

**Nr**  
**5/2009**

**ANALIZY**  
**RAPORTY**  
**EKSPERTYZY**

Aleksandra Chrzanowska

**ASYSTENT KULTUROWY –  
INNOWACYJNY MODEL PRACY  
W SZKOŁACH PRZYJMUJĄCYCH  
DZIECI CUDZOZIEMCÓW**

**S**towarzyszenie  
**I**nterwencji  
**P**rawnej

## 1. Dzieci cudzoziemskie w polskich szkołach

W polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci cudzoziemców. Tylko do warszawskich szkół w czerwcu 2008 roku uczęszczało 753 dzieci, nie będących obywatelami polskimi, z czego 702 to dzieci spoza Unii Europejskiej<sup>1</sup>. Można się domyślać, że znaczna część spośród nich to dzieci przymusowych imigrantów ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz tych, którzy zostali już objęci ochroną międzynarodową. Najliczniejszą grupę narodowościową stanowią tu Czecceni. Wśród dzieci cudzoziemskich są na pewno również dzieci innych imigrantów, którzy wiążą swoją najbliższą przyszłość z Polską – Wietnamczyków, Ukraińców i innych. Powyższe dane dotyczą Warszawy. Należy jednak pamiętać, że w całej Polsce znajduje się obecnie 18 ośrodków dla uchodźców (7 w Województwie Mazowieckim, 5 w Lubelskim, 4 w Podlaskim i po 1 w Śląskim i Kujawsko-Pomorskim)<sup>2</sup>, a w miastach w całym kraju osiadają liczne grupy imigrantów ekonomicznych. Oznacza to, że w niektórych szkołach, zwłaszcza tych zlokalizowanych w pobliżu ośrodków dla uchodźców oraz w rejonach większych skupisk imigrantów, pojawia się coraz więcej klas zróżnicowanych kulturowo. Razem z polskimi dziećmi uczą się ich rówieśnicy pochodzący z odległych kultur, wyznający inną religię, często mający za sobą traumatyczne doświadczenia z krajów pochodzenia i najczęściej w momencie zapisania do szkoły nie znający języka polskiego.

Od 2001 roku wszystkie dzieci, niezależnie od obywatelstwa i posiadanego statusu prawnego, mają nie tylko prawo do nauki, ale są również objęte obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki do 18 roku życia<sup>3</sup>. Jak do tej pory nie pojawiło się jednak zbyt wiele pomysłów, jak systemowo wesprzeć szkoły i nauczycieli, zupełnie nieprzygotowanych do pracy z uczniami pochodzącymi z odmiennych kultur i bardzo słabo lub wcale nie posługujących się językiem polskim. Jedynym wsparciem zapewnionym jak dotąd przez ustawodawcę był nałożony na gminę obowiązek zapewnienia dziecku nie znającemu języka polskiego lub znającemu go na poziomie niewystarczającym, dodatkowych bezpłatnych lekcji języka polskiego przez okres roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Okazało się to jednak daleko niewystarczające. Raporty z badań, monitoringów<sup>4</sup> czy choćby rozmowy z nauczycielami pokazują, że w wielu przypadkach edukacja dzieci cudzoziemskich jest fikcją.

<sup>1</sup> Dane z dn. 20 lipca 2008 r. otrzymane z Mazowieckiego Kuratorium Oświaty, opracowane przez Wydział Przedszkoli, Szkół Podstawowych i Opieki Psychologiczno-Pedagogicznej.

<sup>2</sup> Dane Urzędu ds. Cudzoziemców, dostępne na stronie: <http://www.udsc.gov.pl/Listy,osrodkow,dla,uchodzcow,464.html>

<sup>3</sup> Zob. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób nie będących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz. U. nr 131, poz. 1458). Zob. też W. Klaus, *Prawo do edukacji* [w:] W. Klaus (red.), *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2008, dostępne także na stronie: <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/prawne-uwarunkowania-integracji-uchodzcow-w-Polsce.pdf>

<sup>4</sup> Zob. A. Jasiakiewicz, W. Klaus, *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, ARE 2/2006, <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/ARE-206-monitoring-edukacyjny.pdf> oraz Agnieszka Kosowicz, *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report*, Polskie Forum Migracyjne 2007– raport o jakości dostępu dzieci przymusowych migrantów do edukacji przygotowany na zamówienie UNHCR, dostępny na stronie: <http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=91&wid=22>

Dzieci często nie chodzą do szkoły, a jeśli chodzą, to niewiele rozumieją z lekcji, nudzą się, przeskadzają innym, nie zdają do następnej klasy bądź są klasyfikowane na siłę, nie zdają egzaminów gimnazjalnych. Poza tym, nierzadko dochodzi do bójek między dziećmi polskimi a cudzoziemskimi, a grono pedagogiczne na ogół sobie w takich sytuacjach nie radzi – wiele spraw trafia od razu na policję. Nauczyciele mają też bardzo utrudniony kontakt z rodzicami dzieci imigrantów.

