

# **Edukacja dla integracji**



# **Edukacja dla integracji**

---

**o doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych  
w wielokulturowych klasach**

**Kraków 2011**

Opracowanie powstało w ramach projektu Stowarzyszenia Willa Decjusza „Edukacja dla integracji” realizowanego od stycznia 2011 r. do kwietnia 2012 r.

[www.etnoteam.pl](http://www.etnoteam.pl)

Redakcja: Dominika Cieślikowska

Copyright © by Stowarzyszenie Willa Decjusza oraz autorki tekstów.  
Kraków 2011

Kopiowanie, powielanie lub rozpowszechnianie może być dokonane pod warunkiem podania źródła i autora/ki tekstu.



Druk finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na Rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz Budżetu Państwa

Koordinacja projektu: Jadwiga Figiel-Stoch

Korekta: Katarzyna Kopec, Rafał Kopec

Projekt okładki: Mariusz Rutkowski

Skład i łamanie: P. Poniedziałek

Druk: Drukarnia Unidruk

ISBN: 978-83-61600-52-7

Stowarzyszenie Willa Decjusza

ul. 28 lipca 17a

30-233 Kraków

e-mail: [villa@villa.org.pl](mailto:villa@villa.org.pl)

[www.villa.org.pl](http://www.villa.org.pl)

I. Założenia ogólne publikacji ( <i>Dominika Cieślukowska</i> ) . . . . .	7
II. Analiza problemów i wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele i nauczycielki – oczami potencjalnych asystentów i asystentek kulturowych w „wielokulturowych” szkołach ( <i>Dominika Cieślukowska i nauczycielki/mentorki: Urszula Jędrzejczyk, Marta Kowalewska, Małgorzata Majta, Dorota Sałabun, Agata Ślusarska</i> ) . . . . .	13
III. Próby rozwiązywania trudności – scenariusze programów i zajęć edukacji międzykulturowej do przeprowadzenia w szkołach . . . . .	23
1. Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym” ( <i>Urszula Jędrzejczyk</i> ) . . . . .	23
2. Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego? ( <i>Marta Kowalewska</i> ). . . . .	44
3. Scenariusze integracyjnych zabaw dla dzieci w szkołach wielokulturowych ( <i>Katarzyna Kozak, Urszula Kurzątkowska</i> ) . . . . .	76
4. Polska – Czeczenia. Podobieństwa i różnice – scenariusze kulturowych zajęć integracyjnych dla dzieci polskich i czeczeńskich w klasach IV–VI szkoły podstawowej ( <i>Violetta Krzywicka</i> ) . . . . .	90
IV. Próby rozwiązywania trudności – osoby wspomagające proces dydaktyczny i integracyjny w klasach wielokulturowych . . . . .	119
1. Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich ( <i>Dorota Sałabun</i> ) . . . . .	119
2. Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców ( <i>Aleksandra Chrzanowska</i> ) . . . . .	129
Noty o autorkach . . . . .	141



## Założenia ogólne publikacji

*Dominika Cieślikowska*

Oddajemy w Państwa ręce publikację kierowaną głównie do nauczycieli i nauczycielek oraz osób blisko związanych ze szkołą, która przysłużyć się ma lepszemu przygotowaniu uczniów i uczennic do życia w wielokulturowych klasach i społeczeństwie otwartym na różnorodność kulturową. Jest ona wynikiem merytorycznego przygotowania oraz codziennych wielokulturowych doświadczeń pedagogicznych i edukacyjnych autorek, które są nauczycielkami lub osobami mającymi na co dzień kontakt ze środowiskiem szkolnym, w którym dochodzi do spotkań na styku kultur. Wszystkie autorki miały okazję spotkać się w ramach studiów podyplomowych na Uniwersytecie Jagiellońskim i/lub konferencji w Willi Decjusza w Krakowie, a zatem przygotowywanie oddzielnych/samodzielnych tekstów poprzedzone było wspólną dyskusją merytoryczną, wymianą poglądów i doświadczeń, ewaluacją własnych działań oraz dzieleniem się informacjami zwrotnymi na temat własnych przekonań i metod pracy w wielokulturowych klasach. Publikacja została przygotowana w oparciu o znajomość realiów szkolnych, analizę problemów, które występują w wielokulturowych klasach oraz własne doświadczenia i próby rozwiązań przynajmniej części trudności. Znajdziecie w niej Państwo sposoby wspierania integracji i wielokulturowości wypracowane i sprawdzone w środowiskach, w których spotykają się uczniowie i rodzice pochodzący z Polski i z zagranicy.

Publikacja jest elementem większego projektu „Edukacja dla integracji”, który realizowany jest od stycznia 2011 do kwietnia 2012 przez Stowarzyszenie Willa Decjusza. Celem przedsięwzięcia jest zwiększenie efektywności integracji i wyrównywania szans imigrantów w społeczeństwie polskim. Adresatami i adresatkami projektu są osoby zajmujące się edukacją formalną (nauczyciele i nauczycielki) i pozaformalną (trenerzy i trenerki) oraz osoby reprezentujące środowisko akademickie (naukowcy oraz studenci i studentki kierunków pedagogicznych). Wszystkie zaangażowane w projekt środowiska poprzez swoją pracę naukową i edukacyjną z dziećmi imigrantów stwarzają podstawy budowy społeczeństwa otwartego na wyzwania wielokulturowości.

W ramach projektu odbyła się dwudniowa konferencja naukowa „Edukacja międzykulturowa w kontekście migracji docelowej”, na podstawie której opracowano i opublikowano monografię zawierającą artykuły naukowe związane z zagadnieniami edukacji międzykulturowej. Obie publikacje swoim charakterem i przesłaniem różnią się, ale i wzajemnie uzupełniają – zostały wspólnie omówione i przedyskutowane podczas konferencji. Książka, którą trzymacie Państwo w swoich rękach ma Wam do zaoferowania przetestowane praktyczne rozwiązania i pomysły, które możecie przenieść na Wasz grunt. Tłem,

uzupełnieniem, szerszym kontekstem tego zbioru scenariuszy działań jest pokonferencyjna publikacja, w której znajdziecie artykuły poświęcone tematowi edukacji międzykulturowej w kontekście migracji docelowej.

## Założenia publikacji

Przygotowując publikację, kierowano się kilkoma założeniami, które sprzyjać miały jej praktyczności oraz przekładalności na codzienne szkolne doświadczenie, a zatem i efektywności. Oto one:

### 1. „Empowerment” – czyli nic o nas bez nas

Zgodnie z zasadą „empowermentu”, która polega na tym, by włączać w działania głównych zainteresowanych, by to oni sami pisali o sobie, największą zaletą publikacji ma być to, że są to teksty pisane przez nauczycielki i osoby bardzo ściśle ze szkołami współpracujące, a nie zewnętrznych specjalistów i specjalistki, którzy/które okazjonalnie są w szkole. Dobierając autorów i autorki, zależało nam, by swoim doświadczeniem podzieliły się osoby, które szkołę znają najlepiej. Unikaliśmy dobrych, acz często nierealnych, pomysłów osób spoza systemu edukacji szkolnej. Teksty przygotowały osoby, które mają zarówno formalne pedagogiczne i wielokulturowe przygotowanie zawodowe (studia, studia podyplomowe, szkolenia i inne formy doskonalenia zawodowego), jak i bogate, wieloletnie doświadczenie obcowania z wielokulturowością w środowisku szkolnym. Co prawda nie udało się zaprosić do przygotowania tekstów samych cudzoziemców i cudzoziemek, ale zarówno w ramach wspomnianych studiów podyplomowych, jak i konferencji, do zaprezentowanych w publikacji pomysłów miały okazję odnieść się obecne na tych wydarzeniach osoby pochodzące spoza Polski mieszkające dłużej w Polsce lub jedynie odwiedzające nasz kraj. W ten pośredni sposób, uwzględniając ich komentarze i uwagi, przygotowaliśmy się do jak najpełniejszego reprezentowania głosu i perspektywy najbardziej zainteresowanych grup.

### 2. Realność działań sprawdzonych w praktyce

Aby trzymać się korzyści z punktu pierwszego, ważne też, by podkreślić, że w większości opisane w publikacji dobre praktyki (scenariusze, opiekunowie dzieci) nie są pomysłami wymyślonymi na potrzeby publikacji, ale realnymi działaniami, które zostały przetestowane i wprowadzone w życie w szkołach w różnych częściach Polski. Mamy nadzieję, że uwiarygodni to same działania, ale też dokonana refleksja i ewaluacja pozwoli osobom, które postanowią zainspirować się zaproponowanymi rozwiązaniami, uniknąć niektórych błędów czy ominąć trudności.

Szczególny nacisk przy przygotowywaniu publikacji kładziono z jednej strony na jak najdokładniejsze przedstawienie scenariuszy zajęć i innych rozwiązań, ale też na to, by podzielić się z Państwem własnymi refleksjami i uwagami poczynionymi po ich przetestowaniu. Odkrywamy więc przed Państwem co wyszło, co było łatwe, a co trudne, nie wyszło, co warto by poprawić lub z czego zrezygnować.

### 3. Ogólnopolskość wniosków i przykładów

Mamy nadzieję, że zaletą publikacji okaże się też fakt, że opisane przykłady działań i dobre praktyki pochodzą głównie spoza Warszawy. Przeglądając rynek publikacji i oferowanych



materiałów z pokrewnej tematyki, łatwo można zdać sobie sprawę ze „stolicocentryczności” dostępnego materiału, a wielokulturowość jest też w innych miejscach w Polsce, gdzie wypracowano równie skuteczne i użyteczne praktyki. Na początku każdego z artykułów przedstawiono skąd i z jakiego środowiska pochodzi dana praktyka. Wierzymy, że „ulokowanie” pomysłów pomoże w ich dostosowaniu do odmiennych środowisk i okoliczności oraz przyczyni się do większej przekładalności na różne, nie tylko stołeczne i miejskie, społeczności.

## **Struktura publikacji**

### **I. Wstęp organizacyjny – założenia ogólne publikacji**

To część, którą właśnie Państwo czytacie – pokazujemy w niej, jak doszło do przygotowania publikacji oraz czym kierowano się przy doborze autorek i prezentowanych zagadnień.

### **II. Wstęp merytoryczny – o wyzwaniach nauczycieli i nauczycielek uczących w wielokulturowych klasach**

W drugiej części publikacji dzielimy się z Państwem diagnozą problemów, z którymi spotykają się nauczyciele i nauczycielki pracujące w wielokulturowych klasach i/lub promujące idee wielokulturowości i różnorodności w swoich pedagogicznych oddziaływaniach. Przygotowano ją na podstawie wywiadów i badań fokusowych z nauczycielami i nauczycielkami mającymi dzieci cudzoziemskie lub romskie w swoich klasach – to materiał zbiorowy przygotowany w ramach studiów podyplomowych na Uniwersytecie Jagiellońskim i w trakcie warsztatów dla asystentów i asystentek edukacji dzieci romskich, które cyklicznie odbywają się na Dolnym Śląsku i w województwie małopolskim.

### **III. Próby rozwiązywania trudności – scenariusze programów i zajęć edukacji międzykulturowej do przeprowadzenia w szkołach**

Bardzo zależało nam, by w publikacji skupić się głównie na rozwiązaniach i dobrych, sprawdzonych praktykach, dlatego to właśnie część trzecia i czwarta publikacji jest najbardziej rozbudowana. W części trzeciej znajdziecie Państwo scenariusze zajęć do przeprowadzenia w wielokulturowych klasach lub klasach, w których chcecie Państwo rozwijać otwartość, tolerancję i przygotowanie do wielokulturowych spotkań. Dobraliśmy artykuły w taki sposób, by można z nich było korzystać niemalże bezpośrednio lub by służyły jako inspiracja i po odpowiednim przekształceniu, modyfikacjach i kompilacjach były pomocne w różnych okolicznościach i środowiskach. Możecie Państwo wykorzystać je jako zbiór metod, zagadnień lub podejść. Staraliśmy się, by były one jak najbardziej zróżnicowane ze względu na możliwość przeprowadzenia w różnych środowiskach – a zatem w klasach mono-, dwu- lub wielokulturowych, w których uczą się dzieci młodsze lub starsze (pierwsze lub starsze klasy szkoły podstawowej). Poszczególne artykuły pokazują, że podejść do edukacji międzykulturowej może być wiele i to od osoby prowadzącej zajęcia, od charakteru sytuacji, składu grupy i aktualnych jej potrzeb zależeć może, czy zajęcia będą służyły bardziej budowaniu i rozwijaniu wiedzy, postaw czy umiejętności. Poszczególne scenariusze odnoszą się zatem do konkretnych elementów kompetencji kulturowej (wiedza, postawy, umiejętności) lub łącznie oddziałują na wszystkie trzy, osadzają się w specyficznym kulturowym kontekście (np. polsko-czczeńskim) lub odnoszą do ogólnych kompetencji i treści międzykulturowych i pozakulturowych. To, co łączy zebrane scenariusze

to nacisk kładziony w każdym z artykułów zarówno na różnice, jak i podobieństwa międzykulturowe, wykorzystywanie specyficznych kulturowo materiałów, treści, artefaktów, wzmacnianie własnej tożsamości przy budowaniu otwartości i empatii dla odmienności kulturowej oraz założenie dwukierunkowości działań integracyjnych. A zatem co znajdziecie Państwo w czterech poszczególnych artykułach?

Urszula Jędrzejczyk – nauczycielka i mentorka kulturowa pracująca w wielokulturowych klasach, całym sercem oddana pasji pedagogicznej, jak i wielokulturowości – podzieliła się z Państwem własnymi pomysłami i doświadczeniami z całorocznego cyklu zajęć pozalekcyjnych, który oddziaływać miał głównie na dzieci polskie, przygotowując je do życia w wielokulturowym świecie. Autorka założyła, że w XXI wieku spotkania na styku kultur są niemal nie do uniknięcia i przygotowana na nie powinna być każda osoba, niezależnie od miejsca urodzenia i okoliczności, w których do międzykulturowych spotkań dojdzie. Zaproponowany scenariusz kierowany do najmłodszych uczniów przygotowuje do rozwijania kompetencji ogólnych, jak i kulturowych. Nie jest dedykowany żadnej konkretnej kulturze, ale pokazuje różnorodność kulturową świata w licznych obszarach życia. Można go również wykorzystywać w klasach wielokulturowych, ale obecność dzieci pochodzących spoza Polski nie jest koniecznym warunkiem do odniesienia sukcesu dydaktycznego. Zaproponowana tematyka może być wykorzystywana w całości lub stać się inspiracją pojedynczych oraz kilkurazowych oddziaływań edukacyjnych. Dużą wartością tekstu jest nie tylko zwrócenie uwagi na szereg rozwijanych kompetencji, bogata lista zagadnień i pomysłów na konkretne zajęcia zakorzeniona w podstawie programowej, przykładowe scenariusze zajęć, ale również rzetelnie przeprowadzona ewaluacja semestru, w którym wdrażany był program w życie. Znajdziecie też Państwo w tekście fragmenty recenzji tego programu przygotowane przez ekspertki zewnętrzne. Warto zwrócić uwagę, że propozycja Urszuli Jędrzejczyk uwzględnia szeroko rozumiane środowisko szkolne i dlatego w tekście pojawia się też rekomendacja prowadzenia zajęć dla rodziców oraz inspiracje do przygotowania tego typu oddziaływania.

