
Sytuacja i problemy związane z edukacją dzieci – cudzoziemców w polskiej szkole

Iwona Bąbiak

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

Edukacja dzieci imigrantów i związane z nią wyzwania częściej pojawiają się w kontekście integracji imigrantów niż w dyskusjach dotyczących *stricto* edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Tymczasem należy mieć na uwadze, że szkoła jest istotnym miejscem dla przebiegu tego procesu. Integracja najczęściej przywoływana w kontekście migracji i transnarodowości jest procesem dwustronnym. Dotyczy bowiem zarówno imigrantów, jak i społeczeństwa przyjmującego²³. Dla środowiska szkolnego i edukacji dzieci oznacza to, że praca nauczyciela w klasie wielokulturowej musi uwzględniać wiele działań skierowanych do uczniów z odmiennych kultur jak i do uczniów polskich, tworząc w klasie platformę do pozytywnej integracji i otwierając wszystkich uczniów na wzajemne poznanie.

Biorąc pod uwagę, że kształtowanie się otwartości społeczeństwa przyjmującego i tolerancji jest procesem wymagającym czasu i ze względu na trudności związane ze zmianą postaw najlepiej przebiega wśród osób młodych, szkoła jest doskonałym miejscem do jego przeprowadzania. Jako miejsce spotkań wielu kultur **szkoła może promować postawy związane z wielokulturowością i otwartością**. Przy czym ważne jest, że edukacja międzykulturowa może być kierowana do dzieci polskich niezależnie od tego, czy do klasy uczęszcza dziecko z odmienną kulturą. Takie działania są wręcz wskazane. Przygotują one bowiem uczniów nie tylko na możliwe dołączenie do klasy ucznia z innej kultury w starszych

²³ Komitet Wykonawczy UNHCR, Conclusion on Local Integration, 2005, Nr 104, za: Przedstawicielstwo Regionalne UNHCR dla Europy Środkowej, Nota UNHCR w sprawie integracji uchodźców w Europie Środkowej, Budapeszt 2009, s. 1, [w:] K. Potoniec, A. Młynarczuk, *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu Ku wzbogacającej różnorodności*, Białystok 2009.

klasach, ale co bardzo ważne, zdobyta w ten sposób wiedza i kompetencje będą stanowiły kapitał mający wpływ na ogólną otwartość społeczeństwa przyjmującego.

O roli szkoły jako punktu spotkań wielu kultur wspomina również Komunikat Komisji Europejskiej o imigracji, integracji i zatrudnieniu z czerwca 2003 r.²⁴ Wyraźnie podkreśla on znaczenie edukacji jako jednego z najważniejszych instrumentów ułatwiających integrację. Czytamy w nim m.in., że „system edukacji odgrywa zasadniczą rolę, nie tylko w zdobywaniu wiedzy, ale również jako miejsce zdobywania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, a także jako pomost międzykulturowy. Jest on ważnym narzędziem zachęcania do pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jak i społeczeństwa kraju goszczącego, sprzyjając przez to zwalczaniu dyskryminacji”²⁵.

Liczba uczniów-cudzoziemców w Polsce

Ogólna liczba dzieci-cudzoziemców uczących się w roku szkolnym 2006/2007 w polskich I, II, III etapu edukacji wynosiła 3357 uczniów, z czego w szkołach podstawowych uczyło się 2025 dzieci, w gimnazjach 657 osób, zaś w szkołach ponadgimnazjalnych 441²⁶. Aby uzyskać przybliżoną liczbę dzieci podlegających różnym procedurom administracyjnym, w tym uchodźczej, należy odjąć te pochodzące z krajów UE oraz posiadające kartę stałego pobytu (1535 dzieci w wieku przedgimnazjalnym). Dokładną liczbę uczniów-cudzoziemców w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2006/2007 przedstawia tabela nr 1.

²⁴ D. Szelwa, *Integracja a polityka edukacyjna. Raporty i Analizy. Projekt iMAP*, za: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment. COM/2003/0336 final. Tłum: http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ V. Todorovska-Sokolovska, *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.

Tabela 1. Lista uczniów cudzoziemskich w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2006/2007

Województwo	Uczniowie- -cudzoziemcy	W tym z kartą stałe- go pobytu	W tym z krajów UE
dolnośląskie	106	73	12
kujawsko-pomorskie	29	21	5
lubelskie	114	29	2
lubuskie	33	20	1
łódzkie	45	15	11
małopolskie	55	34	4
mazowieckie	961	297	139
opolskie	33	29	8
podkarpackie	37	16	1
podlaskie	247	80	2
pomorskie	59	38	20
śląskie	74	40	7
świętokrzyskie	18	10	1
warmińsko-mazurskie	25	13	2
wielkopolskie	83	51	35
zachodniopomorskie	106	33	59
Polska	2025	799	309

Źródło: V. Todorowska-Sokolovska, *Dzieci emigrantów. Nowe edukacyjne wyzwania dla polskich szkół*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009²⁷