Bardzo wielu nauczycieli stara się jak może – zapoznają się z kulturą i religią cudzoziemskich podopiecznych, korzystają ze szkoleń organizowanych przez organizacje pozarządowe, wymieniają się nawzajem doświadczeniem, próbują na własną rękę wypracować model efektywnej pracy w klasie wielokulturowej. Niestety, nie wszystkim się to udaje. Często jest to wysiłek przekraczający możliwości najbardziej nawet pozytywnie nastawionych i zaangażowanych pedagogów, jeśli brakuje wsparcia z zewnątrz. Chodzi tu zarówno o prawne zagwarantowanie możliwości prowadzenia innowacyjnych zasad nauczania w szkołach, do których przyjmowane są dzieci cudzoziemskie, jaki i o zapewnienie odpowiedniego przygotowania metodycznego nauczycielom.

Niezwykle istotne jest jednak także zwiększenie środków finansowych dla szkół, w których uczą się dzieci imigrantów (zwiększenie subwencji oświatowej). Należy zauważyć, że ośrodki dla uchodźców lokowane są często w bardzo małych społecznościach, w biednych gminach wiejskich. To na gminach spoczywa odpowiedzialność zapewnienia dodatkowych zajęć z polskiego dla dzieci cudzoziemców. To one muszą dowieźć dzieci z odległych czasem ośrodków dla uchodźców do szkoły czy też do różnych szkół, jeżeli zdecydują się na równomierne rozmieszczenie dzieci w różnych szkołach. Rozwiązanie takie jest właściwe z punktu widzenia integracji, a także często konieczne z powodów logistycznych, bowiem najbliższa ośrodkowi szkoła może być zbyt mała na przyjęcie dużej grupy dzieci uchodźców.

Ustawa o systemie oświaty wymaga wielu zmian. Niestety są one wprowadzane bardzo powoli i opornie. Tym niemniej, właśnie pojawiła się perspektywa, z której wszystkie szkoły przyjmujące cudzoziemców powinny z pożytkiem dla całej społeczności szkolnej skorzystać. Z dniem 1 stycznia 2010 roku wchodzi w życie nowelizacja ustawy, która daje możliwość zatrudnienia w szkole asystenta kulturowego – czyli osoby, znającej język i kulturę kraju pochodzenia uczniów – w charakterze pomocy dla nauczyciela oraz osoby ułatwiającej integrację uczniów cudzoziemskich ze społecznością szkolną.

Interesujące nas w tym zakresie znowelizowane przepisy art. 94a ustawy brzmią następująco:

#### **Ustawa o systemie oświaty**

**Art. 94a.** 4. 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.

**4a. 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.**

4b. Uprawnienie, o którym mowa w ust. 4, przysługuje także osobom będącym obywatelami polskimi, podlegającym obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki; osoby te korzystają z uprawnienia, o którym mowa w ust. 4, nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

4c. Osoby, o których mowa w ust. 4 i 4b, mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy.

Zanim skupimy się na korzyściach, wynikających z możliwości zatrudnienia pomocy dla nauczyciela, zwróćmy jeszcze uwagę, że poza dodatkową nauką języka polskiego, dzieciom cudzoziemskim stworzono także szansę uczęszczania na dodatkowe zajęcia wyrównawcze w zakresie przedmiotów nauczania, których zorganizowanie będzie spoczywało na organie prowadzącym szkołę (art. 94a ust. 4c), a więc na gminie. Jest to o tyle ważne, że poza nieznaną polskiego, dzieci cudzoziemskie – a zwłaszcza mali uchodźcy, którzy często nie mieli możliwości regularnie uczęszczać do szkoły – mają poważne braki w materiale dydaktycznym. Dzięki zajęciom wyrównawczym, mają szansę na stopniowe uzupełnianie braków, nie narażając reszty klasy na „równanie w dół”. Może to być istotne z perspektywy rodziców dzieci polskich, którzy czasem pojawienie się dzieci cudzoziemskich odbierają właśnie jako ryzyko obniżenia poziomu nauczania w klasach, w których uczą się ich dzieci.

## 2. Problemy dzieci cudzoziemców w polskiej szkole

Podstawowym i największym problemem dzieci cudzoziemców, a także nauczycieli, pod których opiekę trafiają, jest **nieznajomość** lub bardzo **słaba znajomość języka polskiego** w momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole<sup>5</sup>. Utrudnia to zarówno ocenę poziomu wiedzy uczniów i na tej podstawie umieszczenie ich w odpowiedniej klasie, jak i sprawia, że nie rozumiejąc tego, co dzieje się na lekcji, dzieci mają ogromne trudności z opanowaniem materiału i coraz bardziej odstają od polskich rówieśników<sup>6</sup>. Problem nieznajomości języka w mniejszym stopniu dotyczy dzieci rozpoczynających naukę od pierwszej klasy – te uczą się najszybciej i mają najmniej zaległości. Znacznie trudniej opanowanie języka i dogonienie programu przychodzi dzieciom starszym – podczas gdy uczą się prawie wyłącznie polskiego, klasa idzie do przodu z programem, w którym one zaczynają mieć coraz więcej zaległości. A zaległości te mają na ogół już w punkcie wyjścia, co może wynikać zarówno z różnic w programach nauczania w różnych krajach, jak i z braków spowodowanych długotrwałą niemożnością uczęszczania do

<sup>5</sup> M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008, s. 258.