Tekst Marty Kowalewskiej odpowiada na jedną z najczęściej zgłaszanych trudności, z którymi mierzą się osoby uczące w wielokulturowych klasach – barierę językową. Artykuł przygotowuje do odpowiedzi na to wyzwanie poprzez pokazanie, że języka polskiego można uczyć efektywnie i efektownie. W tekście przeczytać Państwo możecie o tym, dlaczego ważne jest, by osoby uczące cudzoziemców i cudzoziemki zwracały szczególną uwagę na fakt, że uczą tego języka jako drugiego i jakie różnice są między uczeniem języka jako ojczystego a jako obcego. To artykuł zawierający przede wszystkim bardzo rzetelnie przygotowane dwadzieścia osiem wskazówek i praktycznych rad, jak najefektywniej uczyć języka dzieci cudzoziemskie. Ponadto można w nim odnaleźć tytuły podręczników, materiałów i pomocy dydaktycznych, które wesprą i uatrakcyjnią nauczanie języka, jak i kultury polskiej. Dla osób pragnących spróbować swoich sił w praktyce przygotowano scenariusze trzech pierwszych lekcji, które mogą stać się inspiracją do budowania kolejnych – ukazane w nich są główne zasady, cele i metody uczenia języka polskiego cudzoziemców. Tekst kończy autorefleksja autorki, która dzieli się z Państwem swoimi przemyśleniami po przeprowadzeniu lekcji. Z jednej strony w ten sposób pokazuje jeden ze sposobów rozwijania warsztatu pracy (autorefleksja/superwizja/autoevaluacja, czyli przyglądanie się sobie samej i efektom swojej pracy poprzez wnikliwą analizę nie tylko treści merytorycznych, własnych kompetencji, ale i procesu nauczania i uczenia się), z drugiej pokazuje, jak lekcje zostały odebrane przez grupę docelową i na co szczególnie zwrócić uwagę.

Dwie nauczycielki z Białegostoku – Katarzyna Kozak i Urszula Kurzątkowska – podzieliły się z Państwem swoim doświadczeniem w organizowaniu zajęć integracyjnych w klasach, do których uczęszczają najmłodsze dzieci polskie i uchodźcze. Ich scenariusze opierają się na grach i zabawach integracyjnych dla dzieci w szkołach wielokulturowych. Autorki zdecydowały się pracować w środowisku wielokulturowym, kładąc nacisk na to, by dzieci aktywnie i twórczo podchodziły do budowania relacji społecznych z osobami zróżnicowanymi kulturowo tak, by różnorodność wzbogacała, a nie zagrażała. W poszczególnych zajęciach kładą nacisk na samopoznanie oraz poznanie różnic i podobieństw międzykulturowych, na zachęcanie do komunikacji, do wymiany doświadczeń oraz rozumienia i odwzajemniania uczuć. W propozycjach scenariuszy zajęć znajdziecie też Państwo inspiracje do zorganizowania nie tylko pojedynczych lekcji, ale też bardziej rozbudowanego dnia integracyjnego włączającego nie tylko dzieci polskie i nie-polskie, ale także ich rodziców.

Artykuł Violetty Krzywickiej jest inspiracją do prowadzenia zajęć w dwukulturowych starszych klasach (IV–VI). Autorka jest doświadczoną nauczycielką historii pracującą w wielokulturowej szkole w Lublinie. Swoje propozycje opiera o rzetelną historyczną i szerszą – humanistyczną wiedzę, odwołując się do dziedzictwa polskiego i czeczeńskiego jako przykładów na podobieństwa i różnice międzykulturowe. Aż siedem szczegółowych scenariuszy zajęć ma pokazać Państwu, które tematy oraz metody mogą być wykorzystywane przy budowaniu wiedzy specyficznej kulturowo, która – obok postaw takich, jak otwartość, tolerancja i inne oraz konkretnych umiejętności np. komunikacyjnych – jest elementem kompetencji kulturowej. Jej zajęcia bazują na dwukierunkowości procesu integracyjnego, oferując zarówno dzieciom polskim, jak i cudzoziemskim z jednej strony budowanie i utrwalanie własnej tożsamości, a z drugiej – zdobywanie wiedzy i większego zrozumienia dla kultury partnera ich interakcji, czyli dla drugiej kultury. Artykuł obfituje nie tylko w konkretne i szczegółowe wyjaśnienia, jak przeprowadzać lekcje, ale także zawiera liczne załączniki z materiałami dydaktycznymi oraz odsyła do tekstów źródłowych, na bazie których można rozbudowywać scenariusze oraz uzupełniać własną wiedzę.

#### **IV. Próby rozwiązywania trudności – osoby wspomagające proces dydaktyczny i integracyjny w klasach wielokulturowych**

W czwartej części publikacji zapraszamy Państwa do przeczytania dwóch artykułów, które są opisem doświadczeń osób, które zostały w szkole zatrudnione lub oddelegowane do wspierania procesu integracyjnego i edukacyjnego w szkołach, w których uczą się dzieci polskie i cudzoziemskie. Oba modele mają inne umocowanie instytucjonalne (pierwszy model opiera się na wyłonieniu spośród grona pedagogicznego osoby „oddelegowanej” do pełnienia funkcji, w drugim przypadku jest to osoba z zewnątrz szkoły, która została zaproszona do pełnienia tej roli) oraz pokazują dwa inne podejścia – wielokulturowością w szkole zajmuje się osoba z dominującej grupy kulturowej – Polka lub z mniejszościowej – Czeczenka.

W artykule Doroty Sałabun możecie Państwo przeczytać o tym, jak pełniła ona funkcję szkolnej koordynatorki ds. cudzoziemców. Autorka opisuje swoją nową rolę i postawione przed nią zadania, pokazuje, jakie kompetencje są potrzebne do pełnienia takiej funkcji oraz jak je zdobywać samodzielnie oraz korzystając z oferty kształcenia zawodowego i wymiany doświadczeń. Jej artykuł pokazuje, jak ważna jest rola własnych postaw i założeń, które przyświecają osobie postanawiającej wspierać wielokulturowość i dwustronny dialog w szkole. Na szczególną uwagę w opisie jej doświadczeń zasługuje też umiejętność

budowania partnerstw, sieci wsparcia, kręgu osób sprzyjających i wspierających zarówno ją jako koordynatorkę, jak i wielokulturowość. Autorka pokazała, że jej misja była możliwa, gdyż działając w środowisku klasowym i szkolnym, zdobywała zaufanie i wsparcie od dzieci i rodziców zarówno polskich, jak i cudzoziemskich, reszty grona pedagogicznego i dyrekcji oraz środowiska lokalnego i regionalnego. Zdobywając kompetencje i doszkalać się, miała też wkład w budowanie sieci kontaktów i wymiany doświadczeń na polu ogólnopolskim i międzynarodowym.

Ostatnią dobrą praktyką, jaką dzielimy się z Państwem w tym podręczniku jest propozycja wprowadzania do szkół asystenta kulturowego. Aleksandra Chrzanowska opisuje w swoim artykule innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców. Artykuł pochodzi z 2009 roku, gdy instytucja taka nie miała jeszcze umocowania prawnego, ale była spontanicznie powoływana w ramach różnych projektów w polskich szkołach. Od 2010 roku istnieje – wedle znowelizowanej ustawy, o której mowa w artykule – instytucjonalna możliwość zatrudnienia w szkole w charakterze pomocy nauczyciela tzw. asystenta kulturowego, czyli osoby znającej język i kulturę kraju pochodzenia uczniów, której zadaniem jest ułatwienie integracji uczniów cudzoziemskich ze społecznością szkolną. Nie jest to nadal rozpowszechniona praktyka, stąd bardzo istotne jest promowanie takiej możliwości rozwiązywania trudności, na które napotyka środowisko szkolne nieprzygotowane na wielokulturowość w swoich murach. Autorka opisuje doświadczenie Stowarzyszenia Interwencji Prawnej, które zdecydowało w ramach jednego z projektów zapewnić szkole wsparcie w osobie doświadczonej i kompetentnej Czechenki. Artykuł z jednej strony przedstawia tło projektu i diagnozę sytuacji w szkołach, w których są dzieci uchodźcze, a z drugiej dokładnie opisuje zadania, rolę i codzienne doświadczenia asystentki kulturowej.

Oba modele sprawdziły się w praktyce i działały na rzecz wielokulturowości, dialogu międzykulturowego i lepszej integracji i choć oba mają swoje plusy i minusy, nie o nie jednak w tej sytuacji chodzi. Zostały one tu zaprezentowane po to, by pokazać, że można korzystać z różnych rozwiązań i pomysłów, wychodzić z odmiennych założeń i odnosić się do innych zasad, nieco inaczej realizując misję wspierania wielokulturowości w szkole.

Mamy nadzieję, że w publikacji znajdziecie Państwo pomysły, natchnienie i wsparcie. Życzymy nie tylko przyjemnej lektury, ale także owocnych działań w obszarze wielokulturowości – miejmy nadzieję, że wspartych i wzbogaconych inspiracjami, jakie starałyśmy się Państwu zaoferować, korzystając z własnych doświadczeń pracy w wielokulturowych szkołach. Wierzmy, że na ich podstawie zbudujecie najbardziej dla Was optymalne, funkcjonalne i skuteczne rozwiązania, które pomogą lepiej funkcjonować całemu wielokulturowemu środowisku.

## **Analiza problemów i wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele i nauczycielki – oczami potencjalnych asystentów i asystentek kulturowych w „wielokulturowych” szkołach<sup>1</sup>**

*Dominika Cieślakowska i nauczycielki/mentorzy: Urszula Jędrzejczyk, Marta Kowalewska, Małgorzata Majta, Dorota Sałabun, Agata Ślusarska*

Od kilku lat w polskim krajobrazie edukacyjnym wzrasta liczba szkół tzw. „wielokulturowych”. Status wielokulturowości w żargonie szkolnym otrzymują szkoły, w których oprócz polskich dzieci uczą się też uczniowie cudzoziemscy i/lub pochodzący z mniejszości etnicznych czy narodowych, bądź szkoły, które z racji statusu czy obranej ścieżki dydaktycznej chcą się koncentrować na szeroko pojętej wielokulturowości. Status wielokulturowości w niektórych z placówek jest jak najbardziej realny i dosłowny, bowiem czasami uczniów-obcokrajowców czy uczniów-przedstawicieli mniejszości etnicznych jest faktycznie tak wielu, że w poszczególnych oddziałach stanowią ok. 20% liczebności klasy. Jednakże w pozostałych bywają to jednostkowe przypadki, co nie czyni jeszcze klas liczebowo wielokulturowymi, ale nauczyciele stają przed wyzwaniem typowymi dla problematyki asymetrii grup większościowej i mniejszościowej, co wiąże się z zadaniem zajmowania się kwestią różnorodności i przyjmowania strategii włączania i integracji.

W wielu publikacjach, analizach, raportach<sup>2</sup> pojawia się diagnoza problemów, przed którymi stają nauczyciele, często nieprzygotowani do radzenia sobie z wielokulturowością. Jedną z prób odpowiedzi na te problemy jest ustawowa możliwość powołania instytucji asystenta kulturowego. Działanie to zostało wsparte możliwością podjęcia studiów przygotowujących do takiej roli. Nauczyciele, głównie nauczycielki, które wzięły w nich udział, należą do grupy osób, które tą tematyką zajmowały się już od dawna, a misją integracji dzieci cudzoziemskich, mniejszości oraz polskich wielu z nich nie jest obca. Jednakże o ile zarówno powołanie instytucji asystenta, jak i studia do tego przygotowujące dają spore poczucie kompetencji i podstawy do działania, o tyle także generują

<sup>1</sup> Poszczególne elementy analizy zostały przygotowane przez słuchaczki studiów podyplomowych na Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunku mentorzy kulturowi. Wnioski i rekomendacje nauczycielek wzbogacono wypowiedziami asystentów i asystentek edukacji dzieci romskich, które uczestniczyły w cyklicznych warsztatach dla tej grupy zawodowej na Dolnym Śląsku i w Małopolsce.

<sup>2</sup> Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach, zob.: Todorovska-Sokolovska V., *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*; Todorovska-Sokolovska V., *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE – cz. I i II*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/33634> [dostęp: 15.11.2010]; Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, w: „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 5 (2009), Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa <http://www.interwencjaprawna.pl/glowna.html> [dostęp: 15.11.2010], przedruk tego artykułu dostępny jest ponadto w niniejszej publikacji (zob. rozdział IV).

oczekiwania i nadzieje, które często zderzane są z rzeczywistością szkolną i sposobem funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. Powyższe aspekty, tj. rzeczywistość szkolna i sposób funkcjonowania systemu oświaty często odbierają nauczycielom przygotowanym do roli asystenta poczucie wpływu na sytuację oraz wiarę w realną zmianę i poprawę sytuacji dzieci nienależących do grupy większościowej (etnicznie/kulturowo/narodowościowo/wyznaniowo).

Potencjalni mentorzy/asystenci kulturowi – na zakończenie kursu akademickiego dającego formalne potwierdzenie ich nowo nabytych lub od dawna praktykowanych kompetencji – przedstawili listę przeszkód stojących na drodze sprawnego funkcjonowania. Lista ta zostanie przedstawiona i rozszerzona w dalszej części materiału.

## Zidentyfikowane ogniwa zmiany na rzecz integracji i wielokulturowości

W systemie edukacji nauczycielki i nauczyciele pracujący w szkołach w różnych częściach Polski identyfikują podmioty o odmiennych kompetencjach, z którymi mają styczność i które są istotnymi ogniwami całości. Na szczycie piramidy władzy i wpływu umieszczają Ministerstwo Edukacji, kuratoria oświaty, ograny prowadzące i lokalnie im najbliższe władze szkolne, tj. dyrektorów. Poniżej widzą samych siebie oraz pedagogów i psychologów działających w szkole. Następnym ogniwem mającym wpływ na to, co i jak się dzieje w placówkach edukacyjnych jest administracja szkolna. Obecność asystentów i asystentek edukacji dzieci romskich i nauczycieli wspierających, choć liczbowo nie jest zbyt duża, bywa jednak kojarzona i uznawana za ważną. Jeśli chodzi o środowisko okołoszkolne, które ma istotny wpływ na funkcjonowanie dzieci w szkole, w tym uczniów i uczennice o niepolskich korzeniach, wymieniane są osoby pracujące w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ośrodkach pomocy społecznej, policji i straży miejskiej, a także kuratorzy sądowi i pielęgniarki środowiskowe. Wiele działań podejmowanych jest obecnie w szkołach przy wsparciu i współpracy organizacji pozarządowych i wolontariuszy. Nauczyciele i nauczycielki wyraźnie podkreślają, że bardzo istotnym elementem środowiska szkolnego są także rodzice – zarówno polscy, jak i rodzice dzieci cudzoziemskich oraz mniejszości etnicznych i narodowych. Sedno szkoły stanowią dzieci polskie i cudzoziemskie/mniejszości.

