

Międzykulturowość w szkole

Poradnik dla nauczycieli i specjalistów

pod redakcją
Kingi Białek



Międzykulturowość w szkole

Poradnik dla nauczycieli i specjalistów

pod redakcją
Kingi Białek

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2015

Autorki: Kinga Białek, Michalina Jarmuż, Aleksandra Ośko
Redakcja merytoryczna: **Kinga Białek**
we współpracy z Wydziałem Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych
Redakcja językowa i korekta: **Elżbieta Gorazińska**
Projekt graficzny: **Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej**
Projekt okładki: **Barbara Jechalska**
Wykorzystano motyw graficzny Studia Kreatywnego Małgorzaty Barskiej

Zdjęcia: Zespół Szkół w Coniewie; © Andy Dean – Fotolia.com; © Monkey Business – Fotolia.com; © sukporn – Fotolia.com; © wusuowei – Fotolia.com; © chomnancoffee – Fotolia.com; © WavebreakMediaMicro – Fotolia.com; © jovannig – Fotolia.com; © arsdigital – Fotolia.com; © Rawpixel – Fotolia.com; © akulamatiou – Fotolia.com; © kalypso0 – Fotolia.com; © Adam Gregor – Fotolia.com

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2015
Wydanie I

ISBN 978-83-64915-28-4

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Nakład: 16 000 egz.

Publikacja rozpowszechniana bezpłatnie

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Została przygotowana w ramach projektu systemowego „Dokonanie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym” II etap, Priorytet III, Działanie 3.1. Poddziałanie 3.1.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z firmą VULCAN Sp. z o.o.



Przygotowanie do druku, druk i oprawa:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk
www.grzeg.com.pl

Spis treści

O poradniku.....	5
Rozdział I	
Zjawisko wielokulturowości.....	7
1. Wprowadzenie.....	7
2. Zróżnicowanie kulturowe w Polsce.....	8
3. Charakterystyka migracji w Polsce.....	9
Rozdział II	
Wielokulturowość a edukacja.....	12
1. Wielokulturowa społeczność szkolna.....	12
2. Poziom znajomości języka polskiego uczniów a zadania nauczycieli.....	13
3. Różnice w programach nauczania.....	16
4. Pojęcie kultury a różnice kulturowe w szkole.....	18
5. Kultura a podejście do edukacji.....	21
6. Kultura a zachowanie ucznia.....	22
Rozdział III	
Adaptacja kulturowa.....	26
1. Szok kulturowy.....	26
2. Etnocentryzm.....	28
3. Akulturacja i jej strategie.....	31
4. Kształtowanie kompetencji.....	35
5. „Dzieci trzeciej kultury”.....	37
Rozdział IV	
Prawo oświatowe a wielokulturowość w Polsce.....	39
1. Klasyfikacja grup reprezentujących inne kultury.....	39
2. Edukacja międzykulturowa w Polsce – regulacje prawne.....	41
3. Inne prawa i obowiązki uczniów o odrębnej kulturze.....	41
4. Indywidualizacja nauczania jako jedno z rozwiązań prawnych.....	42
5. Dostosowanie materiałów edukacyjnych do możliwości uczniów.....	44
Rozdział V	
Praktyczne aspekty edukacji międzykulturowej.....	46
1. Korzyści wynikające ze współpracy z asystentem kulturowym.....	46
2. Formy zatrudniania asystenta kulturowego.....	46
3. Asystent kulturowy w szkole.....	47
4. Kompetencje i zakres obowiązków asystenta kulturowego.....	48
5. Praktyczne rozwiązania i przykłady szkolnych kontaktów międzykulturowych.....	50
6. Podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej.....	53

Zakończenie	56
Załączniki	58
Bibliografia	63
Informacje o autorkach.....	64

O poradniku

Poradnik *Międzykulturowość w szkole* powstał z myślą o nauczycielach i specjalistach pracujących z uczniami w instytucjach oświatowych o zróżnicowanej strukturze kulturowej. Publikacja dotyczy problematyki edukacji uczniów o innym pochodzeniu niż polskie, uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz uczniów z mniejszości narodowych i etnicznych wymienionych w ustawie¹.

W nawiązaniu do polskich realiów w opracowaniu została zaprezentowana wielokulturowość jako wieloaspektowe zjawisko społeczne. Autorki omawiają podłoże i następstwa wielokulturowości w kontekstach psychopedagogicznym, kulturowym, prawnym i społecznym. Rekomendują rozwiązania oparte na regulacjach prawnych dotyczących edukacji międzykulturowej w Polsce oraz przybliżają sposoby pracy w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych polskiej placówki edukacyjnej.

Jak istotne dla edukacji jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych dowodzą relacje nauczycieli, których doświadczenia w zakresie wykorzystania narzędzi wspierających nauczanie i wychowanie w wielokulturowej szkole zostały przytoczone w poradniku.

Adresaci publikacji, zaangażowani w edukację dzieci i młodzieży w klasach lub grupach wielokulturowych, mogą zastosować w praktyce zaprezentowane rozwiązania z dziedziny edukacji międzykulturowej.

Autorki opracowania na co dzień zajmują się teoretycznymi i praktycznymi aspektami wielokulturowości w szkole. Wspólnie z nauczycielami oraz organami prowadzącymi szkoły i przedszkola, a także rodzicami i uczniami realizują autorskie projekty poświęcone kształtowaniu kompetencji międzykulturowych oraz zarządzaniu różnorodnością. Większość rozwiązań opisanych w poradniku pochodzi z doświadczeń zawodowych autorek. Są to przykłady działań, które mogą być inspiracją dla innych organizacji, nauczycieli, kadry zarządzającej oświatą czy organów prowadzących wielokulturowe placówki oświatowe.

W publikacji Ośrodka Rozwoju Edukacji autorki starają się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób nauczyciel – korzystając z istniejących w Polsce regulacji prawnych – może sobie radzić i co może mu pomóc w pracy ze zróżnicowaną kulturowo grupą uczniów.

Rozdział I publikacji *Międzykulturowość w szkole*². *Poradnik dla nauczycieli i specjalistów* wprowadza w problematykę wielokulturowości, w tym zróżnicowania kulturowego i migracji w Polsce, oraz przybliża zagadnienia demografii społeczeństwa polskiego i wyzwań dla edukacji w XXI w.

¹ Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym, Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141.

² Jeśli w poradniku mówimy o szkole, bierzemy też pod uwagę dzieci w wieku przedszkolnym.

Rozdział II zawiera omówienie podstawowej terminologii z dziedziny wielokulturowości – pojęć kultury, akulturacji, szoku kulturowego – a także wyjaśnienie czynników mających zasadniczy wpływ na sytuację dzieci w zróżnicowanej kulturowo społeczności szkolnej.

Rozdział III poświęcony jest procesom adaptacji kulturowej, strategiom akulturacji wraz z przykładami ich stosowania.

Rozdział IV dotyczy przepisów prawa oświatowego, tworzącego ramy dla edukacji międzykulturowej, w szczególności prawnych aspektów funkcjonowania ucznia z trudnościami edukacyjnymi, będącymi skutkiem różnic kulturowych.

Rozdział V składa się z omówienia praktycznych rozwiązań stosowanych w pracy z uczniami w szkole wielokulturowej – z uwzględnieniem roli asystenta kulturowego jako pomocy nauczyciela – a także z przykładów szkolnych relacji międzykulturowych, komentarzy do nich i wyjaśnień.

Opracowanie kończą rekomendacje na temat kształtowania wielokulturowej polityki szkoły, przygotowane na podstawie dostępnej literatury oraz doświadczeń kadry szkolnej i autorek.

Warszawa, czerwiec 2015

Autorki i wydawca

Rozdział I

Zjawisko wielokulturowości

1. Wprowadzenie

Już w dzieciństwie rodzice i opiekunowie, jako pierwsi sprawując funkcje wychowawcze, uczą dzieci właściwego postępowania. Niemal codziennie i odruchowo wpajają im wartości i normy, dzięki którym dzieci socjalizują się i orientują, jak żyć w swoim kraju i jego kulturze.

Z upływem czasu w proces wychowania i kształcenia włącza się szkoła jako placówka pełniąca funkcję edukacyjną. Uczniowie, początkowo w nowym dla siebie środowisku, poznają bliżej zagadnienia dotyczące ich kręgu kulturowego – w tym zwyczaje i reguły obowiązujące w szkole. Uczą się, jak należy zwracać się do nauczyciela, jak nawiązywać relacje w grupie rówieśniczej. W miarę zdobywanego doświadczenia nawiązują kontakty, zyskują sympatię i zaufanie rówieśników oraz dorosłych – zaczynają coraz pełniej uczestniczyć w życiu społecznym.

Kanony obyczajowe przyswajane przez uczniów wynikają z norm kulturowych przyjętych przez daną społeczność. Są silne i trwałe. Ludzie – młodzi czy dorośli – demonstrują swoją aktywność w sposób uznany i od dawna praktykowany, jednak nie uświadamiają sobie, że są to zachowania typowe, specyficzne dla ich kultury. Przedstawiciele danej kultury swoją odrębność kulturową mogą stwierdzić w konfrontacji z reprezentantami innej kultury, a okoliczności, które pozwalają im odczuć różnice, pojawiają się zwłaszcza w warunkach migracji i dotyczą tak dzieci, jak dorosłych. Jeśli dziecko wyjeżdża z rodzicami do obcego kraju i trafia do zbiorowości o innej kulturze, napotyka na wiele barier utrudniających mu funkcjonowanie. Niedogodności te odczuwa szczególnie, kiedy znajdzie się w lokalnej szkole – wtedy oprócz różnic programowych musi poznać i zrozumieć różnice kulturowe.

Kultura nowego kraju jest po prostu inna. Dziecko i jego rodzice doświadczają odmienności w różnych dziedzinach życia – w szkole, urzędzie czy szpitalu. Różnice odczuwają także osoby, które wychowały się w danej kulturze i wyjechały z kraju, a następnie do niego powróciły po latach emigracji.

Bardzo ważną rolę w integracji kulturowej dzieci i młodzieży, także ich rodziców, odgrywa edukacja – a wobec tego trudnego zadania staje przede wszystkim szkoła.

Co dla szkoły oznacza obecność uczniów z różnych, często odmiennych kultur, i jakie są tego konsekwencje w klasie? Jakie problemy mogą pojawić się w szkole, do której uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracyjnym bądź o innym pochodzeniu narodowym i etnicznym? Co należy zrobić i jakich błędów unikać, jeśli w klasie znajdzie się dziecko z innego kręgu kulturowego?

Na te pytania powinni odpowiedzieć nauczyciele, dyrektorzy szkół, organy prowadzące szkoły, rodzice i pozostali mieszkańcy ośrodków, których społeczność szkolną cechuje różnorodność kulturowa.



2. Zróżnicowanie kulturowe w Polsce

Liczne obserwacje wskazują, że w Polsce staje się widoczne zjawisko migracji. W związku z tym przewiduje się, że w szkołach pojawi się więcej uczniów pochodzących z odmiennych kultur. Aktualne dane demograficzne oraz prognozy dotyczące ludności naszego kraju informują, że społeczeństwo polskie starzeje się, a migracje do Polski na pobyt stały – choć wciąż marginalne – powoli nasilają się. Dlatego też, jeśli zjawisko migracji nabierze tempa, Polska stanie w obliczu wyzwań związanych z funkcjonowaniem społeczeństwa wielokulturowego, a w konsekwencji – konieczności planowania polityki integracji kulturowej.

Procesy dokonujące się między ludźmi – jednostkami i grupami – na styku kultur zostały nazwane akulturacją, a jednym z elementów teorii akulturacji jest adaptacja kulturowa. Akulturacja w dużej mierze zależy od polityki państwa przyjmującego imigrantów

i zarządzającego różnorodnością oraz kultury dominującej kraju gospodarzy. Uczniowie i ich rodzice, mniej lub bardziej świadomie oraz mniej lub bardziej z własnej woli, wybierają strategie akulturacyjne, czyli sposoby podejścia do kultury pochodzenia i kultury przyjmującej. Strategia akulturacyjna ucznia i jego rodziców – imigrantów, Polaków z doświadczeniem migracyjnym, przedstawicieli kultury mniejszościowej, gości – może być zatem wynikiem polityki integracyjnej państwa, ta zaś w dużym stopniu zależna jest od cech samego społeczeństwa. Chcąc zrozumieć skomplikowany przebieg akulturacji, warto przyrzeć się czynnikom, które mają na nią wpływ i ją kształtują. Jednym z nich są cechy demograficzne społeczeństwa.

Polskie i europejskie statystyki na temat cech demograficznych społeczeństwa polskiego

- Około 98,5% mieszkańców Polski to obywatele polscy (w tym ok. 2% stanowią przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych³), pozostałe niecałe 1,5% to cudzoziemcy, którzy w społeczeństwie polskim reprezentują bardzo niską liczbę imigrantów na tle społeczeństw Europy⁴.
- Około 98% mieszkańców Polski deklaruje przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego – jest to najwyższa w Europie liczba obywateli należących do jednego kościoła⁵.

Przytoczone dane mogą wywołać wrażenie, że różnice kulturowe stanowią w Polsce zjawisko marginalne i nie należy poświęcać mu zbyt wiele uwagi – tym bardziej w szkołach, które i tak obciążone są różnego typu problemami. Jeśli przyjmiemy, że wskaźniki są tak niskie, że można ich nie zauważać, narazimy pewną grupę osób na lekceważenie ich podstawowych praw, wynikających z przynależności do jednego demokratycznego społeczeństwa. Prawem tym jest np. prawo do podtrzymywania swojej tradycji religijnej i kulturowej przez mniejszości narodowe i etniczne.

3. Charakterystyka migracji w Polsce

Jak wynika z wielu badań, Polacy są jedną z najbardziej mobilnych nacji. Tymczasem, w porównaniu do pozostałych państw Unii Europejskiej, imigracja do Polski wciąż jest bardzo mała (por. *Migracja a polski rynek pracy*)⁶. Według statystyk oraz badań nad migracjami liczba migrantów przyjeżdżających do Polski jest porównywalna z migracjami Polaków powracających do kraju:

³ Zgodnie z wynikami Narodowego Spisu Powszechnego Ludności Polski z 2011 roku można stwierdzić, że w Polsce dominuje ludność o jednorodnej polskiej tożsamości narodowej, obejmująca ok. 36 522 000 osób, co stanowi jej 94,8%. Ludność ogółem w tym spisie to 38 511 824 osoby. Około 871 tys. osób (2,26%) zadeklarowało zarówno polską, jak i inną niż polska tożsamość narodowo-etniczną. Deklarujący wyłącznie niepolską przynależność narodową lub etniczną stanowią grupę liczącą 597 tys. (1,55%) osób. Główny Urząd Statystyczny (www.stat.gov.pl), dostęp dnia 18 maja 2014 r.

⁴ Główny Urząd Statystyczny (www.stat.gov.pl), dostęp dnia 28 maja 2014 r.

⁵ Eurostat (www.epp.eurostat.ec.europa.eu), dostęp dnia 28 maja 2014 r.

⁶ Fihel A., Kaczmarczyk P., (2011), *Migracje a polski rynek pracy*, [w:] Kielkowska M. (red.), (2011), *Rynek pracy wobec zmian demograficznych w Polsce*, Warszawa: Instytut Obywatelski.

- emigracje⁷ na pobyt stały w 2012 r. – 21 200;
- imigracje⁸ na pobyt stały w 2012 r. – 14 583⁹;
- reemigracje¹⁰ na przestrzeni ostatnich 10 lat – średnio ok. 20 000–30 000 rocznie¹¹.

Dane dotyczące migracji i wspomniane wcześniej statystyki demograficzne wskazują, że Polska jest krajem niemalże monoetnicznym i monoreligijnym. Taka interpretacja może prowadzić do ignorowania potrzeb uczniów przybywających z innych krajów do polskich szkół.

Zjawisko wielokulturowości w polskiej szkole kwestią marginalną?

W Polsce znajdują się obszary licznie zamieszkiwane przez cudzoziemców bądź przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych. Skupiska tej ludności zlokalizowane są przede wszystkim w pobliżu granic Polski, w międzynarodowych centrach przemysłowych i handlowych oraz w sąsiedztwie ośrodków dla cudzoziemców poszukujących w Polsce ochrony międzynarodowej, czyli uchodźców. W rejonach tych cudzoziemcy stanowią nawet 10% społeczności¹², a dane te świadczą, że Polska staje się krajem coraz bardziej atrakcyjnym dla imigrantów z wybranych części świata. Przybywający do Polski cudzoziemcy poszukujący ochrony międzynarodowej – w myśl wielu ratyfikowanych przez nasz kraj międzynarodowych konwencji – mają prawo do edukacji w Polsce¹³.

Jak wspomniano, na mocy międzynarodowych porozumień – m.in. *Konwencji Genewskiej*, ratyfikowanej przez Polskę w 1991 r., oraz prawa krajowego, np. ustawy z 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terenie RP – Polska zobowiązana jest do udzielania ochrony cudzoziemcom będącym uchodźcami.

Niezależnie od powodów przyjazdu do Polski wszystkie dzieci cudzoziemców objęte są obowiązkową edukacją. Zapewnia to im *Konwencja o Prawach Dziecka*, a także polski ustawowy obowiązek nauki i obowiązek szkolny. Żadnemu cudzoziemcowi o udokumentowanym pobycie na terenie RP nie można odmówić zapisania dziecka do szkoły. Z tych praw bezpośrednio wynika obecność dzieci cudzoziemskich – uchodźczych w szkole. Najczęściej są to uczniowie będący wraz z rodzicami w trakcie procedury nadania statusu

⁷ Emigracja w przypadku Polski to wyjazd emigrantów – Polaków za granicę.

⁸ Imigracja w przypadku Polski to przyjazd imigrantów – cudzoziemców do Polski.

⁹ Główny Urząd Statystyczny (www.stat.gov.pl), dostęp dnia 28 maja 2014 r.

¹⁰ Reemigracje czy migracje powrotowe w przypadku Polski to przyjazd emigrantów polskich do Polski po emigracji.

¹¹ Fihel A., Kaczmarczyk P., (2011), *Migracje a polski rynek pracy*, [w:] Kielkowska M. (red.), (2011), *Rynek pracy wobec zmian demograficznych w Polsce*, Warszawa: Instytut Obywatelski.

¹² Do tych miejscowości i skupisk cudzoziemców należą na przykład: w gminie Lesznówola (Chińsko-Wietnamsko-Tureckie Centrum Handlu Hurtowego w Wólce Kosowskiej), grupy koło Grudziądza, Góry Kalwarii, Lublina, Białej Podlaskiej (ośrodki dla cudzoziemców będących w trakcie procedury nadania statusu uchodźcy), miasta i wsie w województwie małopolskim, zamieszkiwane przez Bergitkę Romę.

¹³ Zgodnie z *Konwencją Genewską* uchodźcą jest osoba, która na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i ze względu na te obawy nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego państwa. Uchodźcą jest także osoba, która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania, nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa.

uchodźcy lub z już przyznaną jedną z form ochrony i biorący udział w rocznym programie integracyjnym bądź po zakończonym programie. Uchodźcy zamieszkują zwykle ośrodki dla uchodźców, z których dzieci dowożone są do szkół. Wśród osób starających się o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce znaczącą większość (ok. 95%) stanowią obywatele Federacji Rosyjskiej narodowości czeczeńskiej. Stąd też w szkołach zlokalizowanych blisko ośrodków dla uchodźców uczą się właśnie dzieci czeczeńskie.

Z analizy danych na temat demografii w Polsce oraz migracji do Polski i z Polski wynika, że zjawiska migracyjne mają znaczenie dla zarządzania oświatą, i to nie tylko w przyszłości – wymagają podjęcia stosownych działań już teraz. Wywierają one istotny wpływ na pracę nauczyciela, ponieważ w szkole przybywa dzieci reprezentujących inną kulturę niż polska, i zdarza się to coraz częściej.



Rozdział II

Wielokulturowość a edukacja

1. Wielokulturowa społeczność szkolna

Zróznicowane kulturowo społeczności szkolne cechuje złożoność relacji między wszystkimi ich członkami. Aby lepiej zrozumieć te relacje, warto pamiętać, że dziecko reprezentujące inną kulturę „nosi w sobie” kulturę kraju, w którym wyrosło, i nie zawsze ma świadomość, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętego w polskiej szkole. Kultura, której jest przedstawicielem – jej normy, zgodnie z którymi się zachowuje – w dużej mierze pozostaje przez nie nieuświadomiona¹⁴. Podobnie Polacy nie zastanawiają się za każdym razem, jakie wartości czy normy decydują o podejmowanych przez nich działaniach. Zatem jeśli pewne wzorce kulturowe są nieuświadomione, trudno pamiętać o ich wpływie na zachowanie. Dotyczy to zarówno przedstawicieli kultury dominującej, jak i reprezentantów kultury obcej.