<sup>6</sup> E. Januszewska, *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa 2008, s. 36-37.

szkół w rejonach ogarniętych konfliktem zbrojnym (w przypadku dzieci uchodźców). Sytuacja ta wymaga znacznie większego zaangażowania nauczycieli w indywidualną pracę z uczniem cudzoziemcem<sup>7</sup>. Gdy takich uczniów jest w klasie kilkoro, a nauczyciel jeden, bardzo trudne staje się pogodzenie realizacji programu w tempie naturalnym dla polskich uczniów z jednoczesnym wspieraniem procesu edukacyjnego dzieci cudzoziemców.

Niewłaściwe wydaje się organizowanie **egzaminu kwalifikującego** dla uczniów nieposiadających świadectw szkolnych z kraju pochodzenia na odpowiedni poziom nauczania jedynie **raz lub dwa razy w roku**. Dzieci, które przyjeżdżają do Polski wkrótce po jego przeprowadzeniu, przez najbliższych parę miesięcy pozostają w próżni – nie uczą się nigdzie i rzadko kiedy mogą liczyć choćby na solidne lekcje języka polskiego w czasie oczekiwania na przyjęcie do szkoły<sup>8</sup>, tracąc tym samym cenny czas. Taka sytuacja nie powinna mieć miejsca.

Funkcjonowanie dzieci cudzoziemców, zwłaszcza uchodźców, w polskiej szkole zaburza często **traumatyczne przeżycia** z kraju pochodzenia<sup>9</sup>. Dramatyczne doświadczenia wojenne głęboko tkwią w ich pamięci, a przeżycia z najwcześniejszego dzieciństwa często napiętnowane są cierpieniem i śmiercią. Objawy traumy bywają różne – niektóre dzieci są wycofane, apatyczne i zamknięte w sobie, inne nadpobudliwe i agresywne – w każdym przypadku jednak przeżyta trauma odbija się negatywnie na procesie edukacyjnym. Bardzo ważna jest zatem umiejętność szybkiego rozpoznania tych objawów i zaoferowanie specjalistycznego wsparcia. Zaburzenia traumatyczne występują także u rodziców dzieci uchodźców<sup>10</sup>, co bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie dzieci w szkole. U jednych i drugich występuje lęk przed rozdzieleniem. Czasem w obawie o życie swoich dzieci, rodzice nie decydują się na posyłanie ich do szkoły (w czasie wojny w Czeczenii zdarzało się, że dzieci były wywożone i przepadały bez wieści). Dlatego tak istotna jest praca również z rodzicami, stopniowe wyrabianie w nich zaufania do szkoły.

**Kontakt z rodzicami** dzieci cudzoziemców jest **utrudniony** zarówno ze względu na barierę językową, jak i brak zainteresowania niektórych rodziców kształceniem dzieci w Polsce. Dotyczy to zwłaszcza tych rodzin, które swój pobyt w Polsce traktują tymczasowo, nie widzą zatem potrzeby, by ich dzieci uczęszczały tu do szkoły<sup>11</sup>. W takiej sytuacji rodzice nie motywują dzieci do nauki, nie dbają o ich frekwencję, nie starają się w żaden sposób wspierać wysiłku edukacyjnego swoich dzieci. Przekonanie ich, że każdy dzień nauki w szkole jest bezwzględnie wartościową dla ich dzieci, niezależnie od tego, jakich wyborów dokonają oni w najbliższej przyszłości, jest trudne, ale należy taki wysiłek podejmować. Nie jest też proste zainteresowanie, a następnie podtrzymanie motywacji do nauki dzieci, które w żaden

<sup>7</sup> T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 66-68; M. Ząbek, S. Łodziński, *op. cit.*, s. 259.

<sup>8</sup> E. Januszewska, *op. cit.*, s. 34-35.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 37-39.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>11</sup> M. Ząbek, S. Łodziński, *op. cit.*, s. 259.

sposób nie są motywowane w domu. Jest to nie lada wyzwanie, któremu szkoła, aktywnie szukając skutecznych metod, musi sprostać.