Każde z tych ogniw ma wpływ na funkcjonowanie dzieci w szkole. Jednakże z wywiadów przeprowadzanych zarówno z przyszłymi asystentkami (słuchaczkami studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim), jak i obecnymi asystentami edukacji dzieci romskich i nauczycielami wspierającymi działającymi na podstawie Rządowego programu na rzecz społeczności romskiej, rodzicami i osobami działającymi w organizacjach pozarządowych współpracujących ze szkołami i Wydziałem Edukacji Miasta Stołecznego (np. warszawska Fundacja Arteria, Stowarzyszenie Praktyków Kultury) wynika, że jako kluczowy element zmiany społecznej zidentyfikowane są **władze szkolne** (dyrektorzy i dyrektorki), **ogranie prowadzące szkoły** (np. gminy) oraz **kuratoria oświaty**. Bez ich aktywnego i afirmującego włączenia się w działania, bez podejmowania adekwatnych, sprzyjających integracji decyzji (statuty szkoły z misją integracji, zatrudnienie asystenta kulturowego, przeznaczenie godzin wyrównawczych na pracę z dziećmi cudzoziemskimi, inicjatywy ogólnoszkolne sprzyjające wielokulturowości, zarządzaniu różnorodnością, przeciwdziałaniu wykluczeniu i dyskryminacji, włączanie rodziców) i bez wyasygnowania czy

starania się w samorządach o odpowiednie środki finansowe (np. zwiększone subwencje na dodatkowe zadania edukacyjne dla dzieci należących do mniejszości etnicznych i narodowych, dzieci cudzoziemskich, uchodźczych oraz dodatkowe fundusze na pracę na rzecz wielokulturowości) poprawa sytuacji dzieci cudzoziemskich/mniejszości i postulowana integracja oraz wielokulturowość szkół nie jest możliwa. Nawet najbardziej świadome, kompetentne i kulturowo wrażliwe grono pedagogiczne, świadome i odczuwa grona rodzicielskie, działające wspierająco organizacje pozarządowe nie będą mogły realizować swoich zadań i misji (instytucjonalnych czy indywidualnych) bez strategicznych decyzji i wsparcia ze strony władz wyższych (ministerialnych, kuratorskich, samorządowych) i władz szkolnych (dyrektorzy i dyrektorki).

## **Potrzeby potencjalnych asystentów kulturowych – problemy i próby ich rozwiązywania**

Poniżej znajdują się odpowiedzi absolwentek studiów podyplomowych jako przyszłych asystentek kulturowych na pytanie, **co byłoby im potrzebne, by mogły wypełniać misję integracji międzykulturowej i zadania asystenta kulturowego:**

1. Promocja instytucji asystenta kulturowego;
2. Zbadanie i zdiagnozowanie środowiska wielokulturowego w szkołach;
3. Uregulowanie przepisów prawnych związanych z funkcjonowaniem dziecka cudzoziemskiego czy pochodzącego z mniejszości etnicznej lub narodowej;
4. Przygotowanie kadry oraz opracowanie adekwatnych metod pracy w klasach wielokulturowych:
  - a) Nauczyciele przedmiotów, nauczyciele wspierający, asystenci kulturowi;
  - b) Mniejsza liczebność klas, indywidualizacja zajęć w klasach wielokulturowych;
  - c) Nauka języka polskiego;
  - d) Zwiększona współpraca z rodzicami i efektywne metody pracy z nimi (np. pakiety informacyjne, spotkania z rodzicami dzieci polskich i niepolskich oraz przedstawicielami mniejszości etnicznych i narodowych);
5. Przepływ informacji na temat adekwatnych przepisów, postanowień, decyzji, metod pracy i dobrych praktyk, gremiów i instytucji działających na rzecz metodyki pracy w klasie wielokulturowej, zajmujących się integracją i przeciwdziałaniem wykluczeniu;
6. Sieciowanie, stała współpraca, rozwój i podnoszenie kompetencji, możliwość superwizji.

### **Ad. I: Promocja instytucji asystenta kulturowego**

*Przygotowała Agata Ślusarska*

Na podstawie rozmów między słuchaczkami studiów dla mentorów kulturowych na Uniwersytecie Jagiellońskim można stwierdzić, iż zdecydowana większość kadry zarządzającej szkołą nie ma świadomości i poczucia potrzeby wspierania procesów integracyjnych i pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Jak wynika z wywiadów i rozmów fokusowych z nauczycielami, asystent kulturowy jest mało rozpoznawalny nawet wśród władz oświatowych (kuratoriów czy organów prowadzących), jak i wśród samych dyrektorów. Brak jest świadomości i wiedzy o zmianie prawa (nowelizacja ustawy i formalne możliwości

zatrudniania asystentów kulturowych). Większość osób ze środowiska szkolnego także nigdy nie słyszała o takim instytucjonalnym rozwiązaniu. Gros dyrektorów nie widzi potrzeby kształcenia swoich pracowników ani też zatrudniania takiej osoby w szkole. Połowa osób kształcących się na pierwszych podyplomowych studiach w tym zakresie nie uzyskuje żadnego wsparcia ze strony swojej dyrekcji, ani materialnego np. w postaci delegacji, ani nawet moralnego np. urlop szkolny. Niewiedza i brak dostrzegania problemu powoduje lekceważący stosunek do spraw dzieci powracających z zagranicy, czy dzieci uchodźców, migrantów, mniejszości etnicznych i narodowych, a w związku z tym brak potrzeb posiadania wykwalifikowanej kadry w tym zakresie.

Dlatego też potrzebna jest informacja promująca instytucję asystenta kulturowego skierowana do osób zarządzających szkołami. Pod uwagę powinno się wziąć kanały przekazywania tego typu informacji. Rozsyłanie takich informacji jedynie za pośrednictwem poczty elektronicznej może nie przynieść oczekiwanego rezultatu. Obowiązkowe konferencje dla dyrektorów organizowane np. z okazji rozpoczęcia roku szkolnego przez kuratoria oświaty czy poszczególne delegatury są dobrym momentem na przekazanie wiedzy na temat wysoko wykwalifikowanej kadry asystentów kulturowych. Ponadto dodatkowe szkolenia informacyjne powinny wspierać promocję nowopowstałej instytucji, aby jej potrzeba, zakres działania, jak i skuteczność była wyższa niż w przypadku asystentów romskich/nauczycieli wspomagających. Borykają się oni bowiem z szeregiem problemów, wyzwań i niewykorzystanych potencjałów w zakresie samej instytucji, jak i osób ją pełniących. Osobna informacja musi dotrzeć do organów prowadzących szkołę, ośrodków kultury, centrów informacji miejskiej i gminnej.

## Ad. 2: Zbadanie i zdiagnozowanie środowiska wielokulturowego w szkołach

Przygotowała Małgorzata Majta

*Postawienie diagnozy prowadzi do planowania działalności, która ma wzmocnić badaną jednostkę czy grupę, nastawić jej wolę pokonywania zła oraz dostarczyć pomocy z zewnątrz.*

Helena Radlińska

Grupa mentorów kulturowych w trakcie studiów podyplomowych przygotowała się do prowadzenia działań pomocowych uczniom i ich rodzicom, jednakże brakuje nam dobrej, szeroko pojętej diagnozy. Wiemy, iż pewne kroki w tej materii zostały podjęte przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Informacje nie są jednak rozpowszechniane, dlatego też nie docierają do nas – bezpośrednio zaangażowanych i zainteresowanych jednostek i instytucji. Dlatego proponujemy:

- szeroką informację na temat podejmowanych działań przez różne podmioty;
- publikowanie danych dotyczących wielkości zjawiska i najczęściej zgłaszanych problemów przez dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców, uczniów;
- objęcie diagnozą całego środowiska oświatowego;
- wyznaczenie koordynatorów w każdym województwie, którzy będą zajmować się diagnozą prowadzoną tymi samymi narzędziami w całym kraju;
- opracowanie narzędzi, którymi na co dzień mogliby posługiwać się np. pedagodzy szkolni, pracownicy poradni.



Proponowane dziedziny zbierania informacji:

- jak funkcjonuje uczeń przybywający z zagranicy w zespole klasowym, jego relacje, pozycja w zespole;
- jak postrzega siebie;
- jak traktuje szkołę i wymagania;
- na jakie trudności napotyka on sam jego rodzice i nauczyciele uczący;
- jakie podejmowano działania pomocowe w stosunku do niego i przez kogo.

Ponadto postulujemy przygotowanie ogólnodostępnych i promowanych publikacji zawierających dobre praktyki. Opisy konkretnych przypadków i ich rozwiązań, zarówno systemowych/strukturalnych/institutionalnych, jak i indywidualnych, leżących w kompetencjach pojedynczych twórczych i skutecznych jednostek zdają się być jednym z ważnych narzędzi zmiany.

### **Ad. 3: Uregulowanie przepisów prawnych związanych z funkcjonowaniem dziecka cudzoziemskiego czy pochodzącego z mniejszości etnicznej lub narodowej**

*Przygotowała Dorota Sałabun*

Obecnie brakuje ujednoliconych, uniwersalnych przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie cudzoziemców w szkole. Kwestie prawne są różnorodnie interpretowane przez szkoły i często nie odpowiadają na ich realne potrzeby, a niektórych przypadków nie obejmują żadne regulacje prawne. Odnosi się to m.in. do sytuacji przyjmowania uczniów do szkoły w przypadku braku odpowiednich dokumentów oraz znikomej bądź zerowej znajomości języka polskiego. Przydzielenie ucznia na podstawie wieku lub wstępnego sprawdzianu wiedzy według wskazań Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. z 2001 r. Nr 131, poz. 1458) nie zawsze jest możliwe. Stąd też z reguły uczniowie cudzoziemscy przyjmowani są do klas rocznikowo młodszych. Niejasne są również kwestie prawne odnośnie do skreślenia z listy uczniów dziecka-cudzoziemcy, które opuściło szkołę, a kraj oraz jego miejsce pobytu są nieznanne. Sytuacja ta dotyczy zarówno uczniów w trakcie procedury ubiegania się rodziców o status uchodźcy, jak i osób ze statusem uchodźcy. Wpływa to także na ogólną frekwencję w szkole, co z kolei przekłada się, przy dodatkowym aspekcie gorszych wyników nauczania czy też problemie drugoroczności, na zaniżanie pozycji szkół w rankingach, bez uwzględnienia problemu funkcjonowania dzieci-cudzoziemców w danej placówce.

Wśród cudzoziemców występuje nieustanna rotacja. Uczniowie zapisywani są do szkoły i wypisywani w ciągu całego roku szkolnego. Najczęściej trafiają do szkoły z tzw. marszu, czyli bez przygotowania językowego czy też adaptacji do polskich warunków szkolnych, a żaden zapis nie reguluje w tym przypadku możliwości utworzenia klasy zerowej czy też klasy wyrównawczej. Brak jest ponadto przygotowanych do takich zajęć nauczycieli, programów czy też podręczników. Podkreślić tu należy, że słaba znajomość języka stanowi poważną barierę językową, która obok różnic programowych powinna stać się powodem zwolnienia uczniów z egzaminów i testów kompetencji.

W szkołach, do których uczęszczają cudzoziemcy, zamiast powracającego pytania: „Co jeszcze można zrobić?”, najczęściej pojawia się pytanie „Jak?”. Ten brak jednoznacznych regulacji prawnych w kwestii funkcjonowania cudzoziemców w szkole sprawia, że szkoły zmuszone są same szukać rozwiązań, najczęściej czerpiąc z doświadczeń innych placówek przyjmujących dzieci cudzoziemskie. Konieczna jest więc rzetelna i pełna informacja zawierająca nie tylko adekwatne paragrafy prawne, ale także sposoby ich interpretacji oraz instrukcje do wypełniania danych przepisów.

#### **Ad. 4: Przygotowanie kadry oraz opracowanie adekwatnych metod pracy w klasach wielokulturowych<sup>3</sup>**

*Przygotowała Urszula Jędrzejczyk*

Przygotowanie kadry: My, nauczyciele, zostaliśmy bez przygotowania postawieni przed tablicą międzykulturowej klasy. Boimy się inności, tego, czego nie rozumiemy. A nie rozumiemy, bo nie znamy zwyczajów i tradycji obcokrajowców. Zaskakują nas stroje, zwyczaje żywieniowe, rola kobiety w rodzinie, pozycja mężczyzny, zwyczaje religijne... To sprawia, że w kontaktach z cudzoziemskimi dziećmi czy ich rodzicami zachowujemy się sztucznie. Nienaturalne są relacje nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, uczeń cudzoziemiec – uczeń polski. Nie sprzyja to dobremu porozumieniu, nie zapewnia przyjaznej atmosfery.

Pracowaliśmy trochę po omacku, ucząc się na własnych błędach. O metodach pracy w takich klasach nie było mowy podczas naszych studiów, a dopiero od niedawna organizowane są szkolenia i studia podyplomowe, mające nam pomóc w nietypowej pracy. Potrzeba więcej takich szkoleń i spotkań podnoszących kwalifikacje oraz wprowadzenia tematyki do głównego nurtu kształcenia na uczelniach przygotowujących kadrę.

Przygotowanie metod sprawdzania wiedzy: Problemem jest sprawdzanie wiedzy u ucznia, dla którego język polski jest językiem obcym. Z działaniami matematycznymi nie ma kłopotów, ale wszelkie prace pisemne, w dodatku z koniecznością przeczytania polecenia, ułożenia kilku zdań na określony temat, odpowiedzi na pytania dotyczące przyrody czy historii, rozwiązanie zadania tekstowego, przekraczają możliwości dziecka, które z językiem polskim ma kontakt dopiero od miesiąca czy nawet roku. Niestety, uczniowie-obcokrajowcy mają obowiązek pisać ogólnopolskie sprawdziany, a oceniani są według kryteriów określanych dla wszystkich uczniów. Potrzebne są bardziej adekwatne metody sprawdzania wiedzy i rozwiązania pozwalające motywować uczniów do pracy, bez zniechęcania ich, jak również obniżania oczekiwań (czego nie życzą sobie często rodzice tych dzieci, ale co również nie jest rozwiązaniem strategicznym, bo poza szkołą, np. na rynku pracy, także nie mają oni „taryfy ulgowej”).

Współpraca z polskimi rodzicami i dziećmi – przygotowanie ich do kontaktów z wziętną „innością”: To my, nauczyciele, musimy zapoznawać się z odmiennością kulturową, ale także nie możemy zapominać o przekazaniu istotnych informacji naszym polskim uczniom oraz ich rodzicom. To pozwoli uniknąć wielu nieporozumień i konfliktów. Uczniowie polscy są w polskiej szkole w większości, i są „u siebie”. Czasami szybko akceptują nowego ucznia, ale nie zawsze jest to regułą. Przygotowywanie do życia w społeczeństwie

<sup>3</sup> Więcej: Jędrzejczyk U., *Cienie i blaski szkoły międzykulturowej*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 7/2010, Warszawa.

wielokulturowym, do kontaktów na styku kultur i do realnej międzykulturowości w niektórych szkołach zdarza się w wyniku dobrej woli wszystkich zainteresowanych stron bądź tylko jednej z nich. Gesty włączania powinny iść od strony większościowej (polskich nauczycieli, rodziców i uczniów). Rodzice polskich uczniów są jednak często wobec cudzoziemców nieufni, często mają im za złe, że żyją na koszt naszego kraju. Dzieje się tak dlatego, że do rodziców docierają tylko strzępki informacji na temat uchodźców czy innych grup cudzoziemskich i mniejszościowych, a stereotypy ich dotyczące są mocno ugruntowane w naszym społeczeństwie. Swoje negatywne nastawienie przenoszą na dzieci, które w szkole są wobec obcokrajowców niezyczliwe. Takie zjawisko ma miejsce na wyższych poziomach, w klasach starszych szkoły podstawowej. Dzieci młodsze zdecydowanie szybciej „wchłaniają” w grupę małych cudzoziemców. Koniecznością jest pedagogizacja rodziców dzieci polskich i ich samych w zakresie wielokulturowości i otwartości kulturowej.