Skala migracji w obie strony pozwala wnioskować, że uczniów odmiennych kulturowo będzie coraz więcej. Jednak nie należy postrzegać tego zjawiska jako problemu, lecz bardziej jako obietnicę na zmianę naszego społeczeństwa na bardziej wielokulturowe. Aby dobrze wykorzystać tę zmianę, należy jak najlepiej się do niej przygotować. To dopiero na tym etapie pojawiają się wyzwania dla szkoły i nauczycieli. Ze względu na obszerność zagadnień, jakim jest wielokulturowość w szkole, w rozdziale poruszane są wyłącznie kwestie dotyczące dzieci przybyłych do Polski z innych krajów, głównie zaś dzieci uchodźczych z Czeczenii. Wśród wielu typów migracji możemy wyróżnić np. ekonomiczne, demograficzne, kulturowe, społeczne oraz klimatyczne. Uchodźcy stanowią specyficzną grupę migrantów przymusowych. Objęci są

²⁷ Podaję za: <http://ternopilka.com/wp-content/uploads/2011/01/Dzieci-imigrant%C3%B3w.-Nowe-edukacyjne-wyzwanie-dla-polskich-szk%C3%B3wC5%82.pdf> [data pobrania: 1.06.2011].

oni konkretną procedurą, determinującą wiele wymiarów ich życia na terenie Polski. Ośrodki dla uchodźców zatrudniają nauczycieli do obowiązków, których należą:

- nauka języka polskiego dzieci i osób dorosłych,
- pomoc w nauce, wyrównywanie poziomu wiedzy,
- zapoznawanie z odmiennościami kulturowymi,
- współpraca ze szkołami, do których uczęszczają dzieci²⁸.

Zrozumienie sytuacji dzieci uchodźczych, która w znacznym stopniu determinuje szereg ich zachowań, to poznanie nie tylko kultury muzulmańskiej, ale też procedury uchodźczej, której podlegają dzieci i ich rodziny.

Wielokulturowość versus obcokrajowość

Niniejszy rozdział traktuje głównie o dzieciach, które przyjechały do Polski z kraju pochodzenia, nie znając języka polskiego i obowiązujących tu norm kulturowych. Jednak należy podkreślić, że **dzieci odmienne kulturowo to coraz częściej dzieci obywatelstwa polskiego**. Są to dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych lub dzieci imigrantów urodzone i wychowane w Polsce, które otrzymały polskie obywatelstwo. Fakt, że są one często bardziej niż ich rodzice związani z kulturą i językiem polskim, nie wyklucza tego, że rodzice lub jeden z rodziców pochodzący z innego kraju będzie dbał o to, aby jego dziecko znało również tę drugą kulturę i język. W ten sposób dzieci dwu- lub wielokulturowe będą się w pewien sposób odróżniać od dzieci, których jedyną kulturą jest polska. Ważne, aby pamiętać, że określenie „cudzoziemiec” w tej sytuacji nie jest już adekwatne. Mówimy bowiem o dzieciach polskich, wychowanych w więcej niż jednej kulturze. Z tego punktu widzenia znaczenia nabiera również nauczanie i przyzwyczajanie dzieci wychowanych jedynie w kulturze polskiej do tego, że ich inaczej wyglądający kolega czy koleżanka to nie „obcy” czy „inny”, ale tak samo jak oni jest Polakiem lub Polką.

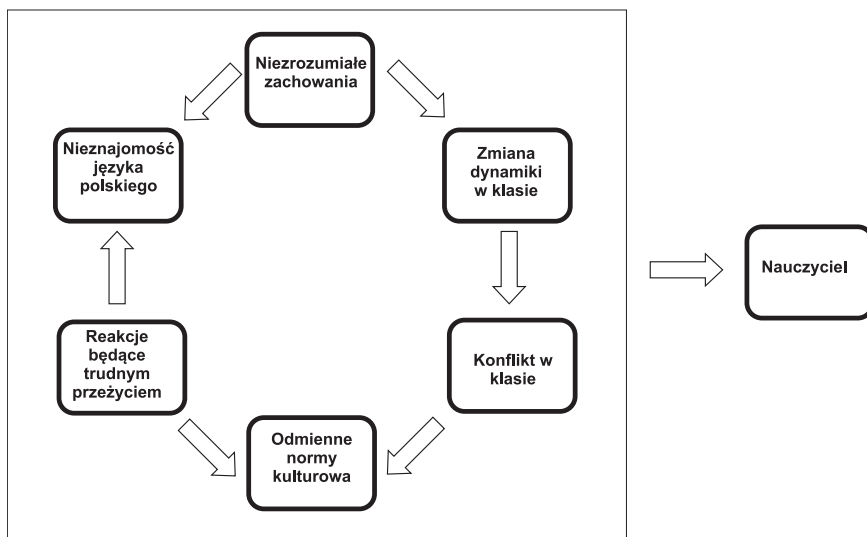
Praca z klasą wielokulturową. Wyzwania dla nauczycieli

Zarówno różnice kulturowe, doświadczenia osobiste, jak i różny poziom znajomości języka polskiego mogą mieć wpływ na odmienne zachowania uczniów imigranckich, które mogą być niezrozumiałe zarówno dla pozostałych uczniów jak i samych nauczycieli. To z kolei może prze-

²⁸ Urząd ds. Cudzoziemców, Jak Wygląda Edukacja Dzieci Cudzoziemców?, Warszawa 2010; <http://www.serwisprawa.pl/artykuly,37,1889,edukacja-dzieci-cudzoziemcow> [data pobrania: 1.06.2011].

