszkających w nim, trafi do nas. Obawialiśmy się też, że w przypadku wystąpienia negatywnych nastrojów społecznych, mogą się one łatwo przenieść z gruntu społecznego na instytucjonalny, w naszym wypadku – szkolny. Dlatego też za tak ważne uznaliśmy w naszej szkole stworzenie funkcji opiekuna dzieci cudzoziemskich, który nie tylko pracowałby bezpośrednio z nimi, ale i szerzej – ze środowiskiem lokalnym.

Pojawienie się dzieci uchodźczych – zmiany w szkole

Dzieci, mieszkające w ośrodku dla cudzoziemców, objęte są obowiązkiem edukacji. Realizują go najczęściej w szkołach położonych najbliżej ośrodków. Otrzymują przybory i książki szkolne, mają także prawo do bezpłatnej nauki języka polskiego w ramach dodatkowych zajęć oraz do podstawowych materiałów niezbędnych do nauki języka³. W czerwcu 2008 roku okazało się, że nasza placówka przyjmie wszystkie dzieci i młodzież z ośrodka. Ponieważ ośrodek został otwarty pod koniec roku szkolnego, dzieci nie zostały skierowane od razu do szkół. W okresie od ich przyjazdu do Polski do kolejnego roku szkolnego, brały udział w bezpłatnych lekcjach języka polskiego

oraz D. Sałabun (2011a), Rola szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich – doświadczenia szkolnego koordynatora ds. cudzoziemców w ZSO nr 4 w Bytomiu, w: *ibidem*, s. 26–30.

³ Art. 71 ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176).

w ośrodku, które miały im pozwolić lepiej korzystać od września z nauki w szkole⁴.

We wrześniu 2008 roku do szkoły, w której na co dzień uczyło się ponad pięćset uczniów i uczennic, trafiło ponad pięćdziesięcioro dzieci uchodźczych. W ciągu jednego dnia klasy i korytarze zapełniły się nie tylko polskimi uczniami i uczennicami, ale i dziećmi z Czeczenii, Uzbekistanu, Dagestanu czy Inguszetii. Dotyczyło to klas od początku szkoły podstawowej aż po gimnazjum. Praca w szkole wielokulturowej na każdym kroku uwidaczniała, z jak wieloma różnicami kulturowymi musimy się zmierzyć, aby w prawidłowy sposób móc je zrozumieć, uszanować i rozpocząć bez większych problemów cały proces wewnątrzszkolnej integracji. Wszak każda kultura wiąże się z jakimiś tradycjami, wyniesionymi z kraju pochodzenia bądź też wyznawanej religii.

Choć spodziewaliśmy się, że trafią do nas uczniowie uchodźczy i uczennice uchodźcze ze względu na bliskość ośrodka i szkoły, to informacja o tak licznej grupie była dla nas zaskoczeniem. Jednocześnie nie uzyskaliśmy zbyt wielu szczegółowych informacji ani dodatkowego zorganizowanego wsparcia, które pozwoliłoby nam przygotować się na tę zmianę. Wszystko robiliśmy na wycucie, nie wiedząc, jak będzie wyglądał zbliżający się rok szkolny. Dyrekcja jeszcze przed jego rozpoczęciem zorganizowała z okazji jednej z rad spotkanie z kadrami pedagogicznymi oraz pozostałymi pracownikami i pracownicami szkoły. Podczas spotkania ustalono podstawowe kwestie związane na przykład z oddelegowaniem polonistów i polonistek do nauki języka polskiego dzieci, mieszkających w ośrodku dla cudzoziemców. Starając się przygotować siebie, jak i szkołę na pojawienie się dzieci innej narodowości, dotarliśmy do publikacji poświęconych zagadnieniu wielokulturowości, posilkowaliśmy się wiadomościami z Internetu, zapoznawaliśmy się z doświadczeniami szkół przyjmujących wcześniej niż my dzieci cudzoziemskie. Zazwyczaj nie nastrojały nas one pozytywnie i mobilizująco, jako że odwoływały się najczęściej do negatywnych opinii, dotyczących na przykład zjawiska rotacji wśród tych uczniów i uczennic.

Oprócz przygotowania siebie – nauczycieli i nauczycielek – stwierdziliśmy w naszej szkole, że równie istotne jest przygotowanie polskich rodziców i opiekunów. Szczególnie, że dochodziły do nas ich obawy przed agresywnym zachowaniem nowoprzybyłych mieszkańców i mieszkańek naszego miasta. Niektórzy rodzice przyszłych klas pierwszych przepisali dzieci do innych szkół. Zostały zorganizowane spotkania dla rodziców i opiekunów polskich dzieci – zarówno

⁴ Zgodnie z art. 71 ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176) pomoc socjalna dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy, obejmuje także naukę języka polskiego, realizowaną najczęściej w ośrodkach dla cudzoziemców [przyj. red.].

na początku roku szkolnego, jak i w jego trakcie. Podczas spotkań przybliżone zostało zjawisko uchodźstwa oraz podstawy kultury Kaukazu. Staraliśmy się też zachęcić polskich rodziców i opiekunów do wspólnych działań na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej, choćby poprzez zaangażowanie się w różne wydarzenia, takie jak Dzień Uchodźcy⁵.

Jeśli chodzi o rodziców i opiekunów dzieci uchodźczych, przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego, w wakacje, zaprosiliśmy ich do zapoznania się ze szkołą. Stanęliśmy wówczas także przed wyzwaniem związanym z kierowaniem dzieci do konkretnych klas. Jest to trudny proces, ponieważ dzieci często nie posiadają na przykład dokumentów związanych z dotychczasową edukacją. Brakuje też regulacji czy wytycznych dla szkół, jak ów proces powinien wyglądać w przypadku uczniów i uczennic cudzoziemskich. Szukając najbardziej odpowiedniego sposobu skierowania dzieci cudzoziemskich do klas, zespół nauczycieli i nauczycielek z naszej szkoły opracował testy wstępne. Wyniki testów, stopniowo udoskonalanych, wraz z informacjami uzyskanymi od rodziców i opiekunów na temat dzieci, stanowiły podstawę przydzielenia uczniów i uczennic uchodźczych do konkretnych klas.

W przypadku uczniów i uczennic z Kaukazu na co dzień obserwowaliśmy, jak duży wpływ na ich zachowanie wywierały normy i tradycje związane z pochodzeniem kulturowym lub wyznawaniem islamu. Do obserwowanych różnic zaliczyć tu można między innymi podejście do roli mężczyzny, do relacji damsko-męskich czy do kwestii odsłaniania pewnych części ciała, szczególnie w przypadku dziewczynek. Wiedziałam, że sama „Inność” (w odbiorze osób należących do kadry pedagogicznej) kultury dzieci uchodźczych nie powinna przerażać. W praktyce praca w środowisku wielokulturowym przysparzała jednak więcej wyzwań, niż mogliśmy sobie wyobrazić. Fakt obecności w szkole dzieci cudzoziemskich, pochodzących z różnych kultur, powinno się, moim zdaniem, przyjąć do wiadomości i zaakceptować. Taka zasada przyświeca mi w codziennej pracy. Dążę do tego, by uszanować wszystkie przejawy kultury, które nie niosą innym szkody, starając się jak najlepiej jednocześnie spełnić swoje zadania pedagożki i nauczycielki. Staram się nie zakładać z góry, że skoro dzieci cudzoziemskie są w Polsce, to muszą zachowywać się jak dzieci polskie. Dziecko, które będzie szanowane, poczuje się ważne i nauczy się szanować innych. Może to być jedna z ważniejszych lekcji, jaką dziecko wyniesie z polskiej szkoły, i to niezależnie od pocho-

⁵ Przykład podobnego działania – zebrania dla polskich rodziców i opiekunów, obejmującego prezentację i pokaz filmu, oraz jego roli w tworzeniu się wielokulturowej społeczności szkolnej – opisuje U. Jędrzejczyk w tekście „Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej”, s. 111–134 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

dzenia. Wydaje mi się, że przeciwne podejście może jedynie potęgować konflikty i nie służy integracji. W swojej pracy musieliśmy się zmierzyć także z innymi wyzwaniem, wynikającymi z pojawienia się dzieci cudzoziemskich – nieznajomością przez nie języka polskiego czy brakiem przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w środowisku wielokulturowym przy jednoczesnej ubogiej ofercie, jeśli chodzi o materiały dydaktyczne, którymi moglibyśmy się wówczas posiłkować.

Przez pierwsze kilka miesięcy poznawaliśmy się nawzajem i uczyliśmy swojej obecności. Zaangażowaliśmy do pracy wszystkie osoby zatrudnione w szkole i pomoc z zewnątrz, między innymi ze strony organizacji pozarządowych. Po tym wstępnym czasie zaczęliśmy zauważać, że sytuacja da się opanować, że możemy wypracować pewne rozwiązania, które pomogą nam w codziennej pracy. Wymagało to jednak podjęcia konkretnych działań, mających sprawić, że dzieci uchodźcze znajdą swoje miejsce w szkole, ale także, by cała społeczność odnalazła się w nowej sytuacji. Początkowo rolę osób, wprowadzających dzieci cudzoziemskie do społeczności szkolnej, pełniły osoby nauczające języka polskiego, pracujące zarówno w szkole, jak i w ośrodku dla cudzoziemców. Dzieliły się one z pozostałymi nauczycielami i nauczycielkami swoimi spostrzeżeniami zdobytymi podczas lekcji z dziećmi uchodźczymi, ale także podczas kontaktów z rodzicami i opiekunami uchodźczymi oraz osobami zatrudnionymi w ośrodku. Z czasem, po tym jak w 2009 roku do szkoły dołączyła spora grupa dzieci z Gruzji, a następnie – po zamknięciu ośrodka dla cudzoziemców w Katowicach – także uczniowie i uczennice z tamtejszego ośrodka, wraz z dyrekcją wpadliśmy na pomysł stworzenia oddzielnej funkcji opiekuna dzieci cudzoziemskich, oficjalnie nazywanego koordynatorem ds. dzieci cudzoziemskich. Przy wdrożeniu tego pomysłu, ważne było zaangażowanie i poparcie części kadry pedagogicznej, gotowej na szukanie nowych rozwiązań, i przychyłność dyrekcji.

Wiedząc o tym, że zgodnie z przepisami można zatrudnić ze środków publicznych na podobne stanowisko cudzoziemca lub cudzoziemkę w charakterze pomocy nauczyciela⁶, wnioskowaliśmy do organu prowadzącego szkołę o przyznanie funduszy. Niestety uzyskaliśmy informację o braku takiej możliwości ze względu na ograniczony budżet. Osoba, pracująca w charakterze pomocy nauczyciela, z pewnością stanowiłaby odpowiedź na część napotykanych przez nas problemów, między innymi ze względu na znajomość języka dzieci cudzoziemskich⁷. Zastanowiliśmy się zatem nad innymi pomocnymi rozwiązaniami,

⁶ Art. 94a, ust. 1 i 1a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

⁷ Funkcja pomocy nauczyciela i podobna do niej asystenta międzykulturowego oraz ich możliwe obszary działania zostały opisane z dwóch perspektyw w następujących artykułach niniejszej publikacji: z perspektywy dyrektorki szkoły – B. Lachowicz, „Asystent

wśród których pojawiło się także wpisanie zadań związanych z obecnością dzieci cudzoziemskich w naszej szkole do obowiązków osoby już tu pracującej.

Dla mnie, mającej okazję poznać cudzoziemskie dzieci, które spędzały w świetlicy mnóstwo czasu, przychodząc podczas przerw czy czekając na szkolny autobus, była to praca marzeń. Za przydatną została uznana też moja znajomość języka rosyjskiego, która ułatwiała komunikację. Praca z uczniami i uczennicami uchodźczymi od początku sprawiała mi dużo radości. Zdawałam sobie sprawę z ich trudnego położenia i wielu zmian, z jakimi muszą sobie radzić, wyjeżdżając ze swojego kraju. Wydawało mi się też wskazane, by została wyznaczona jedna osoba, do której będą mogły się zawsze zwrócić. Mówiąc krótko, stałam się opiekunką dzieci cudzoziemskich, co szybko stało się moim dodatkowym szkolnym zajęciem. Z jednej strony pochłaniało ono bardzo dużo czasu, również wolnego, z drugiej zaś to nowe doświadczenie dawało ogromną satysfakcję.

Praca szkolnej opiekunki dzieci cudzoziemskich

Podjmując się roli opiekunki dzieci cudzoziemskich, długo zastanawiałam się nad zadaniami, które przede mną stoją. Potocznie funkcjonujące w szkole pojęcie „pani od uchodźców” jest raczej dosyć enigmatyczne i niewątpliwie kryje w sobie wiele sfer działania. Ja nastawiłam się na trzy główne: pracę z dziećmi, rodzicami i opiekunami cudzoziemskimi i polskimi, pracę z kadrą pedagogiczną oraz współpracę z otoczeniem. W każdym z obszarów mieści się szereg działań, które omawiam szczegółowo poniżej.

Praca z dziećmi, rodzicami i opiekunami

Zaobserwowałam, że znalezienie się w nowej rzeczywistości szkolnej jest dla większości dzieci uchodźczych, ich rodziców i opiekunów ogromnym szokiem kulturowym. Szkoły w różnych stronach świata funkcjonują na odmiennych zasadach, zróżnicowane są w nich relacje nauczycieli i nauczycielek z dziećmi, inne są oczekiwania wobec postawy i zachowania uczniów i uczennic, obowiązują w nich różne programy nauczania. Szkoły w zróżnicowanym stopniu realizują też obowiązek socjalizacji młodych ludzi. Niektóre z dzieci cudzoziemskich,

międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa”, s. 185–201 oraz z perspektywy cudzoziemki pracującej jako pomoc nauczyciela – Z. Barkinhoeva, „Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum”, s. 217–230. Ponadto Aneks 2. zawiera przykładowy zakres obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela [przyp. red.].

które rozpoczęły naukę w naszej szkole, zdążyły zapoznać się już wcześniej z systemami edukacyjnymi wielu krajów, co także może utrudniać proces odnajdywania się w nowej rzeczywistości⁸. Dlatego potrzebują one wiele czasu i życzliwego wsparcia kadry pedagogicznej oraz kolegów i koleżanek, by zrozumieć i przyswoić zasady obowiązujące w szkole w Polsce. Z tych powodów uznałam wsparcie uczniów i uczennic uchodźczych w ich codziennym funkcjonowaniu w szkole za jeden z najważniejszych obszarów w mojej pracy.

Jednym z działań, istotnych szczególnie na początku rozpoczęcia nauki w naszej szkole, skierowanych do dzieci, rodziców i opiekunów uchodźczych, było wspieranie ich w załatwianiu bieżących spraw (przede wszystkim językowe), w wypełnianiu formalności związanych z zapisaniem się dziecka do szkoły czy w przystępowaniu do testów wiedzy. Testy te, dostosowane do grupy wiekowej, dotyczyły poszczególnych przedmiotów i znajomości języka polskiego. Odgrywały też rolę w przydzielaniu nowo przybyłych uczniów i uczennic do konkretnych klas. W udzielaniu takiej pomocy niezmiernie istotne było pokonanie pierwszej, a jednocześnie jednej z najbardziej istotnych i odczuwalnych barier w kontaktach z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi – braku wspólnego języka. Uczniowie i uczennice, jak i ich rodzice i opiekunowie, pochodzący z Czeczenii, mówią zazwyczaj po rosyjsku. Znajomość tego języka okazała się więc bardzo przydatna. W niektórych przypadkach dzieci uchodźcze znały jednak tylko czecheński, co zasadniczo utrudniało komunikację. Aby wyjść temu naprzeciw oraz okazać szacunek do języka narodowego większości naszych uczniów i uczennic cudzoziemskich, ich rodziców i opiekunów, postanowiłam nauczyć się podstaw języka czecheńskiego. Nie było to łatwe zadanie – język ten, należący do języków kaukaskich, choć jego alfabet oparty jest na rosyjskiej cyrylicy, ma zupełnie inną wymowę niż rosyjski i inne powszechnie znane języki. Z pomocą w nauce przyszli rodzice uchodźczy, a zwłaszcza jedna z matek – nauczycielka, jak i starsi uczniowie i starsze uczennice gimnazjum.

Kolejnym, nie mniej istotnym celem, jaki przyświecał mi w działaniach skierowanych do dzieci uchodźczych, było sprawienie, by przestrzeń szkolna stała się przyjazna także dla uczniów i uczennic, nieznających języka polskiego. Mogę jedynie starać się wyobrazić sobie, jak trudne jest odnalezienie się w nowej rzeczywistości instytucjonalnej. Tak różnej często od znanej dzieciom cudzoziemskim z ich kraju pochodzenia, gdzie nawet oznaczenia podstawowych

⁸ Film „Fatima” z Serii filmowej „Narracje Migrantom” Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej pokazuje perspektywę uczennicy czecheńskiej jednego z warszawskich gimnazjów, to, jak postrzega ona proces wchodzenia do społeczności szkolnej oraz to, jak w niej funkcjonuje. Więcej na temat filmu i serii na stronie www.ffrs.org.pl [przyp. red.].

pomieszczeń są napisane w niezrozumiałym dla nich początkowo języku. By oswoić szkolną przestrzeń, starałam się wprowadzić do niej napisy informacyjne w języku rosyjskim, na przykład w gazetkach ściennych czy na drzwiach sekretariatu.

Umieszczenie napisów w języku rosyjskim skierowane było głównie do dzieci uchodźczych, ale miało także znaczenie we współpracy z ich rodzicami i opiekunami, na których włączeniu do społeczności szkolnej również bardzo nam zależało. By to osiągnąć, postanowiliśmy przetłumaczyć też na rosyjski wszystkie dokumenty, dotyczące organizacji życia szkolnego i nauki, między innymi regulamin szkolny czy prawa i obowiązki uczniów i uczennic. W tym języku rodzicom i opiekunom uchodźczym przekazywaliśmy informacje o zebraniach i spotkaniach rodzicielskich. Ponadto każde dziecko uchodźcze oraz rodzic lub opiekun na wstępie otrzymali również po rosyjsku plan lekcji oraz informacje o kursowaniu szkolnego autobusu⁹. Wszystko to miało służyć łatwiejszemu oswojeniu się z nową rzeczywistością, stworzeniu atmosfery życzliwości i przychylności. Pozwalało przy okazji zaakcentować obecność dzieci cudzoziemskich w szkole, stanowiąc tym samym swoistego rodzaju manifest – „Dzieci cudzoziemskie są tu i są tak samo ważne jak polskie! Jesteśmy jedną wspólnotą szkolną”. Co ważne, rodzice i opiekunowie dzieci uchodźczych chętnie i bez zbędnych próśb pomagali przy tłumaczeniu niektórych dokumentów na język rosyjski. Cieszę się, że znaleźliśmy sposób, by ich zaangażować. Z moich obserwacji wynika, że dorośli często przeżywają wiele problemów związanych z aklimatyzacją i rozpoczęciem procesu starania się o nadanie statusu uchodźcy, przez co nie znajdują raczej siły na większe zainteresowanie szkołą swoich dzieci. Mam nadzieję, że pomoc w tłumaczeniu dokumentacji spowodowała, że rodzice i opiekunowie uchodźczy poczuli się częścią społeczności szkolnej. Z punktu widzenia organizacji pracy szkoły dodatkową korzyścią z przetłumaczenia najważniejszych dokumentów szkolnych czy umieszczenia napisów w języku rosyjskim w budynku szkolnym była oszczędność czasu. Gdy pojawiały się kolejne dzieci uchodźcze, zrobione już tłumacze-

⁹ Ciekawym przykładem pomocnego materiału w językach krajów pochodzenia uczniów i uczennic cudzoziemskich (m.in. czeczeńskim, rosyjskim, wietnamskim i ukraińskim) jest broszura A. Bernackiej-Largier i in., (2001), *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, opracowana w ramach projektu Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy ze środków programu „Uczenie się przez całe życie” Comenius Regio. Pakiet zawiera m.in. dane adresowe szkoły wraz z mapką dojazdu, omawia system edukacji w Polsce, wymienia najważniejsze wydarzenia w szkolnym kalendarzu i dniu szkolnym, zawiera także wzory przydatnych formularzy (np. usprawiedliwienia) oraz podstawowe słowa i zwroty używane w sytuacjach szkolnych. Materiał można pobrać na stronie: www.uchodzycydoszkoły.pl [przypr. red.].

nia pomagały w wyjaśnieniu formalności. Dzięki temu mogliśmy poświęcić czas na inne działania.

Jako opiekunka dzieci cudzoziemskich współpracuję też z ich rodzicami i opiekunami. Początkowo przychodzili oni z pytaniami o kadre pedagogiczną, wychowawców i wychowawczynie, o pomoc w nauce, zeszyty, piórniki, o autobus, w odpowiedzi na skargę nauczyciela czy nauczycielki. Nie były to jednak zbyt częste kontakty. Ufność budziła się powoli, ale z biegiem czasu nasze relacje bardzo się zacieśniły. Rozmawialiśmy o zachowaniu dzieci, ale też o naszych tradycjach, o różnicach i podobieństwach między kulturami. Stopniowo nasze kontakty wyszły poza kwestie związane bezpośrednio z edukacją. Pomagałam rodzicom i opiekunom uchodźczym w umówieniu wizyty u lekarza czy w sprawach zawodowych. Choć wydawać to się może odlegle od zadań polegających na wsparciu dzieci uchodźczych w procesie edukacji, w mojej opinii dobra współpraca z rodzicami i opiekunami, przekłada się na ich stosunek do szkoły, a to z kolei, mam nadzieję, wpływa na to, co dorośli przekazują swoim dzieciom na temat nauki. Wydaje mi się, że uczniowie i uczennice cudzoziemscy bardziej będą przekonani o potrzebie regularnego udziału w zajęciach i poważnego podejścia do nauki, jeśli podobne nastawienie obserwować będą u dorosłych.

Kolejnym ważnym punktem w mojej działalności jako opiekunki dzieci cudzoziemskich było zaangażowanie uczniów i uczennic uchodźczych w różne wydarzenia szkolne. Uznałam, że jest to warunek, by dzieci identyfikowały się ze szkołą, by chętnie do niej przychodziły. Zachęcałam je między innymi do udziału w szkolnych konkursach. Talent plastyczny ujawniła uczennica z Czeczenii, na co dzień nieodnosząca raczej sukcesów szkolnych, zdobywając drugie miejsce w międzyszkolnym konkursie na ilustrację poetycką. Chłopcy czeczeńscy z kolei zainteresowali się sportem, przystępując między innymi do różnych zawodów, takich jak miejskie mistrzostwa w piłce nożnej. Jeden z chłopców czeczeńskich na prośbę trenera zmienił szkołę na sportową, gdyż rozpoczął grę w pierwszoligowym klubie piłkarskim, w którym odnosi spore sukcesy. Udało nam się nawiązać współpracę z trenerami sztuk walki, którzy prowadzili nieodpłatnie treningi dla kilku uczniów uchodźczych.

Podjmując różne działania na rzecz uczniów i uczennic cudzoziemskich, zależało mi też na tym, by polskie dzieci nie poczuły się zaniedbane, żeby wiedziały, że ani przez chwilę nie przestały być ważne. Niedługo po otwarciu ośrodka, wychowawcy i wychowawczynie prowadzili i prowadziły podczas godzin wychowawczych z młodzieżą starszych klas zajęcia o wielokulturowości. Podawali i podawały podstawowe informacje o krajach pochodzenia nowych kolegów i koleżanek. Młodzież dowiedziała się, czym jest zjawisko migracji, a czym uchodźstwa na przykładzie znanych Polaków-uchodźców i Polek-

uchodźczyń. Informacje dostosowane były oczywiście do wieku odbiorców i odbiorczyń. Z perspektywy czasu wydaje mi się, że pewne treści moglibyśmy przekazać inaczej, mając większą wiedzę i doświadczenie. Na początkowym etapie i takie działanie było jednak pomocne – choć wstępnie przygotowało polskie dzieci na pojawienie się nowych kolegów i koleżanek.

Starałam się także stwarzać okazje do budowania przestrzeni, w której wszyscy uczniowie i wszystkie uczennice mogą się realizować i w której mają znaczący głos. Wykorzystałam w tym celu organizację imprez międzykulturowych, przedstawień teatralnych w języku polskim i rosyjskim, takich jak *Красная Шапочка* (*Czerwony Kapturek*), i szkolnych warsztatów międzykulturowych. Podczas spotkań integracyjnych „Kuchnie Świata” zaprzyjaźniona Czeceńka uczyła polskie dzieci przygotowania *gatuszek* (mojej ulubionej potrawy czeczeńskiej, będącej czymś pomiędzy kluskami a kopytkami), zaś jedna z mam polskich pokazywała, jak przystało na Śląsk, jak przygotować regionalną sałatkę jarzynową – *szalot*. Po zajęciach dzieci polskie i cudzoziemskie wspólnie przygotowały Międzynarodową Książkę Kucharską. Realizowaliśmy też projekt „Na styku kultur, na styku baśni”. Dzieci polskie i uchodźcze, biorące w nim udział, poznawały baśnie, podania i legendy ze swoich krajów, dzięki czemu poznawały lepiej siebie i tradycje rówieśników i rówieśnic, pochodzących z innych krajów. Projekt został uhonorowany tytułem Otwartej Szkoły, nadanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

To tylko przykładowe wydarzenia organizowane w naszej szkole, angażujące zarówno dzieci polskie, jak i cudzoziemskie. W niektórych działaniach wspierali i wspierały nas wolontariusze i wolontariuszki z działającego od kilku lat przy szkole Stowarzyszenia „PERSPEKTYWA”. Należą do niego dzieci, rodzice i opiekunowie, nauczyciele i nauczycielki, absolwenci i absolwentki szkoły. Ponieważ stowarzyszenie powstawało mniej więcej w tym samym czasie, gdy w szkole pojawiły się dzieci uchodźcze, wsparcie cudzoziemców i cudzożemek uwzględnione zostało jako działania statutowe.

Z czasem w rozmowach z rodzicami i opiekunami uchodźczymi pojawił się pomysł utworzenia szkolnego zespołu narodowych tańców czeczeńskich. Szczególnie zaangażowały się najstarsze uczennice, którym pomagałam w poszukiwaniu muzyki i strojów do występów. Do grupy bardzo szybko przyłączały się nowe osoby, także chłopcy. Po roku działalności zespołu także polskie dzieci, które do tej pory obserwowały z zainteresowaniem tańce, zaczęły regularnie przychodzić na próby. Pozwoliło to na jeszcze głębszą integrację. Zaangażowali się również niektórzy rodzice uchodźczy, szczególnie matki. Zespół występował podczas uroczystości szkolnych – takich jak Dzień Matki czy zakończenie roku szkolnego, ale także podczas miejskich wydarzeń, na przykład obchodów Dnia Uchodźcy czy Dni Miasta.

Opisane wydarzenia i działania wydają mi się istotne z wielu względów. Z jednej strony, angażując w nie dzieci cudzoziemskie, podkreślając, że ich obecność jest istotna dla życia szkoły, chcieliśmy sprawić by poczuły się one równoprawnymi uczestnikami i uczestniczkami wspólnoty szkolnej, by nie czuły się słabsze i gorsze od uczniów i uczennic polskich. Zespół taneczny, udział w konkursach, wydarzenia integracyjne włączające elementy kultury czeczeńskiej pozwoliły, w mojej opinii, uczniom i uczennicom uchodzić pozytywnie spojrzeć na siebie. To z kolei owocowało w dalszej współpracy. Ponadto nie do przecenienia jest to, że dzięki różnym wydarzeniom udało nam się zaangażować rodziców i opiekunów czeczeńskich – przede wszystkim kobiety. One także poczuły, że ich głos i obecność są ważne dla życia szkoły i powodzenia wielu działań. Podsumowując, podobne przedsięwzięcia, dzięki możliwości wzajemnego poznania swoich kultur oraz współpracy na rzecz osiągnięcia wspólnego celu, ułatwiają integrację różnych grup kulturowych w jedną społeczność szkolną.

Praca z innymi nauczycielami i nauczycielkami

Choć to mi jako opiekunce dzieci cudzoziemskich przydzielono zadanie sprawowania nad nimi opieki, nie można zapominać o roli całej kadry pedagogicznej. Nauczyciele i nauczycielki mają codzienny kontakt z dziećmi cudzoziemskimi, pracują z nimi na lekcjach, odgrywają istotną rolę wychowawczą. Dążyłam do stworzenia zespołu ludzi, który dawałby wzajemne wsparcie osobom prowadzącym lekcje w klasach wielokulturowych. Wydawało mi się, że współpraca z innymi nauczycielami i nauczycielkami, rozmawianie z nimi na tematy związane z edukacją uczniów i uczennic uchodźczych, to także krok w stronę skuteczniejszego wsparcia udzielanego przez szkołę uczniom i uczennicom cudzoziemskim.

Opracowałam mini słowniczek podstawowych zwrotów polskich, rosyjskich, czeczeńskich i gruzińskich. Znalazły się w nim zwroty takie jak „dzień dobry” czy „dziękuję”¹⁰. Dostępność słowniczka wpływała czasami na łatwiejsze nawiązanie kontaktu z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Użycie nawet najprostszych słów w języku rosyjskim czy czeczeńskim sprawiało, że osoba pracująca w szkole stawała się bliższa dzieciom uchodźczym, które zauważały, że podejmuje ona wysiłek i dostrzega ich obecność.

¹⁰ Rozszerzony słownik zwrotów szkolnych znajduje się w publikacji: E. Pawlic-Rafałowska (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Pojawienie się w naszej szkole uczniów i uczennic cudzoziemskich było dla nauczycieli i nauczycielek sporym zaskoczeniem ze względu na krótki okres pomiędzy przekazaniem informacji o otwarciu ośrodka dla cudzoziemców, a pojawieniem się w szkole dzieci w nim mieszkających. Kadra pedagogiczna nie miała odpowiedniego przygotowania, nie zdawała sobie sprawy, jakie czekają ją nowe wyzwania w związku z barierą językową czy różnicami kulturowymi. Chcąc wspomóc nauczycieli i nauczycielki, dyrekcja szkoły nawiązała współpracę z Urzędem Pracy. W jej wyniku do naszego zespołu na jakiś czas na staż dołączyły młode osoby¹¹. Nie mając co prawda wykształcenia pedagogicznego, pełniły one swoistą rolę nauczycieli i nauczycielek wspomagających, obecnych podczas lekcji w klasach, w których uczyły się dzieci cudzoziemskie. Staraty się w jasny sposób tłumaczyć na bieżąco polecenia nauczycieli i nauczycielek, pomagały też uczniom i uczennicom w trudniejszych zadaniach. Choć ci młodzi ludzie nie posiadali specjalnego przygotowania, ich obecność była bardzo doceniana przez osoby prowadzące lekcje. Mnie również współpraca ze stażystami i stażystkami stworzyła nowe możliwości. Osoby te angażowały się w organizację dodatkowych zajęć, podczas których ćwiczyliśmy z dziećmi cudzoziemskimi proste przykłady matematyczne, uczyliśmy liter, śpiewaliśmy polskie piosenki, rysowaliśmy. W ciągu roku szkolnego wspomogło nas łącznie sześcioro stażystów i stażystek. Polecam także innym szkołom, przyjmującym dzieci cudzoziemskie, sprawdzenie możliwości podjęcia współpracy z Urzędem Pracy.

W ramach współpracy ze szkolną pedagogką prowadziłam mediacje w klasach, w których pojawiły się konflikty na tle kulturowym. Dotyczyły one sytuacji zachodzących między dziećmi. Zdarzyło się na przykład, że któremuś z polskich dzieci zaginęło pióro. O zabranie go oskarżono jednego z uczniów czeczeńskich, przy czym jedyne co z pewnością wiadano, to że uczeń patrzył na pióro, nic więcej. Był to pretekst do wspólnej rozmowy o tym, jak postrzegamy innych. Towarzyszyła jej próba wyjaśnienia sytuacji. Zdarzało się też nieraz, iż poprzez niezrozumienie pewnych niewerbalnych komunikatów dochodziło do przepychanek czy też agresji słownej pomiędzy dziećmi. Wszystkie te konflikty należało uchwycić, rozwiązać i starać się im zapobiegać. Aby to było możliwe, należało jednak uświadamiać młodzież co do funkcjonujących różnic kulturowych. Wraz z wychowawcami i wychowawczyniami przeprowadzaliśmy godziny wychowawcze w klasach, w których uczyły się zarówno dzieci polskie, jak i uchodźcze. Lekcje dotyczyły głównie tolerancji, różnic i podobieństw wynikających między innymi z kultury kraju pochodzenia i wyznawanej religii. Podczas rad szkoleniowych dzieliłam się także z innymi nauczycielami i nauczycielkami wiedzą

¹¹ Staż był płatny i finansowany przez Urząd Pracy. Dla każdej z osób trwał on 6 miesięcy.

wyniesioną ze studiów podyplomowych na kierunku „Mentorzy Kulturowi”¹² i innych form doskonalenia zawodowego.

Wszystkie działania, przyczyniające się do lepszego funkcjonowania w szkole dziecka cudzoziemskiego oraz jego integracji, wymagają stałego doskonalenia się. W związku z czym, jako szkolna opiekunka dzieci cudzoziemskich, nieustannie doksztalałam się w kwestiach, związanych z edukacją uczniów i uczennic cudzoziemskich. Szczęśliwie obecnie dostępnych jest wiele możliwości – powstają liczne publikacje, organizowane są szkolenia i konferencje. Osobiście starałam się uczestniczyć w większości tego typu wydarzeń, podczas których wiedzę zdobywałam nie tylko od prowadzących, ale także dzięki wymianie doświadczeń z innymi osobami pracującymi w placówkach oświatowych, przyjmujących uczniów i uczennice cudzoziemskie.

W swojej pracy korzystałam również z licznych książek i opracowań (wymieniam je na końcu tekstu). Najciekawsze z nich polecałam także innym nauczycielom i nauczycielkom, gdy uznawałam, że mogą im pomóc prowadzić zajęcia czy przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji dzieci uchodźczych.

Kadra pedagogiczna, pracująca w klasach wielokulturowych w naszej szkole, skorzystała także ze współpracy z organizacjami pozarządowymi. Współpracowaliśmy między innymi z Polskim Forum Migracyjnym, które zorganizowało szkolenie dla kadry pedagogicznej na temat zjawiska uchodźstwa oraz pracy z uczniami uchodźczymi, oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej, które naszemu świeżo utworzonemu Szkolnemu Klubowi Filmowemu, udostępniło filmy, dotyczące zagadnień edukacji globalnej, zwracające uwagę na istotne kwestie związane z tematyką migracji i praw człowieka, przydatne w pracy ze wszystkimi uczniami i uczennicami.

Praca ze środowiskiem lokalnym

W swojej pracy szkolnej opieki dzieci cudzoziemskich podejmo wałam, oprócz działań skierowanych do dzieci i rodziców polskich i cudzoziemskich oraz innych nauczycieli i nauczycielek, pracujących w naszej szkole, także współpracę z innymi instytucjami, jak i społecznością lokalną. Wydaje mi się to bardzo ważne w miejscach, w których funkcjonują ośrodki dla cudzoziemców, i sądzę, że powinno stanowić część obowiązków szkolnego opiekuna lub szkolnej opieki dzieci cudzoziemskich. Istotne jest, że w każdym regionie możemy mieć do czynienia z innymi problemami i głównie w takim kontekście powinno się je

¹² Dwusemestralne studia podyplomowe „Mentorzy kulturowi” zorganizowane zostały w roku akademickim 2010/2011 przez Instytuty Socjologii oraz Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego przy wsparciu finansowym Ministerstwa Edukacji Narodowej [przy p. red.].

rozpatrywać i przeciwdziałać im od samego początku. Nerozwiazane problemy potęgują często konflikty, z którymi nie zawsze można się uporać w późniejszym czasie. Proces stawania się społeczeństwem wielokulturowym być może nigdzie nie odbywa się bez bolączek i okresowych trudności. Miałam okazję obserwować to na przykładzie ośrodka dla cudzoziemców w Katowicach, którego otwarciu i funkcjonowaniu towarzyszyły duże emocje społeczne. Bytom miał być inny, a duży wkład w postrzeganie uchodźców przez społeczność lokalną miała szkoła. Dlatego też jako placówka zaangażowaliśmy się w różne wydarzenia skierowane do mieszkańców i mieszanek Bytomia.

Jednym z nich był szkolny piknik integracyjno-rodzinny, dzięki któremu udało się wyjść do społeczności lokalnej i zachęcić ją do współpracy. Na co dzień obcy sobie ludzie zasiedli wspólnie do stołów, dzieci wzięły udział w sportowych rozgrywkach, a młodzież zaprezentowała się na scenie. Dzięki integracji wiele osób spoza szkoły pomagało nam później w ciągu roku – ktoś pomógł w zebraniu funduszy na wyjazd czecheńskich dzieci na zieloną szkołę, ktoś ufundował materiały plastyczne dla uczniów. Polscy rodzice i opiekunowie również aktywnie włączali się w pomoc. Oprócz stworzenia zwykłej możliwości spotkania polskich i cudzoziemskich mieszkańców i mieszanek miasta, ważne w mojej pracy było także przybliżenie kwestii uchodźstwa Polakom i Polkom, mieszkającym w Bytomiu. Taki cel przyświecał między innymi wspomnianemu Dniu Uchodźcy, który na stałe wpisał się w kalendarz imprez organizowanych przez szkołę – w Bytomiu obchodzony jest on od 2010 roku. Wystawa zdjęć, pokazy tańca czecheńskiego, degustacja czecheńskich potraw (głównie chałwy i ciast), przedstawienia teatralne w wykonaniu uczniów, pokazy filmów, na przykład „Mój drogi Muslimie”¹³, to tylko niektóre elementy dotychczasowych obchodów Dnia Uchodźcy.

Kolejnym ważnym partnerem w mojej codziennej pracy był ośrodek dla cudzoziemców. Podczas jego funkcjonowania miałam stały kontakt zarówno z pracownikami i pracownicami, jak i osobami w nim mieszkającymi. Szczególnie ważne było dla mnie, by w ośrodku nawiązać kontakt z kimś znaczącym dla społeczności uchodźczej. Odpowiednią osobą okazał się przedstawiciel Rady Starszych, imam ośrodka, który w moim przypadku i na moje szczęście, będąc dobrym gospodarzem, sam wyszedł z ofertą współpracy. Pomógł nam w wielu kwestiach, interweniując między innymi w przypadkach nieuzasadnionych nieobecności uczniów i uczennic w szkole, co pomogło nam przy rozwiązywaniu częściowych problemów z wysoką absencją. W poznawaniu dzieci i rodziców cudzoziemskich oraz ich kultury niezwykle istotne są osobiste kontakty i wza-

¹³ „Mój drogi Muslimie”, reż. Kerstin Nickig, Niemcy 2005.

jemne wspieranie się, stąd też imam i osoby z ośrodka dla cudzoziemców przyczyniły się do lepszego rozumienia przeze mnie nowych kultur, a także umożliwiły skuteczniejsze działanie.

Ponadto nawiązałam kontakty i współpracę z organizacjami pozarządowymi i instytucjami działającymi w Bytomiu, między innymi z Młodzieżowym Domem Kultury. Jako opiekunka dzieci cudzoziemskich współpracowałam też z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie, realizującym Indywidualne Programy Integracyjne¹⁴. Z osobami w nim pracującymi wspólnie szukaliśmy rozwiązań ciężkich niekiedy sytuacji uchodźców i uchodźczyń, mieszkających w Bytomiu. Niezwykle pomocne okazało się Centrum Sztuki Współczesnej Kronika, które organizowało liczne zajęcia pozalekcyjne dla dzieci cudzoziemskich i zawsze o nas pamiętało.

Z czasem ze wszystkimi wspomnianymi partnerami w naszej społeczności lokalnej stworzyliśmy zespół ludzi wspierających się wzajemnie w swoich działaniach – wydawałoby się, że odmiennych, a jednak bardzo zbliżonych. Obecnie wymieniamy się uwagami, spostrzeżeniami i pomysłami do dalszych działań.

Międzynarodowa wymiana doświadczeń

Dzielenie się i czerpanie z doświadczeń innych to chyba najtrafniejsza droga budowania roli szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich. Oprócz wspomnianej współpracy z polskimi partnerami, szukałam także okazji do skorzystania z wiedzy zagranicznych instytucji i organizacji, które często mają większe doświadczenie na polu pracy z dziećmi uchodźczymi w kontekście edukacji. Wymiana ta była dla nas źródłem inspirujących pomysłów na aktywność w szkole, dała nam także możliwość uzyskania niezwykle cennych i konstruktywnych opinii na temat działań prowadzonych w naszej placówce.

Przystąpiliśmy do projektu w ramach programu Comenius Regio, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej, którego część dotyczyła edukacji cudzoziemców i cudzoziemek oraz osób należących do mniejszości narodowych. Projekt umożliwił mi wyjazd na wizytę studyjną do walijskiej miejscowości Swansea, gdzie w niektórych szkołach odsetek dzieci cudzoziemskich

¹⁴ Indywidualne Programy Integracyjne (IPI) mają na celu udzielenie wsparcia w początkowym okresie życia w Polsce cudzoziemcom i cudzoziemkom, którym przyznano status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą. IPI obejmują wsparcie m.in. w formie zasiłków, wsparcie w nauce języka polskiego, w poszukiwaniu mieszkania i pracy. IPI mają przyczynić się do poprawy sytuacji osób z nich korzystających, aktywizować ich do samodzielnych działań, które w konsekwencji przyczynią się do ekonomicznej i społecznej integracji (na podstawie: www.wcpr.pl) [przypr. red.].

sięga osiemdziesięciu procent. W jej trakcie miałam okazję przyjrzeć się bliżej działalności EMLAS (Ethnic Minority Language and Achievement Service). EMLAS to zespół specjalistów i specjalistek działający w ramach samorządu lokalnego Swansea, który oferuje doradztwo i usługi wspierające mniejszości ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe, rasowe i religijne. Ważny obszar działalności zespołu dotyczy równego dostępu do edukacji cudzoziemców i cudzoziemek. Jedno z działań EMLAS to współpraca z osobami mówiącymi w sumie w kilkunastu językach świata, między innymi po bengalsku, chińsku, arabsku czy polsku. Pełnią one między innymi rolę asystentów i asystentek językowych w szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie. Podczas wizyty studyjnej sama miałam okazję obserwować ich pracę pod wieloma względami zbliżoną do pracy na stanowisku opiekuna dzieci cudzoziemskich, które rozwinęliśmy w naszej szkole. W tamtejszych placówkach edukacyjnych asystenci językowi i asystentki językowe wprowadzają dzieci do wspólnoty szkolnej, poznają ich potrzeby, tylko częściowo związane z kwestiami językowymi, choć wsparcie językowe stanowi istotną część ich pracy. Asystenci i asystentki uczestniczą także w lekcjach i współprowadzą je oraz współpracują z nauczycielami i nauczycielkami klas, omawiając postępy uczniów i uczennic, doradzając jak pracować z danym dzieckiem i wskazując, na co należy zwrócić szczególną uwagę. Inspirującym rozwiązaniem podpatrzonym w trakcie wizyty w Walii była współpraca z emerytowanymi nauczycielami i nauczycielkami, którzy i które nieodpłatnie w czasie wolnym wspierali i wspierały szkoły, pomagając dzieciom w szybszym opanowaniu języka, ćwicząc z nimi czytanie, pisanie i wspierając je na inne sposoby. Osoby pracujące w walijskich szkołach wielokulturowych wielokrotnie odwiedzały naszą szkołę i obserwowały, jak prowadzimy zajęcia. Otrzymaliśmy od nich potem konkretne rady, wskazówki i wsparcie.

Wnioski z działalności

Budowanie relacji między uczniami i uczennicami, rodzicami i opiekunami, nauczycielami i nauczycielkami, a także społecznością lokalną i łączenie wszystkich opisanych powyżej sfer mojego działania, przyczyniło się w naszym przypadku do zrozumienia „Inności”. To z kolei pozwoliło stworzyć przyjazną atmosferę życzliwości. Daje ona zarówno polskim, jak i uchodźczym dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Ich rodzicom i opiekunom pomaga w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości szkolnej. Kadre pedagogiczną i inne osoby, pracujące w naszej szkole, wspiera merytorycznie i duchowo w radzeniu sobie z nowymi, międzykulturowymi wyzwaniem. A społeczności lokalnej pokazuje, jak wiele

można zdziałać, współpracując i dążąc do wzajemnego poznania się. Myślę, że z perspektywy czasu najistotniejszymi działaniami były te podejmowane wraz ze społecznością ośrodka oraz wszelkie spotkania międzykulturowe.

Gdy w połowie 2010 roku dotarła do nas informacja o prawdopodobnej likwidacji ośrodka w Bytomiu i przeniesieniu naszych cudzoziemskich rodzin do pozostałych ośrodków w całej Polsce, cała społeczność szkolna postanowiła walczyć o ośrodek. Rodzice i opiekunowie cudzoziemscy jeździli do Warszawy, dążąc do tego, by ośrodek dalej funkcjonował. Polskie dzieci wysłały list do prezydenta, rodzice polscy wraz z kadrami pedagogicznymi podpisywali petycje. Choć walka okazała się bezskuteczna, pokazała ile bogactwa wniosły do naszej szkoły dzieci cudzoziemskie. Długotrwała walka o ośrodek ukazała, jak bardzo ludzie mogą zaangażować się w szkołę wielokulturową, jak czas, w którym działał ośrodek dla cudzoziemców, zmienił nasze postrzeganie rzeczywistości, wzmocnił nas i wzbogacił. Odmienność może być źródłem niechęci, lęków i poczucia zagrożenia lub zaciekawienia, zachwytu i fascynacji. Postrzeganie „Innego” jako ciekawego, stymulującego i wartościowego sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę.

Część rodzin uchodźczych pomimo zamknięcia ośrodka zdecydowała się pozostać w Bytomiu, a moja praca szkolnej opieki dzieci cudzoziemskich zyskała tym samym nowy wymiar. Obecnie praca na tym stanowisku jest może mniej intensywna niż na początku, gdy do naszej szkoły trafiły dzieci, nieznające języka polskiego, a rodzice i opiekunowie nie wiedzieli, jak funkcjonują szkoły w Polsce. Nadal staram się jednak wspierać dzieci uchodźcze, które uczą się w naszej szkole. Jako opiekunka dzieci cudzoziemskich, dzięki kontaktom i współpracy nawiązanym przez kilka lat pracy, zdołałam wypracować pewne rozwiązania, sprzyjające wielokulturowości w naszej placówce. Co ważne, dzięki naszej aktywności, po zamknięciu ośrodka szkoła stała się ważnym miejscem dla wielu uchodźców i uchodźczyń, mieszkających w Bytomiu, nawet tych nieposiadających dzieci. Często korzystali oni z naszego wsparcia.

Lektury polecane w pracy w szkole wielokulturowej

Chciałabym polecić wybrane publikacje, które wielokrotnie inspirowały mnie w mojej pracy szkolnej opieki dzieci cudzoziemskich. Dotyczą one tego, jak pracować w szkole wielokulturowej zarówno z dziećmi cudzoziemskimi, jak i polskimi.

- Bernacka-Langier, Anna i in., (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego*

go dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy), Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

- Bernacka-Langier, Anna i in., (2011b), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Obidniak, Dorota (red.), (2011), *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, Warszawa: Związek nauczycielstwa Polskiego.
- Paszko, Artur (red.), (2011), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Pawlic-Rafałowska, Ewa (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Strona internetowa Polskiej Akcji Humanitarnej: <http://uchodzczydoszkoly.pl/>.

Magdalena Rud – polonistka w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia w Warszawie

Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej¹

W Polsce, do której przybywa coraz więcej migrantów i migrantek, rola szkoły i edukacji jest wyjątkowo doniosła. To w szkole dzieci od najmłodszych lat powinny być uczone, że różnorodność jest wartością, ponieważ dzięki niej możemy stać się bardziej otwarci, tolerancyjni, bogatsi. W szkole powinno kształcić się umiejętność dostrzegania i zwalczania szkodliwych stereotypów oraz odwagę i umiejętność zadawania pytań, które pozwolą uczniom i uczennicom lepiej poznać świat i ludzi napotykanych na swojej drodze.

Od kilku lat pracuję w szkole, w której uczy się młodzież cudzoziemska. W niniejszym artykule przedstawiam podstawowe zasady, opracowane zarówno na podstawie moich doświadczeń, jak i innych nauczycieli i nauczycielek. Zasady te, moim zdaniem, mogą pomóc odnieść sukces zarówno edukacyjny, jak i wychowawczy w pracy w szkole wielokulturowej. Można najogólniej sformułować je w następujący sposób: rozwijanie szkoły pluralistycznej poprzez szerzenie wiedzy o kulturach i krajach pochodzenia uczniów i uczennic, traktowanie dzieci indywidualnie z poszanowaniem różnic kulturowych i religijnych oraz aktywna postawa nauczycieli i nauczycielek wobec dzieci, które nie znają języka polskiego.

¹ Tekst jest zaktualizowaną wersją artykułu, który powstał w 2010 roku w ramach projektu „Promowanie szkoły wielokulturowej: Opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa, a także przy wsparciu finansowym m.st. Warszawy [przyj. red.].

Najważniejsze wyzwania w pracy w szkole wielokulturowej

Dzieci i młodzież, uczące się w szkołach w Polsce, mają różne pochodzenie kulturowe, są różnego wyznania, zróżnicowana jest także ich sytuacja prawna i bytowa w Polsce. Najczęściej jednak, mówiąc o dzieciach cudzoziemskich w szkołach w Polsce, myślimy o dzieciach uchodźczych.

Ich obecność w szkołach postrzegana jest często przez przedstawicieli i przedstawicielki szkół jako trudność. Ze względu na stosunkowo krótką współczesną historię zjawiska migracji do Polski, kadra pedagogiczna dopiero wypracowuje stosowne rozwiązania i podejścia w pracy w klasach i szkołach wielokulturowych. Mimo że dzieci cudzoziemskich jest coraz więcej, ich obecność w polskiej szkole nadal nie jest normą. Co najmniej dwa czynniki sprawiają, że może być ona dla grona nauczycielskiego rzeczywiście wyzwaniem.

Po pierwsze dzieci cudzoziemskie (a zwłaszcza uchodźcze) trafiają do szkół w różnych momentach roku szkolnego, pojawiają się nagle i równie niespodziewanie znikają. Trzeba uczciwie sobie powiedzieć: na to niewiele można poradzić. Należy pogodzić się z tym, że w wielu wypadkach szkoła w Polsce nie będzie w stanie zorganizować takim dzieciom pełnej ścieżki edukacyjnej. Jedyne co nauczyciele i nauczycielki mogą zrobić, to jak najlepiej wykorzystać czas, który spędzają z dzieckiem. Dać uczniom i uczennicom cudzoziemskim taki rodzaj wsparcia, który ułatwi im radzenie sobie w niezwykle trudnej dla nich rzeczywistości. Nauczyciel czy nauczycielka może być ich przewodnikiem czy przewodniczką, osobą, która tłumaczy polskie zwyczaje i normy postępowania, może zachęcać do opowiadania o historii i kulturze rodzimego kraju. Nauczyciel czy nauczycielka to często jedyna osoba, która rozpozna w dziecku cudzoziemskim ukryty talent, pomoże rozwinąć zdolności, wyjaśni nieporozumienia, wynikające z różnic kulturowych, zmniejszy strach lub powstrzyma agresję we frustrującej sytuacji.

Po drugie stosunek dzieci migranckich do obowiązku szkolnego bywa różny. Zdarza się, że pochodzą one z rodzin, w których nauka w szkole nie jest priorytetem (np. gdy rodzina potrzebuje wsparcia dziecka w zaspokajaniu podstawowych potrzeb finansowych lub gdy normy kulturowe wymagają od niego zaangażowania się w obowiązki rodzinne i domowe). Często jedynym sposobem, by zatrzymać takie dziecko cudzoziemskie w szkole, jest przekonanie jego samego o wartości nauki. Uczniów i uczennic szkół podstawowych i w wieku gimnazjalnym racjonalne argumenty o korzyściach płynących z edukacji jednak nie przekonują. Pobyt w szkole musi być dla nich po prostu przyjemny i atrakcyjny, a takie poczucie mogą im dawać odniesione sukcesy. Szkoła powinna

dolożyć wszelkich starań, by im to umożliwić. Nie zawsze muszą to być sukcesy edukacyjne w ścisłym tego słowa znaczeniu (rozumiane jako 5 z matematyki). Może to być wygrana w konkursie na ilustrację do ulubionej książki lub kilka słów uznania po wysłuchaniu opowieści o kuchni lub strojach z dalekich stron. Za wielki sukces uznać można, jeśli takie dziecko po miesiącu nauki w szkole trochę lepiej będzie mówiło po polsku, co zostanie zauważone i pochwalone przez nauczyciela czy nauczycielkę. Pozytywne doświadczenie może korzystnie wpłynąć na postawę dziecka w szkole, co ostatecznie może przynieść lepsze efekty w nauce².

Na te dwa najważniejsze czynniki, stanowiące wyzwanie dla szkoły i kadr pedagogicznych, nakładają się dodatkowe trudności. Wiązą się one między innymi z wyzwaniem, jakim jest uczenie dzieci, które słabo lub też wcale nie mówią po polsku, nie znają polskiej kultury i obyczajów, mają takie doświadczenia życiowe względem grupy rówieśniczej, które trudno im przełożyć na realia w Polsce. Zdarzają się także konflikty na tle etnicznym lub religijnym. To właśnie na kadrę pedagogiczną spada ciężar rozwiązywania takich sytuacji.

Jeśli nauczyciele i nauczycielki otrzymują jakiegokolwiek wsparcie w tej pracy, najczęściej płynie ono od innych ludzi dobrej woli lub od organizacji pozarządowych. Nie zawsze jednak pomoc ta jest wystarczająca. W praktyce brak odpowiednich rozwiązań systemowych, w tym także kompleksowych rozwiązań w przepisach prawnych i w standardach pracy placówek oświatowych, a także niewystarczające środki publiczne na różne formy pomocy dla szkół wielokulturowych powodują, że szkoła, od której tak wiele zależy i tak wiele się wymaga, jest często pozostawiona sama sobie.

Moim zdaniem, jak i innych nauczycieli i nauczycielek, z którymi mam okazję rozmawiać, wielkim krokiem naprzód w tej sytuacji byłoby zapewnienie odpowiedniego przygotowania dla kadr pedagogicznych szkół, przyjmujących dzieci cudzoziemskie. Osoba bez odpowiedniego przygotowania metodycznego nie może uczyć w szkole, podobnie nauczyciel czy nauczycielka bez odpowiedniego przygotowania do pracy z klasą, w której uczą się dzieci migranckie, nie powinien czy nie powinna uczyć w szkole wielokulturowej. W polskiej rzeczywistości osoby prowadzące lekcje nie mają specjalnego przygotowania. Jest to tym bardziej dotkliwe, że często stawiane są one przed faktem dokonanym: w ostatniej chwili dowiadują się, że w klasie będą mieć uczniów cudzoziemskich i uczennice cudzoziemskie. Równie często zdarza się, że te dzieci i młodzież

² Przykład tego, w jaki sposób pozytywne wzmocnienie może wpłynąć korzystnie na zachowanie dziecka cudzoziemskiego, opisany jest w tekście K. Malanowskiej, „Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum”, s. 30 niniejszej publikacji [przyp. red.].

trafiają do szkoły w trakcie roku szkolnego niemal bez zapowiedzi – całkowicie wyrwane z kontekstu kulturowego i społecznego w Polsce, w środku procesu edukacyjnego, mając dodatkowe potrzeby wsparcia, wynikające z doświadczenia migracji. Wszystkie te wymiary sytuacji, w jakiej znajdują się dzieci cudzoziemskie, niewątpliwie utrudniają proces nauki, za który kadra nauczycielska jest odpowiedzialna. W przypadku braku umiejętności rozpoznawania specjalnych potrzeb uczniów i uczennic cudzoziemskich, wynikających z doświadczenia migracji, oraz braku wiedzy i doświadczenia wśród nauczycieli i nauczycielek w rozwiązywaniu problemów i trudności, wynikających z ich specyficznego położenia, dzieci te często traktowane są jako zło konieczne, a czasem nawet – trzeba o tym otwarcie napisać – ze skrzętnie skrywaną lub jawną niechęcią.

Póki czekamy na systemowe formy wsparcia szkół wielokulturowych, przyjmujących dzieci cudzoziemskie, które mogą polepszyć wyżej opisaną sytuację między innymi poprzez programy dokształcania kadry, pracującej w szkołach wielokulturowych, możemy odwołać się do doświadczeń i dobrych praktyk, wypracowanych przez nauczycieli i nauczycielki, mających już doświadczenie w pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Szkół wielokulturowych w Polsce jest coraz więcej, coraz większa liczba osób, pracujących w szkołach, musi poradzić sobie z nową rzeczywistością, z pytaniami i wyzwaniem, które ta sytuacja generuje. Mimo trudnych warunków pracy, kadra pedagogiczna, pracująca w placówkach przyjmujących dzieci cudzoziemskie, często odnosi sukcesy na polu edukacyjnym i wychowawczym – zazwyczaj jest to efekt entuzjazmu dla pionierskiej działalności, wytrwałości i samozaparcia tych osób.

Poniżej przedstawiam trzy główne zasady, które mogą być przydatne w pracy w szkole, przyjmującej dzieci cudzoziemskie. Opisuję je zarówno na podstawie własnych doświadczeń zawodowych, jak i rozmów z innymi nauczycielami i nauczycielkami, pracującymi z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Wydaje mi się, że zasady te mogą sprzyjać tworzeniu się wielokulturowej społeczności szkolnej.

Propozycja trzech zasad w pracy w szkole wielokulturowej

Zasadom, opisanym poniżej jako pomocnym w pracy w szkołach wielokulturowych, poświęca kilka celów. Po pierwsze wydaje się, że w szkole, do której uczęszczają dzieci cudzoziemskie konieczne jest wprowadzenie takich zmian w podejściu i organizacji pracy, które pozwolą na stworzenie przestrzeni otwartej na wymianę informacji i doświadczeń między uczniami i uczennicami o różnym pochodzeniu kulturowym, różnych wyznaniach czy religiach, a także

różnych doświadczeniach życiowych. Istotne jest, by stworzyć ze szkoły miejsce, gdzie młodzież uczy się funkcjonowania w warunkach pluralizmu wartości, opinii, doświadczeń, światopoglądów. Po drugie ważne wydaje się, by nauczyciele i nauczycielki starali się zapewnić wsparcie dla dziecka cudzoziemskiego z uwzględnieniem jego specyficznych potrzeb zarówno wychowawczych, jak i edukacyjnych. Zasada ta wynika z przekonania, że doświadczenie migracji wpływa na każdą osobę różnie, a więc każdego ucznia cudzoziemskiego i każdą uczennicę cudzoziemską traktować należy indywidualnie. Ponadto, opierając się zarówno na doświadczeniu swoim, jak i innych osób, pracujących w szkołach wielokulturowych, sądzę, że brak znajomości języka polskiego jest podstawową barierą w procesie adaptacji kulturowej i w procesie edukacji dziecka w Polsce. Z tego powodu nauka języka polskiego powinna być traktowana priorytetowo.

Zasada rozwijania szkoły pluralistycznej poprzez szerzenie wiedzy o kulturach i krajach pochodzenia dzieci

W szkole, w której wielokulturowość jest faktycznie uznawana za wartość, a nie za kłopotliwą konieczność, trzeba aktywnie dbać o proces integracji, który polega na rozpoznawaniu, a nie na niwelowaniu różnic kulturowych. Dostrzeganie, dowartościowanie i tłumaczenie różnic jest podstawową zasadą tworzenia szkoły pluralistycznej. Normą powinna być tu różnica zdań i poglądów. Jeżeli zachodzi konflikt, trzeba tym bardziej wytłumaczyć, że problem nie leży w spostrzeżonej różnicy, a raczej w braku szacunku dla tego, co różni, jak i w braku otwartości do dyskusji. Uczniom i uczennicom trzeba pomóc w opanowaniu emocji, które bywają negatywne w odpowiedzi na „Inność”, co wynika najczęściej z braku zrozumienia i umiejętności uzyskania wyjaśnienia, nie zaś z braku tolerancji czy z niechęci.

Aby skutecznie i umiejętnie moderować dyskusje i kształtować wartość dialogu w kontekście różnorodności społecznej w szkole, kadra nauczycielska powinna jednak mieć podstawową wiedzę o kulturze i sytuacji krajów, z których pochodzą uczniowie i uczennice z ich klas. Zresztą dotyczy to nie tylko nauczycieli i nauczycielek – wszystkie osoby pracujące w szkole powinny być zaznajomienie z ideą pluralizmu w szkole. Kiedy szkoła przyjmuje dzieci cudzoziemskie, jej obowiązkiem staje się dołożenie wszelkich starań, by zaangażować każdego, kto należy do szkolnej wspólnoty w proces poznawania ich kultury czy też kultur. Leży to w dobrze pojętym interesie całej społeczności lokalnej (od pracowników i pracownic szkoły, polskich uczniów i uczennic, ich rodziców lub opiekunów, po okolicznych mieszkańców i mieszkanki). Jeśli bowiem grono pedagogiczne

zaniedba tę kwestię, naraża się na poważne problemy wychowawcze i groźbę powstawania w szkole konfliktów między dziećmi różnego pochodzenia.

Bardzo ważne jest, by proces poznawania siebie i swoich kultur był postrzegany jako wzajemny. Często pokutuje przekonanie, że jedynie migranci i migrantki – osoby traktowane często jako „ci obcy”, „tamci” – mają obowiązek poznać polską kulturę, natomiast Polacy, skoro są u siebie, już nie muszą interesować się kulturą cudzoziemców i cudzoziemek. Nic bardziej mylnego. Źródłem wrogości jest bowiem sytuacja, w której obydwie strony, nie znając się i nie rozumiejąc różnic kulturowo-obyczajowych, mieszkają na jednym terenie w niedalekim lub bezpośrednim sąsiedztwie. Niepokój budzi właśnie to, co nieznanne. Brak wiedzy staje się przyczynkiem do utrwalania stereotypów, co z kolei, jak uczy historia, staje się załącznikiem zachowań agresywnych. W przypadku dzieci uchodźczych, ale także wielu innych migrantów i migrantek, przyjeżdżających do Polski, by szukać lepszego życia, podstawowa wiedza o kulturze i kraju pochodzenia tych rodzin nie wystarcza. Trzeba też zrozumieć, jakie warunki życia w kraju pochodzenia mogły skłonić te rodziny do podjęcia ryzyka i trudu zmiany miejsca zamieszkania. Może być to kwestia zagrożenia życia (np. ze względu na panujący w danym kraju konflikt) albo chęć zabezpieczenia lepszych warunków bytowych rodzinie, która została w kraju pochodzenia. Jak długo polskie dzieci i ich rodzice lub opiekunowie nie będą rozumieć, dlaczego nieopodal ich domów mieszkają na przykład uchodźcy i uchodźczynie z Czeczenii, tak długo będą ich traktować jak intruzów i intruzki. Oczywiście wzajemne poznanie często nie wystarcza, by wyeliminować konflikty, ale przynajmniej zmniejsza ich groźbę.

W szkołach wielokulturowych programy nauczania i program wychowawczy powinny być nastawione na zwalczanie stereotypów, dotyczących kultur reprezentowanych w danej szkole. Najlepszym remedium na stereotypy zawsze jest wiedza. Wychodząc z takiego założenia, istotne wydaje się, by w szkole znaleźć czas na rozmowę o sprawach ważnych i bliskich dzieciom cudzoziemskim i ich rodzinom (np. na godzinie wychowawczej, lekcji historii, zebraniu z rodzicami i opiekunami czy jakimś innym specjalnie zorganizowanym spotkaniu). Jeżeli do szkoły chodzą dzieci z Czeczenii, bardzo cenna może okazać się rozmowa o sytuacji w tym kraju, bowiem nie tylko poszerzy ona wiedzę o miejscu ich pochodzenia (stanowi okazję do opowiedzenia o historii, kulturze), ale również pozwoli na omówienie aktualnych wydarzeń, które wiążą Polskę z Czeczenią (np. kongres czeczeńskiego rządu na uchodźstwie, który odbył się w Polsce we wrześniu 2010 roku). W czasie takiego spotkania można też przypomnieć, że także Polacy doświadczali wojen, uchodźstwa, wbrew własnej woli mieszkali na obczyźnie, jako wygnańcy żyli bardzo biednie i musieli zmagać się ze stereotypem zacofanego narodu. Obszerna informacja oraz szukanie podobieństw

w losie czy też historii jednych i drugich jest szansą na kształtowanie zrozumienia i wzajemnej akceptacji³.

Innym sposobem, by zwiększyć wiedzę o kulturach, religiach i narodowościach uczniów i uczennic, jest organizowanie w szkole prezentacji kultur. Można robić to pod hasłem festiwalu, obchodów, dni kultur, święta. Przygotowując taką imprezę, warto pamiętać, że powinna być ona efektem zachęty, stymulacji, a nie przymusu. W tym wypadku (zresztą jak i w wielu innych) przymus przyniesie więcej szkód niż pożytku. Doświadczenia szkół, organizujących tego typu imprezy, wskazują, że najlepsze efekty przynoszą one wtedy, kiedy są wynikiem działań uczniowskich zespołów zadaniowych. Każdy zespół ma wtedy wspólny, integrujący go cel, uczniowie i uczennice dzielą się między sobą zadaniami, pracują samodzielnie, co angażuje i integruje, a w rezultacie przynosi lepsze efekty edukacyjne niż bierne przyswajanie wiedzy⁴.

Prezentowanie różnych kultur jest okazją, by mówić, że różnorodność jest wartością. Chodzi o to, by zarówno dla dziecka cudzoziemskiego, jak i polskiego sytuacja tego pierwszego przestała być tematem wstydlivym. Uczniowie i uczennice cudzoziemskie często mają trudności z językiem polskim i mogą się czuć dodatkowo niepewnie w szkole w związku z tym, że nie zawsze rozumieją zachowania dzieci oraz nauczycieli i nauczycielek polskich. Bycie „Innym” jest dla nich wyraźnym, codziennym i często bolesnym doświadczeniem. Szkoła i kadra pedagogiczna powinny postarać się, aby dzieci te poczuły się komfortowo i pewnie, niezależnie od poziomu znajomości języka polskiego czy kultury i kraju pochodzenia. Ich „Inność” powinna stać się dla nich powodem do dumy, a nie zawstyżenia.

Można też stosować takie metody nauczania, które sprzyjają bezpośredniej wymianie informacji między dziećmi o ich kulturach i krajach pochodzenia. Ucząc zarówno uczniów i uczennice z Polski, jak i na przykład z Wietnamu można podzielić klasę tak, by w jednym zespole znalazły się dzieci z tych dwóch krajów. Należy jednak wyjaśnić im, że praca w grupie powinna opierać się na współdziałaniu, a nie na rywalizacji. Mogą one wówczas uczestniczyć w całkiem naturalnym procesie wymiany doświadczeń i przełamywania barier. Aby dobrze wytłumaczyć dzieciom i młodzieży, na czym polega współdziałanie, można uciec

³ O tym, w jaki sposób można odnieść się do podobieństw w losach i doświadczeniach Polaków i innych narodów, pisze U. Jędrzejczyk w artykule „Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej”, s. 123–127 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

⁴ O swoich refleksjach i doświadczeniach w realizacji podobnych wydarzeń pisze A. Derda w artykule „Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych”, s. 73–87 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

się do metafory. Zespół zadaniowy ma działać tak, jak drużyna piłki nożnej – każdy piłkarz ma swoje zadanie, jeden jest obrońcą, drugi pomocnikiem, inny napastnikiem; poszczególni gracze współdziałają, by wygrać mecz, co jest zwycięstwem całej drużyny; jeśli piłkarze tej samej drużyny rywalizują ze sobą, często przegrywają mecz, bo walczą sami ze sobą, a nie z przeciwnikiem. Trzeba dodać, że przy tak rozumianej pracy zespołowej, osoba prowadząca zajęcia powinna mądrze rozdzielić zadania w grupie, aby każde dziecko wiedziało, co do niego należy, jaką funkcję pełni w zespole i jaki jest zakres jego odpowiedzialności. Tylko wtedy grupa może rzeczywiście działać wspólnie i każde dziecko może zobaczyć, że bez swoich rówieśników i rówieśnic nie byłoby zdolne do osiągnięcia tych samych efektów.

Inną wielką korzyścią z pracy w grupach jest to, że uczeń cudzoziemski czy uczennica cudzoziemska, mówiąc o swojej kulturze, ma szansę wystąpić w roli eksperta czy ekspertki i może poczuć się u siebie. To z kolei może stać się źródłem dowartościowania. Możliwość wykazania się, zaistnienia jako osoba, która wie więcej i lepiej, jest dla takich dzieci szalenie ważna, gdyż różnice w bagażu kulturowym powodują, że zazwyczaj czują się głupsze i gorsze. Nauczyciele i nauczycielki lepiej będą odgrywać swoją rolę, pamiętając, że dzieci cudzoziemskie bardzo potrzebują tego typu wzmocnień.