Dodatkowe zajęcia, publikacje, pakiety informacyjne, wspólnie tworzone wydarzenia i inne zdarzenia przeciwdziałające stereotypom i uprzedzeniom, ze szczególną dbałością o rzetelne i adekwatne informacje oraz obopólną edukację są nader ważne w tej dziedzinie. Jedną z pierwszych potrzeb jest jednak przygotowanie i rozpowszechnienie pakietów informacyjnych o cudzoziemcach i ich sytuacji w Polsce.

Współpraca z cudzoziemskimi rodzicami i dziećmi – przygotowanie ich do kontaktów z wzajemną „innością”: Wiele też zależy od postaw i zachowania grup mniejszościowych (migranci, uchodźcy, mniejszości etniczne) – rodziców i dzieci. Motywacja części uczniów cudzoziemskich do nauki w polskiej szkole jest niewielka, gdyż większość rodzin np. uchodźców traktuje pobyt u nas jako przystanek w drodze do krajów zachodnich. Rodzice więc najczęściej nie interesują się postępami swoich dzieci w nauce, z nauczycielami kontaktują się sporadycznie. Brak zainteresowania edukacją dzieci w polskiej szkole wynika także z faktu, że rodzice borykają się z wieloma problemami egzystencjonalnymi oraz komunikacyjnymi (brak znajomości języka) i w nowej rzeczywistości nie bardzo sobie z nimi radzą. Ponadto uczniowie np. uchodźcy nie wchodzą łatwo w relacje z rówieśnikami – albo zamykają się w sobie, przebywają i rozmawiają tylko z innymi cudzoziemcami, albo przyjmują postawę agresywną (zwłaszcza dotyczy chłopców). Bardzo trudno jest wzbudzić zaufanie dziecka, które nie dość, że u nas czuje się obco, to przecież jeszcze jest dzieckiem z ogromnym bagażem złych doświadczeń wyniesionych ze swojego kraju.

Współpraca z rodzicami-cudzoziemcami i przedstawicielami mniejszości też napotyka wiele trudności. I tu obopólne zaangażowanie, wspólne inicjatywy wspierające kooperację oraz uczenie się o sobie nawzajem i zmniejszanie dystansu jest tak samo potrzebne, jak pakiety informacyjne o tym, jak funkcjonuje polska szkoła i jej szerszy kulturowy kontekst.

Przygotowanie i wykorzystywanie sprawdzonych metod uczenia języka polskiego/korzystanie z tłumaczy: Do szkoły trafiają dzieci, które przeszły krótki kurs języka polskiego, a bywa, że bez znajomości podstaw porozumiewania się – niemal prosto z granicy. Bariera językowa w kontaktach z uczniami, konieczność dotarcia jednocześnie do rozumiejących polecenia dzieci polskich i do nierozumiejących cudzoziemców znacznie utrudnia nam codzienną pracę. Jeżeli do klasy trafia jeden uczeń obcojęzyczny, szybko uczy się języka polskiego, bo chce wiedzieć i rozumieć, co się wokół niego dzieje. Ale jeżeli w klasie dzieci cudzoziemskich jest kilkoro, porozumiewają się między sobą i nauka naszego języka idzie bardzo opornie. Podobnie właśnie język jest jedną z przeszkód w komunikacji z rodzicami obcokrajowców. Szkoły nasze nie zatrudniają tłumaczy, a przecież zdarzają się sytuacje, w których dobre porozumienie jest niezbędne.

## Więcej o kwestiach nauczania języka polskiego dzieci cudzoziemskich czy z mniejszości

Przygotowała Marta Kowalewska

Dlaczego polonista bez specjalizacji „nauczanie języka polskiego jako obcego” nie nauczy dzieci cudzoziemskich (także młodzieży i dorosłych obcego pochodzenia) języka polskiego?

- nie zna odpowiedniej metodyki, bo na studiach poznaje metodykę nauczania dzieci i młodzieży polskiej;
- nie ma wiedzy na temat odpowiedniego warsztatu metodycznego (specjalistyczne podręczniki, pomoce audiowizualne, plansze itp.);
- nie potrafi dostosować słownictwa do poziomu językowego ucznia;
- zwykle uczy gramatyki opisowej, a nie funkcjonalnej, która potrzebna jest cudzoziemcowi;
- nie zna wymagań poszczególnych poziomów znajomości języka polskiego (A1, A2, B1, B2, C1, C2) w zakresie gramatyki, mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu;
- nie jest uwrażliwiony na konieczność integracji poszczególnych sprawności językowych w obrębie jednostki lekcyjnej;
- nie wie, co w nauce języka polskiego i w którym jego obszarze sprawia cudzoziemcom największe trudności;
- nie jest świadomy potrzeb cudzoziemca co do nauczania komunikacyjnego.

Dziś są już na kilku uczelniach (np. w Krakowie, Katowicach, Wrocławiu, Warszawie, Lublinie) studia magisterskie II stopnia i/lub studia podyplomowe kształcące polonistów i neofilologów w tym kierunku. Jest też wykształcona kadra, której kompetencje i doświadczenie powinny być wykorzystywane przy tworzeniu materiałów metodycznych, przekazywaniu wiedzy poprzez szkolenia oraz bezpośrednio w uczeniu dzieci cudzoziemskich.

### **Ad. 5: Przepływ informacji na temat adekwatnych przepisów, postanowień, decyzji, metod pracy i dobrych praktyk, gremiów i instytucji działających na rzecz metodyki pracy w klasie wielokulturowej, zajmujących się integracją i przeciwdziałaniem wykluczeniu**

Przygotowała Dominika Cieślukowska

Wiele wypracowano już w kwestiach integracji dzieci cudzoziemskich i mniejszościowych we wszelkich dziedzinach (zarówno wiele doświadczeń w kwestiach pracy z dziećmi romskimi, z uchodźcami, z migrantami) i poprzez różne ogniwa systemu (od ministerialnego przez kuratoria, wydziały edukacji i gminy po szkoły i organizacje pozarządowe). Jak wykazały jednak wywiady i grupy fokusowe przeprowadzone wśród różnych środowisk, w tym przyszłych mentorów/asystentów kulturowych, informacje te nie są wystarczająco szeroko rozpowszechniane, skoro nie trafiają do samych zainteresowanych (a co dopiero mówić o dalszych ogniwach np. nauczycielach niezainteresowanych integracją). Stąd konieczne wydaje się stworzenie nie tylko formalnego stanowiska asystenta kulturowego, ale konieczne jest też **sieciowanie** w celu zwiększania **stałej współpracy** oraz zorganizowanie platformy wymiany wiedzy, przekazywania informacji i kompleksowego narzędzia, które będzie służyło zbieraniu, analizowaniu i rozpowszechnianiu wypracowanych dokonań.

## Ad. 6. Sieciowanie, stała współpraca, rozwój i podnoszenie kompetencji, możliwość superwizji

Przygotowała Dominika Cieślukowska

Stała współpraca rozumiana jako identyfikacja środowiska osób działających na rzecz integracji oraz połączenie tych osób z adekwatnymi instytucjami i organizacjami jest także konieczna, by zwiększać skuteczność pojedynczych, często podejmowanych w odizolowaniu od siebie działań. Dostępnych jest coraz więcej szkoleń specjalistycznych, wizyt studyjnych, spotkań służących zmienianiu postaw, zwiększaniu wrażliwości kulturowej i podnoszeniu kompetencji oraz innych form doskonalenia zawodowego w dziedzinie wielokulturowości. Mimo to wiele inicjatyw w tym zakresie pozostaje nadal spontanicznymi „akcjami” podejmowanymi przez różne instytucje i organizacje – rządowe i pozarządowe. Brak wystandaryzowanej i systemowej ścieżki rozwoju kompetencji w dziedzinie wielokulturowości i antydyskryminacji, która odpowiadałaby kompleksowo na potrzeby nauczycieli, środowiska szkolnego, dzieci i rodziców. Pojedynczo oferowane szkolenia, kursy, wizyty w ramach oddzielnych projektów dostarczają pewnego rodzaju wsparcia i wiedzy merytorycznej, ale mogą też zniechęcić do rozwijania kompetencji poprzez powtarzalność tematów, niepełną odpowiedź na zgłaszane potrzeby, wyrywkowość podejść i zagadnień.

Z racji wielu wyzwań i zwiększających się wymagań (formalnych, jak np. w przypadku asystenta kulturowego oraz nieformalnych w przypadku nauczycieli, którzy z dobrej woli i często własnej inicjatywy działają na rzecz integracji) korzystna i rekomendowana jest możliwość odbywania przez nauczycieli i asystentów zaangażowanych w tę sprawę cyklicznych spotkań, planowanych jako bardziej systemowe oddziaływanie i podnoszenie kompetencji, w tym także otrzymanie superwizji własnej pracy służącej psychicznej higienie i równowadze, zwiększaniu skuteczności poprzez możliwość odreagowania, podzielenia się własnymi emocjami i przeżyciami, trudnościami i dobrymi praktykami oraz otrzymaniu wsparcia i doceniania osiągnięć własnych i innych. O ile bardzo ważne jest rozwijanie wiedzy i umiejętności, o tyle równie istotna powinna być autorefleksja i wymiana poglądów w środowisku nauczycieli i nauczycielek pracujących w wielokulturowych warunkach. Cykliczne spotkania nauczycieli zrzeszonych w swego rodzaju sieciach współpracy mogłyby być forum do zadania sobie i innym osobom zajmującym się podobnymi zagadnieniami kilku kluczowych pytań superwizyjnych.

### Pytania do autorefleksji

1. Kim jesteś – Jak twoja rola, osobowość, styl pracy wpływa na pracę w wielokulturowej klasie?
2. Jakie są twoje najważniejsze wartości i jak się one mają (wspólne, podobne, różne...) do wartości ważnych dla różnych dzieci w wielokulturowej klasie?
3. Jaki masz stosunek dla poszczególnych grup narodowych/kulturowych/religijnych? Potrzeby których grup znasz lepiej, a których gorzej? Wobec których masz uprzedzenia, a wobec których pozytywne nastawienie?
4. Czy masz gotowość zaangażować się w proces uczenia, który podważy twoje przekonania, wartości i uprzedzenia?

5. Czego obawiasz się podczas zajęć/lekcji w wielokulturowych klasach? Czy jest coś, co może wydarzyć się w trakcie zajęć, co napawa cię lękiem? Co możesz z tym zrobić?
6. Czy znasz granice swojego zaangażowania, wiedzy, działania w wielokulturowej klasie?
7. Czy masz gotowość rozwijania siebie niezależnie od tego, ile masz lat i jak wiele masz doświadczenia?
8. Na ile jesteś przygotowana/y do konfrontacji z tematami i wydarzeniami, które są dla ciebie trudne?
9. Czy masz gotowość zaangażować się w obszar, w którym często nie ma prawidłowych odpowiedzi?
10. Czy masz momenty zwątpienia w sens swojego zaangażowania? Czy gdyby ktoś w nie zwątpił, to czy znajdziesz wystarczająco dużo dowodów, żeby jego/ją przekonać?

## Bibliografia

1. Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, w: „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 5(2009), Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa.
2. Jędrzejczyk U., *Cienie i blaski szkoły międzykulturowej*, W: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7/2010, Warszawa.
3. Materiały nt. integracji dzieci imigrantów w szkołach, zob.: Todorovska-Sokolovska V., *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*; Todorovska-Sokolovska V., *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w szkołach w krajach UE – cz. I i II*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <http://www.cmp3.ore.edu.pl/node/33634> [dostęp: 15.11.2010].
4. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4.10.2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz. U. z 2001 r. Nr 131, poz. 1458).

## **Próby rozwiązywania trudności - scenariusze programów i zajęć edukacji międzykulturowej do przeprowadzenia w szkołach**

---

### **I. Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”**

*Urszula Jędrzejczyk*

#### **Wprowadzenie. Kim jestem i kim są moi uczniowie?**

**N**azywam się Urszula Jędrzejczyk. Jestem absolwentką Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, gdzie kształciłam się na kierunku nauczanie początkowe (obecnie edukacja wczesnoszkolna) na Wydziale Pedagogiki i Psychologii. Od 1981 r. pracuję jako nauczyciel w szkole podstawowej z uczniami na pierwszym etapie edukacji. Od około 10 lat w swojej pracy stykam się z uczniami cudzoziemskimi, zwłaszcza uchodźcami z Czeczenii, ponieważ szkoła, w której pracuję (Szkoła Podstawowa numer 31 im. Lotników Polskich w Lublinie), sąsiaduje z Ośrodkiem dla Uchodźców. Aby ułatwić sobie pracę w klasowym zespole wielokulturowym, uczestniczyłam w wielu szkoleniach dotyczących edukacji wielokulturowej. Dla porządkowania oraz uzupełnienia wiedzy na temat wielokulturowości w 2010 r. ukończyłam studia podyplomowe na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie – kierunek mentorzy kulturowi. Studia te uświadomiły mi, jak wielkie wyzwania stoją przed osobami uczącymi w szkole podobnej do mojej, ale też w innych szkołach, w których miesza się kultury. Podjęłam więc trud opracowania programu, który będzie (moim zdaniem) pomocny w środowiskach wielokulturowych, ale jednocześnie może znaleźć zastosowanie w szkołach, w których na co dzień występuje monokulturowość narodowa.

W roku szkolnym 2010/2011 przygotowałam, wdrożyłam i dokonałam ewaluacji autorskiego programu edukacyjnego „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”, który wychodzi naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów i uczennic klasy pierwszej Szkoły Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie.

Do napisania oraz przeprowadzenia programu zmobilizowała mnie sytuacja w miejscu pracy. Szkoła, w której pracuję, sąsiaduje z Ośrodkiem dla Uchodźców, dlatego dzieci tam mieszkające są naszymi uczniami i uczennicami. Na co dzień spotykam się z problemami, które dotyczą kontaktów między Polakami a osobami innojęzycznymi (w przypadku naszej szkoły zdecydowaną większość stanowią uczniowie narodowości czeczeńskiej). Jako

nauczyciel wiem, że nieznamość języka jest ogromną przeszkodą w zdobywaniu wiedzy, ale zdaję sobie też sprawę, że bez kontaktu werbalnego trudne jest porozumienie na gruncie koleżeńskim. Trudne tym bardziej, że wyraźne są także inne różnice między dziećmi polskimi i cudzoziemskimi – m.in. zróżnicowany wygląd, sposób zachowania, religia. Przyczyną konfliktów szkolnych nie są te różnice same w sobie, ale brak wiedzy na ich temat oraz niewystarczające informacje na temat uchodźców, ich sytuacji, problemów, ale też szeroko rozumianej kultury czeczeńskiej. Z moich wieloletnich obserwacji wynika, że rodzaj nawiązywanych więzi i kontaktów między dziećmi nie zależy często od nich samych, ale od środowiska, w którym żyją. Na kontakty między uczniami ogromny wpływ ma dom rodzinny uczniów i uczennic. Dzieci przejmują nastawienia rodziców wobec „obcych”, natomiast rodzice często w swoich ocenach kierują się stereotypami. Dlatego program obejmuje przede wszystkim dzieci, ale zadbałam także, by nie tylko one zdobywały wiedzę i kompetencje międzykulturowe, ale by i rodzice mieli okazję dowiedzieć się więcej o różnorodności kulturowej i o sytuacji własnych sąsiadów i kolegów/koleżanek ich dzieci pochodzących z Czeczenii.