łożyć się na zmianę dynamiki w klasie i powstanie innych problemów, przed którymi staje nauczyciel. Schemat 1 przedstawia czynniki mogące mieć wpływ na powstawanie konfliktów.

Schemat 1. Czynniki wpływające na powstawanie konfliktów w klasie wielokulturowej.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów Fundacji Forum Różnorodności: Praca z klasą wielokulturową²⁹

Wiedza na temat odmiennych norm kulturowych, reprezentowanych przez uczniów z różnych kultur może pomóc nauczycielowi w zrozumieniu determinantów jego zachowania i podjąć działania, które wspomogą integrację nowego ucznia z klasą oraz zminimalizują ryzyko powstawania konfliktów.

Praca z klasą wielokulturową wymaga od nauczyciela większego nakładu pracy, niż gdy wszyscy uczniowie wywodzą się z jednego kręgu kulturowego. Potrzebna jest nie tylko wiedza dotycząca innych kultur i wynikających z nich różnic, ale też umiejętność mediacji i rozwiązywania konfliktów. Konflikty dotyczyć mogą nie tylko samych uczniów, ale często wychodzą poza obręb klasy. Najczęściej dotyczą nastawienia rodziców zarówno polskich, jak i rodziców uczniów imigranckich.

²⁹ Materiały dostępne na <http://www.ffrs.org.pl/>

Nowy uczeń

Pojawienie się nowego ucznia w klasie zawsze stwarza wyzwanie dla nauczyciela jako osoby mającej pewien wpływ na proces jego integracji z klasą. Podobnie jest, kiedy do klasy dołącza dziecko z rodziny imigranckiej. Dodatkowo mogą się jednak pojawiać sytuacje, w których potrzebna będzie interwencja nauczyciela. Mogą się bowiem pojawiać konflikty wynikające z różnic kulturowych. W przypadku uczniów wywodzących się z **kultur indywidualistycznych** problem może sprawiać, np. zwracanie się do nauczyciela poprzez formę „pan/pani”, a używanie dotychczas wyuczonej formy „ty” i zwracanie się do nauczyciela po imieniu. Natomiast wśród uczniów wywodzących się z **kultur kolektywistycznych**, np. Chin, nauczyciel jest darzony dużym szacunkiem. Nauczycielowi z tamtego kręgu kulturowego nie przerywa się, a zadawanie pytań może być odebrane jako podważanie jego kompetencji. Tak więc może się zdarzyć, że na przykład dzieci z Chin niechętnie będą brały udział w dyskusjach i bardziej swobodnych formach prowadzenia zajęć. Nieświadomy tego nauczyciel może szybko zinterpretować takie zachowanie w pierwszym przypadku jako nieuprzejme, w drugim zaś może pomyśleć o swoich „nowych uczniach” z Chin, że są zbyt nieśmiali i nie biorą aktywnego udziału w zajęciach, co z kolei może mieć negatywne przełożenia na ich oceny. **W przypadku dzieci uchodźczych** dodatkowo może pojawić się problem wynikający z tego, że często z powodu wojny i sytuacji politycznej nigdy nie uczęszczały do szkoły. To, co dla polskich uczniów jest oczywiste, jak np. siedzenie w ławkach przez cały czas trwania lekcji, dla nich takie nie jest. Co więcej: dzieci-uchodźcy obciążone są wielkim bagażem wojennego doświadczenia (o czym będzie jeszcze w dalszej części artykułu), które również wywiera wpływ na ich zachowanie i proces integracji z dziećmi polskimi. Stronienie od zabaw na korytarzu nie musi być spowodowane brakiem chęci do zaprzyjaźnienia się. Przyczyną mogą być traumatyczne przeżycia związane z wojną lub ucieczką z kraju. Trudno wówczas dziwić się, że dziecko mimo starań nauczyciela nie będzie radośnie włączać się do zabaw z pozostałymi kolegami z klasy. **Nauczyciel powinien być świadom możliwych czynników determinujących różne zachowania uczniów imigranckich i potrafić odpowiednio zareagować na poszczególne ich reakcje.**

Bariera językowa

Na trudny przebieg integracji wszystkich uczniów cudzoziemskich wpływa również częsta nieznamość języka polskiego lub jego niewystarczająca znajomość, niezbędna do zdobywania wiedzy. Dla dzieci

niebędących obywatelami polskimi gminy mają obowiązek organizowania, w zakresie działań własnych, dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego. Obowiązek ten nakłada na nie art. 94a ust. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty³⁰. Często jest to jednak niewystarczająca pomoc. Dotyczy to szczególnie uczniów niemówiących w ogóle po polsku, dla których nauczenie się języka jest warunkiem korzystania z przekazywanej na zajęciach wiedzy i pozwoli na nawiązywanie nowych znajomości z rówieśnikami.

Bariera językowa nie dotyczy jednak wyłącznie dzieci imigranckich. Nauczyciele polscy również często nie posługują się językiem rosyjskim, często dość dobrze znanym przez dzieci czeczeńskie, ani angielskim, który mógłby być przydatny w pierwszych kontaktach z dziećmi z innych krajów. W przypadku dzieci uchodźczych rolę tłumacza i pośrednika w wielu sprawach najczęściej przejmuje nauczyciel języka rosyjskiego, oczywiście jeżeli ten przedmiot jest w szkole wykładany. Wprowadza to często konieczność zmiany organizacji czasu pracy pomiędzy nauczycielami, a często wręcz go dezorganizuje, np. w przypadku gdy nauczyciel języka rosyjskiego właśnie prowadzi swoją lekcję, a potrzebna jest niezwłoczna konsultacja. W tej sytuacji każda osoba potrafiąca porozumieć się z dzieckiem w języku dla niego zrozumiałym jest niemal na wagę złota.