Była już o tym mowa powyżej, ale warto powtórzyć, że wzajemne poznanie zmniejsza groźbę nieporozumień na tle narodowościowym, religijnym, kulturowym. W szkołach wielokulturowych dochodzi do konfliktów tak, jak i we wszystkich innych. Społeczność szkolna niczym bowiem nie różni się od każdej innej społeczności, w której istnieją grupy walczące ze sobą o wpływy i dominację. Uczniowie i uczennice obserwują rzeczywistość społeczną i widzą, że dominują w niej konflikty i spory, że kooperacja przegrywa z konkurencją, a bezpieczeństwo z zagrożeniem. Taką samą strukturę wprowadzają w szkole. Agresja i przemoc, które są obecne w rodzinie, na ulicy, w mediach zostają przeniesione w przestrzeń szkolną. W szkołach wielokulturowych zachowania konkurencyjne i konfliktowe mają dodatkowe podłoże w różnicach kulturowych, religijnych czy narodowych.

Oczywiście nie każde wrogie zachowanie ma swoje źródło w różnicach etnicznych czy religijnych. Kadra pedagogiczna w szkole wielokulturowej powinna być szczególnie uwrażliwiona na to, czy bójki i zaczepki nie wynikają z takich różnic. Zbyt często zdarza się, że agresywne zachowania między dziećmi są bagatelizowane stwierdzeniem, że chłopcy zawsze się biją lub dziewczynki zawsze się przezywają. Uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie skarżą się, że polskie dzieci nazywają ich i je czarnuchami, terrorystami, żółtkami, brudasami itp. Jeśli nauczyciele i nauczycielki nie zareagują i nie staną w obronie dziecka

cudzoziemskiego, nikt inny w szkole tego nie robi. Co gorsza, polskie dzieci dostaną sygnał o nieformalnym przyzwoleniu dla postaw nietolerancyjnych albo nawet w niektórych przypadkach rasistowskich.

Remedium na konflikty jest również kształtowanie szkoły jako wspólnoty, z którą wszyscy uczniowie i wszystkie uczennice oraz ich rodzice i opiekunowie się utożsamiają, a nie traktowanie jej jak bezosobowej instytucji. W szkole realizującej model wspólnotowy łatwiej o tworzenie relacji międzyludzkich, które wyrażają się poprzez dialog, a nie poprzez przemoc⁵.

Zasada traktowania dzieci indywidualnie z poszanowaniem różnic kulturowych i religijnych

Kadra nauczycielska w szkołach wielokulturowych często staje przed dylematem – czy dzieci polskie i cudzoziemskie traktować tak samo czy w różny sposób? Odpowiedzią może być zasada, że należy ustanawiać takie normy, które służą równości szans i są w duchu szacunku dla potrzeb, wynikających z religii czy kultury danego dziecka. W tym kontekście stosowanie jednolitych standardów, które nie są wrażliwe na tak istotne kwestie jak normy i wartości religijne, poziom znajomości języka polskiego lub wiedza dotycząca podstawy programowej może być niesprawiedliwe i doprowadzić do dalszego wyobcowania dziecka cudzoziemskiego.

Dzieci cudzoziemskie często wymagają innego traktowania niż dzieci polskie, między innymi ze względu na niski poziom znajomości języka polskiego lub jej brak, specyficzne warunki życia (np. mieszkanie w ośrodkach dla cudzoziemców, którzy złożyli wnioski o nadanie statusu uchodźcy) lub w związku z obowiązującymi normami religijnymi i kulturowymi (np. potrzeby związane z modlitwą). Dlatego tak ważne jest, by szkoła przyjmująca uczniów cudzoziemskich i uczennice cudzoziemskie zadbała o ich specjalne potrzeby. Co więcej, potrzeby te nie mogą być traktowane jako problem, a powinny być raczej postrzegane jako część jej obowiązków w stosunku do dzieci.

Za ilustrację tej zasady może posłużyć konkretny przykład: dzieci, które z racji swego pochodzenia nie znają języka polskiego, nie powinny być oceniane według takich samych kryteriów poprawności językowej, co uczniowie i uczennice, dla których polszczyzna jest językiem ojczystym. Kryteria oceny powinny być dostosowane do ich możliwości i tempa, w jakim czynią postępy.

⁵ Przykłady działań o podobnym charakterze, włączającym rodziców i opiekunów czezeńskich w życie szkoły, opisują U. Jurczykowska i A. Myszowska w tekście „Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czezeńskich”, s. 91–109 niniejszej publikacji [przyt. red.].

Większe kontrowersje budzą różnice w traktowaniu uczniów i uczennic, wynikające z poszanowania wartości religijnych czy obyczajów kulturowych. Znowo warto posłużyć się przykładem. W czasie ramadanu dzieci, będące praktykującymi muzułmanami czy muzułmankami, podlegają prawu religijnemu, które zobowiązuje ich do ścisłego postu przez około miesiąc. W praktyce wygląda to tak, że często dzieci w trakcie ramadanu są wyraźnie osłabione. W duchu szacunku dla tej praktyki religijnej, szkoła może na przykład na ten okres dać praktykującym muzułmanom i muzułmankom dyspensę od lekcji wychowania fizycznego. Delikatną kwestią są również różnice w tym, jak religia definiuje stosunek człowieka do ciała i nagości. Na przykład niektóre muzułmanki nie mogą w miejscach publicznych odsłaniać rąk i nóg. Z tego powodu warto, by szkoła, w której uczą się muzułmańskie dziewczynki, zapewniła im większą dyskrecję w przebieralni albo zrezygnowała z wymagania od nich ćwiczenia w krótkich spodenkach.

Zwolnienie dzieci, przestrzegających ramadanu, z lekcji wychowania fizycznego czy zgoda na założenie dresu zamiast krótkich spodenek świadczą o otwartości szkoły na różne potrzeby uczniów i uczennic, wynikające z ich pochodzenia kulturowego lub wyznania. Wydaje się, że taka zasada powinna obowiązywać wszystkich przedstawicieli i wszystkie przedstawicielki szkoły indywidualnie, jak i szkołę jako instytucję. Przykładowo szkoła nie powinna lekceważyć norm religijnych islamu, nie oferując dzieciom muzułmańskim posiłków bez wieprzowiny tylko dlatego, że szkolna kuchnia ma swój sposób funkcjonowania. Zwyczaje obowiązujące w stołówce powinny się zmienić tak, by uwzględnione zostały potrzeby tych uczniów i uczennic, dla których jedzenie wieprzowiny jest niedozwolone.

Takie podejście trzeba jednak mocno oddzielić od sytuacji, w których przymocowanie usprawiedliwiana byłaby argumentami norm kulturowych i religijnych lub tradycji. Szkoła powinna stworzyć jawne i wyraźne wytyczne czy też standardy określające, w jakich kwestiach lub obszarach działania uzasadnienie ma stosowanie relatywizmu kulturowego⁶, a jakie sytuacje lub obszary działania nie podlegają zasadzie różnicowanego podejścia. Przykładem może być następu-

⁶ Relatywizm kulturowy to termin wprowadzony przez antropologa Franza Boasa na przełomie XIX i XX wieku, a spopularyzowany przez Melville'a J. Herskovitsa. Zgodnie z tym poglądem kultury stanowią całościowe, zamknięte systemy a znaczenie poszczególnych elementów danej kultury może być rozumiane jedynie w odniesieniu do całości danego systemu. W duchu relatywizmu kulturowego wysuwa się postulat nieoceniania i niewartościowania danej kultury z perspektywy kultury własnej. Oznacza to, że znaczenie danego zachowania może zostać zinterpretowane jedynie przez odniesienie jego do kontekstu kulturowego. Takie podejście do różnic kulturowych pozwala na zrozumienie danej kultury a nie jej ocenianie [przyp. red.].

jąca sytuacja: choć przyjmujemy, że dziewczynki i chłopcy muzułmańscy mają wyraźniej przypisane odrębne role społeczne niż w polskiej kulturze, to gorsze lub pogardliwe traktowanie dziewczynek przez chłopców uznajemy za nie do przyjęcia. W sytuacji gorszego traktowania dziewczynek przez chłopców, konsekwentnie ich dyscyplinujemy. Osoby pracujące w szkole powinny natychmiast i zdecydowanie interweniować w sytuacjach, które w danej placówce określone zostały jako nie do przyjęcia. Szkoła nie może tolerować sytuacji, w których ktokolwiek byłby krzywdzony, nawet gdy dzieje się to w imię kultury, religii czy obyczaju.

Szczególne uwaga poświęcona potrzebom dzieci cudzoziemskich może budzić zdziwienie czy protesty polskich dzieci, ich rodziców i opiekunów. Dzieje się tak, jeśli polskie dzieci nie są wychowywane w szacunku dla różnic kulturowych i w związku z tym nie rozumieją, dlaczego cudzoziemscy rówieśnicy i cudzoziemskie rówieśnice mogą potrzebować specjalnego traktowania. Szkoła powinna zadbać o to, by polscy rodzice i opiekunowie wiedzieli, skąd i dlaczego dzieci cudzoziemskie przyjeżdżają do Polski i do danej szkoły. Zarówno polscy uczniowie i polskie uczennice, jak i ich rodziny muszą rozumieć, czym są podyktowane decyzje o specjalnym traktowaniu dzieci cudzoziemskich. Należy im wyjaśnić ideę równych szans, wyjaśnić, że sprawiedliwość wymaga czasem różnego podejścia do różnych osób. By dzieci rzeczywiście miały równe szanse nauki, nie mogą być traktowane wszystkie tak samo. Jeżeli szkoła ma być wspólnotowa, to polscy rodzice lub opiekunowie i dzieci powinni także odegrać pewną rolę w tym, aby uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie, jak i ich rodziny dobrze się w niej czuli i czuły⁷.

Uczniowie i uczennice nie zaakceptują jednak modelu wychowawczego, opartego na zasadzie równego traktowania przy poszanowaniu różnic, jeśli nie wyda im się on wiarygodny. A ta wiarygodność będzie kwestionowana, jeśli kadra pedagogiczna nie będzie respektować jego zasad. Jeżeli na przykład uczniowie i uczennice zaobserwują u nauczycieli i nauczycielek niechętny stosunek do dzieci cudzoziemskich czy ich rodzin, ich nastawienie będzie również niechętnie i żadne programy wsparcia, działania integracyjne, imprezy wielokulturowe tego nie zmieniają.

⁷ Jednym z działań skierowanych do polskich rodziców i opiekunów może być prezentacja poświęcona kwestiom migracji i konkretnym kwestiom kulturowym, związanym z obecnością w szkole uczniów i uczennic cudzoziemskich – podobne działanie opisuje U. Jędrzejczyk w tekście „Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej”, s. 111–134 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

Zasada aktywnej postawy wobec dzieci nieznających języka polskiego

Osoby uczące dzieci cudzoziemskie muszą się często zmierzyć z dość konkretnymi i praktycznymi pytaniami, dotyczącymi prowadzenia klasy wielokulturowej. Jedno z najważniejszych to, jak przeprowadzić lekcję w klasie, w której uczy się dziecko bądź uczą się dzieci, które nie mówią po polsku lub mówią w stopniu uniemożliwiającym aktywne uczestnictwo w zajęciach. Słaba znajomość języka polskiego, połączona z dużymi różnicami w wiedzy uczniów i uczennic cudzoziemskich w stosunku do polskiego programu nauczania, powoduje inną trudność, związaną z przydzieleniem dzieci cudzoziemskich do odpowiednich klas.

Zarówno moje doświadczenie zawodowe, jak i moich kolegów i koleżanek, pracujących w szkołach, przyjmujących dzieci uchodźcze, pokazuje, że dobrym rozwiązaniem tego dylematu jest kierowanie dzieci do grup rówieśniczych wiekowo (a nie na podstawie ich poziomu wiedzy z poszczególnych przedmiotów lub znajomości języka polskiego). Zdarzają się sytuację, gdy czecheński nastolatek czy czecheńska nastolatka trafia do pierwszej klasy, ponieważ nie zna alfabetu łańskiego. Sytuacja, w której dziecko starsze musi uczyć się z młodszymi, jest dla niego upokarzająca. Nie dość, że pojawia się w klasie jako „Inne” (co często znaczy gorsze), dodatkowo zostaje negatywnie naznaczone poprzez różnicę wieku. Akurat w przypadku ucznia czecheńskiego trzeba wiedzieć, że w kulturze czecheńskiej nastolatek traktowany jest już jako osoba dorosła, a zatem przypisanie go do klasy z młodszymi dziećmi jest dodatkowo upokarzające. Takie dziecko od razu czuje się ośmieszone i napiętnowane, przez co jest zdemotywowane. Trudno w takiej sytuacji wyobrazić sobie, że osiągnie jakikolwiek sukces edukacyjny. Zachwianie grup wiekowych jest niezwykle szkodliwe.

Kwestia prowadzenia zajęć, w których uczestniczą dzieci nieznające języka polskiego, jest bardziej złożona niż kwestia przydzielania uczniów i uczennic do odpowiednich grup. Oczywiście można zignorować obecność w klasie dzieci, które niewiele rozumieją z tego, co dzieje się na lekcji, i całą swoją uwagę skupić na uczniach i uczennicach polskojęzycznych, ale zarówno pod względem edukacyjnym, jak i wychowawczym jest to najgorsza rzecz, jaką osoba prowadząca lekcję może zrobić. Takie dziecko prędzej czy później przestanie chodzić do szkoły albo obecność w szkole stanie się dla niego nieznośnym przymusem. Po co ma chodzić do szkoły, w której niczego się nie uczy, niczego nie rozumie i nikt się nim nie interesuje?

Niestety sama obecność na lekcjach prowadzonych w języku, którego dziecko nie zna, nie sprawi, że nagle zacznie ono wszystko rozumieć i biegle mówić.

Dzieci, które słabo albo wcale nie mówią po polsku, trzeba języka polskiego nauczyć. Potrzebują one specjalnych dodatkowych lekcji, które szkoła w Polsce może im zapewnić bezpłatnie. Środki na takie lekcje języka polskiego dla dzieci, nieznających go wcale lub wystarczająco, powinien przeznaczyć organ prowadzący szkołę⁸. Podstawowym obowiązkiem szkoły i reprezentującej ją dyrekcji jest zapewnienie, uczęszczającym do niej uczniom i uczennicom, możliwości nauki. Szkoła, która przyjmuje dzieci niepolskojęzyczne, tym samym bierze na siebie odpowiedzialność przygotowania ich tak, by były one w stanie korzystać z lekcji. Jeśli tego nie robi, nie wywiązuje się ze swego podstawowego obowiązku. Dyrektor czy dyrektorka szkoły, przyjmującej dzieci cudzoziemskie, ma wszelkie argumenty ku temu, by zdobyć w gminie fundusze na dodatkowe lekcje języka polskiego. Ponadto w regulacjach Ministerstwa Edukacji Narodowej istnieją zapisy, mówiące o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która przysługuje również uczniom i uczennicom cudzoziemskim⁹. Pomoc ta polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów i uczennic oraz rozpoznawaniu ich możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności z trudności adaptacyjnych, związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym również związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Organ prowadzący ma obowiązek zapewnić środki na kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jeśli takie dzieci w danej szkole się uczą, dyrekcja ma wszelkie przesłanki ku temu, by wystąpić do organu prowadzącego o środki na ten cel¹⁰.

W oparciu o doświadczenia swoje i innych osób, pracujących w placówkach, przyjmujących dzieci cudzoziemskie, wydaje mi się, że zapewnione ustawowo dodatkowe zajęcia z języka polskiego nie do końca spełniają swoje zadanie. Problem leży przede wszystkim w tym, że są to lekcje dodatkowe. Oznacza to po pierwsze, że dzieci i tak muszą odsiedzieć czas na zajęciach z przedmiotów, które prowadzone są w języku polskim. Po drugie dzieci muszą uczestniczyć w zajęciach z języka polskiego dodatkowo, ponad ich regularne zajęcia szkolne – czasem po całym dniu lekcji. Ze względu na to istotne znaczenie ma

⁸ Art. 94a, ust. 4 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz par. 5, ust. 1–3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

¹⁰ *Ibidem*, par. 2, ust. 1.

zaangażowanie osób pracujących w szkole, które mogą wspomóc intensywną naukę języka polskiego. Dzieci mają szczęście, jeśli trafią na społecznika czy społecznicę, który czy też która poświęci im swój prywatny czas i po lekcjach uczyć będzie polskiego. Takiemu człowiekowi należy się wielkie uznanie. System kształcenia językowego dzieci cudzoziemskich w Polsce nie może jednak opierać się na dobrej woli i poczuciu misji pojedynczych osób. Konieczne są bardziej skuteczne rozwiązania strukturalne¹¹.

Zmiany w obecnym systemie mogłyby polegać na tym, że zanim nieznające języka polskiego dzieci zaczną uczestniczyć w regularnych lekcjach, powinny przejść intensywny (np. kilkumiesięczny) kurs języka polskiego. W trakcie roku szkolnego dzieci te mogłyby także uczęszczać na intensywne, odbywające się regularnie i stanowiące stałą część planu zajęć, lekcje polskiego¹².

Oprócz ustawowo zapewnionych dodatkowych zajęć z języka polskiego, szkoły mają także inne możliwości pozyskiwania funduszy na rozszerzenie oferty nauki tego języka dla dzieci cudzoziemskich. Po pierwsze dyrektor czy dyrektorka szkoły może zabiegać o pozyskanie funduszy unijnych. Z tego źródła można zdobyć całkiem niemałe pieniądze. Aby móc przygotować wniosek o przyznanie środków, należy w tym celu zapoznać się z istniejącymi programami dofinansowania (np. w urzędzie wojewódzkim lub w Ministerstwie Edukacji Narodowej). Przygotowanie takiego wniosku bywa trudne, czasochłonne i wymaga określonej wiedzy, co może być zniechęcające. Ale przecież w szkole może znaleźć się osoba energiczna i zaangażowana, która włoży wysiłek w przygotowanie takiego wniosku. Zachętą może być fakt, że osoba zdobywająca takie fundusze może zostać jego koordynatorem czy koordynatorką, a to wiąże się z dodatkowym uposażeniem. Po drugie szkoła może skorzystać z pomocy organizacji pozarządowych, specjalizujących się w pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Zazwyczaj mają one wiedzę i doświadczenie w pisaniu i rozliczaniu projektów dofinansowanych

¹¹ Kompleksowa analiza problemów związanych z poziomem znajomości języka polskiego wśród uczniów i uczennic cudzoziemskich przedstawiona została w tekście K. Kubin, (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Kwestii nauczania języka polskiego jako drugiego poświęcony jest także artykuł B. Gwóźdź „Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie «Teraz polski!»”, s. 135–156 w niniejszej publikacji [przyj. red.].

¹² Inne pomysły na rozwiązania trudności, wynikających z niskiego poziomu znajomości języka polskiego lub jego całkowitej nieznamomości, można przeczytać w tekstach: K. Malanowska, „Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum”, s. 25–37 w niniejszej publikacji oraz U. Jurczykowska i A. Myszowska, „Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czecheńskich”, s. 91–109 w niniejszej publikacji [przyj. red.].

z programów unijnych. Mają też doświadczenie w prowadzeniu różnego rodzaju działań, które mogą okazać się pomocne w szkole, takich jak działania integracyjne dla dzieci cudzoziemskich i polskich, zajęcia z języka polskiego, bezpłatne porady prawne (może być to ważne dla rodziców i opiekunów cudzoziemskich), szkolenia dla kadry pedagogicznej. Warto, by szkoły orientowały się, jakie organizacje pozarządowe działają w ich pobliżu, i zwracały się do nich z konkretną propozycją lub prośbą współpracy¹³.

Podsumowanie

W niniejszym artykule omówione zostały trzy zasady, które okazały się pomocne i przydatne zarówno w mojej pracy, jak i innych nauczycielek i nauczycieli, pracujących w szkołach, przyjmujących dzieci cudzoziemskie. Polegają one na rozwijaniu szkoły pluralistycznej poprzez szerzenie wiedzy o kulturach i krajach pochodzenia uczniów i uczennic, traktowaniu dzieci indywidualnie z poszanowaniem różnic kulturowych i religijnych oraz na przyjęciu aktywnej postawy nauczycieli i nauczycielek wobec dzieci, nieznających języka polskiego. Zasady te zostały sformułowane na podstawie doświadczeń kadry pedagogicznej, z powodzeniem radzącej sobie z trudnościami, które wynikają z uczenia dzieci cudzoziemskich. Mam nadzieję, że przedstawione sugestie pomogą innym nauczycielom i nauczycielkom, mierzącym się z podejmowaną kwestią, i pozwolą odnieść na tym polu sukcesy.

¹³ Przykłady takiej współpracy zostały opisane z perspektywy szkoły m.in. w tekście B. Lachowicz, „Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa”, s. 185–201 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych¹

Wielokulturowość często traktowana jest jako moda. Przykładem tego mogą być coraz częściej pojawiające się w kulturowej przestrzeni dużych miast etniczne festiwale, mające podkreślać, że te miasta to współczesne metropolie Zachodu. Tymczasem realia miasta wielokulturowego są nieco inne, niż można by sobie wyobrazić, uczestnicząc w takich wydarzeniach. W Polsce mieszka coraz więcej cudzoziemców i cudzoziemek, a my, Polacy i Polki, poprzez kontakt z nimi znajdujemy się nierzadko w nowych, niezrozumiałych dla nas okolicznościach.

Do tej, wciąż jeszcze nowej, sytuacji muszą się także przygotować szkoły. Uczy się w nich coraz więcej dzieci z całego świata. Do tego doliczyć należy te ze związków mieszanych oraz polskie urodzone i/lub wychowane za granicą. Ich obecność w szkole jest nie do przecenienia. Pozwala pozostałym uczniom i uczennicom na poznanie odmiennych kultur, uwarżliwia, uczy szacunku dla „Inności”. Mając możliwość porównania swojej życiowej sytuacji z doświadczeniami kolegów i koleżanek, łatwiej im umiejscowić siebie we współczesnym świecie, zrozumieć relacje i wzajemne powiązania ekonomiczne, polityczne i społeczne oraz ich wpływ na życie, często bardzo młodego, człowieka. Uczą się patrzeć na świat z różnych punktów widzenia i zderzają się z poglądami zaprzeczającymi europocentryzmowi, panującemu powszechnie w szkołach w Polsce.

Zmierzenie się z „Innością” w szkole w Polsce bywa trudne. Często zarówno dzieci, jak i kadra pedagogiczna nie są gotowe na przyjęcie osoby z innego kręgu kulturowego. Muszą przekroczyć własne, przeważnie nieuświadomione, uprzedzenia. Często też, mimo dobrych chęci i wysiłków włożonych w ułożenie

¹ Tekst jest zaktualizowaną wersją artykułu, który powstał w 2010 roku w ramach projektu „Promowanie szkoły wielokulturowej: Opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa, a także przy wsparciu finansowym m.st. Warszawy [przyj. red.].

wzajemnych kontaktów i stworzenie warunków do współpracy, mają wrażenie porażki. Na ogół wynika to z braku rzetelnej wiedzy na temat danej kultury i sytuacji konkretnego dziecka. Nie zawsze ta wiedza jest łatwo dostępna.

Gimnazjum, w którym pracuję, jest od początku istnienia międzykulturowe i otwarte na dzieci cudzoziemskie. Jako piąta szkoła Zespołu Szkół „Bednarska” w Warszawie mieliśmy mnóstwo dobrych wzorców, z których mogliśmy korzystać, tworząc nasze zasady prowadzenia szkoły wielokulturowej. Jednocześnie, ponieważ część z naszej kadry pracowała wcześniej przez wiele lat w innych szkołach w Zespole, mieliśmy okazję nauczyć się i przećwiczyć różne metody pracy z dziećmi cudzoziemskimi oraz możliwość uczenia się na błędach². Choć gimnazjum istnieje od 2007 roku, sam sposób pracy z dziećmi, idee i konkretne rozwiązania nie są nowe – to wypadkowa doświadczeń osób współtworzących program szkoły. To, jak skomplikowane czasami jest bycie nauczycielką w szkole międzykulturowej, chciałabym opisać w niniejszym artykule. Przedstawię w nim własne doświadczenia szkolnej tutorki, odpowiedzialnej za opiekę nad dziećmi cudzoziemskimi w Spółecznym Gimnazjum „Startowa” w Warszawie.

Trudności z nauką w klasie wielokulturowej z perspektywy nauczycielki

Problemem nie jest oczywiście dziecko cudzoziemskie. Trudność, z jaką zderza się kadra pedagogiczna, to brak ogólnych ustaleń i rozwiązań prawnych, które ułatwiłyby nauczycielom i nauczycielkom pracę. Polskie prawo oświatowe nie nadąża za zmieniającą się rzeczywistością. Wciąż są trudności z przypisywaniem dzieci do klas, oceną ich postępów w nauce, realnym wsparciem szybkiej nauki języka polskiego. Trudności też dotyczą na przykład znalezienia osoby odpowiednio przygotowanej do pełnienia roli pomocy nauczyciela³, czyli tak zwanych asystentów czy asystentek międzykulturowych. Na rynku nie ma też podręczników przystosowanych do nauki dzieci cudzoziemskich w warunkach szkolnych. Właściwie wszystkie zadania klasowe, karty pracy i ćwiczenia musimy opracowywać samodzielnie, bez merytorycznego wsparcia. Książki do nauki języka polskiego są propozycjami kursów językowych, nie dają jednak zbyt wielu wskazówek, jak zwiększyć aktywne uczestnictwo dziecka w lekcjach. Tak więc, chcąc, by dziecko, mówiące już trochę po polsku, na miarę swoich moż-

² Zob. także K. Malanowska, „Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum”, s. 25–37 w niniejszej publikacji.

³ Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

liwości uczestniczyło w zajęciach, należy opracować dodatkowy wariant lekcji. Rozwiązaniem mogłoby być wyposażenie podręczników w dodatkowe ćwiczenia, które, w mojej opinii, mogłyby być także świetnym materiałem do tak zwanej edukacji włączającej – pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nieuczęszczającymi do szkół integracyjnych⁴.

W przypadku dzieci cudzoziemskich edukacja włączająca została określona na podstawowym poziomie w przepisach prawnych⁵, ale sposób jej wdrażania nie jest precyzyjnie opisany ani monitorowany. W praktyce oznacza to, że szkoły zakładają, iż dziecko cudzoziemskie, bez względu na dotychczas zdobyte umiejętności (lub ich brak), spełni takie same wymagania edukacyjne, jak dziecko polskie. Nie zawsze uznaje się je za ucznia czy uczennicę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, tak jakby żadne dziecko cudzoziemskie nie miało w szkole problemów innych niż nieznanomość języka polskiego. Tak oczywiście nie jest. Trudności dzieci cudzoziemskich w środowisku szkolnym są marginalizowane i trudne do dostrzeżenia. W większości przypadków głównym ich problemem nie są ograniczenia intelektualne, ale różnica w programie szkoły polskiej i szkoły kraju ich pochodzenia oraz jednoczesna bariera językowa. To ona powoduje, że dzieci, które w zwykłych sytuacjach komunikacyjnych funkcjonują dobrze, mają kłopoty z rozumieniem tekstów pisanych i poleceń. Dlatego wprowadzenie w jednym podręczniku zróżnicowanego poziomu zadań (kierowanych do dzieci, które dobrze posługują się językiem polskim, na poziomie zgodnym z obowiązującymi standardami, oraz uproszczonych – napisanych w bardziej przystępny sposób, mniej wymagających pod względem językowym i dostosowanych do zasobu wiedzy, jaki może przyswoić dziecko cudzoziemskie) może mieć podwójną wartość. Po pierwsze nauczyciel czy nauczycielka może pracować, korzystając z tych samych materiałów, z dziećmi na różnym poziomie wiedzy przedmiotu i znajomości języka. Po drugie zaś dziecko cudzoziemskie mogłoby niemal od samego początku uczestniczyć w lekcjach, wykonując ćwiczenia, które je dotyczą, ale które równocześnie są uproszczone i dostosowane do jego możliwości.

⁴ Używając określenia „edukacja włączająca” mam na myśli nie tylko pracę z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi czy reemigrantami i reemigrantkami, ale także cały system rozwiązań pozwalający dzieciom z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i ograniczeniami bez przeszkód uczestniczyć w zajęciach i życiu szkoły. W tej chwili w naszej szkole jest kilkanaścioro uczniów i uczennic wymagających dostosowania programu do ich potrzeb.

⁵ Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

W miarę uczenia się języka można łatwo podnosić stawiane wobec ucznia czy uczennicy wymagania.

Mając wsparcie w postaci odpowiednio opracowanych materiałów dydaktycznych, nauczycielom i nauczycielkom byłoby łatwiej przygotowywać warianty lekcji, dostosowane do potrzeb poszczególnych dzieci cudzoziemskich. Z kolei dzieci mogłyby lepiej orientować się w tym, co dzieje się na zajęciach, i co więcej aktywnie w nich uczestniczyć. Częściej jednak przy obecnym sposobie prowadzenia zajęć – przy zbyt dużej ilości nowych pojęć – uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie po kilku minutach przestają próbować uczestniczyć w lekcji i zrozumieć, o czym jest mowa.

Ponadto nie ma oferty szkoleniowej dla kadry pedagogicznej, która wykraczałaby poza ramy ogólnie pojętych podstawowych kompetencji międzykulturowych. Także studia podyplomowe z glottodydaktyki raczej nie miewają w swoim programie zajęć z o tym, jak uczyć dzieci cudzoziemskie w szkołach⁶. Z doświadczenia wiem, że praca z dziećmi całkowicie różni się od nauczania polskiego dorosłych osób niepolskojęzycznych. W przyszłości rynek zapewne będzie się zapełniał publikacjami, wspierającymi kadrę pedagogiczną, pracującą z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Powoli powstają kolejne projekty działań. Tymczasem jednak pod względem merytorycznym nauczyciele i nauczycielki są zdani raczej na własną intuicję w tworzeniu materiałów dydaktycznych oraz prowadzeniu zajęć.

Wymiary różnic kulturowych w szkole

Dzieci cudzoziemskie, zaczynające naukę w szkole w Polsce, czują się zagubione bardziej, niż na ogół jesteśmy w stanie sobie to wyobrazić. Często nie są przygotowane na inny system nauki (zwłaszcza na różnice programowe i poziom wymagań wobec ucznia), niezrozumiały jest dla nich podział kompetencji wśród pracowników i pracownic, spotykają się z nowym językiem i różnicami kulturowymi – wszystko to sprawia, że codziennie wpadają w sytuacje dla nich kłopotliwe.

Przykładów sytuacji, obrazujących trudności dzieci cudzoziemskich, jest tyle, ile dzieci. Jedna z dziewczynek w szkole w swoim kraju miała jedynie takie przedmioty jak matematyka, język ojczysty, geografia kraju pochodzenia i jego historia. Nagle znalazła się w miejscu, gdzie wiedza dzieci w jej klasie przewyż-

⁶ Więcej na temat kwestii nauczania języka polskiego jako drugiego na kierunkach glottodydaktycznych pisze B. Gwóźdź w tekście „Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie «Teraz polski!»”, s. 135–156 niniejszej publikacji [przyp. red.].

szała jej dotychczasowe wykształcenie. W jej przypadku edukację zaczęliśmy od tego, że ziemia jest okrągła i są na niej kontynenty oblانة oceanami, a miała wtedy piętnaście lat. Wkrótce po przybyciu tej uczennicy do naszej szkoły, sprawiłam jej ogromną przykrość, mówiąc jednemu z nauczycieli, że jej mama spodziewa się dziecka. Dla niej powiedzenie czegoś takiego mężczyźnie było złamaniem tabu. To była jedna z wielu gaf, jakie popełniłam, choć wydawało mi się, że o kulturze jej kraju wiem całkiem dużo.

Podobnych sytuacji, które mogą stanowić problem dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, jest wiele – może to być konieczność rozmowy z osobą innej płci czy strój na zajęciach sportowych, ale też dyskusje na tematy według nich tabu czy nawet sam sposób prowadzenia lekcji. Przykładowo jedna uczennica powiedziała kiedyś o swoich rówieśnikach i rówieśnicach po jednej z nieco burzliwych, ale raczej zwyczajnych w naszej szkole lekcji z całą klasą: „Chiński nauczyciel chyba by ich zabił”. W tym przypadku to, co dla mnie było źródłem radości i dumy – dzieci zainteresowane tematem dyskutowały i kreatywnie podchodziły do zadań – dla niej było absolutną niesubordynacją i brakiem szacunku wobec osoby prowadzącej lekcję. Dla tej uczennicy normalne byłoby, gdyby dzieci przyjęły słowa nauczyciela czy nauczycielki jako wiążące – dyskusja w jej odbiorze oznaczała podważenie przez uczniów i uczennice autorytetu nauczycielskiego. Czasem bolesne i niezręczne doświadczenia tego rodzaju są tym bardziej dotkliwe, gdy bariera językowa utrudnia wyjaśnienie wątpliwych kwestii lub podzielenia się informacjami i wrażeniami, które mogłyby zapobiec podobnym sytuacjom.

Z relacji dzieci cudzoziemskich, które przychodzą do nas z innych szkół, często wynika, że były w nich traktowane jak uczniowie i uczennice drugiej kategorii. W szkołach zazwyczaj nie ma osoby, która czułaby się za nie odpowiedzialna. Nie wiedzą, do kogo mają się udać w sprawie podręczników, legitymacji, problemów zdrowotnych itd. Na ogół nie pracują na lekcjach, gdyż nie są w stanie ich zrozumieć, a nauczyciel czy nauczycielka nie przygotowuje dla nich indywidualnych kart pracy, umożliwiających im zrozumienie tematu i wykonanie zadań zgodnych z ich możliwościami językowymi. Przykładem może być gimnazjum, do którego przez rok uczęszczała jedna z moich uczennic z Białorusi. Od rozpoczęcia nauki we wrześniu 2009 roku, aż do czerwca 2010 roku, ani razu nie zapytano jej podczas lekcji, nikt nie sprawdzał jej postępów w nauce, osoby prowadzące lekcje ignorowały ją, zajmując się tylko dziećmi polskimi. Przez cały rok nie powiedziano jej, że powinna mieć wyrobioną legitymację szkolną. Okazało się to dopiero po złożeniu dokumentów do naszej szkoły, gdy organizowaliśmy dla niej wakacyjny wyjazd. Poprzednia szkoła odmówiła jednak wydania jej legitymacji, argumentując, że nie jest jej już potrzebna, skoro

zmienia placówkę. Konieczna była interwencja z naszej strony, aby dziewczynka otrzymała legitymację. Ten przykład pokazuje, jak można skutecznie sprawić, że dzieci cudzoziemskie poczują się jak intruzi, jak dodatkowy kłopot.

Często też nauczyciele i nauczycielki podejmują decyzje dotyczące klasy, nie biorąc pod uwagę różnic kulturowych i indywidualnych problemów dzieci cudzoziemskich. Korzystając z wypracowanych przez lata metod, automatycznie stosują je także do tej grupy uczniów i uczennic. I tak zdarza się, że dzieci czeczeńskie, obciążone traumą wojenną, mają rysować na lekcjach drzewa genealogiczne swojej rodziny, opowiadać o najbliższych lub wykonywać czynności, które wydają się im sprzeczne z ich religią i kulturą. Odmowa z ich strony traktowana jest jako niesubordynacja. Ja sama w jednej ze szkół, które odwiedziłam, spotkałam się z agresywną reakcją ze strony kadry nauczycielskiej, gdy dzieci muzułmańskie odmawiały uczestniczenia w niektórych zajęciach lub podczas ramadanu wychodziły w czasie lekcji, aby się modlić. A wychodziły, bo wstydziły się modlić na przerwach, gdyż szkoła nie zapewniła im miejsca, gdzie mogłyby to robić w skupieniu i spokoju, bez obecności osób je obserwujących. Słowem, agresję i niechęć budzić może wszystko, co burzy wypracowany przez lata system pracy szkoły.

Część szkół stara się rozwiązać tę patową sytuację. Na pewno ważnym rozwiązaniem dla wielu z wyżej opisanych problemów jest możliwość zatrudnienia pomocy nauczyciela, czyli osoby władającej językiem kraju pochodzenia dzieci, niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki⁷. Wiąże się to z koniecznością przekonania organu prowadzącego szkołę, że taka osoba jest niezbędna i warto znaleźć pieniądze na kolejny etat. Placówki, którym się to nie udaje, wprowadzają alternatywne rozwiązania, na przykład proszą rodziców i opiekunów uczniów i uczennic cudzoziemskich o wsparcie na zasadzie wolontariatu lub nawiązują współpracę z organizacją pozarządową, która bezpośrednio zatrudnia asystenta międzykulturowego lub asystentkę międzykulturową, pełniących podobne funkcje co pomoc nauczyciela finansowana ze środków publicznych.

Rola tutoringu wspierającego proces adaptacji kulturowej

W szkole na Startowej dziecko cudzoziemskie od razu po jego pojawieniu się przedstawiane jest osobie, która pełni funkcję jego tutora lub tutorki. Tutor

⁷ Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

lub tutorka jest osobą, do której może się ono zwrócić, jeśli ma jakikolwiek problem. Kwestia pochodzenia jest wtórna – najistotniejsze jest, by rozpoznać indywidualne potrzeby konkretnego ucznia czy konkretnej uczennicy. Rolą tutora czy tutorki jest właśnie rozpoznanie tych potrzeb. Podczas gdy tutoringiem dzieci polskich zajmują się ich wychowawcy i wychowawczynie, istnieje specjalny zespół osób, które są tutorami i tutorkami dla dzieci cudzoziemskich. Ja jestem jedną z nich. Obecnie mam pod opieką czworo dzieci cudzoziemskich.

Do moich obowiązków jako tutorki należy stworzenie planu nauki dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, prowadzenie zajęć z języka polskiego i kultury polskiej, ale także przedstawienie zasad obowiązujących w szkole, upewnianie się, że uczeń lub uczennica je rozumie oraz pomoc w kontaktach z sekretariatem, innymi nauczycielami i nauczycielkami. Ponadto wykonuję wiele czynności, których żadna umowa o pracę nie jest w stanie przewidzieć. Do tej pory wsparcie to przybierało między innymi formę nauki poruszania się po mieście, robienia zakupów, higieny, organizowania zajęć dodatkowych, pomocy w zapisywaniu na zajęcia w domach kultury i bibliotekach, pomocy w kontaktach z rodziną, która została za granicą, zapisywania dzieci na wizyty lekarskie i konsultacje ze szkolną pedagogką i psycholożką. Działania te dobierane są indywidualnie dla każdego ucznia i każdej uczennicy w zależności od jego czy jej potrzeb. Zdarza się, że dzieci cudzoziemskie nie potrzebują wcale specjalnego wsparcia. Niekiedy sytuacja, w której się znajdują, rodzi jednak konieczność otoczenia ich dodatkową opieką. I tak na przykład lekcje poruszania się po mieście na ogół przeznaczone są dla uczniów i uczennic, którzy i które bardzo słabo znają język polski lub którym różnice między kulturą polską a kulturą kraju ich pochodzenia utrudniają samodzielne funkcjonowanie w Polsce. Przede wszystkim jednak tutorzy i tutorki zajmują się koordynacją pracy osób uczących dane dziecko, pośredniczą w kontaktach między nimi i wychowawcą lub wychowawczynią oraz w kontaktach z rodzicami i opiekunami. Prowadzą też zajęcia dla dzieci polskich w ramach ogólnoszkolnego programu edukacji globalnej.

Indywidualny program nauczania dla uczniów i uczennic cudzoziemskich

Wspólnota szkoły jest dynamicznym tworem, nie składa się tylko z dzieci polskich i cudzoziemskich. Uczą się w niej młode osoby, należące do różnych kultur, religii, o różnych poglądach, ale też o zróżnicowanych predyspozycjach – psychicznych, fizycznych, edukacyjnych i intelektualnych. Obok tych, które

zmagają się z różnego rodzaju dysfunkcjami związanymi z nauką, są też dzieci z orzeczeniami o kształceniu specjalnym lub z zaburzeniami autystycznymi czy nadpobudliwością psychoruchową. Nierzadko na odniesienie sukcesu przez dziecko w szkole wpływa na przykład sytuacja w domu, trudności bytowe rodziny, specyficzne uzdolnienia czy uprawianie pasjonującego hobby (np. sportów czy uczęszczanie do szkół o profilu artystycznym). Często zdarza się, że kilka tych czynników zbiega się i może utrudniać dziecku funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej.

Dlatego też warto położyć nacisk na indywidualizację pracy z uczniami i uczennicami tak, aby dzieci miały pewność, że ich problemy zostaną dostrzeżone. Ważne jest, aby wyrobić w nich poczucie pewności, że sytuacja i los każdego i każdej z nich mają dla nas znaczenie. Zakładamy, iż dzięki pracy indywidualnej łatwiej będzie dostrzec trudności, z jakimi zmagają się na co dzień uczniowie i uczennice z innych krajów⁸. Wówczas inny sposób oceniania lub niepisanie państwowych egzaminów (w szczególnych przypadkach można wystąpić z prośbą o zwolnienie z nich) nie będą postrzegane jako faworyzacja czy działanie przeciw pozostałym dzieciom. Indywidualizowany proces nauki nie byłby możliwy, gdyby w szkole nie było funkcji tutora i tutorki – osoby wyznaczonej do pełnej opieki nad dziećmi cudzoziemskimi.

W naszej szkole ciągle staramy się wypracować coraz bliższy ideału program pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Część problemów i wyzwań związanych z pracą z tą grupą udaje się nam rozwiązać tylko dlatego, że jesteśmy szkołą społeczną i mamy większe pole działania niż placówki państwowe. Obecnie nasz system opiera się przede wszystkim na pracy indywidualnej z dużym naciskiem na proces nauki języka polskiego. Dzieci cudzoziemskie, które wymagają dodatkowych lekcji polskiego, pracują w niewielkich grupach lub indywidualnie w czasie, gdy reszta klasy ma drugi język obcy (na zajęcia z języka angielskiego uczęszczają razem z pozostałymi uczniami i uczennicami) lub po lekcjach – na zajęciach dodatkowych. Ponadto są wyłączone z niektórych lekcji (np. filozofii, która jest nieobowiązkowym, autorskim przedmiotem prowadzonym w szkole) i w tym czasie uczą się przedmiotów ścisłych lub mają zajęcia wyrównawcze o różnej tematyce. Plan nauki każdego z uczniów i każdej z uczennic cudzoziemskich jest dostosowany do jego lub jej potrzeb i na ogół różni się od planów pozostałych dzieci cudzoziemskich i polskich.

Przykładowo jedna z moich uczennic jest w trzeciej klasie, a w szkole uczy się czwarty rok. Jej sytuacja jest wyjątkowo specyficzna: pochodzi z małej wio-

⁸ Więcej o indywidualnym traktowaniu uczniów i uczennic można przeczytać w: K. Leśniewska, E. Puchała, (2011), *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [przyp. red.].

ski w Chinach, a w momencie przyjazdu do Polski nie czytała ani nie pisała w żadnym języku, mówiła jedynie gwara, jej wiedza szkolna ograniczała się do dodawania, odejmowania i znajomości zapisu kilku chińskich znaków. Przez pierwszy rok miała codziennie tylko zajęcia indywidualne – po kilka godzin języka polskiego i matematyki. Po dziesięciu miesiącach, we wrześniu 2009 roku, została włączona do pierwszej klasy gimnazjum, przy czym na części zajęć wspierał ją nauczyciel wspomagający (np. na historii sztuki), a po lekcjach miała dodatkowe zajęcia z biologii, geografii, chemii i angielskiego. Jednocześnie przez półtora roku nie chodziła z klasą na język polski (w tym czasie miała indywidualne zajęcia z tego przedmiotu i historii). W klasie trzeciej uczęszczała już na wszystkie lekcje z resztą uczniów i uczennic. Nadal miała dodatkowy język polski z elementami historii. Ponadto raz w tygodniu miała ponadprogramowe lekcje biologii oraz osobę wspomagającą na historii sztuki. Obecnie uczy się w liceum i planuje studiować medycynę.

Pozostałe dzieci w naszej szkole mają dodatkowy polski oraz korzystają z konsultacji z poszczególnych przedmiotów. Czasami konsultacje odbywają się zamiast dodatkowych przedmiotów, wykładanych w naszej szkole, ale nie wymaganych przez kuratorium i nie wliczających się do średniej. Pozwala to dopasować plan zajęć do potrzeb dziecka bez konieczności zmuszania go, by codziennie zostawało po lekcjach. Przykładem takiej indywidualizacji planu zajęć jest program lekcyjny uczennicy pochodzącej z Ukrainy, która ukończyła tam odpowiednik polskiego gimnazjum, ale na wniosek rodziców została zapisana do naszej szkoły do drugiej klasy. Włączyliśmy ją do klasy, ale z części przedmiotów została zwolniona. Plan jej nauki, który został ułożony podczas spotkań z nią, jej rodzicami i tutorką, przypisaną jej przez szkołę, nie zawierał takich przedmiotów jak taniec, filozofia, etyka, historia sztuki, drugi język obcy. W tym czasie uczennica miała cztery godziny indywidualnych zajęć z języka polskiego oraz uczęszczała na lekcje polskiego, fizyki, matematyki, geografii i biologii z innymi klasami. W lekcjach tych uczestniczyła częściowo jako wolna słuchaczka, a częściowo, w zależności od możliwości językowych, na takich samych zasadach jak pozostałe dzieci. Jeżeli czuła się na siłach, razem z nimi pisała kartkówki, odpowiadała i współtworzyła projekty. Raz w tygodniu na indywidualnych i obowiązkowych konsultacjach z tutorką oraz z nauczycielami i nauczycielkami poszczególnych przedmiotów zdawała sprawozdanie z opanowanego materiału i ewentualnych trudności. Jej postępy były monitorowane, a program w miarę potrzeb zmieniany. Plan nauki ułożony został w taki sposób, aby dziewczynka mogła uzupełnić wiedzę zdobytą w poprzedniej szkole na Ukrainie oraz nauczyć się słownictwa niezbędnego do uczestniczenia w lekcjach prowadzonych w języku polskim.

Podobną opieką objęte są także dzieci z małżeństw mieszanych i polskie wychowane za granicą, nieznające języka polskiego w stopniu wystarczającym, by mogły w pełni korzystać z nauki w szkole. Przeważnie potrzebują one bardziej zaawansowanej pomocy językowej niż dzieci pochodzące z zupełnie innych kręgów językowo-kulturowych. Nie są wyłączone z nauki przedmiotów (choć zdarzają się wyjątki), ale mają po lekcjach zorganizowane dodatkowe zajęcia z polskiego.

Edukacja globalna

W naszej szkole dzięki doświadczeniom udało się opracować dość dobrze działający, moim zdaniem, program edukacji globalnej, który pozwala uczniom i uczennicom nauczyć się patrzenia na pewne sprawy z różnych perspektyw. Mimo tego w klasach zdarzają się spięcia związane z obecnością dzieci cudzoziemskich. Najczęściej powtarzającym się zarzutem ze strony polskich uczniów i uczennic jest to, że, w ich mniemaniu, od dzieci cudzoziemskich mniej się wymaga i że są one faworyzowane zarówno w sytuacji oceny, jak i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych. Sposobem zapobiegania takiemu poczuciu niesprawiedliwości wśród uczniów i uczennic jest, jak sądzę, praca kadry pedagogicznej nad kształtowaniem w dzieciach poczucia, że każde z nich traktowane jest w szkole w sposób indywidualny.

Dzieci cudzoziemskie często trafiają do szkoły już w trakcie roku szkolnego. Przychodzą z dnia na dzień, tak że przeważnie nauczyciel czy nauczycielka nie ma możliwości wcześniejszego przygotowania klasy na przyjęcie nowego kolegi czy nowej koleżanki. Czasami ratuje się sytuację rozmową wychowawcy czy wychowawczyni z klasą, zazwyczaj na temat kraju pochodzenia dziecka cudzoziemskiego, co jest ważne zwłaszcza w przypadku uczniów i uczennic uchodźczych. Nawet najlepiej przeprowadzona czterdziestopięciminutowa lekcja nie rozwiązuje jednak problemów, pojawiających się niemal natychmiast po przyjściu nowego „Innego” ucznia lub nowej „Innej” uczennicy, których obecność nierzadko generuje konflikty w klasie. Potrzebna jest regularna praca z grupą, przede wszystkim przed przyjściem nowego dziecka oraz w pierwszych tygodniach jego lub jej funkcjonowania w nowym środowisku. Praca edukacyjna ma na celu nie tylko pozwolić poznać bliżej kulturę, z jakiej się ono wywodzi, ale także przełamać stereotypy z nią związane, zapobiec lub zminimalizować możliwość występowania zachowań o charakterze rasistowskim (są one obecne w każdej szkole, nawet najbardziej otwartej i uspołecznionej). Zdarza się, że polskie dzieci w jakiś sposób piętnują swoich cudzoziemskich kolegów

czy cudzoziemskie koleżanki, na przykład czytając na głos, przy uczennicach z Ukrainy, ogłoszenia o pracę dla sprzątaczek i hostess z za wschodniej granicy. Oczywiście w takich przypadkach konieczna jest szybka reakcja ze strony kadry pedagogicznej.

Między innymi z powodu podobnych problemów w gimnazjum „Startowa” jako rozwiązanie systemowe wprowadziliśmy tak zwaną edukację globalną.

W naszej szkole tematy związane z globalizacją, problemami i zagrożeniami współczesnego świata, kulturami innych krajów i różnicami między kulturami pojawiają się nie tylko na lekcjach przedmiotowych. W ramach zagospodarowania zastępstw zawsze wtedy, gdy nie udaje się przeprowadzić lekcji przedmiotu, ze względu na nieobecność nauczyciela czy nauczycielki, organizowane są zajęcia edukacji globalnej. Na początku każdego roku szkolnego dla wszystkich trzech roczników powstaje plan o różnych stopniach zaawansowania, dopasowanych do wiedzy, jaką posiadają poszczególne klasy. Na spotkaniach z tutorem lub tutorką dzieci omawiają zależności pomiędzy procesami kulturowymi, ekonomicznymi, ekologicznymi, politycznymi i związanymi z rozwojem technologicznym. Autorski program oparty jest w dużej mierze na ogólnodostępnych materiałach edukacyjnych i pomocach dydaktycznych takich organizacji jak Polska Akcja Humanitarna czy Centrum Edukacji Obywatelskiej, na informacjach przekazywanych przez Amnesty International lub Helsińską Fundację Praw Człowieka oraz przez inne organizacje pozarządowe związane z ochroną praw człowieka, w tym działające w ramach struktur Unii Europejskiej i Rady Europy – między innymi na stworzonym w ramach programu młodzieżowego Rady Europy podręczniku edukacji interkulturowej „Kompas”⁹. Korzystamy też bardzo ze współpracy z organizacjami pozarządowymi, działającymi na terenie Warszawy, na przykład co roku uczniowie i uczennice biorą udział w happeningach organizowanych przez Banki Żywności, których wolontariusze oraz wolontariuszki prowadzą w naszej szkole lekcje edukacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju.

Głównym celem programu edukacji globalnej jest przygotowanie uczniów i uczennic do stawienia czoła wyzwaniom współczesnego świata. Przekazanie kompetencji, które umożliwią im działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, uwrażliwią na otaczającą ich rzeczywistość i pozwolą samodzielnie podejmować aktywności antydyskryminacyjne. Wartością dodaną, nie do przecenienia w warunkach szkoły międzykulturowej, jest wiedza dotycząca różnych obszarów kulturowych. Dzieci na ogół mają już wcześniej zdobyte informacje na temat

⁹ P. Brander i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

kraju pochodzenia nowego ucznia czy nowej uczennicy (zajęcia edukacji globalnej dotyczą także kultury i polityki różnych regionów świata) i na temat różnic, jakie mogą wynikać z wychowania w innej tradycji, religii czy warunkach geopolitycznych. Choć, rzecz jasna, nie niweluje to wszystkich napięć, jakie mogą wynikać z obecności dziecka cudzoziemskiego, niezwykle ułatwia uczniom i uczennicom pierwszy kontakt i pozwala skupić się na poznaniu nowej osoby bez obciążeń, związanych ze stereotypowym myśleniem na temat religii, rasy czy konkretnej kultury.

Jednym z elementów edukacji globalnej jest organizowanie dni kultur. Często zdarza się, że dzieci cudzoziemskie prezentują najbardziej oczywiste elementy kultury swojego kraju, takie jak tańce ludowe, stroje czy potrawy. W wielu przypadkach jest to dobre rozwiązanie, pozwalające dziecku na autoprezentację oraz wzmacniające jego poczucie własnej wartości. Pozwala też na ekspresję tym dzieciom słabo mówiącym po polsku, które na co dzień wstydzą się publicznie wypowiadać. Zdarza się jednak też i tak, że dziecku zostaje przypięta etykieta, jaką jest jego pochodzenie. Co roku uczniowie i uczennice tańczą, śpiewają i gotują, ale gdy te prezentacje nie są przemyślane przez dorosłe osoby, koordynujące wydarzenie, wzmagają tylko stereotypowe postrzeganie kultur i samych dzieci cudzoziemskich. Konsekwencją tego jest, zamiast włączenia dziecka cudzoziemskiego do społeczności szkolnej, dalsza jego alienacja, postrzeganie go nie jako Saida, Oksany, Huonga czy Samuela, ale jako Czeczena, Ukrainki, Wietnamki lub Kenijczyka. Często też dzieci wstydzą się przyznać, że tak zaaranżowana sytuacja jest dla nich w jakiś sposób opresyjna.

Aby temu zapobiec, nasza szkoła przyjęła nową formę działania, jaką jest organizacja tygodni projektowych. Zamiast organizowania projektów wokół konkretnych kultur, organizujemy je na dowolne tematy, w ramach których dzieci mogą zdecydować się zaprezentować także własną kulturę. Przez pewien czas dzieci, pod opieką nauczycieli i nauczycielek, przygotowują projekty dotyczące różnych zagadnień, po czym następuje ich uroczysta prezentacja. W jednym z naszych gimnazjów uczniowie i uczennice spotykają się po lekcjach – w „Startowej” pracują przez tydzień w godzinach zajęć lekcyjnych. Od 2007 roku prowadzimy co roku projekt związany z Warszawą. Za każdym razem wspólnie z dziećmi formułujemy tematy projektów, a każdy uczeń i każda uczennica, niezależnie od klasy, zapisuje się do takiej grupy projektowej, która jest dla niego albo dla niej interesująca. W ramach tygodni projektowych dzieci opracowywały zagadnienia związane z Warszawą lat dwudziestych, trzydziestych oraz pięćdziesiątych i Warszawą współczesną. I tak powstały książki, filmy, przedstawienia i plakaty, pokazujące historie związane ze Stadionem Narodowym, warszaw-

skimi kibicami, teatrami, kawiarniami, przybliżające lepsze i gorsze dzielnice miasta oraz ich architekturę.

Wśród kilkunastu projektów realizowanych w ciągu ostatnich lat znalazł się też mówiący o innych kulturach w Warszawie. Uczestniczyły w nim głównie dzieci polskie (oraz jedna dziewczynka z zagranicy i jedna z małżeństwa mieszane-go). Dzieci cudzoziemskie, mając możliwość wyboru, w większości zdecydowały się na uczestniczenie w projektach niezwiązanych, przynajmniej bezpośrednio, z ich kulturą. Ku naszej ogromnej radości zamiast kolejny raz prezentować swój kraj, zajęły się rozwijaniem swoich zainteresowań. W grupach projektowych pracowały na takich samych zasadach, jak dzieci polskie. Praca w grupie organizowana była tak, aby ewentualne problemy językowe nie stanowiły przeszkody w uczestniczeniu w projekcie. Wystarczał dobrze ustalony podział kompetencji i odpowiedzialności uczniów i uczennic za poszczególne elementy projektu, zależne od wybranej formy prezentacji, takie jak zebranie informacji na dany temat, przeprowadzenie wywiadu, opracowanie graficzne, przygotowanie dekoracji, kulinaria, montaż filmu itd. Jeżeli dzieci sobie tego życzyły, kultury ich krajów były eksponowane przy okazji projektów, które współtworzyły, ale nie stygmatyzowały ich i nie ograniczały ich indywidualnego rozwoju.

W 2010 roku zasady działań w czasie projektów zostały dostosowane do wymagań, nałożonych na gimnazja przez Ministerstwo Edukacji Narodowej¹⁰, dotyczących projektów edukacyjnych. Pozwoliło to usystematyzować i ulepszyć naszą pracę, choć ciągle uczymy się nowych rzeczy. Ważne jednak jest to, że dzięki podjętym przez nas decyzjom każde dziecko, także cudzoziemskie, może w ramach projektu skupić się na swoich pasjach i zdobyć wiedzę wykraczającą poza treści objęte przez podstawę programową.

Praca nad projektem na tak dużą skalę i w oparciu o bardzo zróżnicowaną tematykę pozwala uzupełnić informacje zdobyte przez uczniów i uczennice w ramach bardziej teoretycznych zajęć z edukacji globalnej i praw człowieka, a także generuje kolejne pytania, które można omawiać jeszcze długo po zakończeniu projektów.

Należy podkreślić, że program edukacji globalnej, przeprowadzany w ramach lekcji zastępczych, nie tworzy dodatkowych kosztów dla szkoły. Związany jest tylko z decyzją przekazania odpowiedzialności za prowadzenie planu i organizację zastępstw jednej osobie, która, jeśli nie jest w stanie na daną lekcję zapewnić obecności nauczyciela czy nauczycielki przedmiotu, prowadzi zajęcia

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20.08.2010 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 nr 153 poz. 1046).

na podstawie wcześniej przygotowanych przez siebie materiałów dotyczących szeroko pojętej całościowej edukacji globalnej.

Garść rad jako podsumowanie

Naszym najważniejszym zasobem w kontekście wyżej opisanej sytuacji jest własne doświadczenie nauczycieli i nauczycielek w pracy w szkole wielokulturowej. Mimo dość dobrze wypracowanego systemu prowadzenia szkoły wielokulturowej w Społecznym Gimnazjum „Startowa”, ciągle borykamy się z różnymi trudnościami. Praktyka pozwala nam z niektórymi z nich uporać się szybko, nad niektórymi wciąż pracujemy.

Przedstawiam poniżej kilka dobrych rad, które sama sprawdziłam, ucząc w szkole. Dotyczą one pracy z dziećmi cudzoziemskimi:

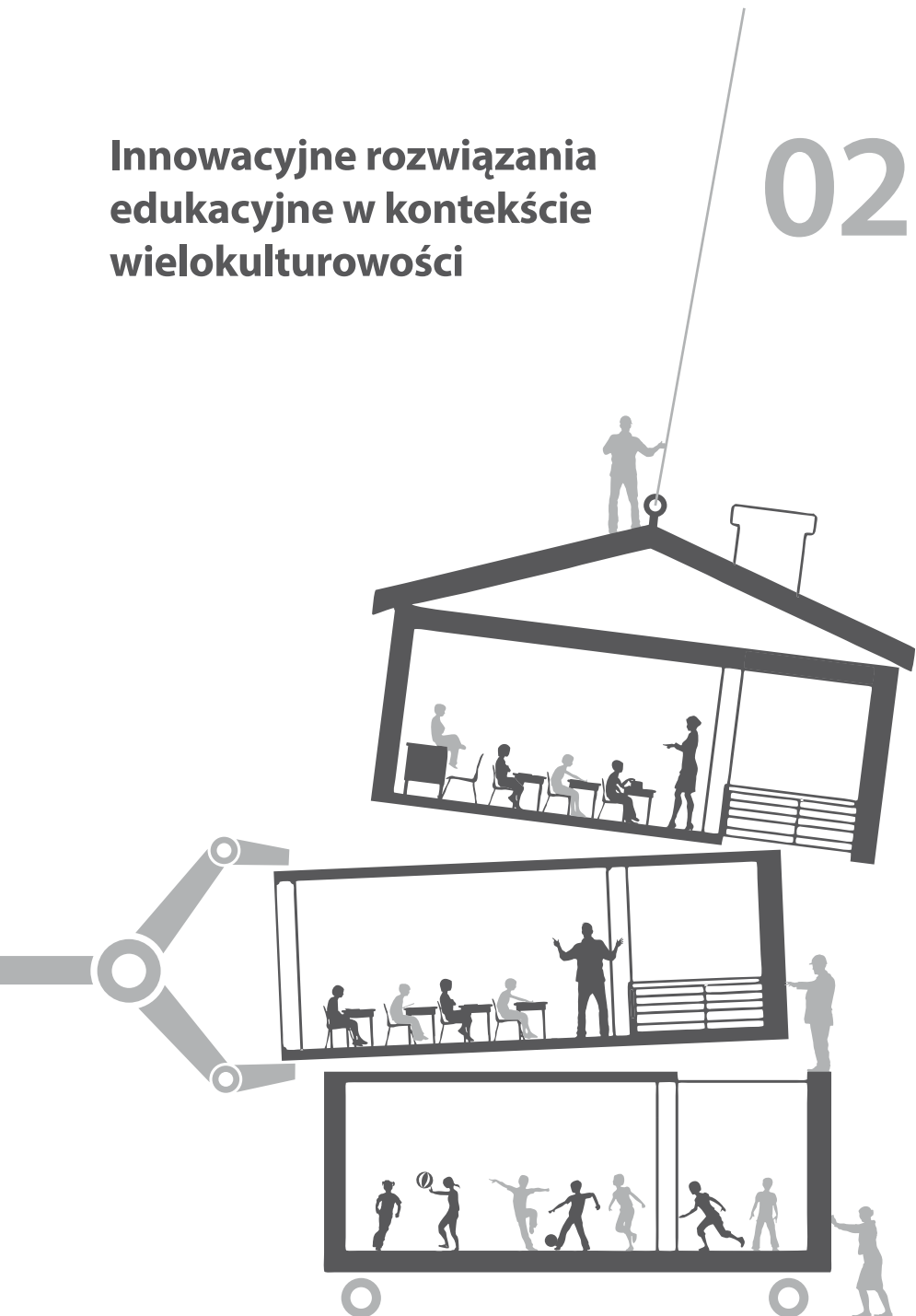
1. Bądźmy wyczuleni na błędy popełniane przez naszych uczniów i nasze uczennice. Nie wszystkie wynikają z nieznamościami języka. Jeśli jest to możliwe, sprawdźmy ich predyspozycje pod kątem dysleksji, dysgrafii i innych zaburzeń.
2. Pamiętajmy, że w wielu przypadkach przyjazd do Polski wiąże się z traumatycznymi przeżyciami. Dotyczy to nie tylko dzieci uchodźczych. Także pozostałe muszą mieć czas na odnalezienie się w nowej sytuacji, pogodzenie z tęsknotą spowodowaną rozłąką z przyjaciółmi i bliskimi, często też z jednym z rodziców.
3. Jeżeli jest to możliwe, postarajmy się dowiedzieć jak najwięcej o danym dziecku. Informacje o przebytych chorobach czy jego obecnej sytuacji rodzinnej mogą nam pomóc zrozumieć jego potrzeby. Ułatwią też kontakt z nim i jego rodzicami lub opiekunami.
4. W niektórych przypadkach warto postarać się namówić rodziców lub opiekunów, by zgłosili dzieci na szczegółowe badania lekarskie. Zdarzało się, że dzieci cudzoziemskie, które do nas przychodziły (także mieszkające w ośrodkach dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy), miały w organizmie różnego rodzaju pasożyty, chorowały na gruźlicę czy miały uzębienie wymagające natychmiastowego leczenia. Często rodzice lub opiekunowie nie potrafią zapewnić dziecku w Polsce odpowiedniej opieki medycznej, nie wiedzą, jakie prawa im przysługują lub nie mają funduszy na prywatne leczenie.
5. Często problemem w kontaktach z rodzicami i opiekunami jest bariera językowa. Jeżeli tylko jest to możliwe, postarajmy się nie prosić dziecka o tłumaczenie. Nie o wszystkich sprawach dotyczących ucznia czy uczen-

nicy możemy rozmawiać za jego czy jej pośrednictwem. Czasami rozmowy z rodzicami i opiekunami dotyczą kwestii trudnych (mogą być to kwestie wychowawcze, ale też rozmowa na temat sytuacji rodzinnej czy finansowej) i dziecko nie powinno w nich uczestniczyć. W pewnych przypadkach nie mamy też pewności, czy uczeń albo uczennica tłumaczy dokładnie to, co mówimy i nie musi to wynikać ze złej woli. Czasami dziecko może nas źle zrozumieć lub nie znać dość dobrze języka swoich rodziców. Sytuacja tłumaczenia ustawia dziecko w pozycji opiekuna swojego rodzica, co może zaburzać relacje rodzinne. Dobrym rozwiązaniem, zwłaszcza tam gdzie są ośrodki akademickie, może być poproszenie o pomoc studentek i studentów filologii. Choćby w ramach odbytych w naszej szkole praktyk. Wśród studentów i studentek warto też szukać wolontariuszy i wolontariuszek do pełnienia w szkole roli asystentów i asystentek dzieci oraz pomagania dzieciom w lekcjach.

6. Dowiedzmy się, jak wygląda system edukacji w kraju pochodzenia dziecka. Być może jego problemy wynikają nie tylko z powodów językowych, ale także z różnic w programie nauczania.
7. Rozmawiajmy z dzieckiem. Zwłaszcza na początku zdarza się, że nauczyciel czy nauczycielka jest jedyną osobą, z którą dziecko może porozmawiać o swoich kłopotach i wątpliwościach.
8. Zaaranżujmy jak najwięcej sytuacji, dzięki którym dzieci polskie i cudzoziemskie mogłyby poznać się nawzajem, znaleźć wspólną przestrzeń dialogu i działań.
9. Nie ograniczajmy dziecka kulturą, z której pochodzi. Jest ona tylko elementem jego osobowości. Pomóżmy mu rozwijać swoje zainteresowania, odnaleźć pasje, dzięki którym łatwiej byłoby mu zaakceptować życie w nowym kraju i podbudować poczucie własnej wartości.
10. Nie dziwny się niczemu. Bez względu na nasze doświadczenie czeka nas jeszcze wiele niespodzianek.

Innowacyjne rozwiązania edukacyjne w kontekście wielokulturowości

02



Urszula Jurczykowska, Agnieszka Myszkowska – nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 47 im. J. K. Branickiego w Białymstoku

Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich¹

W niniejszym artykule przedstawiamy nasze doświadczenia z pracy z dziećmi uchodźczymi, pochodzącymi przede wszystkim z Czeczenii, zdobyte w osobnym oddziale przedszkolnym, utworzonym przez nas w roku szkolnym 2009/2010. Pokazujemy, jak pomysł oddziału dla dzieci czeczeńskich sprawdza się w praktyce. Po trzech latach działania możemy również podzielić się refleksjami na temat naszych sukcesów w tym projekcie oraz na temat tego, co planujemy zmienić w przyszłości, aby oddział dla przedszkolaków cudzoziemskich skuteczniej spełniał swoje cele i założenia.

Chociaż oddział przedszkolny przy naszej szkole funkcjonuje już kilka lat, w artykule koncentrujemy się na pierwszym roku wprowadzania w życie pomysłu. To właśnie wtedy musiałyśmy podjąć najwięcej wyzwań. Wynikało to częściowo z tego, że nie było wówczas innych placówek w Polsce, w których istniały specjalne oddziały przedszkolne dla dzieci cudzoziemskich. Z tego powodu nie miałyśmy na czyjej wiedzy się wzorować.

Zacznijemy od krótkiego omówienia naszego dotychczasowego doświadczenia w pracy z dziećmi uchodźczymi. Następnie opiszemy, na czym, naszym zdaniem, polegają ich największe trudności w adaptacji do warunków życia i nauki w Polsce. Główną część niniejszego tekstu poświęcamy przedstawieniu pomysłu na utworzenie specjalnego oddziału przedszkolnego dla dzieci uchodźczych i przebieg u wdrażania tego działania w życie. Na koniec opiszemy przykłady

¹ Tekst jest zaktualizowaną wersją artykułu, który powstał w 2010 roku w ramach projektu „Promowanie szkoły wielokulturowej: Opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa, a także przy wsparciu finansowym m.st. Warszawy [przyj. red.].

innych działań, które realizujemy, by wspierać integrację dzieci z Czechenii ze społecznością szkoły.

Początki naszej pracy z dziećmi uchodźczymi

Od 2000 roku w okolicach Białegostoku funkcjonowały dwa ośrodki dla cudzoziemców, ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy. W jednym z nich, położonym w pobliżu naszej szkoły, mieszkało około trzystu osób – znakomita większość z nich pochodziła z Czechenii, a około sześćdziesiąt procent stanowiły dzieci. Ośrodek „Iga” został zamknięty w listopadzie 2010 roku, ale wielu jego lokatorów i wiele lokatorek nadal przebywa w Białymstoku, mieszkając w prywatnych kwaterach lub w ośrodku dla cudzoziemców „Budowlani”. Z dziećmi pochodzenia czecheńskiego i ich rodzicami lub opiekunami mamy kontakt od 2004 roku, kiedy to po raz pierwszy trafiły one do naszych klas. Pracując z dziećmi czecheńskimi poznałyśmy ich losy oraz przyczyny, dla których ich rodzice lub opiekunowie przyjechali do Polski.