Znalezienie się w polskiej szkole samo w sobie jest dla większości dzieci cudzoziemskich dużym **szokiem kulturowym**<sup>12</sup>. Szkoły w różnych stronach świata funkcjonują na różnych zasadach, odmienne są relacje nauczycieli z uczniami, inne są oczekiwania wobec postawy i zachowania uczniów. Dzieci potrzebują wiele czasu i życzliwego wsparcia pedagogów oraz kolegów, by zrozumieć i przyswoić obowiązujące tu zasady. Ze względu na nieprzygotowanie społeczności szkolnej na przyjęcie uczniów odmiennych kulturowo, dochodzi niejednokrotnie do poważnych nieporozumień na tle **różnic kulturowych**. Zdarza się, że niezrozumiałe dla nas zachowania i sposób bycia dzieci cudzoziemców niesłusznie interpretowane są jako dziwactwo, przejaw braku wychowania, arogancji czy agresji. Z tego punktu widzenia niezwykle istotnym jest realizowanie w szkołach postulatów **edukacji wielokulturowej**, której głównym założeniem jest przyjęcie zasady, że wszystkie kultury są równe i równoważnościowe<sup>13</sup>. Nie chodzi tu zatem wyłącznie o wprowadzenie grupy obcokrajowców do kultury większości. Równie ważnym procesem jest poznanie innych kultur, kultur mniejszości, przez większość, to jest społeczeństwo gospodarzy, a przede wszystkim nauczenie się otwartości i wrażliwości na odmienności kulturowe. Takie podejście prowadzi do akceptacji kultury pochodzenia uczniów cudzoziemskich i ułatwia im zachowanie własnej tożsamości kulturowej, co z kolei bardzo sprzyja procesowi ich integracji<sup>14</sup>. Z drugiej strony zwiększa także kompetencje dzieci ze społeczeństwa przyjmującego – „we współczesnym świecie o wysokiej mobilności ludności, członkowie większości coraz częściej spotykać będą się z przedstawicielami innych kultur, a mogą również, w wyniku okoliczności życiowych, znaleźć się w sytuacji bycia przedstawicielem mniejszości”<sup>15</sup>.

### 3. Projekt „Szkoła wielokulturowa”

Możliwość zatrudnienia asystenta kulturowego od dawna postulowali zarówno nauczyciele, jak i przedstawiciele organizacji pozarządowych. Nie czekając na zmiany w ustawie, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej postanowiło sprawdzić praktyczne zastosowanie pomysłu wprowadzenia asystenta kulturowego do szkoły, gdzie uczą się mali uchodźcy z Czeczenii, wzorując się na instytucji asystentów romskich z powodzeniem funkcjonującej już od kilku lat. Zatrudniona przez nas asystentka czeczeńska od trzech semestrów pracuje w jednej z warszawskich szkół. Chcielibyśmy przedstawić założenia, które nam przyświecały przy opracowywaniu projektu oraz podzielić się obserwacjami i doświadczeniem zdobytym podczas jego realizacji. Mamy nadzieję, że dodatkowo zachęci to szkoły do wykorzystania możliwości stworzonej przez ustawodawcę i zatrudniania asystentów pochodzących z kultury uczniów cudzoziemskich oraz władających ich językiem w charakterze pomocy nauczyciela.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 36-43; M. Ząbek, S. Łoziński, *op. cit.* s. 259.

<sup>13</sup> T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, *op. cit.*, s. 38.

<sup>14</sup> Por. przypis 17.

<sup>15</sup> T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, *op. cit.*, s. 38-39.

Z początkiem kwietnia 2008 roku Stowarzyszenie rozpoczęło realizację projektu pilotażowego współfinansowanego przez Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy pt. „Szkoła wielokulturowa” w Szkole Podstawowej nr 273 na warszawskich Bielanach, gdzie uczęszcza około trzydzieścioro dzieci narodowości czeczeńskiej z pobliskiego ośrodka dla uchodźców. Celem projektu było wsparcie procesu integracji uczniów czeczeńskich ze społecznością szkolną poprzez zatrudnienie w szkole Czeczenki jako asystentki kulturowej. Chodziło z jednej strony o aktywizację dzieci uchodźczych oraz ich rodziców i zachęcanie ich do włączania się we współtworzenie życia szkolnego, o przekonanie ich, że szkoła należy także do nich, jest wspólnym dobrem wszystkich uczniów i ich rodziców, zarówno polskich, jak i imigranckich. Jednocześnie, ważne było uwrażliwienie uczniów polskich i ich rodziców oraz nauczycieli na problematykę wielokulturowości, walczenie z uprzedzeniami i stereotypami narodowościowymi, etnicznymi i religijnymi, a także promowanie idei wzajemnej tolerancji i wielokulturowości.

Asystentka czeczeńska dwa razy w tygodniu<sup>16</sup> przez cały dzień dyżuruje w szkole. Zna język czeczeński, rosyjski i polski, jest **dostępna dla wszystkich uczniów**, zarówno dzieci cudzoziemskich, poszukujących pomocy osoby ze środowiska imigranckiego, której łatwiej jest zrozumieć ich problemy, jak i dzieci polskich, chcących uzyskać informację lub wyjaśnić swoje wątpliwości wynikające z różnic kulturowych. Polskie dzieci zaczepiają ją na przerwach, są bardzo ciekawe odmienności kulturowych, chcą je poznać i zrozumieć. Niektóre, zafascynowane nowością i egzotyką, deklarują, że koniecznie chcą pojechać do Czeczenii.