Nauczyciele dostrzegają odmienność, spotykając się z osobami z kręgu obcych kultur. Takie spotkania mogą być dla nauczycieli rozwijające i motywujące, a czasem zaskakujące lub stresujące.

Nieodłącznym elementem towarzyszącym pracy w wielokulturowym środowisku szkolnym jest niepewność, która pojawia się w kontaktach nauczyciela z uczniami, rodzicami lub opiekunami. Nauczyciel często nie wie, czy zachowując się typowo, nie urazi przedstawiciela innej kultury, chociażby przez komunikat słowny, który dla odbiorcy może być wieloznaczny. Rozmówca może zupełnie inaczej rozumieć pewne sformułowania i pojęcia, dotyczące np. powitania czy punktualności. Dwuznaczność pojawia się również w interpretacji zachowań uczniów, rodziców lub opiekunów i także wynika ona z norm zachowań mających swoje źródła w danej kulturze, np. patrzenie w oczy lub unikanie wzroku w trakcie rozmowy.

Na sytuację dzieci reprezentujących odmienną kulturę, uczących się w polskiej szkole, zasadniczy wpływ mają czynniki takie jak:

- poziom znajomości języka polskiego;
- różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia dziecka;

¹⁴ Porównaj nieuświadomioną umiejętność sprawnego „posługiwania się” kulturą do sprawnego jazdy samochodem. Jeśli nauczysz się prowadzić samochód, to po jakimś czasie w praktyce nie będziesz zastanawiać się, kiedy i który bieg wrzucić. Podobnie jest z kulturą: jeśli „nauczysz się” jej jako dziecko, to w dorosłym życiu nie będziesz się zastanawiać, jak należy zachować się w danej sytuacji, aby zostać odebrany jako osoba dobrze wychowana. Oczywiście, możesz mieć własny pomysł na to, jak chcesz się zachować w danej sytuacji, niemniej zawsze będziesz wiedzieć (i będzie to wiedza nieuświadomiona), jak zachowałyby się większość i jak należy się zachować, aby większość cię zrozumiała.

- status prawny dziecka i rodzica (obywatel, cudzoziemiec, posiadający zgodę na pobyt, w trakcie procedury nadania statusu uchodźcy);
- uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe (np. trauma, syndrom stresu pourazowego – PTSD, zaburzenia rozwojowe, językowe, różnice indywidualne – temperament i osobowość ucznia);
- różnice kulturowe (np. wartości – m.in. postrzeganie edukacji w różnych kulturach, znaczenie pojęć – dobry uczeń itp.);
- proces adaptacji kulturowej (np. szok kulturowy, strategie akulturacji, stosunek społeczeństwa większościowego do mniejszości);
- kompetencje nauczycieli oraz ich umiejętności w zakresie pracy z klasą wielokulturową;
- kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników.



2. Poziom znajomości języka polskiego uczniów a zadania nauczycieli

Zgodnie z obowiązującymi przepisami znajomość języka polskiego nie jest warunkiem przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej szkoły. Nierzadko zdarza się, że dziecko już kilka dni po przyjeździe do Polski, nie znając ani słowa po polsku, zaczyna uczestniczyć w zajęciach razem z polskimi dziećmi. Taka sytuacja jest wyzwaniem zarówno dla dziecka i jego rodziców lub opiekunów, jak i dla nauczyciela oraz dyrekcji szkoły.

Dla dzieci uczenie się w języku innym niż język ojczysty oznacza przede wszystkim:

- niezrozumienie lub słabe rozumienie treści przekazywanych w trakcie lekcji;
- nieznajomość lub niską znajomość kontekstu kulturowego i społecznego¹⁵;

¹⁵ Przykład: Dla dzieci polskich oczywiste jest, kim był Jan Paweł II czy kim jest Adam Małysz, znają gwiazdy pop-kultury i symbole. Dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym ten kontekst może być zupełnie niezrozumiały.

- różnice wynikające z zakresu znaczeniowego poszczególnych słów, np. grzeczny, dobry uczeń¹⁶;
- nieznamość lub niewystarczającą znajomość wyrażen potocznych czy młodzieżowego slangu;
- nieumiejętność sprawnego wyrażania emocji i potrzeb w języku polskim;
- brak możliwości przekazania swojej wiedzy w szkole, co może być przyczyną frustracji¹⁷;
- stres, objawy psychosomatyczne¹⁸.

Nauka w innym niż dotychczas systemie edukacji może powodować:

- różnice w zakresie wiedzy powszechnej¹⁹;
- różnice w wymaganiach edukacyjnych wobec dzieci w różnym wieku.

W szkołach, do których trafiają uczniowie niemówiący po polsku, zauważa się, że wykazują oni duże zmęczenie, smutek, apatię, a także objawy psychosomatyczne. Stany te wynikają z niezrozumienia otaczającej ich szkolnej rzeczywistości, które jest następstwem braków językowych. Nawet znajomość języka na poziomie komunikacyjnym nie pozwala uczniom posługującym się językiem polskim jako obcym, czyli drugim, na realizację programu nauczania w takim samym stopniu jak uczniom mówiącym po polsku, dla których jest on językiem pierwszym.

Tego rodzaju okoliczności bardzo często prowadzą do frustracji i zniechęcają uczniów do nauki. Warto podkreślić, że u dzieci imigrantów bądź z innej kultury niż polska niechęć do nauki nie wynika na ogół z lenistwa czy cech indywidualnych, ale jest konsekwencją procesu adaptacji kulturowej. Zdarza się, że uczniowie ci muszą powtarzać klasę z powodu niewystarczającej znajomości języka polskiego. Dla szkoły przyczyna ta stanowi podstawę nieklasyfikowania ucznia i – co gorsza – dalej oznacza niemożliwość weryfikacji jego wiedzy.

Powodem takich sytuacji jest brak systemowego rozwiązania problemu edukacji dzieci nieznających języka polskiego. Mogłoby ono polegać np. na rocznym przygotowaniu językowym ucznia do edukacji w Polsce, podczas którego nie byłby on klasyfikowany i nie otrzymywałby ocen z przedmiotów szkolnych. W tej chwili jedynym środkiem zaradczym jest dodatkowe nauczanie języka polskiego, jednak okazuje się ono mało skuteczne²⁰.

¹⁶ Przykład: O ile w Polsce dobry uczeń to taki, który uczy się na pamięć, słucha nauczyciela, pomaga kolegom, to np. w Wielkiej Brytanii dobry uczeń potrafi samodzielnie myśleć, jest zdyscyplinowany, umie pracować w grupie.

¹⁷ Przykład: Może się zdarzyć, że dziecko nie odpowiada na pytanie. Przyczyny tego mogą być bardzo różne, np. nieumiejętność udzielenia odpowiedzi spowodowana brakiem wiedzy, małomówność, niezrozumienie polecenia, brak wystarczającego zasobu słów.

¹⁸ Psychosomatyka to wyrażanie stanów psychicznych i emocjonalnych za pomocą sygnałów z ciała. Nauczycielom znane są przypadki, w których dzieci nieznające języka polskiego i cudzoziemskie nie są w stanie brać udziału w lekcji ze względu na silny i stale powtarzający się ból głowy, często wynikający z obciążenia procesami poznawczymi, a nie z choroby.

¹⁹ Przykład: Wiedza na temat, kto jest prezydentem kraju lub gdzie i kiedy rozpoczęła się II wojna światowa.

²⁰ Porównaj z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 5a, Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 445, z późn. zm.

Uczniom nieznającym języka polskiego przysługuje prawo do dodatkowych lekcji z tego przedmiotu w wymiarze od 1 do 5 godzin tygodniowo przez okres nielimitowany²¹. Z doświadczeń szkół wielokulturowych wynika, że chętnie korzystają one z tej możliwości²². Języka polskiego uczą z reguły nauczyciele poloniści lub nauczyciele specjalizujący się w glottodydaktyce polonistycznej. Ich zdaniem trudnością i zarazem wyzwaniem dla nauczycieli jest niedostateczna oferta podręczników oraz materiałów edukacyjnych do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci²³. Znacznie bogatsza jest oferta podręczników dla osób dorosłych. Część tych publikacji w pewnym zakresie można wykorzystywać na zajęciach z dziećmi i młodzieżą. Także w programach nauczania w odniesieniu do glottodydaktyki główny nacisk kładzie się na nauczanie osób dorosłych²⁴. Ograniczenie to stanowi tym większą bolączkę, że – jak twierdzą nauczyciele – bariera językowa jest podstawową trudnością, na jaką napotykają w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym bądź dziećmi z mniejszości etnicznej, szczególnie romskiej²⁵. Większość nauczycieli opowiada się za zmianami w systemie nauczania języka polskiego i możliwością wprowadzenia okresu przejściowego dla uczniów, poświęconego tylko nauce języka polskiego²⁶.

Aby ułatwić dziecku adaptację i zmniejszyć jego poczucie wyobcowania podczas nauki, można posługiwać się wybranymi technikami stosowanymi w edukacji przedszkolnej dzieci nieznających języka polskiego lub od niedawna mówiących po polsku. Bardzo ważnym elementem pracy nauczyciela jest tu indywidualizacja. W tym przypadku polega ona przede wszystkim na używaniu prostych i krótkich sformułowań, dawaniu jasnych poleceń, udzielaniu dodatkowych instrukcji, często też na zademonstrowaniu polecenia i połączeniu go z instrukcją, a czasami jego powtórzeniu. Jeśli dziecko w ogóle nie mówi po polsku, zaleca się stworzenie minisłowniczka podstawowych pojęć, którymi będą się posługiwać nauczyciel i uczeń. W tym celu można skorzystać ze słowników, słowników internetowych lub zaprosić do współpracy kogoś, kto zna dany język obcy.

Istotną rolę w przebiegu procesu adaptacji oraz nauce języka polskiego pełnią rówieśnicy. Mogą oni pomagać uczniowi cudzoziemskiemu zarówno w nauce, jak i jego funkcjonowaniu w grupie oraz radzeniu sobie w codziennych sytuacjach szkolnych.

²¹ Podstawy prawne nauki języka polskiego jako obcego są omówione w Rozdziale IV oraz wymienione w Załączniku 3.

²² Na podstawie: Trociuk S., Łakoma K., Sośniak M. (red.), (2013), *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport Rzecznika Praw Obywatelskich*, „Prawo i Praktyka”, nr 1, seria *Zasada równego traktowania*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

²³ Wniosek z konferencji *Uczniowie migrujący w polskiej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, dn. 15 maja 2012 r.

²⁴ Wniosek z konferencji jw.

²⁵ Romowie są jedną z mniejszości etnicznych w Polsce. Dla uczniów pochodzenia romskiego język polski jest drugim językiem.

²⁶ Wniosek z seminarium *Wspieranie uczniów wielojęzycznych i odmiennych kulturowo w kontekście obniżenia wieku szkolnego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, dn. 5–6 maja 2014 r.

3. Różnice w programach nauczania

Szkoła, przyjmując dziecko do swojej społeczności, ma prawo – w formie rozmowy lub testu – sprawdzić poziom jego wiedzy.

Często stwierdza się, że barierę w edukacji uczniów z innej kultury stanowią różnice w programach nauczania i wymaganiach stawianych dzieciom w tym samym wieku przez polskie szkoły i szkoły za granicą. Uczniowie ci mogą posiadać inne umiejętności i wiadomości.

Doskonałą ilustracją takiej sytuacji jest przykład z japońskiego przedszkola, w którym dzieci siedzą w ławkach i w skupieniu składają origami; są w stanie dłużej czas poświęcić jednej aktywności, co w ocenie nauczycieli wydaje się trudne²⁷ dla polskich dzieci, będących w tym samym wieku. Inny przykład pokazuje, że uczniowie chińscy w wieku polskich gimnazjalistów nie uczą się fizyki czy chemii na takim poziomie jak w Polsce. Dlatego, kiedy trafiają do polskiego gimnazjum, mogą nie mieć wystarczającej wiedzy z zakresu tych przedmiotów²⁸.

Dziecko rozpoczynające funkcjonowanie w kulturze innego kraju może więc spotkać się z odmiennymi oczekiwaniami. Kiedy nie jest w stanie im sprostać, naraża się na niezrozumienie i niezadowolenie innych osób, co może u niego powodować frustrację.

Ze względu na brak efektywnych rozwiązań systemowych, dotyczących różnic w programach nauczania, szkoła może jedynie próbować sprawdzić na początku pobytu dziecka w szkole – w rozmowie z uczniem lub jego rodzicami – czy uczyło się i w jakim zakresie przedmiotów obowiązujących w programie szkoły, do której przybyło. Podczas takiej roz-



²⁷ Tobin J., Wu D., Davidson D., (1991), *Preschool in three cultures*, New Haven: Yale University Press.

²⁸ China Education Center (www.chinaeducenter.com), dostęp dnia 29 maja 2014 r.

mowy może się okazać, że uczeń przejawia zdolności w określonej dziedzinie – jest bardzo dobry np. z matematyki – a to już pomoże mu odnieść mały sukces w nowej klasie i szkole. Sukcesy ułatwiają uczniom budowanie poczucia własnej wartości, co pozytywnie wpływa na proces adaptacji.

W wyniku rozmowy z uczniem czy jego rodzicami nauczyciel może uzyskać informacje wyjaśniające brak pewnych umiejętności dziecka, będących konsekwencją wyłącznie różnic w programach nauczania, oraz stwierdzić, że niedobory nie są następstwem np. braku predyspozycji dziecka. W takim przypadku szkoła ma prawo zdecydować o zakwalifikowaniu ucznia do młodszej klasy w celu nadrobienia różnic programowych, może też wystąpić o przyznanie mu zajęć wyrównawczych.

Jak w takiej sytuacji kierować procesem samokształcenia ucznia?

Kiedy w szkole pojawiają się uczniowie niemówiący po polsku, w pierwszej kolejności należy zadbać o zapewnienie im dodatkowych lekcji języka polskiego jako obcego. W celu poprawienia ich polskiej wymowy – co dotyczy również uczniów reemigrantów – przydatne mogą być spotkania z logopedą. Więcej czasu należy też poświęcić na tłumaczenie dzieciom zasad organizacji nauki, ponieważ z reguły mają przyswojony inny system uczenia się.

Warto zadbać o procesy rówieśnicze, zwłaszcza że w niektórych szkołach z powodzeniem rozwijane są programy mentorskie, polegające na udzielaniu pomocy przez starszych uczniów lub uczniów z tej samej klasy koleżankom i kolegom wymagającym wsparcia w szkole, np. w odrabianiu lekcji czy poruszaniu się w budynku szkolnym.

We wspieraniu akulturacji ucznia nieoceniona jest rola nauczyciela. Jeśli uczeń w czasie edukacji szkolnej będzie otrzymywał informacje z zewnątrz, że jego dwu-, wielokulturowość jest zaletą, a nie wadą, także i na tej podstawie może budować silniejsze poczucie własnej wartości, co pozwoli mu efektywniej wchodzić w proces nauczania.

Dostrzeganie i rozwijanie u dzieci migrujących bądź o odmiennym pochodzeniu etnicznym ich potencjałów, a także poszukiwanie i wspieranie mocnych stron tych uczniów sprzyjają integracji. Przykładem tego typu działań są prace w klasach, podczas których uczniowie mogą przedstawić się z dobrej strony i zaistnieć w gronie rówieśników. Jeśli uczeń mający np. zdolności plastyczne zostanie zaangażowany do kierowania pracą grupową, polegającą na wykonaniu klasowego kolażu, ma sposobność zademonstrować nie tylko swoje uzdolnienia, ale także umiejętność pokierowania wykonaniem zadania przez grupę. Jeśli inny uczeń wykazuje zdolności językowe i szkoła przeznaczy czas na jego dodatkową aktywność, może się dobrze zaprezentować jako „nauczyciel” swojego języka, obcego dla polskich kolegów.

Ważna w procesie samokształcenia dziecka jest też współpraca placówki edukacyjnej z rodzicami uczniów migrujących czy o odmiennym pochodzeniu etnicznym. Jeśli dotychczas znany dzieciom model nauczania wyglądał inaczej niż w naszym kraju, warto przekazać rodzicom podstawowe informacje na temat systemu edukacji w Polsce i jednocześnie przybliżyć im wartości promowane w polskiej szkole. Informacje w danych językach można upowszechniać w formie drukowanej, korzystając przy ich tłumaczeniu z pomocy asystenta kulturowego, bądź podczas zebrań z rodzicami, prowadzonych również z pomocą asystenta.

4. Pojęcie kultury a różnice kulturowe w szkole

Aby zrozumieć, czym są różnice kulturowe i jak wpływają na sytuację dziecka w szkole, należy sprecyzować znaczenie pojęcia kultury.



W niniejszej publikacji za podstawę wzięto definicję kultury wywodzącą się z psychologii międzykulturowej i zarządzania międzykulturowego, określających **kulturę jako dynamiczny system**, w skład którego wchodzi:

- **wartości** – mówiące o tym, co jest ważne, do jakich ideałów należy dążyć, jakie są symbole wartości;

- **normy** – określające to, co jest normalne lub nienormalne, zdrowe lub chore, piękne lub brzydkie, co to znaczy dobry uczeń, punktualność, pracowitość, system reguł;
- **sposoby zachowań** – wyrażające rytuały i stanowiące scenariusze sytuacji, w których wszyscy uczestnicy rozumieją, co się dzieje, i wiedzą, jak mają się zachować, np. wchodząc do klasy, orientują się, kto jakie ma role – co powinien robić nauczyciel, a co uczniowie itd.;
- **style komunikacji** – informujące, co i jak należy powiedzieć, żeby nasz komunikat został odebrany zgodnie z intencją; reakcje na wypowiedzi i sposoby okazywania emocji;
- **stosunek do innych narodów** – przejawiający się w stereotypach i postawach wobec przedstawicieli innych narodów.

Kultura w takim ujęciu rozumiana jest jako **dynamiczny system reguł jawnych i ukrytych**:

- charakterystyczny dla jednej grupy i odróżniający ją od innych grup ludzi;
- ustanawiany przez grupy i mający zapewnić im przetrwanie;
- akceptowany przez grupę;
- przekazywany z pokolenia na pokolenie;
- stosunkowo trwałe, lecz zmieniający się z upływem czasu.

Są to elementy kultury, które w znaczący sposób wpływają na środowisko szkolne – zarówno na funkcjonowanie dzieci, rodziców, jak i nauczycieli. Członkowie poszczególnych grup kulturowych rozpoznają wartości i normy jako charakterystyczne dla swojej kultury, mimo że nie zawsze postępują zgodnie z tymi normami i nie zawsze podzielają wszystkie wartości kulturowe.

Na podstawie definicji kultury, zaczerpniętej z psychologii międzykulturowej, można twierdzić, że różnice kulturowe ujawniają się zarówno na poziomie norm i wartości, stylów komunikacji, jak i skryptów zachowań. Czasem różnice kulturowe widać już na **poziomie artefaktów**, a więc stroju, języka, młodzieżowego slangu. Dobrym przykładem jest tutaj istnienie odmiennych norm dotyczących relacji uczeń – nauczyciel, panujących w różnych kulturach. Są one widoczne np. w formach zwracania się do nauczyciela. Może się zdarzyć, że uczeń, który przyjeżdża do Polski z kraju skandynawskiego, będzie się zwracał do nauczyciela, używając formy *ty*²⁹. Tym samym narusza normy panujące w polskiej szkole i zostaje oceniony przez nauczyciela i pozostałych – zgodnie z normą polską – jako uczeń źle wychowany, mimo że działa w ramach norm kultury, w której do tej pory się wychowywał. Podobna sytuacja może dotyczyć uczniów, którzy wracają lub przyjeżdżają do Polski z krajów anglosaskich. W tych krajach uczniowie, zwracając się bezpośrednio do nauczyciela, nie mówią do niego po imieniu – obowiązuje ich forma *miss* (pani) lub *sir* (pan), chociaż z gramatyki języka angielskiego wynika stosowanie w rozmowie z nauczycielem formy *you* (ty), ale nie jest to równoznaczne ze zwracaniem się do nauczyciela po imieniu.