Edukacja międzykulturowa – nie tylko dla uczniów

Obecnie głównymi problemami, przed jakimi stoi szkoła w kontekście edukacji wielokulturowej, jest przede wszystkim **odpowiednie przygotowanie nauczycieli** do pracy z klasą wielokulturową oraz nauczani o wielokulturowości klasę, do której uczęszczają wyłącznie dzieci wywodzące się z kultury polskiej. **Ważne, aby przygotowanie nauczycieli nastąpiło wcześniej niż w momencie, gdy nauczyciel staje przed wyzwaniem polegającym na poprowadzeniu klasy wielokulturowej.** Szkolenia i warsztaty skierowane do nauczycieli pracujących z dziećmi imigrantów prowadzone są przez organizacje pozarządowe takie jak Polska Akcja Humanitarna w ramach projektu: „Uchodźcy do szkoły”³¹, oraz Fundację Vox Humana realizująca takie projekty jak „Uchodźcy i polska szkoła”³² czy „Uchodźca – mój kolega i sąsiad”³³. Nadal jednak liczba tych organizacji nie jest wystarczająca, a te, które się tym zajmują,

³⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

³¹ <http://www.uchodzczydoszkoly.pl/index.php?pid=36>

³² <http://www.voxhumana.pl/?projekt-uchodzczy-i-polska-szkola,69>

³³ <http://www.voxhumana.pl/?projekt-uchodzca-%E2%80%93-moj-kolega-i-sasiad,66>

nie są w stanie wesprzeć w pracy wszystkich nauczycieli, którzy chcieliby taką pomoc uzyskać.

Wypowiedzi uczestniczek takich warsztatów dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi sugerują, że szukają one pomocy w odpowiedzi na już istniejący problem. Jest to sytuacja, której można byłoby chociaż w części uniknąć, wprowadzając do programu zajęć na kierunkach pedagogicznych elementy pracy z klasą wielokulturową i niejako „wyprzedzić” mogące pojawiać się trudności.

Na takich zajęciach oprócz warsztatu pracy i informacji o różnicach kulturowych studenci mogliby otrzymywać informację o tym, jak i gdzie otrzymać pomoc.

Odpowiednie przygotowanie nauczycieli może pomóc im w rozumieniu i rozwiązywaniu problemów w pracy z klasą wielokulturową. Przede wszystkim ważne jest, aby nie traktowali oni wszystkich imigrantów jednakowo i nie stosowali wobec nich tych samych zasad rozwiązywania konfliktu. Podobne zachowanie np. wietnamskiego i czeczeńskiego chłopca – **brak udziału w dyskusji i zadawania pytań** – może u pierwszego być wynikiem szacunku wobec nauczycielki³⁴, natomiast w przypadku chłopca z Czechenii to samo zachowanie może mieć dokładnie przeciwną przyczynę³⁵. W tej sytuacji próby skłonienia obydwu chłopców do odpowiedzi, np. poprzez wywołanie do tablicy, mogą mieć różne konsekwencje, przy czym u chłopca z Czechenii mogłoby się to wiązać z poczuciem upokorzenia bądź agresją.

Zrozumienie zasad panujących w danej kulturze może również wyjaśniać, **dlaczego niektóre dzieci nie chcą siadać razem w ławkach**. W sytuacji gdy do klasy trafia dwójka dzieci czeczeńskich, chłopiec i dziewczynka, nauczyciel kierowany chęcią zminimalizowania im stresu pierwszego dnia w klasie najczęściej stara się ich posadzić razem. Jednak to spotka się z dużym oporem. Bariera językowa nie pozwala na większe wytłumaczenia, a same dzieci też nie wykazują chęci wyjaśnienia całej sytuacji. Wszelkie próby zmuszania ich do zajęcia miejsc obok siebie nakręcają tylko spiralę agresji ze strony chłopca. W końcu nauczyciel decyduje się posadzić ich w innych ławkach, ale znów pojawia się problem. Dziewczynka nie chce zająć miejsca przy chłopcu, podobnie jak jej czeczeński kolega odmawia dzielenia ławki z dziewczynką, która do tej pory siedziała sama. Aby skutecznie poradzić sobie z tym problemem, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że jego nowi uczniowie za-

³⁴ Dzieci wietnamskie okazują szacunek starszym m.in. poprzez nieprzerywanie ich wypowiedzi, na lekcjach odzywają się tylko o to poproszone.

³⁵ Czeczeńscy chłopcy swoim milczeniem mogą okazywać brak zainteresowania tym, co mówi nauczycielka, ponieważ jako kobieta może nie wzbudzać ona w nich należytego szacunku.

chowują się tak, ponieważ w przypadku dorastającej dziewczynki siedzenie z chłopcem obniża jej poczucie kobiecej godności i naraża na wstyd. Z tego powodu będzie ona odmawiała również udziału w grach zespołowych, koedukacyjnych lub nauce tańca towarzyskiego. **Dziewczynki nie pojedą też same na wycieczkę**, ważne by w takiej sytuacji od razu zaproponować rodzicom wyjazd jej brata lub kuzyna, który będzie dbał o jej bezpieczeństwo i godność podczas wycieczki (nawet jeżeli jest z innej klasy lub nie uczęszcza do tej samej szkoły).