W pracy zawodowej starałyśmy się jak najlepiej wspierać dzieci czecheńskie, a zarazem wywiązywać się z trudnego zadania, jakim jest praca w klasie wielokulturowej. Konsekwentnie dążyłyśmy do podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych. Na własną rękę gromadziłyśmy wiedzę i informacje o Czechenii, jej kulturze i historii oraz obecnej sytuacji osób czecheńskiej narodowości. Bezcenne okazały się doświadczenia i wiedza wyniesione z różnych zajęć dokształcających – w szczególności z kursu dla nauczycieli i nauczycielek, przygotowujących się do nauczania języka polskiego cudzoziemców (objętych obowiązkiem szkolnym w Polsce), zorganizowanego przez Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie². Jedna z nas ukończyła ponadto studia podyplomowe dla mentorów i mentorek kulturowych na Uniwersytecie Jagiellońskim, a wiedzę tam uzyskaną wykorzystuje na co dzień w praktyce. Ważne dla nas jest także wymienianie się doświadczeniami z innymi nauczycielami i nauczycielkami, pracującymi z uchodźcami i uchodźczyniami – w tym celu korzystamy z możliwości nawiązania kontaktów na konferencjach, seminariach i szkoleniach. Angażowałyśmy się także w działania, które umożliwiały nam większy kontakt z osobami z Czechenii, a zarazem przekładały się na konkretne wsparcie dla dzieci czecheńskich i ich rodzin, na przykład prowadziłyśmy dodatkowe,

² Więcej informacji można uzyskać na stronie internetowej Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie, dotyczącej szkoleń: <http://szkolenia.pcn.lublin.pl/>.

bezpłatne zajęcia z języka polskiego dla uchodźców i uchodźczyń – zarówno dla dzieci, jak i ich rodziców i opiekunów.

Te wszystkie działania, które miały nas lepiej przygotować do pracy z dziećmi czecheńskimi, nie gwarantowały jednak sukcesów naszym podopiecznym. Po długim doświadczeniu w pracy z dziećmi uchodźczymi widziałyśmy, że mimo dokształcania się i kształtowania lepszych kontaktów z osobami z Czeczenii nie mogłyśmy pokonać pewnych trudności, które wymagały bardziej instytucjonalnego rozwiązania. Naszym zdaniem, oddział przedszkolny dla dzieci czecheńskich przeciwdziała niektórym z tych trudności. Zanim jednak przedstawimy szczegółowo sposób działania oddziału, omówimy najważniejsze, jak wydaje się na podstawie naszego doświadczenia, problemy uchodźców i uchodźczyń w Polsce. Problemy te mają znaczenie także w codziennej pracy z dziećmi.

Problemy uchodźców i uchodźczyń w Polsce

Dla Czeczenów i Czeczenek, żyjących w Polsce, niewątpliwie znaczący jest fakt, że udało im się wyjechać z Czeczenii, gdzie w większości przypadków pozbawieni byli podstawowych praw do tego, by żyć bezpiecznie i spokojnie, gdzie towarzyszyła im ciągła niepewność i lęk o dzieci i siebie samych. Polska nie musi jednak być kresem ich drogi. Choć są tu daleko od zagrożeń obecnych w Czeczenii, to doświadczają innych trudności, które mogą szczególnie mocno oddziaływać na dzieci, niebędące w pełni świadome swojej sytuacji.

W naszym przekonaniu następujące czynniki istotnie wpływają na życie dzieci czecheńskich w Polsce:

Stres akulturacyjny i szok kulturowy

Kiedy człowiek jest w swojej grupie kulturowej, wśród ludzi, których łączą wspólne zwyczaje, język i religia, nie musi zastanawiać się szczególnie nad tym, co mówi i robi, dlatego że wszyscy wokół widzą świat tak samo i wiedzą, czego oczekiwać od siebie nawzajem. Gdy znajduje się w nowym środowisku kulturowym i społecznym, może dotkliwie odczuć, że nie wie, jakie są zasady kontaktów z otoczeniem. Proces adaptacji kulturowej może wówczas wywołać stres akulturacyjny. W przypadku, gdy osoba nie pokonuje stresu akulturacyjnego i nie udaje jej się odnaleźć w nowych warunkach społecznych i kulturowych, mamy do czynienia z szokiem kulturowym. Jego istotą jest poczucie niepewności i zagubienia, wynikające z sytuacji, w której człowiek nie może pogodzić się z normami obowiązującymi w nowym środowisku, nie potrafi się w nim odnaleźć, a okazuje

się, że dotychczasowe sposoby radzenia sobie z życiem się nie sprawdzają. Temu poczuciu niepewności i bezradności może towarzyszyć załamanie emocjonalne objawiające się na przykład depresją, unikaniem kontaktów z ludźmi, agresją, problemami zdrowotnymi, zmianami nastroju. W wyniku szoku kulturowego nawet tak proste czynności jak witanie się z ludźmi mogą sprawiać kłopot.

Choć dzieci są młode i dopiero przechodzą proces kształtowania kulturowego, także mogą doświadczyć takiego szoku. Są nawet bardziej narażone na sprzeczne normy i obyczaje, ponieważ zależne są zarówno od rodziców lub opiekunów, jak szkoły i kadry pedagogicznej w Polsce – a to może wymagać szacunku dla wartości i obowiązków ze sobą sprzecznych. Przykładem takiej różnicy mogą być normy, dotyczące relacji między dziewczynkami a chłopcami. W Czeczenii mężczyźni nie dotykają kobiet. Oznacza to, iż Polak, witający kobietę czeczeńską uściskiem dłoni, lub nauczycielka wyciągająca dłoń do ojca Czeczena popełnia gafę. Taki podział zachowań dotyczący płci zaczyna obowiązywać dzieci czeczeńskie w wieku około dziesięciu, jedenastu lat. W naszej pracy zaobserwowałyśmy jednak, że podczas zabaw, które prowadziłyśmy na zajęciach, już pięcio- sześcioletni chłopcy nie chcą podawać dziewczynkom ręki. Musiałyśmy w związku z tym wymyślić alternatywne zabawy. Kiedy indziej na zajęciach o letnich zabawach pokazałyśmy rysunek plaży, na której opalali się i bawili ludzie w kostiumach kąpielowych. Wśród dzieci rysunek wzbudził niesamowite poruszenie. Komentarze maluchów sugerowały, że w odbiorze dzieci postaci były jak nagie. Wytłumaczyłyśmy im szybko, że w Europie taki ubiór jest akceptowany na plaży i nie budzi złych emocji. Z kolei innym razem, podczas rozmowy z nastoletnim chłopcem, dowiedziałyśmy się, że zgorszył go widok publicznie całujących się par i kobiet palących papierosy. Takie zachowania w Czeczenii są nie do przyjęcia. Reakcje dzieci czeczeńskich wyraźnie pokazują, jak wiele jest dla nich nieoczywistych i niezrozumiałych sytuacji życia codziennego.

Zespół stresu pourazowego

Zarówno dorośli uchodźcy i dorosłe uchodźczynie, jak i ich dzieci mogli i mogły być świadkami przemocy przed przyjazdem do Polski. Traumatyczne wydarzenia przeżyte w młodym wieku wpływają na zdrowie psychiczne, rozwój dziecka, a nawet na zmiany biologiczne w mózgu. Symptomami zespołu stresu pourazowego (PTSD – *Post-traumatic stress disorder*) mogą być nadmierne rozdrażnienie, nagłe ataki złości, poczucie niskiej wartości i samooceny, trudności w relacjach interpersonalnych, zaburzenia lękowe. Ważną cechą charakterystyczną PTSD jest to, że wyżej wymienione objawy mogą występować kilka

miesiący, a nawet kilka lat po traumatycznym zdarzeniu. Oznacza to, że w pracy z dziećmi uchodźczymi można czasem obserwować zmiany w zachowaniu lub postawie, które trudno połączyć z doświadczeniami w Polsce, a tym bardziej z doświadczeniami szkolnymi.

Dzieci mogą reagować ponadto na przeżycia traumatyczne w bardzo różny sposób i nie ujawniać wszystkich objawów jednocześnie. Ważne jest też, żeby pamiętać, że nawet jeśli dziecko urodziło się już w Polsce, to jego rodzice lub opiekunowie mogli doświadczyć strasznych przeżyć, które pośrednio na nie wpływają. Przykładowo dzieci pewnej Czeczenki, z których jeden chłopiec trafił do naszej klasy, a dwójka do zerówki czeczeńskiej, były bardzo spokojne, ciche i nieśmiałe. Do malowania często używały tylko czarnej kredki i rysowały samoloty bombardujące budynki. Okazało się, że ich matka widziała, jak rozstrzelano na ulicy jej czternastoletniego brata, z którym była bardzo związana. Nie opowiadała o tym dzieciom, ale wieczorami często płakała i po cichu rozmawiała na ten temat z mężem. Chłopcy usłyszeli całą historię i zrobiła ona na nich wielkie wrażenie. W tym przypadku mama dzieci, z którymi pracowałyśmy, nie potrafiła uporać się z przeszłością, a jej rozchwianie emocjonalne wpłynęło na dzieci. Takich uczniów i takie uczennice należy otoczyć szczególną opieką.

W naszej klasie widoczne były powtarzające się objawy niekontrolowanej agresji skierowanej głównie do kolegów. Nie wiedziałyśmy, czy takie zachowania wynikają z traumatycznych przeżyć czy z temperamentu dzieci. W szkole trudno jest zdiagnozować PTSD, bo wymaga to specjalistycznej wiedzy między innymi z zakresu psychologii międzykulturowej i psychologii dziecka. W Polsce liczba psychoterapeutów i psychoterapeutek, posiadających odpowiednie kwalifikacje do pracy z uchodźcami i uchodźczyniami, przeżywającymi PTSD (w tym z dziećmi), jest bardzo mała i najczęściej pracują przy ośrodkach dla cudzoziemców i w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Z naszego doświadczenia wynika jednak, że poradnie te niechętnie przyjmują pacjentów i pacjentki z Czeczenii. Zamknięcie ośrodka zatem (tak jak miało to miejsce w listopadzie 2010 roku) ograniczyło dostęp do specjalistycznej pomocy psychologicznej, która jest potrzebna instytucjom i osobom, pracującym z uchodźcami i uchodźczyniami, takim jak nasza szkoła.

Brak znajomości języka polskiego

Bariera językowa, tak jak trudności wynikające ze stanu psychicznego i emocjonalnego, również utrudnia budowanie relacji nauczycieli i nauczycielek z dziećmi czeczeńskimi. Jest ona jednak łatwiej rozpoznawalna i bardziej zrozumiała dla osób obserwujących dziecko. Istnieją sprawdzone i stosunkowo

łatwo dostępne sposoby na podnoszenie znajomości języka polskiego. Dlatego jest to frustrujące, gdy przeszkodą w nauce języka staje się przede wszystkim brak zaangażowania i chęci do nauki po stronie cudzoziemców i cudzoziemek. Trzeba jednak też zrozumieć, skąd ten brak chęci wynika. Po pierwsze dla niektórych rodzin Polska nie jest krajem docelowym – rodziny te planują wyjazd dalej i z tego powodu mogą nie traktować priorytetowo potrzeby nauki języka, który nie przyniesie korzyści w przyszłości. Trzeba też podkreślić, że długi okres trwania postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy utrzymuje rodziny w poczuciu zawieszenia, ponieważ nie wiedzą, czy i kiedy władze polski przyznają im ochronę. Taki stan niepewności może negatywnie wpłynąć na motywację do nauki. Innym utrudnieniem dla niektórych uchodźców i uchodźczyń czeczeńskich jest to, że często mają za sobą jedynie kilka lat nauki lub też w ogóle nie chodzili czy nie chodziły do szkoły. Takim rodzicom czy opiekunom może być trudno wspierać i pomagać dzieciom korzystać z nauki w formalnym systemie edukacji, w którym sami nie mieli szansy się uczyć.

Brak znajomości realiów szkoły w Polsce

Istnieją istotne różnice pomiędzy systemem edukacji w Polsce i w Czeczenii, co sprawia konkretne trudności polskim szkołom. Już samo zakwalifikowanie dziecka do odpowiedniej klasy jest problematyczne. Stanowi to też utrudnienie dla rodzin czeczeńskich, które muszą się dostosować do systemu polskiego. W Czeczenii bowiem nie ma podziału na szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną. Uczniowie i uczennice chodzą przez cały czas do tej samej szkoły. Edukację zaczynają w wieku siedmiu lat. Językiem wykładowym w ich szkołach jest rosyjski, czeczeńskiego uczą się na osobnych zajęciach (tak jak w polskich szkołach uczy się np. angielskiego). Mają zajęcia z matematyki, plastyki i sportu. Od piątej klasy lekcje biologii, geografii, historii (najpierw Rosji, a w późniejszych latach Czeczenii i innych państw), języka obcego (najczęściej jest to angielski) i muzyki (nauka czeczeńskich pieśni i tańców, gra na różnych instrumentach). Od 1998 roku piątoklasiści zaczynają też naukę podstaw islamu (zajęcia te prowadzone są w języku czeczeńskim). Ustawowy obowiązek edukacyjny w Czeczenii pozwala na ukończenie nauki po dziewięciu latach z tak zwanym niepełnym średnim wykształceniem. Edukację można wtedy kontynuować w szkołach przygotowujących do zawodu. Osoby chcące podjąć studia muszą ukończyć jedenaście klas. Egzamininy końcowe zdaje się po dziewiątej lub jedenastej klasie, po czym można dostać świadectwo. Jest to jedyne świadectwo, jakie wydają czeczeńskie szkoły. Nie ma tam zwyczaju wystawienia takiego dokumentu po każdym roku nauki. Rok szkolny trwa od pierwszego

września do końca maja, podzielony jest na cztery semestry, po których następują trzymiesięczne wakacje. W ciągu roku szkolnego wolne są tylko niedziele. Nie trzeba się martwić o podręczniki, ponieważ uczniowie i uczennice wypożyczają je ze szkół. O ich zawartości i reformach programowych decyduje rząd rosyjski³.

Wiele z wyżej wymienionych czynników nakłada się na siebie i utrudnia warunki pobytu w Polsce dzieciom i rodzinom uchodźczym. Na przykład szok kulturowy często nasila stan PTSD, z kolei zarówno PTSD jak i szok kulturowy mogą zmniejszyć chęć podejmowania wysiłku jakiegokolwiek nauki. A brak wiedzy o sposobie funkcjonowania szkoły w Polsce może wzmocnić poczucie frustracji i bezradności. Nie mogliśmy rozwiązać tych problemów tylko poprzez doksztalcanie się – dodatkowe kursy i szkolenia, udział w konferencjach czy lektury o Czeczenii i Czeczenach. Aby skutecznie zmierzyć się z tymi trudnościami i pozytywnie wpłynąć na sytuację naszych uczniów i uczennic, konieczne było opracowanie rozwiązań instytucjonalnych.

Pomysł zerówki dla dzieci uchodźczych

Utworzenie oddziału przedszkolnego dla dzieci uchodźczych miało być odpowiedzią na wyżej opisane trudności dzieci i rodzin pochodzących przede wszystkim z Czeczenii. W naszym przekonaniu osobny oddział miał zapewnić dzieciom przyjazne warunki do edukacji i kształtowania podstawowych umiejętności społecznych, umożliwić łagodny proces adaptacji do systemu edukacji w Polsce i zmniejszyć doświadczenie adaptacji kulturowej czy szoku kulturowego w początkowym okresie pobytu.

Trzeba podkreślić, że nie było oczywiste, czy utworzenie takiego oddziału przyniesie tylko pozytywne konsekwencje. Znałyśmy opinie ekspertów i ekspertek, odradzające tworzenie oddzielnych klas dla dzieci cudzoziemskich. Ich zdaniem, takie działania doprowadzają do izolacji, większych podziałów i sprzyjają tworzeniu się *gett*, ponieważ ograniczają cenny kontakt z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. Oddzielne grupy dla dzieci czeczeńskich groziłyby zatem wzmocnieniem podziałów i *de facto* przeciwdziałyby procesowi akulturacji. Ponieważ zgadzałyśmy się z tymi argumentami, starałyśmy się, aby w naszym planie działania wyraźnie było widać, że stworzenie oddziału przedszkolnego dla dzieci czeczeńskich nie wiąże się z takim zagrożeniem. Szukałyśmy przykładów

³ Por. B. Różycka, Czeczeńscy uczniowie w naszej klasie, <http://refugee.pl/?mod=knowbase&path=2689&PHPSESSID=c4ba932fd4a8c59e34a23308ffa3d4d2>, 28.08.2009 (dostęp 29.10.2012).

działania i doświadczeń, które pokazywały, że oferowanie specjalnego wsparcia i poświęcanie wyjątkowej uwagi dzieciom cudzoziemskim jest korzystne nie tylko dla nich samych, ale także dla szerszego otoczenia. Szukałyśmy ponadto modeli działania, które miały wyraźnie wbudowane metody wspierania i rozwijania kontaktów między różnymi grupami społecznymi (w naszym przypadku starałyśmy się, by dzieci czeczeńskie i polskie miały szanse na wzajemne kontakty i przebywanie razem).

Jednym z takich przykładów było warszawskie Społeczne Gimnazjum nr 20 na ul. Raszyńskiej, gdzie od dłuższego czasu uczy się wiele dzieci cudzoziemskich⁴. Stworzono w nim specjalną grupę dla dzieci, które uczyły się języka polskiego od podstaw i miały w całości oddzielny tok nauczania. Okazało się, że rzeczywiście stworzyły one odizolowane, hermetyczne środowisko, co w efekcie nie ułatwiło im nauki języka polskiego i zaszkodziło w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych. Choć zupełnie oddzielny system nauki dla uczniów i uczennic cudzoziemskich się nie sprawdził, to szkoła nie zrezygnowała z pomysłu udzielania im specjalnego wsparcia. Obecnie nadal organizowane są oddzielne grupy dla dzieci uczących się języka polskiego jako obcego, ale służą one przede wszystkim temu, by jak najwięcej skorzystały one językowo, zanim dołączą do swoich rówieśników w klasie standardowej. Szkoła stara się, aby dzieci jak najszybciej zaczynały edukację w swojej grupie wiekowej.

Z kolei w Lublinie realizowano projekt, w ramach którego dzieci uchodźcze tuż po przyjeździe do Polski, objęte zostały intensywną nauką języka polskiego w ośrodku dla cudzoziemców i dopiero po trzech, czterech miesiącach trafiały do klasy z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. To, jak szybko dziecko mogło dołączyć do klasy z dziećmi polskimi, było uwarunkowane indywidualnym postępem w nauce języka. Doświadczenie z tego projektu wyraźnie pokazało, że dzieci, które przeszły intensywny kurs nauki polskiego, radziły sobie znacznie lepiej w szkole polskiej niż dzieci, które po przyjeździe trafiły od razu do szkoły.

Kluczowe na drodze realizacji pomysłu oddziału przedszkolnego dla dzieci czeczeńskich było także uzyskanie poparcia władz miejskich. Tym zajęła się dyrektorka naszej szkoły Halina Hapunik. W marcu 2009 roku wystosowała pismo do Prezydenta Białegostoku, w którym prosiła o wyrażenie zgody na utworzenie w roku szkolnym 2009/2010 oddziału klasy 0 dla dzieci uchodźczych z Czeczenii. W odpowiedzi pan prezydent podzielił się z nami obawami, że „(...) utworzenie klasy wyłącznie dla dzieci uchodźców niesie za sobą pewne ryzyko. W oddziale, w którym zgromadzona jest duża liczba dzieci innej narodo-

⁴ O sytuacji w tej szkole pisze K. Małanowska w artykule „Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum”, s. 25–37 w niniejszej publikacji [przyj. red.].

wości, istnieje prawdopodobieństwo, że nie będą się one integrować z uczniami polskimi, w związku z tym trudniej im też będzie nauczyć się języka polskiego”. Dalej pisał jednak: „(...) Wyrażam zgodę na utworzenie oddziału kl. 0 dla dzieci czecheńskich oraz wyrażam akceptację dla zatrudnienia poprzez Urząd Pracy nauczyciela czecheńskiego, który będzie wspierał dzieci uchodźców czecheńskich rozpoczynające naukę w kl. 0”⁵.

To nie był jednak koniec naszych starań o poparcie dla pomysłu. Aby zerówka mogła funkcjonować, potrzebne były dzieci chętne do nauki w takiej klasie. Podjęliśmy zatem działania, aby uzyskać również zrozumienie i poparcie wśród rodziców i opiekunów czecheńskich. Na przykład podczas zapisów dzieci do szkoły przeprowadzono z dorosłymi indywidualne rozmowy na temat pomysłu osobnego oddziału. Na początku każdego roku szkolnego w naszej szkole organizowane jest specjalne zebranie dla rodziców i opiekunów czecheńskich, aby poinformować ich o sposobie funkcjonowania szkoły oraz otwarcie porozmawiać o naszych wzajemnych oczekiwaniach. Takie oddzielne spotkanie to dodatkowa okazja do tego, aby odpowiedzieć na ich specyficzne potrzeby, choć są oni zachęceni także do udziału w zwykłych spotkaniach dla rodziców i opiekunów.

Przy okazji zebrania we wrześniu 2009 roku przedstawione zostały cele edukacyjne i wychowawcze, które oddział dla dzieci czecheńskich miał pomóc osiągnąć. Rodzice i opiekunowie czecheńscy mieli wówczas okazję wyrazić swoje obawy lub zadać pytania, na przykład o to:

- czy ich dzieci będą mogły brać udział we wszystkich działaniach szkoły (wycieczkach, imprezach, uroczystościach);
- czy szkoła będzie oferować posiłki zgodne z wymaganiami islamu;
- czy podczas ramadanu dzieci czecheńskie będą zwolnione z niektórych zajęć oraz czy szkoła zwolni dzieci z obowiązku szkolnego z okazji uroczystego zakończenia postu na koniec ramadanu;
- czy dzieci będą mogły korzystać ze świetlicy.

Spotkanie to okazało się ważne. Dało rodzicom i opiekunom możliwość zabrania głosu w sprawie warunków edukacji ich dzieci w szkole oraz wyrażenia swoich oczekiwań i obaw. Istotna była obecność na zebraniu wicedyrektorki naszej szkoły, ponieważ nadała ona uroczysty charakter temu wydarzeniu i potwierdziła, że szkoła troszczy się o sytuację dzieci czecheńskich. Wicedyrektorka mogła jako autorytet odpowiedzieć na pojawiające się pytania i wątpliwości – uspokoiła rodziców i opiekunów i przekonała, że dzieci będą pełnoprawnymi członkami i członkiniami szkolnej wspólnoty i że będą mogły korzystać z pełnych jej zasobów oraz uczestniczyć we wszystkich odbywających

⁵ Pismo do szkoły z dnia 23.04.2009 wystosowane przez Zastępcę Prezydenta Białegostoku.

się tu wydarzeniach. Co do posiłków, wyjaśniła, iż szkoła może zaoferować bezpłatnie zupełną przygotowaną zgodnie z zasadami islamu oraz że stara się o dofinansowanie, aby w przyszłości zapewnić pełny obiad. Obecnie dzieci codziennie jedzą bezpłatną zupełną, część starszych uczniów i uczennic ma wykupione pełne posiłki. Wicedyrektorka podjęła też temat trudności, na które napotyka szkoła w pracy z dziećmi czeczeńskimi, a które przy współpracy z rodzicami i opiekunami mogą zostać rozwiązane. Najważniejszy problem to nieregularna frekwencja uczniów i uczennic – choć szkoła szanuje ramadan i zwalnia dzieci z tej okazji z obowiązku szkolnego, to wymaga, aby regularnie chodziły do szkoły wtedy, kiedy nie ma świąt.

Cele oddziału dla dzieci czeczeńskich

W wyniku poparcia udzielonego przez dyrekcję szkoły i władze miasta oraz zainteresowania wśród rodziców i opiekunów, w roku szkolnym 2009/2010 otworzono zerówkę dla dzieci czeczeńskich. W momencie wdrażania pomysłu osobnego oddziału wchodziła w życie reforma oświatowa, na skutek której obniżony został wiek rozpoczęcia szkoły⁶. Ponieważ był to okres przejściowy, to dzieci przychodzące po raz pierwszy do szkoły były w różnym wieku. W każdym z trzech ostatnich lat działalności do oddziału zapisanych było średnio około dwudziestu pięciu dzieci w wieku od pięciu do siedmiu lat. Naszym założeniem było, iż po zakończeniu roku w zerówce dzieci trafią do klas pierwszych – dwójka lub trójka dzieci czeczeńskich do każdej klasy, żeby mogły pogłębiać relacje z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, a jednocześnie czuć wsparcie w zaprzyjaźnionych rodakach i rodaczkach.

Grupa dzieci w zerówce prowadzona jest przez dwie nauczycielki – jedną pochodzenia polskiego, drugą czeczeńskiego. Pracują one w tych samych godzinach i są obecne na wszystkich zajęciach. Specjalnym zadaniem nauczycielki z pochodzeniem czeczeńskim jest dyscyplinowanie grupy, sprawowanie opieki oraz wspieranie nauczycielki polskiej w procesie dydaktycznym. Jej obecność jest szczególnie cenna, ponieważ pełni ona rolę tłumaczki kulturowej w kontaktach między polską kadrą pedagogiczną a dziećmi czeczeńskimi. Dzięki jej obecności dzieci odczuwają komfort psychiczny i bezstresowo funkcjonują w otoczeniu szkolnym, mogą w czasie zajęć obcować ze swoim językiem, czują się zrozumiane i mają poczucie bezpieczeństwa.

⁶ Ustawa z dnia 19.03.2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 nr 56 poz. 458).

Osobny oddział miał spełnić trzy podstawowe cele edukacyjne i wychowawcze. Poniżej prezentujemy każdy z nich z przykładami podjętych działań.

Zaznajomienie dzieci czecheńskich z polskim systemem oświaty

Dzieci czecheńskie, które do nas trafiły, wcześniej nie chodziły do przedszkola. Ich rodzice czy opiekunowie często też nie znali zasad, obowiązujących w tego typu placówkach w Polsce. Za cel postawiliśmy sobie nauczenie dzieci zachowań, norm i zasad obowiązujących w szkołach w Polsce. Uczyliśmy je na przykład zwracania się do dorosłych per pani lub pan (gdyż w języku czecheńskim nie funkcjonują zwroty „pan/pani”), podnoszenia ręki, kiedy chciały zabrać głos, czy słuchania, kiedy wypowiadały i wypowiadały się ich koleżdy i koleżanki. Normy obowiązujące w szkołach są nowe i trudne do przyjęcia dla przedszkolaków polskich, a różnice kulturowe i ogólna sytuacja dzieci uchodźczych powoduje, że uczenie się tych norm przebiega inaczej. Warunki oddziału przygotowanego specjalnie dla dzieci czecheńskich obniżają stres, wywołany koniecznością porozumiewania się wyłącznie w języku polskim czy niezajomością i niezrozumieniem polskiej kultury. Dzięki zerówce dzieci mają rok więcej, aby zapoznać się nie tylko z podstawowymi zasadami funkcjonowania w klasie i na zajęciach, ale również z zasadami szkoły oraz ogólnym rytmem jej działania (np. cykliczne wydarzenia z okazji świąt i uroczystości, poznanie budynku i poszczególnych pomieszczeń oraz ich specyficznego znaczenia dla życia szkoły). Także rodzice i opiekunowie dzieci uchodźczych dowiadują się w tym czasie chociażby o konieczności noszenia mundurków do szkoły, o obowiązujących w niej zasadach dyscyplinarnych i o ważnych wydarzeniach.

Osobny oddział pozwala nam także w większym stopniu ustosunkować się do potrzeb dzieci, niż jest to możliwe w klasie mieszanej. Ma to duże znaczenie w łagodzeniu procesu adaptacji dzieci do życia w Polsce. Ważne okazują się detale językowe, na które zwracamy szczególną uwagę. Czasem wprost omawiamy różnice językowe. Trzeba podkreślić, że praca z dziećmi cudzoziemskimi wymaga od osoby prowadzącej zajęcia elementarnej znajomości języka ojczystego dziecka. Na przykład rozmawiamy z dziećmi o piesku w budzie, ale jednocześnie tłumaczymy, jak to jest możliwe, że w języku polskim *buda* jest słowem neutralnym, podczas gdy w języku czecheńskim *bud/buda* jest wyjątkowo wulgarnym wyrazem (oznaczającym intymną część ciała kobiety). Podobnej uwagi i dyskusji wymagają słowa, które dla dzieci czecheńskich wydają się neutralne, ale mogą wzbudzić oburzenie lub śmiech wśród ich polskich rówieśników i rówieśnic, na przykład czecheńskie *hu ju* nie jest przekleństwem lecz pytaniem: „co to?”, a słowo *cyck* oznacza kotka.

Nauka języka polskiego

Jednym z naszych priorytetów było zapoznanie dzieci czecheńskich z językiem polskim poprzez stworzenie przyjaznych, jak najmniej stresogennych, warunków do nauki. Nie mogły one pracować w oparciu o ten sam program, co polskie dzieci. Żeby odpowiedzieć na specyficzne potrzeby uczniów i uczennic, poznających język polski jako obcy, opracowałyśmy autorski „Program adaptacji językowej dzieci obcokrajowców w młodszym wieku szkolnym”. Działania edukacyjne realizujemy w oparciu o przeplatające się elementy pracy ze słowem, dramy, muzyki, plastyki, tańca, zabaw tematycznych i gier poznawczych. Zwracamy też dużą uwagę na pracę zespołową. Nauka za pomocą takich narzędzi wspiera równocześnie wszechstronny rozwój osobowości i ułatwia adaptację dziecka w nowym środowisku. Nauczanie dzieci polskiego, znających już inne języki, musi odbywać się poprzez wielokrotne powtarzanie, które powinno być dla nich atrakcyjne (np. za pomocą piosenek, wierszy, rymowanek). Niezbędne są częste zmiany aktywności oraz różnorodność bodźców podtrzymujących uwagę (np. śpiew, gry ruchowe, oglądanie i kolorowanie obrazków, video). Przykładowo, nasze dzieci bardzo szybko uczą się nazw części ciała po polsku dzięki śpiewaniu piosenki połączonej z zabawą ruchową.

Zawsze weryfikujemy, czy realizowane aktywności edukacyjne zgodne są z czecheńskimi normami kulturowymi. Okazało się na przykład, że formy ekspresji teatralnej nie zawsze sprawdzały się pod tym względem. Dziewczynki nie mogły bowiem dotykać chłopców, co uniemożliwiało zagranie scenki teatralnej, w której dziewczynka w roli mamy prowadzi dziecko do szkoły. Zabawa zatem musiała zostać zmodyfikowana. Z naszych doświadczeń wynika, że dzieci bardzo cieszą się ze swoich sukcesów. Większość z nich nie ma problemów z zabranieniem głosu i aktywnym zaangażowaniem się w zajęcia, gdy jest odpowiednio zachęcana przez nauczyciela lub nauczycielkę, a ćwiczenia są zabawne i niestresujące.

Ważne dla nas było pozostawienie dzieciom swobody w sposobie angażowania się w zajęcia. Podejmowały działania tylko wtedy, gdy czuły się do tego gotowe, na przykład nie zmuszałyśmy dziecka do mówienia, jeśli samo tego nie chciało. Ponadto zamiast wskazywać błędy językowe, same powtarzałyśmy kilkakrotnie zdanie zawierające prawidłową formę. Co ważne, nauka języka odbywała się również w ramach działań integracyjnych, realizowanych dla dzieci czecheńskich i polskich. Kontakt z rówieśnikami i rówieśnicami jest bowiem ważny nie tylko ze względu na kształtowanie umiejętności interpersonalnych, ale także ze względu na rozwijanie znajomości języka.

Nawiązywanie kontaktu z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami poprzez działania integracyjne

Ostatnim celem oddziału dla przedszkolaków czecheńskich było wspieranie procesu integracji dzieci ze środowiskiem polskim. Integracja ta miała odbywać się w sposób stopniowy i łagodny. Przebiegała w trzech obszarach. Pierwszy z nich to relacje z polskimi kolegami i koleżankami z równoległych klas zerowych. Dzieci czecheńskie często są postrzegane jako małe rozrabiaiki. Nie zauważa się jednak, iż mimo ponadprzeciętnej energii i spontaniczności w pierwszym kontakcie z Polakami bywają załężnione i bardzo wycofane. Zauważyliśmy, że łatwiej i szybciej integrowały się dzieci czecheńskie mające w naszej szkole starsze rodzeństwo (dzięki niemu wiele słyszały już o Polakach, a może nawet miały z nimi kontakt). Do integracji między rówieśnikami i rówieśnicami dochodziło dzięki wspólnym grom i zabawom, zawodom sportowym, zajęciom muzycznym i plastycznym. Relacje z dziećmi polskimi wspierały nie tylko proces nauki języka polskiego, ale również dojrzałość szkolną uczniów i uczennic czecheńskich. Dziecko dojrzałe do szkoły nie boi się jej, jest w stanie podołać jej obowiązkom i zadaniom, chce się uczyć, potrafi bawić się z innymi dziećmi i podporządkować się określonym zasadom.

Drugi obszar integracji to ta z szerszym otoczeniem szkoły. Dzieci uczestniczą w różnych imprezach i przedsięwzięciach organizowanych na terenie szkoły, na przykład w Dniu Edukacji Narodowej, Święcie Szkoły, balu karnawałowym, Dniu Dziecka, Święcie Origami czy Dniu Integracji. Ma to kształtować poczucie przynależności do szkoły oraz pozwolić im poznać inne osoby, należące do wspólnoty szkoły. Ponadto dzieci zachęcane są do aktywnego korzystania z pełnego zakresu zasobów szkolnych. Przykładowo postanowiłyśmy zapoznać je w naszym oddziale przedszkolnym z pracownikami i pracownicami świetlicy oraz z uczniami i uczennicami tam przebywającymi. Na początku zapraszałyśmy dzieci ze świetlicy, aby bawiły się z dziećmi czecheńskimi. Kolejnym etapem stały się wizyty całej klasy czecheńskiej w świetlicy, gdzie dzieci uczestniczyły w zorganizowanych zabawach. Po pewnym czasie mogły swobodnie uczestniczyć w zajęciach w świetlicy bez konieczności obecności i opieki nauczycielek ich oddziału przedszkolnego. Innym miejscem w szkole, w którym podjęto działania, aby dzieci czecheńskie poczuły się u siebie, była stołówka. Dało to kolejną okazję do poznania dzieci polskich. Na posiłki uczęszczała cała klasa. Dla dzieci czecheńskich oferowane były obiady gotowane zgodnie z wymaganiami religijnymi islamu (tzn. potrawy bez wieprzowiny i żelatyny).

W końcu trzeci obszar integracji dotyczył zaangażowania rodziców i opiekunów czecheńskich w życie szkoły. Działania integracyjne mają na celu wesprzeć proces nawiązywania kontaktów między dziećmi polskimi i czecheńskimi oraz stworzyć warunki, w których przestrzeń szkoły i pozostałe osoby należące do szkolnej wspólnoty postrzegane byłyby przez dzieci czecheńskie jako przyjaźnie nastawione. Ważnym czynnikiem w procesie integracji jest włączenie rodziców i opiekunów czecheńskich w aktywności szkoły. Zwiększa to ich przyzwolenie na pełne korzystanie przez dzieci z zasobów szkoły przy jednoczesnym respektowaniu zasad tu obowiązujących. Zapraszałyśmy dorosłych do udziału lub do współorganizowania wydarzeń szkolnych. Okazało się, że czecheńskie mamy bardzo chętnie przygotowywały narodowe potrawy na różne imprezy klasowe i szkolne. Z kolei podczas integracyjnego balu karnawałowego klas zerowych jedna z mam zaśpiewała oraz zorganizowany został pokaz tańca pary ubranej w tradycyjny strój czecheński. Polskie dzieci były tym wyraźnie zadowolone, podobały im się występy, dzięki czemu dzieci czecheńskie, ich rodzice i opiekunowie czuli się docenieni, wyróżnieni i dumni ze swojego pochodzenia.

Z perspektywy czasu możemy stwierdzić, że udało nam się zrealizować wszystkie cele, które wyznaczyłyśmy dla osobnego oddziału. Trzeba podkreślić, że w naszym przekonaniu do ich spełnienia przyczyniła się w znaczącym stopniu obecność dwóch nauczycielek – polskiej i czecheńskiej. Widać, że dzieci, które po ukończeniu zerówki trafiają do różnych klas w szkole, łatwiej integrują się z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami. Dzieci nawiązały między sobą może nie przyjaźnie, ale na pewno serdeczne kontakty. Dzieci uchodźcze chętnie idą po zajęciach do świetlicy, gdzie czekają na nie polscy koledzy i polskie koleżanki. Ponadto polskie dzieci nauczyły się, że koledzy i koleżanki z innego kraju są tacy sami i takie same jak one i swoją postawą pozytywnie zarażają rodziców i opiekunów.

Poza pozytywnymi efektami funkcjonowania zerówki dla dzieci uchodźczych, należy wspomnieć jednak i o trudnościach. Problemem pozostaje frekwencja dzieci czecheńskich. Istotną barierą okazały się także kwestie formalne związane z zatrudnieniem Czechenki – pani Petmat Ulbevy – jako nauczycielki. Osoba, która została zatrudniona w ramach oddziału, została polecona dyrektorce naszej szkoły przez organizację pozarządową, w której cudzoziemka aktywnie działała. Ze względu na doświadczenie uchodźcze, nauczycielka czecheńska nie była jednak w stanie udowodnić, że posiada odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje, pomimo tego że w swoim kraju przepracowała czternaście lat w zawodzie. Obecnie jest zatrudniona jako nauczycielka wspomagająca bez kwalifikacji za zgodą organu prowadzącego z art. 10 ust. 9d Karty Nauczyciela.

Główne działania prowadzone w ramach oddziału w kolejnych latach

W roku szkolnym 2010/2011 wzbogaciłyśmy ofertę czeczeńskiej zerówki o opracowaną przez nas innowację pedagogiczną o nazwie „Chcę poznać polską kulturę i język. Mali obcokrajowcy poznają nasze obyczaje”. Opracowałyśmy ją w odpowiedzi na zaobserwowaną przez nas dużą ciekawość świata dzieci czeczeńskich oraz ich chęć pogłębienia wiedzy, dotyczącej polskich zwyczajów. Podczas codziennych rozmów pojawiało się wiele pytań o rzeczy dla nas oczywiste, które dzieciom wydawały się dziwne lub nie na miejscu (np. kobieta z mężczyzną idący za rękę, odkryte stroje letnią porą). Poczuliśmy potrzebę rozszerzenia zagadnień poruszanych podczas prowadzonych w szkole zajęć dydaktycznych lub zupełnego wykroczenia poza nie. Wybrane przez nas tematy były bliskie dzieciom i wynikały z naszych wcześniejszych spostrzeżeń oraz ich zainteresowań – dotyczyły przede wszystkim codziennego życia społecznego i rodziny. Przy udziale nauczycielki z Czeczenii prowadzone były nie tylko zajęcia, które przybliżyły dzieciom wiedzę o Polsce, lecz również takie, które dostarczyły wiadomości o regionie kaukaskim. Czytane i omawiane były baśnie kaukaskie, dzieci – zarówno polskie, jak i czeczeńskie – uczestniczyły w zajęciach „Bajka o skąpym staruszku”, przeprowadzonych przez wolontariuszki z warszawskiej Fundacji Kaukaz.net. Maluchy uczestnicząc w życiu szkoły miały okazję przyglądać się charakterystycznym dla Polski świątecznym zwyczajom oraz poprzedzającym je przygotowaniom. Efekty tej pracy były równie zadowalające, jak w poprzednich latach działania oddziału.

W roku szkolnym 2011/2012 postanowiłam⁷ rozszerzyć zasięg działań integracyjnych: włączyć uczniów i uczennice z klas I–III w proces integracji z maluchami z Czeczenii. Aby zrealizować nowy pomysł, musiałam opracować odpowiednią formę zajęć, która byłaby zarówno odpowiednia dla różnych grup wiekowych, jak i atrakcyjna. Pomyślałam, że dzieci niezależnie od wieku uwielbiają wszelkiego rodzaju wyjścia czy wycieczki. Problemem przy organizowaniu tego typu działań niestety ciągle pozostają finanse.

Napisałam także projekt „Różni-Równi” przewidziany do realizacji przez świetlicę naszej szkoły, który otrzymał dofinansowanie Urzędu Miasta Białystok w ramach Programu Edukacyjnego „Ku mądroj i atrakcyjnej szkole”. Głównym założeniem projektu było wzajemne poznanie kultur – czeczeńskiej i polskiej –

⁷ W roku szkolnym 2011/2012 współautorka artykułu A. Myszkowska przejęła wychowawstwo w innej klasie, a klasę czeczeńską poprowadziła wraz z U. Jurczykowską inna polska nauczycielka nadal przy udziale pani Petmat Ulbey.

reprezentowanych przez wychowanków i wychowanki świetlicy. Wiedziałam, że dzieci, które lepiej się znają, rozumieją istniejące między nimi różnice. Dzięki temu doświadczają mniej nieporozumień, wynikających z różnic kulturowych czy religijnych. Projekt miał zatem sprzyjać integracji międzykulturowej, istotnej w tworzeniu szkoły przyjaźni i tolerancji. W ramach projektu zrealizowane zostały następujące działania:

- Wycieczka do Białostockiego Muzeum Wsi: była to okazja między innymi do przyjrzenia się kulturze Podlasia przez udział w warsztatach rękodzieła ludowego. Pracownicy i pracownice muzeum zainteresowali i zainteresowały wszystkie dzieci naszej szkoły, a zwłaszcza dzieci z Czeczenii, ciekawymi metodami tradycyjnego ozdabiania pisanek wielkanocnych oraz wykonywania pocztówek metodą drzeworytu. Na zakończenie wspólnych działań zorganizowano zabawy, które sprzyjały integracji dzieci.
- Zajęcia kulinarne, polegające na przygotowaniu tradycyjnej, polskiej potrawy związanej ze Świątami Wielkanocnymi – mazurka. Wszyscy spędzili miłe popołudnie przy wspólnym gotowaniu i jedzeniu, dzięki czemu nawiązały się także nowe znajomości.
- Wyjście do Oddziału Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA: dzieci polskie i czeczeńskie uczestniczyły we wspólnej zabawie, tańcach i grach ruchowych, co dało im wiele radości i wzbudziło chęci na dalsze spotkania i wspólną zabawę.
- Oglądanie występu podlaskiego dziecięcego zespołu tanecznego Kurpie Małe: dzieci miały okazję zobaczyć polskie tańce narodowe oraz charakterystyczne stroje ludowe, które potem stały się inspiracją do wykonania prac plastycznych i przygotowania wystawy w świetlicy szkolnej.
- Oglądanie występu dziecięcego zespołu czeczeńskiego Nochcio: dzieci polskie miały okazję do nauczenia się ruchów i kroków tanecznych tradycyjnych tańców czeczeńskich. Podsumowaniem wydarzenia był wspólny taniec przy narodowej muzyce czeczeńskiej.

Oprócz działań w ramach dofinansowania z Urzędu Miasta Białystok, zacieśniłam współpracę pomiędzy wszystkimi zerówkami w Szkole Podstawowej Nr 47 (ok. 125 uczniów i uczennic) poprzez zorganizowanie Balu Karnawałowego Dwóch Narodów. Wzięły w nim udział wszystkie dzieci uczęszczające do oddziałów przedszkolnych, zaproszony został przedstawiciel Podlaskiego Kuratorium Oświaty, a reporterka TV Białystok nakręciła materiał, który wyemitowano w telewizji. Oprócz tradycyjnych zabaw karnawałowych można było podziwiać tańce obu narodów oraz spróbować przysmaków z kuchni czeczeńskiej i polskiej. Dzieci czeczeńskie na zakończenie imprezy zaprezentowały wiersze i pieśni. W trakcie roku szkolnego odbyło się również kilka wycieczek, w których brały

udział dzieci z zerówek polskich i czeczeńskiej. Były to między innymi wyjścia do gospodarstwa agroturystycznego, w którym dzieci mogły z bliska przyjrzeć się zwierzętom hodowlanym, do Muzeum Podlaskiego w Ratuszu, gdzie odbyła się lekcja interaktywna, czy zwiedzanie Pałacu Branickich w Białymstoku. Oprócz tego nauczycielki wraz z dziećmi z klasy 0D i 0F (oddziału czeczeńskiego) przygotowały przedstawienie o wiośnie. Grę małych artystów i artystek mogli i mogły podziwiać wszyscy uczniowie i uczennice z klas 0–III z naszej szkoły.

Zaobserwowałam, że wszystkie te działania w znaczący sposób pozwoliły dzieciom czeczeńskim pozytywnie odnaleźć się w rzeczywistości szkolnej, zaś dzieciom polskim ułatwiły przełamanie dystansu i barier, wynikających zwykle z niezajomości zwyczajów i kultury. Wymiernym efektem i sukcesem całego przedsięwzięcia okazały się nowe znajomości i przyjaźnie dzieci czeczeńskich i polskich, które nawiązały się po spędzonych wspólnie zajęciach i wycieczkach integracyjnych.

Dotychczasowe trudności i wnioski na przyszłość

Tworząc osobny oddział przedszkolny dla dzieci uchodźczych, byliśmy pełne obaw, ale też nadziei. Pierwszy kontakt z klasą dzieci uchodźczych był wyjątkowo trudny. Miałymy świadomość, że w większości będą to maluchy, które nie uczęszczały do przedszkola i nie znają zasad obowiązujących w tego typu placówkach. Trud pracy w tej klasie nie wynikał tylko z barier językowych, ale również z dużej różnicy wiekowej między dziećmi – od pięciu do siedmiu lat – która utrzymywała się przez wszystkie lata istnienia tego oddziału. Przyczyny tego stanu rzeczy były różne. Część dzieci nie osiągnęła dojrzałości szkolnej i po przebadaniu w poradni psychologiczno-pedagogicznej miała odroczoną realizację obowiązku szkolnego. Innym rodzicom i opiekunom bardzo zależało na zapisaniu młodszego dziecka razem ze starszym do klasy, co tłumaczyli ułatwieniem w dowożeniu i odbieraniu dzieci ze szkoły. Przez wszystkie lata działalności oddziału występowała w nim też znaczna nierówność płci: w pierwszym roku funkcjonowania należało do niego dziewiętnastu chłopców i dwie dziewczynki. W pracy z małymi dziećmi wielu chłopców zawsze oznacza większe trudności dyscyplinarne i wymaga więcej energii od nauczycielek. W kwestii dyscypliny i zapewnienia poczucia komfortu dzieciom czeczeńskim w szkole, bardzo ważna jest konsekwencja, czytelne zarówno werbalne, jak i niewerbalne sygnały aprobaty lub dezaprobaty oraz wyraźny i przewidywalny rytm dnia. Takie zabiegi organizacyjne pomagają dzieciom i nauczycielowi czy nauczycielce lepiej współpracować.

Ważną rolę odgrywa nauczycielka czeczeńska. Jej obecność została doceniona nie tylko przez polską nauczycielkę, ale również przez rodziców i opiekunów

czeceńskich. Z założenia jej aktywność miała obejmować zarówno nauczanie, jak i wychowanie. W praktyce jej zaangażowanie skupiło się jednak głównie na zadaniach wychowawczych oraz tłumaczeniu i wspieraniu nauczycielki polskiej w procesie dydaktycznym. Bardzo istotna jest również, naszym zdaniem, stała współpraca z pedagogką i psycholożką szkolną. Dzieci mogą mieć problemy z zaaklimatyzowaniem się w nowej sytuacji i mogą wymagać specjalistycznego wsparcia. Ta specjalistyczna pomoc ułatwia ponadto nam – kadrze nauczycielskiej – zrozumienie zachowań uczniów i uczennic oraz skraca proces ich adaptacji.

Dużym wyzwaniem w funkcjonowaniu zerówki były finanse. Już w pierwszym roku działalności (rok szkolny 2009/2010) zabrakło funduszy, aby zapewnić możliwość udziału we wszystkich wydarzeniach szkolnych tym dzieciom czeceńskim, których rodziny miały szczególnie trudną sytuację. Nie mogły one skorzystać ze wszystkich możliwości integracji z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, takich jak wyjścia do kina, teatru czy filharmonii. Te działania, które udało nam się zrealizować, były możliwe dzięki wsparciu bardzo różnych instytucji, na przykład właściciel Fikolandu umożliwił dzieciom czeceńskim korzystanie z ośrodka zabaw bezpłatnie. Dzieci polskie i czeceńskie mogły wówczas razem spędzić czas poza szkołą, co jest niezwykle ważne w procesie adaptacji kulturowej. Z kolei dzięki pomocy Caritas Archidiecezji Białostockiej mieliśmy ufundowane prezenty choinkowe oraz z okazji Dnia Dziecka wyjazd do Parku Dinozaurów w Jurowcach. Aktywnie poszukujemy źródeł wsparcia finansowego, które umożliwi pełniejszą integrację dzieci w przyszłości. Bierzymy udział w programach grantowych lokalnych i unijnych. Zwracamy się z prośbą o objęcie patronatem i nagrodami rzeczowymi przez Urząd Miasta i Kuratorium Oświaty, prowadzimy zbiórki wśród uczniów i uczennic naszej szkoły. Te działania nie zaspakajają jednak w stu procentach naszych potrzeb, dlatego w dalszym ciągu szukamy skutecznych rozwiązań tego problemu.

Podsumowanie

Dzieci uchodźcze, przebywające w Polsce, są objęte obowiązkiem szkolnym tak samo jak polskie. Należy jednak pamiętać, iż ich doświadczenie życiowe, zwyczaje, język i kultura są inne niż polskich rówieśników i rówieśnic. Trzeba więc włożyć dodatkowy wysiłek i dołożyć starań, aby ułatwić dzieciom uchodźczym pobyt i naukę w Polsce.

Stworzenie osobnego oddziału przedszkolnego dla dzieci uchodźczych okazało się pozytywnym doświadczeniem zarówno dla dzieci, ich rodziców i opie-

kunów, jak i dla nas – nauczycieli i nauczycielek. Jesteśmy zadowolone z rezultatów, które udało się uzyskać w ciągu trzech lat. Wszystkie dzieci sześciolatnie i siedmioletnie z naszego oddziału, które osiągnęły dojrzałość szkolną, przeszły z zerówki do pierwszej klasy. Przy zapisywaniu uczniów i uczennic z naszego oddziału do klas pierwszych zwracają naszą uwagę ich znajomość języka polskiego, nawiązane przyjaźnie, umiejętność porozumiewania się z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami oraz przygotowanie, pozwalające im rozumieć polecenia nauczyciela czy nauczycielki i podstawowe pojęcia takie jak „sylaba”, „litera”, „dodać”, „odjąć”, „więcej”, „mniej”. Co ważne, dzieci czecheńskie poznały polską kulturę oraz zasady obowiązujące zarówno w szkole, jak i w życiu w Polsce. Dowodem sukcesu tych dzieci jest fakt, że nauczycielki, które obecnie uczą dzieci czecheńskie, są zadowolone z ich umiejętności i podkreślają, że nie odbiegają one od reszty klasy, co często wcześniej miało miejsce. Rodzice i opiekunowie czecheńscy są zadowoleni, że ich dzieci w sposób płynny weszły w polski system szkolnictwa. Bardzo chwalą pomysł zatrudnienia Czechenki jako nauczycielki. W końcu działania integracyjne przygotowały też polskie dzieci do przyjęcia cudzoziemskich rówieśników i rówieśnic jako swoich pełnoprawnych kolegów i koleżanek. Zapoznały się one z czecheńską kulturą i zwyczajami oraz z ideą obecności dzieci z innego kraju i kultury w szkole.

Dodatkowym dowodem na słuszność naszych działań jest, naszym zdaniem, fakt, że pomimo zamknięcia ośrodka dla cudzoziemców, który znajdował się na naszym osiedlu, nadal mamy chętnych do czecheńskiego oddziału zerowego. Matki przywożą swoje pociechy do nas, żeby ułatwić im start w pierwszej klasie. Chociaż większość dzieci uczęszcza później do innej placówki, położonej bliżej obecnego ośrodka dla cudzoziemców, to poprzez kontakt z dyrekcją tamtej szkoły i z matkami, które przyprowadzają do nas swoje młodsze dzieci wiemy, że ich starsze rodzeństwo odnosi w szkole sukcesy. Uczniowie czecheńscy i uczennice czecheńskie nie są już z góry skazani i skazane na porażkę.

Dużo satysfakcji dostarcza widok uśmiechniętych buź naszych czecheńskich podopiecznych, nieśmiało wręczona laurka czy udana zabawa dzieci cudzoziemskich z polskimi. Takie chwile uświadamiają nam, że warto było dostrzec specjalne potrzeby naszych uczniów i uczennic i wyjść im naprzeciw. Dlatego cały czas podejmujemy wiele działań, które mają przede wszystkim pomóc naszym podopiecznym w jak najszybszym odnalezieniu się w nowym kraju i wśród nowych rówieśników i rówieśnic w klasach standardowych, a przy okazji ułatwić start w polskiej szkole.

Za konsultację merytoryczną tekstu serdecznie dziękujemy Fundacji „Ocalenie”.

Urszula Jędrzejczyk – wychowawczyni i nauczycielka w klasach I–III Szkoły Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie

Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej

Celem artykułu jest pokazanie działań, realizowanych w Szkole Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie, skierowanych do rodziców i opiekunów polskich uczniów i uczennic. Przedstawiam w nim szczegółowy opis spotkania, organizowanego na początku roku dla tej grupy. Opisuję kontekst lokalny i przyczyny podjęcia tego rodzaju działań, związane z funkcjonowaniem w sąsiedztwie ośrodka dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy, oraz reakcjami społeczności szkolnej na jego istnienie. Spotkanie dla polskich rodziców i opiekunów odnośnie do innych inicjatyw, sprzyjających budowaniu szkoły wielokulturowej, prowadzonych w naszej placówce takich jak: wyjazdy integracyjne, zajęcia dla grup polsko-czeczeńskich, konkursy kierowane do dzieci. Inicjatywy te są komplementarne i wspólnie mają przyczynić się do powstania zintegrowanej wspólnoty szkolnej.

Nasza szkoła jako szkoła wielokulturowa

Szkoła Podstawowa nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie jest usytuowana w robotniczej części miasta. Niegdyś na terenie osiedla funkcjonował hotel pracowniczy, ale w związku z likwidacją dużych zakładów produkcyjnych (FSC, Odlewnia Ursus) przestał spełniać swoje zadanie. Od 1993 roku w byłym hotelu przy ulicy Wrońskiej funkcjonuje ośrodek dla cudzoziemców (kilka lat temu był jeszcze jeden ośrodek przy ulicy Magnoliowej). Jest to jeden z jedenastu tego typu ośrodków, funkcjonujących obecnie na terenie Polski¹. Ponieważ ośrodek

¹ Źródło danych: Urząd ds. Cudzoziemców, stan na 21.08.2012.

znajduje się w bezpośrednim sąsiedztwie naszej szkoły, przyjmuje ona dzieci w nim mieszkające. Powodem tego jest zarówno rejonizacja, dotycząca szkół podstawowych, jak i niewielka odległość, która z jednej strony może ułatwiać wzajemne kontakty szkoły oraz osób mieszkających w ośrodku, a z drugiej powoduje, że dzieci z ośrodka uczęszczające do szkoły nie muszą pokonywać odległych dystansów na obcym sobie terenie.

Dzieci uchodźcze zaczęły uczęszczać do naszej szkoły w latach dziewięćdziesiątych. Większość z nich była (i nadal jest) narodowości czecheńskiej. Kilka lat temu na niedługo pojawiła się grupa dzieci z Gruzji. Dla osób prowadzących lekcje dołączenie do klas uczniów i uczennic cudzoziemskich okazało się dużym wyzwaniem. Zapewnienie normalnego funkcjonowania nowej grupie dzieci, bez możliwości porozumiewania się z nimi, ich rodzicami lub opiekunami, zmusiło nas do szukania innych niż dotychczas sposobów pracy. Nie było to łatwe, ponieważ zarówno nasza szkoła, jak i inne w okolicy nie zdobyły dotąd podobnych doświadczeń, a kadra nauczycielska nie miała do kogo zwracać się o pomoc w kwestii metod pracy. Kadra pedagogiczna podejmowała więc działania intuicyjne, wypracowując samodzielnie sposób uczenia w wielokulturowych klasach.

Głównym problemem w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi była bariera językowa. Dzieci pojawiały się w szkole niemal bezpośrednio po przekroczeniu granicy Polski i zakwaterowaniu w ośrodku. Ani one, ani ich rodzice czy opiekunowie nie porozumiewali się w języku polskim w najprostszym zakresie. Często więc kadra pedagogiczna wykorzystywała swoją znajomość języka rosyjskiego, aby zebrać podstawowe wstępne informacje na temat zapisywanego do szkoły dziecka. Zazwyczaj ograniczało się to do uzyskania danych osobowych. Przyporządkowanie uczniów i uczennic do stosownej klasy odbywało (i odbywa) się na podstawie „egzaminu”, sprawdzającego ich elementarne kompetencje i wiedzę: znajomość liter i podstawy matematyki². Często okazywało się, że zapisywane do szkoły dziesięcio- czy dwunastoletnie dzieci dotychczas nie uczęszczały do żadnej szkoły. Stwarzało to duże problemy, ponieważ trudno było umieścić w klasie pierwszej wśród siedmioletnich dzieci wyodrębnionego czecheńskiego chłopca czy dojrzewającą czecheńską dziewczynkę. Byłby to

² W innych krajach europejskich szkoły przeprowadzają pogłębione wywiady z dziećmi cudzoziemskimi, które pozwalają ustalić, jakie czynniki wpływają na funkcjonowanie ucznia czy uczennicy oraz wskazać na potencjalne potrzeby dziecka w procesie nie tylko edukacji, lecz także szerszej adaptacji do funkcjonowania w szkole i życia w nowym kraju. Więcej informacji o zagranicznych przykładach tego rodzaju działań w artykule A. Kosowicz, (2010), *Dobre praktyki – ze świata*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, s. 111–119 [przypis red.].

duży dyskomfort zarówno dla uczniów i uczennic polskich, jak i uchodźczych. Zazwyczaj jednak dzieci te trafiały do klas niższych, niż wynikało to z ich wieku. Aby wspomagać dzieci, mieszkające w ośrodku, były (i są nadal) organizowane dla nich dodatkowe lekcje języka polskiego. Przyswojenie przez nie podstawowych zwrotów i wyrażeń zajmowało wiele czasu. Mimo tego, że nie rozumiały po polsku, musiały jednak realizować obowiązek szkolny.

Kadra pedagogiczna naszej szkoły, przyzwyczajona do pracy jedynie z polskimi uczniami i uczennicami, starała się na różne sposoby docierać do nowych podopiecznych. Ograniczona początkowo orientacja nauczycieli i nauczycielek, dotycząca kultury czeczeńskiej, była przyczyną nieporozumień i powodowała wzrost ich frustracji. Nie każdy z nas wiedział, że w jednej ławce nie usiądzie czeczeński chłopiec z polską dziewczynką, że podanie ręki może obrazić, że zmiana stroju na zajęcia wychowania fizycznego może być niezgodna z muzułmańską religią, że w szkole będą pojawiały się czeczeńskie matki, a nie ojcowie, a podczas ramadanu dzieci być może nie będą przychodziły do szkoły.

W początkach nowego tysiąclecia dostrzeżono problem szkół wielokulturowych. Posypały się propozycje szkoleń dla kadry pedagogicznej, przekazujących wiedzę o tym, jak pracować w nietypowych warunkach. Chętnie korzystaliśmy z różnych form dokształcania. Szkolenia, organizowane dla nauczycieli i nauczycielek przez organizacje pozarządowe, były doskonałą okazją do wymiany doświadczeń czy znajdowania inspiracji do rozwiązywania problemów, do radzenia sobie z którymi sami nie byliśmy przygotowani. Ponadto korzystaliśmy także z doświadczeń innych wielokulturowych szkół, zwłaszcza tych które wcześniej od nas zetknęły się z wyzwaniami, wynikającymi z obecności dzieci cudzoziemskich, na przykład szkół warszawskich czy białostockich. Kadra pedagogiczna z tych placówek chętnie opowiadała o swoich doświadczeniach i podpowiadała rozwiązania problemów, które dla nas były zupełnie nowe. Cenną inicjatywą wykazał się Uniwersytet Jagielloński, organizując dla nauczycieli i nauczycielek studia podyplomowe „Mentorzy kulturowi”, które ukończyłam³.

Dzięki wymianie doświadczeń i szkoleniom nasza wiedza i nasz warsztat pracy wzbogaciły się. W szkolnej bibliotece pojawiły się publikacje, dotyczące pracy w wielokulturowej szkole. Stopniowo wzrastała świadomość, że wielokulturowe środowisko wymaga wielostronnych działań, że podstawą pracy jest integracja, rozumiana przez nas jako bezkonfliktowe funkcjonowanie dzieci z odmiennych kultur, oparte na wzajemnym zrozumieniu i tolerancji. Uświadamialiśmy też sobie, że nie zawsze nasze postrzeganie potrzeb edukacyjnych zgodne jest

³ Dwusemestralne studia podyplomowe „Mentorzy kulturowi” zorganizowane zostały w roku akademickim 2010/2011 przez Instytuty Socjologii oraz Religioznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego przy wsparciu finansowym Ministerstwa Edukacji Narodowej [przyj. red.].

z oczekiwaniami rodziców, opiekunów, a także dzieci czecheńskich. Zdarzały się przypadki, gdy kształcenie dziewczynek – naszych uczennic – nie było uznawane w czecheńskich rodzinach za priorytet (dziewczynki są często przygotowywane do pełnienia ról matek i gospodyń domowych). Zaś dla niektórych rodzin, które planują dalszą drogę w kierunku państw zachodnich, nauka języka polskiego (i w polskiej szkole) traktowana jest jako strata czasu. Później zaczęliśmy się także lepiej orientować w kulturze czecheńskiej.

Szkolenia, dostępna literatura, stopniowe poznawanie kultury naszych nowych uczniów i uczennic pozwoliły na podjęcie działań normalizujących życie szkoły, zmierzających do stworzenia przyjaznego środowiska szkolnego dla wszystkich dzieci. Założyliśmy, że w takiej szkole łatwiej będzie o osiągnięcia edukacyjne. Zaprosiliśmy do współpracy, działające na naszym terenie, organizacje pozarządowe i zaproponowaliśmy zarówno czecheńskim, jak i polskim uczniom i uczennicom (oraz ich rodzicom i opiekunom) udział w różnych formach aktywności (spotkaniach informacyjnych, wycieczkach, zabawach, zajęciach sportowych i artystycznych). Po kilku latach działań możemy powiedzieć, że sytuacja w naszej szkole została opanowana. Pokazujemy naszą wielokulturową placówkę poprzez jej walory edukacyjne (poszerzenie horyzontów, wiedza dotycząca innych kultur), eksponujemy zalety naszych cudzoziemskich uczniów (np. muzykalność dzieci czecheńskich). „Inność” kulturowa, religijna czy jakakolwiek została w środowisku szkolnym oswojona, nie razi, nie prowokuje do konfliktów, a raczej jest postrzegana w naszej wspólnocie jako wartość.

Jedno z działań, na którym skupiam się w dalszej części artykułu i które na stałe wpisało się do naszego programu, jest skierowane do rodziców i opiekunów polskich uczniów i uczennic. W 2009 roku po raz pierwszy zorganizowaliśmy spotkanie informacyjne dla rodziców pierwszoklasistów i pierwszoklasistek, rozpoczynających naukę w naszej szkole, podczas którego odbyły się prezentacja multimedialna i projekcja filmu. Od tej pory odbywa się ono co roku. Gdy decydowaliśmy się na tego rodzaju działanie, kierowało nami przekonanie, oparte na wieloletnim doświadczeniu i obserwacjach, o roli rodziców i opiekunów w budowaniu wielokulturowego środowiska szkolnego. Doszliśmy do wniosku, że należy podjąć wysiłek, by zmienić stereotypowe myślenie polskich dorosłych. To poglądy rodziców i opiekunów oraz ich nastawienie dzieci przenoszą na szkolny grunt. Od ich podejścia zależy, jak dzieci cudzoziemskie zostaną przyjęte i będą traktowane w szkolnej społeczności. W naszej opinii postawa rodziców i opiekunów jest warunkiem przyjaznego klimatu w szkole i środowisku lokalnym, pozwalającym skupić się na kwestii istotnej – edukacji uczniów i uczennic. Mówiąc krótko, uznaliśmy, że bez zrozumienia i zgody ze strony dorosłych nie

sposób budować wielokulturową wspólnotę szkolną. Poniżej opisuję szczegółowo, co skłoniło nas do takich wniosków.

Pojawienie się dzieci uchodźczych – nowa sytuacja w klasie i szkole

Pojawienie się uczniów i uczennic cudzoziemskich spowodowało wiele zamieszania wśród dzieci, uczących się już w naszej szkole. Zaobserwowaliśmy problemy. Niepokoiła obecność uczniów i uczennic, porozumiewających się między sobą w nieznanym języku. Nieco inny wygląd prowokował do uwag. Komentowano ciemną karnację (czasami myloną z niedomyciem) czy niezwykajny w Polsce strój (chusty na głowach dziewczynek). Nowe dzieci często były izolowane podczas wspólnych zabaw. Czasami polskie dzieci kierowały w stronę uczniów i uczennic czecheńskich uwagi, które niezależnie od tego, czy pozytywne, czy w formie zaczepki, ze względu na barierę językową nie były rozumiane i z zasady uznawane za atak. Częściowo spowodowane to było tym, że dzieci uchodźcze pojawiały się w szkole w różnych porach roku szkolnego, wchodząc najczęściej w zgrany zespół klasowy, który niechętnie przyjmował „Innego”. Integracja była utrudniona: o wiele łatwiej jest tworzyć zgraną grupę, jeżeli wszystkie dzieci rozpoczynają edukację jednocześnie. Dodatkowym utrudnieniem była wspomniana już niezajomość języka polskiego przez dzieci uchodźcze oraz niejasności związane z kierowaniem ich do odpowiednich klas⁴.

Z drugiej strony trzeba też zrozumieć sytuację uczniów i uczennic cudzoziemskich. Do szkoły trafiają oni często niemal prosto z granicy. Dzieci te nie są w żaden sposób przygotowane na takie doświadczenie. Nie są objęte zazwyczaj okresem przygotowawczym przed przyjściem do szkoły. Wchodzą w zupełnie obce kulturowo i językowo środowisko, w którym nie spotykają się z dobrym przyjęciem przez rówieśników i rówieśnice. Kilku- czy kilkunastoletnie dziecko nie może się czuć komfortowo w takiej sytuacji. Nie zna wymagań, nie rozumie poleceń ani wyjaśnień, czuje się gorsze, słabsze, bezwartościowe.

W takiej sytuacji do powstania konfliktu pomiędzy dziećmi wystarczy czasami drobiazg – inny strój, niezrozumiały zwrot, inny odcień skóry. Polscy uczniowie i polskie uczennice w większości czują się bardziej u siebie, chcą dyktować

⁴ Poglębną analizę wyzwań, dotyczących przyjmowania uczniów i uczennic cudzoziemskich w wymiarze systemowym, można przeczytać w tekście K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej [przypis red.].

warunki, decydować. Spychają dzieci czeczeńskie na margines życia klasowego czy szkolnego lub obsadzają je w roli ofiary. Nie mają problemów z rozumieniem poleceń, znają zasady zachowania, wiedzą, gdzie szukać pomocy. Nie zdają sobie sprawy, że to wszystko stanowi o ich uprzywilejowanej sytuacji i, co ważne, nie jest dostępne dla ich cudzoziemskich rówieśników i rówieśnic. Agresja wobec słabszych kolegów i koleżanek (nowych, wystraszonych, nieznających polskiego) często jest sposobem na rozładowanie własnych frustracji. Jest to też sposób na radzenie sobie z brakiem możliwości zwykłego dogadania się i odmiennością (przede wszystkim językową i kulturową) rówieśników i rówieśnic cudzoziemskich, która sprawia, że zachowania są często różnie interpretowane. Na przykład Czeczeni i Czeczenki zazwyczaj głośno rozmawiają, co może robić wrażenie zaczepki czy kłótni. Polskie dzieci nie są w stanie ocenić, czy rozmowy nie odnoszą się do nich, a to powoduje ich niepokój. Jako brak akceptacji odbierają sytuację, w której chłopiec czeczeński nie zgadza się usiąść w ławce z polską dziewczynką czy podać jej ręki. Niepokoją chusty na głowach dziewczynek. Bardziej nieśmiałe polskie dzieci omijają na wszelki wypadek „Innych”. Zaś te odważniejsze często prowokują do rozmów i konfrontacji czy zachęcają do zachowań, które w efekcie prowadzą nawet do bójek. W niesmacznych żartach i figlach celują zwłaszcza uczniowie i uczennice, nie mogący i nie mogące się poszczycić osiągnięciami w nauce. Klasowi dowcipnisie świetnie się czują, gdy nowe w klasie dziecko czuje się poniżane czy zastraszone. Często trafiają jednak na opór – drobne uszczypliwości przeradzają się wówczas w poważniejsze konflikty, szczególnie gdy dotyczą nastoletnich chłopców, a poza budynkiem szkoły dochodzi czasem do bijatyk. Każda ze stron walczy o dominację w środowisku, co prowadzi do przepychanek słownych – groźnych, ponieważ każda grupa używa obelg w swoim własnym języku. W takiej sytuacji natężonego napięcia, gdy dzieci cudzoziemskie rozmawiają w języku niezrozumiałym dla uczniów i uczennic polskich, w wyobraźni młodzieży nawet niewinne przezwiska urastają do rangi wielkich obelg.