²⁹ Zgodnie z wartościami kultur niezależnych i indywidualistycznych w krajach skandynawskich w edukacji wszyscy są równi. Nie podkreśla się roli zawodowej czy statusu naukowego poprzez wskazywanie stopnia naukowego lub funkcji. W szkołach i na uczelniach uczniowie zwracają się do nauczycieli i wykładowców, używając formy *ty* oraz po imieniu. Podobnie jest w wielu krajach Europy Zachodniej i Północnej, gdzie wartością jest równość wszystkich obywateli, czyli egalitaryzm. W Irlandii czy Wielkiej Brytanii uczniowie zwracają się do nauczyciela, posługując się formą *miss* lub *sir* – *pan* lub *pani*, przy czym gramatyka języka angielskiego uzasadnia używanie wobec nauczyciela zwrotu *you* – *ty*.

W wyniku przełożenia norm anglosaskich na polskie może się zdarzyć, że dziecko z doświadczeniem edukacyjnym w kraju anglosaskim zwróci się do polskiego nauczyciela, używając formy *ty* zamiast *pan* lub *pani*, co – jak opisano powyżej – nie musi być następstwem braku dobrego wychowania.

Różnice kulturowe w **komunikacji** dotyczą nie tylko języka, ale także sfery niewerbalnej. Uczeń początkowo może błędnie odczytywać pewne sygnały, takie jak gesty czy mimika. Podobnie nauczyciele mogą w sposób nieadekwatny ocenić zachowanie ucznia pochodzącego na przykład z Azji, którego reakcją na zwrócenie mu uwagi przez nauczyciela będzie uśmiech, a nawet śmiech. Podczas gdy w Polsce uśmiech oznacza zadowolenie – Azjaci często kryją za nim wstyd czy zażenowanie. Również kontakt wzrokowy, który w naszej kulturze jest oznaką szczerości intencji, a opuszczenie wzroku może sugerować chęć zatajenia prawdy – w Azji stanowi wyraz szacunku.

Trudności w komunikacji mogą dotyczyć także współpracy z rodzicami dziecka. W niektórych kulturach nie istnieje współdziałanie w relacji szkoła – rodzic. Dlatego rodzice pochodzący z tych kultur, np. z Chin, nie mają zwyczaju uczestniczenia w spotkaniach z nauczycielami; ci, którzy nawet przyjdą na zebranie, a na ogół nie znają języka polskiego, nie rozumieją otrzymanych informacji. Zdarza się, że dzieci same tłumaczą rodzicom, co mówi nauczyciel. To z kolei, ze względu na potrzebę zachowania odpowiedniej relacji pomiędzy nauczycielem, rodzicami i dziećmi, może być niewłaściwe i czasem prowadzić do fałszowania rzeczywistości.

Istnieją istotne różnice międzykulturowe w zakresie **stylów nauczania, oczekiwań i codziennych zachowań w szkole**³⁰. Nauczyciele amerykańscy nagradzają pochwałami poprawne odpowiedzi uczniów, podczas gdy nauczyciele japońscy czy chińscy skupiają się na popełnianych przez uczniów błędach, traktując je przy tym jako okazję do ponownego omówienia pewnych zagadnień. W kulturze japońskiej i chińskiej kładzie się nacisk na uruchamianie procesu grupowego i przyjmowanie wspólnej odpowiedzialności za błędy, pochwały zaś nie dają takiej możliwości.

Sprawdzonym rozwiązaniem w polskiej szkole – kiedy pochwała i nagroda mają spełnić swoją funkcję – jest tłumaczenie ich źródła i znaczenia na tle kultury polskiej. W polskiej szkole nauczyciel stanowi dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym wzorec kultury polskiej i punkt odniesienia. Ważne jest jednak, aby miał świadomość, że zachowania w szkole oraz style nauczania też się różnią i są uwarunkowane kulturowo.

Cenne jest, gdy w miarę swoich możliwości nauczyciel zdobywa informacje dotyczące kultury cudzoziemskiej, odmiennej etnicznie od polskiej, z której pochodzi dany uczeń, np. odnoszące się do organizacji nauki i roli kształcenia w systemie wartości tej kultury oraz podstawowych norm i zachowań. Równie istotne znaczenie ma posiadanie tej wiedzy jak najwcześniej – od początku pracy nauczyciela z dzieckiem. W takiej sytuacji ważną rolę może odegrać współpraca nauczycieli z rodzicami lub opiekunami, jeśli posługują się językiem polskim. W razie niezajomości języka niezastąpiony może się okazać asystent

³⁰ Matsumoto D., Juang L., (2007), *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

kulturowy bądź tłumacz, np. wolontariusz z zaprzyjaźnionej ze szkołą organizacji pozarządowej.

Ciekawym elementem pracy wychowawczej może być porównywanie wzorców kulturowych grup rówieśniczych. Poprzez wykorzystanie aktywizujących metod nauczania, np. projektu edukacyjnego, dzieci mogą poznawać inne kultury, zwyczaje i tradycje tych kultur, zbierać o nich ciekawostki, a także prezentować kulturę swojego kraju.

Różnice kulturowe w szkole – analiza przypadku

Problem: imiona i nazwiska

Z doświadczeń nauczycieli pracujących z dziećmi pochodzenia azjatyckiego wynika³¹, że sporo trudności sprawiają dzieciom pytania związane z adresem zamieszkania i imionami rodziców. Bywa, że przyczyną kłopotowania jest również konieczność udzielenia odpowiedzi na z pozoru proste pytanie: *Jak masz na imię?*

Wyjaśnienie

Kłopoty te mogą być związane z przekonaniem panującym w niektórych kulturach Wschodu – w tym krajów azjatyckich, arabskich, w kulturach kaukaskich, czyli kulturach kolektywistycznych, że tym, co więcej mówi o człowieku, jest jego nazwisko. Świadczy ono o przynależności do grupy, rodziny, klanu – a ta przynależność stanowi większą wartość niż cecha indywidualna, jaką jest imię. Na przykład w kulturze wietnamskiej w komunikacji codziennej – w pracy, szkole, a nawet w domu – rzadko używa się imion³². W językach krajów, w których obowiązują takie zasady, istnieje wiele form zwracania się do innej osoby, np. mistrzu – do nauczyciela, opiekunie – do starszego brata, młodsza córko – do młodszej córki. Ponadto w kulturze wietnamskiej imię prawie zawsze ma jakieś znaczenie – nadawane jest na przykład w nawiązaniu do pogody, jaka panowała właśnie w dniu urodzin dziecka; może też być nadane tak, by rymowało się z imieniem starszego dziecka. W Chinach czy Wietnamie imię jest prywatną i intymną sferą człowieka, często jedynie matki mają przywilej zwracania się do dziecka, używając jego imienia. Wynika to między innymi z kolektywnych wartości kultur azjatyckich, gdzie grupa jest ważniejsza od jednostki; hierarchia podtrzymuje porządek społeczny i harmonię w grupie, a tytułowanie każdej osoby zgodnie z pełnią przez nią rolę społeczną wpływa na zachowanie hierarchii³³.

5. Kultura a podejście do edukacji

System oświaty jest najważniejszym sformalizowanym mechanizmem nauczania w wielu współczesnych społeczeństwach i kulturach. Placówki systemu edukacji to nie tylko instytucje rozwijające umiejętności myślenia i wzbogacające wiedzę uczniów. To również jedne z najważniejszych instytucji odpowiedzialnych za socjalizację dzieci oraz przekazywanie i utrwalanie wartości kulturowych.

Różnice występujące w społeczeństwach odmiennych kulturowo widoczne są również w **sposobie podejścia do nauki** oraz usytuowaniu edukacji w systemie wartości danej kultury. W krajach azjatyckich edukacja jest niezwykle ceniona ze względu na możliwości

³¹ Na podstawie wywiadów własnych, przygotowanych na potrzeby niniejszej publikacji.

³² Na podstawie: Białek K., Dang Thu H., Grabowska E., Halik T., Ngo Van T., (2009), *Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce. Praktyczny miniprzewodnik*, Warszawa: Fundacja Sztuki Arteria.

³³ Być może po przeczytaniu tego krótkiego fragmentu wielu czytelników – nauczycieli pracujących z dziećmi wietnamskimi i chińskimi w przedszkolach i szkołach – pozna jeden z powodów, dla których dzieci te przyjmują polskie imiona.

osiągnięcia ważnej pozycji w hierarchii społecznej. Przykładowo uczniowie pochodzenia chińskiego lub wietnamskiego, uczęszczający do polskiej szkoły, z reguły pilnie się uczą i są zaangażowani w życie szkolne, otrzymują bardzo dobre oceny, a ich osiągnięcia szczególnie widać w wynikach testów językowych (dyktanda) oraz matematycznych.

Jednak nie we wszystkich kulturach edukacja formalna postrzegana jest tak samo. Nauczyciele polscy pracujący w szkołach, do których uczęszczają uczniowie pochodzenia romskiego, wskazują, że w środowiskach kultury romskiej (polskiej mniejszości etnicznej) edukacja publiczna (formalna) często nie stanowi wartości całej grupy kulturowej – wartości rozumianej tak samo jak w kulturze polskiej. Nie można powiedzieć, że Romowie nie szanują edukacji – po prostu rozumieją ją inaczej. Istnieją publikacje na ten temat³⁴, mówiące, że edukacja formalna w polskiej szkole jest nastawiona na asymilację mniejszości romskiej, przez co Romowie postrzegają edukację publiczną jako formę nacisku na wyzbycie się przez nich ich korzeni. Między innymi takie właśnie podejście powoduje duży problem z frekwencją uczniów romskich w szkołach. Aby przeciwdziałać tej sytuacji, wśród podejmowanych działań istotna jest aktywność reprezentantów środowiska szkolnego, uczestniczącego w edukacji dzieci romskich. Zaangażowanie nauczycieli, dyrekcji szkół, asystentów edukacji romskiej w przekonywaniu przedstawicieli społeczności romskiej do celowości edukacji owocuje w późniejszym życiu jej młodego pokolenia – przeciwdziała wykluczeniu społecznemu i ułatwia poszukiwanie pracy. Istotne jest także planowanie edukacji włączającej dzieci romskich do szkoły, np. poprzez tłumaczenie im zasad kultury polskiej, poszanowanie zasad kultury romskiej, naukę języka polskiego jako drugiego przez dzieci romskie, wsparcie asystentów kulturowych oraz angażowanie rodziców w życie szkoły.

6. Kultura a zachowanie ucznia

Istotnym czynnikiem kulturowym, wywierającym wpływ na funkcjonowanie ucznia, jest sposób wychowywania dzieci przez rodziców. Jak już zaznaczono, rodzice – wychowując swoje dzieci – przekazują im wartości, normy kulturowe i obyczaje. Utrwalają je poprzez właściwe informowanie, a także korygowanie błędów popełnianych przez dzieci w toku tego procesu.

Oprócz rodziców ważnymi podmiotami, które przekazują i utrwalają wiedzę o kulturze danego kraju, są pozostali członkowie rodziny, rówieśnicy, ale też i instytucje takie jak szkoła, kościół czy organizacje społeczne.

Różnice kulturowe bardzo wyraźnie można dostrzec w zachowaniu dziecka, kiedy przebywa ono w szkole. Uczniowie z kultur indywidualistycznych, w których najważniejszym dobrem jest jednostka, mają tendencję do zadawania wielu pytań, kwestionowania poleceń nauczyciela, wchodzenia w konflikty i spory z nauczycielami. Natomiast uczniowie reprezentujący kultury kolektywistyczne, gdzie liczy się przede wszystkim dobro grupy, hierarchia i harmonia społeczna, akceptują istnienie autorytetu, nie dyskutują z nauczycielem i z własnej inicjatywy nie zadają pytań.

³⁴ Przykład: Więckowska J., Kwiatkowski K., (2012), *Dzieci romskie w szkole*, Warszawa: Emic Lab.



Uczniowie wychowani w innej kulturze niż polska powinni mieć szansę poznania kultury polskiej i jednocześnie pielęgnowania własnej kultury. Służą temu wszelkie zajęcia wspierające akulturację dziecka, np. uczenie dzieci z krajów o innej kulturze kolektywnych metod pracy, zachowań cenionych w polskiej szkole, jak zgłaszanie się, odpowiadanie przy tablicy, argumentowanie swojego zdania itp. Zajęcia dla dzieci migrujących warto przeprowadzać na zasadzie empowermentu, czyli wspierania dzieci w ich własnej grupie w celu ułatwienia im wejścia do grupy uczniów z kultury dominującej.



Uchodźcy w polskiej szkole – analiza przypadku

Sytuacja: uchodźcy w małej wiejskiej szkole w województwie mazowieckim

Do szkoły podstawowej uczęszcza ok. 150 uczniów, z czego ok. 40 to uchodźcy – uczniowie narodowości czeczeńskiej. W czasie lekcji w czwartej klasie nauczycielka zauważyła, że uczniowie czeczeńscy bawią się nożem, przekazując go sobie z ręki do ręki, i machają nim w powietrzu. Narzędzie natychmiast zostało odebrane im przez nauczycielkę, a rodzice uczniów wezwani na rozmowę z dyrektorką szkoły.

Wy tłumaczenie

Zachowanie ucznia mogło wynikać z wartości charakterystycznych dla kultury czeczeńskiej. Tymi wartościami są bowiem sprawność fizyczna oraz gotowość do walki za ojczyznę. U młodych uczniów czeczeńskich, od ukończenia około 9. roku życia, rodzina kształtuje ducha odwagi i walki, w tym umiejętność posługiwania się narzędziami obrony i ataku. Każdy dorastający chłopiec ma szansę i obowiązek bronić swojej ojczyzny, a także własnego klanu i rodziny. Młody chłopiec może być wojownikiem, który przebywając poza granicami swojej ojczyzny, pielęgnuje o niej pamięć oraz rozwija w sobie wartości typowe dla odważnego i odpowiedzialnego małego patrioty. Nóż noszony przy sobie, często za paskiem u spodni, jest w tym przypadku nośnikiem tradycji, elementem podtrzymującym tożsamość kulturową.

Niezależnie od znaczenia tego narzędzia w kulturze czeczeńskiej, w polskiej szkole posiadanie go ma zupełnie inny wydźwięk i jest zabronione. W związku z tym zarówno uczniowie, jak i rodzice czeczeńscy powinni być poinformowani o regulaminie szkolnym, obowiązującym wszystkich uczniów. Regulamin zabrania przynoszenia do szkoły niebezpiecznych narzędzi, a uczniowie i rodzice powinni znać konsekwencje wynikające z nieprzestrzegania prawa.

W szkole, wskazanej w opisie, regulamin dostępny jest w trzech językach: polskim, rosyjskim i czeczeńskim, gdyż tę wielokulturową społeczność szkolną cechuje wielojęzyczność. Większość uczniów posługuje się językiem polskim, część uczniów i rodziców czeczeńskich używa języka czeczeńskiego i/lub rosyjskiego.

Równocześnie oprócz zapoznania ucznia i rodziców z regulacjami formalnymi, dotyczącymi nieprzynoszenia broni do szkoły, warto zaproponować chłopcu inne, bezpieczne formy aktywności, dzięki którym miałby możliwość wykazania się przywiązaniem do ojczyzny, męstwem i odwagą.

W kształtowaniu współpracy między szkołą a rodziną dziecka cenne jest, aby przedstawiciele innej kultury znaleźli zrozumienie i wykazywali poszanowanie wartości dla nich istotnych w społeczności szkolnej. Z punktu widzenia czeczeńskiej rodziny duże znaczenie ma nietłumienie i niemarginalizowanie przez szkołę wartości ważnych w jej kulturze.

Uzupełnieniem opisu sytuacji, w jakiej znaleźli się czeczeński chłopiec i szkoła, są rozwiązania prawne i wynikająca z nich wiedza na temat przyznawania ochrony międzynarodowej w Polsce. Kwestie teoretyczne związane z uchodźcami zostały opisane w Rozdziale I publikacji.



Rozdział III

Adaptacja kulturowa

1. Szok kulturowy

Nauczyciele powinni wiedzieć, że na funkcjonowanie uczniów z innej kultury mają wpływ podstawowe procesy adaptacyjne, które przechodzi każda osoba reprezentująca odrębność kulturową. Pierwszym ważnym etapem adaptacji kulturowej, składającym się z kilku faz, jest **szok kulturowy**.

W literaturze przedmiotu najczęściej przedstawianym i stosowanym modelem postępowania na etapie szoku kulturowego jest model *U*, stworzony przez Lysgaard (1955) oraz Oberga (1960)³⁵. Zgodnie z tym modelem zachowanie ucznia jest wynikiem przeżywania kolejnych faz szoku kulturowego, którego doświadcza. Wspieranie dziecka w przechodzeniu przez fazy szoku kulturowego³⁶ staje się zatem ważnym zadaniem nauczycieli i rówieśników.

W procesie akulturacji – w tym adaptacji kulturowej – istotną rolę odgrywają rodzice, opiekunowie lub inne znaczące osoby dorosłe z otoczenia dziecka. Ogromne znaczenie ma ścisła współpraca tych osób ze szkołą oraz stałe motywowanie ich do zaangażowania się w życie placówki edukacyjnej. Ważne jest, aby uczeń dostrzegł, że rodzic czy opiekun nie widzi zagrożenia i czuje się bezpiecznie w relacjach z przedstawicielami szkoły.



³⁵ Boski P., (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica i Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁶ Sposoby wspierania ucznia zostały zebrane przez autorki w wyniku ich doświadczeń szkoleniowych, związanych z rozwijaniem kompetencji międzykulturowych nauczycieli ze szkół wielokulturowych, oraz zaproponowane m.in. w publikacji: Fiok, E., (2014), *Ośmiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ponieważ rodzice wywierają najważniejszy i najsilniejszy wpływ na dziecko, dzięki nim adaptacja ucznia w społeczności szkolnej może przebiegać szybciej i okazać się bardziej efektywna. Warto więc, by nauczyciele skorzystali z potencjału rodziców i opiekunów, jako cennego źródła informacji, a także z ich wiedzy, jako osób najlepiej znających swoje dzieci i kulturę, z której się wywodzą. Praca z rodziną cudzoziemską – podjęcie starań, by stworzyć bezpieczną relację, opartą na zaufaniu i życzliwej atmosferze – w istotny sposób przyczynia się do skuteczności procesu akulturacji, w którym doniosła rola przypada szkole.

Faza szoku kulturowego	Objawy, typowe zachowania, potrzeby	Jak nauczyciel może wspierać ucznia?
Miesiąc miodowy	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń jest pozytywnie nastawiony, zaciekawiony odmiennością. • Nowość go zachwyca, intryguje, wywołuje entuzjazm. • Sygnalizuje dużą potrzebę zapewnienia mu bezpieczeństwa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zapoznawać z rzeczywistością szkolną, tłumaczyć zasady obowiązujące na lekcji i w szkole. • Przygotować klasę na przyjęcie nowego ucznia. • Angażować rówieśników w proces adaptacji, dostarczać im wiedzę potrzebną do zrozumienia zachowań i reakcji nowego kolegi. • Wykorzystywać dostępne publikacje zwiększające wiedzę kulturową i wiedzę na temat funkcjonowania szkoły w ogóle. Przykładowe źródła to: <i>Poradnik szkolny dla dzieci i rodziców</i>³⁷ czy <i>Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców</i>³⁸. • Skorzystać z pomocy asystenta kulturowego, jeżeli jest zatrudniony w szkole³⁹, bądź zgłosić do dyrektora prośbę, by wystąpił do organu prowadzącego o zaangażowanie asystenta kulturowego. • Umieścić na terenie szkoły napisy w językach pochodzenia uczniów, np. sekretariat, pokój nauczycielski, toaleta.
Dezorientacja	<ul style="list-style-type: none"> • Zaskoczenie, irytacja, poczucie, że znane do tej pory sposoby zachowania, np. w stosunku do nauczyciela, są nieadekwatne. • Możliwe jest obniżenie nastroju, wycofanie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zapewnić poczucie bezpieczeństwa, np. wyznaczyć innego ucznia, sprawującego rolę opiekuna, który pomoże nowemu koledze poruszać się w szkole i dotrzeć na wszystkie lekcje. Może to być ktoś, kto ma podobne doświadczenia, ale także uczeń polski. Postępowanie takie może stanowić pierwszy etap budowania relacji z rówieśnikami, które pomagają dzieciom w lepszej adaptacji do warunków szkolnych. • Zaangażować rówieśników do różnych form pomocy oraz zachęcić do wspólnego spędzania czasu i pomocy w nauce, np. języka polskiego. • Stworzyć możliwości odnoszenia sukcesów w szkole, doceniać zainteresowania ucznia, zauważać i wzmacniać jego mocne strony. • Być życzliwym i wyrozumiałym, unikać krytycznych ocen i surowego tonu. • W miarę możliwości korzystać ze wsparcia psychologa szkolnego lub międzykulturowego.

