

**Asystent
międzykulturowy –
nowe rozwiązania
starych problemów.
Przykład z Coniewa**

Bogumiła Lachowicz,
dyrektorka Zespołu Szkół
w Coniewie

Seria „Maieutike” nr 8/2010



Seria wydawnicza
Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej



www.ffrs.org.pl

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 rówieśniczkami, 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 upodabniały 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 doświadcza kadra nauczycielska. Przedstawię też różne próby załagodzenia trudności i rozwiązania problemów. Szczególną uwagę poświęcam pracy asystenta kulturowego¹, którego mogliśmy zaangażować do pracy w naszej szkole w 2010 i w 2011 roku dzięki współpracy ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej.

1. 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 wniosek 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 –

¹ 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. Żaden 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 [przyp. red.].

spotkanie i praca z dziećmi uchodźczymi była nowym i od razu sporym wyzwaniem. Szybko zorientowałam się, iż dzieci te różni od ich rówieśników i rówieśniczek, 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 wyzwania, 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 dotyczą wszystkie nowo przybyłe dzieci uchodźcze. Na początku zawsze mieliśmy 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 Czeczeńców 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 przerwały 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 rówieśniczkami, 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 stawił je w sytuacji osób obserwowanych 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 pourazowego². Cała kadra pedagogiczna mogła zaobserwować w zachowaniu uczniów i uczennic cudzoziemskich, że pamiętały bombardowania i strach, który towarzyszył im codziennie w Czeczenii.

² Więcej na temat zespołu stresu pourazowego znaleźć można w artykule: U. Jurczykowska, A. Myszkowska, (2010), Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich, *Seria „Maieuitike”*, nr 7, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny jest na stronie: www.ffrs.org.pl [przyp. red.].

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 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 pracowniczki 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 niewielka możliwość wychowawczego oddziaływania na młodych chłopców i wytłumaczenia 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 niebezpieczeństwo³. 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, dynamicznością, 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 rówieśniczek. 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

³ O identyfikowaniu granicy pomiędzy relatywizmem kulturowym a ograniczaniem możliwości praktykowania tradycji i norm kulturowych zob. także: M. Rud, Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej, *Seria „Maieuitike”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny jest na stronie: www.ffrs.org.pl [przyp. red.].

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.

2. PRÓBY ROZWIĄZANIA PROBLEMÓW DZIECI CZECZEŃSKICH – NASZE SUKCESY I PORAŹKI

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 gminę⁴ 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 nauczycielki⁵. Aby ułatwić start czeczeńskim 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 ich polskim kolegom i koleżankom przez chwilę poczuć się tak, jak ich rówieśnicy i rówieśniczki 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

⁴ 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).

⁵ 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.

artykułu 42. punktu 2. Karty Nauczyciela. Dzięki projektowi „Zagrajmy o sukces”⁶, który realizowaliśmy w gimnazjum, 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 spostrzeżliśmy, 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 świątami 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 rówieśniczek ogromny wpływ ma rodzina

⁶ Projekt systemowy „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów poprzez dodatkowe zajęcia rozwijające kompetencje kluczowe – Zagrajmy o sukces” był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i krajowych środków publicznych w ramach Poddziałania 9.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013.

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 Bielanach. Występ i profesjonalna oprawa zapewniona przez Stowarzyszenie wywarła ogromne wrażenie zarówno na naszych uczniach i uczennicach, jak i na rodzicach i opiekunach. Na zakończenie odtąńczono 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 Migracji⁷. 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 wydane przez Stowarzyszenie Vox Humana⁸, Fundację Kultury Chrześcijańskiej ZNAK⁹ i Biuro Edukacji m.st. Warszawy¹⁰.

⁷ Konkurs zorganizowano w ramach projektu „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”, finansowanego przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców oraz budżet państwa.

⁸ G. Górski, A. Kosowicz, A. Marek, (2010), *Uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; A. Kosowicz, A. Marek, (2008), *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana; K. Białek i in., (2008), *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox

3. 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”¹¹, które stanowiły odpowiedź na postulowaną od dawna przez nauczycieli i nauczycielki a także organizacje pozarządowe potrzebę wsparcia szkoły przez tak zwanego asystenta kulturowego¹². 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 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. 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 łacińskim, 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

Humana oraz I. Czerniejewska, A. Marek, (2010), *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.

⁹ W szczególności: I. Czerniejewska, A. Kosowicz, A. Marek, (2009), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Kraków: Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak.

¹⁰ 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.

¹¹ Projekty współfinansowane były przez Wojewodę Mazowieckiego.

¹² 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.