Kłótnie, wyzwiska, złośliwości kierowane w stronę dzieci cudzoziemskich nie ułatwiają im wejścia w nowe środowisko. Dezorganizują też pracę szkoły, która skupia się przede wszystkim na łagodzeniu konfliktów i pomaganiu w nawiązaniu prawidłowych relacji, a powinna więcej czasu poświęcać edukacji. Oczywiście jest, że rodzice i opiekunowie skonfliktowanych uczniów i uczennic zwracają się do szkoły z żądaniem uporządkowania sytuacji, ale nasze możliwości (zwłaszcza bez wsparcia i zrozumienia ze strony rodziców i opiekunów) są ograniczone. Nowe rozwiązanie prawne, pozwalające od stycznia 2010 roku zatrudnić w szkołach, do których uczęszczają dzieci nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, osobę

władającą językiem kraju pochodzenia tych uczniów czy uczennic jako pomoc nauczyciela⁵, jest moim zdaniem bardzo trafne. Osoba ta jest pomostem między polską a cudzoziemską społecznością. Z tego powodu podjęliśmy starania, zmierzające do zatrudnienia pomocy nauczyciela w naszej szkole.

Biorąc pod uwagę złożoność wyżej opisanej sytuacji oraz wysoki poziom emocji, który wykazywały wszystkie strony, zastanawialiśmy się w szkole, jak uporać się z wyzwaniem polegającym na wspieraniu integracji wspólnoty szkolnej. W efekcie podjęliśmy szereg działań, skierowanych do dzieci (między innymi organizowanie polsko-czeczeńskich wyjazdów integracyjnych, wspólnych imprez szkolnych, konkursów). Szukając jednak głębszych przyczyn obserwowanych sytuacji, skupiliśmy się w szczególności na roli rodziców i opiekunów. Wydała nam się ona znacząca ze względu na to, że uczniowie i uczennice mogą przenosić na szkolny grunt poglądy oraz postawy osób dorosłych.

Rodzice, opiekunowie i społeczność lokalna w szkole wielokulturowej

Nastawienie polskich rodziców i opiekunów mieliśmy okazję obserwować od samego początku, kiedy to otwarcie ośrodka dla cudzoziemców i pojawienie się dzieci uchodźczych w szkole spotkało się z negatywnymi reakcjami. Nie podobało się, że pojawili się „obcy”, oczekujący wsparcia, zrozumienia, pomocy. Aby zrozumieć to zachowanie, trzeba wziąć pod uwagę szerszy kontekst lokalny, w jakim funkcjonuje zarówno szkoła, jak i ośrodek. W okolicy zlikwidowane zostały duże zakłady produkcyjne, które dawały zatrudnienie znaczącej liczbie mieszkańców i mieszanek. Strata pracy oznaczała pogorszenie sytuacji materialnej i w wielu przypadkach zmuszała do korzystania z pomocy opieki społecznej. Ludzie byli rozżaleni, a osiedle stawało się coraz biedniejsze. Osoby bezrobotne o niewielkich zasiłkach, korzystające z pomocy państwa zazdrościły opieki, jaką otaczano cudzoziemców i cudzoziemki. Wypominały darmowe mieszkanie, jedzenie, kieszonkowe.

⁵ Zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.). Więcej informacji o roli pomocy nauczyciela można znaleźć w tekstach znajdujących się w trzeciej części niniejszej publikacji „Pomoc nauczyciela i asystent międzykulturowy jako rozwiązania instytucjonalne”. Polecamy również tekst: A. Chrzanowska, (2009), Asystent kulturowy. Innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej [przypis red.].

Co więcej, nasza szkoła była postrzegana w mieście jako ta trudna, skapiająca uczniów i uczennice z problemami, co potęgowało negatywne odczucia. Objęte obowiązkowym pisaniem testów kompetencji, dzieci cudzoziemskie znacznie zaniżają wyniki edukacyjne, co jest oczywiste z uwagi na ich niewystarczającą znajomość języka polskiego. Szkoły chwalą się dobrymi wynikami, więc martwi to kadre pedagogiczną, niepokoi rodziców i opiekunów, a dzieci są niezadowolone, że postrzega się je jako te z jednej z najsłabszych szkół w mieście. Dodatkowym minusem szkoły było w mniemaniu osób zamieszkujących okolicę to, że uczęszczają do niej także dzieci z pobliskiego domu dziecka, a samo osiedle jest jednym z uważanych za gorsze na mapie miasta.

Nieżyczliwy stosunek dorosłych do osób z Czechenii widoczny jest w szkole, na ulicy, w sklepie. Czasami przejawia się w krzywym spojrzeniu, czasem w komentarzu, dotyczącym wyglądu czy stroju (drażnią chusty na głowach czecheńskich kobiet). Podobne komentarze – nawet jeśli niezrozumiałe przez brak znajomości języka polskiego – wsparte mimiką czy gestem nabierają negatywnego znaczenia. W domach i na ulicach słychać nieprzychylnie opinie. Zdarzało się, że ludzie w sklepie odsuwali się od osób z Czechenii (sądząc może, że cudzoziemcy i cudzoziemki mogą mieć jakąś ukrytą chorobę), nieprzyjemnie komentowali ich zakupy (pytając, skąd mają pieniądze, skoro nie pracują). Ponadto w związku z atakami terrorystycznymi na świecie, muzułmanie od razu otrzymywali łatkę terrorystów (podobne uwagi kierowano zwłaszcza w stronę mężczyzn). Ta niechęć, którą częściowo tłumaczyć można wspomnianym rozżaleniem spowodowanym pogarszającą się sytuacją bytową, wynika także z niewiedzy oraz z funkcjonujących stereotypów. Jest też prawdopodobnie próbą zmierzenia się z nową sytuacją, jaką jest obecność osób, pochodzących z innego kraju i innej kultury⁶.

Dorośli nie znają dokładnie przyczyn pojawienia się w ich okolicy osób z odległych krajów, nikt nie rozmawiał z nimi o planach otwarcia ośrodka dla cudzoziemców, nie pytał o ich zdanie. Ponadto informacje o szczegółach pomocy dla osób, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy – tego, jak ona wygląda ani na jakiej podstawie jest udzielana – nie są znane przeciętnemu Polakowi czy przeciętnej Polsce. Powoduje to rozprzestrzenianie się mitu o ogromnych środkach z budżetu miasta, które płyną w stronę osób mieszkają-

⁶ To, w jaki sposób w społeczeństwie, przyjmującym cudzoziemców i cudzoziemki, nastroje oparte na stereotypach i braku sprawdzonych informacji mogą stać się podstawą podziałów społecznych pokazane zostało w filmie „Moje miasto Łomża”, zrealizowanym w 2012 roku w ramach Serii filmowej „Narracje Migrantów” Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Więcej na temat filmu oraz serii na stronie www.ffrs.org.pl [przypr. red.].

cych w ośrodkach, a zabrane zostały rdzennym mieszkańcom i mieszkankom⁷. W swoich osądach dorośli opierają się na pogłoskach i stereotypach, budowanych przez media czy polityczne ugrupowania. Nikt nie stara się dokładnie sprawdzić, jak wyglądają warunki bytowe osób, mieszkających w pobliskim ośrodku, które w swoim kraju miały często zawód, wykształcenie, bezpieczeństwo socjalne. Nikt z mieszkańców i mieszanek osiedla nie wnikał, z jakich powodów osoby z Czeczeni znalazły się w Polsce i w Lublinie. Jednocześnie panuje przekonanie, że skoro otrzymują one w Polsce dach nad głową, kieszonkowe, edukację dla swoich dzieci i dostęp do opieki medycznej powinny pokornie dziękować i nie oczekiwać niczego ponadto.

Dyskusje o niesprawiedliwych zasiłkach i powielanie nieprawdziwych informacji ma miejsce w wielu polskich domach i przenosi się na teren szkoły. Polscy rodzice i opiekunowie rzadko kiedy próbowali nawiązać kontakt z czeczeńskimi, zakazywali dzieciom zabaw z cudzoziemskimi rówieśnikami i rówieśnicami oraz zniechęcali do pożyczania im brakujących przyborów szkolnych. Miały także miejsce sytuacje, gdy rodzice i opiekunowie polskich uczniów czy uczennic prosili w szkole, aby ich dziecko nie siedziało „z tym brudasem”. Pojawiały się sugestie, by dzieci cudzoziemskie przenieść do innej klasy, bo przeszkadzają i obniżają poziom. Dorośli zgłaszali obawy, że z ośrodka dzieci przyniosą nieznane, niebezpieczne choroby (choć osoby mieszkające w ośrodku są pod stałą opieką lekarską). Tego rodzaju nastawienie osoby dorosłe przekazują dzieciom, a uczniowie i uczennice przynoszą je z domu do szkoły. W efekcie polskie dzieci traktują cudzoziemskie w podobny sposób, jaki zaobserwowały w zachowaniach swoich rodziców czy opiekunów.

Zdarza się też, że dorośli angażują się w zatargi pomiędzy dziećmi. Wówczas w szkole pojawiają się rodzice i opiekunowie zwaśnionych uczniów i uczennic – jedni (polskich dzieci) domagają się „zrobienia porządku z tymi brudasami”, drudzy (cudzoziemskich dzieci) szacunku i tolerancji. Wobec mało pokojowego nastawienia dorosłych konflikty narastają, zamiast się wyciszać, a bójki często przenoszą się poza budynek. Zdarzały się nawet interwencje policji.

⁷ W rzeczywistości osoby, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy, otrzymują ograniczoną pomoc od państwa. Oprócz zakwaterowania i wyżywienia jest to określona pomoc socjalna w formie finansowej m.in. kieszonkowego w wysokości 50 zł na miesiąc, stałej pomocy pieniężnej na zakup środków czystości i higieny osobistej w wysokości 20 zł na miesiąc oraz jednorazowej pomocy pieniężnej lub bonów towarowych na zakup odzieży i obuwia w wysokości 140 zł – rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 10.11.2011 w sprawie wysokości pomocy dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. 2011 nr 261 poz. 1564) [przyp. red.].

Mówiąc o roli rodziców i opiekunów, nie należy oczywiście pomijać dorosłych cudzoziemskich. Kontakt z nimi nie zawsze przebiegał zgodnie z naszymi oczekiwaniami. Rodziców i opiekunów cudzoziemskich traktowaliśmy jak polskich i byliśmy zdziwieni współpracą z nimi. Mieliśmy wrażenie, że nie zależy im na edukacji dzieci, że unikają kontaktu ze szkołą, że nie dbają o regularne uczęszczanie dzieci do szkoły. Trzeba było kilku lat, by problem zrozumieć lepiej. Uświadomiliśmy sobie, że dorośli mieszkający w ośrodku zmagają się z wieloma problemami bytowymi, zdrowotnymi, że za nimi jest wiele ciężkich doświadczeń, które utrudniają zwyczajne funkcjonowanie. Niemożność podjęcia pracy i niewielkie wsparcie finansowe dla poszczególnych rodzin powodują frustracje i utrudniają wrastanie w lokalną społeczność.

Osoby, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy, zmagają się z codziennością, szukając pracy, mieszkania, załatwiają formalności związane ze swoim statusem pobytu. Niektóre z nich obciążone są zespołem stresu pourazowego, niewidocznym na pierwszy rzut oka, ale utrudniającym zwyczajne funkcjonowanie. Jest on efektem traumatycznych przeżyć w kraju pochodzenia, trudów podróży, obciążenia związanego z odpowiedzialnością za rodzinę, nabytych chorób, niepewności co do perspektyw. Nie bez znaczenia w funkcjonowaniu dorosłych mieszkańców i mieszkanki ośrodka jest także fakt, że wielu rodziców i opiekunów naszych uczniów i uczennic w swoim kraju zdobyło wykształcenie i dobry zawód oraz miało stałą pracę. Posiadali oni w wielu przypadkach własne mieszkania, samochody, cieszyli się społecznym prestiżem. A przede wszystkim byli u siebie, mogli kultywować swoją tradycję, rozmawiali w swoim języku, nie byli zdani na cudzą pomoc, nie zawsze wystarczającą i nie zawsze udzielaną życzliwie. Do tego dochodzi konieczność nauki zupełnie nowego języka, która w sytuacji opisanych problemów nie zawsze traktowana jest priorytetowo, choć brak jego znajomości utrudnia zarówno załatwianie spraw urzędowych, związanych z ubieganiem się o status uchodźcy, jak i wykonywanie codziennych czynności – zapisania dziecka do szkoły, zakupów, wizyty u lekarza, nawiązywania kontaktów sąsiedzkich. Utrudnia także kontakty kadry pedagogicznej z rodzicami i opiekunami – brak znajomości polskiego sprawiał, że to dzieci często były językowymi pośrednikami między szkołą a dorosłymi. Na ile rzetelnie przekazywały one nasze słowa oraz słowa rodziców i opiekunów, trudno określić.

Ważne w procesie powstawania szkoły wielokulturowej jest zjawisko, stanowiące jednocześnie jedno z największych wyzwań, związanych z edukacją dzieci z ośrodka w naszej szkole – ciągła rotacja uczniów i uczennic uchodźczych. Jest ono konsekwencją decyzji dorosłych o wyjeździe z Polski. W jej efekcie często zdarzało się, że dobrze zintegrowane, posługujące się językiem polskim

dziecko, z dnia na dzień przestawało chodzić do szkoły, znikало, a po wielu próbach rozeznania sytuacji okazywało się, że cała rodzina wyjechała z Polski. Dokumentowanie obecności i rozliczanie frekwencji na zajęciach w przypadku dzieci czeczeńskich jest więc mocno utrudnione. Decyzja o wyjeździe z Polski wynika prawdopodobnie z tego, że dorośli, dążą do stabilizacji życiowej i zapewnienia najlepszego bytu swoim dzieciom, szukają możliwości zatrudnienia i chcą połączyć się z członkami swoich rodzin, przebywającymi w innych krajach. Znaczenie ma też fakt, że wiele osób, mieszkających w ośrodkach dla cudzoziemców, ocenia warunki bytowe w nim panujące jako nienajlepsze – brak prywatności, ograniczenie swobody (np. w zakresie przyjmowania gości, decydowania o posiłkach). Rodzice i opiekunowie czeczeńscy, nie informując szkoły, organizują wyjazd z Polski. Dziecko przestaje uczęszczać do szkoły, co budzi niepokój kadry pedagogicznej, zobowiązanej do kontrolowania frekwencji. Podejmujemy wówczas próby ustalenia, co się z uczniem czy uczennicą dzieje, aby ewentualnie wykreślić nazwisko dziecka z klasowej listy. Te dzieci czasami wracają (deportowane z krajów zachodnich), a często na ich miejsce pojawiają się nowe osoby, szukające w Polsce ochrony. Rodzice i opiekunowie czeczeńscy chętnie zapisują dzieci do szkoły (co częściowo wiąże się z dotacjami, przysługującymi dzieciom w wieku szkolnym), ale nie zawsze systematycznie je do szkoły wysyłają. Dotyczy to szczególnie dziewczynek, które często pozostają w ośrodku, gdzie zajmują się młodszym rodzeństwem. Wynika to zarówno z konieczności (matki poszukują pracy), jak i z tradycji (przygotowania dziewczynek do roli matki i gospodyni domowej).

Problemy dorosłych, opisane powyżej, sprawiają, że edukacja dzieci czasami jest odsuwana na dalszy plan. Dotyczy to między innymi nauki polskiego, która w naszym odczuciu często traktowana jest przez dorosłych lekceważąco, jako zbędna w sytuacji, kiedy Polska ma być tylko krajem pobytu tymczasowego. Dzieci, dla których organizowane są dodatkowe lekcje polskiego, nie zawsze są wspierane w swoich zmaganiach z nowym językiem, nie otrzymują od rodziców i opiekunów odpowiedzi na pytanie, po co im to potrzebne. Edukacja językowa często przebiega zatem nieformalnie, podczas kontaktów z uczniami i uczennicami polskojęzycznymi. Czeczeńskie dzieci dość szybko zaczynają rozumieć, co do nich mówimy. Jednak mocno tkwi w nich bariera przed wypowiedzianiem się po polsku. Najszybciej w naszym odczuciu języka polskiego uczą się dzieci włączone bez towarzystwa rodaków i rodaczek do polskiej klasy. Potrzeba kontaktu i rozumienia, co się wokół nich dzieje, sprzyja zapamiętywaniu nowych słów. Gdy do klasy trafia jednak trójka lub czwórka dzieci cudzoziemskich, maleje potrzeba rozumienia, o czym mówią polskie dzieci, więc nauka języka przebiega bardzo opornie.

Podsumowując, wieloletnie doświadczenie naszej szkoły jako placówki wielokulturowej uświadomiło nam rolę i znaczenie wpływu zarówno rodziców i opiekunów polskich, jak i cudzoziemskich na ich dzieci. Mieliśmy okazję zaobserwować, jak różnego rodzaju nastawienie i stereotypy przenoszą się z domu do szkoły, w jaki sposób wpływają one na proces tworzenia się szkoły wielokulturowej. Biorąc pod uwagę wspomniany problem rotacji wśród osób mieszkających w ośrodku dla cudzoziemców, zdecydowaliśmy się prowadzić działania skierowane przede wszystkim do polskich rodziców i opiekunów. Uznaliśmy, że podniesienie świadomości przynajmniej o wybranych aspektach sytuacji uchodźców i uchodźczyń spowoduje zmianę nastawienia wobec osób, które na naszym terenie szukają spokoju dla siebie i swoich dzieci. Jednocześnie mieliśmy nadzieję, że zmiana postaw dorosłych będzie miała pozytywny wpływ na stosunki koleżeńskie w szkole.

Wydawało nam się, że poprzez uświadomienie polskich rodziców i opiekunów przygotowujemy przyjazny klimat dla osób z Czechenii zarówno przebywających już w Polsce od jakiegoś czasu, jak i dopiero co przybyłych. Jest niezwykle istotne, aby dzieci uchodźcze weszły do szkoły przyjaznej, w której będą członkami wspólnoty, a nie były postrzegane i traktowane jako „obcy”. Praca z rodzicami i opiekunami nie jest jednak łatwa – nieliczni tolerancyjni i świadomi dorośli nie potrafią zmieniać nastawienia większości. Zajęci codzienną pracą, troską o przyszłość własnych dzieci nie angażują się zbyt aktywnie w życie szkoły. Wszelkie działania pozostawiają kadrze pedagogicznej i od szkoły wymagają, aby ich dzieci uczyły się w dobrych warunkach i przyjaznym klimacie. Jeżeli podejmują wysiłki, aby szkoła była atrakcyjna i nowoczesna, mają przede wszystkim na celu poprawę warunków edukacyjnych własnych dzieci. W szkole jest też jednak garstka rodziców i opiekunów, którzy myślą o ogóle. Zdają sobie sprawę, że przyjazny klimat ważny jest dla wszystkich dzieci. Rozumieją, że zadrażnienia w klasie przenoszą się negatywnie na pracę całego zespołu. Postawę takich dorosłych łatwo rozpoznać po zachowaniu dzieci – są przyjaźnie nastawione wobec dzieci cudzoziemskich, chętnie służą im pomocą w codziennych szkolnych sytuacjach i nie boją się z nimi rozmawiać. Postaw pozytywnych jest jednak zdecydowanie zbyt mało i tu widzimy swoją rolę.

Pomysł na prowadzenie spotkań dla polskich dorosłych nasunął nam się we wrześniu 2009 roku. Wtedy to rodziców i opiekunów dzieci ze wszystkich klas naszej szkoły zaprosiliśmy na spotkanie informacyjne, na którym przedstawiliśmy multimedialną prezentację połączoną z projekcją filmu. Ponieważ zauważyliśmy pozytywny oddźwięk, obecnie na początku każdego roku szkolnego zapraszamy na spotkanie rodziców i opiekunów wszystkich dzieci, podejmujących naukę w pierwszej klasie.

Opis działań skierowanych do polskich rodziców i opiekunów

Spotkanie, w którym co roku mają okazję uczestniczyć rodzice i opiekunowie pierwszoklasistów i pierwszoklasistek, ma na celu przede wszystkim budowanie postaw tolerancji i empatii poprzez przekazanie dorosłym podstawowej wiedzy, dotyczącej osób przybyłych z Czeczenii oraz ich kultury. Ma to wspierać powstanie dobrego klimatu do przyjmowania dzieci cudzoziemskich zarówno w społeczności szkolnej, jak i lokalnej.

Decydując się na ten rodzaj działania, wzięliśmy pod uwagę przede wszystkim jego niskie koszty, oraz możliwość bazowania na raz przygotowanej prezentacji. Materiały i informacje do wykorzystania w niej znaleźć można w Internecie. Organizując spotkanie na terenie szkoły, nie ponosi się wydatków, związanych z wynajmem pomieszczenia. Ponadto czas poświęcony na całe spotkanie jest dość krótki, co jest istotne z punktu widzenia rodziców i opiekunów (po prezentacji uczestniczą oni jeszcze w zebraniach organizacyjnych z wychowawcami i wychowawczyniami). Data spotkania jest ważna z kolei z perspektywy kadry pedagogicznej – wykorzystanie rozpoczęcia roku szkolnego nie wymaga od nas zapewniania dodatkowych terminów.

Podczas spotkania opieram się na prezentacji multimedialnej własnego autorstwa oraz pokazuję film dokumentalny „Welcome to Grozny” („Witamy w Groznym”)⁸.

Prezentacja multimedialna

W prezentacji, trwającej około czterdziestu minut wykorzystałam zdjęcia z materiałów szkoleniowych otrzymanych od Polskiej Akcji Humanitarnej, a także zdjęcia dostępne w Internecie. Opatrzyłam je hasłami, zwracającymi uwagę na omawiane problemy. Zagadnienia przedstawiam mniej lub bardziej szczegółowo w zależności od możliwości czasowych i zainteresowania samych rodziców i opiekunów. Doświadczenie pokazało, że ważne jest, by zwrócić uwagę na źródła oraz przygotować się na ewentualne pytania – zdarza się, że dorośli dopytują o niektóre kwestie i wówczas ważna jest wiarygodność osoby prowadzącej.

W naszej prezentacji wyróżnić można cztery obszary tematyczne, które uznaliśmy za najważniejsze z punktu widzenia głównych celów spotkania. Te cele to

⁸ Film w reżyserii Wojciecha Domachowskiego z 2005 roku wyprodukowany przez Polską Akcję Humanitarną.

zwiększenie wiedzy i świadomości rodziców i opiekunów polskich, dotyczących zjawiska uchodźstwa i realiów życia osób, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy, oraz budowanie postaw otwartości i tolerancji.

Obszar tematyczny – migracje

Celem części prezentacji poświęconej migracji jest zapoznanie rodziców i opiekunów ze zjawiskiem, przyczynami i konsekwencjami migracji oraz uświadomienie różnic pomiędzy migracją zarobkową a przymusową, którą podejmują uchodźcy i uchodźczynie. Aby przybliżyć dorosłym temat, przypominamy im, że Polacy sami byli kiedyś w podobnej sytuacji jak mieszkańcy i mieszkanki pobliskiego ośrodka dla cudzoziemców, bo podejmowali wędrowniki z podobnych motywów, szukając schronienia i azylu w innych krajach. Sytuacja ta miała miejsce w różnych okresach polskiej historii. Zależy nam na tym, żeby rodzice i opiekunowie polskich uczniów i uczennic poznali definicję uchodźcy, która jest bardzo jasno określona w Konwencji Genewskiej z 1951 roku, dowiedzieli się, jakiego rodzaju ochrony może udzielić państwo polskie oraz jak wygląda sama procedura jej uzyskania.

Staramy się też uświadomić dorosłym, że ucieczka ze swojej ojczyzny wiąże się z wieloma wyrzeczeniami. Przede wszystkim nie można zabrać tego, na co rodziny pracowały przez lata – domu, sprzętów czy samochodu. Ucieczka uniemożliwia zabranie cennych pamiątek, ogranicza bardzo zawartość bagażu. Czeczeni i Czeczenki w swoją podróż zabierali zazwyczaj jedynie to, co pozwalało przeżyć w drodze – pieniądze lub kosztowności, podstawowe dokumenty, niewiele ubrań i jedzenia. Niektórzy zadbali o potwierdzenie wykształcenia, ale ich dokumenty nie mają u nas oczekiwanej ważności. W drodze musieli się ukrywać, pokonywać trudne, mało dostępne trasy. Czasami tylko mogli liczyć na ludzką życzliwość, ale też bardzo często ich sytuacja była wykorzystywana. Nieuczciwe osoby wyłudzały wszystko, co wartościowe, aby pomóc im przejść przez zieloną granicę. Taka podróż trwała tygodniami. Niedożywionych i przemęczonych atakowały choroby, doznawali różnych urazów. Jak wielkie dramaty przeżywali w drodze, mogliśmy sobie wyobrazić, gdy w mediach (w 2007 roku) pojawiła się informacja o Czecence, która zablądziła w Bieszczadach, próbując dotrzeć do Austrii. Wędrowała wraz ze swoimi dziećmi. Niestety, wycieńczone długą męczącą podróżą trzy dziewczynki: trzynastoletnia Xaea, dziesięcioletnia Ceda i sześcioletnia Elina nie przeżyły. Kobieta uratowała tylko dwuletniego synka⁹.

⁹ <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/dzieci-zmarly-z-zimna-nie-mialy-nawet-butow,34235.html> (dostęp 01.07.2012).

Obszar tematyczny – Czeczenia

Ponieważ większość mieszkańców i mieszkanki osiedla niewiele wie o Czeczenii i osobach z niej pochodzących, w naszej prezentacji postanowiliśmy przybliżyć nieco kulturę i historię tego kraju (pomocne lektury podaję na końcu artykułu). Pokazujemy kilka slajdów ze zdjęciami Czeczenii z okresu przed wojnami oraz po ich zakończeniu. Opisujemy czeczeński krajobraz, mówimy krótko o kwestiach gospodarczych i ekonomicznych, zwracamy uwagę na główne zajęcia, na rodzaje budowli, bogactwa. Wszystko to ma pozwolić polskim uczestnikom i uczestniczkom prezentacji dowiedzieć się, skąd wywodzą się rodzice i opiekunowie dzieci uchodźczych, zrozumieć dlaczego mieszkańcom i mieszkankom ośrodka dla cudzoziemców czasami trudno jest przyzwyczaić się do życia w Polsce. Aby uświadomić rodzicom i opiekunom, biorącym udział w naszym spotkaniu, długą drogę, jaką mają za sobą osoby mieszkające w ośrodku, wykorzystujemy mapę z zaznaczoną trasą wędrówki. Pokazanie odległości, jaką mieli do przebycia ich nowi sąsiedzi i nowe sąsiadki, z niewielkim bagażem, często bez środków do życia, z małymi dziećmi, uświadamia polskim rodzicom i opiekunom, jak wielka była ich desperacja i czego musieli doświadczyć.

Obszar tematyczny – szkoła wielokulturowa

Ponieważ polscy rodzice i opiekunowie nie mieli wpływu na otwarcie ośrodka, a w konsekwencji na pojawienie się w szkole uczniów i uczennic uchodźczych, zależy nam na tym, by uświadomić im, jak powstaje nasza szkoła wielokulturowa. Korzystamy z okazji, by przekazać dorosłym informacje na temat dzieci cudzoziemskich w naszej placówce. Oprócz tego, że tłumaczymy przyczyny pobytu i realia życia osób w pobliskim ośrodku dla cudzoziemców, mówimy także o potrzebach i trudnościach dzieci cudzoziemskich, odwołując się do rodzicielskich uczuć polskich ojców i matek. Wyjaśniamy, na jakie bariery natrafiają uczniowie i uczennice, aby się ze sobą porozumiewać (zwłaszcza barierę językową, ale też kulturową). Podkreślamy, jak trudno jest kilkulatekowi czy kilkulateczce odnaleźć się w obcym kulturowo środowisku.

Przybliżyliśmy przepisy prawne, gwarantujące każdemu dziecku dostęp do edukacji, uświadamiamy rodzicom i opiekunom, że każde dziecko w wieku szkolnym objęte jest obowiązkiem edukacyjnym¹⁰. Zwracamy też uwagę, że w przypadku

¹⁰ Art. 70, ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483) mówi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Patrz także: art. 94a, ust. 1 i 1a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.) [przyj. red.].

szkół podstawowych obowiązuje rejonizacja, w związku z którą dyrektor czy dyrektorka nie może odmówić zapisania do szkoły dziecka cudzoziemskiego. Wyjaśniamy, że do poszczególnych klas dzieci są przydzielane tak, aby nie kumulować w jednym oddziale wszystkich uczniów i uczennic cudzoziemskich, co z jednej strony ułatwia pracę w klasie, z drugiej powoduje, że dzieci te szybciej uczą się języka polskiego, nie będąc skupione w swoim gronie.

Oprócz pokazania, w jaki sposób powstaje szkoła wielokulturowa, staramy się przybliżyć rodzicom i opiekunom wartości, jakich uczymy ich dzieci, uczęszczające do takiej placówki. Te wartości wydają się szczególnie przydatne w czasach globalizacji. W naszej szkole uczniowie i uczennice wcześniej dowiadują się, że nie wszyscy ludzie na świecie są tacy sami, a jednocześnie mają podobne potrzeby i oczekiwania, że tolerancja i empatia są podstawą pokoju na świecie. Przywołujemy złe wydarzenia, które w nieodległej przeszłości przyniosły wiele dramatów, wynikających z nietolerancji i rasizmu. Ostrzegamy, że sianie nienawiści prowadzi do sytuacji, w których ofiarami możemy być my sami lub nasi bliscy. Podkreślamy, że obecni uczniowie i obecne uczennice to pokolenie, dla którego cały świat stoi otworem. Szkoła wielokulturowa przygotowuje ich do dobrego funkcjonowania w świecie globalnym, na przykład podczas podróży turystycznych. Uprzedzamy, że dzieci uczące się obecnie w naszej szkole mają szansę podjąć edukację poza granicami Polski i na pewno zetkną się w swoim życiu z różnorodnością kulturową. Przypominamy, że w poszukiwaniu intratnej pracy ludzie często wyjeżdżają w świat, nierzadko obcy i niezrozumiały. Spotkanie z „Innościami” już teraz ułatwi naszym dzieciom funkcjonowanie w rzeczywistości, w której mieszają się kolory skóry, religie, kultury, upodobania. Przekonujemy, że nauka w szkole wielokulturowej nie jest karą, ale wyróżnieniem i daje wiele możliwości rozwoju.

Przy tej okazji przedstawiamy w skrócie nasze plany, dotyczące edukacji wielokulturowej na najbliższe miesiące. Zapowiadamy ważniejsze wydarzenia, na przykład konkursy czy akcje. Informujemy rodziców i opiekunów o działaniach podejmowanych wspólnie z organizacjami pozarządowymi. Zachęcamy, aby dzieci korzystały z różnych form aktywności, oferowanych w ramach tej współpracy.

Obszar tematyczny – elementy wspólne społeczności czecheńskiej i polskiej

Ta część prezentacji odwołuje się do wspólnych elementów historii polskiej i czecheńskiej. Uświadomienie podobieństw pozwala, naszym zdaniem, łatwiej wczuć się polskim dorosłym w sytuację dzieci uchodźczych.

Dążąc do uświadomienia wspólnoty historii, odwołujemy się do polskich doświadczeń wojennych. Nawet młodzi rodzice i opiekunowie naszych uczniów

i uczennic znają z historii wydarzenia z okresu I i II wojny światowej. Wszyscy wiemy, jak wiele ofiar przyniosły wojny, jakie straszne zniszczenia spowodowały w naszej gospodarce i kulturze. Przypominamy, że do tej pory po świecie rozsiani i rozsiane żyją Polacy i Polki – osoby, które z przyczyn wojennych (zesłania, deportacje, ucieczki) znalazły się poza ojczyzną. Przypominamy, że nasz naród również oczekiwał pomocy ze strony innych państw, a życzliwość ludzka była cenniejsza od złota. Podkreślamy też, że dzieci są zależne od rodziców i opiekunów. To nie one podejmują decyzje o migracji ani miejscu pobytu. To nie one wywołują wojny, ale są ich ofiarami.

Odwołujemy się również do mniej odległych doświadczeń polskich. Do nielegalnych wyjazdów na Zachód przed rokiem osiemdziesiątym. Do masowych wyjazdów podczas przemian ustrojowych. Mówimy o politycznym i ekonomicznym wymiarze emigracji polskiej. Wreszcie zwracamy uwagę na sytuację obecną, kiedy to wielu naszych krewnych czy znajomych szuka lepszej pracy, wyższych zarobków, bezpieczniejszej przyszłości w Anglii, Irlandii, Belgii, we Włoszech... Jednocześnie zwracamy rodzicom i opiekunom uwagę, że exodus Polaków i Polek różni się bardzo od ucieczek z Czeczenii. Zaznaczamy, że rodziny polskie, decydujące się obecnie na wyjazd, mają wcześniej okazję poznać język, obowiązujący w kraju docelowym. Przypominamy, że planowany wyjazd umożliwia przygotowanie bagażu, zgromadzenie niezbędnych środków, zabezpieczenie majątku pozostawianego w kraju. Uświadamiamy dorosłym, że mieszkańców i mieszkanki ośrodka dla cudzoziemców pozbawiono szansy na przygotowanie się na życie w obcym kraju, a ich bagaż nie zawiera wiele poza bolesnymi doświadczeniami. Ponadto mówimy o tym, że o ile osoby z polskiej emigracji zarobkowej pozostawiają w kraju rodzinę, do której zawsze mogą powrócić i liczyć na wsparcie, o tyle uchodźcy i uchodźczynie z Czeczenii w swojej ojczyźnie pozostawili i pozostawiły najczęściej groby bliskich, a powrót do ciągle niespokojnego kraju nie daje szansy bezpiecznego życia ani dorosłym ani dzieciom.

Film

Zamknięcie spotkania dla polskich rodziców i opiekunów to prezentacja filmu dokumentalnego „Welcome to Grozny”. Pokazuje on, z jakich warunków trafiają do nas dzieci uchodźcze. Obraz przedstawia stolicę Czeczenii po drugim najęździe Rosjan. Opustoszałe ulice, ruiny budynków, pogorzeliiska – to miasto widziane z okna przejeżdżającego samochodu. Gdziekolwiek przemykają ludzie – szarzy, zmęczeni, zrozpaczeni. Z takiego świata część z nich wydostaje się i podejmuje trudną drogę, aby znaleźć bezpieczeństwo i normalność

dla siebie, swoich rodzin, zwłaszcza dla swoich dzieci. W filmie nie pokazano działań wojennych, nie ma dialogów o ludzkich dramatach. A jednak wywołuje on wstrząsające wrażenie. Ten mocny akcent zapada w pamięć. Rodzice i opiekunowie mogą wczuć się w sytuację czeczeńskich rodzin, dla których głównym powodem ucieczki ze swojego kraju była ochrona własnych dzieci, poszukiwanie dla nich spokojnego, bezpiecznego, przyjaznego miejsca na ziemi. Odwołanie się do uczuć rodzicielskich ma tu ogromne znaczenie. Przed rozpoczęciem filmu ostrzegamy, że zawiera on dość drastyczne sceny. W ten sposób dajemy przyzwolenie na opuszczenie sali, jeżeli ktoś nie czuje się na siłach, by zmierzyć się z tematem.

Organizacja spotkania

Ważną kwestią jest samo zorganizowanie spotkania; jeśli dobrze zaplanujemy nawet najmniejsze szczegóły, może to zwiększyć komfort uczestników i uczestniczek oraz wpłynąć korzystnie na frekwencję.

Wybór pomieszczenia

Wielkość pomieszczenia zależy od ilości zaproszonych na prezentację osób. Ważne, aby osoby biorące udział w spotkaniu nie zostały stłoczone na niewielkiej przestrzeni, ale też nie możemy garstki uczestników i uczestniczek zaprosić do ogromnej sali, która nie będzie sprzyjała integracji. Dla wszystkich obecnych musimy przygotować miejsca siedzące, gwarantujące dobrą widoczność i słyszalność. My wykorzystujemy w tym celu pomieszczenie, które na co dzień jest szkolną stołówką. Ma ono optymalną wielkość, umożliwiającą zgromadzenie około stu dorosłych osób. Ważne, że wykorzystana przez nas sala jest dobrze oświetlona, ma dobrą wentylację, łatwo w niej rozstawić krzesła oraz zamontować potrzebny sprzęt.

Forma zaproszenia na prezentację

Rodzice i opiekunowie pierwszoklasistów i pierwszoklasistek we wrześniu, najczęściej już w pierwszym tygodniu zajęć szkolnych, zapraszani są na organizacyjne spotkania z wychowawcami i wychowawczyniami. Podczas tych spotkań otrzymują informacje na temat funkcjonowania szkoły od dyrektorki, szkolnej pedagogożki, psycholożki oraz nauczycieli i nauczycielek, prowadzących dodatkowe zajęcia edukacyjne. W ten scenariusz wpisujemy także naszą prezentację jako element wprowadzenia w życie szkoły. Zdecydowaliśmy się nie ryzykować oddzielnego spotkania – prezentacja przy okazji, zapowiedziana

jako niespodzianka, pozwala zgromadzić rodziców i opiekunów i przeprowadzić zaplanowane działanie. Dodatkowe pół godziny w szkole jest dla dorosłych do zaakceptowania. Oddzielenie zaś prezentacji od spotkań z wychowawcami i wychowawczyniami, zapowiedzenie jej w innym terminie niesie ryzyko niskiej frekwencji. Zabiegani lub niechętnie nastawieni do tematu dorośli nie zawsze wygospodarują kolejne wolne popołudnie. W spotkaniu przez nas organizowanym uczestniczy dyrektorka szkoły, która wita rodziców i opiekunów oraz zapowiada prezentację. Biorą w nim udział również wychowawcy i wychowawczynie klas.

Włączanie rodziców i opiekunów czeczeńskich

W spotkaniu mogą uczestniczyć rodzice i opiekunowie czeczeńscy. O ile możliwe jest pokonanie bariery językowej, ich obecność jest ważna, ponieważ mogą podzielić się własną wiedzą, mogą zobaczyć, że szkoła się nimi interesuje. Trzeba jednak pamiętać, że prezentacja, a w szczególności film, mogą przypominać im bolesną, nieodległą przeszłość. Staramy się zatem, aby nasz przekaz nie był dla rodziców i opiekunów czeczeńskich zbyt drastyczny i poprzez przywołanie trudnych wspomnień nie odniósł skutku odwrotnego niż zamierzony. Jednocześnie mamy nadzieję, że czeczeńscy dorośli rozumieją cel naszego działania, czyli przybliżenie losów ich narodu polskim uczestnikom spotkania.

Efekty spotkania dla rodziców i opiekunów

Zmiany w nastawieniu rodziców i opiekunów

Zależało nam, by dowiedzieć się, czy nasza prezentacja odnosi pozytywny skutek. Żeby to sprawdzić, stworzyliśmy krótką ankietę, którą rozdajemy rodzicom i opiekunom po prezentacji. Ankieta jest anonimowa. Pytania w niej zawarte dotyczą nastawienia uczestników i uczestniczek spotkania do wielokulturowości szkoły, poziomu ich wiedzy na temat uchodźstwa oraz obaw, które pojawiały się przed zapisaniem dzieci do naszej placówki. Dorośli odpowiadają również na pytanie, czy są zainteresowani poruszeniem tematu wielokulturowości podczas kolejnych spotkań. W badaniu każdorazowo (trzykrotnie do tej pory) brało udział około stu polskich rodziców i opiekunów.

Poniżej przedstawiam kwestionariusz, który w zbliżonej formie rozdajemy do wypełnienia rodzicom i opiekunom, biorącym udział w naszym spotkaniu.

Drodzy Rodzice i Opiekunowie!

Uprzejmie proszę o szczerze odpowiedzi na zamieszczone niżej pytania. Dzięki nim łatwiej będzie planować nasze działania wychowawcze na najbliższy rok szkolny.

1. Czy kiedykolwiek miał Pan/miała Pani bezpośredni kontakt z uchodźcą/uchodźczynią? TAK/NIE
2. Czy zapisując dziecko do naszej szkoły miał Pan/miała Pani świadomość, że uczęszczają do niej dzieci z ośrodka dla cudzoziemców? TAK/NIE
3. Czy uważa Pan/Pani, że posiada wystarczającą wiedzę na temat osób z innych krajów w naszym środowisku szkolnym? TAK/NIE
4. Czy wiadomość, że w naszej szkole uczą się dzieci z ośrodka dla cudzoziemców, spowodowała Pana/Pani wahania, czy zapisać do niej własne dziecko? TAK/NIE
5. Czy prezentowany film zmienił nastawienie lub spowodował zmiany w Pana/Pani myśleniu o uchodźcach i uchodźczyniach? TAK/NIE
6. Czy uważa Pan/Pani, że inne prezentacje dotyczące tematu cudzoziemców i cudzoziemek w naszej szkole byłyby przydatne i interesujące? TAK/NIE

Serdecznie dziękuję!

Źródło: opracowanie własne.

Poniższa tabelka przedstawia porównanie wyników ankiety z 2009 i 2011 roku. Choć krótka ankieta po prezentacji nie pozwala na uzyskanie kompleksowych informacji, widać pewne pozytywne zmiany, między innymi w deklaracjach rodziców i opiekunów co do wiedzy na temat osób z innych krajów w naszej szkole.

Nr pytania	% odpowiedzi „tak”	
	Wrzesień 2009	Wrzesień 2011
1. Czy kiedykolwiek miał Pan/miała Pani bezpośredni kontakt z uchodźcą/uchodźczynią?	34	41
2. Czy, zapisując dziecko do naszej szkoły, miał Pan/miała Pani świadomość, że uczęszczają do niej dzieci z ośrodka dla cudzoziemców?	75	79
3. Czy uważa Pan/Pani, że posiada wystarczającą wiedzę na temat osób z innych krajów w naszym środowisku szkolnym?	9	23
4. Czy wiadomość, że w naszej szkole uczą się dzieci z ośrodka dla cudzoziemców, spowodowała Pana/Pani wahania, czy zapisać do niej własne dziecko?	32	24
5. Czy prezentowany film zmienił nastawienie lub spowodował zmiany w Pana/Pani myśleniu o uchodźcach i uchodźczyniach?	78	67
6. Czy uważa Pan/Pani, że inne prezentacje dotyczące tematu cudzoziemców i cudzoziemek w naszej szkole byłyby przydatne i interesujące?	45	56

Źródło: opracowanie własne.

Z informacji zwrotnych, jakie otrzymujemy po przedstawieniu prezentacji, wynika, że w dużym stopniu zmieniają one stosunek polskich rodziców i opiekunów do mieszkańców i mieszkank ośrodka dla cudzoziemców. Rodzice i opiekunowie przyznają, że wcześniejszą ocenę budowali w oparciu o informacje wyrwane z mediów, z opowiadań sąsiadów czy sąsiadek, na stereotypach. Z przeprowadzanej po pokazie ankiety wiemy, że wielu dorosłych obawiało się kontaktów swoich dzieci z kolegami i koleżankami z ośrodka. Z ankiet wynika również, że wiedza dorosłych na temat przyczyn i warunków przebywania w ośrodku była fragmentaryczna, płytka i odległa od stanu faktycznego. Co ważne, duża część rodziców i opiekunów chciałaby otrzymywać informacje podobne do tych poruszanych w prezentacji. Przede wszystkim jednak zdecydowana większość rodziców i opiekunów twierdzi, że prezentowany film zmienił nastawienie lub spowodował zmiany w ich myśleniu o uchodźcach i uchodźczyniach. Pozwala to wierzyć w skuteczność naszego działania i umacnia nas w zamiarze kontynuowania tego typu spotkań. Dzięki takim odpowiedziom wierzymy, że stworzenie przyjaznego klimatu dla uczniów i uczennic cudzoziemskich jest możliwe. A zmieniając świadomość społeczną przede wszystkim wśród dorosłych, możemy dotrzeć także do ich dzieci.

Niezwykle ważną informację zwrotną dotyczącą prezentacji i projekcji filmu otrzymaliśmy również ze strony rodziców i opiekunów czecheńskich, obecnych na spotkaniu. Czecheńskie kobiety bardzo serdecznie dziękowały za zainteresowanie ich problemami. Były wdzięczne za takie przedstawienie ich sytuacji. Czują się wzruszone tym, że szkoła podejmuje trud budowania pozytywnego klimatu wokół ich dzieci. Liczą na to, że ich dzieci zostaną zaakceptowane, że znajdą zrozumienie w środowisku, że będą przyjaźnie traktowane w szkole przez rówieśników i rówieśnice. W ostatnim roku wzrósł minimalnie udział rodziców (matek) i opiekunów czecheńskich w imprezach organizowanych dla dzieci na terenie szkoły. Wydaje nam się, że mieszkanki ośrodka czują się pewniej, wiedzą, że są akceptowane, rozumieją potrzebę włączania się w działania wychowawcze.

Od 2009 roku, kiedy zaczęliśmy organizować spotkania skierowane przede wszystkim do polskich rodziców i opiekunów, wprowadzamy do prezentacji tylko drobne zmiany. Dokładamy nowe fotografie, przedstawiające aktualne szkolne działania wielokulturowe lub wspominamy o najświeższych wydarzeniach, mających cechy dyskryminacji i nietolerancji (np. w 2012 roku na terenie Lublina odnotowano wiele rasistowskich zachowań). Dodajemy również w komentarzach do slajdów nasze uwagi na temat tego, jak stopniowo zmienia się na lepsze klimat w szkole – dzięki otwartości dorosłych na problemy i wspólnym działaniom. Wydaje nam się, że zastosowana forma spotkania jest przejrzysta

dla osób biorących w niej udział. Tak też oceniają to rodzice i opiekunowie – zarówno polscy, jak i czecheńscy. Dlatego zamierzamy kontynuować nasze spotkania wrześnie w omówionym kształcie.

Zauważalne zmiany w funkcjonowaniu szkoły

Od pierwszych dni, kiedy to w naszej szkole pojawiły się dzieci uchodźcze, do chwili obecnej, dokonało się wiele zmian na lepsze. To efekt wzrostu naszej (nauczycielskiej) świadomości, jak pracować w wielokulturowej szkole i wielu lat zbierania doświadczeń. Zmiany na lepsze wynikają też z faktu, że mieszkańcy i mieszkanki osiedla, rodzice i opiekunowie polskich uczniów i uczennic powoli przyzwyczajają się i akceptują obecność uchodźców i uchodźczyń wśród nas. My zauważamy, że nie ma poważnych konfliktów między dziećmi różnych narodowości, tak jak miało to miejsce wcześniej. Nie zdarzają się bójkі, ataki agresji słownej (z żadnej ze stron). Nie jesteśmy proszeni o przeniesienie uczniów czy uczennic nieznających polskiego do innej klasy, polscy rodzice i opiekunowie nie protestują, jeżeli ich syn czy córka siedzi w ławce z dzieckiem z ośrodka dla cudzoziemców. Bardzo chętnie otrzymujemy zgodę na wyjazd na wycieczkę, w której uczestniczy duża grupa dzieci czecheńskich. Dorośli nie obawiają się, że dojdzie do nieporozumień, a bezpośredni kontakt z dziećmi czecheńskimi czy innej narodowości zaszkodzi polskiemu dziecku. Wręcz przeciwnie, uważają, że taka forma integracji jest potrzebna wszystkim.

Inne działania wspierające integrację wspólnoty szkolnej

Akceptacja i zrozumienie zjawiska uchodźstwa przez polskich rodziców i opiekunów, do których uzyskania na początku roku szkolnego ma przyczynić się nasza prezentacja, otwierają nam drogę do wprowadzania innych działań, zmierzających do integracji szkolnej społeczności. Nasze pomysły spotykają się z zainteresowaniem, możemy w wielu przypadkach liczyć na pomoc dorosłych (podczas organizacji imprez, wycieczek, udziału w akcjach), a czasami po prostu na ich zgodę na uczestnictwo dzieci w wydarzeniach. By dać rodzicom i opiekunom poczucie swobody decyzji i nie przymuszać ich do niczego, o podobną zgodę prosimy ich każdorazowo. Dotyczy to zarówno rodziców i opiekunów polskich, jak i czecheńskich. Jednocześnie mamy nadzieję, że będą oni angażować się w nasze działania. Zakładamy, że pozwoli to na nawiązanie dobrych relacji między dorosłymi, a te z kolei przełożą się na dobrą komunikację w szkolnym środowisku.

Oprócz różnego rodzaju wydarzeń integracyjnych staramy się wypromować wśród polskich dzieci liderów i liderki. Liczymy, że będą pomostem między uczniami i uczennicami polskimi i czeczeńskimi. Uważamy, że takimi liderami i liderkami nie muszą być dzieci znakomite i wyjątkowo grzeczne. Muszą to być natomiast dzieci o silnej osobowości, osoby łatwo zjednujące sobie przyjaciół, otwarte w relacjach z innymi, chętne do aktywności pozalekcyjnej. Mamy nadzieję, że nawiązanie pozytywnych relacji liderów i liderek z czeczeńskimi koleżankami i kolegami z czasem rozszerzy się na ogół społeczności szkolnej. Aby wypromować taki pomost, ogłosiliśmy w szkole konkurs na krótką formę literacką na temat „Mam koleżanki i kolegów cudzoziemców. Co o nich wiem?”. Swoje wypowiedzi przygotowały dzieci, mające własne obserwacje, najczęściej nie izolujące się od cudzoziemskich kolegów i koleżanek. Mimo iż ich wiedza na zadany temat nie była zbyt obszerna, już samo zainteresowanie zaproponowanym tematem dawało nadzieję, że z tej grupy uda się wybrać zespół uczniów i uczennic chętnych do współpracy. Nagrodą w konkursie był wspólny polsko-czeczeński jednodniowy wyjazd integracyjny. Warto odnotować fakt, że w konkursie wzięły udział dwie trzecioklasistki z Gruzji. Dziewczynki opisały swoich cudzoziemskich kolegów i cudzoziemskie koleżanki. Zaskoczyły nawet nas, dorosłych, ponieważ okazało się, że są nimi... polscy uczniowie i polskie uczennice.

Wyjazdy integracyjne są dla dzieci atrakcyjne, ich organizacja wymaga jednak nakładów finansowych. Ponieważ ośrodki dla cudzoziemców usytuowane są zazwyczaj w niezbyt bogatych osiedlach, rodzice i opiekunowie niechętnie inwestują w takie pozalekcyjne atrakcje. My współpracujemy z organizacjami pozarządowymi i w ramach projektów organizujemy wyjazdy polsko-czeczeńskie. Staramy się, aby była jednakowa liczba dzieci obydwu narodowości. Dzielimy je na mieszane zespoły i w tych zespołach organizujemy lubiane przez nie zabawy i konkursy (zawody sportowe, wspólne rysowanie, układanie z puzzli flag polskiej i czeczeńskiej). Przy pokonywaniu przeszkód i dążeniu do zdobycia nagrody uczniowie i uczennice szybko pokonują bariery językowe i kulturowe. Wspólne cele jednoczą, a nagrody cieszą tak samo wszystkie dzieci.

Integrujące są także wspólne wycieczki. Nasza polsko-czeczeńska gromada wspólnie zwiedzała Centrum Nauki Kopernik, warszawskie Planetarium i Park Jurajski w Bałtowie. Planujemy kolejne wyjazdy. To okazja do nawiązywania pozaszkolnych kontaktów w miejscach, które dla wszystkich dzieci są jednakowo nieznanne. W polskiej szkole polskie dzieci czują się bardziej u siebie, w miejscu obcym wszyscy są gośćmi, wszyscy muszą oswajać się z nowym otoczeniem i dostosowywać się do obowiązujących zasad. Taka sytuacja zbliża, wyrównuje, sprzyja integrowaniu się uczniów i uczennic. Również towarzyszący nam rodzice i opiekunowie mają okazję do nawiązywania między sobą kontak-

tów. Mogą obserwować wszystkie dzieci podczas pozaszkolnej i pozadomowej aktywności. Zauważają, że wszystkie dzieci mają podobne potrzeby, podobnie reagują w sytuacjach nowych, interesujących, inspirujących. Wszyscy uczestnicy i wszystkie uczestniczki wyjazdów długo o nich opowiadają, więc informacje wydostają się poza ten krąg.

Wykorzystujemy także różne inne okazje, aby oswajać dzieci oraz polskich rodziców i opiekunów z kulturą uczniów i uczennic uchodźczych. Pokaz tańców czy strojów czeczeńskich (dominująca w naszym środowisku grupa narodowościowa) albo degustacja chałwy zaciekawiają i wzbogacają szkolną codzienność. Dla dzieci cudzoziemskich natomiast pokazanie swoich umiejętności jest niezwykle ważne, ponieważ dowartościowuje, stawia w centrum zainteresowania. To niezwykle istotne, ponieważ na sukcesy edukacyjne muszą one długo pracować i nie zawsze je osiągają (wynika to przede wszystkim z problemów w komunikacji w mowie i piśmie). Dzieci, które czują się gorsze i słabsze podczas lekcji, mają szansę zabłysnąć i pokazać swoją wartość. Takie spotkania z kulturą czeczeńską wplątamy w zabawy andrzejkowe czy karnawałowe, dzień drzwi otwartych szkoły czy wydarzenia z okazji Dnia Uchodźcy. Pozytywne wrażenia oraz zdjęcia z wydarzeń integracyjnych, organizowanych w naszej szkole, zamieszczane są na stronie internetowej placówki. Mamy nadzieję, że te działania wraz z corocznymi spotkaniami dla rodziców i opiekunów polskich uczniów i uczennic zwiększają gotowość dorosłych do włączania się w integrację i przekładają się na postawy dzieci.

Źródła informacji na temat islamu i Czeczenii

- Chrzanowska, Aleksandra, Gracz, Katarzyna, (2007), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Czerniejewska, Izabela, Kosowicz, Agnieszka, Marek, Agata, (2009), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Kraków: Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak.
- Czerniejewska, Izabela, Marek, Agata, (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Kłodkowski, Piotr, Marek, Agata, (2006), *Islam: między stereotypem a rzeczywistością*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Kosowicz, Agnieszka, Marek, Agata, (2008a), *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Marek, Agata, (2007), *Podstawowe informacje o islamie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Dodatkowe źródła informacji można znaleźć na stronie internetowej Polskiej Akcji Humanitarnej „Uchodźcy do szkoły”: <http://uchodzcydoszkoły.pl/>.

Barbara Gwóźdź – koordynatorka projektu „Teraz polski!”

w roku szkolnym 2011/2012

Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”

Obecność dziecka cudzoziemskiego w polskim systemie oświaty budzi wiele pytań i wątpliwości. Zarówno dyrekcje, jak i kadry pedagogiczne szkół stają przed trudnymi pytaniami: w jaki sposób pomóc dziecku cudzoziemskiemu w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości szkolnej? Jak oceniać postępy w nauce? Czy zwracać szczególną uwagę na jego obecność, czy raczej nie różnicować treści ani metod nauczania pomiędzy uczniami i uczennicami różnego pochodzenia? Warto zauważyć, że obecność dziecka migranckiego nie jest kwestią jednej szkoły, do której trafiło ono przez przypadek, ale wielu placówek. Wątpliwości i pytania te nie dotyczą zatem wybranych szkół, ale są wręcz zjawiskiem społecznym. Metody działania i organizacja pracy szkoły w związku z obecnością dzieci migranckich w polskim systemie oświaty powinny stać się przedmiotem szerszej dyskusji na temat równego dostępu do edukacji w Polsce. Niezbędne jest wciągnięcie osób specjalizujących się w nauczaniu języka polskiego jako drugiego do rozmowy na temat obecności dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty. Mam nadzieję, że dalsza część niniejszego tekstu dostarczy argumentów za takim stwierdzeniem.

Jednym z najważniejszych wyzwań, stojących przed kadrą nauczycielską, dążącą do zapewnienia równego dostępu do edukacji wszystkim uczniom i uczennicom, jest praca z klasą, w której uczą się dzieci, nieznające języka polskiego. Napotykać one specyficznego rodzaju problemy w nauce, inne niż ich rówieśnicy i rówieśnice, dla których język polski jest językiem ojczystym. Nauka w języku innym niż ojczysty rodzi nie tylko problemy merytoryczne, związane z przyswajaniem nowej wiedzy i informacji (takie, które mają miejsce także w przypadku rodzimych użytkowników i użytkowniczek języka polskiego), ale również problemy językowe. Proces nauki w przypadku uczniów i uczennic,

dla których polski jest językiem obcym, obarczony jest zatem dodatkowymi trudnościami, co trzeba uwzględnić w pracy z takimi dziećmi, stosując specjalne metody nauczania.

Celem artykułu jest przedstawienie projektu „Teraz polski!”, realizowanego przez osoby należące do Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego (studentów i studentki filologii polskiej specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego). W ramach projektu wolontariusze i wolontariuszki udzielają dodatkowych zajęć z języka polskiego dzieciom cudzoziemskim, uczęszczającym do krakowskich szkół podstawowych i gimnazjalnych. Na początku tekstu przedstawiam opis podstawowych różnic pomiędzy nauczaniem danego języka jego rodzimych użytkowników i użytkowniczek oraz osób, dla których jest on językiem obcym lub drugim¹. Następnie przedstawiam szczegółowy opis naszego projektu. Omawiam główne aspekty funkcjonowania wolontariatu, w tym współpracę wolontariuszy i wolontariuszek z dziećmi cudzoziemskimi, ich rodzicami i opiekunami oraz dyrekcją i kadrą pedagogiczną szkół, do których uczęszczają. W tekście staram się także przedstawić naukę języka polskiego jako drugiego w kontekście innych trudności uczniów i uczennic cudzoziemskich w szkole w Polsce.

Proces nauczania języka polskiego jako ojczystego i drugiego – podobieństwa i różnice

Jednoczesne nauczanie języka polskiego jako ojczystego i drugiego w klasie pełnej Polaków i Polek oraz dzieci cudzoziemskich wymaga od pracujących z nimi nauczycieli i nauczycielek świadomości różnic, jakie dzielą wyżej

¹ Jak zauważa Ewa Lipińska, znana językoznawczyni, sformułowanie jednoznacznej definicji języka, który nie jest językiem ojczystym danego człowieka, jest niezwykle trudne. O ile wyjaśnienie znaczenia języka ojczystego w większości przypadków nie budzi zastrzeżeń („język ojczysty jest pierwszym poznawanym i doświadczanym (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym porozumiewa się z otoczeniem” – E. Lipińska, (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 15), tak w przypadku kolejnych języków kwestia nazewnictwa staje się dużo bardziej skomplikowana. W niniejszym tekście, traktującym o dzieciach migranckich, uczących się języka polskiego w szkole w Polsce, stosować będę określenie „polski jako język drugi”. Po pierwsze dlatego że dzieci cudzoziemskie nieustannie stykają się z językiem polskim, przez co przyswajają go w sposób nieformalny i nieświadomy, po drugie zaś aby podkreślić, że lekcje języka polskiego w szkole polskiej są czym innym dla Polaków i Polek (dla których są to zajęcia poświęcone językowi ojczystemu), a czym innym dla uczniów i uczennic cudzoziemskich (przy czym nie są one zajęciami z języka obcego, gdyż nie stosuje się na nich metod pracy typowych przy formalnym nauczaniu języka).

wymienione procesy. Poznawanie języka oraz przyswajanie wiedzy w języku, który nie jest językiem ojczystym (pomimo ciągłego przebywania z jego rodzimymi użytkownikami i użytkowniczkami) jest dla dziecka cudzoziemskiego nie lada wyzwaniem. Różnice pomiędzy nauką języka polskiego jako ojczystego a drugiego wynikają przede wszystkim z faktu, że człowiek w zależności od wieku oraz sposobu nauki (przyswajania czy nauczania formalnego) w różny sposób poznaje język inny niż ojczysty. Świadomość tych różnic powinna zaś zmobilizować nauczycieli i nauczycielki do stosowania innej metodyki nauczania i innego traktowania (poprzez uwzględnianie trudności) dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole.

Brak konieczności uwzględniania różnic pomiędzy językiem pierwszym i drugim zachodzi jedynie w przypadku, w którym obydwa języki poznawane są od chwili narodzin. Mówi się wówczas o przyswajaniu symultanicznym. W innych przypadkach niż wyżej opisany występuje akwizycja sukcesywna, która w zależności od wieku nosi miano akwizycji sukcesywnej po częściowym opanowaniu języka pierwszego (dotyczącej głównie dzieci w wieku przedszkolnym) lub akwizycji sukcesywnej po całkowitym opanowaniu języka pierwszego (w przypadku młodzieży i dorosłych). W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym (około trzeciego, czwartego roku życia), a więc po częściowym przyswojeniu języka ojczystego, procesy akwizycji języka ojczystego i drugiego przebiegają bardzo podobnie. Wynika to z tego, że ze względu na wiek dziecka przyswajanie (czyli nauczanie nieformalne) jest jedyną możliwą formą akwizycji (poznania) języka. Sytuacja ulega zmianie w momencie rozpoczęcia nauki języka drugiego w sposób formalny, kiedy to omawiane procesy zaczynają znacząco się od siebie różnić.

Decydującym czynnikiem, który sprawia, że opanowywanie języka ojczystego i drugiego nie przebiega w ten sam sposób, jest przede wszystkim czas, jaki poświęca się każdemu z nich. Co istotne, fakt, iż nauczanie języka drugiego następuje po częściowym opanowaniu języka ojczystego, sprawia, że znajomość języka drugiego nie rozwija się równolegle z kognitywnym rozwojem dziecka, jak miało to miejsce w przypadku języka pierwszego, kiedy poznanie danego zjawiska czy rzeczy wiązało się z automatycznym poznaniem jego nazwy. W przypadku języka drugiego, nauczanego po częściowym poznaniu języka pierwszego, procesy te nie przebiegają równolegle – dziecko najpierw poznaje świat, nazywając konkretne zjawiska w języku pierwszym, dopiero później poznaje odpowiednik danego określenia w języku drugim. Za cechą łączącą oba te procesy uważa się jednak potrzebę użycia każdego z języków w celu porozumienia się z innymi ludźmi (co niewątpliwie ma wpływ na efektywność akwizycji).

Począwszy od około siódmego roku życia (czyli w przypadku dzieci, które zazwyczaj zostały już objęte przez system nauczania szkolnego) proces akwizycji

języka pierwszego i drugiego znacznie się różnią – mowa wówczas o akwizycji sukcesywnej po całkowitym opanowaniu języka pierwszego. W tym wieku język drugi nie może być przyswajany równie naturalnie jak język ojczysty. Pewna spontaniczność w przyswajaniu języka charakterystyczna dla młodszych dzieci w przypadku młodzieży zostaje ograniczona ze względu na wcześniejsze opanowanie języka pierwszego. Głównym powodem różnic omawianych procesów jest fakt, iż dzieci i młodzież w wieku szkolnym uczą się świadomie, a owa celowość może wręcz spowalniać proces nauki języka. Istotnym spostrzeżeniem jest również to, że przyswajanie języka ojczystego nie następuje pod wpływem innego języka obcego, zaś podczas nauki języka drugiego nieustannie mamy do czynienia ze zjawiskiem transferu, czyli swoistym przenoszeniem schematów z języka ojczystego na język nauczany. Naturalne odnoszenie się do wzorców charakterystycznych dla języka ojczystego jest kolejnym zjawiskiem, różniącym rodzimego użytkownika czy rodzimą użytkowniczkę języka od osoby, która poznała dany język jako drugi. Okazuje się bowiem, że człowiek, pomimo bardzo dobrego opanowania języka drugiego, nigdy nie będzie w stanie korzystać z niego intuicyjnie, z łatwością charakteryzującą osobę, dla której jest to język ojczysty.

Wszystkie wymienione wyżej cechy różniące proces nauki języka polskiego dzieci cudzoziemskich oraz dzieci, dla których polski jest językiem ojczystym, są najlepszym potwierdzeniem tezy, iż uczniowie migrancy i uczennice migranckie mają specjalne potrzeby edukacyjne. Należy zatem jasno podkreślić, że dziecko cudzoziemskie, zdobywając wiedzę z innych przedmiotów w języku polskim, niebędącym jego językiem pierwszym, wraz z rodzimymi jego użytkownikami i użytkowniczkami, nie może być traktowane na równi z nimi. Dotyczy to zarówno sposobu wykładania treści, jak i wymagań dotyczących zaliczenia danego przedmiotu. Bariera językowa oraz fakt, iż język polski nie jest językiem ojczystym uczniów i uczennic cudzoziemskich, uniemożliwia im zdobywanie wiedzy za pomocą metod z powodzeniem używanych wobec rodzimych użytkowników i użytkowniczek danego języka. W poniższym rozdziale kwestia ta zostanie omówiona bardziej szczegółowo.

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci cudzoziemskich – nauczanie języka polskiego jako drugiego

Joanna Rzepa, pomysłodawczyni i pierwsza koordynatorka projektu „Teraz polski!”, w pracy magisterskiej poświęconej sytuacji dzieci cudzoziemskich w Krakowie, opisuje przypadek Luke’a – ośmioletniego chłopca

z Filipin². Został on zapisany do klasy pierwszej jednej z krakowskich szkół podstawowych, a po roku nauki w tej szkole nie otrzymał promocji do klasy drugiej. Został przeniesiony do innej szkoły podstawowej, gdzie w roku szkolnym 2010/2011 powtarzał pierwszą klasę. Dyrektor tej szkoły przyznał, że Luke przyszedł do niej z praktycznie zerową znajomością języka polskiego, z czego wynika, że roczna nauka w poprzedniej szkole nie przyniosła żadnych rezultatów. Rzepa wskazuje na potencjalne szersze konsekwencje takiej sytuacji niż jedynie stracony rok nauki w nowej szkole. Luke na początku w ogóle nie zabierał głosu i był bardzo nieśmiały, a pierwszego dyktanda nie był w stanie napisać. Już po kilku miesiącach w nowej szkole, gdzie zapewniono mu dodatkowe, indywidualne lekcje z języka polskiego³, chłopiec zrobił jednak wyraźne postępy i stał się bardziej otwarty. Przykład ten sygnalizuje konieczność zastosowania dodatkowych działań edukacyjnych, a nie jedynie umieszczanie dzieci cudzoziemskich w klasach, gdzie biorą udział w zwyczajnych lekcjach.

Zgłębiając kwestię specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic cudzoziemskich, dla których język polski jest językiem drugim⁴, Rzepa w swojej pracy magisterskiej przedstawiła wyniki analizy kilkunastu dzienniczków, prowadzonych przez wolontariuszy i wolontariuszki w projekcie „Teraz polski!” w 2011 roku. W dzienniczkach opisywany był przebieg każdej lekcji, zaobserwowane postępy oraz problemy, a także autorefleksje na temat pracy. Na podstawie zapisków wolontariuszy i wolontariuszek Rzepa wskazała problemy

² J. Rzepa, (2011), *Język polski jako język drugi: Uczniowie cudzoziemscy w krakowskich szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2010/2011*, niepublikowana praca magisterska, Kraków: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 24–25.

³ Art. 94a, ust. 4 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz par. 5, ust. 1–3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskim do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

⁴ Warto przy tym zauważyć za Rzepą, że także sama grupa uczniów i uczennic cudzoziemskich nie jest homogeniczna. Można w niej wyróżnić: (1) uczniów i uczennice, których rodzice nie mają obywatelstwa polskiego (a wśród nich dzieci, które wychowywały się za granicą i dopiero niedawno przybyły do Polski i te, które wychowały się w Polsce) oraz (2) tych uczniów i uczennice, których przynajmniej jeden rodzic jest obywatelem Polski (wśród nich wyszczególnić można dzieci, które wychowały się za granicą w rodzinie, gdzie obydwoje rodzice są obywatelami Polski oraz dzieci, które wychowały się za granicą w rodzinach, w których jeden z rodziców ma obywatelstwo polskie, a drugi inne). Ponadto warto także pamiętać o innych kategoriach uczniów i uczennic, dla których język polski nie jest językiem pierwszym. Przedstawiciele i przedstawicielki każdej z tych kategorii mają specjalne potrzeby edukacyjne wiążące się ze znajomością języka polskiego i w konsekwencji wymagają innego podejścia nauczycieli. J. Rzepa, (2011): s. 24.

najczęściej napotykanie przez dzieci, uczące się języka polskiego jako drugiego (zarówno natury językowej, jak i pozajęzykowej). Zaznaczyła jednocześnie, że każdy uczeń czy uczennica, z którym lub z którą rozpoczyna się pracę, wymaga indywidualnej diagnozy. Powinny w niej zostać wzięte pod uwagę między innymi pochodzenie, wiek, kompetencje językowe oraz kulturowe, a diagnoza ta powinna stanowić punkt wyjścia do dalszych działań.