³⁷ Poradnik został opracowany przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki i wydany w języku polskim, wietnamskim i chińskim (<http://swiaty.org.pl/materialy-do-pobrania/>), dostęp dnia 22 czerwca 2014 r.

³⁸ Poradnik opracowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w języku angielskim, czeczeńskim, ukraińskim, wietnamskim i polskim (www.uchodzczydoszkoly.pl/), dostęp dnia 20 czerwca 2014 r.

³⁹ Z doświadczeń organizacji, które zatrudniają asystentów kulturowych, wynika, że obecność w szkole osoby znającej ojczysty język uczniów, z którą bez problemu mogą się porozumieć, jest ważnym czynnikiem wpływającym na poczucie bezpieczeństwa dzieci. Porównaj doświadczenia instytucji i organizacji zatrudniających asystentów i asystentki kulturowe z doświadczeniami np. gminy Lesznowola, Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacji Ocalenie, Stowarzyszenia Dla Ziemi.

Wyczerpanie, złość na „nowe”	<ul style="list-style-type: none"> • Frustracja, rezygnacja, agresja wobec otoczenia 	<ul style="list-style-type: none"> • Umożliwić zaliczenie materiału, choćby jego minimalnej części. • Pozytywnie wzmacniać, czyli doceniać nawet drobne sukcesy. • Zauważać wysiłki i starania.
Stabilizacja wstępna	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń zna już zasady funkcjonowania w kulturze polskiej, odzyskuje siły i poczucie kontroli. • Zyskuje dystans do swojej i do nowej kultury. • Powraca chęć nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych. • Poprawia się kondycja psychofizyczna, zdolność koncentracji, wydolność poznawcza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doceniać starania. • Stopniowo podnosić poziom wymagań dotyczących nauki. • Wspierać w odzyskiwaniu dobrego samopoczucia. • Podkreślać kompetencje społeczne i międzykulturowe. • Wspierać w pogłębianiu kontaktów i więzi z innymi uczniami.
Integracja	<p>Uczeń jest w stanie sprawnie funkcjonować w szkole, zgodnie z regułami, zachowując istotne dla siebie wartości kultury kraju pochodzenia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Angażować w życie szkoły. • Traktować ucznia jak jego kolegów z klasy, stopniowo ograniczając wsparcie kulturowe.

2. Etnocentryzm

Istotną kwestią, która ma wpływ na pracę nauczyciela, jest sposób postrzegania przez uczniów ich własnej kultury oraz innych kultur. Zachowanie ucznia polegające na sytuowaniu swojej kultury w centrum rzeczywistości oraz skłonność do postrzegania i oceny zachowań innych ludzi przez jej pryzmat zostało nazwane **etnocentryzmem**⁴⁰.

Milton Bennett w opracowanym przez siebie modelu rozwoju wrażliwości kulturowej za punkt wyjścia przyjął założenie, że *wrażliwość międzykulturowa nie jest naturalna*. Zatem człowiek z natury nie jest wrażliwy na inne kultury, a etnocentryzm jest naturalną reakcją na różnice kulturowe. Rozwój wrażliwości kulturowej jest procesem, który według Bennetta obejmuje 6 etapów podzielonych na dwie fazy: **etnocentryczną** oraz **etnorelatywną**. Postawa etnocentryczna, której istotą jest interpretowanie zachowań i zdarzeń z perspektywy własnej kultury, obejmuje kolejno stadia **zaprzeczenia, obroby, minimalizacji**.

- **Zaprzeczenie** polega na całkowitym odrzuceniu różnic kulturowych. Może wynikać z braku kontaktu z innością oraz ciągłego przebywania jedynie w kręgu własnej kultury.

Przykład: Uczeń imigrant, przybywający do polskiej szkoły, za centrum świata uważa kraj swego pochodzenia, podobnie jak uczeń polski udający się z rodzicami na emigrację. Zanim uczniowie ci doświadczą odmienności kulturowej, kraje, z których pochodzą, będą punktem odniesienia dla kultur krajów przyjmujących.

⁴⁰ Porównaj: Boski P., (2009) za Bennett M., (1986, 1993).

- **Obrońa** oznacza tworzenie mechanizmów obrony własnej tożsamości kulturowej przed innością. To, co inne, postrzegane jest jako gorsze, a typowym zachowaniem w tym stadium jest krytykowanie innej kultury.

Przykład: Uczeń imigrant, niezależnie od przyjętej strategii akulturacji, może na pewnym etapie adaptacji kulturowej oceniać polską szkołę jako złą, swoich kolegów i koleżanki jako niemoralnych, a nauczycieli jako nieskutecznych.

- **Minimalizacja** występuje w ostatnim stadium etnocentryzmu. Polega na uznaniu różnic kulturowych, ale mają one tak małe znaczenie, że nie należy zwracać na nie uwagi. W tym stadium etnocentryzmu zakłada się natomiast istnienie podobieństw, np. biologicznych, które łączą wszystkich ludzi na świecie.

Przykład: Uczeń imigrant jest w stanie zawierać satysfakcjonujące znajomości z rówieśnikami, posiadając przy tym umiejętność oddzielenia moralności kolegów i koleżanek od ich kultury oraz łączenia rówieśników z cechami ich osobowości lub wychowaniem. Innymi słowy, kultura dominującego kraju przyjmującego nie jest przez niego jednoznacznie oceniana jako zła. Kluczową rolę w relacjach między uczniami zaczynają odgrywać różnice osobowościowe czy biologiczne, a nie kulturowe.

Dzięki doświadczeniu, poszerzaniu wiedzy, rozwojowi umiejętności oraz refleksji jednostka może przejść **od fazy etnocentryzmu do fazy etnorelatywizmu**. W fazie **etnorelatywizmu** własna kultura przestaje być jedynym punktem odniesienia dla oceny zachowań czy zjawisk. Podejście etnorelatywne oznacza zdolność dostrzegania różnych kulturowych punktów widzenia, przy zachowaniu identyfikacji z własną kulturą. Obejmuje trzy etapy: **akceptację, adaptację, integrację**.

- **Akceptacja** oznacza nie tylko dostrzeganie, ale także szacunek i aprobatę dla innych wartości i zachowań.

Przykład: Pełnoletni muzułmański uczeń czeczeński będzie uczestniczył wraz z rówieśnikami w zabawie. Z powodów religijnych jako jedyny w towarzystwie nie będzie spożywał alkoholu.

- **Adaptacja** wiąże się z poszerzeniem własnego spektrum zachowań o pochodzące z odmiennej kultury. Osoba przebywająca dłuższy czas w nowym kraju uczy się innych sytuacji i najskuteczniejszych w nich zachowań oraz jest w stanie postępować w ten sposób.

Przykład: Uczeń wietnamski wie, że w polskiej szkole należy wykazywać się inicjatywą, dlatego też będzie sam zgłaszał się do odpowiedzi.

- **Integracja** oznacza sprawne poruszanie się w sytuacji, kiedy jednostka ma do dyspozycji wiele możliwości zachowań pochodzących z różnych kultur i może sprawnie „przełączać się” pomiędzy kodami kulturowymi.

Przykład: Uczeń romski szanuje w swojej kulturze role przypisane zarówno kobietom, jak i mężczyznom (a panuje w niej rozdział ról – np. przy okazji świąt rodzinnych spędza czas głównie z mężczyznami). Jednocześnie dostrzega wartość kształcenia się, więc aktywnie uczestniczy w życiu szkoły, uczęszczając do klasy wspólnie z koleżankami i kolegami.

Charakterystyka kolejnych etapów rozwoju wrażliwości kulturowej, przez które przechodzą dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole, może w znaczącym stopniu pomóc nauczycielom w zrozumieniu zachowań oraz wspomaganiu dzieci w procesie adaptacji. Świadomość istnienia fazy etnocentryzmu i fazy etnorelatywizmu oraz ich specyfiki może również być pomocna w pracy z całą klasą, gdyż nauczyciel jest w stanie uzasadniać pewne postawy czy reakcje dziecka wobec jego rówieśników, wskazując na prawidłowości procesu, który ono przechodzi.

Powodzeniu w pracy ze środowiskiem uczniowskim wywodzącym się z odmiennych kultur zdecydowanie sprzyjają postawy etnorelatywne, uwzględniające zróżnicowane uwarunkowania kulturowe poszczególnych uczniów. W zdobywaniu tego rodzaju kompetencji pomocne jest doświadczenie w relacjach międzykulturowych, a także uczestnictwo w warsztatach z zakresu tej problematyki, umiejętność pracy w klasie wielokulturowej oraz praktyka w przeciwdziałaniu dyskryminacji.



Nauczyciele pracujący z klasą zróżnicowaną kulturowo mogą dostrzegać różnice pomiędzy uczniami albo traktować wszystkich jednakowo. Mogą nie uwzględniać znaczenia różnic między środowiskami kulturowymi, z jakich wywodzą się uczniowie, ani nie brać pod uwagę stosowania innych systemów edukacji w krajach pochodzenia uczniów. Jeśli nauczyciel pracujący w klasie zróżnicowanej kulturowo traktuje różnice jako niewygodę czy trudność, komplikuje sobie wykonywanie obowiązków. Nauczyciel ten w odmiennoci widzi jedynie problem, nie zauważa natomiast lub pomija potrzeby uczniów, a nawet korzyści płynące z wielokulturowości. Jeśli nauczyciel przyjmie strategię skupiania się tylko na problemach, to zgodnie z modelem Bennetta będzie dążył do traktowania wszystkich uczniów jednakowo, nie uwzględniając ich indywidualnych potrzeb. Oczywiście, postrzeganie i funkcjonowanie ucznia z doświadczeniem migracyjnym czy z mniejszości etnicznej nie jest jedynie wynikiem subiektywnej oceny sytuacji przez nauczyciela

lub jego nastawienia – w dużej mierze uzależnione jest od rozwiązań prawnych. Otwartość na poznanie kultur reprezentowanych przez uczniów może ułatwić nauczycielowi komunikację z nimi i pracę na lekcji, a także kontakty z rodzicami. Ważne jest jednak, aby nauczyciel zachowywał wzorce kulturowe typowe dla jego kraju. Dla dzieci cudzoziemskich i z doświadczeniem migracyjnym jest on jednym z najważniejszych przedstawicieli kultury polskiej.

3. Akulturacja i jej strategie

Istotny wpływ na sytuację i zachowanie w szkole ucznia z kręgu innej kultury ma przyjęta przez niego – świadomie lub nie – strategia akulturacyjna, która polega na poznawaniu, rozumieniu i przyswajaniu nowej kultury, na adaptacji kulturowej oraz określająca stopień uczestnictwa w kulturze większościowej⁴¹.

Teoria akulturacji opisuje sposób adaptacji kulturowej na poziomie jednostki i na poziomie grup. Procesu akulturacji dotyczą takie pojęcia jak: różnice kulturowe, adaptacja kulturowa i społeczna, dobrostan psychiczny jednostki akulturującej się, strategia akulturacji, w tym – w odniesieniu do jednostki – integracja, asymilacja, separacja, marginalizacja. W trakcie tego procesu osoby pochodzące z różnych kultur wchodzą ze sobą w długotrwały i bezpośredni kontakt, którego wynikiem są zmiany zachodzące w oryginalnej kulturze przedstawicieli jednej lub obu grup.

Model opracowany przez Kanadyjczyka Johna Berry'ego zakłada 4 typy akulturacji (strategii akulturacyjnych), które przyjmuje uczeń w wyniku skrzyżowania się zjawisk zawartych w pytaniach:

- Co zrobić z bagażem dziedzictwa mojej rodzimej kultury – zachować czy odrzucić?
- Jak postąpić wobec kultury kraju osiedlenia – przyjąć czy odrzucić?

Typy strategii akulturacyjnych według Berry'ego to **marginalizacja, separacja, asymilacja i integracja**. Przedstawiono je w poniższej tabeli.

		Podejście do kultury polskiej. Co zrobić z kulturą kraju pochodzenia?	
		– Odrzucenie	+ Akceptacja
Podejście do kultury kraju pobytu. Co zrobić z kulturą dominującą kraju przyjmującego?	– Odrzucenie	Marginalizacja – brak ram odniesienia, zagubienie.	Separacja – wykorzenienie, niezrozumienie norm i wymagań.
	+ Akceptacja	Asymilacja – nieadekwatność.	Integracja – poczucie bezpieczeństwa, potencjał do rozwoju.

⁴¹ Boski P., (2009) za: Berry J., (1997).

Marginalizacja oznacza pozostawanie poza systemem norm i wartości którejkolwiek z kultur. Ta strategia jest raczej efektem nieudanej akulturacji niż świadomym wyborem jednostki. Uczeń przyjmujący – świadomie lub nie – taką strategię może nie przestrzegać w szkole zasad, sprawiać problemy wychowawcze i edukacyjne jako przejaw buntu lub chęci zwrócenia na siebie uwagi.

Marginalizacja jako strategia akulturacji

Przykład szkolny

Polak, uczeń czwartej klasy szkoły podstawowej, po kilkuletnim pobycie w Irlandii, gdzie pracował jego rodzice, wrócił z mamą do Polski. Rozpoczął naukę w polskiej szkole po 5 latach uczęszczania do irlandzkiego przedszkola i szkoły podstawowej. Jest reemigrantem i przeżywa powrotny szok kulturowy. Do nauczycieli mówi: ty i nie wykonuje ich poleceń. Rozmawia na lekcjach, wchodzi w konflikty i bije się z rówieśnikami. Posługuje się łamaną polszczyzną.

Niektórzy nauczyciele zaakceptowali sposób zwracania się do nich (mówienie po imieniu) i starali się traktować ucznia indywidualnie. Postępowanie to, trwające prawie cały rok szkolny, nie przyniosło jednak rezultatów. Uczeń nie podejmował współpracy z nauczycielami, nie wywiązywał się z obowiązków. Mama chłopca nie pojawiała się na zebraniach.

Propozycja rozwiązania

Ze względu na to, że zachowania chłopca mogą mieć głębsze przyczyny i trudności w pracy z nim nie są wyłącznie następstwem nieprzestrzegania przez niego norm obowiązujących w polskiej szkole, chłopiec może wymagać odpowiedniej diagnozy psychologicznej i współpracy z psychologiem szkolnym albo poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Z doświadczeń nauczycieli wynika, że w takich przypadkach sprawdza się indywidualizowane podejście do ucznia, np. cykliczne spotkania z wychowawcą, który tłumaczy podstawowe zasady panujące w szkole, skutki ich nieprzestrzegania oraz potrzebę współpracy ze specjalistą.

W procesie adaptacyjnym wychowawca lub nauczyciel powinien również zapewniać uczniowi maksymalne bezpieczeństwo poprzez konsekwentne postępowanie bądź docenianie go nawet za najmniejsze sukcesy, i to nie tylko w nauce, co oznacza pozytywne wzmacnianie ucznia⁴².

Duże znaczenie ma także zaangażowanie grupy rówieśniczej w ten proces, wybranie osoby, która będzie „przewodnikiem i towarzyszem” nowego kolegi, oraz stwarzanie podczas pracy grupowej warunków do jak najczęstszych interakcji.

Wychowawca powinien więc zadbać o wykorzystanie w przebiegu zajęć różnych technik integrujących, ponadto zbadać przyczyny braku kontaktu matki ze szkołą oraz podjąć próbę nawiązania współpracy z rodziną lub innymi ważnymi osobami dorosłymi z otoczenia chłopca. Dzięki tym działaniom diagnoza sytuacji ucznia może okazać się pełniejsza, a wsparcie dziecka bardziej efektywne.

Separacja ma miejsce wtedy, kiedy osoba broni się przed wpływem nowego środowiska, a w działaniu stosuje normy dotychczasowej kultury. We współczesnym społeczeństwie oznacza to izolację od zewnętrznych wpływów, która dotyczy może tylko małych dzieci, osób starszych lub niepracujących. Bywa jednak, że osoby z doświadczeniem migracyjnym – w wyniku ich własnych decyzji lub w następstwie braku akceptacji różnic kulturowych przez społeczeństwo przyjmujące – bronią się przed dominującą kulturą kraju pobytu. W szkole uczeń stosujący taką strategię ma trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, negatywnie ocenia ich sposób bycia, a także postępowanie nauczycieli, tłumacząc nierzadko: *Moja kultura nie pozwala mi na takie zachowania.*

⁴² Porównaj: Napiontek O., Pietrasik J., Szaniawska M., (2006), *Prawa dzieci z ADHD*, Warszawa: Fundacja Civis Polonus.

Separacja jako strategia akulturacji

Przykład szkolny

Rodzice uczniów pochodzących z Wietnamu i Chin nie przychodzą na szkolne zebrania. Kiedy odbierają dzieci ze szkoły, nauczyciele nie mogą przekazać im żadnych informacji na temat uczniów, ponieważ ich rodzice nie znają języka polskiego. Osoby te pracują w miejscu, gdzie posługują się językami ojczystymi. Mieszkają w okolicy niemal wyłącznie zamieszkiwanej przez Chińczyków i Wietnamczyków. Obowiązujące przepisy nie wymagają od nich znajomości języka polskiego. Jeśli muszą porozumieć się z Polakami, np. w urzędzie lub u lekarza, korzystają z pomocy własnych dzieci. Dzieci mówią po polsku, ponieważ chodzą do polskiej szkoły.

Propozycja rozwiązania

W polskiej szkole oczekujemy od rodziców zaangażowania w życie szkolne uczniów. Rodzice powinni przychodzić na zebrania, mogą też na bieżąco w razie potrzeby rozmawiać z nauczycielami o postępach dzieci w nauce czy pojawiających się sytuacjach problemowych. Nieznajomość języka polskiego na pewno utrudnia te kontakty. Poznanie języka, przynajmniej w stopniu komunikatywnym, umożliwiłoby im integrację ze środowiskiem szkolnym i zaangażowanie się w życie szkolne dzieci – mogliby uczestniczyć w zebraniach, pomagać dzieciom w odrabianiu prac domowych, brać udział w szkolnych uroczystościach czy spotkaniach dla rodziców.

Rodzicom można zaproponować jeden z pakietów powitalnych lub poradnik dla rodziców oraz skorzystać ze wsparcia asystenta kulturowego, jeżeli pracuje w szkole. W miarę możliwości szkoła może zaoferować bezpłatne zajęcia z języka polskiego dla osób dorosłych lub inne aktywności, np. otwarte zajęcia sportowe. Dzięki takim inicjatywom rodzice otrzymają informację, że środowisko szkolne jest zainteresowane znoszeniem barier i czynnym uczestnictwem wszystkich rodziców w życiu placówki⁴³. Warto także sprawdzić, czy ktoś z rodziców lub inny dorosły z otoczenia dzieci nie posługuje się, chociaż w stopniu podstawowym, językiem polskim. Wówczas osoba ta mogłaby pomóc nauczycielowi w przekazaniu rodzicom najważniejszych informacji o życiu klasy, postępach w nauce i zachowaniu uczniów, wykorzystując do tego notatki lub uczestnicząc w części zebrania w charakterze tłumacza. Ważne, aby tłumaczem nie było dziecko.

Asymilacja oznacza odrzucenie norm i wartości kultury kraju pochodzenia, przy pełnej – świadomej lub nieświadomej, dobrowolnej lub wymuszonej – akceptacji kultury przyjmującej.

Asymilacja jako strategia akulturacji

Przykład szkolny

Uczeń wietnamski jest w Polsce 4 lata i od pierwszej klasy uczy się w polskiej szkole. Doskonale mówi po polsku, utrzymuje bardzo dobre kontakty z rówieśnikami, ma nawet kilku kolegów, z którymi spędza czas po szkole. Jego rodzice bardzo długo pracują – około 16 godzin na dobę. W czasie wakacji spędzanych częściowo w Wietnamie uczeń miał ogromne problemy w komunikowaniu się z dziadkami, ale też i z rówieśnikami. Nie rozumiał wyrażień, których używali w rozmowach między sobą. W Polsce ma taki sam kłopot – nie potrafi porozumieć się po wietnamsku z rodzicami, ponieważ niemal cały swój czas – w szkole i po szkole – spędza wśród Polaków. Rodzice nie znają ani słowa po polsku. Coraz częściej dochodzi do nieporozumień z rodzicami.

⁴³ W wybranych szkołach, w których uczą się dzieci o innym pochodzeniu etnicznym, ich rodziców angażuje się do przygotowania różnych wydarzeń integracyjnych, np. wspólnego zorganizowania obchodów nadania szkole imienia lub przygotowania dni kultury pochodzenia uczniów. Warto wprowadzać rodziców cudzoziemskich bądź o innym pochodzeniu etnicznym do rady rodziców, aby mogli np. konsultować wybrane programy oferowane przez szkołę. Zgodnie z prawem dyrektor jest zobowiązany do udostępnienia sali na zajęcia podtrzymujące kulturę i tożsamość etniczną grupy uczniów, którzy uczęszczają do danej szkoły, i ich rodziców.