Znajomość religii jest niezwykle istotna dla zrozumienia zachowań uczniów oraz utrzymania dobrej atmosfery w klasie. Islam wymaga przestrzegania zasad, które mogą wpływać na organizację pracy w klasie. Do nich należą np. modlitwy. Uczniowie mogą niespodziewanie wychodzić z klasy, jeśli znają język, tłumacząc, że muszą się pomodlić o konkretnej godzinie. Nauczyciel może czuć się zdezorientowany: takie nieoczekiwane wyjście uczniów rozbija pracę w grupie, z drugiej strony nie chce zabronienia wykonania obrządku religijnego. **Wiedza na temat islamu pozwoli dojść do porozumienia z uczniem**. To prawda, że są konkretne pory przeznaczone na modlitwę, ale prawdą jest również, że istnieje pewien margines tolerancji, w którym na pewno zmieści się 45-minutowa lekcja. Uczniowie szybko uczą się pewnego rodzaju „wykorzystywania” swojej religii i nieznajomości jej zasad przez nauczycieli, np. przekonują ich, że właśnie teraz muszą opuścić salę – nawet jeżeli trwa klasówka. Wiedząc o tym, można umówić się wcześniej z uczniami, żeby postarali się wytrzymać całą lekcję w klasie, a w zamian za to zostanie im udostępnione miejsce, w którym będą mogli spokojnie się pomodlić. Podobnie niektórzy uczniowie starają się wytłumaczyć konieczność noszenia przy sobie noża, przekonując nauczycieli, że w ich kulturze mężczyzna musi mieć go zawsze przy sobie. Po uzyskaniu dojrzałości, zgodnie z czeczeńską tradycją chłopiec dostaje nóż, który jest oznaką jego męskości, i zgodnie z tradycją nie powinien się z nim rozstawać. Jednak tradycja również w tym przypadku nadaje pewne przyzwolenia do pozostawienia noża w domu.

Wiedzą o kulturze i religii kraju, z którego pochodzą uczniowie, może również pomóc nauczycielowi w zdobyciu poważania i w nawiązaniu współpracy podczas zajęć. Z religią związana jest również **znajomość kalendarza świąt muzułmańskich** i obowiązujących wówczas zakazów. Dla nauczyciela ta wiedza jest istotna z wielu powodów. Może ona tłumaczyć na przykład senność uczniów, osowiałość i oznaki zmęczenia, a w skrajnych przypadkach nawet omdlenia, które zdarzają się najczęściej podczas zajęć sportowych. Dzieci kategorycznie odmawiają wówczas zjedzenia posiłku czy nawet wypicia wody. Wyjaśnienie tych za-

chowań znajduje się w muzułmańskim miesiącu postu – ramadanie. Podczas tego świętego dla muzułman miesiąca, od wschodu do zachodu słońca zabronione jest spożywanie jakiegokolwiek posiłku oraz picia napojów. Podczas ramadanu muzułmanie zwykle spożywają dwa posiłki – jeden po zachodzie słońca oraz drugi przed świtem, dlatego też dzieci na lekcjach mogą być niewyspane i zmęczone, a po całym dniu spędzonym w szkole również spragnione i głodne. Ma to wpływ na ich kondycję psychiczną i fizyczną podczas zajęć. Nie należy jednak obwiniać ich za brak przygotowania, czy czynić specjalnych uwag pod ich adresem na forum klasy.

W pracy z klasą wielokulturową niezwykle pomocna jest również znajomość podstaw historii kraju pochodzenia ucznia-cudzoziemcy. W przypadku dzieci czeczeńskich jest to tym ważniejsze, że często doświadczenia związane z wojną oraz ich konsekwencje dla psychiki ucznia mogą mieć wpływ na ich zachowanie.

Dla czeczeńskich chłopców często jedynym sposobem rozwiązania konfliktów była agresja. Podczas wojny sytuacja jest prosta, przeżywa silniejszy i sprytniejszy. Rozdzielając bijących się chłopców na korytarzu i przed wymierzeniem im kary, warto jest o tym pamiętać.

Kultura, religia, historia... Czy jeszcze „różnią” się dzieci uchodźcze od polskich?

Świadomość odmiennych doświadczeń życiowych dzieci uchodźczych pozwala na pewną wrażliwość wobec nich, która pozytywnie wpływa na nawiązywanie relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielem. Podczas kiedy dzieci polskie otrzymują w procesie socjalizacji informację o tym, jak ważna jest edukacja i że muszą chodzić do szkoły, dzieciom wychowanym w ciągłym lęku przed śmiercią (ich lub najbliższych) **wartością nadrzędną jest przeżycie**. Może być im ciężko zrozumieć determinację pozostałych uczniów w zdobywaniu wiedzy.