Jeśli chodzi o trudności natury językowej, z obserwacji wolontariuszy i wolontariuszek wynika, iż większość dzieci cudzoziemskich uczestniczących w projekcie „Teraz polski!” nie miała problemów ze słuchaniem i mówieniem. Rzadkie braki w tym obszarze (związane np. z opanowaniem polskiego akcentu i intonacji) uczniowie i uczennice są w stanie zazwyczaj szybko nadrobić dzięki odpowiednio przygotowanym lekcjom. Spowodowane jest to głównie tym, że dzieci, biorące udział w projekcie, na co dzień mieszkały w Polsce i obcowały z polszczyzną mówioną, co znacznie ułatwiało im postępy w rozwijaniu tych sprawności językowych.

Znaczne trudności wśród podopiecznych projektu zaobserwowano za to na polu czytania i pisania. Starszym uczniom i uczennicom (uczęszczającym do klasy szóstej szkoły podstawowej oraz klas gimnazjalnych) szczególną trudność przysparzało zrozumienie oraz poprawne stosowanie słownictwa specjalistycznego używanego na lekcjach fizyki, chemii, matematyki czy biologii. Prowadziło to nieraz do poważnych problemów pozajęzykowych – uczeń czy uczennica w podobnej sytuacji może nie być w stanie rozwiązać zadania nie z powodu braku odpowiedniej wiedzy przedmiotowej, lecz dlatego że nie rozumie instrukcji. O ile w czasie zajęć lekcyjnych dzieci mogą zwykle liczyć na pomoc językową ze strony osoby prowadzącej zajęcia bądź kolegów i koleżanek, w przypadku sytuacji egzaminacyjnej pomocy takiej nie otrzymują⁵. Jeśli dzieci cudzoziemskie, uczące się języka polskiego jako drugiego, traktowane są podczas egzaminów zewnętrznych tak samo jak dzieci polskie, co miało miejsce w szkołach, które brały udział w projekcie, to mają wyraźnie mniejsze szanse, aby osiągnąć wysokie wyniki.

Zazwyczaj kłopoty dotyczące czytania i pisania nie zależały jednak od wieku. Spowodowane były przede wszystkim tym, że dzieci cudzoziemskie, czytając w języku polskim, pomimo rozumienia znaczenia pojedynczych słów, nie rozumiały znaczenia czytanego tekstu. Trudności ze zrozumieniem całościowego przesłania wynikały przede wszystkim z faktu, że język polski nie był dla uczniów i uczennic cudzoziemskich ich pierwszym językiem. Ważne jednak było także

⁵ Dzieci cudzoziemskie traktowane są podczas egzaminów zewnętrznych tak samo jak dzieci polskie.

to, że dzieci pochodziły z różnych kręgów kulturowych i czasem nie rozumiały kontekstu społecznego, historycznego i kulturowego, niezbędnego do czytania ze zrozumieniem. Pozostałe dzieci w klasie, urodzone i wychowane w polskiej kulturze, przechodząc przez wszystkie szczeble edukacji w polskich realiach, w naturalny sposób przyswajały pewne informacje, które tworzyły ich wiedzę powszechną. Uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie nie mieli i nie miały takiej możliwości, w związku z czym pewne konteksty zawarte w tekście analizowanym podczas lekcji były dla nich nieuchwytnie, co mogło powodować niezrozumienie tekstu. Obserwacje ich trudności z czytaniem ze zrozumieniem, poczynione przez wolontariuszy i wolontariuszki projektu „Teraz polski!”, jak zauważa Joanna Rzepa, wydają się potwierdzać tezę, którą wysunęły osoby zajmujące się badaniami nad nauczeniem języka angielskiego jako języka drugiego. Stwierdziły one, że dzieci, rozpoczynające naukę czytania w języku drugim, potrzebują dodatkowego wsparcia ze strony nauczyciela czy nauczycielki, aby opanować tę sprawność na równi z dziećmi, które uczą się czytać w swym języku ojczystym⁶.

Kolejny problem w nauce języka polskiego związany był z pisaniem tekstów – miała go większość podopiecznych projektu. Analizując ten obszar, Rzepa wyszczególniła trzy główne powody problemów z pisaniem. Po pierwsze na sprawność w tworzeniu tekstów w języku polskim mógł mieć wpływ system alfabetyczny języka ojczystego – jeżeli był on różny od tego stosowanego przez dzieci, dla których język polski jest językiem ojczystym, stanowiło to istotną barierę w opanowaniu sprawności pisania. Po drugie kłopoty te mogły być spowodowane pewnymi deficytami w wiedzy o danym języku, które to braki znacznie utrudniały konstruowanie poprawnych gramatycznie i leksykalnie zdań. Wreszcie, co często, jak sądzi autorka, jest bagatelizowane, przeszkodą w rozwijaniu sprawności pisania u dzieci, uczących się polskiego jako języka drugiego, mógł być brak wiedzy o gatunkach i konwencjach literackich, obowiązujących w polszczyźnie. Powołując się na wyniki brytyjskich badań, Rzepa podkreśla, że nauczanie języka pisanego jest niezmiernie istotne, a panujące często przekonanie, że dzieci cudzoziemskie pozostawione same sobie z czasem ten język opanują, jest nieprawdziwe i może mieć kon-

⁶ *Ibidem*: s. 45.

Osobom zainteresowanym doświadczeniami zagranicznymi polecamy publikację: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2010), *Szkola wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Znajdują się w niej artykuły poświęcone zagadnieniu nauczaniu języka angielskiego dzieci cudzoziemskich autorstwa specjalistów i specjalistek z dziedziny pedagogiki wielokulturowej, pracujących w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii [przyt. red].

sekwencje w gorszych wynikach w nauce tych uczniów i uczennic oraz spadku ich motywacji⁷.

Opisując zagadnienie nauczania języka polskiego jako drugiego, należy wspomnieć także o pozajęzykowych trudnościach towarzyszących temu procesowi, które również są bardzo istotne dla funkcjonowania ucznia cudzoziemskiego czy uczennicy cudzoziemskiej w społeczności szkolnej. Należą do nich problemy z motywacją do nauki, zaobserwowane przez znaczną część wolontariuszy i wolontariuszek projektu „Teraz polski!”. Wydaje się, że na taką sytuację wpływ może mieć – jak zauważa Rzepa w swojej pracy – fakt, „iż pomimo ogromnego wysiłku, który uczniowie wkładają w jednoczesne uczenie się nowego języka i uczenie się wszystkich przedmiotów szkolnych w tym nowym języku, ich oceny zwykle są niższe niż oceny uczniów polskich”⁸. Znaczenie mogą mieć także, budzące frustrację dzieci, problemy ze zrozumieniem poleceń na lekcjach, instrukcji ćwiczeń czy też specjalistycznego słownictwa na niektórych przedmiotach, jak i trudności z adaptacją – w kilku przypadkach dzieci, biorące udział w projekcie, przyznały, że w szkole polscy rówieśnicy i polskie rówieśnice wysmiewają ich obcy akcent i wymowę. Trzeba także wziąć pod uwagę to, jak pisze Rzepa, że często:

„materiał omawiany na lekcjach jest dla uczniów obcy nie tylko pod względem językowym, lecz także kulturowym i uczniowie nie są w stanie w żaden sposób się z nim zidentyfikować. Ta podwójna obcość może rodzić w uczniach poczucie niepewności i niepokoju oraz obniżać ich motywację do nauki. Istotne jest, by nauczyciel zdawał sobie z tego sprawę i starał się budować na wiedzy, którą uczniowie cudzoziemscy już posiadają. (...) Jednocześnie warto pamiętać, że uczniowie cudzoziemscy często odznaczają się większą wiedzą na tematy, o których ich polscy rówieśnicy wiedzą niewiele, zatem wykorzystując na lekcjach tę wiedzę, można dać uczniom szansę na zaprezentowanie umiejętności, którymi zwykle nie mają okazji się wykazać. W czasie zajęć prowadzonych przez wolontariuszy szczególnie udane były zadania z wykorzystaniem mapy, gdyż angażowały dużą wiedzę geograficzną uczniów oraz lekcje prezentujące elementy kultury polskiej, z którymi uczniowie mogą się identyfikować, jak na przykład sylwetki sławnych polskich emigrantów (...). Poprzez odnajdywanie takich punktów wspólnych, uczniowie łatwiej negocjują własne miejsce w przestrzeni pomiędzy kulturą polską a swą kulturą ojczystą”⁹.

Wymienione wyżej problemy, zarówno natury językowej, jak i pozajęzykowej, towarzyszące procesowi nauki języka polskiego jako drugiego, doprowadzają do trudnej sytuacji dzieci cudzoziemskich, uczących się języka polskiego

⁷ *Ibidem*: s. 46.

⁸ *Ibidem*: s. 47.

⁹ *Ibidem*: s. 47–48.

w szkołach w Polsce¹⁰. Należy zwrócić uwagę, iż trudności te niejednokrotnie nie są uwzględniane w procesie formalnej edukacji. Nawet jeśli nauczyciele i nauczycielki uznają istotność obecności uczniów i uczennic cudzoziemskich i konieczność podjęcia pewnych działań, to brak świadomości specyfiki procesu, niezajomość metodyki nauczania języka drugiego, jak i brak wielu możliwości dokształcenia się w tych dziedzinach sprawiają, że pomimo szczyrych chęci szkoła *de facto* nie udziela odpowiedniego wsparcia dziecku uczącemu się języka polskiego jako drugiego. Konieczne jest zatem wyraźne podkreślenie faktu, że dziecko, zdobywając wiedzę z innych przedmiotów w języku polskim, nie będącym jego językiem pierwszym, wraz z rodzimymi jego użytkownikami i użytkowniczkami, nie może być traktowane na równi z nimi.

Dotyczy to przede wszystkim sposobu wykładania treści – bariera językowa oraz fakt, iż język polski jest językiem obcym dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, uniemożliwia im zazwyczaj zdobywanie wiedzy za pomocą metod z powodzeniem używanych wobec *native speakerów* (rodzimych użytkowników i użytkowniczek języka) i wymaga zastosowania innej metodyki¹¹. Ponadto różnicowane powinny być także wymagania, dotyczące zaliczenia danego przedmiotu oraz egzaminów zewnętrznych, stawiane uczniom i uczennicom cudzoziemskim, dla których polski nie jest językiem ojczystym.

Świadomość specjalnych potrzeb edukacyjnych, poparta wiedzą teoretyczną na temat metodyki nauczania języka drugiego, pozwoli kadrze pedagogicznej właściwie pracować z dzieckiem, dla którego język polski nie jest językiem pierwszym oraz prawidłowo kierować procesem jego edukacji. Świadomość wagi wprowadzania rozwiązań edukacyjnych, skierowanych do uczniów i uczennic cudzoziemskich, opartych na metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, leży u podstaw projektu „Teraz polski!”, realizowanego przez grupę studentów i studentek z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

„Teraz polski!” – kim jesteśmy?

„Teraz polski!” to projekt osób należących do Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, zrzeszającego studentów i studentki filologii polskiej specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie. Projekt

¹⁰ Na ten temat pisze także K. M. Błęszyńska, (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

¹¹ E. Lipińska, (2003): s. 76–78.

zapoczątkowany został w 2011 roku, a jego pomysłodawczynią i założycielką była Joanna Rzepa¹². Do tej pory odbyły się dwie edycje projektu – w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012.

Głównym celem wolontariatu (projekt nie jest finansowany przez żadnego grantodawcę) jest pomoc w nauce języka polskiego dzieciom cudzoziemskim, uczęszczającym do krakowskich szkół podstawowych i gimnazjalnych. Działalność projektu polega na współpracy wolontariusza czy wolontariuszki z dzieckiem i opiera się na modelu jeden na jeden. Każde dziecko otrzymuje swojego własnego opiekuna lub opiekunkę i wspólnie odbywają dodatkowe zajęcia językowe w uzgodnionym przez obydwie strony terminie na terenie szkoły dziecka. Długość spotkań dostosowana jest do indywidualnych potrzeb ucznia czy uczennicy, zwykle zajęcia trwają jedną lub dwie godziny lekcyjne – czterdzieści pięć lub dziewięćdziesiąt minut i odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu. Taka forma pracy oraz indywidualne podejście do każdego dziecka umożliwiają wolontariuszom i wolontariuszkom dostosowanie zajęć do jego faktycznych potrzeb i uwzględnienie trudności, z jakimi się ono boryka.

Podstawowym celem spotkań jest pomoc uczniom i uczennicom cudzoziemskim w nauce języka polskiego oraz nadrobieniu zaległości z innych przedmiotów, które wynikają z trudności językowych, uniemożliwiających dziecku aktywne uczestnictwo w lekcjach i regularne przyswajanie wiedzy. Drugą istotną kwestią jest praca nad motywacją dziecka, co stanowi niezwykle istotny aspekt w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Celem dodatkowych spotkań jest zatem nie tylko poprawa kompetencji językowej wychowanka czy wychowanki, lecz także zwrócenie uwagi na jego czy jej samoocenę, niejednokrotnie zaniżoną z powodu poczucia odmienności na tle grupy rówieśniczej. Poprzez wolontariat chcemy uzmysłowić dzieciom, z którymi pracujemy, że każde z nich jest w stanie odnosić w szkole sukcesy, nawet pomimo trudnych początków.

Idea projektu „Teraz polski!” zrodziła się ze świadomości trudnej sytuacji w polskich szkołach, dla których obecność uczniów i uczennic cudzoziemskich jest poważnym wyzwaniem, co wynika z niedostatecznego wsparcia z zewnątrz oraz braku odpowiedniego przygotowania i wiedzy, dotyczącej specjalnych potrzeb dziecka migranckiego. Zarówno dyrekcja i kadra pedagogiczna, jak i osoby, uczące języka polskiego i innych przedmiotów, nie mogą wówczas zapewnić dziecku takiego wsparcia, które stworzyłoby równe szanse na edukację w szkole. Jednocześnie do powstania projektu przyczyniło się nasze prze-

¹² Od samego początku projekt objęty był opieką naukową prof. dr. hab. Władysława Miodunki, dyrektora Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego (do 2012 r.) oraz dr. hab. Anny Seretny, opiekunki naukowej Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej.

konanie o braku rzetelnej pomocy oraz konkretnego programu adaptacyjnego dla uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie edukacji. Zmusza to szkoły do szukania rozwiązań zastępczych, które mogłyby pomóc dzieciom cudzoziemskim w odnalezieniu się w codziennej rzeczywistości w polskiej szkole. Nasz wolontariat w założeniu miał stanowić częściową odpowiedź na tę trudną sytuację szkół i dzieci cudzoziemskich, uczących się języka polskiego. Zaoferowanie wsparcia w postaci indywidualnych zajęć miało zatem nie tylko ułatwić proces nauki i odnalezienie się w szkole samych uczniów i uczennic, ale także wspomóc szkołę jako instytucję w tworzeniu przyjaznej społeczności, w której dzieci cudzoziemskie będą miały możliwość szybszej nauki języka polskiego.

Po podjęciu decyzji o rozpoczęciu działań i zebraniu grupy chętnych wolontariuszy i wolontariuszek z filologii polskiej, trzeba było dotrzeć do dzieci cudzoziemskich, z którymi mielibyśmy pracować. Na podstawie danych z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Krakowa, dotyczących szkół, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie¹³, wybrano te zlokalizowane najbliżej centrum miasta lub te, mieszczące się w pobliżu miejsca zamieszkania potencjalnego wolontariusza czy potencjalnej wolontariuszki. Następnie odbyły się spotkania z dyrekcją wybranych placówek, by zaprezentować projekt i przedstawić propozycje współpracy z uczniami i uczennicami w ramach dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego, prowadzonych na zasadzie wolontariatu.

W przypadku zainteresowania ze strony szkoły oraz wybraniu wolontariusza czy wolontariuszki dla danego dziecka, konieczne było uzyskanie zgody od rodziców lub opiekunów dziecka na jego udział w zajęciach pozalekcyjnych. Zanim lekcje mogły się rozpocząć, niezbędna była także rozmowa z dyrekcją, wychowawcą lub wychowawczynią, często też z polonistą lub polonistką oraz rodzicami czy opiekunami dziecka na temat jego sytuacji szkolnej i rodzinnej. Rozmowy te były konieczne, aby wolontariusz czy wolontariuszka mógł lub mogła lepiej zrozumieć potrzeby swojego podopiecznego lub swojej podopiecznej i dostosować treść zajęć do indywidualnych potrzeb dziecka.

Po dokonaniu wszelkich formalności (w tym uzyskaniu oficjalnej akceptacji dyrekcji i rodziców czy opiekunów dziecka, uzgodnieniu terminu zajęć dostosowanego do planu jego lekcji – spotkania odbywały się zarówno przed lekcjami

¹³ Podczas identyfikacji szkół w pierwszej edycji projektu ostatecznie dane, dotyczące placówek, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, zostały zaczerpnięte z raportu dotyczącego liczby tych uczniów i uczennic w szkołach podstawowych i gimnazjalnych, wydane go przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Krakowa. Po weryfikacji danych przekazanych w raporcie często okazywało się, że w rzeczywistości liczba dzieci cudzoziemskich w danej szkole była inna.

w szkole, jak i po nich – oraz przeprowadzeniu diagnozy jego potrzeb) spotkania mogły się rozpocząć. W pierwszym okresie trwania projektu, od marca do czerwca 2011 roku, w projekcie brało udział jedenaścioro dzieci ze szkół podstawowych oraz dwoje z gimnazjum w wieku od siedmiu do piętnastu lat. Pochodziły one między innymi z Austrii, Filipin, Holandii, Kazachstanu, Rosji, Stanów Zjednoczonych, Ukrainy i Wietnamu. Różny był okres pobytu w Polsce naszych podopiecznych – niektóre dzieci mieszkały w Polsce kilka miesięcy, inne kilka lat, część zaś od urodzenia.

W roku szkolnym 2011/2012 opieką wolontariuszy i wolontariuszek projektu „Teraz polski!” zostało objętych dwadzieścia czworo dzieci z trzynastu szkół. Liczba uczniów i uczennic zmieniała się w trakcie roku szkolnego, gdyż niektóre dzieci, wskazywane przez dyrekcję jako potrzebujące pomocy, nie wykazywały chęci udziału w dodatkowych zajęciach. Udało nam się natomiast pozyskać nowych uczestników i nowe uczestniczki – do projektu dołączyły między innymi dzieci z Gruzji. Podobnie jak na początku działalności wolontariatu większość uczestników i uczestniczek projektu to dzieci ze szkół podstawowych (dwadzieścia osób). Resztę zaś stanowią uczniowie i uczennice z gimnazjów (cztery osoby). Co ważne, po zakończeniu pierwszej edycji została grupa dzieci chętnych do dalszej pracy – dotyczyło to zdecydowanej większości uczestników i uczestniczek (wyjątek stanowiły osoby, które wyjechały z Polski, oraz uczeń, który po zmianie wolontariusza nie wykazywał chęci do uczestnictwa w zajęciach i nie przychodził na lekcje). Chęć pozostania w projekcie wyraziły wszystkie szkoły, które brały w nim udział w poprzednim roku. Zgłosiły się do nas także inne placówki. Ich dyrekcja zapytana, skąd dowiedziała się o projekcie, odpowiadała, że za pośrednictwem innych szkół, które uczestniczyły w nim w poprzednim roku. Świadczy to o tym, że „Teraz polski!” cieszy się zaufaniem kadry pedagogicznej, która poleca go innym placówkom oraz że odpowiada na trafnie zdiagnozowane potrzeby szkół, które chętnie przyjmują wsparcie w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi.

„Teraz polski!” – współpraca ze szkołami

Podczas dwóch edycji projektu nawiązana została współpraca z trzynastoma szkołami w Krakowie. Współpraca z każdą z nich jest odrębnym i cennym doświadczeniem, ponieważ w odmienny sposób podchodzą one do obecności dzieci cudzoziemskich wśród swoich uczniów i uczennic.

Zazwyczaj propozycja spotkania z dyrekcją, na którym przedstawialiśmy cele naszego projektu, była odbierana z dużym zainteresowaniem. Zdarzało się jed-

nak, że nowe szkoły, do których się zwracaliśmy z propozycją współpracy, nie przyjmowały wsparcia, jakie oferowaliśmy. Mogło to wynikać z faktu, że dzieci cudzoziemskie w tych placówkach dorastały i wychowywały się w Polsce, a więc mimo że w statystykach figurowały jako dzieci cudzoziemskie, to w rzeczywistości biegle posługiwały się językiem polskim. Jednocześnie trzeba zauważyć, że decyzja ta mogła także wynikać z tego, że dyrekcja tych szkół nietrafnie diagnozowała potrzeby edukacyjne dzieci cudzoziemskich. W tym miejscu pragnę podkreślić, że diagnoza potrzeb, związanych z nauką języka polskiego jako obcego, wymaga specjalnych kwalifikacji i kompetencji. Dotyczą one bowiem nie tylko dzieci, które wyraźnie nie znają języka polskiego, a także i tych, które co prawda na co dzień posługują się nim płynnie, ale mogą mieć trudności w nauce. Najczęściej w relacjach ze szkołami zauważaliśmy jednak radość z tego, że dzieci cudzoziemskie otrzymają dodatkowe wsparcie w nauce języka polskiego i że będą mogły nadrobić zaległości, wynikające z braku wystarczającej jego znajomości, co pozwoli im brać aktywny udział w lekcjach.

Kolejnym krokiem po przystąpieniu szkoły do projektu było skierowanie konkretnych uczniów i uczennic do udziału w zajęciach. Podczas pierwszego spotkania ustalano, które dzieci miałyby zostać objęte wsparciem wolontariusza czy wolontariuszki projektu „Teraz polski!”. Aby wybrać te dzieci, które najbardziej mogły skorzystać z naszego wsparcia, niezbędne okazało się uzyskanie od szkoły kompleksowych informacji o sytuacji ucznia czy uczennicy, w tym na temat kraju pochodzenia, języka ojczystego, czasu pobytu w Polsce, sytuacji rodzinnej (np. czy oboje rodzice lub opiekunowie są cudzoziemcami, czy mówią po polsku), poziomu znajomości języka polskiego oraz zaobserwowanych trudnościach edukacyjnych. Zwykle to pedagodzy szkolni i pedagożki szkolne typowały dzieci, którym przydałaby się pomoc wolontariusza czy wolontariuszki. Następnie odbywała się rozmowa z wychowawcami i wychowawczyniami, mogącymi często udzielić jeszcze bardziej szczegółowych informacji na temat dzieci. Dzięki temu wolontariusze i wolontariuszki z naszego projektu, już przed pierwszym spotkaniem z uczniem lub uczennicą, mieli i miały ogląd sytuacji swoich podopiecznych, pozwalający zaplanować pracę z danym dzieckiem.

W tym miejscu chciałabym podkreślić, jak ważne jest, by dyrekcja i kadra pedagogiczna posiadała odpowiednią wiedzę i kompetencje, dotyczące oceniania i diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci cudzoziemskich. Brak takich kompetencji dał się wyraźnie odczuć kilkakrotnie w trakcie trwania naszej współpracy ze szkołami. Niewątpliwie negatywnie wpływa on na szanse edukacyjne dzieci (nie mówiąc o skutecznym przebiegu naszych działań). Zdarzało się bowiem, jak informowały mnie osoby zaangażowane w projekt, że dziecko cudzoziemskie wyznaczone przez szkołę jako potrzebujące pomocy

w nauce języka polskiego jako drugiego w rzeczywistości jej nie wymagało. W skrajnych przypadkach okazywało się, że tak naprawdę to język polski jest pierwszym językiem dziecka wytypowanego do udziału w projekcie. Wówczas nasze zajęcia, które miały pomagać uczniom i uczennicom, nieznaną języka polskiego w stopniu umożliwiającym samodzielne funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej, miały *de facto* charakter korepetycji, z jakich często korzystają dzieci, dla których język polski jest językiem ojczystym. Trudności tych uczniów i uczennic wynikały nie z bariery językowej, ale z innych powodów. Dzieci cudzoziemskie, które doskonale władają językiem polskim, mogą mieć z nim problemy na przykład z tego powodu, że po prostu nie lubią lekcji języka polskiego. A to często zdarza się przecież również polskim uczniom i uczennicom. Nie odmawialiśmy pomocy nawet tym dzieciom, które posługiwały się językiem polskim niczym rodzimi użytkownicy i rodzime użytkowniczki. Nie była to jednak grupa docelowa naszego projektu. Doświadczenie to podkreśliło, jak istotny jest etap wyboru dzieci do udziału w projekcie. Czynnikiem decydującym powinny być specjalne potrzeby edukacyjne związane z nauką języka polskiego, a nie sam fakt bycia uczniem cudzoziemskim czy uczennicą cudzoziemską. W przyszłości planujemy poświęcić więcej uwagi na określenie wspólnie ze szkołami kryteriów, według których należy oceniać potrzeby dzieci cudzoziemskich pod kątem ich udziału w projekcie tak, by wsparcie otrzymywały faktycznie osoby potrzebujące pomocy w nauce języka polskiego.

Dla szkół współpraca z wolontariuszami i wolontariuszkami zaangażowanymi w projekt „Teraz polski!” była ważna, dlatego że wspierała je w zapewnianiu podstawowej opieki dzieciom cudzoziemskim. Jak się okazało, w niektórych szkołach nie oferowano przysługujących dzieciom dodatkowych bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego (zgodnie z prawnymi przepisami w tym zakresie)¹⁴. Niektóre szkoły nie wiedziały nawet o możliwości zorganizowania takich lekcji. Moim zdaniem trzeba podkreślić, że nasza obecność, choć jest niewątpliwie bardzo pomocna, powinna stanowić jedynie dodatkowe wsparcie obok innych zajęć wyrównawczych, przewidzianych w przepisach, z których uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie mają prawo korzystać.

Głównym dowodem owocnej współpracy między wolontariuszami i wolontariuszkami projektu „Teraz polski!” a szkołami, które do niego przystąpiły, jest

¹⁴ Art. 94a, ust. 4 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz § 5 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoleń, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

to, iż promują one naszą działalność, polecając nas dyrekcji innych szkół. Te szkoły następnie same się do nas zgłaszają. Na chwilę obecną, poza placówkami, z którymi kontynuujemy współpracę, rozpoczętą w pierwszym okresie działalności projektu, czyli szkołami, które dowiedziały się o naszej działalności od nas samych, pracujemy także z nowymi szkołami podstawowymi i gimnazjami. Wszystkie szkoły, uczestniczące wcześniej w projekcie, wyraziły chęć otrzymania dalszej pomocy ze strony wolontariuszy i wolontariuszek. Nawet jeśli dzieci otoczone opieką w poprzednim roku szkolnym wyjechały, dyrekcja prosiła o znalezienie opiekuna czy opiekunki dla innego dziecka.

„Teraz polski!” – rola osoby udzielającej korepetycji

W ramach projektu „Teraz polski!” wolontariusze i wolontariuszki pracują z dziećmi w różnym wieku, pochodzącymi z różnych krajów, i o zróżnicowanej długości pobytu w Polsce. Jako osoby, pracujące przy projekcie „Teraz polski!”, od początku staramy się postrzegać naszych podopiecznych i nasze podopieczne jako jednostki, które należy wesprzeć nie tylko w nauce, ale także, a może przede wszystkim, w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości. Wolontariusze i wolontariuszki projektu występują więc w różnorodnych rolach, zarówno nauczyciela i metodyka nauczania języka polskiego jako drugiego, jak i mediatora kulturowego czy wreszcie przyjaciela i osoby, na której podopieczny czy podopieczna może zawsze polegać. W zamian każde z dzieci, objętych pomocą, wniosło do naszej pracy kawałek swojej kultury i własnej historii.

Jednym z podstawowych założeń naszej działalności jest pomoc językowa udzielana uczniom i uczennicom cudzoziemskim. Jako studenci i studentki filologii polskiej specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego (oraz niejednokrotnie innych neofilologii), dysponujemy nie tylko wiedzą na temat metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, ale także znajomością strategii uczenia się. Mamy nadzieję, że to zaplecze, ukształtowane dzięki studiom polonistycznym, pozwala nam prowadzić ciekawe i wartościowe lekcje dla naszych podopiecznych. Kierując się wspomnianą zasadą indywidualnego podejścia do dzieci, z którymi mamy okazję pracować, wychodzimy z założenia, że praktycznie każde z nich ma inne potrzeby, głównie ze względu na różny stopień zaawansowania językowego, wiek, jak i osobiste predyspozycje. Jedną z głównych zalet naszej działalności jest to, iż lekcje prowadzimy indywidualnie, w związku z czym mamy możliwość przygotowania ich, uwzględniając specjalne potrzeby każdego wychowanka i każdej wychowanki.

By określić potrzeby ucznia czy uczennicy w nauce języka, na pierwszych lekcjach wolontariusz czy wolontariuszka stara się poznać dane dziecko i dowiedzieć się, z czym w nauce języka ma ono największe problemy. W większości przypadków okazuje się, że diagnozę taką można postawić dopiero po kilku tygodniach spotkań. Wynika to z braku specjalnie opracowanych testów, które umożliwiłyby szybką i rzetelną ocenę umiejętności ucznia czy uczennicy zależnie od wieku dziecka, a w konsekwencji – pełne dostosowanie programu nauczania do ich indywidualnych potrzeb.

Oprócz kompetencji językowych, wolontariusze i wolontariuszki w przygotowaniu zajęć biorą także pod uwagę nastawienie i oczekiwania podopiecznych. W projekcie mamy okazję współpracować zarówno z dziećmi niezwykle ambitnymi, jak i niezbyt skorymi do nauki; uczniami i uczennicami pilnymi, jak i tymi, którym należy nieustannie przypominać o odrabianiu lekcji.

Wolontariusze i wolontariuszki sięgają po specjalnie dostosowane metody pracy w zależności od wieku dziecka: w przypadku młodszych dzieci potrzebne jest inne podejście niż w przypadku młodzieży i dorosłych. Wynika to przede wszystkim z problemów z długotrwałą koncentracją i łatwą utratą zainteresowania młodszych podopiecznych (szczególnie że spotkania organizowane w ramach projektu mają miejsce zazwyczaj po całym dniu zajęć szkolnych). By zwiększyć atrakcyjność zajęć, wolontariusze i wolontariuszki, pracujący z młodszymi uczniami i uczennicami, organizują lekcje na boisku, powtarzają materiał za pomocą gier planszowych i komputerowych, opracowują zajęcia z tematów, interesujących poszczególne dzieci.

Przygotowanie zajęć wymaga sporej kreatywności od osób zaangażowanych w projekt. Studia na specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, z których wywodzi się większość wolontariuszy i wolontariuszek, zapewniały głównie wiedzę teoretyczną i pewne podstawy przydatne w prowadzeniu zajęć (np. umiejętność tworzenia konspektów lekcji). Nie mieliśmy jednak okazji w ramach studiów zgłębić wiedzy na temat nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego, ani też nabyć bardzo przydatnej w dalszej pracy praktyki. Jednocześnie należy podkreślić zachodzące zmiany – Uniwersytet Jagielloński zmienił nazwę kierunku z nauczanie języka polskiego jako obcego na nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, zwracając tym samym uwagę na nauczanie dzieci. W sylabusie dla pierwszego roku studiów magisterskich znajdują się zajęcia „Wprowadzenie do dydaktyki języka polskiego jako drugiego”. Podobnych zajęć nie ma póki co w ramach studiów podyplomowych.

Jednym z istotnych wyzwań w pracy wolontariuszy i wolontariuszek projektu, obok braku wcześniejszego doświadczenia w pracy z dziećmi cudzoziemskimi,

był także brak materiałów dydaktycznych skierowanych do dzieci cudzoziemskich, uczących się języka polskiego jako drugiego. Wyzwania opisywane przez Rzepę w odniesieniu do pierwszej edycji projektu są nadal aktualne:

„Podręczniki i materiały, z których korzysta się w nauczaniu języka polskiego obcokrajowców, nie spełniają w tym przypadku swej roli, ponieważ w większości adresowane są do osób dorosłych, rozpoczynających naukę od określonego poziomu, zaś w podręcznikach zaprojektowanych z myślą o dzieciach mieszkających za granicą materiał językowy jest na zbyt niskim poziomie, aby nadawał się do nauczania języka polskiego jako języka drugiego dzieci żyjących w Polsce. Trudno jest także nauczać dzieci ze zwykłych podręczników szkolnych, gdyż często język, jakim są napisane, jest dla uczniów zbyt skomplikowany i niezrozumiały. W chwili obecnej zatem nauczyciel języka polskiego jako języka drugiego, pracując z dziećmi obcokrajowców, musi polegać na swych autorskich materiałach, których przygotowanie nie zawsze jest łatwe, gdyż wymaga zaznajomienia się z treściami nauczania przedmiotów, z którymi uczeń ma problemy i opracowania zadań, które językowo ułatwią uczniowi przyswajanie treści przedmiotowych”¹⁵.

Oprócz wsparcia metodycznego w nauce języka polskiego wolontariusze i wolontariuszki pełnią też inne funkcje. Spędzając z danym dzieckiem regularnie czas, mogą pomagać mu w zrozumieniu pewnych aspektów polskiej rzeczywistości. Nie oznacza to, że podczas korepetycji odnosimy się tylko do polskiej kultury – zależy nam, by dziecko miało możliwość odwoływania się do kultury, z której się wywodzi, a także do historii związanych ze swoim krajem pochodzenia. Należy bowiem pamiętać, że różnice kulturowe mają niebagatelny wpływ na rozumienie treści prezentowanych w szkole. Pewne nawiązania czy aluzje, oczywiste dla dzieci wychowanych w polskiej rzeczywistości, mogą okazać się zupełnie nieczytelne dla uczniów i uczennic cudzoziemskich. Nawet niepozorne czytanie bajki przez najmłodszych podopiecznych i podopieczne może przysparzać wiele problemów – dzieci cudzoziemskie nie tylko mogą mieć problemy ze zrozumieniem treści ze względu na braki językowe, ale także z powodu nieznamości sztandarowych bohaterów i bohaterek bajek, z którymi ich polscy rówieśnicy i polskie rówieśnice spotykają się od najmłodszych lat.

Ponadto trzeba podkreślić rolę samej uwagi i czasu, poświęconych uczniom i uczennicom cudzoziemskim w ramach dodatkowych lekcji językowych z wolontariuszami i wolontariuszkami. Jak pisze Rzepa: „Z obserwacji wolontariuszy wynika, iż uczniowie niejednokrotnie bardziej niż wsparcia językowego potrzebowali wsparcia natury emocjonalnej lub psychologicznej. Wsparcie to najczęściej miało formę rozmowy na temat problemów, z którymi uczeń boryka się

¹⁵ Rzepa, (2011): s. 53–54.

w szkole lub poza nią, a które często wynikają z faktu, iż jest obcego pochodzenia i nie do końca jeszcze rozumie zasady, według których funkcjonuje otaczająca go rzeczywistość¹⁶.

Podsumowując, rola wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!” jest bardziej złożona, niż może się początkowo wydawać. Z jednej strony osoby zaangażowane w pracę z dziećmi cudzoziemskimi udzielają korepetycji z języka polskiego i służą pomocą językową, z drugiej pełnią rolę mediatorów i mediatorów międzykulturowych, których zadaniem niejednokrotnie jest pomóc zrozumieć dziecku otaczającą go rzeczywistość. Wreszcie wolontariusze i wolontariuszki często udzielają ogólnego wsparcia emocjonalnego, motywują swoich podopiecznych i swoje podopieczne. Spełnienie tych wszystkich oczekiwań nie jest łatwe, daje jednak ogromną satysfakcję i poczucie, że udziela się faktycznej pomocy tym uczniom i uczennicom, którzy i które jej rzeczywiście potrzebują.

Plany na przyszłość

Wyciągając wnioski z dotychczasowej działalności, zamierzamy wprowadzić pewne zmiany w naszych działaniach, aby w przyszłości osoby, zaangażowane w projekt jako wolontariusze i wolontariuszki, w jeszcze skuteczniejszy sposób mogły pomagać swoim podopiecznym. Jednym z obszarów, nad którym chcielibyśmy popracować, jest proces włączania uczniów i uczennic do naszego projektu, odbywającego się we współpracy z dyrekcjami szkół. Istotne jest, aby kryteria wyboru uczniów i uczennic były znane i zrozumiałe, dzięki czemu unikniemy sytuacji, w której dzieci cudzoziemskie trafiają do naszego projektu, mimo iż nie wymagają pomocy w nauce języka polskiego jako drugiego. Jeśli dzieci cudzoziemskie przebywają w Polsce na tyle długo, że język polski jest dla nich właściwie językiem pierwszym bądź są dwujęzyczne, nasz program nie odpowie na ich potrzeby edukacyjne. W przypadku takich osób problemy z językiem polskim nie różnią się od tych, jakie mają uczniowie i uczennice, dla których język polski jest językiem ojczystym.

Obserwując nawzajem swoją działalność i dzieląc się własnymi doświadczeniami, osoby udzielające korepetycji doszły do wniosku, że niezbędne jest również nakreślenie programu, jaki ma być realizowany podczas pracy z danym dzieckiem. Oczywiście niejednokrotnie zdarzało się, że pewne problemy, z jakimi borykało się dziecko, ujawniały się stopniowo podczas wspólnych lekcji. Ważne jest jednak, aby zarówno wolontariusz czy wolontariuszka, jak i dany

¹⁶ *Ibidem*: s. 51.

uczeń czy uczennica mieli jasno określone cele i wiedzieli, co chcą osiągnąć podczas dodatkowych zajęć. Takie świadome nauczanie ułatwi z jednej strony panowanie nad realizacją ustalonego programu, z drugiej zaś pozwoli zapobiec sytuacji, w której dziecko będzie wykorzystywało chętnego do pomocy wolontariusza czy chętną do pomocy wolontariuszkę, by na przykład odrobił czy odrobiła za nie zadaną na lekcji języka polskiego pracę domową¹⁷.

W przyszłości chcemy również zwrócić więcej uwagi na monitorowanie postępów naszych podopiecznych. Wprowadzenie systemu egzekwowania wiedzy zapewne wpłynęłoby mobilizująco na tę część dzieci, która nie przykłada się do nauki, wiedząc, iż nikt nie sprawdzi jej postępów¹⁸.

Monitorowanie wyników w połączeniu z wytyczonym programem nauczania pozwoliłoby także na przekazanie konkretnych informacji rodzicom czy opiekunom uczniów i uczennic na temat postępów dzieci w nauce. Do tej pory nie otrzymywali oni informacji zwrotnych od wolontariuszy i wolontariuszek, współpracujących z ich dziećmi. W przyszłości chcemy umożliwić rodzicom i opiekunom rozmowę z osobami, sprawującymi opiekę naukową nad projektem, oraz dać im szansę na aktywny udział w projekcie „Teraz polski!”. Dotychczas ich rola ograniczała się jedynie do wyrażenia zgody na udział dziecka w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych oraz udzielenia niezbędnych informacji o jego sytuacji. Regularne spotkania rodziców i opiekunów z wolontariuszami i wolontariuszkami pozwoliłyby im przedyskutować ze specjalistami i specjalistkami w dziedzinie nauczania języka polskiego jako drugiego kwestię potrzeb edukacyjnych ich dziecka. Każdy rodzic czy opiekun mógłby otrzymać na początku współpracy dane kontaktowe i podstawowe informacje o wolontariuszu czy wolontariuszce swojego dziecka. Ponadto osoby pracujące z dziećmi powinny w przyszłości prowadzić zeszyt, w którym regularnie zapisywałyby informacje o postępach dziecka. Rodzice i opiekunowie mogliby się z tymi informacjami zapoznawać na bieżąco. Chcielibyśmy także umożliwić rodzicom i opiekunom wymianę informacji między sobą, gdyż mają oni często podobne wątpliwości, trudności czy doświadczenia, wynikające z tego, że ich dzieci uczęszczają do polskiej szkoły.

¹⁷ O indywidualnej pracy z dzieckiem, wyznaczaniu jednostkowych celów i programu rozwoju pisze M. Wiśniewska w artykule „Wykorzystanie elementów tutoringu w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej”, s. 157–181 w niniejszej publikacji.

¹⁸ O tym, jak ważne jest przekazywanie informacji zwrotnej uczniom i uczennicom cudzoziemskim w kontekście nauki języka polskiego także w formalnym systemie nauczania w szkole, pisze: K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny jest na stronie: www.ffrs.org.pl [przypis red.].

Stała wymiana obserwacji pomiędzy wolontariuszami i wolontariuszkami, jak również rozmowy z uczestnikami i uczestniczkami projektu nieustannie przynoszą kolejne propozycje zmian i udoskonaleń. Staramy się je wprowadzić, aby coraz lepiej spełniać oczekiwania dzieci oraz ich rodziców i opiekunów, a także nauczycieli i nauczycielek. Pozostaje mieć nadzieję, że świadomość dotychczasowych niedociągnięć oraz chęć ich naprawy staną się gwarantem dalszego rozwoju naszego wolontariatu.

Projekt „Teraz polski!” – ocena działalności

W czerwcu 2012 roku dobiegła końca druga edycja projektu „Teraz polski!”. Kolejny rok działalności i prężnie rozwijającej się współpracy zarówno ze szkołami, jak i samymi uczniami i uczennicami pozwala wyciągnąć wnioski na kolejne lata. Choć planujemy wprowadzenie pewnych zmian, jesteśmy jednocześnie zadowoleni z efektów naszej dotychczasowej działalności.

Głównym sukcesem są zadowolone z naszej obecności dzieci cudzoziemskie. Dotyczy to nie tylko oferowanej w ramach projektu pomocy w nauce języka polskiego, ale także świadomości, że zainteresował się nimi Uniwersytet Jagielloński. Wywarło to niewątpliwie pozytywny wpływ na samopoczucie uczniów i uczennic cudzoziemskich. Za kolejne najważniejsze osiągnięcie uważamy nawiązanie trwałej współpracy z krakowskimi szkołami. Fakt, że placówki, które przystąpiły do projektu, chcą w nim pozostać, a także to, że zgłaszają się nowe szkoły, pokazuje, że odpowiadamy na ich potrzeby, związane z edukacją uczniów i uczennic cudzoziemskich, dotyczące języka polskiego. Dla wolontariuszy i wolontariuszek motywujące jest to, że dyrektorzy i dyrektorki szkół niezwykle pozytywnie reagują na naszą działalność. Obecność wolontariuszy i wolontariuszek zapewnia podopiecznym niezbędną pomoc, zaś dyrekcje mogą wymienić się doświadczeniami i odczuć, że obecność dzieci cudzoziemskich nie dotyczy tylko ich placówki.

Niewątpliwą korzyścią płynącą z projektu jest także, jak zauważa Rzepa, doprowadzenie do współpracy różnych środowisk, które nie zawsze dostrzegają wspólne obszary działalności. Chodzi o środowisko oświatowe, naukowe oraz o rodziców i opiekunów dzieci cudzoziemskich. Zorganizowane w ramach projektu spotkania dyrekcji, kadr pedagogicznych, wolontariuszy i wolontariuszek, a także osób sprawujących opiekę naukową nad projektem to pole do wymiany informacji i doświadczeń. Pierwsze spotkanie w 2011 roku odbyło się po kilkumiesięcznej działalności, drugie zaś w maju 2012 roku po ponad rocznej współpracy. Celem tych spotkań było nie tylko podsumowanie i wyciągnięcie

wniosków z działalności projektu, lecz także zapoczątkowanie w Krakowie szerzej dyskusji na temat obecności dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole.

Wymiana w ramach spotkań okazała się cennym doświadczeniem dla wszystkich stron. Dla rodziców i opiekunów dzieci spotkanie stanowiło pierwszy aktywny udział w projekcie „Teraz polski!”. Dało okazję do podzielenia się z innymi rodzicami i opiekunami swym doświadczeniem w wychowywaniu dzieci w Polsce oraz pozwoliło im przedyskutować ze specjalistami i specjalistkami naszego projektu kwestie potrzeb ich dziecka, uczącego się języka polskiego jako drugiego. Podczas spotkania rodzice i opiekunowie mogli także zgłosić swoje oczekiwania i potrzeby, dotyczące organizacji współpracy, przekazywania informacji o postępach dziecka itp. Wiele z nich mamy nadzieję zrealizować w przyszłości. Spotkania te wolontariuszom i wolontariuszkom oraz osobom sprawującym opiekę naukową nad naszym projektem umożliwiały natomiast poznanie sytuacji dzieci cudzoziemskich z perspektywy tych, którzy mają z nimi kontakt codziennie. Dyrekcje i kadra pedagogiczna opowiadały o sytuacji dzieci cudzoziemskich w codziennej rzeczywistości szkolnej, przywołały ich najtrudniejsze momenty, mówiły o niełatwych często początkach pobytu w nowej szkole. Osoby reprezentujące środowisko akademickie dowiedziały się także o sytuacji prawnej uczniów i uczennic cudzoziemskich, o obowiązku zdawania egzaminów, wieńczących dany etap edukacji, nawet wtedy gdy dziecko przebywa w Polsce niedługo czy o trudnościach w ocenianiu bieżących postępów na tle całej klasy.

Dyrekcjom szkół oraz nauczycielom i nauczycielkom rozmowa ze specjalistami i specjalistkami w dziedzinie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego oraz z wolontariuszami i wolontariuszkami naszego projektu umysłowała specyfikę nauki języka polskiego jako drugiego. Mogli oni wówczas uświadomić sobie, że osoby z wykształceniem jedynie polonistycznym nie mają automatycznie przygotowania metodycznego do nauczania języka polskiego jako drugiego, tak jak ma to miejsce w przypadku specjalistów i specjalistek w tym zakresie. Tym samym dyrekcje stały się bardziej uwrażliwione na fakt, iż angażowanie polonistów czy polonistek lub nauczycieli i nauczycielek języków obcych (mających przygotowanie metodyczne do nauczania języka obcego, nie posiadających jednak specjalistycznej wiedzy, dotyczącej metodyki nauczania języka polskiego jako drugiego) do nauczania polskiego dzieci, dla których ten język nie jest językiem ojczystym, jest nietrafnym rozwiązaniem.

Ponadto spotkanie stało się okazją do wymiany doświadczeń pomiędzy szkołami, w których uczą się dzieci cudzoziemskie – dyrektorzy i dyrektorki różnych szkół mogli podzielić się ze sobą wszelkimi wątpliwościami, jakie nasunęły im się podczas pracy z uczniami i uczennicami migranckimi. Dzięki spotkaniom szkoły przekonały się, że obecność dziecka cudzoziemskiego nie jest kwestią jednej

placówki, do której trafiło ono przez przypadek, ale dotyczy wielu szkół. Co istotne, na drugim spotkaniu oprócz opiekunów i opiekunek naukowych obecne były także osoby reprezentujące władze miasta oraz kuratorium oświaty, które dzięki wspólnej dyskusji uzmysłowiły sobie rangę problemów, z jakimi spotykają się dzieci cudzoziemskie w szkołach nie tylko krakowskich, ale i w całej Polsce.

Mamy nadzieję, że projekt w dalszym ciągu będzie budził dyskusję na temat edukacji uczniów i uczennic cudzoziemskich, która w efekcie pozwoli w lepszy sposób reagować na ich potrzeby edukacyjne. Liczymy na to, że projekt stanie się punktem wyjścia do dalszych zmian w postrzeganiu kwestii nauczania języka polskiego uczniów i uczennic cudzoziemskich. Istotne jest, by dyrekcja i kadra pedagogiczna uznała fakt, że nieznanomość lub ograniczona znajomość języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie mogą być przeszkodą w aktywnym uczestnictwie w lekcji i przyswajaniu wiedzy w stopniu równym rodzimym użytkownikom i użytkowniczkom języka. Co więcej, dzieciom nieznającym języka polskiego lub znającym go w ograniczonym stopniu niezbędna jest pomoc specjalistów i specjalistek od nauczania go jako języka drugiego. Jednocześnie trzeba zauważyć, że projekt o podobnym charakterze nie jest długofalowym rozwiązaniem problemów, związanych z nauczaniem języka polskiego dzieci cudzoziemskich. Liczymy, że nasze działania pobudzą dyskusję na temat koniecznych zmian zarówno w systemie oświaty, jak i programach studiów związanych z edukacją języka polskiego, które powinny uwzględniać kwestię nauczania języka polskiego jako drugiego. Należy więc żywić nadzieję, że uświadomienie korzyści, płynących z dalszej owocnej pracy, będzie gwarantem powodzenia projektu w jego kolejnych edycjach.

Małgorzata Wiśniewska – wychowawczynie w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym „Dom przy Rynku” w Warszawie

Wykorzystanie elementów tutoringu w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej

Od dziewięciu lat pełnię funkcję pedagoga szkolnego w szkole ponadgimnazjalnej, a od czterech prowadzę świetlicę socjoterapeutyczną, której część podopiecznych stanowią dzieci cudzoziemskie i młodzież cudzoziemska. Rozmawiając w swojej pracy zarówno z uczniami i uczennicami, jak i rodzicami czy opiekunami wielokrotnie słyszałam, jakich trudności doświadczają rodziny cudzoziemskie w Polsce. Jednocześnie, prowadząc zajęcia wychowawcze, często byłam zaskoczona tym, jak głęboko zakorzenione są w świadomości moich podopiecznych stereotypy i uprzedzenia na temat cudzoziemców. Nierzadko spotykałam się wręcz z niechęcią, a nawet wrogością ze strony młodzieży, gdy podejmowałam dyskusję na temat osób innej narodowości, żyjących w Polsce. Młodzież opierała swoje przekonania na medialnych i obiegowych opiniach, które zazwyczaj nijak mają się do rzeczywistości. Te doświadczenia skłoniły mnie do refleksji na temat tego, jak ważna jest praca z dziećmi cudzoziemskimi oraz jak niezbędne jest pogłębianie swojej wiedzy i podnoszenie umiejętności tak, by móc lepiej rozumieć ich problemy, trudności związane z życiem w Polsce oraz udzielać im wsparcia i pomocy adekwatnych do ich sytuacji życiowej.

Udział w różnego rodzaju wydarzeniach umożliwiających wymianę doświadczeń, dotyczących pracy z wielokulturowymi grupami dzieci, zarówno polskich, jak i międzynarodowych, pozwolił mi dostrzec różne możliwości i sposoby działania na tym polu w instytucjach, w których pracuję na co dzień. Jedną z nich jest metoda tutoringu. Szczególnie cennym doświadczeniem było dla mnie uczestniczenie w warsztatach „Naucz się uczyć”, przeprowadzonych przez organizację Leeds Development Education Centre we współpracy z Fundacją

Partners Polska¹. Osoby prowadzące te warsztaty dzieliły się między innymi swoim doświadczeniem (w tym trudnościami i problemami) w pracy z grupami wielokulturowymi.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie praktycznego zastosowania elementów szeroko rozumianego tutoring w pracy z grupą wielokulturową na przykładzie prowadzonej przeze mnie świetlicy socjoterapeutycznej. W tekście omawiam samą metodę tutoring, a także opisuję, jak na co dzień staramy się uczynić z naszej świetlicy miejsce otwarte i bezpieczne dla wszystkich podopiecznych, niezależnie od pochodzenia czy wyznania. Przedstawiam konkretne działania edukacyjno-wychowawcze skierowane do dzieci i młodzieży cudzoziemskich, za pomocą których staramy się wesprzeć je w poznaniu nowego środowiska społeczno-kulturowego, wyrównywaniu szans edukacyjnych, rozwoju zainteresowań i pokonywaniu trudności związanych z nauką języka polskiego. Część artykułu poświęcam zagadnieniu edukacji globalnej, która w moim odczuciu przyczynia się do stworzenia przyjaznej wielokulturowej grupy rówieśniczej w naszej placówce. Opisuję także współpracę naszej świetlicy z innymi podmiotami, pokazując między innymi w jaki sposób praca placówki pozaszkolnej może wspierać oddziaływania szkoły w pracy z dziećmi cudzoziemskimi.

Kim jesteśmy? – opis placówki, główne cele i organizacja pracy

Świetlica socjoterapeutyczna, w której jestem wychowawczynią, stanowi część Specjalnego Ośrodka Wychowawczego „Dom przy Rynku”². Ośrodek jest placówką specjalną prowadzoną przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Jest to publiczna placówka koedukacyjna, przeznaczona dla dzieci i młodzieży w wieku od ósmego do dwudziestego pierwszego roku życia, które – zgodnie ze statutem naszej instytucji – z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w ucze-

¹ Warsztaty były częścią międzynarodowego projektu edukacyjnego, w którym uczestniczę z młodzieżą: „MDG’15” (*Millennium Development Goals 2012* – Milenijne Cele Rozwoju) – trzyletniej międzynarodowej inicjatywy edukacyjnej, koordynowanej w Polsce przez Fundację Partners Polska. Projekt ma na celu podniesienie świadomości nauczycieli i nauczycielek oraz młodzieży na temat 7. i 8. Milenijnego Celu Rozwoju: zobowiązania społeczności światowej do ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju oraz do zawiązania partnerstwa na rzecz rozwoju.

² Do 31 sierpnia 2012 r. placówka nosiła nazwę Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 5 „Dom przy Rynku”. Od 1 września 2012 r. placówka uległa przekształceniu w Specjalny Ośrodek Wychowawczy „Dom przy Rynku” (Uchwałę nr XXXV/860/2012 Rady m.st. Warszawy z dnia 19.04.2012).

niu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym mogą być zagrożone niedostosowaniem społecznym i które wymagają specjalnych oddziaływań wychowawczych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć rewalidacyjnych (czyli takich, które usprawniają i wzmacniają najmniej zaburzone lub uszkodzone poszczególne funkcje fizyczne czy psychiczne, kompensując występowanie ewentualnych braków oraz stymulując rozwój ze względu na występujące niepełnosprawności lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym)³. Ośrodek zapewnia całodobową opiekę, warunki do nauki i wychowania w szkole podstawowej, gimnazjum czy szkole ponadgimnazjalnej. Wychowankowie i wychowanki ośrodka uczęszczają do szkół poza nim, wybieranych zgodnie z indywidualnymi możliwościami edukacyjnymi i zaleceniami, wynikającymi z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego bądź opinii psychologiczno-pedagogicznych. Reasumując, celem ośrodka jest tworzenie dla wychowanków i wychowanek warunków wychowawczych, edukacyjnych, zdrowotnych i materialnych umożliwiających prawidłowy przebieg procesów rozwoju i socjalizacji⁴.

Obecnie pod opieką naszego Ośrodka znajduje się około pięćdziesięcioro dzieci i młodzieży, przydzielonych do kilku grup wychowawczych.

Świetlica jest jedną z grup wychowawczych ośrodka, która oferuje popołudniowe zajęcia. Do jej głównych celów należą: wspieranie wychowanków i wychowanek w osiąganiu sukcesu szkolnego, kształtowanie dojrzałej osobowości, twórcze zagospodarowanie czasu wolnego i wspieranie rodziców i opiekunów w procesie wychowawczym. By osiągnąć te cele, prowadzimy różne działania edukacyjno-wychowawcze w postaci aktywnej pracy z dzieckiem i rodziną, zajęć indywidualnych i grupowych, warsztatów, prelekcji, dyskusji, gier i zabaw czy rozmów terapeutycznych. Dobór konkretnych działań zależy między innymi od wieku danej osoby i jej specyficznych potrzeb. Pomagamy odrabiać lekcje, kształtujemy umiejętności czytania ze zrozumieniem, pokazujemy, jak korzystać

³ Główne akty prawne regulujące funkcjonowanie ośrodka i samej świetlicy to: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.05.2011 w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz.U. 2011 nr 109 poz. 631); ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1489); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

⁴ §2 pkt 1 statutu Specjalnego Ośrodka Wychowawczego „Dom przy Rynku”.

z różnych źródeł wiedzy, staramy się rozwijać zainteresowania, zachęcamy do korzystania z dóbr kultury, angażujemy dzieci i młodzież w planowanie, jak i organizację różnego rodzaju imprez i wydarzeń. Dbamy także o relacje grupowe i rozwój kompetencji społecznych wychowanków i wychowanek.

Młodzież korzystająca ze świetlicy otrzymuje wsparcie od poniedziałku do piątku, w godzinach popołudniowych, zazwyczaj od 14 do 20. W zależności od potrzeb zajęcia odbywają się również w wybrane soboty bądź niedziele, organizowane są wspólne wycieczki czy wyjazdy. W przeciwieństwie do podopiecznych grup stacjonarnych, nasi wychowankowie i nasze wychowanki przychodzą do świetlicy zazwyczaj prosto ze szkoły lub domu, a wieczorem wracają do swoich rodzin. Tego rodzaju tryb pracy i udzielanego wsparcia stanowi alternatywę dla tych rodziców lub opiekunów, którzy nie chcą pozostawiać swoich dzieci w ośrodku pod całodobową opieką.

Od kilku lat Świetliczanie – jak zwykli mawiać o sobie moi wychowankowie i moje wychowanki – stanowią stałą grupę, systematycznie uczestniczącą w zajęciach, zazwyczaj do ukończenia gimnazjum lub szkoły ponadgimnazjalnej. Często pozostajemy jednak z nimi w kontakcie czy wręcz angażujemy ich dalej w naszą pracę. Najstarsza obecnie wychowanka – Ania, związana ze świetlicą od czasu jej założenia, nadal jest naszą podopieczną i bierze udział w zajęciach. Pełni jednocześnie rolę liderki oraz przewodniczącej dzieci i młodzieży w świetlicy. Swoim zaangażowaniem, postęпами i postawą nadaje sens naszej pracy, bardzo wspiera także podejmowane przez nas oddziaływania wychowawcze. Fakt, że nasi podopieczni i nasze podopieczne systematycznie i dobrowolnie uczestniczą w zajęciach, jest dowodem na to, że świetlica spełnia swoje funkcje oraz stanowi ciekawą alternatywę dla młodzieży, chcącej w twórczy sposób spędzać czas wolny.

Nasza świetlica jako placówka wielokulturowa

Świetlica socjoterapeutyczna, którą od kilku lat prowadzę, jest miejscem skupiającym dzieci i młodzież z różnych środowisk. Co istotne, nie jest jednak zwykłą świetlicą środowiskową. Świetliczanie to wielokulturowa grupa dzieci i młodzieży w wieku od jedenastego do dwudziestego roku życia. Każdego popołudnia przy jednym stole zasiadają dzieci z Polski, Ukrainy, Białorusi, Rosji i Armenii, mające różne statusy prawne w Polsce. Liczba podopiecznych zmienia się w ciągu roku, jako że dochodzą do grupy nowe dzieci. W roku szkolnym 2012/2013 nasza świetlica przyjmuje osiemnaście osób systematycznie uczestniczących w zajęciach, z czego prawie połowę stanowią dzieci i młodzież cudzoziemska.

Obecność dzieci cudzoziemskich, która odróżnia naszą świetlicę od innych placówek tego rodzaju, sprawiła, że musieliśmy wypracować różne działania i rozwiązania, zmierzające do stworzenia środowiska otwartego i przyjaznego. Środowiska, w którym nasi podopieczni i nasze podopieczne będą się czuły dobrze niezależnie od narodowości czy wyznania. By tak się stało, musieliśmy jednak zrozumieć ich doświadczenia i potrzeby.

Pojawienie się dziecka cudzoziemskiego w naszej świetlicy

Dzieci i młodzież – niezależnie od pochodzenia – przyjmowane są do świetlicy (podobnie jak do samego ośrodka) na wniosek rodziców lub opiekunów, szkoły lub niekiedy ośrodków pomocy społecznej, z którymi współpracujemy. Przyjęcie dziecka często poprzedzają badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej przeprowadzane na wniosek rodziców lub opiekunów. Na początku każdego roku szkolnego wysyłamy do szkół, ośrodków pomocy społecznej i organizacji pozarządowych, działających na rzecz dzieci i młodzieży, ofertę współpracy ze świetlicą, opisując, co mamy do zaproponowania oraz jakiej pomocy udzielamy młodzieży i ich rodzinom. Zdarza się też, że dotychczasowi wychowankowie i dotychczasowe wychowanki zachęcają do uczestnictwa w zajęciach inne dzieci, które mają trudności w szkole czy otaczającym je środowisku.

Do naszej świetlicy najczęściej trafiają dzieci i młodzież, u których na przykład kadra pedagogiczna zaobserwowała poważne trudności w nauce i/lub funkcjonowaniu społecznym. Przyjęcie do świetlicy zarówno polskiego, jak i cudzoziemskiego dziecka poprzedzone jest każdorazowo przeprowadzeniem wywiadu z dzieckiem i rodzicem czy opiekunem, diagnozującego sytuację szkolną i życiową, rozpoznającego potrzeby, trudności i problemy danej rodziny oraz określeniem warunków współpracy. Podczas takiej pierwszej, wstępnej rozmowy z dzieckiem i jego rodzicami lub opiekunami, w której bierze udział wychowawczyni świetlicy, socjoterapeutka lub pedagog ośrodka, staramy się, z jednej strony jak najlepiej rozpoznać sytuację wychowanka lub wychowanki, zebrać jak najwięcej informacji, zrozumieć trudności i problemy, z jakimi do nas przychodzi. Z drugiej strony opowiadamy zarówno dziecku, jak i rodzicowi czy opiekunowi o naszej świetlicy, zapoznajemy ze stylem pracy, obowiązującymi zasadami, kierunkami pracy, poznajemy z miejscem, wychowawczyniami i dziećmi, które są wówczas w świetlicy. Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z rodziną polską czy cudzoziemską, otwarcie opowiadamy o naszej grupie, miejscu, nas samych, starając się pozyskać zaufanie osób, które nas odwiedzają. Nie ukrywamy żadnych informacji. O szczerłość prosimy także osoby, które do nas przychodzą, tylko dzięki takiej otwartej relacji możemy bowiem dalej współ-

pracować. Po wstępnym, zapoznawczym spotkaniu ustaliśmy wspólnie warunki uczestnictwa dziecka w zajęciach.

Specjalne potrzeby dzieci cudzoziemskich

Konkretne trudności i wynikające z nich potrzeby poszczególnych wychowanków i wychowanek naszej placówki są różne zarówno w przypadku dzieci polskich, jak i cudzoziemskich. W przypadku tej drugiej grupy w opowieściach naszych podopiecznych, ich rodziców czy opiekunów pojawiają się jednak zbliżone wątki zderzenia ze stereotypami, uprzedzeniami czy wykluczeniem, wynikającymi jedynie z faktu pochodzenia z innego kraju czy władania innym językiem niż polski.

Podopieczny z Armenii, rozpoczął naukę w gimnazjum od razu po przyjeździe do Polski, nie znając prawie w ogóle języka polskiego. Część kadry nauczycielskiej nie była przychylnie do niego nastawiona, brała go za Roma. Chłopiec miał bardzo duże trudności w nauce dosłownie wszystkich przedmiotów. Pewnego razu, gdy jedna z nauczycielek śmiała się z niego, że nie zna dawnej stolicy Polski, on zdenerwowany zapytał ją: „A czy Pani wie, jak nazywa się stolica Armenii?”. Nie wiedziała. Stąd już bliska była droga do konfliktu, w którego konsekwencji, żeby poprawić ocenę niedostateczną z historii, chłopiec musiał zaliczać całą podstawę programową z pierwszego semestru. Trwało to kilka miesięcy. Chłopak bardzo solidnie, systematycznie się przygotowywał, a raczej uczył na pamięć, bo nauczycielka tego wymagała. Do każdej poprawki podchodził z coraz większym lękiem. Swoją gorliwość i zaangażowanie przypłacił zdrowiem i trafił do szpitala. Historię zaliczył dopiero, gdy mama przedstawiła dokumenty z poradni psychologiczno-pedagogicznej i od lekarza.

Jedna z podopiecznych, pochodząca z Białorusi, bardzo chciała chodzić na lekcje religii w swoim gimnazjum, ponieważ je lubiła, dobrze czuła się ze swoją klasą i nie chciała spędzać tej godziny, nic nie robiąc na korytarzu. Choć bardzo się starała, nauczycielka religii powiedziała, że i tak dziewczynka nie będzie miała piątki, bo jest prawosławna. Podobne sytuacje, w których negatywną rolę odegrali i odegrały nauczyciele i nauczycielki, nie są niestety odosobnione. Gdy inny wychowanek naszej świetlicy nie odrobił jakiegoś zadania, słyszał od nauczyciela komentarze takie jak: „Ach ty cygańskie nasienie”. Gdy starał się z kolei wyrecytować wiersz, bardzo się przy tym stresując i robiąc liczne błędy, usłyszał: „Gadasz jak Mongoł, siadaj!”.

Zdarza się także, że nasi cudzoziemscy podopieczni i cudzoziemskie podopieczne mają trudności w relacjach rówieśniczych. Wychowanka z Ukrainy przyjechała do Polski i niemal od razu zaczęła chodzić do liceum, mówiąc jedy-

nie w języku rosyjskim. Ma trudności w kontaktach z innymi dziećmi, które nie chcą się z nią kolegować, bo to „Ruska”. W efekcie wycofuje się więc z tych relacji i zamyka w sobie. Boi się samodzielnie poruszać po mieście, nie ma nikogo, z kim mogłaby się spotkać czy porozmawiać. Gdy zaczęła uczęszczać do świetlicy okazało się, że ta na pozór cicha dziewczynka jest rozgadaną osobką, która chłonie wszystko i jest ciekawa tego, co się wokół niej dzieje. Zaczęła rysować, ujawniając przy tym niesamowity talent plastyczny. Zaistniała w grupie, przygotowując piękny portret na urodziny dyrektora naszego ośrodka.

Ważna, w przypadku naszych cudzoziemskich podopiecznych, jest kwestia znajomości języka polskiego. Jej brak znacznie utrudnia uczniom i uczennicom cudzoziemskim funkcjonowanie w szkole. Skutkuje znacznymi problemami w opanowaniu materiału z poszczególnych przedmiotów, częstym niezrozumieniem instrukcji, poleceń czy wymagań, stawianych w środowisku szkolnym, oraz niewiedzą, co dokładnie i w jaki sposób trzeba odrobić w domu.

Przytoczone przykłady z życia naszych cudzoziemskich podopiecznych obrazują, z jakimi sytuacjami zmagają się na co dzień. Trzeba podkreślić, że na opisane powyżej trudności związane ze szkołą nakładają się dodatkowe czynniki, wynikające z doświadczenia migracji. Ponadto na samopoczucie dzieci – zarówno cudzoziemskich jak i polskich – wpływa przecież jeszcze wszystko to, co dzieje się w ich domach. Oprócz zwykłych czynników, niezależnych od pochodzenia, takich jak sytuacja rodzinna czy też relacje pomiędzy rodzicami (jeśli są oni razem), w przypadku dzieci cudzoziemskich istotne są często niepokoje związane z legalnością pobytu czy zamieszkania w Polsce, formalności z tym związane, trudności rodziców i opiekunów ze znalezieniem lub utrzymaniem zatrudnienia, tęsknota za rodziną, bliskimi, którzy zostali w innym kraju i wiele innych. Z naszych obserwacji wynika, że dzieci te często czują się niepewnie. Trzeba też pamiętać, że dzieci cudzoziemskie, oprócz negatywnych doświadczeń wynikających tylko z tego faktu, że urodziły się poza Polską czy mówią w innym języku, muszą uporać się także z innymi codziennymi troskami okresu dorastania⁵.

Mamy świadomość doświadczeń naszych cudzoziemskich podopiecznych i zależało nam na tym, żeby w świetlicy zapewnić im bezpieczne i przyjazne środowisko pełne akceptacji. Stworzyć z niej miejsce, gdzie dzieci i młodzież cudzoziemskie mają takie same prawa jak polskie i gdzie są jednakowo przez nas traktowane. Miejsce, w którym nikt nie mówi do nikogo „Rusek”, „brudas” czy „Mongol”, tylko bawi się z Walerym, Wiktoria, Włodkiem, Julką czy Adą.

⁵ Więcej na ten temat w: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011a), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanka o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83 [przypr. red.]

Jednym słowem – chcemy, by świetlica była miejscem, gdzie cudzoziemskie dzieci i młodzież traktowane są podmiotowo, a ich indywidualne potrzeby są rozpoznawane i w miarę możliwości zaspakajane. Taka zasada przyświeca nam zresztą w relacjach ze wszystkimi podopiecznymi, niezależnie od kraju pochodzenia.

W 2010 roku weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁶. Wskazuje ono okoliczności, ze względu na które należy otoczyć dziecko specjalistyczną opieką i pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Te okoliczności, na przykład zaburzenia komunikacji językowej, często spotykane są w przypadku uczniów i uczennic cudzoziemskich. Co istotne, indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci i młodzieży, potrzebujących wsparcia, nie mają, jak wcześniej, charakteru zamkniętego katalogu. W przepisach tych podkreślona została także konieczność reagowania na fakt, iż zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne będą wpływały na pojawianie się coraz to nowych potrzeb, mogących powodować konieczność objęcia uczniów i uczennic czy wychowanków i wychowanek cudzoziemskich pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Zostały one w rozporządzeniu określone jako „trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą” czy jako „sytuacje kryzysowe lub traumatyczne”. Wedle nowych przepisów, każde dziecko cudzoziemskie ma zatem takie same jak dziecko polskie prawo nie tylko do nauki, ale także do otrzymania wszelkiej niezbędnej pomocy i wsparcia edukacyjnego czy psychologiczno-pedagogicznego. Zapisy te, choć wydają się oczywiste, są swego rodzaju *novum* w podejściu do pracy z dziećmi cudzoziemskimi, ponieważ stawiają je na równi z dziećmi polskimi.