Propozycja rozwiązania

Strategia asymilacji niesie za sobą pewne niebezpieczeństwa. W procesie tym sytuacją najbardziej pożądaną jest umiejętność skutecznego funkcjonowania ucznia w dwóch kontekstach kulturowych. Odrzucenie zasad własnej kultury oraz języka prowadzi do utraty przez ucznia ważnej części jego tożsamości, a także uniemożliwia mu funkcjonowanie w warunkach kultury kraju pochodzenia, w tym porozumiewanie się z najbliższą rodziną.

Dla zachowania poczucia własnej tożsamości i dobrego stanu psychicznego ważne jest, aby uczeń był dobrze osadzony w obu kontekstach kulturowych. Warto zachęcać go do pielęgnowania kultury i języka kraju pochodzenia. Codzienne sytuacje edukacyjne: praca na lekcji, zajęcia pozalekcyjne, w tym występy artystyczne – śpiew i taniec charakterystyczne dla danej kultury – stanowią okazję do podtrzymywania tradycji kulturowej, mówienia o niej i porównywania jej z kulturą polską.

Z takich form pracy korzyści czerpie cała grupa, ponieważ dają one sposobność do poznawania różnic, doceniania różnorodności i kształtowania szacunku dla odmienności. Uczniowie mogą pielęgnować własną tradycję także dzięki uczestnictwu w zajęciach z języka ojczystego lub na temat rodzimej kultury.

Integracja to strategia, w której jednostka jest w stanie skutecznie funkcjonować w dwóch kontekstach kulturowych. Przykład stanowi uczeń, który w szkole zachowuje się zgodnie z regułami panującymi w polskiej szkole, natomiast w domu postępuje według norm kultury kraju pochodzenia.

Integracja jako strategia akulturacji

Przykład szkolny

W klasie 0 uczą się dzieci polskie i wietnamskie. Zbliża się Wielkanoc. Nauczycielka drukuje dla wszystkich kolorowanki przedstawiające wielkanocne wzory – zajaczkę, baranki, pisanki. Dzieci wietnamskie nie obchodzą Wielkanocy, ale chcą uczestniczyć w tych samych zabawach okolicznościowych co dzieci polskie, więc proszą nauczycielkę o wydrukowanie dla nich kolorowanek z innymi wzorami – samochodami, kwiatkami.

Propozycja rozwiązania

W powyższej sytuacji nauczycielka dostrzegła potrzeby uczniów, zindywidualizowała pomoce do wykonania ćwiczenia, dzięki czemu cała grupa miała możliwość wykonania pracy plastycznej, bez konieczności uwzględniania kontekstu religijnego. Jest to przykład oferowania równego dostępu do edukacji. Przyjęcie strategii integracji zagwarantowało dzieciom wietnamskim dobre samopoczucie psychiczne.

W polskiej szkole akulturacja dziecka może przebiegać zgodnie z jednym z wymienionych typów akulturacji. Najtrudniejsza okazuje się praca z dzieckiem, którego zachowanie nie przystaje do norm żadnej z kultur, czyli kiedy dziecko czuje się wyobcowane. Taki uczeń wymaga szczególnego wsparcia, aby mógł funkcjonować w szkole.

4. Kształtowanie kompetencji⁴⁴

Nauczyciel, dbając o pozytywny przebieg akulturacji dzieci i młodzieży, powinien pamiętać o znaczeniu **edukacji międzykulturowej**. Ten rodzaj edukacji pełni jedną z funkcji wspierających adaptację kulturową, tak wobec osób z mniejszości kulturowych, jak i dominującego, większościowego społeczeństwa przyjmującego.

Edukacja międzykulturowa jest jednym z elementów kształtujących kompetencje międzykulturowe⁴⁵.

Edukacja wielokulturowa polega na zdobywaniu większej ilości informacji na temat innych kultur – ich norm, wartości, obyczajów, sposobów zachowań, artefaktów i wytworów kulturowych, np. kuchni, literatury, mody, sztuki itp.

Proces adaptacji kulturowej mogą ułatwiać trzy rodzaje kompetencji⁴⁶:

- **Kompetencje kulturowe** dotyczące budowania tożsamości kulturowej, która wynika z własnego pochodzenia etnicznego, przejawiające się jako poczucie przynależności do określonej kultury. Oznaczają umiejętność sprawnego funkcjonowania w warunkach kulturowych, w których przebiegła pierwsza socjalizacja.
- **Kompetencje wielokulturowe** to umiejętność uczenia o innych kulturach i o wielokulturowym świecie.
- **Kompetencje międzykulturowe** to takie, dzięki którym rozwijają się umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji między różnymi osobami oraz prowadzenia dialogu międzykulturowego. Są przydatne w pracy w szkołach, w których uczą się cudzoziemcy. Rozwijanie tych kompetencji może się odbywać między innymi dzięki edukacji międzykulturowej.

Podsumowując, **uczenie się** to zdobywanie wiedzy lub umiejętności poprzez naukę, praktykę lub w procesie nauczania⁴⁷.

Uczenie się przebiega na trzech powiązanych ze sobą poziomach:

- poznawczym – myślenie, czyli zdobywanie wiedzy, przyswajanie przekonań, dbałość o siebie i innych;
- emocjonalnym – wyrażanie uczuć, przeżywanie;
- zachowań – posiadanie wiedzy, jak i kiedy należy coś zrobić.

⁴⁴ Zobacz też: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji, (2014), *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, (www.bc.ore.edu.pl).

⁴⁵ Porównaj: Czerniejewska I., (2013), *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK. Także: Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAiP.

⁴⁶ Na podstawie spotkania z dnia 9 czerwca 2014 roku zespołu ekspertów edukacji międzykulturowej opracowujących *Polskie Ramy Kompetencji Międzykulturowych*, działającego przy Ośrodku Rozwoju Edukacji.

⁴⁷ *Oxford Advanced Learner's of Current English Dictionary*.

Edukacja międzykulturowa odnosi się do wszystkich trzech poziomów i może odbywać się w formie:

- edukacji formalnej, np. w szkole;
- edukacji nieformalnej, czyli za pomocą wszelkich skutecznych metod uczenia się intra- i interpersonalnego⁴⁸.

Wiele kompetencji można kształtować u uczniów podczas codziennej pracy. Stałym elementem działań wychowawczych w szkołach powinny być: doskonalenie umiejętności komunikacji (np. nawiązywanie i podtrzymywanie relacji), zdobywanie informacji na temat innych krajów, w tym porównywanie wartości i norm, a także nauka poszanowania dla inności. Wskazania te dotyczą zwłaszcza środowisk, w których już znajdują się dzieci z innych kultur.

W szerszym kontekście można mówić o uczeniu tolerancji dla odmienności – wówczas w każdej klasie znajdują się dzieci, które z różnych powodów wyróżniają się wśród rówieśników.



⁴⁸ Białek K., (2014), *Edukacja międzykulturowa – próba podsumowania*. Materiał podsumowujący dla uczestniczek i uczestników konferencji *Edukacja międzykulturowa i przeciwdziałanie mowie nienawiści*, zorganizowanej przez Stowarzyszenie Dla Ziemi, Lublin, 29 maja 2014 roku.

5. „Dzieci trzeciej kultury”

W literaturze fachowej funkcjonuje jeszcze jedno ważne pojęcie dotyczące zróżnicowania kulturowego, a które trudno włączyć w zakres akulturacji. Odnosi się ono do dzieci, które znaczną część swojego życia, do czasu osiągnięcia dojrzałości, spędzają w kraju innym niż kraj pochodzenia rodziców. Dzieci te określane są mianem **dzieci trzeciej kultury**⁴⁹. Kultura, jaką tworzą, nie jest taka jak w kraju pochodzenia rodziców ani taka jak kultura kraju, w którym mieszkają – jest zupełnie nową „trzecią kulturą”. „Dzieci trzeciej kultury” to nie tylko dzieci imigrantów czy uchodźców, ale także dzieci biznesmenów, dyplomatów, wojskowych, artystów, globtroterów czy misjonarzy świeckich.

„Dzieci trzeciej kultury” odnajdują często więcej powiązań ze sobą niż z przedstawicielami jakiegokolwiek kultury⁵⁰. Tworzą swoją własną kulturę, z którą się identyfikują, będącą oddzielną kategorią. Mimo niewątpliwych korzyści płynących z tego rodzaju doświadczenia – chociażby znajomości języków obcych, wiedzy o innych krajach i kontaktów z ludźmi z całego świata – często u tych osób, będących już w wieku dorosłym, występuje problem z określeniem własnej tożsamości. Ludzie ci mogą mieć trudności z udzieleniem odpowiedzi na wydawałoby się najprostsze pytanie: *Skąd jesteś?*

Ten sam problem może wystąpić także u dzieci. Sposobem umożliwiającym jego rozwiązanie jest wzmacnianie poczucia własnej wartości dziecka z powodu tego, kim jest, eksponowanie jego silnych stron i ogólnego potencjału. Podczas pracy w klasie można na przykład tak podzielić zadania między uczniami, aby „dziecko trzeciej kultury” mogło zabłysnąć swoim talentem artystycznym, znajomością języków obcych, innym podejściem do rozwiązywania zadań, opowiedzieć o swoich zainteresowaniach. U „dzieci trzeciej kultury” często obserwuje się większą dbałość o rozwój zainteresowań i pasji, co efektywnie można wykorzystać w zajęciach klasowych.

⁴⁹ Za: Pollock D., van Reken R., (2009), *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.

⁵⁰ Dobrym przykładem jest wykład Ruth van Reken, dostępny bezpłatnie w internecie: *Ruth Van Reken – Third Culture Kids Greece*.



Rozdział IV

Prawo oświatowe a wielokulturowość w Polsce

1. Klasyfikacja grup reprezentujących inne kultury

Polska jest krajem niemal monoetnicznym i monoreligijnym. Jednak obecnie w polskich szkołach coraz częściej można spotkać uczniów z innej kultury i z doświadczeniem migracyjnym. Zjawisko migracji do Polski jest przede wszystkim następstwem położenia geograficznego i członkostwa Polski w Unii Europejskiej. Nasz kraj staje się państwem atrakcyjnym dla migrantów, którzy przybywają do Polski z różnych stron świata. Obcokrajowcy, wiążąc swoje nadzieje na przyszłość z życiem w Polsce, chcą podnieść swój status ekonomiczny, wykształcić dzieci bądź skorzystać z prawa do ochrony międzynarodowej. Jak pokazują dane Głównego Urzędu Statystycznego, migracja obcokrajowców do Polski nie ustaje⁵¹.

Innym powodem, dla którego migranci wybierają nasz kraj, jest kilkanaście mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce. Uczniowie pochodzący z tych mniejszości stanowią w szkołach grupy z innych kultur.

O wielokulturowości w polskiej szkole – oprócz migracji cudzoziemców – decyduje też migracja Polaków powracających zza granicy, co dla szkoły oznacza obecność uczniów z tego typu doświadczeniem.

Uczniowie z innej kultury mogą reprezentować kilka różnych grup, głównie ze względu na status ich pobytu oraz obywatelstwo:

- **Migranci zarobkowi zwani też ekonomicznymi:** cudzoziemcy, osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego, przyjeżdżające do Polski zgodnie bądź niezgodnie z przepisami, o udokumentowanym i nieudokumentowanym statusie pobytu w Polsce, starające się o czasowo zróżnicowane pozwolenie o pracę, w którym obecnie zawiera się także pozwolenie na pobyt. Migrantów tych określa się często migrantami dobrowolnymi.
- **Migranci poszukujący w Polsce ochrony międzynarodowej:** cudzoziemcy, osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego, zainteresowane skorzystaniem z prawa do ochrony międzynarodowej w Polsce oraz uzyskaniem statusu uchodźcy; osoby o udokumentowanym i nieudokumentowanym statusie pobytu w Polsce. Ten typ migracji to migracje wymuszone. W grupie tej często znajdują się też tzw. bezpieczeństwa⁵².

⁵¹ Porównaj: Dane statystyczne dotyczące migracji w ostatnich latach, Główny Urząd Statystyczny (www.stat.gov.pl), dostęp dnia 21 maja 2014 r.

⁵² Bezpieczeństwowcy to osoby o nieudokumentowanym statusie obywatelstwa bądź przynależności do danego państwa czy narodu. Sytuacja taka może być wynikiem np. konfliktów zbrojnych, prześladowań etnicznych, kiedy kultura lub grupa dominująca pozbawia obywatelstwa grupę dyskryminowaną, zamieszkującą ten sam kraj.

- **Przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych:** osoby posiadające polskie obywatelstwo, a dodatkowo będące członkami określonych w ustawie mniejszości narodowych: białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej oraz etnicznych: karaimskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej.
- **Reemigranci,** czyli migranci powrotni/powrotowi: obywatele polscy powracający z emigracji za granicą, z doświadczeniem migracyjnym o różnym charakterze i różnym czasie trwania emigracji, różnych celach migracji, np. zarobkowych, zawodowych, naukowych, rodzinnych.
- **Dzieci z małżeństw mieszanych:** dzieci z drugiego pokolenia, tzn. dzieci urodzone w Polsce, o innym pochodzeniu etnicznym i kulturowym, ale takim samym jak ich rodzice; dzieci repatriantów; dzieci z mniejszości kulturowych nieobjętych ustawą, np. Ślązacy; „dzieci trzeciej kultury”, tzn. uczniowie o różnym statusie obywatelskim – posiadający bądź nieposiadający obywatelstwa polskiego, o różnym poziomie znajomości języka polskiego, różnych doświadczeniach migracyjnych, np. wielokrotnych.

Łatwo zauważyć, że z powyższego podziału wyłaniają się co najmniej dwa znaczące kryteria różnorodności kulturowej, wpływające na edukację ucznia. Są to: udokumentowany lub nieudokumentowany status pobytu oraz posiadanie lub nieposiadanie obywatelstwa. Kryteria te wpływają na typ akulturacji grup oraz przyjęcie przez szkołę sposobów pracy z nimi. Dziecko, będące wraz z rodzicami w trakcie procedury nadania statusu uchodźcy, na ogół nie wie, czy zostanie w Polsce czy nie. Zatem jego motywacja do nauki może być mniejsza niż u dziecka, które ma udokumentowany pobyt. Chociaż wszystkich tych dzieci dotyczą te same prawa i obowiązki, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z wpływu sytuacji dziecka uchodźczego na kontekst edukacyjny. Zgodnie z danymi Urzędu ds. Cudzoziemców wielu uchodźców traktuje Polskę jako kraj tranzytowy, przystanek w drodze na Zachód – w związku z tym dzieci mogą mieć poczucie tymczasowości w szkole, co będzie miało swoje konsekwencje w ich stosunku do edukacji.

Jak już wspomniano, istnieją narzędzia i rozwiązania prawne, które ułatwiają włączanie dzieci uchodźczych w proces edukacji. Pomocna jest tu współpraca z ośrodkiem dla uchodźców, także angażowanie rodziców, tworzenie przyjaznego środowiska szkolnego poprzez budowanie równości między uczniami, wspieranie postaw antydyskryminacyjnych oraz upowszechnianie wiedzy na temat sytuacji uchodźców.

Niezależnie od statusu pobytu oraz stanu zaawansowania procedury powstawania dokumentacji pobytu, każde dziecko w Polsce ma prawo do edukacji – zatem wobec prawa oświatowego wszystkie dzieci są równe. Różnice mogą wystąpić na poziomie przyjętej przez dziecko – świadomie lub nie – strategii akulturacji.

2. Edukacja międzykulturowa w Polsce – regulacje prawne

Podstawowymi aktami prawnymi gwarantującymi wszystkim dzieciom w Polsce bezpłatny dostęp do edukacji jest *Konstytucja RP* z 1997 roku oraz oenzykowska *Konwencja o Prawach Dziecka* z 1989 roku. Te dwa dokumenty – o zasięgu krajowym i międzynarodowym – zapewniają dostęp do publicznego szkolnictwa w Polsce i prawo do nauki, wiedzy i edukacji, które jest jednym z fundamentalnych praw człowieka.

Z aktów prawnych obowiązujących w naszym kraju (por. Załącznik 3.) wynika, że obowiązkiem szkolnym i obowiązkiem nauki objęci są wszyscy cudzoziemcy, czyli osoby nieposiadające obywatelstwa polskiego. W pozostałych dokumentach, wymienionych w Załączniku 3., kadra zarządzająca szkołą oraz organy prowadzące szkoły znajdują odpowiedzi na pytania, jakie zasady obowiązują przy zapisywaniu dziecka do szkoły, a także jakie formy wsparcia przysługują uczniowi z innej kultury. Polskie przepisy dają uczniom cudzoziemcom, uczniom z doświadczeniem migracyjnym oraz uczniom z mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce prawo do zajęć wyrównawczych, dodatkowych lekcji języka polskiego czy objęcia ich wsparciem przewidzianym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ważne dla tych grup uczniów są zapisy w aktach prawnych, które dotyczą nauki języka polskiego – pierwszego wyzwania i zarazem największej bariery w ich nauce. Dlatego dodatkowe lekcje języka polskiego przysługują wszystkim uczniom, u których jego znajomość nie wystarcza do pełnego uczestnictwa w edukacji.

Dla uczniów z innej kultury dyrektor szkoły ustala też dni tygodnia i godziny, w których w szkole może się odbywać nauka języka i kultury kraju pochodzenia. Łączny wymiar tego rodzaju kształcenia nie może przekraczać 5 godzin lekcyjnych tygodniowo. Prawo gwarantuje możliwość dodatkowych rozwiązań na wniosek rodziców, skierowany do dyrektora szkoły, który następnie zwraca się do organu prowadzącego szkołę.

3. Inne prawa i obowiązki uczniów o odrębnej kulturze

Wspomniane akty prawne nie wyczerpują listy wszystkich praw i obowiązków uczniów migrujących czy pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych. Szkoła może wymagać od rodziców czy opiekunów ucznia z doświadczeniem migracyjnym lub o innym pochodzeniu narodowym i etnicznym pewnych dokumentów – zależnie od wewnętrznych ustaleń przyjętych w szkole, np. wynikających ze statutu. Są też obowiązki, które szkoła musi egzekwować – bo tak stanowi prawo obowiązujące w kraju.

- **Pisemne zgody rodziców lub opiekunów dotyczące wydarzeń szkolnych.** Szkoła zobowiązana jest do posiadania zgód rodziców wszystkich uczniów, także dzieci cudzoziemskich czy z mniejszości etnicznych lub narodowych. Szkołom wielokulturowym zaleca się, aby już w momencie zapisywania dzieci do szkoły zgody te były przetłumaczone i udostępnione rodzicom nieznaną języka polskiego.
- **Akty urodzenia.** W niektórych kulturach czy krajach akty te nie są obowiązującymi dokumentami, np. w części krajów arabskich; w wielu krajach nie są one potrzebne

przy zapisywaniu dziecka do szkoły, np. w Stanach Zjednoczonych. W związku z tym uczniowie mogą nie posiadać tego dokumentu. Akt urodzenia dziecka potrzebny jest do wglądu szczególnie wtedy, kiedy uczeń cudzoziemiec nie ma numeru PESEL, z którego wynika data urodzenia. Data urodzenia z kolei wymagana jest w legitymacji szkolnej. W przypadku cudzoziemców szkoły mają możliwość spisania daty urodzenia ucznia z paszportu, o ile uczeń posiada taki dokument. W tej chwili nie ma w Polsce rozwiązania prawnego regulującego ten problem.