Nasza asystentka sama wywodzi się ze środowiska imigranckiego. Już od kilku lat z powodzeniem funkcjonuje w społeczeństwie polskim i odnosi sukcesy w procesie integracji całej swej rodziny ze społeczeństwem przyjmującym. Predestynuje ją to do pełnienia roli swoistego **rzecznika uczniów uchodźców**. Jest osobą, do której może zwrócić się o pomoc każdy uczeń uchodźca, mający problemy w szkole. Jest ona również łączniczką między dziećmi imigrantami i ich rodzicami a szkołą. Mieszkając w Polsce od kilku lat i wychowując dzieci w wieku szkolnym, doskonale orientuje się w troskach i obawach, które dzielą przymusowi migranci posyłający swoje dzieci do polskich szkół. Dzięki swemu pochodzeniu i życiowemu doświadczeniu, asystentka czeczeńska jest dla rodziców imigrantów godnym zaufania reprezentantem szkoły, zwiększając tym samym wiarygodność polskiej szkoły i budując szacunek wobec tej instytucji w środowisku przymusowych migrantów.

Jednocześnie jest ona dla nauczycieli **źródłem informacji o kulturze pochodzenia** dzieci cudzoziemskich, tłumaczy pewne zachowania uwarunkowane kulturowo, ułatwiając tym samym nauczycielom poszanowanie odmienności podopiecznych. Z drugiej strony nie dopuszcza do sytuacji, w której dzieci, wykorzystując otwartość i takt nauczycieli, próbują „wymigać się” od pewnych obowiązków czy aktywności szkolnych, zasłaniając się zakazami kulturowymi czy religijnymi, które w rzeczywistości nie istnieją lub bezpośrednio ich nie dotyczą.

---

<sup>16</sup> Dwa razy w tygodniu to oczywiście zbyt mało, dyżury powinny odbywać się codziennie, w tym przypadku jednak budżet projektu nie pozwolił na zatrudnienie asystentki na cały etat.

Co bardzo istotne, asystentka służy **pomocą językową** w sytuacjach niezrozumienia pomiędzy uczniami, uczniami a nauczycielami i nauczycielami a rodzicami. Tłumaczy dzieciom polecenia czy zadania sformułowane przez nauczyciela w niezrozumiały dla nich sposób. Jeśli sytuacje takie się powtarzają, interweniuje bezpośrednio u nauczyciela w celu uświadomienia mu, że jego wymagania wobec dzieci cudzoziemskich są zbyt wygórowane.

Uczestniczy również w zebraniach z rodzicami, podczas których pełni między innymi **rolę tłumacza**, ale także pomaga w nawiązaniu i **utrzymywaniu kontaktów z rodzicami uczniów imigrantów**. Zachęca ich do udziału w zebraniach, do rozmów z nauczycielami. Kontakty z rodzicami sprawiają, wbrew pozorom, najwięcej kłopotów. Niestety, niewielu z nich docenia wagę edukacji i często nie dba o regularne posyłanie dzieci do szkoły. Wynika to zapewne z tego, że sami na ogół nie są ludźmi wykształconymi. Ich dzieciństwo i młodość przypadły na okres działań wojennych, kiedy nauka była niemal niemożliwa – szkoły były zniszczone po bombardowaniach, a jeśli nawet działały – droga do nich była bardzo niebezpieczna, więc rodzice, nie chcąc ryzykować życia swoich dzieci, po prostu nie posyłali ich do szkoły. Trudno jest przekonać takich ludzi, że od edukacji może zależeć przyszłość ich dzieci w Europie. Trudno wymagać od asystentki kulturowej, żeby dotarła z tym przekazem do wszystkich. Ale nawet jeśli udaje jej się przekonać pojedynczych rodziców, należy uznać to za sukces. Jest też grupa rodziców, którym bardzo świadomie zależy na edukacji dzieci, ale ze względu na barierę językową i kulturową nie wchodzi w interakcję ze szkołą. Obecność asystentki czeczeńskiej stwarza im możliwość nawiązania kontaktu z nauczycielami, zachęca do przybycia na zebranie, do odrobinę bardziej aktywnego zaistnienia w życiu szkolnym swoich dzieci.

Aktywizacja uczniów imigrantów odbywa się poprzez szereg **aktywności, wykorzystujących dziedzictwo narodowe i kulturowe imigrantów**, takich jak prowadzenie Kółka Miłośników Kaukazu czy organizowanie dnia wielokulturowości. Jest to o tyle ważne, że w takich sytuacjach dzieci imigranckie czują się pierwszoplanowymi bohaterami. W przeciwieństwie do dnia codziennego, kiedy są w mniejszości i znaczna część z nich odstaje od rówieśników, mają okazję zablysnąć, podzielić się wiedzą, pokazać swoją kulturę, z której są dumni czy wykazać się umiejętnościami, których nie posiadają polskie dzieci. To bardzo podnosi ich poczucie własnej wartości.