## Założenia programu

### Postawy wobec wielokulturowości

Wierzę w to, że ścieranie się różnych kultur może wzbogacać, uwrażliwiać, rozwijać osoby w nich funkcjonujące. Do takiego korzystania z zasobów wielokulturowości potrzebne są postawy otwartości i tolerancja wobec inności. Z moich obserwacji wynika jednak, że nasze przyzwyczajenia do własnej kultury sprawiają, że zetknięcie z „Innym” powoduje zadrażnienia i konflikty. Ludzie często bronią się przed tym, czego nie znają, zakładają, że to „nowe” stanowi zagrożenie. We współczesnym świecie trudno jednak uciec przed procesami migracyjnymi – każdy/a z nas może znaleźć się w pozycji zarówno gospodarza, jak i gościa, coraz częściej mamy styczność z osobami reprezentującymi obce kultury. Warunkiem dobrego funkcjonowania w wielokulturowym społeczeństwie jest jego poznanie i zrozumienie. Nie stanie się to samoistnie. Stąd właśnie pomysł przygotowania nowego pokolenia do życia w społeczeństwie wielokulturowym. Sposobem na jego realizację ma być świadoma i mądra edukacja międzykulturowa.

### Edukacja międzykulturowa w szkołach

Do wprowadzania do szkół edukacji międzykulturowej zachęcają od wielu lat różne instytucje międzynarodowe i krajowe, np. europejscy ministrowie edukacji, którzy odnoszą się do tej kwestii w Deklaracji europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej podpisanej podczas 21. sesji w Atenach odbywającej się w dniach 10-12 listopada 2003 r.: *Jesteśmy zdecydowani poczynić konieczne ustalenia, by edukacja międzykulturowa stała się istotnym komponentem naszych polityk edukacyjnych; oznacza to podjęcie odpowiednich działań na poziomie programów nauczania, zarządzania w szkole i szkolenia nauczycieli.* W Konwencji Europejskiej odnaleźć można rekomendacje kierowane do władz edukacyjnych, gdzie szczególnie nacisk położony jest na kwestię antydyskryminacyjną stanowiącą ważny komponent edukacji międzykulturowej: *Zgodnie ze swoim Zaleceniem nr 10 w sprawie polityki ogólnej dotyczącej zwalczania rasizmu i dyskryminacji rasowej w edukacji i przez edukację w szkołach, ECRI (Europejska Komisja przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji) zaleca, by władze wzmocniły swoje wysiłki mające na celu wykorzenienie*



*rasizmu poprzez akcje adresowane do dzieci szkolnych. Zaleca również szeroką kampanię na rzecz tolerancji kierowaną do społeczeństwa.*<sup>4</sup>

Mimo tych zaleceń i rekomendacji w Polsce brak ministerialnych pomysłów, rozporządzeń oraz wystarczających środków umożliwiających ich realizację w szkole. Praktyka pokazuje, że zajęcia edukacyjne z tematyki międzykulturowej w polskich szkołach prowadzone są najczęściej jako pojedyncze warsztaty podczas zajęć pozalekcyjnych, raczej w szkołach ponadpodstawowych niż na niższych szczeblach edukacji. Moim wnioskiem z pracy w szkole jest jednak to, że istnieje wyraźna potrzeba edukowania już od najmłodszych lat, ponieważ coraz młodsze dzieci mają kontakt z „Innym”. Dlatego też należy je przygotować do przejawiania konstruktywnych oraz przyjaznych zachowań wobec zróżnicowania kulturowego. Uważam też, że pojedyncze akcje nie zastąpią regularnego, systematycznego wychowywania młodych pokoleń. Można zaproponować wiele pomysłów, jak prowadzić edukację międzykulturową. W tym artykule przedstawiam własne założenia i program edukacyjny.

### **Zakorzenie działań edukacyjnych w podstawie programowej**

Przygotowując serię zajęć postanowiłam oprzeć się o założenia podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół)<sup>5</sup>. Podstawa zakłada bowiem m.in., że celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:

1. przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów,
2. zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
3. kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą:

1. czytanie,
2. myślenie matematyczne,
3. myślenie naukowe,
4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie,
5. umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji,

---

<sup>4</sup> Raport Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji dotyczący Polski – czwarty cykl monitoringu przyjęty 28 kwietnia 2010 r. Zalecenie nr 12 dotyczące ogólnej polityki ECRI w sprawie zwalczania rasizmu i dyskryminacji, [http://www.ckr.org.pl/files/100627011008\\_Europejska\\_Komisja\\_Przeciw\\_Rasizmowi\\_i\\_Nietolerancji\\_\(ECRI\)\\_Rady\\_Europy\\_-raport\\_w\\_wersji\\_polskiej.pdf](http://www.ckr.org.pl/files/100627011008_Europejska_Komisja_Przeciw_Rasizmowi_i_Nietolerancji_(ECRI)_Rady_Europy_-raport_w_wersji_polskiej.pdf) [dostęp: 19.08.2011].

<sup>5</sup> <http://www.konferencje.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci>, [dostęp: 19.08.2011].

6. umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji,
7. umiejętność pracy zespołowej.

Założyłam, że wymienione w podstawie umiejętności stają się bardzo istotne w kontekście celów kształcenia, które należy odnieść także do coraz częstszych doświadczeń międzykulturowych, które gromadzą mali uczniowie i uczennice lub które już wkrótce staną się ich udziałem w zglobalizowanym świecie. Miałam na uwadze, że *jednym z zadań edukacji wielokulturowej jest uwalnianie na różnice kulturowe i wzmacnianie postawy szacunku wobec drugiego człowieka i jego kultury. To zadanie jest tym bardziej istotne, im mniej kontaktu mamy na co dzień z różnorodnością.*<sup>6</sup> Dzięki przygotowaniu do funkcjonowania w wielokulturowym kontekście i wyćwiczeniu potrzebnych kompetencji młodzi ludzie będą sprawniej i odpowiedzialniej funkcjonować we współczesnym świecie, skutecznie radząc sobie z rozwiązywaniem konfliktów i trudności związanych z tym obszarem życia.

## Metodyka pracy

Na poziomie klasy pierwszej, a więc wśród dzieci zaledwie sześć- i siedmioletnich, zajęcia powinny odbywać się w formie zabawowej. Na tym etapie edukacji wskazana jest duża różnorodność metod i form pracy (zostały wymienione w programie). Poruszane zagadnienia nie mogą być abstrakcyjne, muszą dotyczyć spraw znanych i bliskich dzieciom (tematyka zajęć zamieszczona zgodnie z wymaganiami programu szkolnego).

Program ma charakter międzyprzedmiotowy, ponieważ łączy treści geograficzno-przyrodnicze z typowo humanistycznymi, informatycznymi oraz plastyczno-muzycznymi. Podczas każdego zajęcia poruszane były także zagadnienia z zakresu etyki.

Zdecydowana większość zajęć odbywała się metodą warsztatową, połączoną z prezentacjami czy spotkaniami z ciekawymi ludźmi. Część lekcji prowadzona była w pracowni komputerowej. Przewidziałam dużo zadań wymagających pracy zespołowej jako najbardziej sprzyjającej integracji. Wprowadzając różnorodność metod i koncentrując się na wiodącej roli aktywnych zadań i zabaw, prowadziłam do tego, by uczniowie i uczennice sami wypracowywali wnioski.

W ramach zajęć zaplanowanych w programie postanowiłam wskazywać dzieciom różnice między ludźmi (w obszarze pochodzenia, narodowości, religii, i innych) jako te, na podstawie których dochodzi najczęściej do konfliktów. Jednak duży nacisk położyłam także na zaznaczenie podobieństw jako tych, które mogą być płaszczyzną porozumienia. Założyłam również, że wypracowując z uczniami postawy tolerancji wobec inności, postaram się wzmocnić w nich to, co ważne dla naszej narodowej kultury.

## Organizacja zajęć – strona formalna

Na uczestnictwo pierwszoklasistów w dodatkowych zajęciach musiałam uzyskać zgodę dyrekcji szkoły oraz rodziców. Dało mi to okazję do zwrócenia uwagi dorosłym, jak wiele

---

<sup>6</sup> Czerniejewska I., *Wielokulturowość na co dzień – materiały dla nauczycieli*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2006, s. 5.

zależy od nas – nauczycieli i rodziców. Mój pomysł zyskał akceptację dyrektor szkoły – otrzymałam zgodę oraz obietnicę pomocy podczas realizacji programu. Również rodzice pozytywnie odnieśli się do propozycji dodatkowych zajęć o nieporuszanej dotychczas tematyce. Na zajęcia postanowiłam wykorzystać jedną z dwóch dodatkowych godzin, które nauczyciel powinien przepracować tygodniowo z uczniami poza pensum dydaktycznym.

## Grupa docelowa

Zajęciami programowymi objęłam całą klasę pierwszą, w której jestem wychowawczynią. 1 września rozpoczynaliśmy pracę w grupie 23-osobowej. W połowie października do klasy dołączył chłopiec, mieszkający w domu dziecka (również specyfika naszej szkoły). Od 2 listopada do klasy przybyła nowa uczennica narodowości czeczeńskiej. W terminie późniejszym do klasowego zespołu dołączyło jeszcze dwóch chłopców. W klasie jest obecnie 12 dziewczynek i 15 chłopców, ale w naszym środowisku rotacja dzieci jest bardzo duża i nie jest wykluczone, że w ciągu kolejnego roku szkolnego pojawią się nowi uczniowie czy uczennice, zaś część obecnych opuści klasę. Zadanie integracji zespołu klasowego w naszym przypadku nigdy się nie kończy. Wszystkie dzieci mieszkają w rejonie szkoły sąsiadującej z Ośrodkiem dla Uchodźców. Osiedle, na którym funkcjonuje szkoła, nie cieszy się w Lublinie najlepszą opinią. Panuje na nim duże bezrobocie, wiele rodzin jest objętych opieką społeczną. Zdarza się, że rodziny wraz z dziećmi podejmują decyzję o wyjeździe z kraju w poszukiwaniu swojego miejsca na ziemi. Uczniów i uczennice naszej szkoły często określa się mianem trudnych. W takich warunkach praca nad kształtowaniem świadomej postawy wobec świata innego od najbliższego podwórka jest dużym wyzwaniem.

## Współpraca z innymi podmiotami podczas realizacji programu

Aby uatrakcyjnić zajęcia, a jednocześnie mieć pomoc podczas ich prowadzenia oraz większą możliwość indywidualizacji, budowałam sieć kontaktów i wsparcia merytorycznego. W tym celu nawiązałam współpracę z organizacjami pozarządowymi działającymi na terenie Lublina: Stowarzyszeniem Homo Faber oraz Fundacją Działań Edukacyjnych KreAdukcja. Korzystałam z materiałów, którymi dysponują ww. organizacje, ale bazowałam również na doświadczeniu współpracujących wolontariuszy i wolontariuszek. Wiele materiałów do pracy otrzymałam z Polskiej Akcji Humanitarnej. Do współpracy włączałam ponadto studentów i studentki pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, którzy/re bardzo chętnie podejmowali się dodatkowych zadań (poza obowiązkowymi praktykami), zdobywając przy okazji nowe doświadczenia. Podczas pracy z programem wykorzystywałam wiadomości zdobyte podczas studiów podyplomowych na Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunku mentorzy kulturowi. Pomocne były również nawiązane podczas ich trwania kontakty zawodowe z innymi nauczycielkami i nauczycielami pracującymi w wielokulturowych szkołach oraz z mentorkami kulturowymi pochodzącymi z Czechenii.

## Finansowanie programu

Realizacja programu nie wymagała szczególnych nakładów finansowych. Zajęcia odbywały się w ramach dodatkowej (bezpłatnej) godziny, którą w ciągu tygodnia musi przeprowadzić nauczyciel. Szkoła zapewniła pomieszczenie do prowadzenia zajęć z wyposażeniem, z którego mogłam korzystać. O niezbędne materiały i pomoce dbałam sama, często otrzymując pomoc od rodziców (np. materiały papiernicze). Broszury, plakaty, materiały dotyczące innych kultur otrzymałam od Polskiej Akcji Humanitarnej, Stowarzyszenia Homo Faber oraz Fundacji KreAdukcji. Bogatym źródłem wiadomości był dla mnie internet.

## Szczegółowy opis programu: cele, tematyka, rezultaty

### Cele ogólne programu

Przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie wielokulturowym poprzez:

1. Zakorzenie w kulturze polskiej;
2. Rozwinięcie wiedzy i zainteresowania innymi kulturami;
3. Kształtowanie postaw empatii, wrażliwości i tolerancji;
4. Zdobywanie umiejętności ogólnych (m.in. współpraca w grupie, prezentacja,
5. poszukiwanie informacji itp.) i międzykulturowych (m.in. umiejętność nawiązywania kontaktu z osobą z innej kultury, orientowania się na mapie, itp.).

### Tematyka zajęć oraz podstawowe treści

W trakcie trwania całego programu zdecydowałam się wprowadzać różne zagadnienia związane z wielokulturową rzeczywistością tak, aby uczniowie z jednej strony mieli okazję poznawać zróżnicowaną wiedzę i ćwiczyć różne umiejętności, z drugiej z kolei, aby same zajęcia miały atrakcyjną i urozmaiconą formę. Stąd zagadnienia z kilku bloków tematycznych przeplatają się w różnej kolejności i ze zmiennym natężeniem, by tworzyć całość programu, który pokazuje, jak szerokim i różnorodnym tematem jest wielokulturowość oraz jak rozmaite kompetencje są potrzebne, by się w nim sprawnie i efektywnie odnajdować.

Bloki tematyczne, wokół których dobrałam poszczególne zagadnienia na konkretne lekcje:

- I. Ja i coraz szersze otoczenie społeczne: grupy społeczne, narodowe, kulturowe;
- II. Podobieństwa i różnice między ludźmi wokół mnie i między ludźmi z różnych kultur;
- III. Inność/obcość – jaka jest i jak na nią reagujemy;
- IV. Kultura i różne elementy zróżnicowania kulturowego (stroje, muzyka, religia, symbole etc.);
- V. Wyjazdy zagraniczne: motywy, przebieg, towarzyszące uczucia;
- VI. Przygotowanie spotkań z gośćmi, prezentacji, gazetek i innych aktywności społecznych z życia szkoły.