- **Numer PESEL dziecka.** Zgodnie z polskim prawem numer PESEL⁵³ nie stanowi formalnej podstawy zapisania dziecka do szkoły czy ubezpieczenia go w szkole. Niemniej numer ten jest potrzebny na kolejnych etapach funkcjonowania dziecka w szkole, np. przy wpisywaniu do Systemu Informacji Oświatowej wyników z egzaminu. Szkołom, do których uczęszczają dzieci z innych kultur, zaleca się, aby pracownicy sekretariatów, już przy zapisywaniu dziecka do szkoły, namawiali rodziców do wyrobienia mu numeru PESEL w urzędzie miasta lub gminy. Z doświadczeń takich szkół⁵⁴ wynika, że często rodzice uczniów nie mówią po polsku, na skutek czego po prostu nie wiedzą, że należy posiadać numer PESEL, a także jak i gdzie się go uzyskuje.
- **Ubezpieczenie.** Wszystkie dzieci uczęszczające do szkoły – w ramach opieki zapewniającej im przez szkołę – objęte są ubezpieczeniem, nawet jeśli pobyt ich rodziców w Polsce nie jest udokumentowany. Szkołom, w których uczą się dzieci z innych kultur, w celu przekazywania informacji dotyczących stanu zdrowia dziecka, rekomenduje się współpracę z pobliskim ośrodkiem zdrowia lub przychodnią NFZ oraz gminą, z zachowaniem procedur określonych w ustawie o ochronie danych osobowych. Problemy mogą mieć pielęgniarki szkolne, które do dokumentacji potrzebują zaświadczenia o stanie zdrowia dziecka, historii choroby lub informacji o obowiązkowych szczepieniach czy niezbędnych badaniach. Kłopoty z gromadzeniem w szkole tych dokumentów mogą być następstwem ich nieprzetłumaczenia lub nieposiadania przez rodziców. Jeśli to możliwe, szkołom zaleca się przetłumaczenie dokumentów o stanie zdrowia dziecka oraz udostępnienie ich rodzicom. W tłumaczeniu może pomóc asystent kulturowy.

4. Indywidualizacja nauczania jako jedno z rozwiązań prawnych

Jedną z metod wspierania edukacji dzieci z trudnościami adaptacyjnymi, będącymi następstwem różnic kulturowych, jest indywidualizacja nauczania⁵⁵. Celem indywidualizacji jest uwzględnienie możliwości psychofizycznych oraz edukacyjnych ucznia przejawiającego trudności. Każdy nauczyciel jest zobligowany do indywidualizacji procesu nauczania, a zindywidualizowana praca powinna być prowadzona także z uczniami, którzy mają trudności adaptacyjne na skutek różnic kulturowych.

⁵³ Porównaj: Doświadczenia Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, zajmującego się udzielaniem poradnictwa i konsultacji prawnych. Do SIP trafiają zapytania od szkół wielokulturowych, jak zapisać do szkoły ucznia cudzoziemca lub bezpaństwowca, który nie posiada numeru PESEL.

⁵⁴ Na podstawie wywiadu z Jackiem Bulakiem, dyrektorem Zespołu Obsługi Placówek Oświatowych w gminie Lesznowola, przeprowadzonego w 2014 r.

⁵⁵ Indywidualizacja obejmuje pracę na zajęciach obowiązkowych i dodatkowych. Do indywidualizacji są zobligowani wszyscy nauczyciele pracujący z dzieckiem. Jest to metoda polegająca m.in. na dostosowywaniu do możliwości ucznia sposobu pracy z nim w trakcie lekcji. Dotyczy grupy dzieci, a nie indywidualnego ucznia.

Wobec uczniów, którzy nie znają języka polskiego lub słabo się nim posługują z powodu doświadczeń migracyjnych czy przynależności do mniejszości narodowej lub etnicznej, zaleca się wiele rozmaitych form postępowania:

- Skupienie przez nauczycieli dużej uwagi na uczniach – dostrzeganie i poszanowanie różnic, wprowadzanie dostosowań adekwatnych do potrzeb ucznia.
- Tłumaczenie poleceń, m.in. dotyczących wykonania prac domowych, które potem będą stanowiły podstawę oceny ucznia. Należy się upewnić, że uczeń właściwie rozumie sens polecenia.
- Tłumaczenie poleceń do sprawdzianów z przedmiotów ścisłych. W przypadku przedmiotów humanistycznych trzeba skontrolować, czy uczeń – choć już mówiący po polsku – właściwie rozumie polecenie oraz jeśli jest to szczególnie istotne, czy jasne są poszczególne wyrażenia w zawarte w poleceniu.
- Zadawanie mniejszej opisowej partii materiału jako pracy domowej.
- Korzystanie z dostępnych tłumaczeń podstawowych pojęć z zakresu różnych przedmiotów, a także poleceń i instrukcji do ćwiczeń.
- Tłumaczenie klasie kontekstu kulturowego, z którego wynika inne znaczenie tych samych pojęć w różnych kulturach, np. że pojęcie szacunku oznacza co innego w języku polskim i co innego w języku chińskim.
- W miarę możliwości korzystanie ze wsparcia dodatkowej osoby – asystenta kulturowego jako pomocy nauczyciela.
- Docenianie ucznia nawet za najmniejsze sukcesy, tym samym wzmacnianie go.
- Odnalezienie w uczniu mocnej strony lub talentu oraz przekonywanie go o jego walorach osobistych. W praktyce oznacza to zaprezentowanie mocnej strony ucznia na forum klasy lub szkoły. Takie podejście pomaga uczniowi w podniesieniu poczucia własnej wartości, ograniczonej z powodu niezajomości języka polskiego, oraz ułatwia mu osiągnięcie szkolnych sukcesów. Publiczne zaprezentowanie walorów i osiągnięć ucznia wspiera go, ponieważ wywołuje podziw u jego nowych kolegów.

Uczniowie posługujący się językiem polskim w stopniu co najmniej komunikatywnym potrzebują:

- Tłumaczenia konsekwencji zachowań.
- Przybliżania kultury polskiej oraz tłumaczenia zasad obowiązujących w polskiej szkole.
- Ucznienia zachowań poprzez modelowanie, nagradzanie pożądanego zachowań.
- Umożliwiania pracy w parach i grupach w celu nawiązywania relacji z rówieśnikami oraz wykazania się mocnymi stronami.

Indywidualizacja nauczania

Przykład: uczeń pochodzenia wietnamskiego

We wrześniu do IV klasy szkoły podstawowej został zapisany uczeń z Wietnamu, słabo mówiący po polsku. Chłopiec uczęszczał na dodatkowe lekcje języka polskiego oraz korzystał z zajęć wyrównawczych w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Wszystkie polecenia otrzymywał w formie uproszczonej i tłumaczone tak, żeby na pewno je zrozumiał. Okazało się, że uczeń posiada duże zdolności matematyczne.

Nauczycielka matematyki, widząc umiejętności ucznia, pewnego dnia napisała na tablicy trudne zadanie. Poprosiła uczniów, żeby do tablicy podeszła osoba, która wie, jak je rozwiązać. Jedyną osobą, która się zgłosiła, był uczeń pochodzący z Wietnamu. Szybko rozwiązał zadanie, wywołując zdumienie klasy, ponieważ było bardzo trudne. Za prawidłowe rozwiązanie otrzymał szóstkę, a cała klasa zachęcona przez nauczyciela biła mu brawo.

Tego samego dnia na korytarzu szkolnym dzieci z dumą mówiły uczniom z innych klas, że ich kolega jest najlepszy z matematyki. Na następnej lekcji i kolejnych zajęciach w grupach wszyscy uczniowie chcieli pracować z kolegą pochodzącym z Wietnamu, tłumacząc, że jest najlepszy.

Należy podkreślić, że wcześniej w trakcie prac grupowych uczniowie z tej klasy nie chcieli być w grupie z nowym kolegą, wyjaśniając, że on i tak nic nie wie.

Wszystkie metody wspierające, stosowane przez wychowawcę czy nauczyciela, wymagają szczególnego traktowania ucznia, uważnej obserwacji, a także dużego zaangażowania w podnoszenie kwalifikacji, również poprzez korzystanie z form doskonalenia i stałe doskonalenie kompetencji.

5. Dostosowanie materiałów edukacyjnych do możliwości uczniów

Jak zaznaczono, największym problemem utrudniającym edukację dzieci z innej kultury czy z doświadczeniem migracyjnym jest nieznanomość języka polskiego, która może trwać przez wiele miesięcy od rozpoczęcia przez nie nauki w polskiej szkole. Jedną z metod wspierających przyswajanie wiedzy z zakresu przedmiotów szkolnych jest dostosowanie materiału edukacyjnego do możliwości uczniów.

Na lekcjach z przedmiotów ścisłych zaleca się skracanie do minimum treści zadań opisowych, z jednoczesnym wprowadzeniem na wstępie symboli i oznaczeń występujących w zadaniu. Dla grupy uczniów, którzy znajdują się w początkowej fazie komunikacji w języku polskim, korzystne jest przygotowywanie drukowanej prezentacji materiału przewidzianego na daną lekcję. Pozwala to uczniom skupić uwagę na przedmiocie zajęć i ich przebiegu, a nie na pisaniu po polsku, co sprawia im ogromną trudność.

Dostosowanie materiału z przedmiotów humanistycznych polega na skracaniu tekstów i dobieraniu słownictwa zgodnie z możliwościami językowymi uczniów. Obserwuje się, że uczniowie, którzy nawet opanują język polski w stopniu umożliwiającym im udział w lekcji, mają problem z dalszą nauką języka polskiego, a zwłaszcza z analizą tekstów poetyckich. W praktyce konieczne jest nie tylko skracanie i upraszczanie tekstów, ale także parafrazowanie poszczególnych słów. Dzięki dostosowaniu materiał staje się bardziej zrozumiały dla uczniów reprezentujących inne kultury czy uczniów polskich z doświadczeniem migracyjnym.

Indywidualne dostosowywanie materiału musi być przeprowadzone bardzo starannie, przy czym szczególną wagę nauczyciel powinien przywiązywać do zakresu wiedzy ucznia z danego przedmiotu oraz jego umiejętności językowych. Dużym ułatwieniem w pracy nauczyciela z uczniami niemówiącymi po polsku jest obecność na lekcji asystenta kulturowego, który w trakcie zajęć pomaga, tłumacząc zarówno polecenia, jak i niezrozumiałe treści. W sytuacji gdy niemożliwe jest pozyskanie asystenta kulturowego podczas pierwszego roku nauki, istnieje możliwość korzystania z pomocy nauczyciela, co reguluje ustawa o systemie oświaty w art. 94a. ust. 4., ust. 4a., ust. 4b., ust. 4c.:

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.

Nauczyciele poświęcają z reguły dużo czasu na rzetelne przygotowanie się do zajęć i opracowanie materiałów dodatkowych. Często jednak brakuje im gotowych wzorów oraz wskazówek, jak je tworzyć. Nie wszyscy też mają możliwość i chęć, by poświęcać swój wolny czas na przygotowanie dodatkowych pomocy. Zdarzają się jednak tacy nauczyciele, którzy deklarują gotowość nauczania dziecka wykładanego przez siebie przedmiotu, niezależnie od przeszkód wynikających z różnic kulturowych. Wymaga to od nich dużo większego wkładu osobistego, ponieważ indywidualnie traktując potrzeby edukacyjne uczniów, angażują się znacznie bardziej w proces nauczania.

Rozdział V

Praktyczne aspekty edukacji międzykulturowej

1. Korzyści wynikające ze współpracy z asystentem kulturowym

Praktyczne rozwiązania służące edukacji w klasie i szkole, w której uczą się dzieci z różnych kultur, wynikają z dostosowania prawa polskiego do warunków szkoły wielokulturowej. Obecność w szkole uczniów z doświadczeniem migracyjnym, niemówiących po polsku, pochodzących z mniejszości narodowych lub etnicznych zwraca uwagę na ich specjalne potrzeby edukacyjne, a na szkołę nakłada obowiązek ich zaspokojenia.

Jednym z rozwiązań, które może zastosować szkoła w celu realizacji zadań wobec uczniów z tych grup, jest zatrudnienie asystenta kulturowego w charakterze pomocy nauczyciela⁵⁶.

Zasadniczą rolą asystenta kulturowego jest pomoc w przewyżnianiu trudności, na jakie napotyka szkoła w wyniku zróżnicowania kulturowego uczniów, ich rodziców lub opiekunów.

2. Formy zatrudniania asystenta kulturowego

W Polsce istnieje możliwość zaangażowania przez szkołę asystenta kulturowego oraz finansowania jego zatrudnienia ze środków publicznych. Obserwacje wskazują jednak, iż większość asystentów kulturowych funkcjonuje w szkołach w ramach projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe. Szkoły – często w następstwie braku odpowiedniej informacji o liczbie cudzoziemców przybywających do polskich placówek edukacyjnych – nie wykazują zainteresowania samodzielnym aplikowaniem o uzyskanie środków publicznych na ten cel. Sytuacja ta może być także wynikiem braku zainteresowania organów prowadzących – najczęściej gmin – finansowaniem pracy asystentów, ponieważ subwencja oświatowa otrzymywana z budżetu państwa jest niewystarczająca, i muszą one dofinansowywać edukację z własnego budżetu.

Aby uzyskać środki publiczne na zatrudnienie asystenta kulturowego, szkoły muszą wystąpić do organu prowadzącego⁵⁷ – najczęściej gminy lub dzielnicy. Etat pomocy nauczyciela lub część etatu musi być ujęta w arkuszach organizacji pracy do końca maja, a pismo do organu prowadzącego złożone w kwietniu. Szkoły wnioskuje o konkretną liczbę godzin

⁵⁶ Pomoc nauczycielowi w szkole wielokulturowej realizowana jest przez asystentów wielo-, międzykulturowych lub w przypadku uczniów z mniejszości romskiej – asystentów edukacji romskiej. Asystent powinien być zatrudniany przez organ prowadzący szkołę na podstawie *Kodeksu pracy*, a nie *Karty nauczyciela*. W praktyce zdarza się, że organy te niechętnie zatrudniają asystentów, ponieważ co roku do otrzymanej z budżetu państwa subwencji oświatowej dokładają sporą sumę pieniędzy z budżetu własnego. W związku z tym asystenci kulturowi są najczęściej zatrudniani przez organizacje trzeciego sektora, a finansowani ze środków pozyskanych z funduszy unijnych, maksymalnie kilkuletnich.

⁵⁷ Porównaj: Wykaz aktów prawnych w Załączniku 3.

pracy dla osoby pracującej na stanowisku asystenta kulturowego. We wniosku o przyznanie środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela konieczne jest uzasadnienie tej potrzeby. Warto też zwrócić uwagę na korzyści polskich uczniów, wynikające z uczęszczania do placówki wielokulturowej, a także podkreślić znaczenie asystenta kulturowego w procesie rozwoju kadry nauczycielskiej i wzmacnianiu jej kompetencji międzykulturowych. We wniosku należy podać liczbę uczniów reprezentujących inną kulturę, niemówiących po polsku⁵⁸. Zgodnie z polskim prawem asystent kulturowy może być zatrudniony przez organ prowadzący także na podstawie umowy zlecenia czy podwykonawstwa i skierowany do wykonywania odpowiednich zadań, chociażby w roli eksperta zewnętrznego.

3. Asystent kulturowy w szkole

Przybycie do szkoły asystenta kulturowego powinno być poprzedzone jego wprowadzeniem do pracy oraz zawarciem kontraktu. To ważny etap, ponieważ funkcjonowanie asystenta musi przebiegać harmonijnie, a jego praca ze społecznością szkolną powinna być efektywna. Z zebranych doświadczeń⁵⁹ oraz dostępnych informacji⁶⁰ wynika, że na prawidłowe wprowadzenie asystenta kulturowego do szkoły składają się:

- Przedstawienie asystentowi kulturowemu topografii szkoły.
- Zapoznanie asystenta kulturowego z kadrą pedagogiczną – w tym celu najlepiej zwołać posiedzenie rady pedagogicznej.
- Przedłożenie asystentowi kulturowemu i radzie pedagogicznej zakresu obowiązków asystenta.
- Przydzielenie asystentowi kulturowemu pokoju lub miejsca do pracy oraz ustalenie zasad korzystania przez niego z kserokopiarki i szkolnego telefonu.
- Wyznaczenie osoby utrzymującej w imieniu szkoły stały kontakt z asystentem kulturowym.
- Zapoznanie się asystenta kulturowego z zakresem obowiązków każdego pracownika szkoły.
- Przedstawienie asystenta kulturowego rodzicom oraz uczniom – w tym celu warto zorganizować zebranie dla rodziców i opiekunów, na które powinny przyjść również dzieci objęte pomocą asystenta.
- Ustalenie zasad kontaktu asystenta kulturowego z rodzicami.
- Ustalenie zasad kontaktu asystenta kulturowego z dyrekcją szkoły.
- W przypadku uczniów uchodźczych – przedstawienie asystenta kulturowego w ośrodku dla uchodźców.
- Zapoznanie asystenta kulturowego z systemem edukacji w Polsce, w tym z prawami i obowiązkami ucznia, możliwościami kształcenia się, systemem ocen i promocji.
- Zapoznanie asystenta kulturowego z programem szkolnym.

⁵⁸ Porównaj: Wykaz aktów prawnych w Załączniku 3.

⁵⁹ Doświadczenia Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki w trakcie realizacji projektu *Wielokulturowa szkoła w gminie Lesznówola*, finansowanego z Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w latach 2013–2014.

⁶⁰ Na podstawie wniosków z seminarium *Wspieranie uczniów wielojęzycznych i odmiennych kulturowo w kontekście obniżenia wieku szkolnego*, które odbyło się w Ośrodku Rozwoju Edukacji w dniach 5–6 maja 2014 r., oraz wniosków ze szkolenia dla nauczycieli wspomagających i asystentów romskich *Spoločnosť romská – warsztaty kompetencji międzykulturowych*, organizowanego przez Villę Decjusza w dniach 19–21 listopada 2012 r.

- Zapoznanie się asystenta kulturowego z materiałami nauczania.
- Wyposażenie asystenta kulturowego w telefoniczne numery alarmowe.
- Poinformowanie asystenta kulturowego o ponoszeniu odpowiedzialności za dane wrażliwe, bezpieczeństwo dzieci, tajemnicę pedagogiczną.
- Ustalenie reguł uczestniczenia/nieuczestniczenia asystenta kulturowego w wydarzeniach szkolnych.
- Przedstawienie asystentowi kulturowemu kwestii związanych z jego zatrudnieniem.
- Włączenie asystenta kulturowego do systemu informacyjnego szkoły.

4. Kompetencje i zakres obowiązków asystenta kulturowego

Podstawowym warunkiem, jaki musi spełniać kandydat na stanowisko asystenta kulturowego w szkole, jest znajomość języka kraju pochodzenia uczniów niemówiących po polsku.

Z doświadczeń szkół, które zatrudniały asystentów kulturowych, wyłania się profil, na który składają się następujące **kompetencje asystenta kulturowego**⁶¹:

- Znajomość języka polskiego i obcego, tzn. języka, którym posługują się uczniowie podlegający opiece asystenta kulturowego.
- Umiejętność nawiązywania kontaktu z dzieckiem.
- Kompetencje z zakresu komunikacji interpersonalnej.
- Umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, w tym umiejętność osiągnięcia porozumienia.
- Znajomość kultury kraju pochodzenia uczniów, w tym różnic kulturowych pomiędzy kulturą polską a kulturą kraju, z którego przybyli uczniowie objęci wsparciem asystenta kulturowego.
- Dyspozycyjność czasowa.
- Wiedza z zakresu systemu edukacji w polskiej szkole i w szkole kraju pochodzenia uczniów objętych wsparciem.
- Zdolności organizacyjne i komunikacyjne.

W pracy asystenta kulturowego bardzo przydatna jest wiedza o przebiegu procesu adaptacji kulturowej i prawach ucznia przybyłego do polskiej szkoły z kręgu innej kultury. Dlatego zaleca się, aby osoba mająca pełnić tę funkcję w szkole – zgodnie z obowiązującymi przepisami i w celu podniesienia swoich kompetencji – w miarę możliwości brała udział w szkoleniach uwzględniających tematykę kompetencji asystenta kulturowego.

Obowiązujące w Polsce przepisy prawne pozostawiają dużą swobodę w kwestii **zakresu obowiązków asystenta kulturowego**. Zakres obowiązków asystenta kulturowego tworzony jest na podstawie oczekiwań wychowawcy klasy, dyrektora szkoły, nauczycieli,

⁶¹ Profil określony na podstawie doświadczeń zebranych przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki w trakcie realizacji projektu *Wielokulturowa szkoła w gminie Lesznowola*, finansowanego z Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich w latach 2013–2014 (w ramach projektu zostało zatrudnionych dwoje asystentów kulturowych); publikacji Kłorek N., Kubin K. (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.



pedagoga i psychologa szkolnego. Powinien obejmować współpracę z nauczycielami, rodzicami i bezpośrednią pomoc dziecku. Porównując doświadczenia różnych organizacji⁶², można zaprezentować przykładowy zakres działań i obowiązków asystenta kulturowego:

- Udział w charakterze tłumacza w zebraniach szkolnych dla rodziców i opiekunów.
- Pomoc w wypełnianiu przez rodziców lub opiekunów niezbędnych formalności szkolnych.
- Obecność przy zapisywaniu do szkoły ucznia z doświadczeniem migracyjnym, nie mówiącego po polsku.
- Przekazywanie rodzicom i opiekunom informacji słownych i pisemnych o bieżących wydarzeniach i działaniach szkolnych, zasadach funkcjonowania szkoły i systemu edukacji w Polsce; wyjaśnianie oczekiwań szkoły wobec rodziców i opiekunów.
- Informowanie rodziców i opiekunów o postępach dziecka w nauce.
- Utrzymywanie kontaktu z rodzicami i opiekunami w celu poznania ewentualnych specjalnych potrzeb ucznia, wynikających z sytuacji rodziny.
- Uczestniczenie w lekcjach szkolnych w celu wsparcia ucznia w nauce, m.in. tłumaczenie na język pochodzenia ucznia lub język polski – zrozumiały dla ucznia – poleceń nauczyciela i poleceń z podręczników.