Jednak to, co wydaje nam się najważniejsze, to prowadzenie przez asystentkę dla chętnych w godzinach popołudniowych **zajęć z języka czeczeńskiego jako języka ojczystego z elementami kultury czeczeńskiej**. W chwili obecnej dzieci przymusowych migrantów w Polsce nie mają możliwości nauki swojego języka ojczystego. Po czeczeńsku rozmawia się po prostu w domach. Ale brakuje miejsc, w których można byłoby poznać język literacki. Liczne badania społeczne<sup>17</sup> udowadniają, że imigrant

<sup>17</sup> Zob. np.: H. Grzymala-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1998; H. Grzymala-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Wydawnictwo „Nomos”, Kraków 2000; ex J. *Multi-Culturalism and Political Integration in European Cities*, Toronto 2005; W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press,



nie jest zdolny do integracji ze społeczeństwem przyjmującym, gdy nie jest w stopniu wystarczającym wrośnięty w kulturę ojczystą. Wykorzenienie z kultury ojczystej utrudnia skuteczną integrację ze społeczeństwem przyjmującym i sprzyja marginalizacji, a nawet całkowitemu wykluczeniu przymusowych migrantów. Większość uczęszczających do polskich szkół dzieci czeczeńskich, ze względu na niestabilną sytuację w kraju pochodzenia, nigdy nie miała możliwości uczestniczyć w lekcjach języka ojczystego prowadzonych w szkole. Stąd przedsięwzięcie to cieszy się dużym zainteresowaniem zarówno wśród uczniów imigrantów, jak i ich rodziców. Jest to kolejna próba wyciągnięcia przyjaznej dłoni do rodziców imigrantów, uświadamiająca, iż szkoła jest otwarta na odmienność kulturową swoich uczniów i gotowa do wspierania rozwoju edukacji kulturowej swoich podopiecznych. Jest to kolejny krok w kierunku zwiększenia wiarygodności szkoły w oczach rodziców imigrantów i stanowi swoistą zachętę do posyłania dzieci do szkoły. Kiedy kończyliśmy pierwszą edycję projektu i nie mieliśmy pewności, czy dostaniemy dofinansowanie na kolejną, dzieci zaczęły przysyłać nam przez asystentkę rozpaczliwe listy, żeby „nie zabierać im Zaliny i nie zabijać u nich w szkole języka czeczeńskiego”.

Bardzo ważnym zadaniem asystentki jest aktywna pomoc w **rozwiązywaniu bieżących konfliktów między uczniami polskimi, a cudzoziemskimi**, w tym w szczególności konfliktów powstałych na tle różnic kulturowych. Z naszych obserwacji wynika, że bójkki dzieci na korytarzach szkolnych zdarzają się na porządku dziennym. Jednak gdy jedną ze stron jest dziecko cudzoziemskie, wywołuje to panikę i komentarze, że „obcy biją nasze dzieci?”. Zdarza się, że bez próby wyjaśnienia sytuacji, nauczyciele lub rodzice polskich dzieci wzywają policję, sprawa nabiera urzędowego toku, ale problem nie znika. Asystentka pełni w takich przypadkach rolę mediatora kulturowego, rozmawia z dziećmi i wspólnie z nimi próbuje dociec przyczyny konfliktu. A przyczyny są na ogół blahe i wynikają z nieporozumień na tle kulturowym. Po prostu zachowania neutralne w jednej kulturze mogą być w innej postrzegane jako agresywne – choćby mówienie podniesionym głosem. Również neutralne dla jednych słowa, dla innych brzmią obraźliwie i wulgarnie. Zdarzają się też wyrazy brzmiące podobnie w różnych językach, ale o jakże odmiennych znaczeniach – i tak, Czeczen, który w swoim własnym języku zapyta Polaka, jak ten ma na imię, spokojnie może dostać w twarz za użycie niewybrednego wyzwiska. Kiedy się o tym wszystkim spokojnie z dziećmi rozmawia, okazuje się często, że nie ma żadnego problemu i dzieci, które jeszcze przed chwilą próbowały sobie nawzajem oczy wydrapać, podają sobie dłonie. Czasem w ten sposób dochodzi wręcz do zawarcia bliższej znajomości. Tak właśnie się stało pierwszego dnia obecności naszej asystentki w szkole. Jak tylko pojawiła się na dyżurze, usłyszała, że za chwilę będzie potrzebna jako tłumaczka podczas rozmowy policjanta z chłopcami, którzy się poważnie pobili – Polakiem i Czeczenem oraz ich rodzicami. Atmosfera była ciężka, rodzice krzyczeli i wygrażali sobie nawzajem, chłopcy mieli zacięte twarze, a policjant sprawiał wrażenie zupełnie bezradnego. Przekrzykując hałas, próbował dotrzeć do dzieci z komunikatem, że nie oczekuje oczywiście, iż za chwilę podadzą sobie dłonie, ale

---

Oxford 1995; W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2001.

powinny się nawzajem przeprosić. Bez skutku. Asystentka poprosiła, żeby zostawiono ją na chwilę samą z chłopcami. Po chwili rozmowy okazało się, że do pyskówki, a następnie bójki, doszło na tle nieporozumienia językowego. Czeczen mówił, że o czymś zapomniał (po rosyjsku „zabył”), co Polak zinterpretował jako przechwałkę, że kogoś zabił czy pobił... Kiedy przy pomocy asystentki odtworzyli przebieg rozmowy, która doprowadziła do całego zamieszania, zaczęli się śmiać, a po chwili poszturczując się przyjaźnie, kontynuowali przerwana bójką rozmowę. Gdy policjant, słysząc śmiech, wszedł do pomieszczenia, zobaczył ku swojemu zdumieniu chłopców ściskających sobie dłonie i pogrążonych w rozmowie. Na widok rozbawionych dzieci, uspokoili się również rodzice. Pojawiły się warunki do przeprowadzenia rozmowy na tematy kulturowe, wychowawcze i formalno-prawne.