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 Czeczena, 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 próśb 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 klepali 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 dzieci 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, przybывая 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 Czeczenii pozwoliła im poczuć się pewniej i dostrzec, iż szkoła chce z nimi współpracować i czyni wysiłki, aby zbliżyć się do społeczności czeczeńskiej. Zebrania takie odbywają się teraz cyklicznie na początku każdego roku szkolnego¹³.

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 polskich 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.

4. 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 nauczyciela¹⁴, 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

¹³ Podobne spotkania dla cudzoziemskich rodziców i opiekunów opisane zostały także w: U. Jurczykowska, A. Myszkowska, (2010), Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich, *Seria „Maietuike”*, nr 7, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej [przyp. red.].

¹⁴ 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”.

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 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 czecheńskimi, ale także rodzicami i opiekunami ich i dziećmi 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”¹⁵ realizowany jest we współpracy ze Stowarzyszeniem Vox Humana, drugi „Nauka języka – podstawa integracji” z Fundacją Obywatelska Perspektywa¹⁶. W ramach pierwszego projektu w szkole prowadzone są warsztaty międzykulturowe dla dzieci polskich i czecheńskich. Mają one na celu między innymi poszerzenie wiedzy o kulturze czecheńskiej 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,

¹⁵ Projekt Stowarzyszenia Vox Humana współfinansowany jest przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców i budżet państwa.

¹⁶ Projekt Fundacji Obywatelska Perspektywa współfinansowany jest przez Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców i budżet państwa.

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 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 побыć razem i zaprezentować swoje umiejętności i kulturę. Spotkanie przyczyniło się do umocnienia wzajemnego uznania.

5. 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 rówieśniczkami 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 pozytywów wynikających 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 wspomże szkołę w procesie stawania się placówką przyjazną dla wszystkich dzieci niezależnie od narodowości i sprawi, że będą one czuły się w niej dobrze.

Redakcja językowa: Anna Walas

O autorce:

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.

O Serii „Maieutike”:

Seria „Maieutike” poświęcona jest problematyce różnorodności społecznej w ujęciu praktycznym. Artykuły w niej zebrane opisują dobre praktyki i innowacyjne działania, a także refleksje, dotyczące praktyki działania w kontekście różnorodności społecznej. Teksty zebrane pod



szyldelem 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 podczas rozmowy możliwe jest takie starcie poglądów, dzięki któremu uczący się dochodzi samodzielnie do rozwiązania problemu. Dyskutanci i dyskutantki, wzajemnie podważając swoje twierdzenia, wzmacniają argumenty, a starcie poglądów prowadzi do „wydobycia” (gr. *μαieυτικός*) z umysłów odpowiedzi na pytania. Nazwa serii podkreśla konieczność współpracy oraz uczenia się od siebie nawzajem.

O Fundacji:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) jest niezależną organizacją pozarządową, której misją jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego w Polsce. FRS wspiera dialog międzykulturowy, rozwija zasoby wiedzy i narzędzia w zakresie integracji społecznej i równego traktowania, wzmacnia migrantów, migrantki i inne grupy mniejszościowe oraz nagłaśnia problem dyskryminacji i prowadzi działania antydyskryminacyjne. FRS angażuje się także w krytyczną analizę historii społeczeństwa różnorodnego w Polsce po to, aby wnioski i refleksje dotyczące przeszłych doświadczeń miały konstruktywny wkład w debatę o współczesnych dylematach, związanych z migracją, dyskryminacją i integracją.

Artykuł powstał w ramach projektów pod tytułem „Opracowanie i wdrażanie narzędzi pomocnych dla pracowników administracji publicznej pracujących z uchodźcami i rodzinami uchodźczymi w systemie edukacji w Polsce” (6/8/EFU/2011) oraz „Promowanie szkoły wielokulturowej: Opracowanie i wdrażanie instrumentów wspierających nauczycieli w szkołach przyjmujących uchodźców” (2/4/EFU/2008) współfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa, projektu pod tytułem „Szkoła wielokulturowa – szkolenia dla kadr pedagogicznych podnoszące umiejętności pracy z uczniami cudzoziemskimi o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (MEN/2012/DZSE/1794) współfinansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także ze wsparciem finansowym Urzędu Miasta st. Warszawy. Artykuł jest zaktualizowaną wersją artykułu, który powstał w 2010 roku.

Projekt współfinansuje



MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI FUNDUSZ
NA RZECZ UCHODźCÓW



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść artykułu.

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010. Cytowanie oraz wykorzystanie części lub całości treści materiału dozwolone jest z podaniem źródła.

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Adres korespondencyjny:

Skrytka pocztowa nr 381,

00-950 Warszawa 1

E: biuro@ffrs.org.pl

T: +48 22 400 09 12

www.ffrs.org.pl