⁶² M.in. Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki w gminie Lesznówola, Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacji Ocalenie, Stowarzyszenia Dla Ziemi.

- Pomoc w odrabianiu lekcji w formie tłumaczenia poleceń na język pochodzenia ucznia lub język polski – zrozumiały dla niego.
- Wsparcie ucznia w procesie adaptacji kulturowej poprzez objaśnianie wartości, norm zachowania w polskiej szkole, skryptów na temat zachowań w kulturze polskiej.
- Wsparcie w procesie włączania się ucznia do społeczności szkolnej poprzez wyjaśnianie zasad funkcjonowania szkoły oraz prowadzenie działań zwiększających aktywny udział ucznia w wydarzeniach szkolnych, w tym:
 - udzielanie informacji nauczycielom, dotyczących ważnych aspektów kultury i/lub religii, mających wpływ na zachowanie ucznia oraz jego udział w życiu szkolnym – wycieczkach, przedstawieniach szkolnych;
 - mediacja między uczniami w razie konfliktów na tle pochodzenia kulturowego, narodowego, rasowego, etnicznego lub z powodów religijnych;
 - przyprowadzanie do szkoły dzieci romskich.
- W przypadku dzieci uchodźczych – kontakt z ośrodkiem dla uchodźców w celu uzyskania informacji o sytuacji uczniów.
- Współorganizowanie wydarzeń związanych z religią i kulturą kraju pochodzenia uczniów.

5. Praktyczne rozwiązania i przykłady szkolnych kontaktów międzykulturowych

Obecność asystenta kulturowego w szkole sprawia, że liczne trudności stają się mniej dotkliwe i znacznie łatwiejsze do rozwiązania. Należy jednak zaznaczyć, że zatrudnienie asystenta nie eliminuje wszystkich problemów edukacyjnych szkoły, do której uczęszczają dzieci z różnych grup kulturowych, z doświadczeniem migracyjnym, niemówiących po polsku i z mniejszości narodowych lub etnicznych. Ponadto z różnych powodów nie zawsze możliwe jest zatrudnienie w szkole asystenta kulturowego. Wówczas nauczyciele mogą korzystać z pomocy szkolnych specjalistów – psychologów i pedagogów – oraz poszerzać wiedzę dzięki dostępnym publikacjom lub szukać wsparcia w organizacjach pozarządowych, specjalizujących się w pomocy cudzoziemcom i oferujących różnorodne formy działania. Zdarza się też, że w środowisku rodziców dzieci z różnych kultur znajdują się osoby, które z własnej inicjatywy i chętnie deklarują pomoc w załatwieniu spraw szkolnych, np. rodzice mówiący po polsku mogą przekazać innym rodzicom podstawowe informacje nieobjęte ochroną danych osobowych.

Asystent edukacji romskiej jako pomoc nauczyciela – analiza przypadku

Przykład: Romowie w dużej szkole miejskiej w województwie śląskim

W jednej ze śląskich szkół podstawowych uczą się dzieci polskie i romskie. W szkole od niedawna zatrudniona jest asystentka edukacji romskiej – Romka z lokalnej społeczności romskiej, zamieszkującej okolicę szkoły. Jej zadaniem jest wspieranie dzieci romskich w edukacji. Asystentka przyprowadza i odprowadza dzieci do szkoły, pilnuje odrabiania przez nie lekcji oraz ułatwia kontakty nauczycieli z rodzicami. Jest efektywna w pracy, komunikuje się z rodzicami romskimi, nauczyciele polscy są zadowoleni z tej współpracy. W trakcie zewnętrznego szkolenia kadry szkoły asystentka przyznała, że nie może znaleźć dla siebie miejsca w szkole.

Wy tłumaczenie

Problem braku miejsca w szkole dla asystentki romskiej został omówiony podczas zewnętrznego szkolenia w grupie asystentów i nauczycieli z różnych szkół, organizowanego przez niezależną instytucję. W szkoleniu uczestniczyli polscy nauczyciele – Polacy oraz asystenci edukacji romskiej – Romowie. W trakcie szkolenia rozwiązywane były wspólne problemy wielokulturowych szkół, w których pracują. Po dokładniejszym przyjrzeniu się sytuacji asystentki okazało się, że chodzi jej o brak miejsca do pracy w pokoju nauczycielskim oraz o niesatysfakcjonujące relacje z nauczycielami, w tym nieznamość kadry. Asystentka nie знаła także budynku szkoły.

Jak zostało wyjaśnione, przyczyną problemu nie był jednak fizyczny brak miejsca w pokoju nauczycielskim, ponieważ jest on wystarczająco duży, ale nieustalenie sposobu organizacji współpracy asystentki ze szkołą. Ani dla polskich nauczycieli, ani dla asystentki nie było jasne, jakie kto ma obowiązki. Kobieta nie została przedstawiona w szkole całemu gronu pedagogicznemu, lecz tylko wybranym nauczycielom, którzy akurat byli obecni w dniu rozpoczęcia przez nią pracy w szkole. Pokazano jej część szkoły, ale nie wskazano miejsca na odpoczynek, wypicie herbaty itd. Asystentka nie upomniała się o swoje miejsce w pokoju nauczycielskim, również o zapoznanie jej z resztą zespołu – dotychczasowy stan rzeczy uznała za normę.

Zewnętrzne szkolenie zachęciło asystentkę kulturową do opowiedzenia o swoim samopoczuciu, wynikającym z nie do końca ustalonych zasad współpracy ze szkołą. Jak przyznali nauczyciele polscy, decyzję o przedstawieniu im asystentki kulturowej pozostawiali dyrekcji, a dyrekcja – nauczycielom. To rozproszenie odpowiedzialności wywoływało zachowania zależne od chwili. Jeśli któryś z nauczycieli po raz pierwszy spotykał nową asystentkę – albo się z nią witał, albo nie. Dla Romki oczekiwania związane z gościnnym powitaniem – ceremonią zapoznania się, wskazaniem miejsca w pokoju nauczycielskim – okazały się bardzo ważne w pracy. W trakcie szkolenia ustalono, jakie zasady warto wprowadzić, aby w przyszłości nie pojawiały się niepotrzebne nieporozumienia.

Wiedza kulturowa i prawna

Nauczyciele pracujący w szkołach, do których uczęszczają uczniowie z romskiej mniejszości etnicznej, powinni pogłębiać swoją wiedzę z zakresu norm i obyczajów kultury romskiej oraz praw przysługujących mniejszościom etnicznym. Wiedza ta pozwala uniknąć wielu nieporozumień.

Asystenci kulturowi: chiński i wietnamski jako pomoc nauczyciela – opis przypadku**Przykład: mała szkoła gminna w województwie mazowieckim**

Od 01 stycznia 2014 roku do 30 czerwca 2015 roku w jednej z podwarszawskich szkół realizowany był projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich. W ramach pilotażowego projektu zatrudniono w szkole dwoje asystentów kulturowych – chińską asystentkę i wietnamskiego asystenta.

Relacja asystentki kulturowej dla dzieci chińskich

Od marca 2014 roku jestem asystentką kulturową dla dzieci chińskich. Moja praca polega na ułatwianiu współpracy pomiędzy nauczycielami i uczniami a rodzicami uczniów. Opiekuję się około 20 dziećmi. Raz w tygodniu podczas dyżurów zajmuję się między innymi bieżącym tłumaczeniem dla uczniów chińskich i ich rodziców informacji o sprawach związanych ze szkołą, na przykład wyjazdami na wycieczki czy postęпами dzieci w nauce. Kontaktuję się z rodzicami zarówno pisemnie, jak i telefonicznie lub osobiście. Bezpośrednia praca z dziećmi polega na tłumaczeniu, co mają zrobić w szkole danego dnia, co mają przynieść do szkoły następnego dnia, kiedy i gdzie odbywają się ich zajęcia dodatkowe, na przykład z języka polskiego. Moim głównym zadaniem jest jednak udzielanie emocjonalnego wsparcia chińskim dzieciom. Dzieci, zwłaszcza te młodsze, lgną do asystentów, bo mają możliwość porozumienia się w swoim języku z kimś dorosłym. Jestem przekonana, że takie rozmowy są dla nich bardzo ważne, ponieważ dają im poczucie bezpieczeństwa w szkole.

Relacja asystentów kulturowych z pierwszych warsztatów akulturacyjnych dla uczniów chińskich i wietnamskich

Pojawienie się w szkole asystentów kulturowych zaskoczyło dzieci, ale było dla nich bardzo pozytywnym doświadczeniem – nagle w szkole ktoś mówił ich rodzimym językiem! Dzięki możliwości komunikowania się w znanym sobie języku dzieci otworzyły się – pytały asystentów, kim są i co będą robić w szkole.

Przybycie asystentów do szkoły stało się okazją nie tylko do poznania dzieci, ale również wytłumaczenia im, jaka jest rola asystenta kulturowego. Dalsze obserwacje dowiodły, że obecność asystentów w szkole daje dzieciom przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa wynikające ze wsparcia językowego. Dzieci nieznające języka polskiego bardzo często nie wiedzą, jak należy zachować się w polskiej szkole, co trzeba zrobić, czego się od nich wymaga. Asystent staje się dla nich swego rodzaju przewodnikiem, który pomaga im w zrozumieniu nowej rzeczywistości szkolnej i kulturowej w Polsce.

Relacja chińskiej asystentki kulturowej z zebrania z rodzicami uczniów chińskich

Na początku realizacji projektu odbyły się w szkole zebrania z rodzicami uczniów chińskich i wietnamskich. Jako osoba pełniąca funkcję chińskiej asystentki kulturowej współprowadziłam zebranie rodziców dzieci chińskich. Rodzice byli zapraszani przez asystentów telefonicznie i korespondencyjnie – przetłumaczona informacja została wklejona do zeszytów. Na zebranie przyszło ponad 20 osób. Było to prawdziwe wydarzenie w szkole, ponieważ do tej pory frekwencja nie była tak wysoka. Oczywiście, wcześniejsze małe zainteresowanie zebraniem wynikało z bariery językowej. W trakcie zebrania rodzice wyrazili ogromne zadowolenie, że w szkole jest ktoś, kto zna język chiński, kto pomoże ich dzieciom w integracji z kolegami w nowym środowisku, a przede wszystkim będzie obecny jako tłumacz podczas rozmów z nauczycielami, co pozwoli na rzetelny przepływ informacji pomiędzy szkołą a rodzicami.

Współpraca chińskiej asystentki kulturowej z nauczycielami

Nauczyciele korzystają z pomocy asystentów kulturowych przede wszystkim w zakresie tłumaczenia informacji przekazywanych rodzicom. Jako asystentki kulturowej zależy mi również na współpracy z nauczycielami przedmiotów ścisłych, polegającej na tłumaczeniu zadań opisowych. Przekładu wymaga terminologia z zakresu tych przedmiotów, na przykład: orogeneza. Aby uczeń mógł poznać znaczenie takich terminów po polsku, musi je najpierw zrozumieć po chińsku.

W szkole czuję się bardzo dobrze. Wszyscy nauczyciele i dyrekcja wykazują duży profesjonalizm. Widzę ich ogromne zaangażowanie w pracy z uczniami polskimi, chińskimi i wietnamskimi. Szkoła ma do pokonania ogromną barierę, ale w moim odczuciu z czasem stanie się przykładem dobrych praktyk i wzorem dla innych szkół.

Wymiar czasu pracy asystenta kulturowego

Uważam, że asystent kulturowy powinien być w szkole codziennie. Od asystenta wymaga się obecności w czasie zajęć klasowych. Sądzę jednak, że powinien towarzyszyć dzieciom także w świetlicy szkolnej, gdzie mógłby na bieżąco pomagać w odrabianiu lekcji uczniom niemówiącym dobrze po polsku lub w ogóle nieposługującym się językiem polskim. Wymiar czasu pracy asystenta powinien uwzględniać codzienną i całodzienną pomoc w nauczaniu i uczeniu się.

Problemy dzieci chińskich i wietnamskich w polskiej szkole

Najwięcej trudności w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym sprawiają nauczycielom: bariera językowa, różnice w poziomie wiedzy z poszczególnych przedmiotów u uczniów chińskich i wietnamskich oraz różnice kulturowe. Dzieci chińskie przyzwyczajone są do dyscypliny – w chińskiej szkole w czasie przerw pozostają w klasach, w przeciwieństwie do uczniów w Polsce. Jednak największym problemem polskiej szkoły jest brak systemowego wsparcia dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Rodzice rozumieją kłopoty wynikające z nieznanomości języka. Jednak nieotrzymanie przez dziecko promocji do następnej klasy, i to trzeci raz z rzędu, jest dla nich i dla dziecka bardzo frustrujące. Jest także ogromnie niepokojące dla szkoły.

To tak, jakby dziecko wcześniej uczyło się jeździć samochodem, a potem ktoś kazałby mu pilotować samolot...

Najbardziej niezrozumiałym zjawiskiem dla mnie, jako asystentki kulturowej, jest wymaganie od ucznia, który niedawno przyjechał do Polski z innego kraju, zdawania po polsku egzaminów z wiedzy o Polsce i kulturze polskiej. Uczniowie, którzy dopiero przybyli do Polski – obcego dla nich kraju – nie mówią po polsku, a prawo nie daje im możliwości udziału w żadnym programie nauczania języka i kultury polskiej przed podjęciem właściwej edukacji. To tak, jakby dziecko wcześniej uczyło się jeździć samochodem, a potem ktoś kazałby mu pilotować samolot. To zarówno największa trudność i powód często odczuwalnej bezradności, ale także ogromne wyzwanie dla polskiego systemu oświaty.

Jako asystentka kulturowa, mając możliwość pracy w szkole w tym charakterze, mam poczucie, że małymi krokami wesprzemy chińskie dzieci zarówno w adaptacji do warunków polskiej szkoły, jak i w trakcie przeżywania przez nie szoku kulturowego po przyjeździe, w zetknięciu się z odmiennymi warunkami szkolnymi. Nie wyobrażam sobie edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym bez ich wspierania w polskiej szkole. Dlatego sądzę, że oprócz pracy asystenta bardzo ważne jest wsparcie psychologiczne tych dzieci.

Projekt, w którym biorę udział, ma formę pilotażu. Sądzę, że warsztaty akulturacyjne dla dzieci chińskich i wietnamskich, obecność asystentów kulturowych w szkole, dodatkowy język polski dla uczniów oraz konsultacje dla nauczycieli są bardzo istotnymi formami wsparcia.

6. Podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej

Z doświadczeń instytucji szkolących kadrę pedagogiczną wynika, że nauczyciele często nie widzą potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji dotyczących pracy z uczniami cudzoziemskimi lub z doświadczeniem migracyjnym⁶³.

Należy pamiętać, że dla tych dzieci nauczyciel stanowi wzorzec kultury polskiej – dlatego tak ważne jest, aby rozumiał kulturę, którą reprezentuje, i znał procesy zachodzące na styku kultur. Część nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym, oświadcza że nie mają odpowiedniego przygotowania do tego rodzaju pracy. W praktyce okazuje się, że niektórzy z nich posiadają stosowne kompetencje, ale nie są ich świadomi. Działają intuicyjnie, wypracowują swoje narzędzia i strategie pracy z uczniami, jednak brak im pewności, czy robią to dobrze, gdyż nie znają metodyki pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym.

W związku z rosnącą w polskich szkołach liczbą uczniów z innej kultury należy dołożyć starań, aby edukacja międzykulturowa oraz antydyskryminacyjna były wpisane do programu kształcenia nauczycieli i pedagogów. Konieczne jest umożliwienie kadrze pedagogicznej dostępu, w trybie stałym i bezpłatnym, do wysokiej jakości kursów, szkoleń i warsztatów na temat: kultury krajów pochodzenia uczniów, komunikacji, wrażliwości i adaptacji kulturowej oraz antydyskryminacji i zasad równego traktowania.

W jakich obszarach nauczyciel powinien poszerzać swoje kompetencje, na co powinien zwrócić szczególną uwagę?

- Podstawowa wiedza dotycząca psychologicznej sytuacji dziecka migrującego i jego rodziny, w tym konsekwencje uchodźstwa i migracji.

⁶³ Na podstawie wniosków z seminarium eksperckiego Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej z dnia 30 maja 2014 r. oraz doświadczeń własnych, a także raportu ewaluacyjnego z projektu *Poznajmy się – Lesznowola gminą wielu kultur*.

- Umiejętności rozumienia konsekwencji posługiwania się stereotypami w pracy z uczniami z innych kultur, a także przeciwdziałania uprzedzeniom i dyskryminacji; umiejętności równego traktowania wszystkich uczniów, z jednoczesnym taktownym wspieraniem tych, którzy potrzebują włączenia w edukację.
- Wiedza na temat różnic kulturowych, czym jest kultura i jaki ma wpływ na zachowanie ucznia w szkole; rozumienie zachowania ucznia, które może wynikać nie tylko z jego cech indywidualnych, ale też z kultury kraju, z którego przybył – norm, wartości, sposobów zachowania się, czego przejawem nie są jedynie stroje i jedzenie typowe dla różnych kultur.
- Rzetelna wiedza kulturowa dotycząca kultur pochodzenia uczniów, w tym najważniejszych tradycji i obyczajów, najważniejszych świąt, tabu kulturowego, sposobów zachowania się – np. okazywania szacunku nauczycielowi – stosunku do edukacji w kraju pochodzenia, ról kobiet, mężczyzn i dzieci.
- Znajomość obowiązujących regulacji prawnych dotyczących różnych grup etnicznych, np. kim są uchodźcy, kim – przedstawiciele mniejszości etnicznych i narodowych, a kim – imigranci; jakie są ich prawa i obowiązki; jaka jest liczebność tych grup.
- Podstawowa wiedza z zakresu akulturacji, w tym: strategii adaptacji, stresu akulturacyjnego/szoku kulturowego, adaptacji kulturowej, wyzwań dotyczących komunikacji międzykulturowej – werbalnej i niewerbalnej.
- Umiejętności dostosowania materiałów do potrzeb i możliwości dzieci migrujących, w tym wykorzystania metody indywidualizacji.





Zakończenie

Aby szkoła mogła stać się szkołą międzykulturową – otwartą na dialog i kształcenie świadomych i aktywnych obywateli, przyjazną dla wszystkich – warto pamiętać:

- Każda społeczność szkolna jest zróżnicowana – to od nas zależy, na ile będziemy te różnice dostrzegać i korzystać z nich.
- Kształtowanie świadomości społecznej zaczyna się już w przedszkolu i szkole – uczeń, uwrażliwiony na różnice społeczne w czasie edukacji szkolnej, w przyszłości będzie bardziej świadomym, tolerancyjnym i kompetentnym obywatelem.
- Każdy uczeń z grupy zagrożonej wykluczeniem społecznym z powodu różnic kulturowych, jeśli doświadczy przyjaznego traktowania w środowisku szkolnym i skorzysta z warunków równego dostępu do nauki, w dorosłym życiu będzie wykazywał większe zrozumienie i kompetencje w relacjach społecznych, w tym międzykulturowych.
- Wspieranie edukacji wszystkich dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym jest jednym z celów demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.
- W zarządzaniu szkołą wielokulturową nie wystarczą dobre intencje – potrzebna jest wizja kreowana przez dyrektora, wsparcie organu prowadzącego, doskonalenie nauczycieli i gotowość do współpracy międzysektorowej – odpowiadające na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów mierzących się z wyzwaniami edukacyjnymi jako następstwem różnic kulturowych.
- W polskich szkołach, do których uczęszczają uczniowie z innej kultury czy z doświadczeniem migracyjnym, wielokulturowość jest faktem – można jej nie zauważać, ale nie da się jej zaprzeczyć. Dlatego cała społeczność szkolna, także polskie dzieci i ich rodzice, powinna być czynnie zaangażowana w tworzenie sprzyjających warunków do nauki i wychowania uczniów cudzoziemskich.
- W szkole obowiązują procedury i zasady, które trzeba jasno komunikować. Jeśli jest to możliwe, należy starać się, aby były one dla wszystkich akceptowalne. Z wielokulturowości wynikają dla uczniów, nauczycieli i rodziców nawet skrajne różnice w wartościach, normach i postawach. Należy je traktować z szacunkiem i respektować – jeśli stanowią wartość dla osób, z którymi obcujemy – i nie przekonywać tych osób, że tak nie jest.