W przypadku naszej świetlicy wprowadzone rozporządzenie nie wpłynęło znacząco na jakość podejmowanych działań edukacyjno-wychowawczych w stosunku do cudzoziemskich podopiecznych, co wynika z pewnych przyjętych wcześniej zasad i standardów. Uporządkowało natomiast i poszerzyło zakres możliwości co do udzielanych form pomocy. Wprowadziło także nowe elementy do prowadzonej dokumentacji indywidualnej, stanowiącej podstawę pracy z podopiecznymi.

Każdy wychowanek i każda wychowanka świetlicy po uprzednim rozpoznaniu indywidualnych potrzeb dokonany przez Zespół ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Rozwojowych Wychowanków, czyli osoby z nim lub nią pracujące, ma zakładaną Kartę Indywidualnych Potrzeb. Dla każdego i każdej z nich

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

opracowany zostaje również Plan Działań Wspierających, realizowany w ciągu danego roku szkolnego. W myśl wspomnianych przepisów dokumentacja taka jest prowadzona przez szkoły i placówki dla wszystkich uczniów i uczennic oraz wychowanków i wychowanek, których i które z różnych względów objęto opieką psychologiczno-pedagogiczną.

Karta Indywidualnych Potrzeb oprócz danych osobowych dziecka i rodziców lub opiekunów, zawiera informację na temat posiadanej dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej lub rozpoznania dokonanego w placówce. Są w niej informacje o tym, w jakim zakresie dziecko wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także o zaleconych przez Zespół i ustalonych przez dyrektora formach, sposobach i okresach jej udzielania. Znajdują się w niej również ocena efektywności pomocy udzielanej wychowankowi lub wychowance w danym okresie i wnioski do dalszej pracy, jak i informacje o terminach posiedzeń Zespołu i uczestniczących w nim osobach.

Plan Działań Wspierających jest opracowywany na podstawie Karty Indywidualnych Potrzeb. Zawiera: rozpoznanie trudności i potrzeb wychowanka czy wychowanki, identyfikację możliwości i cech korzystnych dla rozwoju dziecka, identyfikację trudności i cech niekorzystnych, wokół których należy skupić oddziaływania, cele do osiągnięcia w zakresie, w którym dziecko wymaga pomocy, działania realizowane z dzieckiem, jak i wspierające rodziców lub opiekunów metody pracy, zakres współpracy ze szkołami podopiecznych oraz innymi instytucjami, podpisy osób go opracowujących oraz podpis rodzica lub opiekuna, który wyraża zgodę na objęcie dziecka proponowanymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tak przygotowana dokumentacja wskazuje główny kierunek naszych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych oraz psychologiczno-pedagogicznych, realizowanych w duchu tutoringu. Dokonując oceny efektywności podejmowanych działań, analizujemy stosowane formy pracy i w zależności od potrzeb aktualizujemy je w ciągu roku szkolnego, wprowadzamy zmiany lub kontynuujemy nasze działania. Dzięki stałym obserwacjom i systematycznemu omawianiu spraw naszych podopiecznych oraz ich dokumentowaniu widzimy, w jakim kierunku dziecko się rozwija, które sfery wymagają większego wsparcia z naszej strony, jak planować dalsze oddziaływania czy też jakich konsultacji lub dodatkowej pomocy potrzebują nasi podopieczni i nasze podopieczne.

Wdrażana reforma, dotycząca zmian w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, porządkuje dotychczasowe regulacje prawne w tym zakresie, dając dyrekcji, kadrze pedagogicznej czy organom prowadzącym szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze wiele możliwości w pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Wyznacza pewne standardy pracy w prowadzeniu dokumentacji w związku

z udzielaną pomocą psychologiczno-pedagogiczną, ale i w bezpośredniej pracy z każdym dzieckiem wymagającym wsparcia. Są one istotne także w naszej codziennej pracy w świetlicy. Ponadto reforma obciąża kadre nauczycielską, wychowawców i wychowawczynie oraz inne osoby pracujące z dziećmi cudzoziemskimi, do udzielania im wszelkiego, niezbędnego wsparcia. Zobowiązuje osoby te do doskonalenia i zaktualizowania podejścia metodyczno-merytorycznego, uzupełniania kwalifikacji czy rozwijania nowych umiejętności, a także wdrożenia całego wachlarza metod, technik i działań, mających na celu zabezpieczenie interesów wszystkich uczniów i uczennic, wymagających dodatkowej, specjalistycznej opieki.

Zasady pracy w naszej grupie

Na początku każdego roku szkolnego lub wówczas, gdy struktura grupy ulega znacznym przeobrażeniom, określamy wspólnie z wychowankami kontrakt, zwany przez nas „Zasadami pracy i współpracy Świetliczan”. Osobiste zaangażowanie podopiecznych w przygotowanie dokumentu sprawia, że respektują go i czują się odpowiedzialni i odpowiedzialne za swoje postępowanie.

Kontrakt określa główne potrzeby i zasady, na jakich zależy podopiecznym i które powodują, że czują się w świetlicy bezpiecznie. Określa więc nie tylko ramowy porządek dnia, na przykład czas zajęć indywidualnych i wspólnego odrabiania lekcji czy pory posiłku, ale również podstawowe zasady komunikacji i współpracy grupy, zasady korzystania z telefonów komórkowych, używania kulturalnego języka, dbania o siebie nawzajem, pomocy koleżeńskiej, porządkowania świetlicy, rozwiązywania sporów przy pomocy dorosłych, przyznawania się do popełnionych błędów, zaangażowania w zajęcia, wzajemnego szacunku itd. W kontrakcie zapisujemy wszystkie zasady, ważne dla całej grupy, na których przestrzeganiu wszystkim zależy. Co ciekawe, do tej pory nie było konieczności, by w kontrakcie wprost odnieść się do kwestii pochodzenia narodowego, etnicznego czy kulturowego. Nawet wówczas gdy dochodzi pomiędzy podopiecznymi do konfliktów rówieśniczych, jak dotąd żadne dziecko nie obraziło drugiego, odwołując się do jego pochodzenia czy religii. Wydaje się, że dla podopiecznych (i dla nas dorosłych tym bardziej) jest to niewidzialna granica, której się nie przekracza. Wynika to zapewne z osobistych, przykrych doświadczeń wychowawców i wychowanek, ich wrażliwości, jak i tego że bardzo wiele miejsca w naszej pracy poświęcamy na rozmowy czy zajęcia, dotyczące dyskryminacji i wykluczenia.

Tematy te podejmujemy w ramach zajęć z edukacji globalnej, jak i zajęć wychowawczych. Na przykład w ramach cyklu „Dyskryminacja dotyczy nas

wszystkich” wspólnie z dziećmi stworzyliśmy „Drzewo dyskryminacji”, które przedstawiało przyczyny i efekty tego zjawiska. Podając przykłady z własnego życia i otoczenia młodzież w ciekawy sposób wiązała przyczyny ze skutkami zachowań dyskryminujących oraz ustalała, na jakim gruncie się one przejawiają: osobistym lub społecznym. Następnie analizując nasze drzewo, wspólnie zastanawialiśmy się nad tym, czy mamy wpływ na zmianę określonych postaw lub zachowań. Wychowankowie i wychowanki wskazywali i wskazywały na fakt, że rozumiejąc przyczyny dyskryminacji oraz skutki, jakie ona ze sobą niesie, mogą zmieniać i kształtować swój własny stosunek na przykład do osób innej narodowości czy wyznania. Ciekawym doświadczeniem zarówno dla nas, jak i dla młodzieży są też przeprowadzane gry symulacyjne poświęcone doświadczaniu różnorodności, prawom człowieka czy tolerancji⁷. Udział w nich i odgrywanie scenek stanowi dla młodzieży dużo atrakcyjniejszą formę zdobywania wiedzy i zrozumienia danych zagadnień niż samo dyskusowanie o problemach.

W sytuacji, gdy w ciągu roku szkolnego dołącza do grupy nowe dziecko, zapoznawane jest ono z przyjętym przez nas wszystkich kontraktem, proszone o wypowiedzenie się, czy jest w stanie go respektować oraz czy uważa za istotne dopisanie jakiejś kolejnej zasady, a później jej przestrzeganie. W takich sytuacjach zazwyczaj nowy wychowanek czy nowa wychowanka akceptuje kontrakt grupowy. A gdy z czasem pojawia się taka potrzeba, wówczas wspólnie dyskutujemy i dopisujemy zasadę, na której zależy nowej osobie i którą akceptuje reszta grupy oraz wychowawcy i wychowawczynie.

Zaakceptowanie kontraktu jest równoznaczne z zaakceptowaniem zasad panujących w świetlicy. W sytuacji, gdy nowa osoba łamie nagminnie ustalone zasady, zagrażając w ten sposób bezpieczeństwu grupy oraz porządkowi zajęć, przeprowadzana jest z nią pierwsza rozmowa, w której uczestniczą wszyscy wychowankowie i wszystkie wychowanki. Celem takiej rozmowy jest uzmysłowienie dziecku, że nie zaakceptujemy danej postawy czy danego zachowania. Pozostałe dzieci i młodzież tłumaczą, dlaczego tak ważne jest przestrzeganie kontraktu. Wychowawcy i wychowawczynie prowadzą również rozmowę z rodzicami lub opiekunami dziecka.

⁷ Przykłady ciekawych ćwiczeń znajdują się m.in. w książkach: *Każdy inny, wszyscy równi...*, (2003), Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”; *Młodzież na rzecz Różnorodności. Praktyczny Przewodnik dla Młodych Ludzi po Różnorodności, Prawach Człowieka i Uczestnictwie*, (2007), Warszawa: Bank Światowy; P. Brander i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; S. Martinelli, M. Taylor (red.), (2002), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4*, Seria pakietów szkoleniowych „T-Kit”, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Kolejnym krokiem w sytuacji dalszego łamania regulaminu świetlicy jest przeprowadzenie drugiej, interwencyjnej już rozmowy z dzieckiem w obecności rodziców lub opiekunów. Podczas takiego spotkania szczegółowo omówione zostają niewłaściwe zachowania i reakcje dziecka. Wspólnie poszukujemy ich przyczyn i staramy się razem ustalić strategię postępowania z wychowankiem lub wychowanką. Ważny jest głos, stanowisko samego dziecka. Jak postrzega ono daną sytuację oraz czy chce i czy jest w stanie zmienić swoją postawę. Często podczas takich spotkań spisane zostaje zobowiązanie na określony czas, które formułujemy razem z dzieckiem i z którego jest ono później rozliczane. Podopieczny lub podopieczna określa w nim, co będzie starał się lub starała się zmienić, co sprawia mu lub jej trudności oraz jakiego wsparcia będzie mu lub jej udzielać kadra wychowawcza oraz rodzice lub opiekunowie. Jeśli nasze oddziaływania nie przyniosą rezultatu w postaci zmiany zachowań lub postawy dziecka, nie zgadzamy się na jego dalszy udział w zajęciach, o czym natychmiast powiadamy rodziców lub opiekunów, zapraszając ich także na spotkanie.

Metoda tutoringu w pracy z podopiecznymi świetlicy

Prowadzenie świetlicy i organizowana w niej praca wychowawcza, choć jest przemyślana i zaprojektowana, w niczym nie przypomina standardowego systemu szkolnego klasowo-lekcyjnego czy też klasycznej, wszystkim znanej, relacji nauczyciel–uczeń. Wychodząc z założenia, że dziecko jest głównym i najważniejszym podmiotem naszych oddziaływań, a na dodatek każde dziecko jest inne, staramy się całkowicie indywidualizować nasze podejście wychowawcze. W naszej pracy opieramy się na metodzie tutoringu, wywodzącej się z brytyjskiej tradycji akademickiej, choć wypracowanej z dala od uniwersytetów⁸. Cele szczegółowe pracy z młodzieżą przy wykorzystaniu metody tutoringu dotyczą: kształtowania u wychowanków i wychowanek umiejętności planowania własnego rozwoju, lepszego poznania siebie samego lub siebie samej, rozpoznawania swo-

⁸ Więcej o metodzie tutoringu w: *Odnaleźć siebie. Wrocławska Szkoła Tutoringu*, (2008), publikacja projektowa, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej; J. Sajdera, (2005), *Nauczanie nieformalne: Tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela, Nowa Szkoła*, nr 4, s. 23–26; M. Budzyński i in. (red.), (2009), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej; K. Topping, (2009), *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*, w: A. Janowski (red.), *Nauczanie w praktyce*, t. 1, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 93–116.

ich mocnych stron i ich rozwijania, a także nawiązywania i pogłębiania relacji społecznych w szkole i poza nią. Metoda tutoringu wyróżnia się co najmniej dwoma głównymi aspektami. Po pierwsze zakłada ona indywidualne podejście i pracę z młodzieżą, w której w miejsce klasycznej relacji nauczyciel–dziecko proponuje współpracę tutora czy tutorki z dzieckiem. Jest więc metodą edukacji zindywidualizowanej. Po drugie łączy proces nauczania z procesem wychowawczym, uznając istotność obydwu tych obszarów. Przyjmuje się w niej, że konieczne jest zapewnienie czasu i miejsca na to, by dziecko mogło swobodnie się uczyć czy rozwiązywać bieżące problemy szkolne, ale też planować przyszłość, mówić o swoich pomysłach, marzeniach.

Zgodnie z założeniami tej metody tutor lub tutorka powinien lub powinna być osobą rozpoznawalną w swoim środowisku, posiadającą autorytet ze względu na różnorodne dokonania społeczne, zawodowe czy osobiste. Tutorzy i tutorki to zazwyczaj ludzie wszechstronni, nie specjalizują się w jednej dziedzinie wiedzy, łączą profesjonalizm w działaniu na rzecz podopiecznych z szerszą refleksją nad światem. Chętnie dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem, wykazując przy tym wysoko rozwinięte umiejętności społeczne takie jak empatia czy umiejętność zawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych. Współpraca tutora czy tutorki z podopiecznym czy podopieczną opiera się na demokratycznej, osobistej, partnerskiej relacji, w której główną funkcją do spełnienia przez tutora lub tutorkę jest organizowanie i podtrzymywanie procesu towarzyszenia młodemu człowiekowi w jego rozwoju osobistym i społeczno-kulturowym. Tutoring to umiejętność rozpoznawania i odkrywania wspólnie z podopiecznym lub podopieczną mocnych i słabych stron, obszarów do wypracowywania zmiany, a w dalszej kolejności towarzyszenie z pomocą w dokonywaniu przez podopiecznego lub podopieczną tych zmian.

Praca metodą tutoringu kładzie zatem nacisk na długofalowy proces współpracy, nakierowany na główny cel – wszechstronny rozwój podopiecznych. Co ważne, tutoring jest metodą, którą można wdrażać do systematycznej pracy w szkołach i innych placówkach.

Tutoring w codziennej pracy świetlicy

Podstawą metody tutoringu w naszej świetlicy są indywidualne, systematyczne spotkania wychowanka lub wychowanki z wychowawczynią – tutorką. Spotkania te to tak zwane tutoriala. Prowadzone są w dwóch formach – krótkich spotkań minimum raz w tygodniu oraz dłuższych minimum raz w miesiącu. Spotkania opierają się na połączeniu wysokiego poziomu merytorycznego i zaangażowania tutorki z przyjaznymi relacjami i swobodną komunikacją oraz

poszanowaniem dla wartości podopiecznych. Prowadzę je ja albo pracująca ze mną socjoterapeutka.

Podczas tutoriali pomagamy pokonywać trudności szkolne, staramy się redukować napięcia związane z oczekiwaniami, jakie stawia przed naszymi podopiecznymi szkoła czy dorośli. Na początku takich spotkań, wspólnie z dzieckiem ustalamy jego potrzeby, zainteresowania, trudności oraz określamy, na czym mu zależy, co chciałoby osiągnąć w najbliższym czasie itd. Rozmowy te mają przyjazny, nieformalny charakter i służą zazwyczaj zbudowaniu wspólnej płaszczyzny porozumienia pomiędzy wychowawczyniami a wychowanymi, ustaleniu punktów wspólnych, wzajemnemu zaciekawieniu i poznaniu siebie nawzajem. Kolejne spotkania odbywają się w podobnej atmosferze i stanowią swego rodzaju kontynuację, a jednocześnie rozwinięcie tematów podejmowanych wcześniej. Podopieczni i podopieczne prowokują, ale i są prowokowani i prowokowane do dyskusji, do poszukiwania informacji na dany temat, korzystania z różnych źródeł wiedzy, wykazywania się spostrzegawczością, formułowania sądów, ich argumentacji itd.

Zachęcając dzieci i młodzież w naszej świetlicy do różnorodnej aktywności poznawczej, emocjonalnej, społecznej wskazujemy im różne drogi rozwoju. Nie głosimy powszechnych maksym i nie dajemy gotowych rozwiązań ani odpowiedzi. Skłaniamy podopiecznych i podopieczne do aktywnych, samodzielnych obserwacji, poszukiwań czy doświadczeń – prowokujemy ich do myślenia. Wskazując ich nie zawsze spójne sądy, pobudzamy i zachęcamy do twórczej argumentacji swoich stanowisk, odkryć intelektualnych czy przeżyć emocjonalnych. Zachęcamy do samodzielnego formułowania opinii, wypowiedzi czy krytycznego analizowania zjawisk. Poruszamy wszystkie tematy, które są dla nich atrakcyjne, żywe, kontrowersyjne.

Ogólny schemat, czyli kolejne etapy przeprowadzanych tutoriali, są dla wszystkich polskich i cudzoziemskich wychowanków i wychowanek podobne. Obejmują one początkowo poznanie wychowanka lub wychowanki, wspólne wyznaczenie celów – edukacyjnych, osobistych, rozwojowych i zawodowych, a następnie zaplanowanie działań służących ich osiągnięciu.

Przykładowo gdy dziecku zależy na dostaniu się do konkretnej szkoły, wspólnie analizujemy kryteria dla kandydatów i ustalamy, jakie działania wychowanek lub wychowanka powinien lub powinna podjąć, aby osiągnąć swój cel edukacyjny (długoterminowy). Dokonujemy analizy SWOT⁹ wychowanka czy wychowanki jako kandydata czy kandydatki do danej szkoły. Wspólnie z podopiecznym lub

⁹ SWOT to narzędzie analityczne, pozwalające określić mocne i słabe strony, szanse i zagrożenia np. danego przedsięwzięcia [przyj. red.].

podopieczną określamy jego lub jej mocne i słabe strony, na przykład jeśli chodzi o naukę, wewnętrzne postawy, czynniki zewnętrzne. Dalej analizujemy zagrożenia, czyli wszystko to, co może ograniczać i utrudniać nam przygotowanie i realizację celu, zastanawiając się jednocześnie, jak ich unikać. Następnie opisujemy szanse – wszystkie okoliczności, sytuacje, miejsca czy osoby sprzyjające podopiecznym w procesie realizacji zmian. Kolejny krok to rozpisanie w formie mapy myśli kolejnych zagadnień. Ich uzupełnienie jest niezbędne do osiągnięcia celu, szczególnie w obszarach, które wymagają większego nakładu pracy. Przykładowo opisujemy je w ten sposób: Jak napisać dobry esej. Co wiem na temat prądu. Jaka jest rola światła w fotografii. Czemu i komu służy twierdzenie Pitagorasa. Czy coś (i co) łączy mnie z bohaterami *Szyfowych Prac* i *Harry'ego Pottera*. itd. Następnie przypisujemy danym zagadnieniom konkretne działania do wykonania, jakie będziemy później wspólnie realizować. Czyli przygotowując się do omówienia zagadnienia „Czy coś (i co) łączy mnie z bohaterami i bohaterkami *Szyfowych Prac* i *Harry'ego Pottera*?”, najpierw czytamy książki, a potem wspólnie omawiamy zagadnienie, odwołując się zarówno do czasu historycznego (w przypadku *Szyfowych Prac*), jak i osobistych doświadczeń tutorki oraz podopiecznego czy podopiecznej. Dyskutujemy, formułujemy wnioski. Następnie zachęcam, aby osoba, z którą pracuję, pogłębiła wiedzę na temat tego, jak napisać dobry esej. Tutaj zadaniem wychowanka lub wychowanki jest nie tylko pochwalenie się znajomością konstrukcji tego gatunku literackiego, ale na przykład napisanie eseju, odwołującego się do naszych dyskusji czy rozważań na temat przeczytanych książek. Istotne jest zachęcanie podopiecznego czy podopiecznej do formułowania osobistych sądów, analiz, do twórczego, niestandardowego podejścia do tematu.

Jeśli wychowanek czy wychowanka za cel stawia sobie dostanie się do szkoły fotograficznej, analizujemy szczegółowe kryteria. Mogą one na przykład dodatkowo punktować udział osoby, starającej się o przyjęcie do szkoły, w różnego rodzaju konkursach fotograficznych na szczeblu lokalnym, wojewódzkim czy ogólnopolskim, a także osiągnięcie nagród i wyróżnień na tym polu. Wówczas wspólnie opracowujemy strategię realizacji celu. Pomagamy wychowankom w przygotowaniu się do podobnego konkursu, wybieramy się w plener i fotografujemy, analizujemy wykonane zdjęcia lub dobieramy te z posiadanej już przez wychowanka czy wychowankę kolekcji. Konsultujemy wybrane prace z zaprzyjaźnionym artystą-fotografikiem, który udziela konkretnych wskazówek merytorycznych. Takie działania zwiększają szansę dziecka na lepsze przygotowanie się do danego konkursu, a w rezultacie zwiększają jego szanse na dostanie się do danej szkoły. Co istotne, realizując przykładowe cele edukacyjne, pośrednio i równoległe realizujemy także cele rozwojowe czy osobiste podopiecznych.

Osiągając sukces na poszczególnych etapach, dziecko zaczyna wierzyć we własne możliwości, wzmacnia się poczucie jego własnej wartości, czuje się pewniejsze, chętniej podejmuje kolejne wyzwania. Realizacja poszczególnych działań sprzyja nawiązywaniu i podtrzymywaniu różnych relacji społecznych – czy to z rówieśnikami czy z osobami dorosłymi. Poszerza się więc krąg osób, które są zainteresowane danym dzieckiem. Dzięki temu wychowankowie i wychowanki rozwijają swoje kompetencje społeczne, weryfikują swoją wiedzę i umiejętności, trenują umiejętność prowadzenia dyskusji czy współpracy, zdobywają nowe doświadczenia.

Kolejne tutoriale obejmują realizację przyjętego planu, a końcowe stanowią podsumowanie podjętych działań i analizę efektów współpracy. Ramy czasowe pracy z dzieckiem metodą tutoringów są również wspólnie ustalone i zazwyczaj obejmują semestr lub rok, w zależności od postawionych do realizacji celów. Należy jednak podkreślić, że praca tą metodą to praca w procesie. Nie kończymy zatem faktycznie pracy z dzieckiem po semestrze czy roku szkolnym. W momentach tych dokonujemy podsumowania efektów dotychczasowych działań, poddając analizie wszystko to, co wydarzyło się w danym okresie. Następnie wspólnie formułując wnioski, określamy kierunki pracy na przyszłość, czyli planujemy kolejne tutoriale w obrębie nowych celów edukacyjnych czy wychowawczych.

Tutoriale oraz inne działania skierowane do dzieci cudzoziemskich prowadzone w świetlicy mają także dodatkowy wymiar – stanowią dobrą okazję do nauki języka polskiego.

Wykorzystując w swojej pracy z dziećmi i młodzieżą cudzoziemską metodę tutoringów, staramy się dawać wsparcie naszym podopiecznym – nie myślimy za nich, ale pokazujemy im różne stanowiska, drogowskazy, pomagamy się rozwijać, dostrzegając ich mocne strony. Wskazujemy także obszary, nad którymi każde dziecko powinno się zastanowić i popracować. Omawiamy konsekwencje, jakie niosą za sobą określone, niebezpieczne zachowania. Pozwalamy, aby dzieci same wyciągały wnioski z podejmowanych przez siebie decyzji. Metoda tutoringów, którą stosuję, jest wynikiem poszukiwań klucza do serc i umysłów moich polskich i cudzoziemskich wychowanków i wychowanek. Tutoring to przykład stosowania w codziennej pracy bliskiej mi pedagogiki personalistycznej, pedagogiki dialogu. Dialog wychowawczy jest dla mnie o wiele ciekawszą, twórczą i bardziej efektywną formą pracy z dzieckiem niż praca w klasycznej relacji nauczyciel–uczeń. Łączy w sobie wzajemny szacunek i zaufanie, będące podstawą do budowania własnej wartości wychowanków i wychowanek. Zakłada pierwszeństwo słuchania przed mówieniem, rozumienia przed osądzaniem oraz dzielenia się doświadczeniem przed pouczaniem. Pozwala mi na realizowanie w codziennych kontaktach z dziećmi i młodzieżą najważniejszej dla mnie idei

wychowawczej, którą najlepiej oddają słowa Martina Bubera¹⁰: „Wychowanie to spotkanie dwóch podmiotów: nauczyciela i ucznia, człowieka z człowiekiem, Ja i Ty”¹¹ – „scalającą kategorią w tym spotkaniu jest dialog wychowawczy. Dialogu tego nie należy kojarzyć wyłącznie z rozmową, może on bowiem odbywać się również bez słów. Jest ten dialog szczególnym rodzajem komunikacji, nastawionej na wzajemne zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie wychowawcy i wychowanka, którzy oddziałując na siebie (dialogizując) wzajemnie się wychowują i wzajemnie się od siebie uczą”¹².

Działania wspierające integrację w świetlicy

W pracy wychowawczej z dziećmi polskimi i cudzoziemskimi, obok zwykłych rozmów czy prowadzonych tutoriali, następujące działania pomagają nam w budowaniu wzajemnego zaufania i zrozumienia: wspólne czytanie ciekawych artykułów i bajek różnych kultur, oglądanie filmów, prowadzenie grup dyskusyjnych za i przeciw, wspólne rozwiązywanie konfliktów, gry w kalambury, Scrabble i wiele innych. Czasami, szczególnie na początku pobytu dziecka w Polsce, posiłkujemy się językiem rosyjskim, angielskim lub innym, który choć trochę znamy. Stwarzamy dla siebie wzajemnie atmosferę życzliwości i zrozumienia dla niewiedzy, doceniając nawzajem wysiłek, jaki wkładamy w pokonywanie trudności. Uczymy się także w naturalny sposób podstaw języków ojczystych naszych wychowanków i wychowanek. Rozmowy, które prowadzimy przy stole, często odbywają się w kilku językach, co jest dla nas wszystkich nie lada wyzwaniem i doskonałą nauką przez zabawę.

Szczególną przestrzeń do ćwiczenia dialogu i dyskusji dla dzieci polskich i cudzoziemskich stanowią zajęcia z historii. Uczymy się jej, dyskutując o różnych wydarzeniach, wskazując przyczyny i przewidując skutki omawianych zdarzeń, określając różne stanowiska, perspektywy. Często odwołujemy się do historii krajów, z których pochodzą nasi podopieczni i nasze podopieczne, poszukujemy podobnych momentów historycznych dla danych krajów, słuchamy opowieści cudzoziemskich wychowanków i wychowanek, niekiedy refleksji na temat wojen czy tragedii narodowych, bo wiemy, że kształtują one ich sposób patrzenia na świat. Staramy się na bieżąco śledzić wydarzenia w krajach pochodzenia naszych dzieci, wspólnie je omawiać, formułować wnioski.

¹⁰ Martin Buber (1878–1965) – urodzony w Austrii filozof pochodzenia żydowskiego, jeden z twórców filozofii dialogu.

¹¹ M. Buber, (1992), *Ja i Ty – wybór pism filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, s. 122.

¹² M. Buber, (1968), *Wychowanie*, *Znak*, nr 166 (4), s. 447.

Młodzież cudzoziemska otwarcie rozmawia na tego typu tematy, komentuje, dopytuje, czasem stwierdzając, że u siebie nie mogłaby tak swobodnie mówić. Staramy się im tłumaczyć, dlaczego tak różnie oni i ich rówieśnicy i rówieśnice z Polski postrzegają te same fakty. Przykładowo, gdy dyskutowaliśmy o aresztowaniu Julii Tymoszenko w 2011 roku, młodzież z Ukrainy czy Białorusi bardzo dziwiła się i oburzała, że media aż tak nagłośniły te wydarzenia, komentując to w ten sposób: „Po co to pokazywać, przecież wiadomo, że ona jest skreślona!” lub „Przez to wszystko jej rodzina, a nawet dalsi znajomi będą mieli same kłopoty. Wszystkich będą prześladować!” oraz „U nas na ulicy to nikt tak głośno tego nie skomentuje, jak tutaj, bo każdy chce żyć spokojnie”. Młodzież polska z kolei dziwiła się, że ich rówieśnicy i rówieśnice tak się denerwują i przeżywają, i twierdziła, że świat powinien to wszystko wiedzieć, skoro w krajach ich pochodzenia dzieje się tak niedobrze. Wychowawczynie natomiast starały się wytłumaczyć, dlaczego polska i cudzoziemska młodzież tak różnie reaguje. Opowiadałyśmy, że podobnie jak cudzoziemcy i cudziziemki teraz, Polacy i Polki reagowali i reagowały przed okresem transformacji. Przytaczałyśmy różne anegdoty z tamtego okresu, pokazując polskim i cudzoziemskim podopiecznym, że określone postawy ludzi wynikają z kontekstu społecznego, politycznego czy ekonomicznego, który powoduje często poczucie zagrożenia, nieprzewidywalności czy beznadziejności sytuacji.

Tłumaczyłyśmy, że rola mediów w przekazywaniu tego typu informacji jest bardzo istotna. Staraliśmy się wyjaśnić, że dzięki podobnym informacjom obiegującym świat przedstawiciele i przedstawicielki różnych państw mają szansę zainterweniować, zwrócić uwagę na zagrożenie, ewentualnie ustrzec danych przywódców przed podjęciem pochopnych decyzji, niosących katastrofalne skutki. Pozwala to również opinii publicznej na całym świecie komentować wydarzenia i wskazywać na konieczność demokratycznych rozwiązań poprzez organizację w swoich krajach różnego rodzaju wieców, demonstracji czy manifestacji.

Co ciekawe, młodzież, która zazwyczaj nie interesuje się polityką, podczas takich rozmów jest żywo poruszona tym, o czym opowiada kolega czy koleżanka. Dopytuje, wspólnie wyszukuje informacje na portalach informacyjnych i tłumaczy sobie nawzajem konkretne zjawiska i zdarzenia. Tego typu dyskusje zbliżają naszych podopiecznych do siebie. My natomiast w takich chwilach z jednej strony przysłuchujemy się tym rozmowom z zainteresowaniem, z drugiej natomiast staramy się je moderować i przemycić jak najwięcej wiedzy historycznej, opowiedzieć o faktach czy też przytoczyć ciekawe anegdoty.

Gdy w ten naturalny sposób przekazuje się wiedzę wychowankom, czyli gdy w procesie uczenia się istotną rolę odgrywa osobiste zaangażowanie, staje się

ona przystępna, ciekawa i atrakcyjna. Zdarzało się, że właśnie dzięki świetlicowym dyskusjom, podopieczni i podopieczne swobodnie wypowiadali i wypowiadały się w szkole podczas lekcji historii, zdobywając wysokie oceny.

Pracując z grupą wielokulturową, staramy się nie ograniczać tylko do nauki i spędzania czasu w świetlicy. Zachęcamy naszych podopiecznych i nasze podopieczne do obcowania z kulturą, wskazując atrakcyjne sposoby i formy spędzania czasu wolnego. Obchodzimy też w świetlicy uroczystości i święta rodzinne czy religijne – te, które dzieci i młodzież chcą wspólnie uczcić. Same jako osoby dorosłe, wychowawczynie należymy do różnych wspólnot wyznaniowych (nie tylko katolickiej) i szanujemy różne religie. Tym ważniejsze jest dla nas, aby nie promować zwyczajów właściwych dla jednej kultury czy religii i obchodzić święta wywodzące się z różnych tradycji. Dzięki temu uczymy wartości takich jak otwartość, dialog i poszanowanie dla wiary i uczuć religijnych. Wspólnie poznajemy zwyczaje i obrzędy. Na przykład ciekawe dla wszystkich wychowanków i wychowanek są różnice w zwyczajach, związanych z tym samym świętem w różnych obrządkach: Pascha (Zmartwychwstanie w Kościele Prawosławnym), Wielkanoc czy Harutjun (Zmartwychwstanie w Kościele Ormiańskim). Gdy jest ku temu okazja, wspólnie przygotowujemy upominki i się nimi obdarowujemy, podkreślając, jak ważny jest dla nas każdy w świetlicy.

Ważne miejsce w naszych działaniach zajmują zajęcia kulinarne „Dzieciaki do kuchni, czyli wspólne gotowanie”. Nie chodzi tu tylko o zwykłe przygotowywanie posiłków. Zajęciom tym zazwyczaj towarzyszą dyskusje na temat specjałów kulinarnych różnych narodów, potraw świątecznych, smaków dzieciństwa, poznania tradycji czy obrzędów danych kultur. To czas, kiedy przyrządzamy i degustujemy zaproponowane przez wychowanków i wychowanki potrawy z różnych zakątków świata. Jak wiele rodzin spotykamy się wspólnie w kuchni, a potem przy stole, rozmawiając na różne tematy.

Chodzimy także wspólnie do kina, na wystawy, warsztaty, odwiedzamy się w domach. Uczymy naszych wychowanków i nasze wychowanki otwartości i zaangażowania na rzecz innych poprzez pracę wolontaryjną i udział w różnego rodzaju imprezach charytatywnych. Wspólnie kwestujemy na rzecz zaprzyjaźnionego Hospicjum Domowego podczas Hospicyjnego Pikniku Praskiego. Pomagaliśmy w organizacji Kongresu Uniwersytetów Trzeciego Wieku czy zbieraniu pieniędzy w akcji „Góra Grosza”. Angażując młodzież do udziału w różnego rodzaju konkursach, dopingujemy i pomagamy im w odniesieniu sukcesu.

Ponadto udało nam się dotychczas zrealizować w świetlicy dwa duże projekty edukacyjno- wychowawcze, na które pozyskaliśmy środki w ramach Warszawskich

Inicjatyw Edukacyjnych¹³. Projekt „Prawa człowieka zaczynają się przy śniadaniu” został nagrodzony dofinansowaniem w ramach Warszawskich Inicjatyw Edukacyjnych. Dzieci i młodzież z naszej świetlicy wspólnie z wychowankami podobnych ośrodków z całej Polski zdobywały wiedzę na temat przestrzegania praw człowieka i doskonalili swoje kompetencje społeczne podczas wspólnych warsztatów, konkursów i wycieczek. Dzięki uczestnictwu w drugim nagrodzonym dofinansowaniem w ramach Warszawskich Inicjatyw Edukacyjnych projekcie „Sam sobie sterem, żeglarzem, okrętem na rynku pracy...” dzieci i młodzież z naszej świetlicy uczestniczyły w warsztatach, dotyczących planowania kariery i poradnictwa zawodowego. W czasie wycieczek odwiedzały warszawskich rzemieślników i poznawały zawody dawnej Warszawy, o których opowiadali im szewcy, rękawicznik, kowal, introligator czy kaletnik. Ponadto w ramach tego projektu wszyscy wychowankowie i wychowanki uczestniczyli i uczestniczyły między innymi w konkursie kreatywnego pisania „Moje wymarzone CV przyszłości” oraz konkursie „Savoir vivre w szkole, pracy i nie tylko”.

Za dowód na pozytywne efekty naszej pracy uznajemy, że oprócz spotkań w świetlicy nasi wychowankowie i nasze wychowanki chętnie spędzają ze sobą czas wolny poza placówką, na przykład w weekendy.

Edukacja globalna jako działanie wspierające pracę wielokulturowej świetlicy

Szczególne miejsce w mojej działalności, a także wśród moich zainteresowań zawodowych, zajmuje edukacja globalna. To stosunkowo nowy obszar edukacji w oświacie¹⁴. Edukacja globalna pomaga dzieciom i młodzieży zrozumieć, jak funkcjonuje współczesny, zglobalizowany świat, w którym żyjemy i w którym połączeni i połączone jesteśmy siecią zależności. Kontakt z dziećmi cudzoziem-

¹³ Warszawskie Inicjatywy Edukacyjne (WIE) to program Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, wynikający z polityki edukacyjnej miasta, umożliwiający dofinansowanie projektów przygotowanych i realizowanych przez przedszkola, szkoły i placówki prowadzone przez m.st. Warszawę. Celem programu jest wspieranie przedszkoli i szkół w realizacji innowacyjnych programów edukacyjnych i wychowawczych, wdrażanie projektowej pracy szkół, jakościowy rozwój szkół. W ramach WIE możliwe jest otrzymanie dofinansowania na realizację projektów dotyczących: inicjatyw związanych z rozwojem zainteresowań i talentów, systemowych działań w zakresie profilaktyki zdrowotnej, działań związanych z kultywowaniem tradycji narodowej, przedsięwzięć o charakterze kulturalnym, aktywizacji podopiecznych do działań na rzecz środowiska lokalnego czy działań umożliwiających uczniom, należącym do mniejszości narodowych i etnicznych podtrzymanie i rozwijanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej.

¹⁴ Edukacja globalna jest częścią podstawy programowej kształcenia ogólnego, wprowadzonej w życie od roku szkolnego 2009/2010 [przypr. red.].

skimi w szkołach w Polsce i innych instytucjach, takich jak nasza świetlica, jest idealnym przykładem globalizacji oraz wzajemnych zależności pomiędzy odległymi od siebie krajami. W ostatnim czasie dzieci cudzoziemskich w szkole jest coraz więcej. Ważne jest zatem, aby przygotować nie tylko siebie, ale i naszych podopiecznych i podopieczne, uczniów i uczennice do współistnienia na różnych płaszczyznach z nowymi, cudzoziemskimi kolegami i koleżankami. To właśnie staram się przekazać moim wychowankom w ramach zajęć z edukacji globalnej. Uczę otwartości, poszanowania dla odmienności drugiego człowieka, wrażliwości społecznej i zaangażowania.

Ważne miejsce w edukacji globalnej zajmuje edukacja wielokulturowa, rozumiana jako „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur (...)”¹⁵. Rozpatrując edukację na poziomie globalnym, nie można pomijać konieczności wdrażania idei edukacji wielokulturowej. Chcąc ukształtować odpowiedzialnego człowieka, wrażliwego i otwartego na sprawy świata globalnego obywatela, nie można rezygnować w oddziaływaniach dydaktycznych czy wychowawczych z zagadnień związanych z szeroko rozumianymi migracjami. A co za tym idzie również z poznawania odmiennych religii i kultur oraz związanych z nimi tradycji, obyczajów, języków. Wdrażając edukację globalną zapoznaje uczniów i uczennice z takimi zagadnieniami jak prawa człowieka, zmiany klimatu, handel międzynarodowy, migracje, stosunki międzykulturowe. Uczniowie i uczennice dowiadują się, co łączy ich z rówieśnikami z innych krajów i kontynentów oraz jak poprzez codzienne wybory i zaangażowanie wpływają wzajemnie na siebie.

Odbiorcami i odbiorczyniami treści, jakie niesie edukacja globalna, są zarówno dzieci polskie, jak i cudzoziemskie. Dla mnie jednak najistotniejsze jest to, że dzięki prowadzonym zajęciom dzieci i młodzież lepiej funkcjonują w wielokulturowej grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna czy grupa wychowawcza w świetlicy. Wspólne poznawanie globalnych współzależności, omawianie coraz częstszego zjawiska migracji czy przybliżanie sytuacji dzieci czy młodzieży w innych krajach sprawia, że dzieci cudzoziemskie czują się bezpieczniej w takiej grupie. Widzą bowiem, że ich polscy rówieśnicy i polskie rówieśnice starają się być bardziej otwarci, starają się traktować równo swoich kolegów i koleżanki innej narodowości, poznać i zrozumieć ich sytuację. Tego typu zajęcia sprzyjają łamaniu stereotypów i zachęcają do krytycznego myślenia.

¹⁵ D. Markowska, (1990), Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, *Kwartalnik pedagogiczny*, nr 4, Warszawa: PWN, s. 109.

Wychowankowie i wychowanki świetlicy chętnie uczestniczą w zajęciach, podczas których omawiamy zagadnienia globalne. Analizując z podopiecznymi kwestię współzależności, wykorzystując mapę świetlicy, sznurek i plastelinę, stworzyliśmy razem sieć wzajemnych świetlicowych powiązań. Wykazaliśmy, jak wiele spraw, rzeczy, wydarzeń czy zjawisk nas łączy i omówiliśmy, jak istotny wpływ mamy na siebie nawzajem. Następnie w ramach dalszych ćwiczeń zastanawialiśmy się, jak powstają najczęściej używane przez nas sprzęty, na przykład telefony komórkowe, i opisywaliśmy współzależności globalne związane z produkcją towarów elektronicznych¹⁶. Świetliczanie byli zaskoczeni faktem, jak duży wpływ mają na życie innych ludzi tylko przez to, że używają określonych przedmiotów. Dużym zainteresowaniem wśród podopiecznych cieszą się tematy, dotyczące sprawiedliwego handlu oraz etyki w biznesie. Ciekawym doświadczeniem okazały się również dla podopiecznych inne ćwiczenia, podczas których, na przykładzie spodni, adidasów i bluzek, analizowali, ile kosztuje produkcja ich ulubionych ubrań, a ile faktycznie zarabia szyjący je robotnik czy robotnica. Udział w ćwiczeniach uświadomił im, co decyduje o cenie, jaką płacimy za gotowe wyroby, jak dużą rolę odgrywa marketing firm, czym jest marka i jak wiele różnych krajów i ludzi jest zaangażowanych zazwyczaj w produkcję jednej pary spodni. Ponadto młodzież zainteresowała się sprawiedliwym handlem. Chętnie wyszukiwała sprawiedliwe produkty z rozpoznawalnym już dla nich logo *fair trade* – początkowo w Internecie, a następnie także podczas zakupów w różnych sklepach.

W ramach zajęć poświęconych migracjom, najpierw na podstawie materiałów do ćwiczeń, a potem na podstawie prawdziwych historii rówieśników i rówieśnic ze świetlicy, dzieci i młodzież poznały i zrozumiały problemy, z jakimi stykają się cudzoziemcy i cudzoziemki, mieszkający i mieszkające w Polsce. Następnie zastanawiały się, co każdy z nas może zrobić, aby poprawić sytuację imigrantów i imigrantek. Padaly takie pomysły jak: być życzliwym, pomagać w nauce, reagować, gdy inni zachowują się wrogo w stosunku do naszych kolegów i koleżanek, interesować się ich sprawami, poznawać kulturę i zwyczaje danych narodów, pomagać w nauce języka polskiego, być pomocnym na co dzień, zapraszać do świetlicy.

Dla mnie istotne jest to, że podczas tego typu zajęć nie ograniczamy się jedynie do poznawania nowych tematów, tylko wspólnie poszukujemy odpowiedzi na trudne pytania: Jak my wszyscy możemy zmieniać świat? Jaki mamy

¹⁶ Więcej ćwiczeń dotyczących edukacji globalnej w: J. Witkowski (red.), (2011), *Świat na wyciągnięcie ręki. Scenariusze zajęć z edukacji globalnej na godziny wychowawcze*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

wpływ na omawiane zagadnienia i sytuacje poszczególnych, przedstawianych w ćwiczeniach osób?

Współpraca z rodzicami, opiekunami i instytucjami

Od samego początku współpracujemy z licznymi podmiotami zewnętrznymi, które są niezmiernie istotne w działalności świetlicy. Jak już wspomniałam, nasi podopieczni i nasze podopieczne kierowani i kierowane są do nas przede wszystkim przez szkoły. Dzieci spędzają w nich dużo czasu – to kadra pedagogiczna obserwuje uczniów i uczennice na co dzień. Dlatego może zauważyć trudności, niepokojące sytuacje, zmieniające się nastroje i inne objawy, które powinny skłonić do podjęcia decyzji o skierowaniu danego dziecka do naszej placówki.

Po pojawieniu się w naszej świetlicy podopiecznego czy podopiecznej w wieku szkolnym, nawiązujemy ścisłą współpracę ze szkołami. Wychowawcy i wychowawczynie świetlicy utrzymują osobisty kontakt z nauczycielami i nauczycielkami, szkolnymi pedagogami i pedagożkami oraz wychowawcami i wychowawczyniami klas. Dzięki prowadzonym rozmowom z nimi i dobremu przepływowi informacji wiemy, jakiego wsparcia i jakiej pomocy wymagają nasi podopieczni i nasze podopieczne. My z kolei staramy się uzupełniać i wspierać działania szkoły poprzez intensywną pracę reedukacyjną, korekcyjno-kompensacyjną i dydaktyczno-wyrównawczą. Kadra pedagogiczna zadowolona jest, że ich uczniowie i uczennice otrzymują duże wsparcie w świetlicy. Dzięki temu naszym wychowankom łatwiej jest pokonywać szkolne trudności, przygotowywać się do zajęć, odrabiać prace domowe czy wykonywać dodatkowe zadania. Dotychczas nie zdarzyło się nam, aby jakakolwiek szkoła, nauczyciel czy nauczycielka odmówili współpracy i zainteresowania. Niektóre z tych osób – przedstawiciele i przedstawicielki szkół i placówek pomocowych, mających kontakty z naszymi wychowankami – odwiedzają nas w ośrodku i świetlicy, zaciekawione miejscem i ludźmi tu pracującymi.

Wyjątkowość naszych relacji ze szkołami polega przede wszystkim na tym, że współpraca ta nie ogranicza się jedynie do wymiany ogólnych informacji o dziecku. Szukając sojuszników i budując sieć wsparcia dla dziecka, utrzymujemy stały kontakt osobisty, telefoniczny oraz mailowy z kadrami pedagogicznymi szkół naszych podopiecznych. Polega on na wzajemnym uzupełnianiu informacji na temat dziecka i jego rodziny. Omawiamy obszary, w jakich dziecko wymaga naszego dodatkowego wsparcia i ustalamy wspólny kierunek pracy. Analizujemy niepowodzenia edukacyjne naszych podopiecznych i razem ze szkołami ustala-

my oraz realizujemy plany naprawcze tak, aby dziecko miało szanse wyrównać braki i odnieść sukces szkolny. Dzielimy się wiedzą, doświadczeniem i pomysłami, co znacznie podnosi jakość efektów naszych działań. Staramy się pokazywać naszą pracę szkołom podopiecznych. W tym celu organizowane są na przykład spotkania wszystkich nauczycieli i nauczycielek gimnazjum, do którego uczęszczają nasi wychowankowie i nasze wychowanki, z kadrami pedagogicznymi Specjalnego Ośrodka Wychowawczego. Podczas spotkań szczegółowo omawiamy sytuacje poszczególnych podopiecznych oraz wypracowujemy wspólny front działań. Ponadto nauczyciele i nauczycielki naszych dzieci uczestniczą w organizowanych przez nas wydarzeniach, świętach okolicznościowych czy projektach. W ten sposób stają się naszymi stałymi sprzymierzeńcami.

Inną ważną grupą w naszej pracy są rodzice i opiekunowie podopiecznych – zarówno polscy jak i cudzoziemscy. Wychodząc z założenia, że są oni naszymi najważniejszymi partnerami w wychowaniu, zapraszamy ich do udziału w systematycznych spotkaniach z naszą kadrą wychowawczą, organizowanych w świetlicy średnio co półtora miesiąca. Na spotkania te zapraszamy wszystkich rodziców i opiekunów. Staramy się podczas nich zawsze stworzyć przyjazną i swobodną atmosferę. Wspólnie spędzany czas służy wymianie informacji na temat efektywności naszych oddziaływań, omawianiu i rozwiązywaniu problemów, z jakimi borykają się rodziny naszych podopiecznych czy też doskonaleniu umiejętności wychowawczych i uzupełnianiu wiedzy na temat zagrożeń, jakie czyhają na młodych ludzi we współczesnym świecie. Dzielimy się spostrzeżeniami, obserwacjami, wiedzą i doświadczeniem. Pomagamy w rozwiązywaniu kłopotów bytowych, socjalnych i prawnych – kierujemy do specjalistów i specjalistek. Opracowujemy dla rodziców i opiekunów różne materiały informacyjne, dotyczące tego, gdzie mogą znaleźć pomoc prawną czy socjalną i jaka może ona być. Organizowane spotkania często mają charakter grupy wsparcia. Rodzice i opiekunowie chętnie się spotykają, wymieniają informacjami o swoich sytuacjach, udzielają sobie nawzajem pomocy, zawierają przyjaźnie. Wiemy, że postrzegają świetlicę jako przyjazne i bezpieczne miejsce, bo chcą spędzać w niej z nami wieczorami swój wolny czas.

Codzienną pracę wspieramy działania szkoły i rodzin naszych podopiecznych, tworząc istotne, trzecie lub czwarte ogniwo mikrosystemu edukacyjno-wychowawczego dom–szkoła–rówieśnicy–świetlica. Realizując założenia tutoringingu staramy się być towarzyszami i towarzyszkami naszych podopiecznych – nie za nimi, nie przed nimi, tylko tuż obok. Dzięki temu nasi wychowankowie i nasze wychowanki wiedzą i czują, że są bardzo ważni i ważne, a to ułatwia im świadome funkcjonowanie w nowej rzeczywistości społecznej.

Podsumowanie

Świetlica jest miejscem, w którym realizowanych jest wiele zadań edukacyjno-wychowawczych. Od wyrównywania braków w nauce zaczynając, na rozwoju zainteresowań, kształtowaniu umiejętności społecznych czy po prostu wspólnym gotowaniu kończąc. W naszej codziennej pracy z podopiecznymi cudzoziemskimi i polskimi bazujemy na metodzie tutoringu. Oznacza ona indywidualne podejście do naszych podopiecznych oraz stworzenie dla nich ciepłego i otwartego miejsca, niezależnie od ich pochodzenia czy wyznania.

Świetlica jest swego rodzaju azylem dla dzieci i młodzieży z niej korzystających. Miejscem, w którym odreagowują swoje codzienne napięcia i troski. Pomiędzy młodzieżą zawiązała się wyjątkowa nić porozumienia. To tu dzieci znalazły bowiem swoich przyjaciół, otworzyły się i zostały zaakceptowane takimi, jakie są, niezależnie od pochodzenia czy wyznania.

Jeden z moich podopiecznych z Armenii – Walery napisał: „Bardzo chętnie chodzę do świetlicy. Zdobyłem nowych, fajnych kolegów. Od wychowawców nauczyłem się rozmawiać ładnie po polsku. Nie tylko pomagają mi w lekcjach, też w problemach rodzinnych”. Wiktoria z Białorusi podczas zajęć powiedziała: „Nigdy nie czułam się traktowana inaczej niż dzieci polskie. Byłam zawsze taka sama, jak wszyscy. Moi koledzy ze świetlicy zawsze mi ufali, dużo rozmawiamy”. Podobne słowa i refleksje naszych podopiecznych zdają się potwierdzać skuteczność wybranej metody, w której każde dziecko traktujemy podmiotowo, starając się dostrzec jego potrzeby, poznać jego świat i stworzyć mu w świetlicy bezpieczne środowisko. Takie środowisko, które zachęca do rozwoju i w którym dzieci dobrze się czują niezależnie od swojego pochodzenia czy wyznania.

Pomoc nauczyciela i asystent międzykulturowy jako rozwiązania instytucjonalne

03

Chciałabym zaproponować,
żeby Pani syn wziął udział
w dodatkowych bezpłatnych
lekcjach języka polskiego.
Pomoże mu to lepiej korzystać
z innych przedmiotów.

Я хочу предложить, чтобы
Ваш сын принял участие
в дополнительных
бесплатных уроках
польского языка.
Это поможет ему лучше
присваивать материалы
разных учебных предметов.



Bogumiła Lachowicz – dyrektorka Zespołu Szkół w Coniewie

Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa¹

W Zespole Szkół w Coniewie (gmina Góra Kalwaria, województwo mazowieckie) pracuję od 2004 roku. Wcześniej pracowałam w Warszawie i jako nauczycielka w warszawskich szkołach prywatnych miałam pewne doświadczenia w pracy z uczniami i uczennicami z innych kręgów kulturowych. Uczyłam między innymi młodzież pochodzącą z Angoli, Portugalii czy Gruzji. Były to dzieci z rodzin dyplomatycznych i takich, w których jedno z rodziców pracowało w przedstawicielstwie handlowym zagranicznej firmy. Prowadzenie zajęć w klasie, do której uczęszczały te dzieci cudzoziemskie, dawało zarówno mnie, jak i innym osobom pracującym w szkole wiele satysfakcji. Były one zainteresowane nauką, ciekawe nowości, otwarte i chętne do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i rówieśnicami, a także z nauczycielami i nauczycielkami. Ich obecność wносиła niepowtarzalny koloryt do społeczności szkolnej. Co oczywiste, sytuacja prawna ich pobytu w Polsce była uregulowana, a więc pod każdym względem dzieci te ze swoimi problemami, sukcesami i codziennym zachowaniem upodobniały się do dzieci polskich.

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się doświadczeniami moimi i mojej szkoły w Coniewie, dotyczącymi pracy z uczniami i uczennicami uchodźczymi, pochodzącymi z Czeczenii. Postaram się opisać problemy, z którymi dzieci muszą się borykać w związku z uczęszczaniem do szkoły w Polsce, oraz trudności, których doświadczają kadra nauczycielska. Przedstawię też różne próby

¹ Tekst jest zaktualizowaną wersją artykułu, który powstał w 2010 roku w ramach projektu „Promowanie szkoły wielokulturowej: Opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa, a także przy wsparciu finansowym m.st. Warszawy [przyj. red.].

załagodzenia trudności i rozwiązania problemów. Szczególną uwagę poświęcam pracy asystenta kulturowego², którego mogliśmy zaangażować do pracy w naszej szkole w 2010 i 2011 roku dzięki współpracy ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej.

Pierwsze dzieci uchodźcze w zespole szkół w Coniewie – nowe wyzwania

Pierwsze dzieci z Czeczenii pojawiły się w szkole w 2004 roku. Wówczas wszystkie dzieci, mieszkające w pobliskim ośrodku dla cudzoziemców w Lininie, którzy złożyli wnioszek o nadanie statusu uchodźcy, skierowano do tej niewielkiej szkoły. Dla nas, czyli kadry pedagogicznej, a dla mnie osobiście – nowej nauczycielki niezaznajomionej z kulturą czeczeńską, jej tradycją i specyfiką oraz z religią islamu – spotkanie i praca z dziećmi uchodźczymi była nowym i od razu sporym wyzwaniem. Szybko zorientowałam się, iż dzieci te różni od ich rówieśników i rówieśnic, także cudzoziemskich, z którymi miałam do czynienia, sytuacja życiowa, w której się znalazły. Dzieci czeczeńskie przybyły do Polski na skutek decyzji rodziców lub opiekunów o opuszczeniu kraju z obawy o bezpieczeństwo, często wbrew własnej woli, mając za sobą niełatwe wspomnienia z miejsca ogarniętego wojną. W toku pracy wraz z moimi kolegami nauczycielami i koleżankami nauczycielkami mieliśmy doświadczyć tego, jak wiele wyzwań, trudności, ale i sukcesów oferuje nam praca w klasie, w której obok siebie uczą się dzieci z Polski i Czeczenii.

Już w chwili pierwszego kontaktu z nowymi uczniami i uczennicami z Czeczenii kadra pedagogiczna zwykle dostrzegała problemy, które dotycząją wszystkie nowo przybyłe dzieci uchodźcze. Na początku zawsze mieliśmy

² W artykule stosowany jest termin „asystent kulturowy”, który wprowadziło Stowarzyszenie Interwencji Prawnej (SIP). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) promuje określenie „asystent międzykulturowy”, które podkreśla wzajemność procesu poznawania się, dialogu i komunikacji. Zaden z tych terminów nie pojawia się jednak w obowiązującym przepisie prawnym, w którym mowa o tym, że dzieci, niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które 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 (zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty – Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.). Terminy stosowane przez FRS, SIP czy inne organizacje pozarządowe odnoszą się do osób pracujących w szkole w roli „pomocy nauczyciela”, ale zatrudnionych za pośrednictwem organizacji pozarządowych [przyj. red.].

do czynienia z trudnościami dzieci w porozumiewaniu się w języku polskim. W Czeczenii dzieci uczą się w języku rosyjskim, w domu rozmawiają jednak po czeczeńsku. Ze względu na niezwykle trudne, wojenne doświadczenia Czeczenów z Rosjanami, język rosyjski używany jest przez osoby dorosłe niechętnie i wyłącznie w kontaktach oficjalnych, w sprawach urzędowych itp. Z tego względu znajomość języka rosyjskiego wśród dzieci, które nagle przebrały naukę w Czeczenii, jest nienajlepsza, a kontynuacja nauki i pogłębianie znajomości języka rosyjskiego nie są w żaden sposób motywowane w rodzinnym otoczeniu. Język polski tymczasem, mimo pewnego podobieństwa do języka rosyjskiego, stanowi jeszcze większą barierę nie tylko podczas zajęć szkolnych, ale także w codziennych kontaktach zarówno z rówieśnikami i rówieśnicami, jak i nauczycielami i nauczycielkami w szkole.

Kłopotom językowym towarzyszyły problemy adaptacyjne, wynikłe z wielu różnych czynników. Dzieci uchodźcze, które przybyły do szkoły w trakcie roku szkolnego, często nie posiadały obowiązujących podczas lekcji podręczników i przyborów szkolnych. Mimo starań nauczycieli i nauczycielek, aby integrować wszystkie dzieci i zachęcać je do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, brak materiałów stawiał je w sytuacji osób obserwujących i w oczywisty sposób odróżniał od reszty uczniów i uczennic w szkole. Ponadto wiele dzieci uchodźczych padło ofiarą dolegliwości, będących bezpośrednim rezultatem koszmarnych doświadczeń zapamiętanych z kraju pochodzenia. Konflikt rosyjsko-czeczeński nie oszczędził także kruchej psychiki dzieci, które wyraźnie przejawiały symptomy zespołu stresu pourazowego³. Cała kadra pedagogiczna mogła zaobserwować w zachowaniu uczniów i uczennic cudzoziemskich, że pamiętały bombardowania i strach, który towarzyszył im codziennie w Czeczenii. Znamienne było to, iż dzieci nigdy nie chciały o tym mówić. Było to dla nas zrozumiałe, a jednocześnie utrudniało proces komunikacji i budowanie wzajemnego zaufania.

Innym dużym problemem, z którym musieliśmy się zmierzyć na początku pracy z dziećmi uchodźczymi, była ich częsta nieobecność w szkole. Dzieci często opuszczały zajęcia, tłumacząc później, że zobowiązania rodzinne, takie jak opieka nad młodszym rodzeństwem i inne obowiązki domowe, zatrzymały je w domu. Równie częstą absencję na zajęciach wychowania fizycznego tłumaczyły względami religijnymi, co przy niezbyt dogłębnej wiedzy nauczycieli i nauczycielek na temat zasad panujących w islamie, uniemożliwiało właściwą reakcję. Często obserwowaliśmy także ogólne nieprzygotowanie uczniów i uczennic uchodźczych do całodziennego pobytu w szkole: dzieci przysypiały

³ Więcej na temat zespołu stresu pourazowego piszą U. Jurczykowska i A. Myszkowska w artykule „Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich”, s. 94–95 w niniejszej publikacji.

na lekcjach, nie przynosiły drugiego śniadania, nie odrabiały na czas zadań domowych. Z ich relacji zorientowaliśmy się, iż było to spowodowane nocnymi biesiadami rodziców lub opiekunów i znajomych (nie tylko w czasie ramadanu). W ośrodku dzieci nie miały zapewnionych odpowiednich warunków do pracy nad zadanymi lekcjami, trudno im było się wyspać i wypocząć przed kolejnym dniem w szkole. Niestety złe warunki lokalowe stanowiły zaledwie część problemu. Rodzice i opiekunowie nie przywiązywali należytej wagi do kształcenia dzieci w kraju, z którym nie wiązali przyszłości, traktując go raczej jako obszar tranzytowy w podróży na Zachód. Ponadto obserwowaliśmy, że dla części rodziców lub opiekunów całodzienna rozłąka z dziećmi była ogromnym wyzwaniem emocjonalnym. Rodziny czeczeńskie żyły w ciągłym poczuciu zagrożenia, kilkudniowe lub nawet całodniowe wycieczki szkolne nie wchodziły w grę, gdyż wiązały się z rozłąką z dziećmi. Taka sytuacja była nie do zaakceptowania przez osoby z Czeczenii, dla których więzi rodzinne i czas spędzany zawsze w gronie wszystkich domowników stanowią najwyższą wartość.

Opisane trudności zapewne łatwiej byłoby rozwiązać, gdyby kadra pedagogiczna, pracująca z dziećmi czeczeńskimi, miała możliwość zgłaszania bieżących problemów rodzicom lub opiekunom dzieci i omawiania ich z nimi. Tymczasem rodzice i opiekunowie czeczeńscy zwykle nie uczestniczyli w zebraniach i nie interesowali się postępami w nauce dzieci. Mimo iż zawsze zaraz po przyjęciu nowego ucznia czy uczennicy do szkoły zapisywaliśmy numer telefonu rodziny dziecka po to, by w razie kłopotów móc szybko zgłosić sprawę rodzicom lub opiekunom, zwykle w ciągu kilku dni numer był już nieaktualny i pozostawał tylko kontakt aranżowany przez osoby pracujące w ośrodku dla cudzoziemców. Pracownicy socjalni i pracownice socjalne przeprowadzali i przeprowadzały rozmowę z rodzicami lub opiekunami na miejscu, nierzadko wielokrotnie prosząc o zgłoszenie się do szkoły. Taka postawa rodziców i opiekunów była dla nas wielkim utrudnieniem, często czuliśmy, że nasze starania o ułatwienie dzieciom startu i rozwoju w polskiej szkole spotykały się z obojętnością i brakiem zainteresowania. Oczywiście zdarzały się wyjątki. Wśród rodziców i opiekunów pierwszych uczniów i uczennic uchodźczych, uczęszczających do naszej szkoły, były osoby, którym bardzo zależało na kształceniu dzieci. Ci rodzice i opiekunowie, którzy sami odebrali gruntowne wykształcenie (byli nauczycielami i nauczycielkami, lekarzami i lekarkami, prawnikami i prawniczkami), angażowali się w proces edukacji, uroczystości szkolne, przynosili na spotkania klasowe tradycyjne potrawy, zachęcali dzieci do uczestniczenia w zabawach szkolnych.

Dla mnie, już jako dyrektorki szkoły, najbardziej frustrująca była słaba możliwość wychowawczego oddziaływania na młodych chłopców i wy tłumaczenia im, że zachowania agresywne wobec kolegów, noszenie noży czy odgrażanie

się napaścią starszych braci jest w naszej szkole nieakceptowane, a ponadto w rozumieniu polskiego prawa stanowią przestępstwo. Zachowania utożsamiane z postawą dorosłego mężczyzny, który nie może sobie pozwolić na utratę honoru, dla naszych uczniów i uczennic stanowiły niebezpieczeństwo⁴. Wszczywanie bójek i zaczepki słowne to była codzienność w pracy zwłaszcza z dorastającymi chłopcami z Czeczenii. Większość z tych problemów rozwiązywaliśmy przez oddziaływania wychowawcze, takie jak rozmowy pedagoga z dziećmi, rozmowy z rodzicami i opiekunami, stosowanie punktacji dodatniej i ujemnej za zachowanie, upomnienia oraz włączanie uczniów i uczennic w pracę na rzecz szkoły – przydzielanie takich zadań, by dzieci mogły wykazać się pomysłowością, dynamiznością, by mogły pełnić jakieś znaczące funkcje w społeczności szkolnej. Zasmucające i bardzo frustrujące dla kadry pedagogicznej było to, iż działania te nie zawsze przynosiły rezultat, a co gorsza nie rozumieli ich rodzice i opiekunowie dzieci uchodźczych. Interwencje nauczycieli i nauczycielek, jak i próby zgłaszania rodzicom i opiekunom konkretnych incydentów często spotykały się z ich negatywną reakcją. Tłumaczyli nieodpowiednie zachowania dzieci tradycją, w której liczy się honor i braterstwo młodych mężczyzn.

Obecność uczniów i uczennic uchodźczych była także pewnym wyzwaniem dla polskich rówieśników i rówieśnic. Nowe dzieci budziły zaciekawienie, ale i obawy, podsycane często przez opowieści dorosłych, mieszkających w pobliżu ośrodka dla cudzoziemców. Niestety wielokrotnie spotykaliśmy się z wrogą postawą polskich rodziców i opiekunów, którzy bezkrytycznie powielali stereotypy o tym, iż Czeczeni są niebezpieczni i agresywni. Atmosferę zagrożenia wzmacniał fakt, iż dzieci uchodźcze niemal zawsze trzymały się w grupie, chodziły po korytarzu tworząc mur i zaczepiając inne osoby. W sytuacjach, gdy dochodziło do bójek, straszyły zemstą starszych braci. Taka postawa dzieci czeczeńskich była uzasadniona kulturowo – młodzi Czeczeni zawsze identyfikują się z grupą „swoich” czyli towarzyszy, należących zapewne do tego samego klanu. Tymczasem polskich uczniów i uczennic agresja, niezrozumiały język czeczeński oraz powielane w domu stereotypy i niechęć polskich rodziców i opiekunów nie skłaniały do zawierania znajomości i przyjaźni. Ponadto w Polakach i Polkach, żyjących często w trudnych warunkach materialnych, zdziwienie i zapewne także zazdrość budził fakt posiadania przez niektórych uczniów i uczennic uchodźczych markowych ubrań i obuwia oraz najnowszych telefonów komórkowych.

⁴ O identyfikowaniu granicy pomiędzy relatywizmem kulturowym a ograniczaniem możliwości praktykowania tradycji i norm kulturowych pisze M. Rud w tekście „Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej”, s. 57–71 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

Próby rozwiązania problemów dzieci czecheńskich – nasze sukcesy i porażki

Dziecko, nie znające języka polskiego, nie mające często przyborów szkolnych i podręczników, czuje się wyobcowane i niechętnie przychodzi do szkoły. W związku z tym prawie od początku pobytu uczniów i uczennic uchodźczych w naszej szkole prowadzone są dla nich dodatkowe zajęcia z języka polskiego finansowane przez gminę⁵ w wymiarze dwóch godzin tygodniowo (w tym jedna godzina dla dzieci młodszych z klas I–III oraz jedna godzina dla dzieci starszych z klas IV–VI i uczniów i uczennic gimnazjum). Od 2010 roku odbywają się dodatkowe lekcje języka polskiego w wymiarze czterech godzin tygodniowo w ramach współpracy z organizacjami pozarządowymi. Prowadzone są przez przeszkolonych nauczycieli i przeszkolone nauczycielki⁶. Aby ułatwić start czecheńskim dzieciom w polskiej szkole, w gimnazjum wprowadzono rosyjski jako drugi język obcy. Rozwiązanie to pozwala uczniom i uczennicom, znającym choć trochę ten język, zaprezentować swoją wiedzę. Dzieciom polskim z większym trudem przychodzi nauka innego alfabetu i przyswojenie sobie akcentu. Sytuacja ta, w której uczniowie i uczennice z Czeczenii mogą się popisać wiedzą, pozwala im polskim kolegom i koleżankom przez chwilę poczuć się tak, jak ich rówieśnicy i rówieśnice z Czeczenii na zajęciach z języka polskiego. Dzieci uchodźcze mają lepsze oceny i chętnie uczestniczą w tych zajęciach.

Ponadto uczniowie i uczennice z Czeczenii mają możliwość uczestniczenia w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, organizowanych w ramach godzin dyrektorskich oraz na podstawie artykułu 42. punktu 2. Karty Nauczyciela. Dzięki projektowi „Zagrajmy o sukces”⁷, który realizowaliśmy w gimnazjum,

⁵ Art. 94a, ust. 4 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz par. 5, ust. 1–3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

⁶ Szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek „Jak uczyć dzieci uchodźców języka polskiego”, a także „Praca z dzieckiem cudzoziemskim” zostały zrealizowane przez Stowarzyszenie Vox Humana w ramach projektu „Uchodźca – mój kolega i sąsiad”, finansowanego z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz z budżetu państwa. Dodatkowe zajęcia z języka polskiego zostały zorganizowane przez Stowarzyszenie Vox Humana w ramach projektu „Uchodźcy i polska szkoła”, finansowanego przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców i budżet państwa.

⁷ Projekt systemowy „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów poprzez dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe – Zagrajmy o sukces” był współfinansowany ze środków

zorganizowaliśmy dodatkowo trzydzieści godzin zajęć wyrównawczych z różnych przedmiotów. Niestety dzieci uchodźcze nie korzystały w pełni z tej możliwości. Zależało nam również, aby obok wsparcia merytorycznego oferowanego dzieciom, pomóc im w przełamaniu barier psychologicznych i pozwolić poczuć się bezpiecznie i komfortowo w nowej rzeczywistości. Od początku jasne było, że dzieci te potrzebują czasu także na indywidualne rozmowy i poświęcenia każdemu z nich więcej uwagi. Zachęcaliśmy je do wykonywania wspólnie prac plastycznych, podejmowaliśmy próby integracji podczas uroczystości klasowych i szkolnych. Dzieci uchodźcze są włączane w organizowane co roku szkolne festiwale: nauki oraz piosenki angielskiej, festyn szkolny oraz uroczystości i akademie (Dzień Kobiet, Dzień Uchodźcy) a także ogniska, spotkania wigilijne i wielkanocne, zabawę andrzejkową i noworoczną oraz uroczyste zakończenie roku szkolnego.