Podobnie niezrozumiałe może wydać się polecenie nauczyciela odrobienia pracy domowej. **To wszystko, co mieści się pod pojęciem dom** może być również czymś abstrakcyjnym dla dzieci uchodźczych, podobnie jak **pomoc rodziców** w odrobieniu zadania. Ich rodzice często dużo słabiej mówią po polsku (dzieci jednak szybciej uczą się nowego słownictwa i gramatyki), nie mogą pomóc i wytłumaczyć dziecku, w jaki sposób rozwiązać proste zadanie z matematyki, sprawdzić wypracowanie z polskiego lub udzielić innego wsparcia w pracach domowych. Niestety częste są też przypadki, kiedy jedno lub obydwój rodzice nie żyją. Powoływanie się na takie argumenty, jak: powiem twojej mamie, lub bę-

dziesięć musiał przyjść z tatą do szkoły, mogą przywołać bardzo przykre wspomnienia, na które reakcją może być nie tylko płacz ale też agresja.

Rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami edukacyjnymi

Różnice kulturowe wywierają również zasadniczy wpływ na zachowania i podejście dzieci do nauki. W kulturze muzułmańskiej istotną cechą wyznaczającą status społeczny jest wiek. Nauczyciel z racji pełnionego zawodu powinien być zatem osobą starszą, co by przemawiało za jego wiedzą i kompetencjami do pełnienia tej funkcji. Bycie mężczyzną byłoby dodatkowym atutem. Tymczasem w Polsce jest wiele młodych nauczycielek, które po ukończeniu studiów doskonale sprawdzają się w tej roli.

Wpływ tej różnicy na relację pomiędzy nauczycielką a uczniami może być taki, że szczególnie młodzi chłopcy, w wieku kilkunastu lat, mogą nie traktować nauczycielki i jej rozporządzeń zbyt poważnie. Spóźnianie się na lekcje, opuszczanie ich lub inne przejawy braku dyscypliny mogą nie być spowodowane jedynie charakterem uczniów lub ich złym wychowaniem, lecz mogą wynikać z obawy przed dyshonorem polegającym na wykonywaniu poleceń młodej kobiety. W publikacjach dotyczących problemów, jakie napotyka nauczyciele w pracy z dziećmi czeczeńskimi, kładziony jest również nacisk na rolę stroju nauczycielki. To, co w naszej kulturze, w sferze mody, jest akceptowane, np. spodnie i bluzka z krótkim rękawkiem, może zostać odebrane jako kolejny powód do traktowania nauczycielki niepoważnie, i co za tym idzie: braku posłuszeństwa na zajęciach. Rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami uczniów czeczeńskich co do sposobu nauczania i osoby przekazującej wiedzę a oczekiwaniami nauczyciela, że uczniowie będą wykonywać jego polecenia i dostosują się do grupy, ma wpływ na relacje w całej klasie. Nauczycielka zmuszona jest poświęcić więcej uwagi i czasu na przywoływanie uczniów czeczeńskich do porządku, pozostawiając w tym samym momencie pozostałą część klasy. Nie pozostaje to bez wpływu na ogólne relacje pomiędzy uczniami a nauczycielem.

Brak motywacji do nauki, czy konsekwencja ról społecznych i sytuacji statusowej

W wypowiedziach nauczycieli pracujących z dziećmi-uchodźcami często można spotkać się z opinią, że przysparzają oni kłopotów pedagogicznych ze względu na niską motywację do nauki. Często zdarza się, że uczniowie ci, wchodząc w wiek dorastania, objawiają niechęć do nauki. Niektórzy nauczyciele zaczynają dopatrywać się tej zmiany we wła-

nych błędach i sposobie nauczania. Inni zrzucają winę na uczniów, wytykając im np. lenistwo. Tymczasem w przypadku dzieci cudzoziemców niezmiernie ważne jest to, że dojrzewają one psychicznie znacznie szybciej niż ich rówieśnicy – Polacy. Dla przykładu 12-letni Czeczeniec mentalnie pełni rolę głowy rodziny i na jego barki spada więcej obowiązków. Musi zaopiekować się rodzeństwem i matką. Często jest tak od samego początku pobytu jego rodziny w Polsce.

Należy pamiętać, że rodziny czeczeńskie często uciekają do Polski ze względu na zagrożenie życia. Łapanie, porwania, tortury to realne zagrożenie obecne w ich życiu każdego dnia. Narażeni są na nie przede wszystkim mężczyźni. Jest zatem bardzo prawdopodobne, że część z dzieci trafiających do polskich ośrodków dla uchodźców była świadkiem brutalnych tortur swoich najbliższych lub ich śmierci. W przypadku śmierci ojca syn staje się głową rodziny, co sprawia, że wywiązywanie się ze szkolnych obowiązków staje się niezmiernie trudne, a czasem wręcz niemożliwe.

Podobne obowiązki spadają na dorastające dziewczęta, które w wieku 15 lat mogą być już wydawane za mąż. W takich małżeństwach szybko też pojawia się pierwsze dziecko, co pociąga za sobą wiele problemów, głównie związanych z absencją uczennicy na zajęciach szkolnych. Poza tym pojawia się także kwestia ciężarnej 15-stolatki w szkole, reakcji pozostałych uczniów oraz zdanie na ten temat wyrażane przez polskich rodziców. Ponieważ presja jest zbyt duża, a obowiązki związane z wychowaniem dziecka i rodziną pochłaniają wiele czasu, często dziewczęta przerywają naukę. Role społeczne i związane z nimi obowiązki to nie jedyne czynniki determinujące różne, nie zawsze zrozumiałe zachowania uczniów czeczeńskich w polskiej szkole. Za spadek lub brak ich motywacji do nauki odpowiedzialna jest również sama specyfika procedury uchodźczej.