W Polsce zjawisko wielokulturowości narasta, ale istnieją już placówki edukacyjne, które radzą sobie ze zróżnicowaniem kulturowym uczniów. Przybywa przedszkoli i szkół kształcących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako następstwem różnic kulturowych. Instytucjom edukacyjnym przypada więc do spełnienia, i to w coraz większej skali, zadanie kształtowania współzależnej egzystencji społecznej – odczuwania, myślenia i zachowania „innych” wśród nas i nas wobec „innych”.

Mamy nadzieję, że publikacja Ośrodka Rozwoju Edukacji *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów* stanie się praktycznym narzędziem skutecznego wspierania uczniów, nauczycieli, rodziców i całej społeczności szkolnych w diagnozie, planowaniu, wdrażaniu i ewaluacji edukacji międzykulturowej.

Liczymy, że pozycja zainspiruje i zmotywuje praktyków do działań rozwijających współczesne najmłodsze i młode pokolenie, by stało się generacją otwartych, świadomych i aktywnych ludzi. Standardy edukacji międzykulturowej, jakie wdroży środowisko edukacyjne, będą miały bowiem szczególne znaczenie dla przyszłości dzieci i młodzieży oraz ich lepszej perspektywy życiowej.



Załącznik 1.

Lista podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, polecanych przez nauczycieli prowadzących takie lekcje w szkołach wielokulturowych⁶⁴

1. Achteлик A., Niesporek-Szamburska B., (2009), *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci*, Katowice: Śląskie Centrum Edukacji Regionalnej, [w skład podręcznika wchodzi: zeszyt ćwiczeń i klucz do zadań z komentarzem dydaktycznym, zestaw pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego – podręcznik oraz zeszyt ćwiczeń i płyty CD. Podręcznik przeznaczony jest szczególnie dla dzieci polonijnych w wieku od 8 do 12 lat].
2. Bartnicka B., Jekiel W., Jurkowski M., Wasilewska D., Wrocławski K., (2004), *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców. Tom 1 i 2*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
3. Gałyga D., (2011), *Jak to łatwo powiedzieć. Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2*, Kraków: Universitas.
4. Grabska J., Zwolińska T., (2007), *Mówimy po polsku*, Warszawa: Wydawnictwo Książki, które pozwalają żyć.
5. Jaglarz B., (2008), *Uczymy się języka polskiego. Ćwiczenia ze słownictwa dla początkujących*, Wydawnictwo WIR, [zbiór ćwiczeń przeznaczony dla uczniów rozpoczynających naukę języka polskiego jako obcego].
6. Janowska A., Pastuchowa M., (2008), *Dzień dobry! Część 1*, Tarnów: Tarnowska Fundacja Kultury [podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla osób dorosłych].
7. Kucharczyk J., (1999), *Już mówię po polsku*, Łódź: WING, [dla osób średnio zaawansowanych].
8. Kucharczyk J., (1999), *Zaczynam mówić po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego*, Łódź: WING.
9. Machowska J., (2013), *Gramatyka? Dlaczego nie?* Kraków: Universitas, [zestaw ćwiczeń gramatycznych dla poziomu A1].
10. Małolepsza M., Szymkiewicz A., (2010), *Hurra!!! Po polsku*, Kraków: Prolog, [seria zawierająca podręczniki, podręczniki dla nauczyciela i ćwiczenia].
11. Mędak S., (2009), *Słownik obrazkowy języka polskiego*, Kraków: Universitas.
12. Miodunka W. (red.), (2012), *Cześć, jak się masz? Spotykamy się w Polsce*, Kraków: Universitas, [podręcznik dla studentów i dorosłych na poziomie A1].
13. Pelc T., (1997), *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź: WING, [wykorzystywany na zajęciach jako materiał towarzyszący].
14. Pomykało A., *ABC po polsku – podręcznik i ćwiczenia przeznaczone do nauki polskiego jako obcego dla dzieci cudzoziemskich z młodszych klas*, [wersja online], Stowarzyszenie Vox Humana, [podręcznik i ćwiczenia dostępne są na stronie: <http://www.voxhumana.pl/> < data zatwierdzenia: 16.06.2014>].
15. Rabiej A., (2009), *Lubię polski! Pakiet dla dzieci polonijnych*, Kraków: Fogra, [w skład pakietu wchodzi podręcznik dla uczniów, zeszyt ćwiczeń, dwie płyty CD z nagraniami, poradnik dla nauczyciela, karty obrazkowe do nauki słownictwa].
16. Rabiej A., (2011), *Lubię czytać po polsku*, Kraków: Fogra, [książka zawiera czytanki do wykorzystania łącznie z podręcznikiem lub jako oddzielny materiał edukacyjny].
17. Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., Grudzień M., (2013), *Polski, krok po kroku*, Kraków: Polish-courses.com, [seria podręczników do nauki języka polskiego na poziomie A1, A2, pozycja częściowo dostępna jest online, wydana w atrakcyjnej formie].

Ponadto na stronach wydziałów polonistycznych wybranych uniwersytetów dostępne są listy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego.

⁶⁴ W nawiasach kwadratowych podano komentarze i uwagi do wybranych publikacji.

Załącznik 2.

Materiały edukacyjne do nauki języka polskiego jako obcego – pakiety wspomagające

Oprócz podręczników do glottodydaktyki polonistycznej, wymienionych w Załączniku 1., dostępne są pakiety edukacyjne, które w całości lub w części przeznaczone zostały do nauki języka polskiego jako obcego. W niektórych z nich zawarte są np. tłumaczenia słownictwa szkolnego bądź podstawowe słowa z zakresu głównych przedmiotów szkolnych.

1. *Inny w polskiej szkole*. Pakiet zawiera słowniczek terminologii szkolnej, przetłumaczony na 5 języków, oraz słowniczeki do poszczególnych przedmiotów, a także tłumaczenia wzorów dokumentów szkolnych, <http://www.uchodzcycydoszkoly.pl/> (dostęp dnia 22.06.2014 r.).
2. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia. Publikacja zawiera informacje na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego, w tym metod, form pracy oraz scenariusze lekcji, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf/> (dostęp dnia 22.06.2014 r.).
3. *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*. Opracowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w języku angielskim, czeczeńskim, ukraińskim, wietnamskim i polskim, <http://www.uchodzcycydoszkoly.pl/> (dostęp dnia 20.06.2014 r.).
4. *Poradnik szkolny dla dzieci i rodziców*. Wydany przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki w ramach projektu *Poznajmy się – Lesznowola gminą wielu kultur*. Poradnik przetłumaczony na język wietnamski i chiński. Zawiera informacje na temat zasad obowiązujących w polskiej szkole, <http://swiaty.org.pl/materiały-do-pobrania/> (dostęp dnia 22.06.2014 r.).
5. *Praca z uczniem cudzoziemskim*. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, zawiera propozycję sprawdzianu umiejętności z języka polskiego jako drugiego na poziomie A1 i A2.

Załącznik 3.

Wykaz aktów prawnych⁶⁵ dotyczących szkoły wielokulturowej oraz komentarze do nich

Klasyfikacja zawiera wykaz aktów prawnych regulujących problematykę edukacji uczniów z innej kultury niż polska. Do większości z nich dodano informację, jakiego aspektu edukacji w szkole wielokulturowej dotyczy dany akt.

Prawo międzynarodowe

- *Konwencja o Prawach Dziecka*, ONZ, 1989 r., ratyfikowana przez RP w 1991 r.
- *Konwencja Genewska*, ratyfikowana przez RP w 1991 r., zapewniająca ochronę międzynarodową uchodźcom.
- *Traktat z Amsterdamu* Unii Europejskiej, definiujący przeciwdziałanie dyskryminacji.

Prawo krajowe

- *Konstytucja RP* – szczególnie art. 35 i art. 70, mówiące o prawie do edukacji.
- *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 roku, ze zmianami:
 - Art. 5a. Zadaniem szkoły jest zapewnienie dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego.
 - Art. 13. Umożliwienie podtrzymania przez szkołę poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a także tradycji regionalnej ucznia. Oznacza to, że jeśli zbierze się odpowiednia grupa rodziców, reprezentująca uczniów z innej kultury, może ona wystąpić do dyrekcji, a dyrekcja do organu prowadzącego o dodatkowe zajęcia z języka, kultury i religii (dotyczy to mniejszości etnicznych, narodowych, jak i imigrantów i uchodźców).
 - Art. 94a. Prawo i obowiązek nauki i szkolny wobec cudzoziemców. Przepis ten stanowi najważniejszą podstawę prawną dotyczącą edukacji uczniów niebędących obywatelami polskimi.
- *Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustw* z 2015 roku.
 - Rozdział 3b art. 44 zwr. określa zasady przeprowadzania sprawdzianu oraz egzaminu gimnazjalnego od roku szkolnego 2015/2016. Uczniowie niebędący obywatelami polskimi oraz obywatele polscy przybywający z zagranicy, uczęszczający do szkoły podstawowej lub gimnazjum, mają prawo do dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego.
- *Ustawa o języku polskim* z 1999 roku. Zawiera regulacje dotyczące nauczania języka polskiego.
- *Ustawa o repatriacji* z 2000 roku. Wynika z niej prawo do nauki przez repatriantów i obowiązek ich nauczania⁶⁶.
- *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 2005 roku. Wynika z niej m.in. prawo do bezpłatnych studiów w Polsce dla grup z innego kręgu kulturowego.
- *Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym* z 2005 roku. Definiuje mniejszości narodowe (mniejszości żyjące poza granicami swoich krajów, będących przede wszystkim sąsiadami Polski, ale identyfikujące się ze swoim krajem) oraz etniczne (mniejszości nieidentyfikujące się z żadnym z krajów, o odmiennym niż polskie pochodzeniu, języku, trady-

⁶⁵ Internetowy System Aktów Prawnych (www.isap.gov.pl), dostęp dnia 2 czerwca 2014 r.

⁶⁶ Repatriant/-ka to osoba powracająca do kraju po długim (nawet wielopokoleniowym) pobycie za granicą kraju pochodzenia. W Polsce repatrianci pochodzą przede wszystkim z Ukrainy i Kazachstanu.

cji i kulturze). Z ustawy wynika ponadto prawo przedstawicieli mniejszości do podtrzymywania swojej tożsamości narodowej i etnicznej, w tym prawo do nauki w szkole języka regionalnego/ etnicznego.

- *Ustawa o cudzoziemcach* z 2013 roku. Reguluje kwestie związane z dokumentowaniem pobytu cudzoziemców w Polsce, a także ich prawami do nauki i pracy. Wynika z niej m.in. prawo do programu integracyjnego dla uchodźców, w ramach którego mogą oni uczestniczyć w dodatkowych lekcjach języka polskiego. Ustawa ta została przygotowana na podstawie wcześniejszej ustawy z 2005 roku. Nowa wersja uwzględniła m.in. rekomendacje trzeciego sektora⁶⁷ dotyczące uproszczenia procedury regulującej warunki pobytu.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania religii w szkołach publicznych* z 1992 roku. Wynika z niego m.in. obowiązek szkoły zorganizowania lekcji religii dla grupy nie mniejszej niż 7 uczniów danej klasy.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobów wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym* z 2007 roku. Rozporządzenie zawiera przepisy dotyczące dostępnych narzędzi służących wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci romskich (np. nauczania języka mniejszości, podtrzymywania tożsamości romskiej, zajęć wyrównawczych i asystenta edukacji romskiej).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia* z 2015 roku. Rozporządzenie to zawiera regulacje mówiące, że zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszonych w szkole podstawowej i gimnazjum co najmniej 7 cudzoziemców.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą* z 2010 roku. Wynika z niego, że naukę realizuje się w szkole zgłoszonej do Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. Rozporządzenie mówi też o obowiązku przyjazdu rodzica z uczniem na egzaminy do Polski.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym* z 2012 roku. Rozporządzenie zawiera szczegółowe wyliczenie godzin, które przysługują na lekcje podtrzymujące tożsamość etniczną i naukę języka regionalnego.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* z 2013 roku. Wynika z niego obowiązek indywidualizacji nauczania oraz możliwość zakwalifikowania uczniów ma-

⁶⁷ Trzeci sektor to sektor organizacji pozarządowych, zwany także sektorem non profit. W Polsce tworzą go przede wszystkim stowarzyszenia i fundacje (porównaj: ustawa o pożytku publicznym i wolontariacie). Istnieje kilka organizacji pozarządowych wyspecjalizowanych w świadczeniu usług wspierających integrację cudzoziemców i osób z doświadczeniem migracyjnym, a także z mniejszości narodowych i etnicznych ze społeczeństwem przyjmującym/ większościowym/dominującym. Bazą do poszukiwań tych organizacji jest portal trzeciego sektora (www.ngo.pl). Wybrane organizacje to: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Fundacja Polska Akcja Humanitarna, Fundacja Ocalenie, Fundacja Inna Przestrzeń, Fundacja Świat na Wyciągnięcie Ręki, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Fundacja Edukacji i Twórczości, Stowarzyszenie Dla Ziemi, Stowarzyszenie Amnesty International Oddział w Polsce i wiele innych.

jących trudności adaptacyjne będące następstwem różnic kulturowych i językowych do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w związku z tym możliwość objęcia ich pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014 z 2013 roku.* Przepisy rozporządzenia regulują sposób naliczania kosztów na dodatkowe narzędzia wspomagające edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami – lekcje języka polskiego, lekcje wyrównawcze, lekcje o kulturze – z otrzymywanej z budżetu państwa subwencji oświatowej.
- *Obwieszczenie Marszałka Sejmu RP w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o języku polskim z 2011 roku.* Wynika z niego między innymi obowiązek szkoły dotyczący tłumaczenia dokumentów uczniów cudzoziemskich.

Bibliografia

1. Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Koszczyńska J., Kosno M., (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
2. Białek K., (2008), *Romowie*, [w:] Białek K., Halik T., Marek A., Szuchta R., Weigl B., (2008), *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Warszawa: Stowarzyszenie Vox Humana.
3. Białek K., (2013), *Jak rozwiązywać sytuacje w klasie, szkole, społeczności wynikające z wielokulturowości szkoły? Omówienie kilku przykładów ze szkół polsko-romskich*, [w:] Różycka M., Weigl B., (2013), *Romowie 2013*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
4. Białek K., Kowalska A., Kownacka E., Piegat-Kaczmarczyk M., (2008), *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa: Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej Uniwersytetu Warszawskiego.
5. Błęszyńska K., (2012), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
6. Boski P., (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica i Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Czerniejewska I., (2013), *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
8. Fihel A., Kaczmarczyk P., (2011), *Migracje a polski rynek pracy*, [w:] Kiełkowska M. (red.), *Rynek pracy wobec zmian demograficznych w Polsce*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
9. Fiok E., (2014), *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
10. Hofstede G., (2011), *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
11. Kiełkowska M. (red.), (2011), *Rynek pracy wobec zmian demograficznych*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
12. Kłorek N., Kubin K. (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
13. Kostera M., (2000), *Zarządzanie personelem*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
14. Lachowicz B. (red.), (2015), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
15. Martinelli S. (koordynacja serii), (2000–2006) *Seria Pakietów Szkoleniowych T-Kit*, Rada Europy, Komisja Europejska Unii Europejskiej.
16. Matsumoto D., Luang L., (2007), *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
17. Napiontek O., Pietrasik J., Szaniawska M., (2006), *Prawa dzieci z ADHD*, Warszawa: Fundacja Civis Polonus.
18. Nikitorowicz J., (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
19. Pollock D., van Reken R., (2009), *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
20. Tobin J., Wu D., Davidson D., (1991), *Preschool in three cultures*, New Heaven: Yale University Press.
21. Trociuk S., Łakoma K., Sośniak M. (red.), (2013), *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport Rzecznika Praw Obywatelskich*, [w:] *Zasada równego traktowania*, „Prawo i Praktyka”, nr 12, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

Netografia

1. China Education Center (www.chinaeducenter.com), dostęp dnia 29 maja 2014 r.
2. Eurostat (www.epp.eurostat.ec.europa.eu), dostęp dnia 28 maja 2014 r.
3. Film *Aslan i jego uczniowie* (<http://ffrs.org.pl/>), dostęp dnia 19 czerwca 2014 r.
4. Główny Urząd Statystyczny (www.stat.gov.pl), dostęp dnia 28 maja 2014 r.
5. Internetowy System Aktów Prawnych (www.isap.gov.pl), dostęp dnia 12 czerwca 2014 r.
6. Biuro Edukacji m.st. Warszawy, *Pakiet Powitalny dla uczniów* (www.uchodzycydoszkoly.pl/), dostęp dnia 20 czerwca 2014 r.
7. *Poradnik szkolny dla wietnamskich i chińskich uczniów* (<http://swiaty.org.pl/materialy-do-pobrania/>), dostęp dnia 4 czerwca 2014 r.
8. Portal Edukacji Wielokulturowej (<http://orient.uw.edu.pl/GlobalOrient/>), dostęp dnia 19 czerwca 2014 r.
9. Urząd ds. Cudzoziemców (www.udsc.gov.pl), dostęp dnia 22 maja 2014 r.

Informacje o autorkach

Kinga Białek

Absolwentka psychologii stosunków międzykulturowych w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, Szkoły Treningu i Warsztatu Psychologicznego INTRA, zarządzania integracją międzykulturową w Collegium Civitas. Zajmuje się treningiem międzykulturowym, od 2000 roku – pracą trenerską służącą rozwojowi kompetencji międzykulturowych dzieci, młodzieży i dorosłych – Polaków i cudzoziemców. Przez wiele lat specjalizowała się w akulturacji dzieci uchodźców w polskiej szkole, głównie Czaczenów. Współpracuje z mniejszościami narodowymi i etnicznymi mieszkającymi w Polsce, m.in. Wietnamczykami i Romami. Przygotowuje i prowadzi autorskie warsztaty dla asystentów edukacji romskiej. Pomaga Polakom we współpracy z obcokrajowcami, doskonalić ich kompetencje międzykulturowe, oraz rozumienie kultury polskiej przez przedstawicieli innych kultur. Autorka licznych publikacji na temat różnic kulturowych i edukacji międzykulturowej. Celem zawodowym, który konsekwentnie realizuje w praktyce, jest tworzenie standardów współpracy międzykulturowej. Zasiada w Zarządzie Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki i w Zarządzie Stowarzyszenia SIETAR Polska (Society for Intercultural Education, Training and Research).

Michalina Jarmuż

Absolwentka Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, specjalistka w dziedzinie psychologii stosunków międzykulturowych, trenerka międzykulturowa i trenerka biznesu. Realizatorka projektów naukowych poświęconych edukacji międzykulturowej, integracji i antydyskryminacji oraz pracy w klasie i szkole wielokulturowej. Współpracuje z przedstawicielami mniejszości etnicznych i narodowych w Polsce, m.in. z Żydami, Romami, Wietnamczykami, Chińczykami i Turkami. W pracy z dziećmi i młodzieżą szczególną uwagę poświęca wypracowaniu wzajemnego szacunku i otwartości wobec innych. Zasiada w Zarządzie Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki, w której współpracuje i realizuje projekty edukacyjne.

Aleksandra Ośko

Absolwentka stosunków międzynarodowych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz marketingu kultury na Uniwersytecie Warszawskim. Ukończyła Akademię Mistrzów Treningu oraz Training of Intercultural Trainers w Jenie. Przebywała na półrocznym stypendium w HEC w Montrealu. Trenerka, edukatorka w dziedzinie międzykulturowości. Autorka projektów, scenariuszy zajęć oraz licznych materiałów edukacyjnych na temat integracji i rozwoju kompetencji międzykulturowych. W swojej pracy szczególną uwagę zwraca na potrzebę realizacji działań mających na celu edukację dzieci i młodzieży. Jest Prezesem Zarządu Fundacji Świat na Wyciągnięcie Ręki. Aktywnie działa w SIETAR Polska (Society for Intercultural Education, Training and Research) jako koordynator warszawskiej grupy lokalnej stowarzyszenia.

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70

e-mail: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

egzemplarz bezpłatny

zdjęcie na okładce: © cienpiesnf – fotolia.com