Nr zajęć	Temat zajęć	Podstawowe zagadnienia
1	Taki jestem ja.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mówimy o sobie</li> <li>• poznajemy się nawzajem</li> <li>• rysujemy swoje portrety</li> </ul>
2	Żyję w społeczeństwie i jestem jego ważnym elementem. Do jakich społeczności należę?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejscowienie uczniów w grupach społecznych: rodzina, klasa, szkoła, dzielnica, miasto, kraj, Europa</li> <li>• zastanawianie się, dlaczego ważna jest dla nas przynależność do grupy</li> </ul>
3	Nasze miejsce na mapie świata.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zapoznanie uczniów/uczennic z globusem i mapą fizyczną świata</li> <li>• znaczenie kolorów na mapie</li> <li>• mapa Polski oraz miejsce Polski na mapie świata i Europy</li> <li>• odczytywanie nazw innych państw z mapy fizycznej świata</li> <li>• ocenianie odległości – które kraje z nami sąsiadują, które są fizycznie odległe</li> </ul>
4	Jak byłoby na świecie, gdybyśmy wszyscy byli tacy sami?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ćwiczenia wyobraźni: jak wyglądałby świat, gdybyśmy wyglądali tak samo</li> <li>• czy byłoby dobrze, gdybyśmy mieli takie same charaktery, zainteresowania, upodobania</li> <li>• plusy i minusy takiej sytuacji</li> </ul>
5 i 6	W czym jesteśmy podobni, czym się różnimy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podobieństwa i różnice w wyglądzie zewnętrznym w grupie i poza nią</li> <li>• różnice w zachowaniu ludzi</li> <li>• co nam się w innych podoba, a co nie</li> </ul>
7	Co to znaczy „Inny” ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szukanie różnic i podobieństw między ludźmi np. wygląd, język, religia, miejsce zamieszkania, zwyczaje</li> <li>• zgłębianie różnic i podobieństw: <ul style="list-style-type: none"> <li>– wszystkie dzieci chcą się bawić, choć w różnych krajach bawią się różnie, w różne gry;</li> <li>– każda mama kocha swoje dziecko, choć różnie pokazuje swoją miłość</li> </ul> </li> </ul>
8	Jak to jest być „Innym”?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odwołanie się do doświadczeń uczniów/uczennic powracających z migracji zarobkowej rodziców, uczniów/uczennic cudzoziemskich oraz do doświadczeń nowych osób w klasie</li> </ul>

9	Gdzie żyją „Inni”? Czy zawsze możemy być tam, gdzie chcemy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poszukiwanie na mapie/globusie ciekawych miejsc, z których (lub do których) ludzie migrują</li> <li>• wskazywanie interesujących geograficznie miejsc oraz bogactw flory i fauny</li> <li>• wskazywanie uroków oraz uciążliwości życia w miejscach zamieszkania „Innych”</li> <li>• zastanawianie się nad przyczynami migracji</li> </ul>
10	Jak rozumiemy pojęcie „kultura”?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie kultura w wąskim znaczeniu – zachowanie przy stole, zwroty grzecznościowe, schludność stroju</li> <li>• kultura w szerokim znaczeniu jako dorobek artystyczny, duchowy, literacki, zwyczaje i tradycje określonych społeczności</li> </ul>
11	Dlaczego nasza szkoła jest szkołą międzykulturową?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szkoła jako miejsce przyjazne dzieciom bez względu na kraj urodzenia, język, kulturę</li> <li>• „Inni” w naszej szkole</li> </ul>
12	Co mogą oznaczać stroje?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• polskie stroje ludowe</li> <li>• stroje na poszczególne okazje (wycieczka, imieniny cioci, plaża, szkoła)</li> <li>• stroje jako wyraz przynależności do określonej struktury społecznej</li> </ul>
13	Jak porozumiewać się niewerbalnie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gesty, mimika, inne rodzaje komunikatów niewerbalnych</li> <li>• na jakie trudności w grupie natrafia dziecko nieznające naszego języka</li> </ul>
14	Czy znajomość języka wystarczy, aby się porozumieć?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• takie same wyrazy oznaczające co innego (zamek- zamek)</li> <li>• idiomy (bez wprowadzania pojęcia)</li> <li>• jak gesty i mimika wpływają na rozumienie przekazu werbalnego</li> </ul>
15	Quizy, zagadki, rebusy – co już wiemy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dopasowanie charakterystycznego stroju do twarzy (Hindus – turban, Hiszpania – spódnica do flamenco, Szkot – kilt)</li> <li>• odczytywanie rebusów (narodowości)</li> <li>• odgadywanie ruchomych obrazów</li> </ul>
16	Przygotowanie do spotkania z „Innym”. Jak przeprowadzić wywiad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ustalenie, czego chcemy się dowiedzieć</li> <li>• zapisanie i odczytanie pytań (nauczyciel)</li> <li>• ustalenie, które pytania zapamiętają i mogą zadać dzieci</li> <li>• ustalenie zasad: uważnie słuchamy pytań oraz odpowiedzi, nie przerywamy wypowiedzi innych</li> </ul>

17	Spotkanie z „Innym” – gość z Ośrodka dla Cudzoziemców.	<ul style="list-style-type: none"> <li>wysłuchanie opowiadania Czczenki (osoby dorosłej) o swoim kraju pochodzenia (geograficznie, kulturowo)</li> <li>wskazanie Czczenii na mapie świata</li> <li>przedstawienie powodów opuszczenia swojej ojczyzny (poziom dostosowany do odbioru sześć- i siedmiolatków)</li> </ul>
18	Czego się dowiedzieliśmy? Dyskusja po spotkaniu z „Innym”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>ustalenie, co uczniowie/uczennice zapamiętali/ły najlepiej ze spotkania (swobodne wypowiedzi)</li> <li>przypomnienie najważniejszych informacji przez nauczyciela</li> <li>przedstawianie swoich wrażeń za pomocą rysunku</li> </ul>
19	Przygotowanie gazetki lub/i prezentacji multimedialnej nt. Czczenii.	<ul style="list-style-type: none"> <li>przegląd fotografii zrobionych podczas spotkania</li> <li>dzielenie się wrażeniami i przypominanie istotnych informacji</li> <li>wybór fotografii, najlepiej przedstawiających Czczenię i Czczenów/Czczenki</li> <li>opatrzenie zdjęć podpisami (nauczyciel) oraz naklejenie na gazetkę</li> </ul>
20	Jakie symbole widzimy wokół nas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>polskie symbole narodowe (godło, flaga, hymn)</li> <li>rozpoznawanie symboli narodowych innych krajów, dopasowywanie nazw do flagi</li> <li>poznawanie nazw stolic innych krajów</li> </ul>
21	Smacznie nie dla każdego znaczy to samo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>potrawy charakterystyczne dla kuchni polskiej</li> <li>co z kuchni zagranicznych przyjęło się w Polsce ? (pizza, hamburger, frytki, risotto, owoce morza, spaghetti)</li> <li>potrawy dla nas „dziwne”</li> </ul>
22	Spotkanie z „Innym” – student-cudzoziemiec (Wietnamczyk)	<ul style="list-style-type: none"> <li>wysłuchanie opowiadania Wietnamczyka o swoim kraju pochodzenia (geografia, kultura)</li> <li>wskazanie Wietnamu na mapie świata</li> <li>przedstawienie różnic i podobieństw międzykulturowych (poziom dostosowany do odbioru sześć- i siedmiolatków)</li> </ul>
23	Godzina dyskusyjna po spotkaniu z „Innym”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>ustalenie, co uczniowie/uczennice zapamiętali/ły najlepiej ze spotkania (swobodne wypowiedzi)</li> <li>przypomnienie najważniejszych informacji przez nauczyciela</li> <li>przedstawianie swoich wrażeń za pomocą rysunku lub plasteliny (prace w parach)</li> </ul>

24	Czy wszędzie chodzimy ubrani tak samo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pokaz strojów narodowych Czechenii (wykorzystanie bliskości Ośrodka dla Cudzoziemców)</li> <li>• porównanie z narodowymi strojami polskimi</li> <li>• stroje codzienne w obu krajach, moda – różnice i podobieństwa</li> </ul>
25	Jakiej słuchamy muzyki i jakich instrumentów używa się w różnych kulturach?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przypomnienie nazw znanych instrumentów muzycznych (fortepian, skrzypce, gitara, perkusja, trąbka) i rozpoznawanie tych instrumentów na ilustracjach</li> <li>• pokaz nieznanych lub mało znanych instrumentów (kobza, kastaniety, deczikipondur, tam-tam, bałałajka) oraz słuchanie z nagrań ich dźwięków</li> <li>• dopasowywanie instrumentu do kraju ich pochodzenia – wskazanie międzykulturowego pochodzenia</li> <li>• tańce narodowe – pokaz multimedialny fragmentów występów</li> </ul>
26	Quizy, zagadki, rebusy – co już wiemy ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• układanie instrumentów z puzzli</li> <li>• rozpoznawanie instrumentów na podstawie nagranych dźwięków</li> <li>• dobieranie składników do poszczególnych potraw (bigos – kapusta, mięso; pizza – mąka, pomidory, ser; hamburger – bułka, kotlet)</li> <li>• inne...</li> </ul>
27	Czy znamy jakieś postaci z różnych kręgów kulturowych?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Michael Jackson, Barac Obama, Tina Turner, Bruce Lee, inne osoby z różnych kręgów kulturowych</li> <li>• Czy inny wygląd ma wpływ na karierę?</li> </ul>
28	Jakie są zwyczaje i tradycje w różnych kręgach kulturowych?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• polskie zwyczaje znane dzieciom (powitanie wiosny, wielkanocna święconka, mikołajki, sobótka)</li> <li>• znane tradycje w innych krajach (święto piezzonego indyka, Halloween, pomidorowa bitwa, walki byków)</li> <li>• nieznanne dzieciom tradycje</li> <li>• poszukiwanie podobieństw i różnic międzykulturowych</li> </ul>
29	Spotkanie z podróżnikiem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wysłuchanie opowiadania o krajach odwiedzonych (kraje afrykańskie) oraz o wrażeniach z podróży</li> <li>• poznanie warunków życia dzieci w krajach afrykańskich</li> <li>• praca z mapą</li> </ul>



30	Porządkowanie informacji po spotkaniu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przypomnienie ważnych informacji zgromadzonych podczas spotkania</li> <li>• wskazanie na mapie Egiptu i Sudanu</li> <li>• ustalenie, dlaczego woda jest szczególnie cenna w krajach afrykańskich</li> <li>• wykorzystanie różnych materiałów do budowy piramidy egipskiej</li> </ul>
31 i 32	Spotkanie z uczniem, który powrócił z emigracji.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poznanie problemów, z którymi borykał się uczeń przebywający w innym kręgu kulturowym</li> <li>• porównanie warunków życia i edukacji</li> <li>• ustalenie, jak ułatwić nowemu/innemu uczniowi wejście w nową szkolną społeczność</li> </ul>
33 i 34	Jaka jest rola rodziny i życie dzieci w różnych kulturach?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przypomnienie praw dzieci</li> <li>• ustalenie, czy wszystkie dzieci na świecie mają prawa (ze szczególnym uwzględnieniem prawa do opieki zdrowotnej i edukacji)</li> <li>• dominująca rola mężczyzn w wielu kulturach (wieloletnie, prawo do pracy, prawo do wykształcenia, starszeństwo)</li> <li>• ograniczenie praw kobiet w różnych krajach (np. zakaz pokazywania twarzy, prowadzenia samochodu)</li> </ul>
35	Jakie święta i uroczystości obchodzi się w różnych zakątkach świata?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przypomnienie polskich świąt religijnych i uroczystości państwowych oraz sposobów ich obchodzenia</li> <li>• święta religijne w innych kulturach – wybranie najpopularniejszych (Święto Namiotów Sukkot, Narodziny Buddy Siddharthy Gautamy, Ramadan, Halloween, Design, Tihar) – krótkie przedstawienie różnorodności</li> <li>• święta państwowe w innych krajach <ul style="list-style-type: none"> <li>– 14 VII – Francja – parady wojskowe, pokazy lotnicze, pikniki, a wieczorem pokazy sztucznych ogni</li> <li>– 8 VI – Wielka Brytania – oficjalne urodziny królowej</li> <li>– 5 VI Dania – partie polityczne organizują spotkania z wyborcami np. w parkach, co często przekształca się w festyny z udziałem całych rodzin</li> <li>– inne kraje</li> </ul> </li> </ul>

36	Jak przyjmimy „Innego” w polskiej rodzinie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ustalenie, że nasz gość może mieć inne oczekiwania żywieniowe, towarzyskie</li> <li>• sprawdzenie możliwości porozumiewania się (znajomość języka, przygotowanie słowników, pozyskanie tłumacza)</li> <li>• wspólne ustalenie sposobu spędzania czasu</li> </ul>
37	Quizy, zagadki, krzyżówki – co już wiemy, co umiemy ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• układanie z puzzli tortu urodzinowego lub choinki</li> <li>• odczytywanie z rebusów imion dzieci z innych krajów</li> <li>• rozwiązywanie w grupach krzyżówki z hasłem: Międzynarodowy Dzień Dziecka (trzy grupy, każda odczytuje jeden wyraz)</li> </ul>
38	Przygotowanie prezentacji dla uczniów całej szkoły.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wybranie najciekawszych zdjęć</li> <li>• opatrzenie krótkimi komentarzami</li> </ul>

### Zamierzone osiągnięcia ucznia

Po roku uczestniczenia w programie uczeń:

#### A. poszerzy wiedzę ogólną i w zakresie wielokulturowości:

- rozumie pojęcia: tolerancja, empatia, kultura, wyznanie,
- rozróżnia rasy ludzi,
- wyróżnia podstawowe kręgi kulturowe i ich przedstawicieli/ki,
- zna podstawowe motywy wyjazdów za granicę (uchodźstwo, nauka, podróże, lepsza praca),
- posiada zasób wiadomości dotyczących treści kulturowych z różnych kręgów, takich jak zwyczaje i tradycje, religie, sławni ludzie, muzyka i instrumenty, symbole, potrawy, stroje, sposoby porozumiewania się werbalnego (języki) i niewerbalnego (gesty, mimika, mowa ciała), święta, relacje między ludźmi np. w rodzinie.

#### B. ukształtuje postawy ułatwiające funkcjonowanie w grupie w środowisku szkolnym i przygotowujące do funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości:

- rozwija zrozumienie dla zasad współpracy i współdziałania we własnej grupie i wobec innych osób,
- czuje potrzebę pomagania innym,
- jest bardziej empatyczny i rozumie innych, szczególnie w kontekście funkcjonowania w nowej sytuacji np. w nowej kulturze,
- jest bardziej tolerancyjny i rozumiejący podobieństwa i różnice międzykulturowe,
- rozumie potrzebę porozumiewania się niezależnie od różnic kulturowych.

#### C. nabędzie nowe umiejętności ogólnego rozwoju i potrzebne do życia w społeczeństwie wielokulturowym:

- umie wyszukiwać informacje, korzystając z różnych źródeł,
- potrafi przygotować i przeprowadzić wywiad, w tym wywiad z osobą z innej kultury,
- współdziała w grupie podczas warsztatów oraz przy wykonywaniu gazetek i prezentacji,
- posiada umiejętność autoprezentacji i przedstawiania informacji innym,
- potrafi argumentować swoje wypowiedzi,

- potrafi przygotować prezentację multimedialną,
- potrafi wyrażać swoje poglądy, nie obrażając innych,
- potrafi określać swoje emocje i wczuć się w sytuację i uczucia innych osób, też tych z innych krajów,
- biegle posługuje się mapą świata i globusem,
- umie zachować się podczas spotkania z „Innym”.