Wpływ procedury uchodźczej na proces integracji uczniów

Po przekroczeniu granicy i zadeklarowaniu chęci otrzymania ochrony lub azyl, cudzoziemcy odsyłani są do ośrodka recepcyjnego w Dębaku, gdzie są badani i dopełnia się formalności związanych z dalszym postępowaniem. Następnie w Urzędzie do Spraw Cudzoziemców przeprowadzany jest wywiad statusowy, którego celem jest ustalenie okoliczności opuszczenia kraju i stwierdzenie, czy obawa przed prześladowaniem jest uzasadniona³⁶. Po tym etapie następuje oczekiwanie na decyzję

³⁶ Za M. Tur, *Droga do uzyskania ochrony w Polsce*, Materiały dla nauczycieli pracującymi z dziećmi uchodźczymi, Polska Akcja Humanitarna.

o przyznaniu jednego z pięciu rodzajów ochrony³⁷ lub wydaleniu z Polski³⁸. Czas tego oczekiwania pomimo ustawowych sześciu miesięcy, w praktyce sięgać może nawet ponad roku. Związane jest to ze słabą efektywnością Urzędu do spraw Cudzoziemców. Przez ten czas cudzoziemcy mają zagwarantowany pobyt w ośrodku dla uchodźców, gdzie nieletnim zapewniony zostaje dostęp m.in. do szkół publicznych oraz niezbędnych pomocy dydaktycznych, a wszystkim nauka języka polskiego.

Sytuacja, w której znajdują się uczniowie uchodźczy, przypomina zawieszenie w przestrzeni. Nie wiedzą, kiedy otrzymają odpowiedź o przyznaniu lub odmowie statusu uchodźcy. Niepewność przedłużenia pobytu w Polsce może dodatkowo wpływać demotywująco na naukę języka polskiego i dalszą integrację z dziećmi polskimi.

Potrzebna jest zmiana sposobu myślenia

Jednym z pierwszych wyzwania, jakie stoją przed polską szkołą w sytuacji przyjmowania dzieci z innych obszarów kulturowych, w tym dzieci uchodźców, jest **zmiana sposobu myślenia o samej sytuacji w jakiej znajdzie się nauczyciel, klasa oraz rodzice obecnie uczęszczających do niej dzieci**. Pojawienie się dziecka nieznającego języka polskiego do tej pory nie zawsze było przyjmowane przez rodziców pozostałych dzieci z entuzjazmem. Wśród deklarowanych obaw pojawiały się takie, że teraz to dziecko będzie wstrzymywało i opóźniało pracę w klasie, będzie zaniżało poziom nauczania, ponieważ nauczyciel będzie musiał poświęcić mu więcej uwagi niż pozostałym dzieciom, itp. W przypadku dzieci czecheńskich dochodziły jeszcze argumenty wynikające z uprzedzeń bądź stereotypów, jak: „Nie chcę aby moje dziecko bawiło się z tymi Czecheńcami, oni są tacy agresywni”, albo: „Noszą noże przy sobie”. Na wiadomość, że do klasy dołączy dziecko czecheńskie w głowach zarówno nauczycieli jak i rodziców dzieci polskich pojawiają się głównie obawy.

Fundacja *Vox Humana* zaproponowała i głosi hasło pełnej tolerancji: **moje dziecko w klasie wielokulturowej**. Dążenie do tego, aby uzmysłowić rodzicom, że dzięki poznawaniu odmiennych kultur i ich przedstawicieli dzieci mogą nauczyć się nie tylko nowych faktów, ale i staną się bardziej otwarte i wrażliwe na odmienną kulturę.

³⁷ W przypadku pozytywnego rozpatrzenia wniosku, możliwe jest otrzymanie jednego z pięciu rodzajów decyzji, należą do nich: przyznanie statusu uchodźcy, przyznanie ochrony uzupełniającej, zgoda na pobyt tolerowany, azyl lub ochrona czasowa.

³⁸ W przypadku negatywnego rozpatrzenia wniosku możliwe są: decyzja negatywna lub umorzenie.

Gdzie szukać wsparcia?

Nauczyciele uczestniczący w różnego rodzaju szkoleniach dotyczących pracy z dziećmi imigranckimi lub uchodźców często podkreślają brak dostępu do wiedzy na temat kultury i potrzeb swoich „nowych” uczniów. Rzeczywiście sytuacja w tym obszarze jest dość trudna. Pomoc oferowana przez współpracujące ze szkołami ośrodki dla uchodźców oraz UDSC oraz organizacje pozarządowe jest bardzo potrzebna i odgrywa niezwykle ważną rolę w przezwyciężaniu trudności związanych z edukacją dziecka odmiennego kulturowo, jednak często nie jest ona wystarczająca. Problemem jest też brak informacji, o miejscach, gdzie tę pomoc można uzyskać. Polska Akcja Humanitarna realizuje kilka projektów dotyczących sytuacji uchodźców związanej z edukacją, np.: projekt szkoła globalna lub uchodźcy do szkoły³⁹. Polska Akcja Humanitarna organizuje również warsztaty dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi oraz udostępnia materiały edukacyjne, nie tylko zawierające informacje o pracy z klasą wielokulturową, ale również materiały, które mogą być wykorzystane podczas tych zajęć, w tym podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego.