Pomoc asystentki kulturowej zapewne nie wyeliminuje całkowicie kwestii przemocy między dziećmi, bo jak już wspomniano, dzieci się czasem kłócą i biją – niezależnie od narodowości. Pomaga ona jednak tę przemoc ograniczać i minimalizować jej konsekwencje.

O tym, jak obecność asystentki czeczeńskiej jest ważna dla całego środowiska szkolnego, świadczy zarówno entuzjazm dzieci, stopniowo coraz większe zainteresowanie rodziców, jak i zaangażowanie grona pedagogicznego we współpracę z asystentką. Dyrekcja od razu zareagowała pozytywnie na naszą propozycję realizacji projektu w szkole. Udostępniono pomieszczenia do prowadzenia zajęć z języka czeczeńskiego i Kółka Miłośników Kaukazu, część nauczycieli włączyła się w przeprowadzenie Dnia Wielokulturowości. Wychowawcy klas natychmiast podjęli starania, by poprzez asystentkę nawiązać bliższy kontakt z rodzicami dzieci. Od samego początku zadbano również, by asystentka dobrze się poczuła wśród nauczycieli. Została przedstawiona jako nauczycielka, traktowano ją poważnie i po partnersku. Pod koniec pierwszej edycji projektu, szkoła aktywnie wsparła nasze starania o przedłużenie możliwości jego finansowania. Asystentka wtopiła się w społeczność szkolną, stanowi jej bardzo ważną część, a jeśli zdarza się jej chwilowa nieobecność, jest ona bardzo silnie odczuwalna.

#### **4. Postulaty na przyszłość**

Obecność asystenta kulturowego sprawia, że liczne trudności, z którymi dotychczas szkoła radziła sobie z ogromnym trudem lub czasem nie radziła sobie wcale, stają się znacznie łatwiejsze do rozwiązania. Zatrudnienie asystenta w szkołach nie rozwiąże jednak wszystkich problemów edukacyjnych, z którymi na co dzień boryka się grono pedagogiczne. Dlatego warto zastanowić się nad możliwością wprowadzenia kolejnych zmian, dzięki którym proces edukacji dzieci – zarówno cudzoziemskich, jak i polskich, które uczą się z nimi w tych samych klasach – będzie się odbywał na jak najwyższym poziomie. Poniżej kilka propozycji.

- W niektórych szkołach dzieci cudzoziemskie są bardzo licznie reprezentowane, zdarza się, że stanowią nawet 1/3 społeczności szkolnej i połowę uczniów w niektórych klasach<sup>18</sup>. Zatrudnienie asystenta kulturowego jest w takiej sytuacji palącą koniecznością, ale niezależnie od tego w każdej klasie, gdzie dzieci cudzoziemskie stanowią co najmniej 1/4 klasy i spora część z nich dopiero zaczyna mówić po polsku, powinien być obowiązkowo zatrudniony **nauczyciel wspomagający**, tak jak ma to miejsce w klasach integracyjnych. Tylko takie rozwiązanie zapewni wysoki poziom nauczania zarówno polskich dzieci, które mogą iść do przodu bez ociągania zgodnie z programem, jak i dzieci cudzoziemskich, które w ten sposób mają szansę ten program szybciej dogonić.
- Zasadnym wydaje się **zwolnienie** dzieci przebywających w Polsce krócej niż 3 lata z obowiązku przystępowania do **egzaminu gimnazjalnego**. Należy pamiętać, że część dzieci cudzoziemców w wieku gimnazjalnym ma duże luki w nauce ze względu na niestabilną sytuację w kraju pochodzenia. Ciężko jest dzieciom te braki nadrobić w krótkim czasie, ciężko jest także na tyle dobrze opanować język polski, by w pełni rozumieć wszystkie polecenia. Egzaminy gimnazjalne albo nie są zaliczane, albo są zaliczane na bardzo niskim poziomie przez dzieci cudzoziemskie. Po pierwsze jest to dla nich frustrujące, bo rzadko kiedy odzwierciedla realny wysiłek, jaki włożyły w naukę oraz minimalizuje ich szansę dostania się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej. Po drugie, sztucznie zaniża poziom szkoły, powodując, że szkoły i pracujący w nich nauczyciele traktują obecność dzieci cudzoziemskich jako problem, a nie jako wyzwanie, i wolą się go pozbyć, niż szukać rozwiązań.
- Szkoły, w których uczą się dzieci cudzoziemskie, powinny **dysponować dodatkowymi środkami finansowymi**, by móc stosować wszelkie pomoce dydaktyczne – z zatrudnieniem dodatkowych pracowników włącznie – w celu zagwarantowania wszystkim uczniom równego dostępu do edukacji na wysokim poziomie. Środki te powinny być przekazane z budżetu centralnego, bowiem gminy nie są w stanie ich ponieść same. Ponadto powinny zostać przewidziane specjalne **dotatki dla nauczycieli** uczących w klasach wielokulturowych. Nie jest to praca standardowa, wymaga szczególnego zaangażowania, poszukiwania nowatorskich rozwiązań zarówno w sferze wychowawczej, jak i edukacyjnej, w związku z czym wiąże się ze znacznie większym niż zwykle nakładem czasu i energii.
- Zagadnienia związane z **prawami człowieka i edukacją wielokulturową** powinny pojawiać się w programie nauczania na wszelkich szczeblach edukacji.
- Nauczyciele powinni mieć zagwarantowaną bogatą **ofertę szkoleniową** w zakresie **metodyki** pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, nauczania polskiego jako języka obcego oraz dostęp do wszelkich niezbędnych materiałów edukacyjnych.
- Warto zastanowić się nad ustawową możliwością zorganizowania **klasy przygotowawczej** w sytuacji, gdy do szkoły trafia na raz duża grupa dzieci nie mówiących po polsku. Dzieci w takiej klasie intensywnie uczyłyby się języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze i społeczeństwie, uczest-