## Przykładowe scenariusze zajęć

### Temat nr 1: Taki jestem ja.

**Cel ogólny:** poznanie wzajemne uczestników zajęć

**Cele szczegółowe:**

- uczeń/uczennica potrafi się przedstawić;
- uczeń/uczennica potrafi mówić o sobie i o innych;
- uczeń/uczennica zauważa cechy osobowe kolegów;
- uczeń/uczennica rozpoznaje zapis swojego imienia;
- uczeń/uczennica potrafi współpracować w zespole.

**Metody:** praca w parach, zespołowa, indywidualna – zajęcia warsztatowe

**Środki dydaktyczne:**

- tabliczki z imionami dzieci,
- karty pracy z konturem człowieka,
- kredki, flamastry,
- taca z owocami (po sztuce dla każdego dziecka).

**Czas trwania:** 1 godzina lekcyjna

**Przebieg zajęć:**

#### **KROK 1: Powitanie i zapoznanie się**

Uczestnicy i uczestniczki zajęć siadają w kręgu i osoba prowadząca proponuje, aby każdy po kolei przedstawił się, podając swoje imię. Pozostali uważnie słuchają i starają się zapamiętać imiona sąsiadów.

Osoba prowadząca proponuje, aby każdy przedstawił się ponownie, a następnie dodał imię najbliższego sąsiada z prawej strony (*Mam na imię Zosia, przede mną siedzi Jaś*).

Osoba prowadząca proponuje, aby każdy ponownie przedstawił się, dodając imię sąsiada/sąsiadki z prawej i lewej strony (*Mam na imię Ania, z mojej prawej strony siedzi Adaś, a z lewej strony siedzi Zuzia*).

Osoba prowadząca prosi, aby uczniowie/uczennice wybrali sobie tabliczkę ze swoim imieniem oraz po kredce/flamastrze i w dowolnym miejscu sali narysowali na swojej tabliczce (pod imieniem) swój ulubiony owoc.

#### **KROK 2: Lepsze poznanie i zbieranie informacji o innych**

Uczniowie/uczennice ponownie zostają zaproszeni do kręgu, przedstawiają się, dodając nazwę ulubionego owocu (*Mam na imię Ewa, lubię gruszki*).

Dookoła kręgu uczennice/uczniowie podają sobie tacę z owocami (jesienią będą to jabłka lub/i gruszki), wypowiadając jednocześnie formułkę (*Mam na imię Staś, daję jabłko Oli, która lubi truskawki* – rysunek owocu na tabliczce będzie podpowiedzią).

Uczniowie/uczennice dobierają się parami wg kolorów tabliczek, siadają naprzeciw siebie, otrzymują zestaw kredek oraz kartę z konturowym rysunkiem człowieka. Zadanie polega na tym, by kredkami uzupełnić kontur tak, by jak najbardziej przypominał dziecko z pary (zwrócenie uwagi na szczegóły – kolor oczu, długość włosów, piegi, kolor skarpetek).

### **KROK 3: Pogłębianie umiejętności autoprezentacji i prezentacji innych**

Każdy uczeń/uczennica przedstawia swoją pracę (*Mam na imię Bartek, narysowałem Marysię, która ma jasne, krótkie włosy, niebieskie oczy, ubrana jest w zieloną spódniczkę, żółtą bluzeczkę, ma żółte skarpetki i białe tenisówki*).

### **KROK 4: Zamknięcie zajęć i mini-ewaluacja**

Wysłuchanie i kilkakrotne powtórzenie rymowanki:

*Asia, Zosia i Marysia,*

*Kamil, Alek, Krzys*

*Już imiona swoje znamy. Znamy się od dziś!*

Wypowiedzi dzieci o wrażeniach z zajęć (czy zapamiętały dobrze jakiegoś kolegę/koleżankę, z kim zechcą się zaprzyjaźnić, dlaczego, czy łatwiej jest być w grupie, którą znamy?) oraz pożegnanie rymowanką.

### **Komentarz do pierwszych zajęć:**

Duży nacisk tych zajęć położony jest na poznawanie się, gdyż początek programu przypada we wrześniu i uczniowie klasy pierwszej nie znają się – konieczne jest zatem, aby zapamiętali swoje imiona. Podczas wybierania tabliczek z imieniem może być potrzebna pomoc nauczyciela – dzieci nie znają liter, zadanie może być potraktowane jako ćwiczenie czytania całościowego. Tabliczki są wykonane z kolorowych kartek, po dwie w każdym kolorze, aby można je było wykorzystać do kolejnego ćwiczenia – dobór w pary.

## **Temat 3 1/3 2: Spotkanie z uczniem, który powrócił z emigracji.**

**Cel ogólny:** poznanie dziecka, które było „obce” w zagranicznym środowisku

**Cele szczegółowe:**

- uczeń/uczennica potrafi uważnie słuchać wypowiedzi innych;
- uczeń/uczennica potrafi porównywać sytuacje;
- uczeń/uczennica zauważa podobieństwa i różnice w funkcjonowaniu „tu” i „tam”;
- uczeń/uczennica zauważa, dlaczego bycie „Innym” jest trudne;
- uczeń/uczennica potrafi nazywać uczucia.

**Metoda:** prezentacja, dyskusja, zadawanie pytań

**Środki dydaktyczne:**

- Fotografie (uczeń w innym środowisku domowym, szkolnym, społecznym),
- Zdjęcia ze stron internetowych przedstawiające miejsce, z którego uczeń powrócił do Polski,
- Zeszyty i podręczniki gościa,
- Karty do ewaluacji zajęć.

**Czas trwania:** 2 godziny lekcyjne

**Przebieg zajęć:**

**KROK 1: Przywitanie i wprowadzenie**

Osoba prowadząca przedstawia gościa grupie (tylko imieniem), a osoby z grupy przedstawiają się gościowi.

**KROK 2: Poznawanie gościa**

Gość opowiada o sobie (z wyraźnym zaznaczeniem, że przez pewien czas przebywał za granicą i tam chodził do szkoły) – nauczyciel kontroluje opowiadanie oraz zadaje pytania pomocnicze, pytania zadają również uczniowie (duży nacisk na samopoczucie w innym środowisku).

Pokaz zgromadzonych pamiątek – zdjęć, zeszytów.

**KROK 3: Porównania międzykulturowe**

Porównywanie obejrzanych pamiątek ze znaną uczniom rzeczywistością (dzieci polskie konfrontują zdobytą wiedzę ze swoją szkolną rzeczywistością).

**KROK 4: Wyciąganie wniosków z zajęć – przygotowanie się na przyjęcie dzieci z innych kultur w naszej klasie**

Nazywanie uczuć: jak czujemy się w naszej klasie, szkole, mieście? Jak gość czuł się w nowym środowisku? Jak czuje się po powrocie?

Dzielenie się pomysłami, jak przyjąć „nowego”, aby czuł się dobrze (pomysły uczniów, uwzględniamy sugestie gościa, kontrola osoby prowadzącej nad dyskusją).

**KROK 5: Podsumowanie zajęć i ewaluacja**

Nauczyciel podsumowuje najważniejsze wnioski z zajęć. Uczniowie otrzymują kartkę – rysują swoje uczucia po zajęciach (emotikony: ☺, ☹).

Komentarz do zajęć:

Gościem musi być uczeń starszy będący już od pewnego czasu w szkole polskiej, po pierwszych stresach. Musi być wcześniej przygotowany przez nauczyciela do zajęć – znać oczekiwania nauczyciela, zaplanować, jakie materiały przyniesie na zajęcia, a o jakie musi zadbać nauczyciel.

### **Zajęcia uzupełniające program – spotkania z rodzicami**

Przez wiele lat obecność uczniów innojęzycznych, zwłaszcza uchodźców i uchodźczyń z Czeczenii powodowała w mojej szkole i w klasach, w których uczyłam, wiele niezdrowych emocji. Wybuchaly konflikty pomiędzy uczniami, od których często słyszałam: *nie chcę siedzieć z tym brudasem, on mi przeszkadza w pracy, bo nie rozumie zadania, nie dam mu, bo on i tak dużo w Polsce dostaje* itp. Zauważyłam, że podobnie negatywnie nacechowane rozmowy zdarzały się między rodzicami. Poniżej zebrałam kwestie, o których najczęściej mówią polscy rodzice w kontekście wielokulturowości w klasach, do których uczęszczają ich dzieci:

- *Uczniowie cudzoziemscy, nieznający lub słabo znający język polski, zabierają nauczycielowi bardzo dużo czasu, który powinien być przeznaczony dla polskich uczniów i uczennic.*
- *Uczniowie cudzoziemscy (zwłaszcza uchodźcy) są agresywni, wprowadzają do klasy nieakceptowane zachowania.*
- *Uczniowie cudzoziemscy przynoszą do szkoły nieznanne choroby.*
- *Nie udaje się współpraca z rodzicami dzieci cudzoziemskich.*
- *Rodzice uczniów cudzoziemskich zabierają pracę/zasilki/pomoc społeczną polskim potrzebującym rodzinom.*

Powyżej zebrane stereotypowe przekonania i uprzedzenia bywają tematami rozmów, które toczą się w domach, w obecności dzieci, które przychodzą do szkoły z rodzicielskimi poglądami. Z moich doświadczeń wynika, że polscy rodzice, a w rezultacie ich oddziaływań i dzieci, często po prostu boją się tego, co obce, nieznanne, inne. Obawy, niepewność, czasem wrogość wynikają z niewiedzy lub utrwalonych stereotypów. Praca w szkole wielokulturowej, uczenie tolerancji, empatii, integrowanie zespołu klasowego nie powiodą się, jeżeli rodzice nie będą współpracować z nauczycielami i sami poszerzać repertuaru konstruktywnych postaw i zachowań wobec różnorodności kulturowej. Jak więc przełamywać ugruntowane stereotypy? Aby wpłynąć na zmianę postaw polskich rodziców, wprowadziłam zwyczaj zapoznawania ich z sytuacją osób pochodzących z innych krajów, które uczęszczają do naszej szkoły i zadbałam o postrzeżenie wielokulturowości w pozytywny i nobilitujący sposób.

Na początku roku szkolnego, gdy do szkoły wkraczają nowi uczniowie, a wraz z nimi nieznający specyfiki szkoły rodzice, przygotowuję prezentację multimedialną. Opowiadam zaproszonym rodzicom o wydarzeniach, które spowodowały przybycie obcokrajowców do naszego kraju, wyjaśniam przyczyny migracji i w przypadku mojej szkoły przedstawiam bardziej szczegółowo warunki uchodźstwa. Odwołuję się do rodzicielskich uczuć, prosząc o wyobrażenie sobie swojej prześladowanej, narażonej na utratę zdrowia, a nawet życia, rodziny. Pytam, czy chcieliby, aby ich dzieci musiały przemieszczać się po świecie z jednym małym bagażem, przedzierać się przez granice, szukać azylu. Informuję, jaką pomoc otrzymują uchodźcy od naszego państwa i przypominam o prawach dziecka. Wzmocnieniem prezentacji jest pokaz filmu „Welcome to Grozny”. Film, w którym przedstawione jest zniszczone wojną miasto, bardzo trafia do wyobraźni dorosłych.

Podczas rozmów z polskimi (zwłaszcza) rodzicami używamy wobec naszej szkoły sformułowania „szkoła międzykulturowa”. Taka nazwa niesie pozytywne przesłanie, nawet nobilituje. Informujemy rodziców, jakie korzyści czerpią polskie dzieci, stykając się z innym językiem (kształtują wrażliwość językowa, poznają nowe zwroty), z odmienną kulturą (poszerzają wiedzę i znajomość zwyczajów, które ułatwiają poruszanie się w globalnym świecie), z problemami cudzoziemców (rozwijają tolerancję i empatię).

Obecni podczas takich prezentacji rodzice uczniów cudzoziemskich zazwyczaj są bardzo zadowoleni, że „wyręczamy” ich w informowaniu o tym, przez co przeszli, co czują i jakie mają potrzeby. Dbam, by mieli okazję pokazania własnej perspektywy lub dodania czegoś od siebie – są bowiem ekspertami i ekspertkami w tej dziedzinie. Niejednokrotnie nie decydowali się jednak na aktywny udział i dopowiadanie, gdyż nie byli w stanie nawiązywać dobrych relacji oraz ukazać swoich problemów z wielu powodów natury choćby psychologicznej (stres, trauma uchodźcza, własne obawy), ale szczególnie ze względu na barierę językową.

Wybrany przeze mnie sposób przedstawienia podstaw problemu przynosi dobre rezultaty. Rodzice zmieniają swoje spojrzenie na uchodźców i uchodźczynie i zaczynają inaczej rozmawiać w domu ze swoimi dziećmi. Do szkoły przenoszone są nastawienia ułatwiające integrację i łagodzące konflikty. Warto więc uczynić mały krok, aby oswoić polskie społeczeństwo z „innościami”. To pozytywnie przynosi się na funkcjonowanie szkoły.

### **Ewaluacja programu**

Program „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym” prowadziłam od 1 września 2010 roku. W zajęciach uczestniczyli wszyscy uczniowie mojej klasy. Realizowane tematy były interesujące dla dzieci, a przyjęte formy pracy powodowały, że poważne tematy omawialiśmy bez odczuwania ciężaru zagadnień. Pierwszoklasiści dopiero poznawali litery, nie otrzymywali więc żadnych zadań ani poleceń w formie pisemnej. Podczas zabaw przyglądali się sobie, odkrywali różnice i podobieństwa, wyszukiwali to, co dla ludzi najważniejsze. Bardzo chętnie umiejscawiali siebie w konkretnym środowisku.

Dla dzieci sześć- i siedmioletnich najważniejszym środowiskiem jest rodzina, ale uczniowie już rozumieją, że są ważnymi „trybikami” szkoły, osiedla, miasta, kraju, Europy czy świata. Zauważyłam, że dzieci podróżujące z rodzicami chętnie umiejscawiają się w Europie, natomiast dla uczniów z biedniejszych rodzin najważniejsze jest najbliższe otoczenie.

Przybycie do klasy czeczeńskiej uczennicy było dla dzieci wyzwaniem i praktycznym „ćwiczeniem” swojej tolerancji. Wydaje mi się, że sprostały zadaniu. Mimo braku możliwości porozumiewania się werbalnego, z dużą cierpliwością zapoznawały nową koleżankę ze szkołą oraz jej otoczeniem. Daliya już od pierwszego dnia miała okazję „dotknąć” naszej historii, gdyż wybraliśmy się do Majdanka. Wizyta w historycznym miejscu nie była wprawdzie jeszcze dla niej zrozumiała, ale zobaczyła miejsce ważne dla Polaków, otaczane szacunkiem. Wizytę pod pomnik Ofiar Majdanka w okolicach Święta Zmarłych zaplanowałam w celu wzmacniania polskiej kultury narodowej, a jednocześnie religijnej.