Co ważne, podczas wszystkich uroczystości szkolnych zachęcaliśmy uczniów i uczennice z Czeczenii do prezentowania swojej tradycji, tańców, potraw i znanych legend. Udało się kilka razy zaprezentować występy taneczne zespołu folklorystycznego, działającego w ośrodku dla cudzoziemców, złożonego z dzieci uchodźczych, uczących się w naszej szkole. W uroczystościach wzięli udział rodzice i opiekunowie, społeczność lokalna oraz władze gminy, co napawało dzieci dumą, a naszą szkołę wyróżniało spośród innych. Ponadto dzieci z Czeczenii przynosiły tradycyjne potrawy i uczestniczyły w klasowych spotkaniach z okazji świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Opowiadały o swoich świątecznych zwyczajach, bardzo chętnie uczestniczyły w tworzeniu łańcuchów na choinkę i ozdabianiu klas i korytarzy, wielokrotnie podkreślając, iż podoba im się ta tradycja świąteczna. Szybko spostrzegliśmy, że dzieci czeczeńskie darzą szacunkiem osoby wyznające inne religie.

W 2010 roku w ciągu czterech miesięcy dzięki projektowi Stowarzyszenia Vox Humana realizowano w naszej szkole warsztaty integracyjne „Bezpieczny dialog” w ramach zajęć świetlicowych. Prowadzili je psychologowie i psycholożki, a brały w nich udział wspólnie dzieci z Polski i Czeczenii. Zajęcia obejmowały między innymi zabawy, mające na celu zapoznanie dzieci z symbolami narodowymi, architekturą, zakazanymi zachowaniami – normami zachowań społecznych, baśniami i legendami z obu kultur, ważnymi świętami religijnymi oraz komunikacją niewerbalną. W czasie zajęć dzieci wykonywały prace plastyczne, uczestniczyły w scenkach teatralnych oraz dyskutowały. Oczywiście na podejście do integracji z Polakami i stosunek do polskich rówieśników i rówieśnic

ny wpływ ma rodzina dziecka. Jeżeli rodzice lub opiekunowie i klan uważają, że nie jest to właściwe, uczeń czy uczennica trzyma się na uboczu życia szkoły. Jeśli rodzicom lub opiekunom zależy, by dziecko czuło się dobrze w szkole, zachęcają je do współpracy.

Podjęliśmy szereg działań zmierzających do tego, aby nasze dzieci z Czeczenii lepiej czuły się w Polsce i rozumiały kulturę polską, a Polacy kulturę czeczeńską. W czerwcu każdego roku obchodzimy Dzień Uchodźcy. W 2009 roku we współpracy ze Stowarzyszeniem Praktyków Kultury zorganizowaliśmy zajęcia z wykorzystaniem galerii fotografii i występem teatralnym, którego scenariusz przygotowano w oparciu o bajki i legendy czeczeńskie. W spektaklu brały udział dzieci z Czeczenii z jednej z warszawskich szkół położonych w pobliżu ośrodka dla cudzoziemców na Bielanych. Występ i profesjonalna oprawa zapewniona przez Stowarzyszenie wywarła ogromne wrażenie zarówno na naszych uczniach i uczennicach, jak i na rodzicach i opiekunach. Na zakończenie odtańczono wspólnie ludowy taniec czeczeński. Dzieci były zachwycone i jeszcze przez kilka dni komentowały to wydarzenie.

W czerwcu 2009 roku dzieci z naszych szkół wzięły udział w konkursie „Tacy różni, a tacy podobni – cudzoziemcy w Polsce”, zorganizowanym przez Międzynarodową Organizację do spraw Migracji⁸. W projekcie wzięło udział dwadzieścioro dwoje polskich uczniów i uczennic gimnazjum oraz trzy uczennice szkoły podstawowej narodowości czeczeńskiej. W ramach projektu powstała praca plastyczna, wykorzystująca symbole i barwy narodowe Polski i Czeczenii (orzeł i wilczyca), oraz fotografie krajobrazów i ludzi z naszych krajów, w tym autorów i autorek projektu. Za pracę „W orlich gniazdach odchowwały nas matki” dzieci biorące udział w konkursie otrzymały drugą nagrodę w kraju w kategorii gimnazjalnej. Nagrody zostały wręczone im podczas warszawskiego Festiwalu Skrzyżowanie Kultur.

Ogromną pracę, aby zdobyć umiejętność rozwiązywania konfliktów międzykulturowych i rozumienia kultury czeczeńskiej, wykonała kadra pedagogiczna. Uczestniczyła ona w wielu szkoleniach na temat nauczania dzieci cudzoziemskich, ponadto sama czerpała niezbędną wiedzę z tekstów, w które szkoła została zaopatrzona na zakończenie szkoleń, dotyczących pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Te cenne publikacje, na temat różnych zagadnień związanych z religią islamu, a także zjawiska uchodźstwa, pozwoliły nauczycielom i nauczycielkom poczuć się pewniej w swojej roli. Na uwagę zasługują także książki

⁸ Konkurs zorganizowano w ramach projektu „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”, finansowanego przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców oraz budżet państwa.

wydane przez Stowarzyszenie Vox Humana⁹, Fundację Kultury Chrześcijańskiej ZNAK¹⁰ i Biuro Edukacji m.st. Warszawy¹¹.

Asystent kulturowy – rozwiązanie wspierające integrację dzieci czeczeńskich w naszej szkole

Od września do grudnia 2010 roku oraz ponownie od września do grudnia 2011 w Zespole Szkół w Coniewie pracował asystent kulturowy – pan Aslan Dekaev. Jego współpraca ze szkołą została zainicjowana przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej (SIP), z którym już wcześniej współpracował jako tłumacz z języka rosyjskiego. SIP podjął się przeprowadzenia projektów „Wielokulturowe Mazowsze” oraz „Mazowsze równych szans”¹², które stanowiły odpowiedź na postulowaną od dawna przez nauczycieli i nauczycielki a także organizacje pozarządowe potrzebę wsparcia szkoły przez tak zwanego asystenta kulturowego¹³. Realizacja tych przedsięwzięć była dla nas i innych szkół w naszej gminie nie lada wsparciem, gdyż w ramach projektu w 2011 roku dyżurami dwóch asystentów objęto, oprócz naszej, jeszcze pięć szkół, w których uczyły się dzieci uchodźcze.

Obowiązki asystenta wiązały się przede wszystkim z następującymi obszarami: wsparcie uczniów i uczennic, zarówno polskich, jak i cudzoziemskich, wsparcie kadry pedagogicznej oraz mediacja i pośrednictwo w relacjach z rodzicami i opiekunami dzieci. W ramach swoich działań asystent prowadził rozmowy z dziećmi z Czeczenii na temat ich potrzeb i trudności w szkole. Spotkania z asy-

⁹ G. Górski, A. Kosowicz, A. Marek, (2010), *Uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; A. Kosowicz, A. Marek, (2008a), *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; K. Białek i in., (2008), *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana oraz I. Czerniejewska, A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.

¹⁰ W szczególności: I. Czerniejewska, A. Kosowicz, A. Marek, (2009), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Kraków: Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak.

¹¹ A. Bernacka-Langier i in., (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

¹² Obydwa projekty współfinansowane były przez Wojewodę Mazowieckiego.

¹³ Więcej o działaniach SIP w kontekście promowania funkcji asystenta kulturowego można przeczytać w: A. Chrzanowska, (2009), *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.

stentem, rozmowy na korytarzu szkolnym lub w bardziej intymnej atmosferze w wyznaczonym pomieszczeniu pozwoliły uczniom i uczennicom poczuć się tu bezpiecznie i mniej anonimowo. Budowane w ten sposób poczucie pewności uczniów i uczennic przekładało się na ich większe zaangażowanie w naukę i życie szkoły. Dzieci wiedziały i czuły, że znajdują w tym miejscu przyjazną atmosferę i konkretną osobę, z którą mogą się podzielić swoimi troskami i sukcesami. Wiedziały też, że osoba ta jest w szkole dla nich, ma czas i, co najważniejsze, potrafi im wyjaśnić niezrozumiałe sytuacje czy stawiane wymagania. Ponadto asystent w razie potrzeby służył nowoprzybyłym uczniom i uczennicom jako tłumacz w kontaktach z nauczycielami i nauczycielkami. Dzieci dopiero rozpoczynające naukę często nie potrafiły pisać w alfabecie łańskim, nie znały organizacji polskiej szkoły i zasad w niej panujących i często nie rozumiały nawet prostych zdań w języku polskim. Rola asystenta jako tłumacza nie ograniczała się zatem tylko do pomocy w komunikacji, ale także do oswojenia uczniów i uczennic z nowym miejscem, wsparcia procesu adaptacji w nowej szkole.

Bardzo ważną częścią pracy asystenta była nieustanna zachęta do udziału w zajęciach wychowania fizycznego kierowana do dzieci oraz, co jeszcze ważniejsze, w dodatkowych lekcjach języka polskiego. Jego zdaniem znajomość języka kraju, w którym się przebywa, jest warunkiem koniecznym do tego, aby w ogóle móc funkcjonować poza granicami ojczyzny, w specyficznej sytuacji prawnej, w której znajdują się uchodźcy i uchodźczynie. Asystent tłumaczył dzieciom jak bardzo ważne jest, aby potrafiły czytać, pisać i rozumieć język, obowiązujący w kraju, w którym teraz mieszkają. Często zdarza się tak, że niechęć dzieci do nauki wynika z braku motywacji ze strony rodziców i opiekunów. Ze względu na to asystent wielokrotnie odwiedzał ośrodek dla cudzoziemców, aby bezpośrednio porozmawiać z dorosłymi o tym, by zachęcali dziecko do nauki języka polskiego. Podczas spotkania z rodzicami chłopca, który chodził na zajęcia nieregularnie, często opuszczał salę przed dzwonkiem i nigdy nie odrabiał zadanej pracy domowej, asystent wytłumaczył, iż język kraju zamieszkania jest podstawowym narzędziem, dzięki któremu dzieci mogą poczuć się mocniej i pewniej. Jego osobista interwencja przyniosła niemal natychmiastowy rezultat. W tym przypadku zadziałał autorytet Czczena, który osobiście przyszedł do rodziny i w bezpośredniej rozmowie w języku czeczeńskim przedstawił wymagania szkoły wobec dziecka oraz korzyści, które uczeń czy uczennica odniesie z zajęć. W kulturze czeczeńskiej bowiem ogromną wagę przywiązuje się do słów i osobistego spotkania, mniejszą zaś do zawiadomień pisemnych.

Równie ważnym elementem pracy asystenta kulturowego było wsparcie metodyczne i organizacyjne, które okazywał kadrze pedagogicznej. Na prośbę nauczycieli i nauczycielek reagował na nieodpowiednie zachowanie uczniów

i uczennic i ich nieobecność na zajęciach, wykorzystując swój autorytet starszego, doświadczonego mężczyzny. W takich sytuacjach odgrywał rolę nieformalnego mediatora. Dzieciom tłumaczył normy zachowania, obowiązujące w polskiej szkole, nauczycielom i nauczycielkom zaś przyczyny zachowań dzieci i metody radzenia sobie z problemowymi przypadkami. Asystent brał udział w posiedzeniach rad pedagogicznych, dotyczących uczniów i uczennic uchodźczych. Dzięki radom pedagogicznym mógł poznać trudności, z którymi spotykają się nauczyciele i nauczycielki w pracy z dziećmi. Współpracował z pedagogożką szkolną, pomagając w monitorowaniu sytuacji życiowej dzieci, mieszkających w ośrodku i poza nim.

Na początku pracy asystenta kulturowego w Zespole Szkół w Coniewie kadra pedagogiczna często skarżyła się, iż uczniowie i uczennice wymyślają coraz to nowe wymówki, aby nie uczestniczyć w zajęciach. Dzieci często powoływały się na względy religijne, które miały uzasadnić ich nieuczestniczenie w lekcjach. W tym przypadku asystent zdecydowanie podkreślił, iż jedynym argumentem dla zwolnienia uczniów i uczennic z zajęć wychowania fizycznego jest okres ramadanu, kiedy dzieci mogą być senne, ospałe i zmęczone całonocnym postem. Zdarza się, że dzieci czeczeńskie wykorzystują niewiedzę nauczycieli i nauczycielek o ich kulturze, by opuszczać lekcje. W tej sytuacji asystent doradził większą stanowczość ze strony osób prowadzących lekcje w stosunku do dzieci opuszczających zajęcia. Miało to spowodować, że zrozumieją one, iż funkcjonują w systemie reguł, w którym nauczyciele czy nauczycielki mają na uwadze i szanują różnice kulturowe, a w zamian dzieci wypełniają obowiązki ucznia i uczęszczają na zajęcia. W rezultacie nieobecność niektórych dzieci w szkole zmniejszyła się nawet o dwadzieścia procent.

Innym przykładem wsparcia kadry pedagogicznej przez asystenta była sprawa uczniów z Czeczenii, którzy przychodzili do szkoły w czapkach. Nauczyciele i nauczycielki nie rozumieli, dlaczego mimo wielokrotnych prośb chłopcy nie chcą zdejmować nakrycia głowy. Asystent wyjaśnił, iż uczniowie powołują się na wielowiekową tradycję czeczeńską, zgodnie z którą ten, kto nosi czapkę, jest panem, a ten, kto chodzi z odkrytą głową, jest traktowany jak osoba podwładna. W ten sposób nadawali sobie status w hierarchii w stosunku do polskich dzieci oraz nabywali większą pewność siebie. Asystent wytłumaczył chłopcom, iż szkołę należy traktować jak swój dom, w którym nie ma potrzeby noszenia nakrycia głowy, gdyż wszyscy są sobie równi. Podkreślił także, iż to właśnie zdejmowanie nakrycia głowy w szkole jest wyrazem szacunku dla szkoły jako domu i zjedna im sympatię nauczycieli i nauczycielek.

Kadra pedagogiczna nie potrafiła sobie radzić również z wciąż powtarzającymi się incydentami, podczas których chłopcy czeczeńscy w niegrzeczny sposób

odnosili się do dziewcząt, często przekraczając bariery intymności, na przykład kleпали je po pośladkach. Pomimo licznych uwag kierowanych do chłopców przez nauczycieli i nauczycielki dopiero interwencja asystenta przyniosła rezultat. Wyjaśnił on chłopcom, iż nie są w szkole anonimowi, a ich zachowania będą od razu oceniane przez wszystkich, a tu wszyscy się znają. Razem z innymi dziećmi – polskimi i czeczeńskimi, nauczycielami i nauczycielkami oraz rodzicami i opiekunami tworzą wspólnotę, w której wszelkie tego typu zachowania przynoszą wstyd chłopcom i krzywdzą dziewczynki. Dzięki takiemu uzasadnieniu chłopcy zaczęli rozumieć, że ich zachowanie podlega krytyce nie tylko polskich nauczycieli i nauczycielek, ale także asystenta i całej szkolnej społeczności, do której zaliczają się osoby mieszkające w okolicznych miejscowościach, ich dzieci i rodziny.

Aby wesprzeć dzieci czeczeńskie w procesie adaptacji w Polsce, asystent prowadził autorskie zajęcia z języka czeczeńskiego. Lekcje odbywały się raz w tygodniu po lekcjach, w czasie gdy dzieci czekały na autobus odwożący je z powrotem do ośrodka dla cudzoziemców. Z początku niektóre dzieci uchodźcze nie chciały uczestniczyć w zajęciach, nie rozumiejąc ich znaczenia i roli, a także próbując traktować prowadzącego je asystenta tak, jak polskich nauczycieli czy polskie nauczycielki. Wymyślali wymówki i usprawiedliwienia. Asystent jednak wprost wyjaśnił uczniom i uczennicom, że nie ma sensu traktować go w ten sposób. On przecież zna ich kulturę, sam w niej wyrósł i dobrze wie, że ich wymówki wynikają z lenistwa. Z czasem dzieci zaczęły chętnie chodzić na zajęcia z języka czeczeńskiego, a kadra pedagogiczna i sam asystent obserwowali, że to właśnie dzięki nim budzi się i umacnia wśród uczniów i uczennic poczucie bezpieczeństwa i zaufania do szkoły, która pozwala im także poza domem cieszyć się własną kulturą i być z niej dumnymi.

Niezwykle ważną częścią pracy asystenta była współpraca z ośrodkiem dla cudzoziemców w Lininie, a w szczególności z rodzicami i opiekunami czeczeńskimi. Kierując się zasadą, że wsparcie dzieci i ich rodzin, zmierzające ku integracji, jest możliwe w dużym stopniu dzięki pełnej znajomości losów i warunków, w których żyją dzieci uchodźcze poza szkołą, asystent odbywał regularne wizyty w ośrodku. Bezpośrednie spotkania asystenta z rodzinami uczniów i uczennic pozwoliły na zbieranie informacji o dzieciach, ich sytuacji życiowej, historii, a także ułatwiały poszukiwanie uczniów i uczennic w przypadku długotrwałej nieobecności. Sukcesy odniesione w pracy z rodzinami czeczeńskimi – zarówno dziećmi, jak i rodzicami i opiekunami – w mojej opinii możliwe były w naszej szkole w dużej mierze dzięki temu, iż pan Aslan Dekaev na własnym przykładzie tłumaczył i pokazywał, iż przy odrobinie dobrej woli i zaangażowania w naukę można przejść przez tę trudną drogę uchodźcy. Pan Aslan zaświadczał swoją

osobą, że można realizować swoje marzenia i osiągać sukcesy, przybываяc do Polski w poszukiwaniu bezpieczeństwa, z wnioskiem o nadanie statusu uchodźcy. Dzięki własnej uporczywej pracy i nauce języka polskiego, w trakcie trwania postępowania o nadanie statusu uchodźcy był w stanie zadbać o swoje interesy, a następnie rozpocząć życie w Polsce. Założył rodzinę, mieszka w Warszawie i jest aktywny zawodowo. Wspólnota doświadczeń pomiędzy asystentem kulturowym a społecznością uchodźczą zwiększa wiarygodność asystenta.

Dodatkowym działaniem, skierowanym w stronę rodziców i opiekunów uchodźczych, w którym istotną rolę odegrał asystent, była wizyta w ośrodku dla cudzoziemców dyrekcji wszystkich szkół, w których uczą się dzieci uchodźcze. Podczas jednego ze spotkań (odbywają się one cyklicznie, na początku każdego roku szkolnego) dyrekcje placówek przedstawiły rodzicom i opiekunom program nauczania obowiązujący w polskiej szkole, wymagania w stosunku do uczniów i uczennic, ich prawa i obowiązki oraz zasady funkcjonowania szkół. Podkreślone zostało znaczenie regularnych spotkań z rodzicami i opiekunami podczas wywiadówek oraz zasadność okazywania zwolnień lekarskich w przypadku nieobecności dzieci w szkole. W spotkaniu uczestniczył asystent, który tłumaczył wypowiedzi dyrektorów i dyrektorek oraz rodziców i opiekunów na język polski i rosyjski. Zebranie okazało się wielkim sukcesem – rodzice i opiekunowie poczuli się docenieni, skoro dyrekcja przyszła do nich do ośrodka, a dzięki tłumaczeniu asystenta wszystko rozumieli i mieli okazję zadać nurtujące ich pytania. Obecność asystenta z Czechenii pozwoliła im poczuć się pewniej i dostrzec, iż szkoła chce z nimi współpracować i czyni wysiłki, aby zbliżyć się do społeczności czecheńskiej. Zebrania takie odbywają się teraz cyklicznie na początku każdego roku szkolnego¹⁴.

Dzięki staraniom asystenta w naszej szkole powstała więź oparta na zaufaniu, co w rezultacie wpłynęło na poprawę frekwencji rodziców i opiekunów uchodźczych na zebraniach rodzicielskich i ich ogólnego zainteresowania życiem szkoły. Ponadto asystent kontaktował się z kierownictwem i osobami, pracującymi w ośrodku dla cudzoziemców, w sprawach bieżących. Kiedy w październiku 2010 roku był prowadzony w ośrodku strajk rodziców i opiekunów oraz uczniów i uczennic cudzoziemskich, związany z wydarzeniami w niektórych pol-

¹⁴ Podobne spotkania dla cudzoziemskich rodziców i opiekunów opisały także U. Jurczykowska i A. Myszowska w artykule „Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czecheńskich”, s. 91–109 w niniejszej publikacji. Polecamy też artykuł U. Jędrzejczyk, „Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej”, s. 111–134 w niniejszej publikacji, w którym opisano przykładowe spotkanie dla rodziców i opiekunów polskich na temat uchodźstwa, kultury czecheńskiej oraz religii islamu [przyp. red.].

skich szkołach, odegrał on rolę mediatora. Dzięki asystentowi dzieci powróciły do szkoły, a nastroje wśród rodziców i opiekunów szybko się uspokoiły. Kiedy zapytałam pana Aslana o to, w czym upatruje swój największy sukces w pracy w naszej szkole, odpowiedział, że właśnie w poprawie stosunków szkoły z rodzicami i opiekunami czeczeńskimi. Dzięki zaufaniu, które zaskarbił sobie wśród rodziców i opiekunów dzieci czeczeńskich, zrozumieli oni sens posyłania dzieci na zajęcia, motywowali je do nauki języka polskiego i innych przedmiotów, a także znacznie chętniej niż wcześniej angażowali się w życie szkoły. Wszystkie te zdobycze są dla nas powodem do dumy. To ze względu na nie nasza szkoła stała się miejscem otwartym i przyjaznym dla dzieci z innych kultur. Wierzę, że stan, który osiągnęliśmy dzięki wsparciu asystenta, możliwy jest do osiągnięcia także w innych szkołach w Polsce.

Na koniec

Liczba uczniów i uczennic uchodźczych w naszej szkole znacznie się zmniejszyła w roku szkolnym 2011/2012. Dzieci, które do tej pory uczęszczały do sześciu szkół w gminie Góra Kalwaria, uczą się już tylko w dwóch placówkach. Kilka lat temu wnioskowaliśmy do organu prowadzącego o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela¹⁵, która stanowiłaby wsparcie w kwestiach związanych z obecnością dzieci uchodźczych. Niestety nie udało się tych środków uzyskać. W czasach, gdy uczniów i uczennic uchodźczych było więcej, było to prawdopodobnie spowodowane dużymi kosztami ponoszonymi przez gminę w związku z dowozem ich z ośrodka dla cudzoziemców do różnych szkół oraz z nauczaniem języka polskiego w ramach dodatkowych bezpłatnych zajęć. Obecnie z kolei trudna sytuacja ekonomiczna oraz zmniejszenie liczby dzieci uchodźczych w pobliskim ośrodku dla cudzoziemców uniemożliwiają organowi prowadzącemu szkołę przeznaczenie środków na dodatkowe dla nich formy wsparcia.

W sytuacji braku możliwości skorzystania ze środków publicznych od organu prowadzącego, wielką pomocą okazała się działalność organizacji pozarządowych. To dzięki współpracy z nimi w naszej szkole przez dwa lata pracował asystent kulturowy oraz prowadzone są inne działania pomagające tworzyć

¹⁵ Zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm): „Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy”.

wielokulturową społeczność szkolną. Trzeba pamiętać jednak, że organizacje pozarządowe pracują zazwyczaj w trybie ograniczonych czasowo projektów, nie zawsze więc oferują rozwiązanie długofalowe. W naszej szkole natomiast dzieci uchodźcze pojawiają się nieustannie, co powoduje stałą konieczność pracy nie tylko z uczniami i uczennicami czeczeńskimi, ale także rodzicami i opiekunami ich i dzieci polskich. Praca ta ma na celu podniesienie poziomu wiedzy i akceptacji dla obecności dzieci uchodźców w szkole.

W 2011 roku, już po zakończeniu pracy asystenta kulturowego w Zespole Szkół w Coniewie, rozpoczęliśmy współpracę z innymi organizacjami pozarządowymi w ramach dwóch nowych projektów. Pierwszy z nich „Szkoła – początek integracji”¹⁶ realizowany jest we współpracy ze Stowarzyszeniem Vox Humana, drugi „Nauka języka – podstawa integracji” z Fundacją Obywatelska Perspektywa¹⁷. W ramach pierwszego projektu w szkole prowadzone są warsztaty międzykulturowe dla dzieci polskich i czeczeńskich. Mają one na celu między innymi poszerzenie wiedzy o kulturze czeczeńskiej i polskiej oraz wiedzy obywatelskiej na temat ustroju, świąt państwowych i religijnych w krajach pochodzenia dzieci. Organizowane są także szkolenia kadry pedagogicznej, które poświęcone są między innymi kwestiom roli nauczycieli i nauczycielek w klasie wielokulturowej oraz tego, jak uczyć języka polskiego jako obcego, a także szkolenia dla rodziców i opiekunów polskich. Współpraca ze Stowarzyszeniem Vox Humana umożliwia także regularne dyżury psycholożki w szkole. W ramach drugiego projektu „Nauka języka – podstawa integracji” prowadzone są dodatkowe cztery godziny tygodniowo zajęć z języka polskiego jako obcego oraz zajęcia wyrównawcze dla dzieci cudzoziemskich, realizowane jako pomoc w odrabianiu lekcji (od czterech do sześciu godzin tygodniowo). Są one niezależne od dodatkowych zajęć języka polskiego, finansowanych ze środków gminy. Zajęcia wyrównawcze prowadzi osoba biegle mówiąca po rosyjsku, znająca kulturę i obyczajowość Kaukazu, z którą uczniowie i uczennice mają bardzo dobry kontakt, dzięki czemu chętnie w nich uczestniczą. Osoba prowadząca zajęcia często odwiedza ośrodek dla cudzoziemców. Poznaje wówczas rodziców i opiekunów uczniów i uczennic, przekazuje im informacje o postępach dzieci w nauce. W sytuacji braku asystenta kulturowego osoba ta stała się łącznikiem między szkołą a rodzicami i opiekunami dzieci uchodźczych. Współpraca z Fundacją Obywatelska Perspektywa zaowocowała również doskonałym występem zespołu pieśni i tańca z Czeczenii na szkolnym Festynie Reymontowskim w czerwcu 2012 roku. Co

¹⁶ Projekt Stowarzyszenia Vox Humana współfinansowany jest przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców i budżet państwa.

¹⁷ Projekt Fundacji Obywatelska Perspektywa współfinansowany jest przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców i budżet państwa.

ważne, na festyn przybyły licznie osoby mieszkające w ośrodku dla cudzoziemców, które zaprezentowały specjały kuchni kaukaskiej. Rodzice i opiekunowie oraz dzieci z Polski i Czeczenii mieli okazję pobyc razem i zaprezentować swoje umiejętności i kulturę. Spotkanie przyczyniło się do umocnienia wzajemnego uznania.

Podsumowanie

Niewątpliwie ważnym uzupełnieniem prowadzonych obecnie działań byłaby dalsza współpraca z asystentem kulturowym. Dwuletnie doświadczenie na tym polu pozwoliło nam zaobserwować pozytywne zmiany w wielu obszarach funkcjonowania naszej szkoły – dzięki nim wierzymy, że tego rodzaju działania warte są powielania. Praca asystenta przyczyniła się do poprawy opinii rodziców i opiekunów czeczeńskich o szkole, dzięki niej kadra pedagogiczna została odciążona od części obowiązków, a zachowania dzieci czeczeńskich stały się bardziej zrozumiałe. Mamy też lepszy kontakt z uczniami i uczennicami, z którymi dotychczas trudno było się porozumieć. Asystent tłumaczył dzieciom konieczność korzystania z lekcji i zachęcał do uczestniczenia w nich. Sam brał udział w zajęciach – kiedy to było konieczne, zabierał głos, aby nowym uczniom i uczennicom wyjaśnić niezrozumiałe zdania, polecenia osób prowadzących lekcje czy też przypomnieć o odrobieniu pracy domowej. Po zajęciach sprawdzał obecność dzieci czeczeńskich w trakcie minionego tygodnia i kontaktował się telefonicznie z rodzicami i opiekunami uczniów i uczennic opuszczających lekcje.

Niezwykle cenne było zaufanie, jakim darzyli asystenta rodzice i opiekunowie polskich dzieci. Chętnie korzystali z jego pomocy – zwracali się z pytaniami o kulturę czeczeńską, prosząc o wyjaśnienie zaistniałych, niezrozumiałych dla nich sytuacji konfliktowych z udziałem uczniów i uczennic. Na szczęście dziś już prawie nie zdarzają się groźne incydenty w szkole. Większość dzieci uchodźczych, które uczęszczają do naszej szkoły, nie pamięta wojny. Dzieci te urodziły się już na emigracji lub od kilku lat mieszkają poza swoim krajem. Przez kontakt z rówieśnikami i rówieśnicami z innej kultury ich zachowania uległy pewnej zmianie. Przełomowe okazało się zatrudnienie asystenta kulturowego – obecność w szkole osoby z ich własnej kultury, tym bardziej starszego od nich mężczyzny, którego darzą zaufaniem, oraz możliwość zwrócenia się do niego z każdym problemem przyniosły nieoczekiwane pozytywne rezultaty.

Jako uczestniczka i obserwatorka życia naszej szkoły dostrzegam wiele pozytywnych wyników z pracy asystenta. Ważne jest to, by ze wsparcia osoby zatrudnianej na tym stanowisku mogły korzystać wszystkie szkoły, w których

uczą się dzieci cudzoziemskie. Kiedy zastanawiam się nad tym, jakie kwalifikacje powinien posiadać idealny asystent kulturowy lub idealna asystentka kulturowa, na myśl przychodzą mi przede wszystkim dwie oczywiste cechy: znajomość kultury dzieci cudzoziemskich oraz zrozumienie panujących w szkole zasad, ich akceptacja i umiejętność odnalezienia się w nich. Co ważne, asystent lub asystentka powinien lub powinna móc wykazać się mądrą, wartą naśladowania postawą po to, aby wiarygodnie pokazywać i tłumaczyć dzieciom to, jak ważna jest edukacja, chęć integracji i zapał w zdobywaniu wiedzy. Ponadto powinna być to osoba komunikatywna, posiadająca dostateczną znajomość języka i kultury polskiej oraz chęć nawiązywania kontaktów z ludźmi i instytucjami. Jeśli ma te cechy, z pewnością wspomocze szkołę w procesie stawania się placówką przyjazną dla wszystkich dzieci niezależnie od narodowości i sprawi, że będą one czuły się w niej dobrze.

Tekst opracowany przez **Natalię Klorek** w oparciu o wywiad z **Katarzyną Majdurą** – Naczelnik Wydziału Edukacji i Kultury w Urzędzie Dzielnicy Targówek w Warszawie

Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka

W 2010 roku w warszawskiej dzielnicy Targówek otwarty został ośrodek dla cudzoziemców, ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy. Jest to specjalistyczny ośrodek – dla samotnych kobiet i matek. Otwarcie go wiązało się z pojawieniem się dzieci uchodźczych i młodzieży uchodźczej w wieku szkolnym – obecnie w dwóch szkołach w dzielnicy uczy się około pięćdziesięcioro uczniów i uczennic cudzoziemskich w większości narodowości czeczeńskiej. W poniższym tekście opisane zostały różne formy współpracy Urzędu Dzielnicy Targówek z placówkami przyjmującymi dzieci uchodźcze. Szczególną uwagę poświęcono jednej z form współpracy – pomocy nauczyciela, wprowadzonej do przepisów prawnych w 2010 roku¹.

Otwarcie ośrodka dla cudzoziemców

O planach otwarcia ośrodka Urząd Dzielnicy Targówek dowiedział się dość niespodziewanie i na krótko przed jego uruchomieniem.

¹ Od stycznia 2010 roku, zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.), jeśli do szkoły uczęszczają dzieci niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, szkoła może zatrudnić osobę w charakterze pomocy nauczyciela, która włada językiem kraju pochodzenia tych dzieci [przyj. red.].

Dzieci mieszkające w ośrodku skierowane zostały decyzją władz oświatowych do dwóch szkół – Szkoły Podstawowej nr 58, przy której działa także oddział przedszkolny oraz do Gimnazjum nr 141. Z wytypowaniem placówek, do których skierowano dzieci uchodźcze na Targówku, nie było właściwie problemu – wybrano szkołę podstawową i gimnazjum położone najbliżej ośrodka, by dzieci nie musiały pokonywać dużych odległości. Władze dzielnicy zdają sobie jednak sprawę, że przy wyborze szkół istotne są także inne czynniki takie jak doświadczenie placówki w pracy z dziećmi cudzoziemskimi czy też kumulacja innych zjawisk społecznych w szkole. Biorą także pod uwagę sytuację, gdy – w przypadku przepełnienia szkół – konieczne będzie skierowanie uczniów i uczennic uchodźczych do innych placówek.

Od razu po podjęciu decyzji o wyborze szkół naczelniczka Wydziału Edukacji i Kultury skontaktowała się z dyrekcją wybranych placówek, by przekazać im informację o otwarciu ośrodka i wstępnie przygotować na nadchodzące zmiany. Bardzo szybko po przekazaniu szkołom informacji, pojawiły się w nich pierwsze dzieci uchodźcze. Było to już pod koniec listopada 2010 roku, szkoły miały więc mniej niż miesiąc na oswojenie się z myślą o pojawieniu się uczniów i uczennic uchodźczych, pogłębienie swojej wiedzy na ten temat i wstępne choćby przygotowanie się na nową sytuację. Nie było pewne, w jaki sposób decyzję o niespodziewanym pojawieniu się nowych uczniów i uczennic przyjmą dyrekcje dwóch szkół, do których skierowane zostały dzieci i młodzież, oraz jak dalek będą sobie radzić. Zwłaszcza że czas na przygotowanie się był niezmiernie krótki. W tej okolicy nie działał wcześniej ośrodek dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy – do szkół w dzielnicy uczęszczały jedynie pojedyncze dzieci cudzoziemskie na przykład z Bułgarii czy Wietnamu. Szkoły nie miały więc większego doświadczenia jako placówki wielokulturowe. Mimo jego braku dyrekcje stanęły na wysokości zadania. Szybko podjęły działania sprzyjające włączeniu dzieci, mieszkających w pobliskim ośrodku dla cudzoziemców, do społeczności szkolnej i zapewnieniu im takich samych warunków rozwoju i możliwości edukacji jak polskim rówieśnikom i rówieśnicom.

Z perspektywy organu prowadzącego szkoły wskazane byłoby, żeby informacja o planach uruchomienia ośrodka dla cudzoziemców ogłoszona została jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego, na przykład w kwietniu. Dawałoby to czas na wybór placówek z uwzględnieniem liczby uczniów i uczennic w danej szkole, a także samym szkołom na bardziej równomierne przypisanie dzieci uchodźczych do klas. Wczesne przekazanie informacji o otwarciu ośrodka pozwoliłoby także zaplanować z wyprzedzeniem działania wspierające: znalezienie odpowiedniej osoby i zatrudnienie pomocy nauczyciela albo skontaktowanie się z organizacjami pozarządowymi czy innymi instytucjami, mogącymi pomóc

szkołom odnaleźć się w nowej sytuacji (np. oferującymi szkolenia dotyczące pracy z dziećmi cudzoziemskimi różnych religii i kultur pochodzenia czy metod dydaktycznych w pracy z dziećmi nieznanymi języka polskiego).

Dziś po dwóch latach funkcjonowania ośrodka dyrekcje obydwu szkół nabrały doświadczenia. Szkoły biorą między innymi pod uwagę obecność uczniów i uczennic cudzoziemskich w planowaniu roku szkolnego. W gimnazjum tegoroczny nabór przeprowadzono tak, by w każdej klasie zostało kilka wolnych miejsc dla dzieci uchodźczych, pojawiających się w trakcie roku szkolnego. Takiej wiedzy nie było na początku. Ponadto dyrekcje szkół, przyjmujących dzieci cudzoziemskie, uznały wielokulturowość oraz edukację tych dzieci za obszary, w których kadra pedagogiczna powinna nieustannie podnosić swoje kompetencje poprzez udział w szkoleniach czy inne formy dokształcania się.

Pojawienie się dzieci uchodźczych w szkołach na Targówku – nowa sytuacja dla szkół

W roku szkolnym 2012/2013 w dwóch szkołach na Targówku uczy się pięćdziesięcioro dzieci uchodźczych. Są to w zdecydowanej większości uczniowie i uczennice narodowości czecheńskiej. W szkole podstawowej jest trzydzieścioro siedem dzieci – sześcioro w oddziale przedszkolnym oraz trzydzieścioro jeden w klasach I–VI. Natomiast w gimnazjum uczy się obecnie trzynaścioro dzieci uchodźczych. Ta liczba na przestrzeni ostatnich dwóch lat kształtuje się mniej więcej tak samo, choć trzeba pamiętać o ciągłej rotacji uczniów i uczennic ze względu na częste wyjazdy całych rodzin.

W przypadku szkoły podstawowej, która jest małą placówką, dzieci narodowości czecheńskiej stanowią znaczący odsetek całej społeczności szkolnej. W okresie, kiedy otwarto ośrodek, liczyła ona około stu uczniów i uczennic. Decyzja o wyborze tej szkoły spowodowała, że niemalże z dnia na dzień pojawiła się tam dodatkowa liczba dzieci ze swoistymi potrzebami, wynikającymi z doświadczenia uchodźstwa. Do tego placówka znajduje się na Targówku Fabrycznym – w dość trudnej okolicy. W związku z tą lokalizacją w szkole prowadzonych jest wiele działań wspierających – wychowawczych i pedagogicznych.

Mimo krótkiego czasu od otrzymania informacji o otwarciu ośrodka i pojawieniu się pierwszych dzieci uchodźczych, a w konsekwencji braku czasu na rzetelne przygotowanie się na nową sytuację, dyrekcje obydwu szkół wykazały się dużą elastycznością i gotowością do wprowadzenia zmian. Już na samym początku zadbały też o to, by o nowej sytuacji poinformować zarówno nauczy-

cieli i nauczycielki oraz rodziców i opiekunów polskich dzieci – zorganizowano rady pedagogiczne, rady rodziców, odbyły się zebrania z rodzicami i opiekunami.

Był to także czas, gdy w Warszawie dużo mówiło się na temat wielokulturowości w kontekście edukacji i oświaty, organizowano liczne konferencje, udostępniano materiały. Polityka i priorytety Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy wskazują jako jeden z kierunków otwarcie na wielokulturowość. Do szkół trafił pakiet publikacji, które mogły stanowić źródło inspiracji i wsparcia w prowadzeniu szkół, przyjmujących dzieci cudzoziemskie. Wśród nich wymienić można między innymi książki *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*² oraz *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*³, w którym znajdował się również słownik czeczeńsko-rosyjsko-polski prostych zwrotów, gotowych do użycia w sytuacjach szkolnych. Ponadto Biuro Edukacji współpracowało z różnymi organizacjami pozarządowymi, które mogły zaproponować dodatkową pomoc placówkom.

Co więcej z obecnej dwuletniej perspektywy obecności dzieci uchodźczych w szkołach na Targówku istotne były działania podjęte na samym początku oraz otwarta postawa ówczesnego zastępcy burmistrza Targówka odpowiedzialnego za oświatę – Krzysztofa Bugli. Stworzył on dość szybko forum współpracy różnych instytucji i organizacji. Dzięki jego inicjatywie odbyło się między innymi spotkanie w ośrodku dla cudzoziemców zorganizowane krótko po jego otwarciu.

Spotkanie to przede wszystkim miało umożliwić poznanie się, nawiązanie kontaktów i stworzenie podstaw do współpracy między różnymi instytucjami – władzami lokalnymi i szkołami z jednej strony, a kierownictwem i osobami pracującymi w ośrodku dla cudzoziemców z drugiej. Osoby zatrudnione w ośrodku oraz reprezentujące organizacje pozarządowe przygotowały prezentację dla obecnych władz dzielnicy, dyrekcji oraz przedstawicieli i przedstawicielek szkół, do których skierowane zostały dzieci uchodźcze. Przybliżała ona funkcjonowanie ośrodka, omawiała aktualne przepisy prawne, kwestie związane ze statusem uchodźcy. Wskazywała na największe wyzwania osób mieszkających w ośrodkach, a szczególnie w tym konkretnym – specyficznym, bo przeznaczonym dla samotnych kobiet i matek. W prezentacji zawarto podstawowe informacje o kul-

² A. Bernacka-Langier i in., (2011b), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

³ E. Pawlic-Rafałowska (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

turze czeczeńskiej i sposobach odżywiania. Swoje wystąpienia miały też organizacje pozarządowe, polecone przez Biuro Edukacji. Opowiadały o oferowanym przez siebie wsparciu, przede wszystkim dla szkół. Władze dzielnicy przedstawiły z kolei swoje możliwości. To było, jak nazwała je naczelniczka, „spięcie sił” – szkół, władz dzielnicy, ośrodka dla cudzoziemców, organizacji pozarządowych – by dążyć w jednym kierunku i zorganizować dla dzieci uchodźczych otwarte środowisko, pozwalające na edukację i rozwój.

To pierwsze spotkanie stworzyło pole do stałej współpracy, która ma miejsce do tej pory. Wzmoczone kontakty potrzebne były szczególnie, gdy sytuacja była nowa. Początkowo na przykład osoby zatrudnione w ośrodku dla cudzoziemców przysyłały do urzędu dzielnicy listy z nowymi dziećmi, a urząd kierował je dalej do szkół. Teraz takie pośrednictwo nie jest konieczne. Władze dzielnicy utrzymują jednak stały kontakt ze szkołami, rozmawiają na bieżąco zarówno na temat tego, co się dzieje w placówkach, jak i o możliwych formach wsparcia szkół przez dzielnicę. Sporadycznie mają miejsce sytuacje, gdy potrzebna jest interwencja urzędu dzielnicy. Zdarzyło się na przykład, że gdy jedna z klas w szkole podstawowej była przepełniona, zastanawiano się, czy nie będzie trzeba skierować dzieci z ośrodka do jeszcze innej szkoły. Ostatecznie nie było to konieczne, bo część rodzin – a więc także dzieci – wyjechała i sprawa rozwiązała się sama.

Trudności zgłaszane przez dyrekcje szkół, związane z udziałem dzieci uchodźczych w społeczności szkolnej

Mimo wsparcia różnych środowisk i współpracy między nimi, których przykłady opisane zostały powyżej, szkoły stawały przed różnymi wyzwaniami i napotykały na trudności w nowej sytuacji obecności uczniów i uczennic uchodźczych. Na różne sposoby informowano o nich Wydział Edukacji i Kultury. Na wiele z nich odpowiedź stanowi ustawowe rozwiązanie w postaci pomocy nauczyciela – osoby znającej język dzieci cudzoziemskich i język polski, która może pośredniczyć w pierwszych kontaktach zarówno z dziećmi jak i ich rodzicami czy opiekunami, która może pomóc we wzajemnym zrozumieniu się i wyjaśnieniu oczekiwań obydwu stron, oferując wsparcie znacznie szersze niż jedynie językowe.

Jednym z tematów najczęściej poruszanych przez dyrekcje jest znajomość języka polskiego i komunikacji językowej, przede wszystkim z dziećmi⁴. W każ-

⁴ Więcej na temat nauczania języka polskiego dzieci cudzoziemskich można przeczytać w tekście B. Gwóźdź „Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność

dej szkole, w momencie skierowania do niej dzieci uchodźczych, był co prawda nauczyciel czy nauczycielka ze znajomością języka rosyjskiego, nie zaradziło to jednak trudnościom komunikacyjnym.

Obawiano się ponadto o relacje nowej grupy rówieśniczej z dziećmi polskimi – zastanawiano się, jak dzieci cudzoziemskie zostaną przyjęte wśród dzieci polskich, czy nie będzie jakichś konfliktów, bójek, zwłaszcza w niewielkiej szkole podstawowej. Z perspektywy czasu można jednak powiedzieć, że sytuacje konfliktowe zdarzają się rzadko.

Kolejnym problemem zgłaszanym przez dyrekcję, na który ciężko odpowiedzieć bezpośrednio, jest rotacja uczniów i uczennic uchodźczych. W szkołach podjęto wiele działań, mających włączyć dzieci uchodźcze we wszystkie wydarzenia szkolne. Przykładem może być świetlica zorganizowana w roku szkolnym 2010/2011 w Gimnazjum nr 141 – w szkołach tego szczębla to rzadkość. Była ona dostępna zarówno dla dzieci polskich, jak i czeczeńskich. Organizowano w niej różne zajęcia, dzieci odrabiały lekcje, był też czas na integrację. Jeżeli dzieci chciały, mogły przebywać dłużej w szkole i korzystać ze wsparcia osoby z kadry nauczycielskiej, która akurat była w świetlicy.

Nieco frustrujące zarówno dla władz dzielnicy jak i dyrekcji okazało się to, że uczniowie i uczennice często po prostu znikają, wyjeżdżając z rodzicami lub opiekunami, najczęściej za granicę, nieraz z dnia na dzień. Często wyjazd ma miejsce w momencie, gdy dziecko zaczyna się odnajdywać, nawiązuje kontakty, zaczyna mówić po polsku. Gdyby dzieci zostawały, mogłoby to dać dyrekcjom i władzom dzielnicy satysfakcję z podejmowanych działań, poczucie, że mają one większy sens.

Istotna jest też kwestia pozycji szkoły w rankingach i zasad jej oceniania. Obecność uczniów i uczennic cudzoziemskich zazwyczaj obniża niestety pozycję placówki w rankingach (które często są brane pod uwagę przez rodziców i opiekunów podczas wyboru szkoły). Wynika to przede wszystkim z ograniczonej znajomości języka polskiego przez te dzieci, a także z tego, że oceniane są one na tych samych zasadach co dzieci polskie. System ten nie bierze pod uwagę, że dziecko uchodźcze, które przychodzi do szkoły na początku września, nie znając języka polskiego, nie umiejąc jeszcze czytać tekstów polskich ze zrozumieniem czy rozwiązywać testów w języku polskim w określonym czasie, nie ma właściwie żadnych szans na napisanie egzaminu na poziomie średnim. W małej szkole wystarczy kilka gorszych wyników, by odbiło się to na jej pozycji i dyrekcje czują tę presję. W opinii zarówno wydziału jak i samych szkół wyniki

wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie «Teraz polski!»», s. 135–156 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

egzaminów dzieci cudzoziemskich na przykład po klasie szóstej, nie powinny być uwzględniane w ogólnej ocenie szkoły. Choć o kwestii oceniania uczniów i uczennic cudzoziemskich mówi się od dawna, niestety póki co nie wprowadzono żadnych rozwiązań, które by ją wprost regulowały.

Współpraca szkół z Urzędem Dzielnicy

O opisanych powyżej trudnościach doświadczanych przez szkoły, przyjmujące dzieci uchodźcze na terenie Targówka, wydział jest informowany na różne sposoby. Przede wszystkim Urząd Dzielnicy jest w stałym kontakcie z dyrektorem i dyrektorką szkół, do których uczęszczają dzieci uchodźcze, także dzięki licznym wydarzeniom edukacyjnym, które mają miejsce na Targówku. Pozwalają one na systematyczny przepływ informacji. Ponadto szkoły zgłaszają ewentualne problemy pisemnie. Pisma kierowane są do burmistrza dzielnicy, rozpatrywane w wydziale, a następnie omawiane z burmistrzem. W wydziale nie ma oddzielnego stanowiska do spraw uczniów i uczennic cudzoziemskich, ale w przekonaniu władz tworzenie odrębnego stanowiska nie jest konieczne. Wynika to z tego, że wyłożona praca ze strony urzędu miała miejsce przede wszystkim na początku. Obecnie, kiedy szkoły się już w dużym stopniu usamodzielniały, zakres zadań nie jest tak duży, by nie mogły być one wpisane w pracę osób już zatrudnionych. Urzędnicy i urzędniczki, zajmujący i zajmujące się kwestiami edukacji na Targówku, biorą jednak udział w szkoleniach i doształcają się w obszarze wielokulturowości.

Nie wszystkim trudnościom władze dzielnicy są w stanie zaradzić, a przynajmniej nie bezpośrednio – dotyczy to choćby rotacji wśród uczniów i uczennic uchodźczych. Każdy problem jest jednak omawiany ze szkołami. W opinii naczelniczki nie było do tej pory konieczności rezygnacji z jakiejś formy wsparcia, o którą wnioskowały szkoły, ponieważ wsparcie to jest postrzegane jako działanie, przekładające się na bardziej korzystną sytuację uczniów i uczennic cudzoziemskich. Niekiedy ze względu na ograniczony budżet dzielnicy przeznaczony na oświatę rozmowy z dyrekcją przybierają jednak formę negocjacji, a wnioskowana pomoc przyznawana jest często w mniejszym wymiarze.

Wydział stara się jednak kierować zasadą, że priorytetem jest dziecko. Próbuje zatem nie zabierać zajęć i działań skierowanych do dzieci, a oszczędności szukać w inny sposób. W Zespole Szkół nr 113 zamontowano kolektory słoneczne i pompę ciepła. Korzystne dla budżetu oświaty w dzielnicy były też zmiany w systemie przedszkolnym, wprowadzające opłaty dla rodziców i opiekunów

po godzinie 13. Spowodowały one, że często odbierają oni dzieci wcześniej. To z kolei pozwala zaoszczędzić etaty w administracji i obsłudze w przedszkolach, które mogą zostać następnie przeznaczone na zatrudnienie pomocy nauczyciela z zachowaniem zasad przygotowanych przez Biuro Edukacji, dotyczących etatów administracyjnych. Ponadto dyrekcje szkół zachęcane są do racjonalnego gospodarowania budżetem.

W ciągu ostatnich dwóch lat wsparcie, udzielane szkołom przez władze dzielnicy (niezależne od bieżących kontaktów, współorganizacji wydarzeń czy przekazywania informacji o organizowanych konferencjach i szkoleniach), przybierało różne formy. W szkole podstawowej okazało się na przykład, że potrzebny jest etat wicedyrektora. Został on przyznany na wniosek szkoły poza standardami, dotyczącymi tworzenia etatów wicedyrektorskich⁵. Ze względu na to, że szkoła jest niewielka wcześniej nie było konieczności zatrudniania osoby na to stanowisko. W momencie pojawienia się grupy około trzydzieściora dzieci uchodźczych doszły jednak dodatkowe zadania administracyjne. Ponieważ znaczna część nauczycieli i nauczycielek pracuje w szkole w niepełnym wymiarze godzin i raczej dochodzi na konkretne lekcje, nie było komu przydzielić tych dodatkowych czynności. Ponadto na wniosek szkoły podstawowej, wynikający ze zwiększenia się liczby uczniów i uczennic po dołączeniu do społeczności szkolnej dzieci uchodźczych, przyznano jej także dodatkowe pół etatu dla psychologa, który wspiera działania kadry pedagogicznej.

W szkołach, w których uczą się dzieci uchodźcze, organizowane są także dodatkowe zajęcia z języka polskiego⁶. Ich wymiar jest ustalany zgodnie z zasadami Biura Edukacji. Minimum to dwie godziny na jedno dziecko. Wykorzystać można jednak jeszcze godziny przeznaczone na zajęcia wyrównawcze z jakiegoś przedmiotu, w sytuacji gdy nauczyciel lub nauczycielka zauważy, że dziecko ma jakieś szczególne braki⁷. Łącznie pula dodatkowych godzin w kontekście edukacji uczniów i uczennic cudzoziemskich to pięć godzin na każde dziecko⁸. Ponieważ na początku trudno stwierdzić, jakie są braki dziecka, jakiego rodzaju i ile trzeba będzie zorganizować dodatkowych zajęć, dyrekcja zazwyczaj występu-

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21.05.2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624).

⁶ Art. 94a, ust. 4 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz par. 5, ust. 1–3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).

⁷ *Ibidem*: par. 6, ust. 1–3.

⁸ *Ibidem*: par. 7.

je po prostu o pięć godzin na każdego ucznia lub uczennicę, czyli o maksimum, a następnie rozdysonowuje je według potrzeb.

Rola pomocy nauczyciela w odpowiedzi na trudności i problemy

Od samego początku obecności dzieci uchodźczych, mieszkających w ośrodku dla cudzoziemców na Targówku, w szkołach pracują osoby zatrudnione w charakterze pomocy nauczyciela ze środków publicznych⁹.

By uzyskać środki publiczne na zatrudnienie pomocy nauczyciela, szkoły co roku występują z pismem do burmistrza dzielnicy. Najczęściej ma to miejsce wiosną – w kwietniu, bo do końca maja zatwierdzane są arkusze organizacji pracy, a etat pomocy nauczyciela lub jego część musi zostać w nich ujęta. Umowy z osobami, pracującymi w charakterze pomocy nauczyciela, zawierane są zazwyczaj na jeden rok szkolny (czyli z wyłączeniem okresu wakacyjnego). Wynika to z tego, że nigdy nie wiadomo, ile w kolejnym roku będzie dzieci – przede wszystkim ze względu na wspomnianą rotację uczniów i uczennic uchodźczych.

Szkoły wnioskuje o konkretną liczbę godzin pracy dla osoby pracującej na stanowisku pomocy nauczyciela, choć nie zawsze władze dzielnicy są w stanie sprostać tym oczekiwaniom ze względów finansowych. W roku szkolnym 2012/2013 w Gimnazjum nr 141 jest cały etat pomocy nauczyciela, przy czym podzielony pomiędzy dwie osoby, które mają pod opieką określoną liczbę dzieci. W Szkole Podstawowej nr 58 jest 3/4 etatu pomocy nauczyciela. W obydwu szkołach zatrudnione są dodatkowo osoby w roli asystentów i asystentek międzykulturowych, które pełnią podobne obowiązki co pomoc nauczyciela, przy czym ich zatrudnienie finansowane jest za pośrednictwem organizacji pozarządowych¹⁰. Konkretny wymiar zatrudnienia pomocy nauczyciela ustala dyrekcja z władzami dzielnicy; często jest on przedmiotem rozmów i negocjacji. Zazwyczaj szkoły

⁹ Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572 z późn.zm.) [przyp. red.]. Środki przeznaczone na pomoc nauczyciela w dzielnicy zabezpieczone są w załączniku dzielnicowym do Budżetu m.st. Warszawy.

¹⁰ Więcej na temat współpracy szkoły z asystentem międzykulturowym pisze B. Lachowicz w artykule „Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa”, s. 185–201 w niniejszej publikacji. Artykuł ten, wspólnie z tekstem Z. Barkin-hoevy, „Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum”, s. 217–230 z niniejszej publikacji, przybliży obszary działalności pomocy nauczyciela lub osoby zatrudnionej jako asystent międzykulturowy lub asystentka międzykulturowa oraz to, jak ich praca przekłada się na tworzenie wielokulturowej społeczności szkolnej [przyp. red.].

występują o większy wymiar zatrudnienia, władze dzielnicy muszą jednak kierować się budżetem i możliwościami finansowymi, więc nie zawsze udaje się sprostać oczekiwaniom. Wydział jest jednak otwarty na zmieniającą się sytuację i jeśli na przykład zwiększy się nagle liczba uczniów i uczennic uchodźczych, jest gotowy rozmawiać o zatrudnieniu dodatkowej pomocy nauczyciela bądź też zwiększeniu wymiaru zatrudnienia.

Uzasadniając potrzebę zatrudnienia pomocy nauczyciela, dyrekcja wnioskująca o przyznanie środków na zatrudnienie takiej osoby najczęściej powołuje się na barierę językową, która jest istotnym problemem w komunikacji kadry pedagogicznej z dziećmi uchodźczymi¹¹. Osoba pracująca w charakterze pomocy nauczyciela pełni istotną rolę na tym polu, tłumacząc między innymi polecenia nauczycieli i nauczycielek, biorąc udział w rozmowach indywidualnych z dziećmi. Jednoczesna znajomość języka uczniów i uczennic cudzoziemskich i języka polskiego przez osobę pracującą w charakterze pomocy nauczyciela ma z pewnością też taką wartość, że przyczynia się do nauki języka polskiego przez dzieci.

Ponadto wnioskując o przyznanie środków na to stanowisko, szkoły powołują się na różne działania realizowane przez pomoc nauczyciela, wspierające uczniów cudzoziemskich i uczennice cudzoziemskie i umożliwiające ich pełniejsze włączenie w proces edukacji (np. pomoc w odrabianiu lekcji). Osoby pracujące w charakterze pomocy nauczyciela kontaktują się także i współpracują z rodzicami i opiekunami cudzoziemskimi oraz pośredniczą w kontakcie pomiędzy nimi a szkołą. Rodzice i opiekunowie potrzebują kogoś, kto wyjaśni i wytłumaczy im, jak funkcjonuje szkoła, czego mogą się spodziewać dzieci i jakie są wymagania im stawiane. Pomoc nauczyciela wspiera zatem bezpośrednio dzieci, ale umożliwia także komunikację z ich rodzicami lub opiekunami.

W piśmie o przyznanie środków na pomoc nauczyciela warto też zwrócić uwagę na korzyści, jakie mogą osiągnąć polskie dzieci, uczące się w placówce, która przyjmuje dzieci cudzoziemskie. Są one ogromne. Według naczelniczki środowisko wielokulturowe, poznanie różnych kultur i tradycji oraz integracja w obecnym zglobalizowany świecie są wartościami same w sobie – wyposażają dzieci w istotne dziś kompetencje, które mogą okazać się pomocne w dorosłym życiu. Pomoc nauczyciela pozwala, by owo środowisko wielokulturowe było bardziej harmonijne. Wpływa również korzystnie na kwestie bezpieczeństwa, które są kluczowe w funkcjonowaniu placówki oświatowej. Osoba taka może stanowić swojego rodzaju wentyl, zapobiegać sytuacjom problemowym czy rozwiązywać konflikty powstałe ze zwykłych nieporozumień, często językowych.

¹¹ Zob. także Aneks 1. – Przykładowe pismo do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela, s. 233 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

W opinii władz dzielnicy szkoła otrzymuje nowe szanse rozwoju nie tylko dzięki pomocy nauczyciela, ale między innymi też dzięki wsparciu i różnym działaniom organizacji pozarządowych.

Potrzebę zatrudnienia pomocy nauczyciela można uzasadnić także znaczeniem osoby na tym stanowisku w procesie rozwoju kadry nauczycielskiej i wzmacnianiu jej kompetencji międzykulturowych. Codzienny i bezpośredni kontakt z osobą, która pełni rolę pomostu, pozwala nie tylko lepiej zrozumieć kulturę dzieci uchodźczych, ale także przyswoić bardziej przyziemne kwestie, na przykład sposób żywienia.

Wniosek o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela warto podeprzeć podaniem liczby dzieci cudzoziemskich w danej placówce. W przypadku placówek położonych blisko ośrodków dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy, często są to znaczące liczby w skali szkoły. Należy powołać się także na obowiązujące przepisy, których wprowadzenie potwierdza to, jak istotne i potrzebne jest tworzenia rozwiązań i podejmowanie działań w szkołach, przyjmujących dzieci cudzoziemskie.

Wydział Edukacji i Kultury bardzo pozytywnie ocenia przepisy umożliwiające zatrudnienie pomocy nauczyciela, stanowiącej wsparcie zarówno dla uczniów i uczennic cudzoziemskich, jak i dla kadry pedagogicznej. Pomoc nauczyciela odgrywa też istotną rolę w kontaktach z rodzicami i opiekunami dzieci cudzoziemskich.

W opinii wydziału warto jednak wspomnieć o pewnej niejasności związanej z zatrudnianiem pomocy nauczyciela – dotyczy ona sytuacji, gdy w jednej szkole dzieci cudzoziemskie uczą się w wielu klasach. Ma ona miejsce dość często, także w przypadku szkół na Targówku. W przypadku, gdy w różnych klasach uczy się po kilkoro dzieci uchodźczych, nie ma jasnych kryteriów wskazujących, gdzie skierować osobę pracującą w charakterze pomocy nauczyciela. Na przykład w gimnazjum dzieci uchodźcze uczęszczają do trzech klas, a są tylko dwie osoby pracujące w charakterze pomocy nauczyciela. Idealnie byłoby, gdyby taka osoba mogła być obecna podczas lekcji we wszystkich klasach, w których są dzieci cudzoziemskie. Obecnie nie ma żadnych wytycznych pomagających zdecydować, gdzie pomoc nauczyciela jest najbardziej potrzebna podczas lekcji. I o tym, w jaki sposób taka osoba pracuje, decyduje dyrekcja danej szkoły.

Z opinii dyrekcji szkół przyjmujących dzieci uchodźcze na Targówku wynika, że potrzebna jest obecność kogoś w rodzaju nauczyciela wspomagającego czy nauczycielki wspomagającej, tak jak ma to miejsce na przykład w oddziałach integracyjnych. Wykształcenie pedagogiczne nie jest tu kluczowe. Ważna jest sama możliwość udzielania wsparcia wszystkim uczniom i uczennicom cudzoziemskim, którzy i które tego potrzebują. Wsparcia tego udziela się poprzez

zapewnienie obecności pomocy nauczyciela we wszystkich klasach, w których uczą się dzieci, niemówiące po polsku w wystarczającym stopniu do tego, by korzystać z lekcji.

Ponadto przydatne byłoby doprecyzowanie zapisów, dotyczących minimalnej liczby uczniów i uczennic w klasie czy szkole, która uzasadniałaby zatrudnienie pomocy nauczyciela. Kwestia ta mogłaby zostać uregulowana choćby wytycznymi organów prowadzących. W opinii naczelniczki dobrze byłoby też określić, w jaki sposób liczba uczniów i uczennic cudzoziemskich powinna przekładać się na wymiar zatrudnienia pomocy nauczyciela. Obecna sytuacja stwarza pole do uznaniowości. Organ prowadzący może ocenić na przykład, że dzieci cudzoziemskich jest zbyt mało, by przyznać środki na zatrudnienie pomocy nauczyciela. Powinno zostać to ustalone, żeby zmniejszyć pole uznaniowości – przy czym należy też zwrócić uwagę na to, by nie zamknąć jakiejś szkole drogi do zatrudnienia pomocy nauczyciela ze względu na zbyt niską liczbę uczniów i uczennic cudzoziemskich.

Jeśli chodzi o trudności we wprowadzaniu przepisu o pomocy nauczyciela w życie, szkoły zgłaszały też wydziałowi problemy ze znalezieniem odpowiedniej osoby na takie stanowisko. Placówki korzystały w tej kwestii z pomocy organizacji pozarządowych. Jedną z form wsparcia udzielanych przez sektor pozarządowy jest przekazanie środków na zatrudnienie osoby, która pełniłaby podobne funkcje, co pomoc nauczyciela. Osobę taką, zatrudnioną nie przez organ prowadzący szkołę, ale za pośrednictwem organizacji, przyjęło się nazywać asystentem międzykulturowym lub asystentką międzykulturową. Obecnie współpraca z organizacjami pozarządowymi pozwala dodatkowo zatrudnić asystentów międzykulturowych w obydwu szkołach na Targówku, przyjmujących dzieci uchodźcze (w gimnazjum zatrudniona jest w tej roli jedna osoba, w szkole podstawowe dwie). Choć nie jest to rozwiązanie systemowe, pozwala odpowiedzieć na wspomniany problem ograniczonych środków, uniemożliwiający często zatrudnienie pomocy nauczyciela w takim wymiarze, w jakim o to wnioskuje szkoła. Ponadto organizacje pozarządowe prowadzą różne zajęcia, warsztaty, wydarzenia integracyjne, które dodatkowo wspierają placówki, przyjmujące dzieci uchodźcze. Dzięki wielości swoich działań i doświadczeniu w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi, którego brakowało zarówno w szkołach, jak i w wydziale, organizacje stały się bardzo istotnym partnerem w dzielnicy.

Zdając sobie sprawę, że nie we wszystkich miejscach w Polsce działają organizacje pozarządowe, które mogłyby wspomóc szkoły przyjmujące dzieci uchodźcze (ośrodki dla cudzoziemców często lokowane są w niewielkich miejscowościach), naczelniczka zachęca do nawiązywania współpracy z wolontariuszami i wolontariuszkami a także podejmowania rozmów z organami prowadzącymi

szkoły. Biorąc pod uwagę fakt, że współpraca z władzami lokalnymi na polu edukacji nie zawsze układa się po myśli szkół, co może stanowić utrudnienie we wprowadzaniu działań nastawionych na budowanie szkolnych społeczności wielokulturowych, które wymagają zasobów finansowych, należy pamiętać, że w obecnym systemie prawnym istnieje wiele przepisów, na które można się powołać. Konstytucja i ustawa o systemie oświaty nakładają zobowiązania w zakresie edukacji i dostępu do niej dzieci cudzoziemskich¹². Zapewnienie równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim wymaga czegoś więcej niż jedynie umożliwienia zapisania ich do szkół – konieczne są konkretne działania takie jak zatrudnienie pomocy nauczyciela. Naczelniczka zachęca, by zwracać się do władz lokalnych, powołując się na konkretne przepisy, umożliwiające sfinansowanie potrzebnych działań ze środków publicznych. Ważne, by te potrzeby solidnie uargumentować, by wyjaśnić, dlaczego wprowadzenie pewnych rozwiązań jest istotne dla szkoły i uczących się w nich dzieci zarówno polskich, jak cudzoziemskich. Nawet jeśli w danej okolicy nie działają organizacje pozarządowe, które mogłyby nas wspomóc, naczelniczka zachęca do szukania podobnego wsparcia gdzie indziej. Choćby wśród organizacji, działających na skalę ogólnopolską. Zachęca do podejmowania wspólnych prób zwrócenia władzom lokalnym uwagi na fakt, że mają one pewne obowiązki, których nie zastąpi współpraca z organizacjami pozarządowymi.

Podsumowanie

Mimo trudności doświadczanych przez szkoły przyjmujące dzieci cudzoziemskie, trzeba podkreślić, że pomoc nauczyciela jest jednym z najbardziej

¹² Art. 70, ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483): „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Ponadto w preambule do ustawy o systemie oświaty napisano: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” oraz w art. 94a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.): „Osoby nie będące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich” (ust. 1), „Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej” (ust. 1a).

istotnych i postępowych rozwiązań, wprowadzonych do ustawodawstwa polskiego, dotyczących edukacji uczniów i uczennic cudzoziemskich. Przyczynia się ono w istotny sposób do zapewniania równego dostępu do edukacji dzieciom cudzoziemskim, jest także krokiem w kierunku tworzenia się wielokulturowych społeczności szkolnych.

Wśród najważniejszych wniosków i rekomendacji, opartych na doświadczeniach Wydziału Edukacji i Kultury Urzędu Dzielnicy Targówek i szkół przyjmujących dzieci uchodźcze na tym terenie, dotyczących zatrudniania pomocy nauczyciela, wymienić można potrzebę:

- Doprecyzowania przepisów prawnych tak, by wskazywały minimalną liczbę uczniów i uczennic w klasie i szkole, która uzasadniałaby przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela;
- Określenia, w jaki sposób liczba uczniów i uczennic cudzoziemskich powinna przekładać się na wymiar zatrudnienia pomocy nauczyciela;
- Stworzenia wytycznych pomocnych przy podjęciu przez dyrekcję decyzji, do których klas skierować osobę pracującą w charakterze pomocy nauczyciela.

Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum

Od września 2011 roku pracuję w gimnazjum na warszawskim Targówku w charakterze pomocy nauczyciela¹. Niezmiernie się cieszę z takiej możliwości, ponieważ mogę robić to, co kocham – pracować z dziećmi. Poza tym pozwala mi to być aktywną w swoim zawodzie (w 1994 roku ukończyłam Instytut Pedagogiki w Groznm, stolicy Czeczenii). W artykule chciałabym opisać to, czym zajmuję się na co dzień jako pomoc nauczyciela i podzielić się swoimi spostrzeżeniami z pracy w szkole, w której obecnie (rok szkolny 2012/2013) uczy się sześcioro uczniów i uczennic uchodźczych (w poprzednim roku było ich kilkanaścioro). Dzieci te pochodzą przede wszystkim z Czeczenii, a także z Afganistanu i Gruzji. Mieszkają w ośrodku dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy, otwartym w dzielnicy Targówek w 2010 roku. Jest to ośrodek dla samotnych kobiet i matek. Mam nadzieję, że dzięki mojemu doświadczeniu i perspektywie osoby pochodzącej z tego samego kręgu kulturowego, co więk-

¹ Zatrudnienie pomocy nauczyciela możliwe jest w placówkach, w których uczą się dzieci, niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki. Osoba zatrudniana w charakterze pomocy nauczyciela musi władać językiem kraju pochodzenia dzieci (zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty – Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.). Pomoc nauczyciela zatrudniana jest przez dyrektora bądź dyrektorkę szkoły a jej zatrudnienie finansowane jest ze środków publicznych przez organ prowadzący daną placówkę. Odróżnia to pomoc nauczyciela od asystenta międzykulturowego, zatrudnianego przez organizację pozarządową, choć osoby te pełnią podobne funkcje. Więcej o różnych aspektach zatrudniania pomocy nauczyciela ze środków publicznych przeczytać można w artykule N. Klorek „Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka”, s. 203–216 w niniejszej publikacji. O pracy asystenta międzykulturowego i jego roli w pracy szkoły pisze z kolei B. Lachowicz w artykule „Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa”, s. 185–201 w niniejszej publikacji.

zość dzieci uchodźczych w Polsce, pokażę różne obszary, w których pracować może pomoc nauczyciela w szkole, przyjmującej dzieci cudzoziemskie². Liczę też na to, że zachęcę szkoły, by występowały o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela, co sprawi, że rozwiązanie to będzie częściej stosowane.