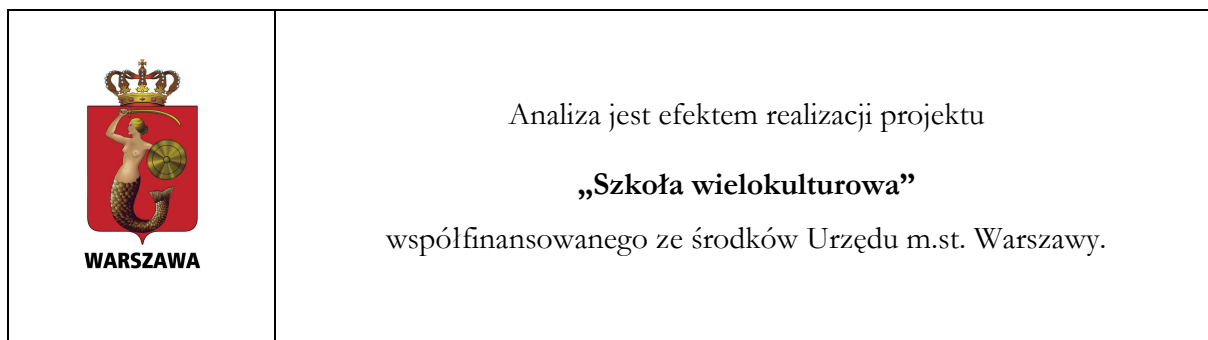
<sup>18</sup> Dotyczy to głównie szkół w małych miejscowościach, gdzie powstały ośrodki dla uchodźców. Tak sytuacja wygląda np. w szkole podstawowej w Emolinku koło Zakroczymia, do której uczęszczają dzieci z pobliskiego ośrodka w Smoszewie.

nicząc w życiu społeczności szkolnej, a po odpowiednim czasie – w zależności od indywidualnych predyspozycji – trafiałyby do regularnych klas według wieku i poziomu wiedzy. W trakcie trwania zajęć przygotowawczych uczniowie cudzoziemcy powinni uczestniczyć razem z polskimi kolegami w niektórych zajęciach, w których nie jest niezbędna perfekcyjna znajomość języka polskiego, takich jak: muzyka, wychowanie fizyczne, plastyka itp. Klasy te powinny funkcjonować w szkołach, umożliwiając jak najszybsze przenikanie dzieci cudzoziemskich do społeczności szkolnej, ćwiczenie języka w praktyce, a co za tym idzie – skuteczniejszą integrację z rówieśnikami.

- Należy stworzyć specjalne programy dla starszych uczniów, którzy nie mają wykształcenia. Konieczne jest zaproponowanie im przygotowania zawodowego. W tym celu zmianie muszą ulec przepisy, które obecnie nakazują w takich przypadkach uzyskanie zezwolenia na pracę. Chodzi głównie o osoby, ubiegające się o nadanie statusu uchodźcy.

## NOTA O AUTORCE

**Aleksandra Chrzanowska** – absolwentka kulturoznawstwa na Uniwersytecie Warszawskim (praca magisterska o tożsamości kulturowej uchodźców czeczeńskich w Polsce). Pracowała w polskim przedstawicielstwie Fundacji Lekarze bez Granic (Médecins Sans Frontières), obecnie doradca międzykulturowy i Członkini Zarządu w Stowarzyszeniu Interwencji Prawnej. Koordynatorka projektu „Szkoła wielokulturowa”.



**Analizy, Raporty, Ekspertyzy 2009, nr 5 (27); wrzesień 2009 r.**

**Komitet redakcyjny:** Witold Klaus (przewodniczący), Agnieszka Gutkowska, Agnieszka Kwaśniewska, Maria Nielaczna, Małgorzata Pomarańska-Bielecka

Stowarzyszenie Interwencji Prawnej

Al. 3 Maja 12 lok. 510

00-391 Warszawa