Pomoc w uzyskaniu materiałów dydaktycznych dla nauczycieli, ale dotyczących bardziej ogólnej różnorodności kulturowej oferuje Fundacja Edukacji Międzykulturowej⁴⁰, której działania skierowane są do dzieci polskich w wieku wczesnoszkolnym oraz ich wychowawców i nauczycieli. Informacje dostępne poprzez stronę internetową fundacji oraz materiały dydaktyczne umożliwiają rozwijanie wrażliwości na odmienność kulturową wśród najmłodszych, a tym samym kształtowanie się postaw tolerancji w późniejszym wieku. Z kolei Fundacja *Vox Humana*⁴¹ wychodzi naprzeciw problemom nauczycieli uczących dzieci uchodźcze poprzez przeprowadzanie warsztatów i szkoleń, zarówno dla nauczycieli, jak i dla wszystkich uczniów. Zajęcia te dotyczą islamu, kultury czecheńskiej, mużułmańskiej oraz różnic pomiędzy nimi a kulturą polską. Ważnym źródłem informacji jest również Polski oddział Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji⁴², realizującej wiele projektów edukacyjnych i oferującej pomoc uchodźcom nie tylko w tym zakresie.

W poszukiwaniu organizacji oferujących różnego rodzaju pomoc imigrantom pomocna jest również mapa projektów integracyjnych, która powstała w wyniku projektu iMAP⁴³ realizowanego przy Fundacji Cen-

³⁹ www.pah.org.pl (wizyta: 16.09.2010).

⁴⁰ www.miedzykulturowa.pl

⁴¹ www.voxhumana.org.pl (wizyta 16.09.2010).

⁴² www.iom.pl

⁴³ <http://www.csm.org.pl/mapa/>

trum Stosunków Międzynarodowych w Warszawie. Dzięki znajdującej się tam wyszukiwarce można w łatwy sposób odnaleźć organizacje realizujące projekty związane z kwestią edukacji.

Podsumowanie

Praca z klasą wielokulturową dla nauczyciela jest sytuacją trudną, szczególnie kiedy nie jest do tego przygotowany. Napotyka on w swojej pracy wiele problemów generujących lawinę pytań, takich jak:

- Do której klasy przyjąć piętnastolatka nieznającego języka polskiego, który w kraju pochodzenia ukończył jedynie dwie klasy szkoły podstawowej?
- Jak nawiązać kontakt emocjonalny, wzbudzić zaufanie w uczniu, który ze względu na trudne doświadczenia izoluje się od klasy i nie wchodzi w relację z nauczycielem?
- W jaki sposób przygotowywać materiały edukacyjne i egzaminy dla uczniów cudzoziemskich oraz według jakich kryteriów je oceniać?
- Jak wytłumaczyć Jasiowi (i jego mamie), dlaczego dostał z klasówki z historii 3 za kilka stron wypracowania, a Avram 5 za przeczytanie jednej strony z podręcznika?
- Jak rozmawiać z rodzicami polskimi na zebraniu o sytuacji w klasie związanej z pojawieniem się dzieci-cudzoziemców?

To jedynie przykładowe pytania, ale stanowią one zaledwie czubek góry lodowej. Dlatego też istotne staje się włączanie do programu nauczania na kierunkach przygotowujących pedagogów, dla których przy obecnej sytuacji demograficznej oraz skali migracji podjęcie pracy z grupą dzieci wywodzących się z różnych kultur jest bardziej kwestią czasu niż tylko „mogącym pojawić się problemem”. Kraj pochodzenia ucznia i jego kultura ma ogromne znaczenie dla nawiązania kontaktu i sprawnego pokierowania integracją klasy. Niewystarczająca **znajomość innych tradycji, obyczajów** może stwarzać wiele problemów, których łatwo byłoby uniknąć, korzystając z wiedzy o odmienności kulturowej swoich uczniów.

Należy także dążyć do zmiany sposobu myślenia o wielokulturowości, która jest dziś pojęciem bardzo powszechnym.

Możliwość, jaką daje uczestniczenie ucznia polskiego w takiej klasie, powinna być rozpatrywana w kategoriach szansy na rozszerzenie swoich kompetencji międzykulturowych, nie zaś być powodem do niepokoju rodziców.

Przed wszystkim należy jednak pamiętać o kluczowej roli szkoły jako miejsca gdzie proces integracji przebiega bardzo intensywnie i często jest pierwszym miejscem spotkania dzieci pochodzących z różnych kultur.

SUMMARY

Iwona Babiak subject of the article is to educate the children of immigrants and the associated challenges. These issues often arises in the context of integration (adaptation) immigrants than in the debates on purely educational school children. The school is a key place for the process of integration. Is important in this context, the attitude of the teacher and his commitment. For the school environment and children's education, this means that the work of the teacher in a multicultural classroom must take into account a number of actions addressed both to students from areas with different cultural patterns and the Polish students. The teacher should create a class specifically conceived to make a positive platform for the integration and opening of all students to know each other.