Pierwsze wrażenia ze szkoły w Polsce

Pochodzę z Inguszetii i tam spędziłam większą część mojego życia. W Gрозnym ukończyłam pedagogikę ze specjalizacją nauczanie początkowe. Przed przyjazdem do Polski w 2006 roku, pracowałam z przerwami siedemnaście lat jako nauczycielka najmłodszych dzieci. Bardzo lubiłam swoją pracę – żywałam się ze swoimi podopiecznymi i za każdym razem, jak kończyli klasę, było mi smutno.

Ponieważ przyjechałam do Polski z piątką swoich dzieci w wieku szkolnym (najmłodsze miało siedem lat), pierwszy kontakt ze szkołą miałam długo zanim zaczęłam pracować jako pomoc nauczyciela. Początkowo trafiłam ze swoją rodziną do nieistniejącego już ośrodka dla cudzoziemców na warszawskich Bielanach. Moje dzieci po około dwóch miesiącach nauki języka polskiego w ośrodku³ – między innymi alfabetu – zaczęły chodzić do pobliskich szkół. Dowiadywałam się od nich, z jakimi trudnościami zmagają się na co dzień, z jakimi zmianami muszą się oswoić – szczególnie te z nich, które chodziły już do szkoły przed przyjazdem do Polski. W Czeczenii i Inguszetii dzieci nie zmieniają szkół tak jak w Polsce – przez pierwszych jedenaście lat uczą się w jednym miejscu. Dziecko zaczyna szkołę w wieku około siedmiu lat – pierwsze cztery lata nauki to nauczanie początkowe. Wówczas dzieci mają osobnych nauczycieli – tych samych przez cztery lata, którzy uczą ich podstaw różnych przedmiotów, pisania i liczenia. Zajęcia w szkole odbywają się w języku rosyjskim i trwają od poniedziałku do soboty. Rok szkolny podzielony jest na cztery semestry, a nie na dwa jak w Polsce⁴.

² Zob. także Aneks 2. – Przykładowy zakres obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej [przyj. red.].

³ Zgodnie z art. 71 ustawy z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176) pomoc socjalna dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy, obejmuje także naukę języka polskiego, realizowaną najczęściej w ośrodkach dla cudzoziemców [przyj. red.].

⁴ Inne informacje na temat systemu nauczania w Czeczenii można znaleźć w: B. Różycka, Czeczeńscy uczniowie w naszej klasie, <http://refugee.pl/?mod=knowledge&path=2689&PHPSESSID=c4ba932fd4a8c59e34a23308ffa3d4d2>, 28.08.2009 (dostęp 15.11.2012) [przyj. red.].

Z biegiem lat w Polsce poznałam bardzo życzliwych ludzi, także osoby aktywne w organizacjach pozarządowych, które podsunęły mi pomysł zatrudnienia się w charakterze pomocy nauczyciela i, co ważne, skontaktowały mnie ze szkołą na Targówku. Oprócz mnie, jako wsparcie dzieci cudzoziemskich pracują w niej jeszcze dwie osoby – pani Luiza zatrudniona w charakterze pomocy nauczyciela i pan Aslan jako asystent międzykulturowy zatrudniony przez organizację pozarządową. Wraz z drugą osobą pracującą w szkole w charakterze pomocy nauczyciela (każda z nas pracuje na pół etatu, cztery godziny dziennie) dzielimy się opieką nad wszystkimi dziećmi, mieszkającymi w ośrodku dla cudzoziemców. Każda z nas ma przypisanych konkretnych uczniów i konkretne uczennice – decyzja o tym, które to są dzieci, zapadła w porozumieniu z dyrekcją, po wstępnych obserwacjach, jaki kontakt udało nam się nawiązać z dziećmi. Obecnie mam pod opieką trzech chłopców – nie znaczy to oczywiście, że nie rozmawiam z pozostałymi uczniami i uczennicami, ale moi podopieczni wiedzą, że zawsze mogą na mnie liczyć.

Moja praca w charakterze pomocy nauczyciela

Praca osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela dotyczy różnych obszarów, z którymi wiąże się obecność dzieci cudzoziemskich w szkole⁵. Część z nich odnosi się bezpośrednio do procesu edukacji, a inne do takich kwestii jak relacje z rówieśnikami i rówieśnicami czy kontakty z rodzicami i opiekunami.

Pomoc w nauce

Jednym z moich podstawowych zadań jako pomocy nauczyciela jest wspieranie dzieci cudzoziemskich w nauce. Oznacza to przede wszystkim towarzyszenie im podczas lekcji, w których przeszkodą może być brak znajomości lub niewystarczająca znajomość języka polskiego. Tłumaczę uczniom i uczennicom na język rosyjski to, co mówi osoba prowadząca lekcję. Dzieci uchodzące w naszej szkole, jak i zresztą w innych szkołach w Polsce, pochodzą przede wszystkim z Czeczenii, gdzie język rosyjski jest językiem urzędowym.

⁵ O różnych aspektach związanych z obecnością dziecka cudzoziemskiego w szkole w Polsce opowiada film „Fatima”. Pokazuje on perspektywę czeczeńskiej uczennicy jednego z warszawskich gimnazjów. Film zrealizowany został w 2012 r. przez FRS w ramach Serii filmowej „Narracje Migratorów”. Więcej na temat filmu oraz serii na stronie www.ffrs.org.pl [przyp. red].

Tłumaczenie treści lekcji jest dość trudnym zadaniem, wymaga dużego skupienia, a czasami podczas zajęć panuje zamieszanie. W przypadku niektórych przedmiotów, na przykład fizyki czy chemii, konieczna jest znajomość specjalistycznego słownictwa. Nawet ja nie zawsze je znam czy rozumiem, wówczas proszę osobę prowadzącą lekcję o dodatkowe wyjaśnienie – dla mnie to też jest okazja, żeby wzbogacić słownictwo, co może się przydać w dalszej pracy z dziećmi. Nauczyciele i nauczycielki zazwyczaj bardzo chętnie mi pomagają i tłumaczą, gdy coś jest niejasne. Zdarza się też, że osoba prowadząca lekcję podchodzi sama z siebie, by coś dodatkowo wyjaśnić, upewnić się czy wszystko jest zrozumiałe. To jest bardzo miłe i pomaga dzieciom uchodźczym w naszej szkole poczuć się pewniej.

Szczególnie intensywna praca podczas lekcji potrzebna jest w przypadku nowych uczniów i uczennic – mam pod opieką dzieci, które na początku roku szkolnego niemalże nic nie rozumiały w języku polskim. Niektóre osoby prowadzące lekcje mówią po rosyjsku lub znają jego podstawy, co bywa pomocne. Dzieci uchodźcze w naszej szkole mają oddzielne lekcje języka polskiego⁶, prowadzone przez jedną z nauczycielek. Odbywają się one oddzielnie dla chłopców i dla dziewczynek – odpowiednio sześć i pięć godzin w tygodniu. Te zajęcia w obydwu przypadkach odbywają się trzy razy w tygodniu w różnych porach – zdarza się, że w zamian za standardową lekcję polskiego, ale też na przykład w czasie standardowej lekcji biologii, którą potem nauczycielka przeprowadza jeszcze raz dla dzieci uchodźczych lub też za wychowanie fizyczne. Zajęcia z języka polskiego są bardzo ważne – znajomość języka jest konieczna do tego, by móc korzystać z innych lekcji. Dzieci uchodźcze bardzo lubią te zajęcia. Ja też biorę w nich udział – pomagam czasami w tłumaczeniu pewnych kwestii, omawianych przez nauczycielkę, uczniom i uczennicom, objaśniam zasady językowe czy też bardziej skomplikowane słowa. Dopilnowuję ponadto, żeby dzieci były obecne na lekcji.

Oprócz uczestniczenia w lekcjach, pomagam także uczniom i uczennicom uchodźczym w odrabianiu pracy domowej. Zdarza się, że dzieci same do mnie przychodzą z jakimś pytaniem dotyczącym lekcji, proszą o wyjaśnienie czegoś. Nauczyciele i nauczycielki wychodzą naprzeciw trudnej sytuacji uczniów i uczennic cudzoziemskich, szczególnie na początku, gdy dzieci nie znają języka polskiego. Wówczas przekazują mi, jakie są najważniejsze zagadnienia przerabianego

⁶ Zgodnie z art. 94a, pkt 4. ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę [przyj. red.].

w danym momencie materiału, by dzieci mogły być przygotowane do klasówki lub do lekcji, starając się jednocześnie unikać odpytywania uczniów i uczennic cudzoziemskich przy tablicy (mogą to być dla dzieci stresujące sytuacje).

Nie mogę niestety powiedzieć, że dzieci uchodźcze zawsze przykładają się do nauki, podobnie jak nie można tego powiedzieć o wszystkich polskich dzieciach. Ważne jest jednak, by starać się zrozumieć, dlaczego tak jest. Moją rolą jest przekazywać informacje kadrze pedagogicznej oraz zwracać jej uwagę na takie aspekty sytuacji dzieci cudzoziemskich, które mogą im utrudniać naukę w sposób szczególnie, a nietypowy dla dzieci polskich.

Należy pamiętać, że dzieci uchodźcze często przyjeżdżają ze swoimi rodzinami lub opiekunami do Polski w różnych momentach, zazwyczaj w trakcie roku szkolnego. Trafiają do zupełnie nowego środowiska, mając często doświadczenia w całkowicie innym systemie edukacji. Dołączają do zżytych ze sobą klas, nie rozumiejąc języka. Choć mieszkając w ośrodku dla cudzoziemców, korzystają z zajęć języka polskiego, które powinny pomóc im w formalnej edukacji w Polsce, nie zawsze niestety wsparcie to jest skuteczne lub udzielane w wystarczającym wymiarze, by mogły zrozumieć tok lekcji i brać aktywny udział w zajęciach. Aby lepiej wyobrazić sobie tę sytuację, pomyślmy o dziecku polskim, które trafia na lekcję w szkole na przykład w Japonii i ma w języku japońskim uczyć się praw fizyki czy zdobywać wiedzę o nieznanym wcześniej wydarzeniach historycznych. Choć dzieci uchodźcze uczą się podstaw polskiego i chłoną go też w codziennych sytuacjach, jest to dla nich obcy język, z całkowicie nowym alfabetem (zarówno alfabet w języku rosyjskim, w którym prowadzone są lekcje w Czechenii czy Inguszetii, jak i alfabet czecheński czy inguski nie są alfabetami łacińskimi, mają inny zapis)⁷. Zdarza się, że do trudności językowych, uprzykrzających proces nauki, dochodzą plany rodziców lub opiekunów, którzy – zamierzając wyjechać z Polski – nie zawsze motywują dzieci do nauki. Może mieć to negatywny wpływ na podejście dzieci do szkoły, na co czasami narzekają nauczyciele i nauczycielki.

⁷ O odmiennym modelu edukacji dla dzieci cudzoziemskich opartym na programie nauki języka polskiego w jednej ze szkół w Polsce pisze A. Derda w artykule „Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych”, s. 73–87 w niniejszej publikacji. O specyfice nauki języka jako obcego pisze B. Gwóźdź w artykule „Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie «Teraz polski!»”, s. 135–156 w niniejszej publikacji. Ponadto w publikacji *Szkola wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów* (A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2010), Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej) zamieszczone są artykuły poświęcone zagadnieniu nauczania języka angielskiego dzieci cudzoziemskich w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Więcej na temat publikacji na stronie www.ffrs.org.pl [przyp. red.].

Jednym z najczęstszych problemów w naszej szkole, a także – czego jestem świadoma – w wielu innych, jest rotacja uczniów i uczennic uchodźczych, ich wyjazdy z Polski. Nie jest to oczywiście decyzja dzieci a dorosłych, za którą niestety dziecko płaci wysoką cenę. Często powoduje ona bowiem, że dziecko, które już nawiązało wstępne kontakty, czasami nawet przyjaźnie, poznało nauczycieli i nauczycielki, zaczęło uczyć się języka i przyzwyczajając do nowego środowiska, znowu przenoszone jest gdzie indziej. Trafia w zupełnie inne otoczenie, które musi na nowo oswajać. Zawsze bardzo mi szkoda takich dzieci, bo wiem, jak ciężko jest rozpoczynać życie od nowa, szczególnie jeśli zdarza się to kolejny raz. Efektem takiej sytuacji mogą być także trudności w postrzeganiu nauki jako wartości samej w sobie – uczniowie i uczennice zaczynają uważać, że nie ma po co się uczyć i wkładać wysiłku w poznawanie języka polskiego, skoro za kilka miesięcy już ich tu nie będzie. Nie można jednak myśleć o tym jak o ich winie.

Wydaje mi się, że osoba pracująca w charakterze pomocy nauczyciela, by móc skutecznie wspierać uczniów cudzoziemskich i uczennice cudzoziemskie w nauce, powinna mieć pod opieką ich konkretną grupę, której towarzyszyć będzie w większości lekcji. Tak jest w naszej szkole. Szczególnie ważne jest to w początkowym okresie pobytu w Polsce i w szkole, kiedy dzieci są najbardziej zagubione i nie znają zupełnie języka. Wiem, że czasami jest to trudne ze względu na fakt, że kierowane są one do różnych klas, ale warto do tego dążyć. Dzięki temu można poznać lepiej dzieci i ich rodziny, zdobyć zaufanie, zrozumieć ich sytuację.

Wsparcie dzieci uchodźczych w procesie integracji

Oprócz pomagania dzieciom w zrozumieniu treści przekazywanych podczas zajęć oraz odrabianiu lekcji, równie ważne jest to, co nie wydaje się związane bezpośrednio z edukacją, ale ma niewątpliwie na nią duży wpływ – samopoczucie dzieci uchodźczych w szkole, ich relacje z polskimi rówieśnikami i rówieśnicami, współpraca z rodzicami i opiekunami uczniów i uczennic.

W swojej pracy pedagogicznej w Polsce często spotykałam się z opiniami nauczycieli i nauczycielek o tym, że dzieci z Czeczenii czy innych republik kaukaskich są niegrzeczne. Dotyczy to szczególnie chłopców. Zarówno w Inguszetii, jak i w Polsce pracowałam z różnymi dziećmi – nieśmiały i odważnymi, spokojnymi i rozrabiającymi, przykładającymi się do nauki i wagarującymi. Zawsze starałam się poznać je jak najlepiej jako indywidualne osoby. Pracując jako pomoc nauczyciela, staram się rozmawiać z dziećmi, którymi się zajmuję, nie tylko na tematy związane z lekcjami i pracą domową, ale także o ich proble-

mach, przyszłości, kim chciałyby zostać, o czym marzą, czego im brakuje, za czym tęsknią... Rozmawiamy też o ich zachowaniu, jeśli któraś z osób prowadzących lekcje mówi mi, że dziecko było niegrzeczne w czasie zajęć. Staram się być dla moich dzieci kimś, z kim wiedzą, że zawsze mogą porozmawiać i do kogo zawsze mogą się zwrócić w przypadku trudności lub trosk.

Wydaje mi się, że jest to bardzo istotne w pracy w szkole. Nie należy przyjmować łatwych rozwiązań i tłumaczeń – jeśli nawet wydaje nam się, że jakieś dziecko zachowuje się niewłaściwie, nie chce się uczyć, naszym obowiązkiem jako pedagogów i pedagożek jest, by zrozumieć dlaczego. Nie ma złych dzieci. Są za to dzieci, które znalazły się w różnych sytuacjach i odreagowują to na wiele sposobów, które próbują nam coś przekazać, nie zawsze wiedząc jak. Sądzę, że często jest pokusa, żeby się nie angażować, żeby ocenić na podstawie tego, co najbardziej widoczne – łatwiej jest na przykład powiedzieć, że dziecko jest niegrzeczne, trudniej jest spojrzeć głębiej i zastanowić się dlaczego, a jeszcze trudniej – zareagować, podjąc wysiłek, wykraczający niekiedy poza sztywne godziny pracy i wyznaczone zadania w szkole. W Inguszetii do mojej klasy trafił chłopiec, który w opinii wielu nauczycieli i nauczycielek nie chciał się uczyć, źle się zachowywał. Sprawilo to, że nikt nie chciał go w swojej klasie, choć wszyscy wiedzieli, że chłopiec stracił ojca, a jego matka była alkoholiczką. Było mi strasznie szkoda tego dziecka, starałam się okazać mu życzliwość, zapraszałam do siebie do domu, starałam się z nim dużo rozmawiać. I choć trochę to trwało, zanim moje podejście odniosło pozytywne efekty, takie zainteresowanie wystarczyło. Po czterech latach to był mój najlepszy uczeń!

W przypadku dzieci uchodźczych podobnych sytuacji warunkujących zachowanie, oprócz zwykłych, niezależnych od pochodzenia (związanych z sytuacją rodzinną, położeniem materialnym) jest często więcej. Zdarza się, że te dzieci przeżyły zbyt wiele jak na swój wiek – widziały cierpienie, słuchały historii wojennych, które dotknęły ich rodziny, nie zawsze mogły cieszyć się swoim dzieciństwem. Zdarza się też, że sama sytuacja migracyjna rodzi trudności – wiążą się one z uciążliwościami podróży, pozostawienia znanego sobie świata, z doświadczeniami rozłąki, koniecznością zrozumienia nowych zasad. Na te doświadczenia, a także na nową sytuację, w której nagle się znalazły, dzieci mogą rozmaicie reagować. Trzeba postarać się zrozumieć, że nie wynika to z tej czy innej kultury pochodzenia, a z samego faktu istotnych zmian w życiu dzieci cudzoziemskich⁸.

⁸ O tym, w jaki sposób dziecko może reagować na doświadczenia migracyjne oraz te związane z wejściem do nowego środowiska szkolnego, a także o tym, jak może odpowiedzieć na to szkoła, pisze K. Małanowska w artykule „Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum”, s. 30 w niniejszej publikacji [przyp. red.].

Ponadto mówiąc o zmianach należy pamiętać, że dzieci cudzoziemskie zostały często wychowane w kulturach różniących się od polskiej. Dotyczy to nie tylko łatwo zauważanych zwyczajów związanych z żywieniem czy ubieraniem się, ale także zachowaniem w szkole. Na przykład w szkole w Inguszetii obowiązuje żelazna dyscyplina – w czasie lekcji jest zazwyczaj bardzo cicho, dzieci uważnie słuchają tego, co mówi osoba prowadząca lekcję. Nicco inaczej może wyglądać lekcja w szkole w Polsce. Dzieci uchodźcze, z którymi pracuję jako pomoc nauczyciela, pytają mnie często, dlaczego nie mogą rozmawiać podczas zajęć, skoro robią to inne dzieci. Widzą, że uczniom i uczennicom w Polsce często pozwala się na nieco więcej, niż są przyzwyczajone, i czasami starają się sprawdzić, jak daleko mogą się same posunąć. Rzadko zdarza się to podczas lekcji, w których biorę udział, gorzej jest niestety w sytuacji, kiedy nie mogę być obecna podczas jakichś zajęć. Zdaję sobie wówczas sprawę, że moi wychowankowie zachowują się niekiedy niegrzecznie. Mam jednak nadzieję, że poprzez przypomnienie, jak powinno się zachowywać podczas lekcji, będzie się to zdarzało coraz rzadziej. Potrzebne jest tutaj także wsparcie ze strony rodziców i opiekunów, którzy przecież odgrywają najważniejszą rolę w procesie wychowawczym.

Innym istotnym aspektem odnajdywania się dzieci cudzoziemskich w szkole są ich relacje z polskimi uczniami i uczennicami. Z moich obserwacji wynika, że te kontakty w naszej szkole są bardzo pozytywne. Nigdy nie musiałam prosić polskich dzieci, by pomogły w czymś swoim rówieśnikom i rówieśnicom innych narodowości. Wręcz przeciwnie, zdarzało się, że uczeń czy uczennica pod moją opieką nie wzięły czy nie wzięła podręcznika a polskie dziecko samo z siebie oferowało podzielenie się własną książką. Dzieci polskie pytają też mnie, czy mogą mi jakoś pomóc. Może wynika to z tego, że od początku dbałam o dobre relacje z nimi. Starłam się, by nie miały odczucia, że nie zwraca się na nie uwagi, podczas gdy dzieci uchodźcze są specjalnie traktowane. Rozmawiałam z nimi po polsku, tłumaczyłam, skąd przyjechałam, skąd pochodzą ich koledzy i koleżanki i dlaczego są w Polsce. Mówiłam, że przede wszystkim zależy nam na odnalezieniu spokoju i bezpieczeństwa.

By pośrednio stworzyć środowisko szkolne otwarte na dzieci cudzoziemskie, w którym mogłyby się one dobrze czuć, prowadziłam spotkania dla polskich uczniów i uczennic w naszej szkole. Opowiadałam na nich o podstawach kultury Czeczenii i Inguszetii. Biorę też czasami udział w lekcjach etyki, podczas których mogę opowiedzieć więcej o naszych zwyczajach i tradycjach. Dzięki temu stają się one bardziej zrozumiałe dla polskich dzieci. Opisywałam na przykład, jak wygląda w kulturach kaukaskich ceremonia ślubu i wesela, jakie są zasady islamu. Myślę, że podobne zajęcia to bardzo dobry pomysł, ułatwiający kontakty i wzajemne zrozumienie.

Współpraca z rodzicami i opiekunami dzieci uchodźczych

Jako pomoc nauczyciela dbam też o nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu z matkami i opiekunkami dzieci uchodźczych, które uczą się w naszej szkole. Najbardziej intensywna współpraca ma miejsce na początku, gdy dziecko dopiero rozpoczyna naukę w naszej szkole. Spotykam się wówczas z jego matką lub opiekunką, żeby zwyczajnie usiąść przy herbacie i porozmawiać, lepiej się poznać. Odwiedzam też czasami ośrodek, aby zobaczyć, jak mieszkają, czego potrzebują, jaką pomoc możemy zaoferować, czy potrzebne są jakieś podręczniki lub zeszyty. Osoby te często nie wiedzą, do kogo zgłaszać takie potrzeby, do kogo się zwrócić. Gdy na początku roku szkolnego więcej dzieci uchodźczych trafiło do szkoły, dyrekcja zaproponowała ich matkom i opiekunkom, by zobaczyły, jak prowadzone są lekcje – dała im możliwość wejścia do klas i posłuchania, co się tam dzieje. Myślę, że to bardzo dobry pomysł, pozwalający rodzicom zapoznać się z tym, jak zorganizowane są zajęcia.

Istotne jest również, by wyjaśnić dorosłym zasady funkcjonowania szkoły, do której chodzą ich dzieci, a także szerzej – zasady funkcjonowania polskiego systemu edukacji. Opowiadam im między innymi o konieczności pisania usprawiedliwień dla dziecka w przypadku jego nieobecności, kupienia obuwia na zmianę i pilnowania, by dzieci nosiły je ze sobą, opłacenia i wyrobienia identyfikatorów dla dzieci. Staram się pomóc w załatwianiu formalności (np. wypełnieniu informacji zdrowotnych). W razie konieczności kontaktuję się z pracownikami ośrodka, w którym mieszkają matki i opiekunki naszych uczniów i uczennic – na przykład gdy zdarzyło się opóźnienie w przekazaniu wyprawek szkolnych dla dzieci mieszkających w ośrodku (uprawnionych do otrzymania podręczników, zeszytów, przyborów szkolnych itp.). Gdy dzieci nie mają podręczników, mogą dostać jedyнки w szkole, bo nie są przygotowane do lekcji. Pośredniczyłam więc w uregulowaniu takich kwestii. Pomagałam też w wykupieniu dla nich ubezpieczenia.

Długo rozmawiałam także z matkami i opiekunkami na temat lekcji religii i etyki. Początkowo nie rozumiały one różnicy między tymi dwoma przedmiotami, nie rozumiały też dokumentów szkolnych, które dotyczyły zgód na uczestnictwo dziecka w etyce. Wy tłumaczyłam im zatem, czym różnią się te przedmioty, że nie są one obowiązkowe, ale że mogą w nich brać udział dzieci cudzoziemskie, niezależnie od wyznania. Starałam się pokazać, że etyka może być ciekawa – nie jest związana z konkretną religią, umożliwia za to rozmowy na istotne tematy, jest także okazją do spotkania uczniów i uczennic i ich poznania się. Po tych rozmowach dzieci w większości chodzą na etykę.

Podczas roku szkolnego biorę ponadto udział w zebraniach z rodzicami i opiekunami, które są wspólne dla dorosłych z Polski i innych krajów. Tłumaczę

wtedy na język rosyjski, co mówią inni rodzice, o czym mówią nauczyciele i nauczycielki, tłumacząc ewentualne pytania.

Ważne jest też pozostawanie w kontakcie indywidualnym z matkami i opiekunkami, choćby telefonicznym. Korzystam z takiej formy, gdy na przykład dziecko opuszcza zajęcia – nie zawsze jest to z jego winy, może być spowodowane choćby wizytą u lekarza i nienapisaniem przez mamę usprawiedliwienia. W poważniejszych sytuacjach proszę matki lub opiekunki o spotkanie w szkole, gdzie możemy spokojnie porozmawiać. Może mieć to miejsce na przykład jeśli nauczyciele i nauczycielki skarżą się na zachowanie jakiegoś ucznia czy uczennicy. Staram się też namawiać matki i opiekunki dzieci uchodźczych, by wyjaśniały dzieciom, jak ważna jest nauka i dobre zachowanie w szkole. Wydaje mi się, że praca pomocy nauczyciela na nic się zda, jeśli nie będzie wspierana od tej strony.

Współpraca z kadrą pedagogiczną

Nastawienie nauczycieli i nauczycielek jest niezmiernie istotne w każdej pracy z dziećmi, niezależnie od pochodzenia tych dzieci. W przypadku uczniów i uczennic cudzoziemskich wydaje się jednak, że kadra pedagogiczna odgrywa szczególną rolę. W szkole dzieci spędzają dużo czasu, często na podstawie kontaktów z kadrą pedagogiczną i jej nastawienia kształtują swoje wyobrażenie o nowym kraju. Myślę, że aby zaakceptować życie w Polsce, dzieci muszą najpierw zaakceptować nauczycieli i nauczycielki. Miałam okazję obserwować ten proces na przykładzie swojego syna. Jeśli dzieci uchodźcze będą spotykać się z negatywnymi reakcjami, słyszeć krzywdzące komentarze, mogą poczuć się zagrożone, a także stracić chęć do nauki. Z kolei jeśli podejdzie się do nich z sercem, procentuje to od razu ich lepszym zachowaniem.

Pracując jako pomoc nauczyciela spotykam najczęściej nauczycieli i nauczycielki, którzy i które starają się zrozumieć sytuację dzieci uchodźczych i okazać im wsparcie. Myślę, że dużą rolę odgrywa tu pozytywne nastawienie dyrekcji, która daje dobry wzór. Niektóre osoby prowadzące lekcje znają podstawy języka rosyjskiego. To pomaga czasami w klasach, w których uczą się dzieci cudzoziemskie z krajów, gdzie język ten jest w powszechnym użyciu. Na przykład jeżeli dzieci nie potrafią napisać jakiegoś zdania po polsku, niektóre osoby prowadzące lekcje mówią: „Proszę napisać po rosyjsku, ja zrozumieję, mogę to zaliczyć albo pani pomoże mi przetłumaczyć”. Najpierw więc ja tłumaczę dzieciom po rosyjsku, o co chodzi, a potem one swoimi słowami piszą. Niekiedy nauczyciel czy nauczycielka podchodzi w trakcie lekcji do dzieci, także kiedy ja jestem w klasie, i upewnia się, czy wszystko jest jasne, czy nie trzeba czegoś dodatkowo wyjaśnić.

Ważnym, w mojej opinii, elementem postawy nauczycieli i nauczycielek jest poszanowanie dla wartości i kultury dzieci cudzoziemskich. Jego przykładem może być umożliwienie dziewczynkom ćwiczenia w strojach zakrywających ciało (np. długich spodniach) na lekcjach wychowania fizycznego czy też umożliwienie oddzielnych ćwiczeń od chłopców. Nauczycielki i nauczyciele czasami proszą mnie o wyjaśnienie pewnych kwestii związanych z odmienną kulturą i wychowaniem. Ma to miejsce zazwyczaj w nieformalnych rozmowach, ale myślę, że takie informacje mogą pomóc osobom prowadzącym lekcje lepiej zrozumieć niektóre zachowania dzieci cudzoziemskich. Jednym z takich zachowań, które zainteresowało część nauczycieli i nauczycielek, było nieustanne wstawanie dzieci na ich widok, niezależnie od tego, ile razy już widzieli się w ciągu dnia. Tłumaczyłam wówczas, że to zachowanie jest oznaką szacunku. Dzieci są u nas tak wychowane, by okazywać go nauczycielom i nauczycielkom, a także osobom starszym, i nie trzeba im o tym przypominać.

Warto też wspomnieć o współpracy z pedagogką szkolną. Często przekazuję jej to, co dotyczy uczniów i uczennic uchodźczych, by mogła mieć więcej informacji i lepiej zareagować, jeśli zajdzie taka potrzeba. Proszę ją też na przykład o pomoc w kontakcie z ośrodkiem, przede wszystkim z tego powodu, że większość czasu spędzam na lekcjach i nie zawsze mogę dozwonić się do ośrodka lub przekazać coś rodzicom.

Zdarzają się też oczywiście czasami nieco mniej pozytywne sytuacje, wydaje mi się jednak, że nie wynika to ze złej woli nauczycieli i nauczycielek. Zdarza się na przykład, że osoba prowadząca lekcję nie zwraca uwagi na dzieci cudzoziemskie, nie zauważa ich potrzeb. Często w ten sposób po prostu stara sobie poradzić z klasą, która zachowuje się głośno. W takiej sytuacji nauczyciel czy nauczycielka skupia się na tym, by zrealizować program, co nie pozwala zazwyczaj na dodatkowe zainteresowanie dziećmi cudzoziemskimi. Trzeba także pamiętać, że dzieci cudzoziemskie trafiają do szkół nagle, z dnia na dzień. Ich obecność jest dla kadry pedagogiczną nową sytuacją. Nie towarzyszy jej odpowiednie przygotowanie do pracy nauczycieli i nauczycielek. Dzieci cudzoziemskie, uczące się dopiero języka polskiego, uczestniczą w większości zajęć prowadzonych w języku polskim, podręczniki szkolne nie uwzględniają jednak ich obecności w klasie⁹. Moją rolą jest też wyjaśnianie niezrozumiałych frag-

⁹ Jak zauważa B. Gwóźdź może to prowadzić do poczucia wykluczenia w różnych obszarach. Jeden z nich związany jest z niezrozumieniem treści zawartych w podręczniku ze względu na niezajomość pewnych sformułowań czy niezrozumienie struktury zdań. Warto też jednak pamiętać, że podręczniki stosowane w szkole odwołują się do konkretnej kultury i kodów kulturowych, które mogą być niezrozumiałe dla dzieci wychowywanych poza Polską (zob. B. Gwóźdź, s. 140–142) [przyp. red].

mentów tekstów czy poświęcanie uczniom i uczennicom uwagi niezbędnej do zrozumienia tego, co się dzieje w czasie lekcji. Niestety zdają sobie sprawę, że gdy mnie nie ma, dzieci uchodźcze siedzą zazwyczaj we własnej grupie albo też częściej, nie mając możliwości aktywnego uczestniczenia w lekcjach, po prostu się nudzą lub przeszkadzają. Myślę, że to może być częściowa przyczyna opuszczania przez nie zajęć. Gdy wagarują, staram się z nimi rozmawiać i tłumaczyć, dlaczego nauka i regularne chodzenie do szkoły są ważne. Przez to że wiem, z jakimi trudnościami zmagają się dzieci cudzoziemskie, największą radość sprawiają mi otrzymywane przez nie pozytywne oceny. Mam świadomość, jak ciężko na nie pracują. Widzę też, że cieszy to także osoby prowadzące lekcje.

Plany na przyszłość

Jako pomoc nauczyciela w swojej dalszej pracy chciałabym wspierać dzieci z Czeczenii i innych krajów Kaukazu. Chciałabym móc spędzać z nimi więcej czasu po lekcjach. Myślę o tym, żeby porozmawiać z rodzicami i opiekunami (dyrekcja jest bardzo otwarta na takie pomysły), by zgodzili się zostawiać dzieci po zajęciach na przykład na dwie godziny w tygodniu. Mogłabym wówczas więcej rozmawiać z dziećmi, także na tematy niezwiązane bezpośrednio z edukacją, ale wpływające pozytywnie, w mojej opinii, na ich samopoczucie w szkole. Mogłabym wspólnie z nimi przygotować wiersz czy opowieść o ich narodzie i przetłumaczyć na język polski, ale też ośmielić je i zachęcić do pokazywania swojej kultury. Na przykład w Dzień Kobiet podczas szkolnej uroczystości dzieci uchodźcze też chciałyby złożyć swoje życzenia. Zazwyczaj stoją jednak i nic nie mówią. Wstydzą się, mają opory i dlatego chciałabym z nimi nad tym popracować.

Zależałoby mi też na tym, by przeznaczyć jedno z pomieszczeń na pokój modlitw. Obecnie dzieci nie modlą się w ciągu dnia, choć zgodnie z zasadami islamu powinny¹⁰. Robią to dopiero po powrocie do domu. Jednej z modlitw nie wolno jednak łączyć z innymi, co bywa szczególnie uciążliwe. Modlitwy nie trwają długo i myślę, że odmawianie ich nie zaburzałoby w istotnym stopniu planu lekcji. Bardzo też chciałabym, aby dzieci miały okazję uczestniczyć w lekcjach islamu, tak jak dzieci polskie mogą uczestniczyć w lekcjach religii

¹⁰ Zgodnie z zasadami islamu muzułmanin powinien odbywać pięć modlitw w ciągu dnia. Godziny modlitw muzułmańskich są ściśle określone i zmienne w ciągu roku, zależą także od położenia geograficznego [przyp. red.].

(katolicyzmu)¹¹. Koran w naszej kulturze to coś znacznie więcej niż wytyczne religijne, to także zbiór zasad, które pokazują, jak żyć. Jedna z nich mówi na przykład, że nie powinno się jeść kolacji, jeśli sąsiad jest głodny – wówczas najpierw trzeba się z nim podzielić. Myślę, że takie zajęcia byłyby bardzo istotne dla dzieci uchodźczych, dałyby im poczucie przynależności i zakorzenienia, które u wielu z nich zostało naruszone przez wyjazd z kraju i częstą zmianę miejsca zamieszkania. Teraz sama staram się rozmawiać o tym z dziećmi, żeby pielęgnować tradycję.

Chciałabym też pokazać polskim dzieciom, a także nauczycielom i nauczycielkom, tradycje i święta obchodzone w Czechenii czy też szerzej – w krajach kaukaskich. Myślałam o przybliżeniu muzułmańskiego święta Kurban Bajram (Święto Ofiarowania – przyp. red.), upamiętniającego ofiarę, w której Abraham chciał złożyć swojego syna. Jest to piękne święto – składa się wówczas ofiarę, której część przeznaczana jest dla ubogich. Dyrekcja jest otwarta na moje pomysły – chciałaby umożliwić obchodzenie podobnych świąt naszym uczniom i uczennicom, pokazać różnorodność tradycji w różnych miejscach na świecie.

Podsumowanie

Uważam, że w każdej szkole przyjmującej dzieci cudzoziemskie powinna być zatrudniona pomoc nauczyciela. Jej rolą jest nie tylko pomaganie uczniom i uczennicom w zrozumieniu treści lekcji czy odrabianiu pracy domowej. Jest swoistym przewodnikiem lub przewodniczką w nowym dla nich świecie, pełnym nieznanych osób, w którym obowiązuje nie tylko obcy im język, ale i nowe dla nich zwyczaje i zasady. Warto też pamiętać, że pomoc nauczyciela, oprócz tego że stanowi wsparcie dla dzieci, może być także wsparciem dla kadry pedago-

¹¹ Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia, działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia, jeżeli do udziału w tym kształceniu zgłosi się co najmniej 7 cudzoziemców (w przypadku szkoły podstawowej i gimnazjum) – art. 94a pkt 5 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.) oraz par. 8 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361) [przyp. red.].

gicznej, ponieważ wyjaśnia nauczycielom i nauczycielkom pewne zachowania podopiecznych, osadzając je często w kontekście kulturowym. Osoba taka może także pośredniczyć w kontaktach z rodzicami i opiekunami uczniów i uczennic cudzoziemskich, nie tylko jeśli chodzi o komunikację językową, ale także w objaśnieniu zasad obowiązujących w szkole, które często bardzo się różnią od tych z kraju pochodzenia cudzoziemców i cudzoziemek. Współpraca z dorosłymi wpływa na edukację dzieci. Nastawienie do nauki uczniów i uczennic może się polepszyć dzięki przekonaniu rodziców i opiekunów do szkoły, rozwianiu ich licznych obaw czy odpowiedzi na nurtujące ich pytania (na które najlepiej może odpowiedzieć właśnie osoba z tego samego kręgu kulturowego). Podsumowując, zatrudnienie pomocy nauczyciela – cudzoziemca czy cudzoziemki, znających dobrze kulturę kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich i ich rodziców lub opiekunów, to w mojej opinii krok w stronę szkoły otwartej na wielokulturowość, która uznaje swoją rolę, wykraczającą poza proces edukacji.

Aneksy

Aneks 1. – Przykładowe pismo do organu prowadzącego szkołę z wnioskiem o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela

Miasto Wielokulturowe, 15 kwietnia 2013 r.

**Szanowna Pani Burmistrz/Wójt/Prezydent
ul. Wielu Narodów 5
12–345 Miasto Wielokulturowe**

Szkoła Podstawowa nr 7
ul. Szkolna 1
12–345 Miasto Wielokulturowe

Szanowna Pani Burmistrz/Wójt/Prezydent,

W roku szkolnym 2012/2013 do Szkoły Podstawowej nr 7 zostało przyjętych sześcioro uczniów i uczennic z Czechenii. Pochodzą oni i one z rodzin, które ubiegają się o nadanie statusu uchodźcy. Pięcioro z nich wyznaje islam. Wszystkie dzieci znają język polski na poziomie początkującym, a na co dzień posługują się językiem rosyjskim. Brak dobrej znajomości języka polskiego oraz istotne różnice kulturowe i religijne stanowią zasadnicze przeszkody w pobieraniu przez nie nauki, a przez to też w realizacji obowiązku edukacyjnego przez nauczycieli i nauczycielki.

W związku z powyższym zwracam się z prośbą o przyznanie na rok szkolny 2012/2013 środków finansowych na zatrudnienie osoby, która włada językiem znanym dzieciom, w charakterze pomocy nauczyciela, zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

Zatrudnienie pomocy nauczyciela będzie znaczącym wsparciem dla kadry pedagogicznej w realizowaniu obowiązku nauczania i wychowywania dzieci cudzoziemskich. Osoba ta pomoże w codziennych kontaktach zarówno z dziećmi cudzoziemskimi, jak i ich rodzicami (np. na zajęciach czy wywiadówkach). Jej obecność w szkole jest istotna także ze względu na rolę, jaką może odegrać poprzez przeciwdziałanie nieporozumieniom o podłożu kulturowym czy religijnym w tworzeniu harmonijnej wspólnoty szkolnej. Osoba ta będzie tłumaczyć nie tylko z języka polskiego na rosyjski i odwrotnie, ale będzie wyjaśniać także różnice kulturowe i religijne, które wpływają na jakość i możliwość budowania relacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, religii i krajów pochodzenia. Ponadto jej rolą będzie motywowanie dzieci czecheńskich do czynnej nauki i aktywnego udziału w społeczności szkolnej. Jej obecność przełoży się zatem na zmniejszenie konfliktów oraz na zbudowanie mocniejszej i bardziej zintegrowanej wspólnoty szkolnej.

Mając powyższe na uwadze, wnioskuję o przyznanie jednego etatu na zatrudnienie osoby w charakterze pomocy nauczyciela.

Z poważaniem,

Jan Kowalski/Anna Kowalska

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 7/Dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 7

Aneks 2. – Przykładowy zakres obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej

Obowiązujące obecnie przepisy prawne¹ pozostawiają dużą swobodę szkole przy ustaleniu, jak dokładnie miałyby wspierać ją w funkcjonowaniu osoba zatrudniona w charakterze pomocy nauczyciela. Poniżej przedstawiamy przykładowy zakres działań i obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej²:

1. Wsparcie dzieci cudzoziemskich w nauce (np. obecność podczas lekcji różnych przedmiotów w roli asystenta lub asystentki osoby prowadzącej zajęcia, tłumaczenie poleceń z podręczników na język zrozumiały przez dzieci, pomoc w odrabianiu lekcji);
2. Wsparcie dzieci cudzoziemskich w procesie włączania się do społeczności szkolnej (np. objaśnianie zasad funkcjonowania szkoły czy prowadzenie działań mających zwiększyć ich aktywne uczestnictwo w wydarzeniach szkolnych);
3. Organizacja zajęć, mających podtrzymać i wzmocnić znajomość języka, kultury, narodowości, kraju pochodzenia czy religii dzieci cudzoziemskich;
4. Organizacja działań skierowanych do polskich dzieci, które to działania mają przekazać rzetelną wiedzę i informacje o religii, kulturze, narodowości i kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich;
5. Mediacja w przypadku konfliktów na tle pochodzenia kulturowego, narodowego, rasowego, etnicznego lub religii;

¹ Art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty – Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.

² Przykładowy zakres obowiązków został opracowany m.in. w oparciu o informacje przekazane w piśmie od Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 15.11.2012 do Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, odpowiadającym na zapytanie FRS o zakres obowiązków pomocy nauczyciela. Można w nim przeczytać że „(...) zakres obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela określa bezpośrednio dyrektor szkoły (...) zatrudnienie asystenta pomocy nauczyciela pomoże m.in. w zrozumieniu dziecka i ważnych aspektów kultury kraju, z którego pochodzi cudzoziemiec, w porozumieniu i pokonywaniu trudności związanych z różnicami międzykulturowymi czy językowymi w relacjach międzyludzkich” [przyj. red.].

6. Wsparcie i kontakt z rodzicami i opiekunami dzieci cudzoziemskich (np. przekazywanie informacji o bieżących wydarzeniach i działaniach szkolnych, o zasadach funkcjonowania szkoły i systemu edukacji w Polsce, wyjaśnienie oczekiwań stawianych rodzicom i opiekunom, informowanie ich o postępach dziecka w nauce, a także utrzymywanie kontaktu, dzięki któremu będzie możliwe lepsze poznanie ewentualnych specjalnych potrzeb dziecka, wynikających z sytuacji rodziny, budowanie pozytywnego wizerunku szkoły);
7. Współpraca z kadłą pedagogiczną szkoły (np. objaśnianie wpływu norm kulturowych czy religijnych na zachowanie dzieci, przekazywanie nauczycielom i nauczycielkom informacji o sytuacji rodzinnej, bytowej i zdrowiu dziecka, zwracanie uwagi na szczególne potrzeby edukacyjne dzieci cudzoziemskich);
8. Afirmacja przynależności narodowej, tradycji i kultury dzieci cudzoziemskich poprzez organizację i promocję działań i wydarzeń z poszanowaniem godności, religii, narodowości i kultury pochodzenia wszystkich w szkole, w celu integracji dzieci polskich i cudzoziemskich;
9. Doradzanie szkole przy planowaniu wydarzeń szkolnych, wycieczek itp. tak, aby były one zorganizowane w sposób, który nie wyklucza żadnego członka wspólnoty szkolnej ze względu na religię lub kulturę pochodzenia;
10. Pośredniczenie w kontaktach pomiędzy rodzicami i opiekunami a szkołą (np. jako tłumacz lub tłumaczka, poprzez udział w zebraniach dla rodziców i opiekunów czy pomoc rodzicom i opiekunom w wypełnianiu niezbędnych formalności).
11. (W przypadku dzieci uchodźczych) kontakt z ośrodkiem dla uchodźców w celu uzyskania informacji o sytuacji dziecka oraz podtrzymywaniu współpracy, służącej odpowiedzi na potrzeby uczniów i uczennic tam mieszkających.

Bibliografia

- Abramowicz, Marta (red.), (2011), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Banks, Cherry A., Banks, James A., (2010), Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej, w: Grudzińska, Anna, Kubin, Katarzyna (red.), *Szkoła wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Bernacka-Langier, Anna i in., (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Bernacka-Langier, Anna i in., (2011a), *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Bernacka-Langier, Anna i in., (2011b), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów i nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Bleszyńska, Krystyna M., (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Białek, Kinga i in., (2008), *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Brander, Patricia i in., (2005), *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Branka, Maја, Cieślukowska, Dominika (red.), (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Buber, Martin, (1992), *Ja i Ty – wybór pism filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Buber, Martin, (1968), Wychowanie, *Znak*, nr 166 (4), s. 442–461.
- Budzyński, Mariusz i in. (red.), (2009), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Chrzanowska, Aleksandra, (2009), Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.

- Chrzanowska, Aleksandra, Gracz, Katarzyna, (2007), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Cieślukowska, Dominika (red.), (2011), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Czerniejewska, Izabela, Kosowicz, Agnieszka, Marek, Agata, (2009), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Kraków: Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak.
- Czerniejewska, Izabela, Marek, Agata, (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Dąbrowska, Ewa, Markowska-Manista, Urszula (red.), (2011), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- DaSilva, Iddings, Ana, Christina, (2010), Nauka pisania i czytania pomostem między szkołą i domem – wsparcie rodzin dzieci imigranckich, w: Grudzińska, Anna, Kubin, Katarzyna (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Górski, Grzegorz, Kosowicz, Agnieszka, Marek, Agata, (2010), *Uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Grudzińska, Anna, Kubin, Katarzyna (red.), (2010), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Halik, Teresa, Nowicka, Ewa, Poleć, Wojciech (red.), (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Prolog.
- Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: Komunikacja z rodzinami imigrantów i Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, (2009), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Janta, Augustyna, Sałabun, Dorota, (2011), Praca z dziećmi uchodźców – refleksje, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Katowice: Kuratorium Oświaty w Katowicach, s. 19–25.
- Januszewska Edyta, (2010), *Dziecko czecheńskie w Polsce między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Każdy inny, wszyscy równi...*, (2003), Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze „Horyzonty”.
- Kłodkowski, Piotr, Marek, Agata, (2006), *Islam: między stereotypem a rzeczywistością*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Kosowicz, Agnieszka, (2010), Dobre praktyki – ze świata, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, s. 111–119.
- Kosowicz, Agnieszka, Marek, Agata, (2008a), *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.

- Kosowicz, Agnieszka, Marek, Agata, (2008b), *Podstawowe informacje o islamie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Koszewska, Katarzyna (red.), (2001), *Zrozumieć innych – czyli jak uczyć o uchodźcach*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kubin, Katarzyna, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kubin, Katarzyna, Świerszcz, Jan, (2011a), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62–83.
- Kubin, Katarzyna, Świerszcz, Jan, (2011b), Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willi Decjusza, s. 127–150.
- Leśniewska, Katarzyna, Puchała, Ewa, (2011), *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Lipińska, Ewa, (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Marek, Agata, (2007), *Podstawowe informacje o islamie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
- Markowska, Danuta, (1990), Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, *Kwartalnik pedagogiczny*, nr 4, Warszawa: PWN, s. 109–117.
- Martinelli, Silvio, Taylor, Mark (red.), (2002), *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy nr 4, Seria pakietów szkoleniowych „T-Kit”*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Młodzież na rzecz Różnorodności, Praktyczny Poradnik dla Młodych Ludzi po Różnorodności, Prawach Człowieka i Uczestnictwie*, (2007), Warszawa: Bank Światowy.
- Młynarczuk, Anna, Potoniec, Katarzyna (red.), (2009), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czecheńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS.
- Nowicka, Ewa (2006), Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych, w: Łodziński S., Nowicka E. (red.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
- Obidniak, Dorota (red.), (2011), *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, Warszawa: Związek nauczycielstwa Polskiego.
- Odnaleźć siebie. Wrocławska Szkoła Tutoringu*, (2008), publikacja projektowa, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Paszko, Artur (red.), (2011), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Pawlic-Rafałowska, Ewa (red.), (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st.

- Warszawy, Polskie Forum Migracyjne, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Pogorzała, Ewa, (2012a), Sytuacja prawna uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Pogorzała, Ewa, (2012b), Zasady finansowania kształcenia uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Rzepa, Joanna, (2011), *Język polski jako język drugi: Uczniowie cudzoziemscy w krakowskich szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2010/2011*, niepublikowana praca magisterska, Kraków: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sajdera, Jolanta, (2005), Nauczanie nieformalne: Tutoring jako jedna z form strategii edukacyjnej nauczyciela, *Nowa Szkoła*, nr 4, s. 23–26.
- Sałabun, Dorota, (2011a), Rola szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich – doświadczenia szkolnego koordynatora ds. cudzoziemców w ZSO nr 4 w Bytomiu, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Katowice: Kuratorium Oświaty w Katowicach, s. 26–30.
- Sałabun, Dorota, (2011b), Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, s. 119–128.
- Strzelecka, A., Kubin, K. (2010), Wnioski i rekomendacje dotyczące zmian systemowych wspierających szkoły wielokulturowe w Polsce, *Seria „Z teorią w praktykę”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej
- Topping, Keith, (2009), Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce, w: A. Janowski (red.), *Nauczanie w praktyce*, t. 1, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 93–116.
- Witkowski, Jędrzej (red.), (2011), *Świat na wyciągnięcie ręki. Scenariusze zajęć z edukacji globalnej na godziny wychowawcze*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Źródła internetowe:

- Różycka, Bogna, Czezeńscy uczniowie w naszej klasie, 28.08.2009: <http://refugee.pl/?mod=knowbase&path=2689&PHPSESSID=c4ba932fd4a8c59e34a23308ffa3d4d2> (dostęp 29.10.2012).
- Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie: www.pcn.lublin.pl.
- Dzieci zmarły z zimna, nie miały nawet butów, 14.09.2007: <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/dzieci-zmarly-z-zimna-nie-mialy-nawet-butow,34235.html> (dostęp 01.07.2012).

Akty prawne:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 02.04.1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

- Ustawa z dnia 13.06.2003 o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176).
- Ustawa z dnia 19.03.2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 nr 56 poz. 458).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21.05.2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20.08.2010 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 nr 156 poz. 1046).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1489).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.05.2011 w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz.U. 2011 nr 109 poz. 631).
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 10.11.2011 w sprawie wysokości pomocy dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. 2011 nr 261 poz. 1564).

Informacja o autorkach

Zaira Barkinhoeva – z wykształcenia nauczycielka nauczania początkowego. W 1994 roku ukończyła Instytut Pedagogiki w Groznm. Od 2011 roku zatrudniona w Gimnazjum nr 141 w Warszawie jako pomoc nauczyciela. Współpracowała ze Stowarzyszeniem Praktyków Kultury między innymi przy realizacji projektu integracyjnego dla dzieci uchodźczych.

Aneta Derda – absolwentka studiów polonistycznych Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Przez kilka lat uczyła języka polskiego dorosłych obcokrajowców. Obecnie uczy języka polskiego i kultury polskiej dzieci cudzoziemskie w Społecznym Gimnazjum „Startowa” w Warszawie. Prowadzi też w szkole warsztaty edukacji globalnej.

Barbara Gwóźdź – absolwentka filologii polskiej specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego Uniwersytetu Jagiellońskiego. W roku szkolnym 2011/2012 wolontariuszka i koordynatorka projektu „Teraz polski!”, oferującego wsparcie dzieciom cudzoziemskim w nauce języka polskiego w krakowskich szkołach podstawowych i gimnazjalnych.

Urszula Jędrzejczyk – nauczycielka dyplomowana edukacji wczesnoszkolnej, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz studiów podyplomowych „Mentorzy kulturowi” na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wychowawczyni i nauczycielka w klasach I–III Szkoły Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie. Przewodnicząca Szkolnego Zespołu do Spraw Cudzoziemców, inicjator i koordynator działań wielokulturowych. Autorka publikacji, poświęconych kwestiom edukacji wielokulturowej oraz edukacji uczniów i uczennic cudzoziemskich (m.in. *Blaski i cienie szkoły wielokulturowej*, (2010), *Problemy Opiekunczo-Wychowawcze*, nr 7). Autorka i realizatorka własnego programu edukacyjnego „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”.

Urszula Jurczykowska – nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej z piętnastoletnim stażem. Pracuje w Szkole Podstawowej im. J. K. Branickiego nr 47 w Białymstoku. Przez kilka lat prowadziła zajęcia wyrównawcze z języka pol-

skiego dla cudzoziemców. Przez sześć lat pracowała w klasach wielokulturowych. Ukończyła studia podyplomowe „Mentorzy kulturowi” na Uniwersytecie Jagiellońskim. Od 1 września 2010 roku jest wicedyrektorką odpowiedzialną za klasy 0–III.

Natalia Klorek – absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i studiów podyplomowych Instytutu Studiów Regionalnych i Globalnych Uniwersytetu Warszawskiego. Ma wieloletnie doświadczenie w pracy w sektorze pozarządowym, szczególnie w tematyce migracji i uchodźstwa. Pracuje w ramach projektów badawczych, dotyczących migracji. Współpracuje z Fundacją na rzecz Różnorodności Społecznej od 2009 roku, gdzie zajmuje się działalnością wydawniczą oraz Serią filmową „Narracje Migrantów”.

Katarzyna Kubin – jej teksty publicystyczno-naukowe na tematy dotyczące różnorodności społecznej, równego dostępu do edukacji i równego traktowania oraz migracji i integracji migrantów, ukazały się w publikacjach m.in. Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Instytutu Spraw Publicznych, Stowarzyszenia Willa Decjusza, Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jako edukatorka prowadziła szkolenia dla kadry pedagogicznej szkół, przyjmujących dzieci cudzoziemskie w Polsce, przedstawicieli i przedstawicielek administracji publicznej na co dzień pracujących z migrantami, a także studentów i studentek. Dyplom magisterski otrzymała od London School of Economics w Wielkiej Brytanii, gdzie ukończyła studia w Instytucie Krajów Rozwijających się oraz na Wydziale Antropologii Społecznej. Obecnie prezes Zarządu Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

Bogumiła Lachowicz – nauczycielka i pedagog z dwudziestoletnim doświadczeniem. Ukończyła Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, studia podyplomowe z informatyki oraz z terapii pedagogicznej. Pracowała z dziećmi niepełnosprawnymi, uczyła również informatyki w warszawskich szkołach średnich, policealnych i wyższych. W latach 2004–2008 pracowała w Zespole Szkół w Coniewie w podwarszawskiej gminie Góra Kalwaria jako pedagog i terapeutka. W 2008 roku zaczęła pełnić obowiązki dyrektorki, a od 2009 roku jest dyrektorką Zespołu Szkół w Coniewie.

Katarzyna Majdura – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych z edukacji wczesnoszkolnej, zarządzania jednostkami samorządu terytorialnego i organizacjami pozarządowymi oraz zarządzania w administracji publicznej. Ma wieloletnie doświadczenie

w pracy w samorządzie warszawskim. Od 1 czerwca 2009 roku pełni funkcję Naczelnika Wydziału Edukacji i Kultury dla Dzielnicy Targówek m.st. Warszawy.

Kaja Malanowska – mikrobiolożka. Zrobiła doktorat z genetyki bakterii na University of Illinois at Urbana-Champaign w USA. Pracowała w 1. Społecznym Liceum Ogólnokształcącym „Bednarska” i w Społecznym Gimnazjum nr 20 „Raszyńska” w Warszawie, gdzie zajmowała się między innymi pracą z dziećmi migranckimi i uchodźczymi, pochodzącymi z krajów takich jak Czeczenia, Inguszetia, Chiny, Wietnam czy Armenia. Jest pisarką i felietonistką, współpracuje z wydawnictwem Krytyki Politycznej.

Agnieszka Myszkowska – nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej z jedenaścioletnim stażem. Pracuje w Szkole Podstawowej im. J. K. Branickiego nr 47 w Białymstoku. W latach 2009–2011 prowadziła zerówkę czeczeńską.

Magdalena Rud – nauczycielka języka polskiego w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym im. Jacka Kuronia. Uczyła również w innych warszawskich liceach i gimnazjach. Prowadziła zajęcia na wydziale Metodyki i Teorii Lektury Uniwersytetu Warszawskiego oraz na Studiach Podyplomowych Instytutu Badań Literackich PAN. Jest współautorką podręcznika do kształcenia literackiego i językowego dla szkół ponadgimnazjalnych „Przez labirynt” (K. Chlipalski, M. Rud, (2002), Warszawa: Wydawnictwo Juka). Tworzyła i realizowała programy edukacyjne poświęcone problematyce społecznej.

Dorota Sałabun – z wykształcenia pedagogka szkolna. Wychowawczyni świetlicy w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Bytomiu (po restrukturyzacji – Szkoła Podstawowa nr 37) oraz szkolna koordynatorka ds. uchodźców. Związana z działającym w Bytomiu do listopada 2010 roku ośrodkiem dla cudzoziemców, którzy złożyli wnioski o nadanie statusu uchodźcy. Ukończyła na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie studia pedagogiczne oraz studia podyplomowe „Mentorzy kulturowi”, przygotowujące do pracy z cudzoziemcami.

Małgorzata Wiśniewska – wychowawczyni w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym „Dom przy Rynku” oraz pedagog szkolny w Technikum Spożywczo-Gastronomicznym im. Jana Pawła II w Warszawie. Jest konsultantką Ogólnopolskiego Programu Społecznego „Szkoła bez Przemocy”, należy do Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. Razem ze swoimi wychowankami tworzyła i realizowała projekty edukacyjno-wychowawcze i artystyczne. Wielokrotnie wyróżniana za swoją pracę, została między innymi Wychowawcą Roku 2010 oraz Belfrem Roku 2011. Szczególnie miejsce w jej zawodowej aktywności zajmuje wdrażanie idei edukacji globalnej.

Jest uczestniczką i współautorką Międzysektorowego Porozumienia na Rzecz Edukacji Globalnej w Polsce, członkinią Rady Programowej Fundacji Edukacji Globalnej oraz mentorką Centrum Edukacji Obywatelskiej.



Kilka słów o Serii „Maieutike” – forum wymiany dla praktyków

Teksty, które przedstawiamy w niniejszej publikacji, powstały w ramach Serii „Maieutike”.

Seria „Maieutike” poświęcona jest problematyce różnorodności społecznej w ujęciu praktycznym. Artykuły serii opisują innowacyjne działania, a także ogólne refleksje dotyczące praktyki działania w kontekście różnorodności społecznej. Teksty zebrane pod szyldem Serii „Maieutike” stanowią zatem swego rodzaju forum wymiany informacji i doświadczeń osób, na co dzień działających w kontekście i na rzecz różnorodności społecznej.

Nazwa serii nawiązuje do sokratejskiej metody majeutycznej, która polega na próbie dojścia do rozwiązań problemów drogą dialogu i zadawania pytań. To podejście do nauczania opiera się na przeświadczeniu, że poprzez umiejętne stawianie pytań możliwe jest takie starcie poglądów, dzięki któremu uczący się dochodzi samodzielnie do rozwiązania problemu. Dyskutanci wzajemnie podważając swoje twierdzenia, wzmacniają argumenty, a starcie sądów prowadzi do wydobycia (dosł. *μαieυτικός*) z umysłów dyskutantów odpowiedzi na pytania.

Nazwa serii ma podkreślać konieczność współpracy oraz uczenia się od siebie nawzajem w procesie refleksji nad potrzebą zmian systemowych w odpowiedzi na współczesne przejawy różnorodności społecznej. Wychodzimy bowiem z założenia, że dzięki dyskusji o różnorodności społecznej w systemie oświaty możemy osiągnąć znaczącą, jakościową zmianę w sposobie jego funkcjonowania – zmianę prowadzącą do przestrzegania zasady równego dostępu do edukacji, stworzenia przestrzeni dla pluralizmu wartości i światopoglądów, szerszej współpracy między różnymi podmiotami zaangażowanymi w proces edukacji oraz wzmocnienia narzędzi dydaktycznych o metodykę, kształtującą świadomych swoich praw obywateli i obywatelki.

Pierwsze teksty z serii dotyczyły systemu oświaty w Polsce i skierowane były do kadr pedagogicznych szkół przyjmujących dzieci z doświadczeniem migracji. Poruszały kwestie ważne dla osób w różny sposób zaangażowanych w pracę na rzecz równego dostępu do edukacji oraz standardów, budujących poszanowanie różnorodności społecznej w szkołach.

Wszystkie teksty przygotowane w Serii znajdują się na stronie: www.ffrs.org.pl.

Życzymy miłej lektury!



Kilka słów o Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) jest niezależną organizacją pozarządową, której misją jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego. FRS prowadzi działania, które mają szerzyć postawy tolerancyjne, rozwijać zasoby wiedzy i narzędzia wspierania procesu integracji oraz nagłaśniać sprawy związane z wykluczeniem społecznym w wyniku dyskryminacji ze względu na wyznanie, pochodzenie kulturowe, etniczne, rasowe, narodowe czy światopogląd.

Prowadzimy działania w następujących obszarach:

• Programy edukacyjne

Oferujemy programy edukacyjne, które mają na celu uzupełnienie, rozwinięcie bądź ugruntowanie wiedzy i umiejętności dotyczącej komunikacji międzykulturowej, informacji o wybranych kulturach i religiach, problemu dyskryminacji i wykluczenia społecznego, zjawiska migracji i uchodźstwa oraz integracji migrantów i migrantek. Przygotowaliśmy programy edukacyjne dla takich grup jak kadra pedagogiczna szkół, studenci i studentki kierunków pedagogiki, funkcjonariusze i funkcjonariuszki straży granicznej. Oferujemy też usługi consultingu jako wprowadzenie do działań edukacyjnych lub jako wsparcie po ukończeniu programu edukacyjnego.

• Działalność wydawnicza

FRS systematycznie rozwija zasoby wiedzy na temat różnorodności społecznej, problematyki migracji i integracji migrantów, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i dyskryminacji. Ważną częścią naszych działań wydawniczych stanowi Seria „Maieutike”, w skład której wchodzi teksty pisane przez osoby działające na co dzień w kontekście i na rzecz różnorodności społecznej. Słowo „maieutike” w nazwie serii podkreśla takie wartości jak dialog, współpraca oraz uczenie się od siebie nawzajem w celu wypracowania konkretnych rozwiązań współczesnych dylematów, wynikające z różnorodności społecznej w Polsce.

• Seria filmowa „Narracje Migrantów”

Seria filmowa składa się z krótkich filmów, których bohaterowie i bohaterki szukają dla siebie miejsca w Polsce. Słowo „migrant” w tytule nie odnosi się jednak do statusu prawnego, a raczej do sposobu bycia, mentalności, doświadczenia życiowego osób, wypowiadających się w filmach. Filmy służą jako narzędzia edukacyjne i stanowią punkt wyjścia do dalszej dyskusji na temat różnorodności społecznej, migracji i integracji.

Więcej na temat działań FRS na stronie internetowej: www.ffrs.org.pl.



Polecamy także wydaną przez FRS książkę
*Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy
i metody nauczania. Wybór tekstów*



Publikacja jest zbiorem dziesięciu tekstów naukowych pisanych przez specjalistów i specjalistki w dziedzinie pedagogiki wielokulturowej, pracujących w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Wybrane artykuły przedstawiają wyniki badań i omawiają takie zagadnienia jak organizacja zajęć z języka angielskiego jako drugiego, budowanie relacji z rodzicami migrantkami, metody prowadzenia zajęć z dziećmi o różnym pochodzeniu etnicznym i narodowym oraz o różnym poziomie znajomości języka obowiązującego w szkole. Publikacja jest źródłem inspirujących działań dla praktyków oraz źródłem wsparcia merytorycznego w określaniu możliwych rozwiązań z zakresu polityki społecznej czy też metodologii badań, dotyczących sytuacji dzieci z migrantkami w szkołach w Polsce.

Informacje o książce:

Tytuł: „Szkoła Wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów”

Redaktorki: Anna Grudzińska, Katarzyna Kubin

ISBN: 978-83-932271-0-5

Wydawca: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej

Miejsce i data wydania: Warszawa, 2010

Nakład: 1000 egz.

Opinia o książce Dominiki Cieślukowskiej, członkini Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, trenerki antydyskryminacyjnej i kompetencji międzykulturowych: *Publikacja ta jest pozycją wyjątkową na polskim rynku książek wspierających i rozwijających pracę na rzecz wielokulturowości w szkole. Wprowadza perspektywę antydyskryminacyjną, obecnie rzadko dostrzeganą przez polskich autorów zajmujących się tym tematem (...). Artykuły wybrane do tego zbioru nie tylko wprowadzają dyskurs, słownictwo i refleksję rzadko w Polsce występujące w literaturze na temat wielokulturowości. Pokazują także, jak działać w praktyce, czego unikać, oraz co robić, by szkoła promowała różnorodność oraz przeciwdziałała stereotypom, uprzedzeniom i dyskryminacji.*



Publikacja objęta patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego.



Publikacja wydana dzięki dofinansowaniu z m.st. Warszawy oraz Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców i budżetu państwa. Publikacja dostępna bezpłatnie do wyczerpania nakładu.

W celu zamówienia egzemplarza, prosimy wysłać zgłoszenie na adres: biuro@ffrs.org.pl.

Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne

Pod redakcją Natalii Klorek i Katarzyny Kubin

Publikacja jest zbiorem artykułów, przedstawiających konkretne rozwiązania, dotyczące przyjmowania do szkół dzieci cudzoziemskich, ich edukacji oraz prowadzenia placówek wielokulturowych. Opisane rozwiązania realizowane są przez kadrę pedagogiczną w szkołach oraz osoby, działające w innych instytucjach, zajmujących się edukacją w Polsce.

Od wielu lat do szkół naszego Zespołu przyjmujemy uczniów i uczennice z różnych stron świata. Musieliśmy się wiele nauczyć, aby wypracować skuteczne metody pracy z dziećmi, nieznającymi języka polskiego i polskiej kultury, często mającymi za sobą traumatyczne przeżycia i które nierzadko przejmują się sprawami związanymi z legalizacją pobytu w Polsce. Staramy się w naszej szkole uczyć tolerancji i akceptacji tego, co wydaje się „inne”. Publikacja ta pozwala zapoznać się z doświadczeniami osób, na co dzień pracujących, podobnie jak my, w wielokulturowych środowiskach szkolnych. Prezentuje ona propozycje ciekawych i praktycznych rozwiązań tych wyzwań, z którymi wszyscy nieuchronnie borykamy się, chcąc wesprzeć dzieci cudzoziemskie w procesie edukacji.

dr Krystyna Starczewska, dyrektorka Społecznego Gimnazjum nr 20 w Warszawie,
pomysłodawczyni Zespołu Szkół „Bednarska”

Artykuły zawarte w niniejszej publikacji to cenny zapis codziennych doświadczeń, dylematów i inspirujących rozwiązań, dotyczących edukacji dzieci cudzoziemskich. Są ważnym przyczynkiem do refleksji nad kwestiami związanymi z integracją i przeciwdziałaniem dyskryminacji w szkołach. To lektura obowiązkowa dla wszystkich, którzy staną przed wyzwaniem pracy w szkole wielokulturowej. Po tę publikację powinny także sięgnąć osoby, zajmujące się polityką oświatową, jako że wielokulturowość nie jest dla polskiego systemu edukacji jedną z możliwości, ale jej realną przyszłością. Zapraszam do lektury.

Sławomir Broniarz, prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego

Wprowadzenie możliwości zatrudniania przez szkoły pomocy nauczyciela, potocznie zwanej asystentem międzykulturowym lub asystentką międzykulturową, to jedno z ciekawszych i bardziej nowatorskich rozwiązań w polskim systemie oświatowym. Wieloletnie doświadczenie Stowarzyszenia Interwencji Prawnej pokazuje, jak wiele dobrego ktoś taki może wnieść w życie społeczności szkolnej. Ważne jest, by osoba, pracująca w roli pomocy nauczyciela, sama była cudzoziemcem lub cudzoziemką – wówczas bowiem najlepiej rozumie kulturę dzieci oraz trudności, mogące wystąpić w ich integracji w Polsce. Mam nadzieję, że niniejsza publikacja zachęci zarówno szkoły, jak i organy prowadzące placówki oświatowe do korzystania z tego rozwiązania.

dr Witold Klaus, prezes Stowarzyszenia Interwencji Prawnej

Publikacja objęta patronatem
Związku Nauczycielstwa Polskiego
oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji



ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Wydawca:



Fundacja na rzecz
Różnorodności
Społecznej

www.ffrs.org.pl

Publikacja dystrybuowana nieodpłatnie
ISBN: 978-83-932271-2-9