Umacnianie w uczniach własnej tradycji odbywało się przy wielu okazjach i łączyło ściśle z programem. Budowanie świadomości kulturowej musi się opierać na tym, co dla obecnych pierwszoklasistów jest najlepiej znane i najbliższe. Stąd na początku moi uczniowie poznawali własną tożsamość. Często więc podczas zajęć odwoływaliśmy się do kalendarza naszych świąt religijnych i państwowych, sięgając przy tej okazji do podobnych wydarzeń w innych społeczeństwach i porównując je. Podczas przygotowania do uroczystości



pasowania na ucznia pierwszoklasiści poznawali ważne polskie symbole: hymn Polski i szkoły, flagę narodową, sztandar szkoły i godło. Już wiedzą, w jakich sytuacjach te symbole są eksponowane. Rozumieją, dlaczego szacunkiem otaczamy własne symbole, ale że powinniśmy też szanować symbole innych narodów.

Szkolne zabawy dawały nam okazję do wielu rozmów na temat naszej i innych religii oraz zwyczajów z nią związanych, ale też wytwarzały atmosferę dobrej zabawy.

Nie wszystkie zajęcia odbywały się w murach szkoły. O różnych sposobach spędzania wolnego czasu, o marzeniach dzieci, mogliśmy rozmawiać podczas wycieczek.

Podczas zajęć wspierali mnie wolontariusze ze Stowarzyszenia Homo Faber oraz studenci pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Dzięki nim zajęcia były atrakcyjne i interesujące dla dzieci, a młodzi ludzie zdobywali nowe doświadczenia.

Z uwagi na specyfikę naszej szkoły najatrakcyjniejsze dla dzieci okazało się spotkanie z Czeczenką Satsitą Khumaidową. Dzięki niej uczniowie i uczennice wzbogacili swoją wiedzę i otrzymali odpowiedzi na wiele pytań.

Realizację programu rozpoczynałam z wieloma pytaniami i nie na wszystkie znam odpowiedzi, dlatego od września kolejnego roku szkolnego znowu będziemy się zmierzać z wielokulturowością. Nie wiadomo, jak potoczą się losy obecnych siedmiolatków. Być może pozostaną oni w tym samym mieście, być może spędzą życie w ciągłej podróży lub osiadą daleko od rodzinnego kraju. Niezależnie od życiowego wyboru, każde z tych dzieci najprawdopodobniej zetknie się z przedstawicielami i przedstawicielkami innych kultur. Aby ułatwić im funkcjonowanie w wielokulturowym społeczeństwie, już dzisiaj należy rozpocząć pracę nad jego rozumieniem. Świadoma różnic kulturowych osoba nie tylko będzie lepiej przystosowana do życia w otoczeniu innej religii, stroju, języka czy zachowań społecznych, ale z nią będzie lepiej także innym.

Niewątpliwym plusem programu jest to, że może być, po wprowadzeniu niewielkiej korekty, prowadzony na wyższych poziomach edukacji. W klasach starszych, w pracy z uczniami piszącymi i czytającymi ze zrozumieniem, możliwe będzie odejście od form zabawowych, a część zadań związanych z przygotowaniem realizowanych tematów będzie można zaproponować uczniom. W przypadku uczniów klasy pierwszej te obowiązki należą do nauczyciela.

Omawianego programu nie można realizować w izolacji. Ważne są działania wspierające – praca z innymi uczniami naszej szkoły oraz rodzicami. Wymaga to dodatkowego czasu pracy oraz nowych, atrakcyjnych form przedstawiania zagadnień dotyczących wielokulturowości.

Przy okazji oddziaływań wychowawczych, na jakie nastawiony jest program, realizowałam w swojej klasie zadania dydaktyczne wynikające z podstawy programowej. Uczniowie zdobywali wiedzę społeczną (np. znają symbole narodowe, potrafią czytać mapę, poznają najbliższą historię), polonistyczną (budują poprawnie zdania, uczą się argumentacji i autoprezentacji), artystyczną (w oparciu o zajęcia wykonują prace plastyczne). Występowała też sytuacja odwrotna, kiedy podczas zajęć obowiązkowych odwoływałam się do celów wychowawczych, wymienionych w programie. Program „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym” można więc traktować jako uzupełnienie programu nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej.

Po roku pracy na podstawie programu „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym” mogę powiedzieć, że jego powstanie i wdrożenie było potrzebne. Podobnego zdania są rodzice moich uczniów. Obserwujemy na razie małe, ale już widoczne ślady

tolerancji oraz otwarcia na innych. Nowi uczniowie czeczeńscy są lepiej, przyjaźniej przyjmowani w naszych progach. Uczniowie innojęzyczni doceniają, że czynimy kroki, aby w naszym środowisku czuli się u siebie. Rodzice rzadziej skarżą się na obecność cudzoziemców w naszej szkole, chętnie włączają się w działania integracyjne.

Mam nadzieję, że uda się w kolejnym roku szkolnym wejść w II etap edukacji międzykulturowej. Jak dotąd realizację poszczególnych tematów traktowałam jako wstęp do dalszej pracy. W klasie drugiej i trzeciej, kiedy wzrasta poziom myślenia abstrakcyjnego uczniów i uczennic, ale też kiedy bezpośrednie kontakty z „Innym” pozwolą na odwoływanie się do ich osobistych doświadczeń, chciałabym kontynuować pracę w tym obszarze. Dlaczego? Ponieważ Lublin jest miastem, w którym historycznie ścierało się wiele kultur, a jako miasto uniwersyteckie przyjmuje w swoje progi wielu cudzoziemców. Również dlatego, że rozwija się turystycznie i jest odwiedzane przez ludzi z różnych stron świata. Tematów ani zagadnień do rozszerzania mojego programu przez kolejne lata na pewno nie zabraknie.

Program przygotowany przeze mnie otrzymał trzy pozytywne recenzje. Cytuję fragment opracowania prof. Haliny Grzymały-Moszczyńskiej (psycholog, Uniwersytet Jagielloński), który podkreśla istotność wprowadzania tematyki międzykulturowej na wczesnych etapach rozwoju uczniów i uczennic: *Z dużą przyjemnością i uznaniem zapoznałam się z przedstawionym programem. Za niezwykle cenną inicjatywę uważam, że dzieci już na samym wstępie zostaną uwrażliwione na problemy wielokulturowości, co w przyszłości na szanse zaowocować traktowaniem tej problematyki w sposób bardzo naturalny i sprzyjać otwartości dzieci na odmienność kulturową koleżanek/kolegów z klasy.* Dr Ewa Kozak-Czyżewska (dydaktyk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) wskazała m.in., że: *Treść kształcenia nawiązuje zarówno do obowiązującej podstawy programowej, jak też wiąże się ze współcześnie lansowanymi koncepcjami kompetencji kluczowych, nabywanymi w toku uczenia się przez całe życie i funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy. Program ma charakter międzyprzedmiotowy. Autorka w sposób umiejętny zawarła w nim i połączyła w spójną całość zagadnienia z zakresu nauk przyrodniczych, społecznych, humanistycznych oraz matematycznych i artystycznych. W programie dużo miejsca poświęcono kształtowaniu wartości uniwersalnych, wśród których na plan pierwszy wysuwa się tolerancja*”. Mgr Barbara Cegłowska (nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej, Szkoła Podstawowa nr 29 w Lublinie) napisała z kolei: *Jestem przekonana, że dzięki niemu (programowi) w objętych programem dzieciach rozwinię się poczucie własnej tożsamości regionalnej oraz autentyczne otwarcie na inne kultury.* Recenzentki mojego programu uważają, że objęcie edukacją międzykulturową dzieci w młodszym wieku szkolnym jest cenną i godną rozpowszechnienia inicjatywą. Uważam, że byłoby dobrze, gdyby podobnym programem mogli być objęci uczniowie pozostałych klas naszej szkoły. Byłoby to możliwe, gdyby szkoła zatrudniała osoby posiadające stosowne kompetencje np. asystentów lub mentorów kulturowych.

## Bibliografia

1. Czerniejewska I., *Wielokulturowość na co dzień – materiały dla nauczycieli*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2006, s. 5.
2. Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.
3. Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, WSiP, Warszawa 1995.

4. Raport *Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji* dotyczący Polski – czwarty cykl monitoringu przyjęty 28 kwietnia 2010 r. Zalecenie nr 12 dotyczące ogólnej polityki ECRI w sprawie zwalczania rasizmu i dyskryminacji [http://www.ckr.org.pl/files/100627011008\\_Europejska\\_Komisja\\_Przeciw\\_Rasizmowi\\_i\\_Nietolerancji\\_\(ECRI\)\\_Rady\\_Europy\\_-raport\\_w\\_wersji\\_polskiej.pdf](http://www.ckr.org.pl/files/100627011008_Europejska_Komisja_Przeciw_Rasizmowi_i_Nietolerancji_(ECRI)_Rady_Europy_-raport_w_wersji_polskiej.pdf), [dostęp: 19.08.2011].
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 4 w: Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17, s. 346-353,
6. <http://www.konferencje.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci> [dostęp: 19.08.2011].

## Netografia

1. [http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna\\_mowa\\_pl/index.php?page=wielokulturowosc](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_pl/index.php?page=wielokulturowosc) [dostęp: 08.07.2010].
2. <http://literka.pl/article/show/id/33940/> [dostęp: 08.07.2010].
3. <http://blogi.newsweek.pl/Tekst/polityka-polska/535420,Edukacja-wielokulturowa-w-polskiej-szkole---jak-wykorzystac-istniejacy-potencjal-kulturowy-.html/> [dostęp: 08.07.2010].
4. [http://tak.opole.pl/jist/index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=39/](http://tak.opole.pl/jist/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=39/) [dostęp: 08.07.2010].
5. <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9799/> [dostęp: 08.07.2010].

## 2. Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego?

Marta Kowalewska

### Wprowadzenie. Kim jestem i kim są/byli moi uczniowie?

Jestem absolwentką filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (1996 r.). Przez 6 lat pracowałam jako nauczycielka języka polskiego na Wschodzie (3 lata na Białorusi w Grodnie i 3 lata na Ukrainie w Użgorodzie i Niżynie). Uczyłam dzieci, młodzież, studentów i dorosłych nie tylko polskiego pochodzenia. Ale oprócz języka uczyłam też polskich tradycji, kultury, historii i geografii. Prowadziłam kółko teatralne, organizowałam konkursy wiedzy o Polsce, dni kultury polskiej, imprezy okolicznościowe oraz drukowałam artykuły w prasie, przygotowywałam starszą młodzież do egzaminów kwalifikacyjnych na studia w Polsce. Brałam aktywny udział w kilku projektach euroregionalnych (m.in. „Przez wiedzę do kontaktu”, 2002/2003). Po powrocie do kraju zorganizowałam wystawę własnych zdjęć pt. „Fotograficzne refleksy Kresów” (cz. I Białoruś i cz. II Ukraina) poświęconą polskim zabytkom na dawnych ziemiach polskich, miałam także na ten temat prelekcje dla młodzieży szkolnej. Jestem również współautorką materiałów do nauczania języka polskiego na Wschodzie pt. „Co nas łączy...”. Od ponad 10 lat jestem lektorką języka polskiego jako obcego/drugiego, prowadziłam też zajęcia z kultury polskiej dla cudzoziemców i młodzieży polskiej spoza Polski (m.in. na UJ i w ramach różnych kursów organizowanych przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” Oddział w Krakowie). W grudniu 2010 r. skończyłam studia podyplomowe mentorzy kulturowi w Instytucie Socjologii UJ.

### O nauczaniu dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako obcego/drugiego

Nauczanie dzieci cudzoziemskich języka polskiego niczym nie różni się od nauczania języków obcych polskich dzieci. Dotąd w glottodydaktyce polonistycznej poświęcono niewiele miejsca dzieciom – skupiano się przede wszystkim na nauczaniu studentów i dorosłych. A jak wiadomo, dzieci inaczej się uczą i dlatego też powinny być inaczej uczone, także języka obcego. Zwykle zajęcia prowadzone są według programów autorskich, a pierwsze (i jedyne jak dotąd) podręczniki dla małego ucznia pojawiły się w Polsce dopiero w ostatnich latach (*Lubię polski!* Agnieszki Rabiej, cz. I – 2009 r., cz. II – 2010 r. oraz *Bawimy się w polski 1* Aleksandry Achtelek i Bernadety Niesporek-Szamburskiej, 2009 r.). Warto więc korzystać z dobrych praktyk stosowanych w nauczaniu języków obcych dzieci w Polsce i na świecie. Oczywiście inaczej uczy się dzieci obco-krajowców, inaczej dzieci polskie urodzone i wychowywane poza granicami Polski, które znają trochę język z domu, a zupełnie inaczej dzieci, które mieszkały i nawet chodziły do szkoły przez pewien czas w Polsce, a potem wyjechały razem z rodzicami i teraz wróciły do kraju, czyli tzw. dzieci powracające.

Często dyrektorzy szkół, w których coraz częściej pojawiają się uczennice i uczniowie niemówiący po polsku, uważają, że najlepiej nauczy ich naszego języka polonist(k)a. Jest to błędne przekonanie. Zwykły polonista nie zna odpowiedniej metodyki i nie ma wiedzy na temat odpowiedniego warsztatu metodycznego (specjalistyczne podręczniki, pomoce audiowizualne itp.), nie potrafi dostosować słownictwa do poziomu językowego ucznia/uczennicy, zwykle uczy tych aspektów gramatyki opisowej, które nie są przydatne w codziennej komunikacji (np. że wyraz „domowi” – to rzeczownik w celowniku l.p.), a nie funkcjonalnej (np. w jakich sytuacjach komunikacyjnych używa się celownika), nie zna wymagań na poszczególne poziomy znajomości języka polskiego (A1, A2, B1, B2, C1, C2) w zakresie gramatyki, słownictwa itd., nie jest uwrażliwiony na konieczność integracji poszczególnych sprawności językowych w obrębie jednostki lekcyjnej, nie wie, co w nauce języka polskiego i w którym jego obszarze sprawia cudzoziemcom największe trudności i wreszcie nie jest świadomy potrzeb obcokrajowców co do nauczania komunikacyjnego. Ale od kilku lat na niektórych uczelniach (UJ, UW, UŚ, UMCS, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) istnieją studia magisterskie i/lub podyplomowe kształcące słuchaczki i słuchaczy w kierunku nauczania (także dzieci) języka polskiego jako obcego/drugiego. Oprócz polonistek i polonistów są też neofilolożki i neofilolodzy z taką specjalizacją. W każdym przypadku niezbędne jest jednak przygotowanie pedagogiczno-metodyczne do pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

Dlatego też idealną nauczycielką/idealnym nauczycielem języka polskiego dla dziecka spoza Polski wydaje się jego pani/pan od kształcenia zintegrowanego i jednocześnie ze specjalnością nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO)/drugiego – ma odpowiednie przygotowanie i może umiejętnie połączyć materiał językowy z treściami nauczania zintegrowanego. To znaczy: jeśli na lekcjach w szkole dziecko uczy się razem ze swoimi polskimi kolegami i koleżankami tego, jak dbać o zdrowie, na lekcji polskiego może poznać nazwy części ciała, może nauczyć się odpowiadania na pytania o samopoczucie (*Jak się czujesz?/Co ci dolega?*) i używania odpowiednich konstrukcji (*Boli mnie... (głowa)./Jest mi... (nie-dobrze)./Czuję się... (źle)./Mam... (katar).*). Ale póki co nauczycielkę/nauczyciela z takim przygotowaniem rzadko można spotkać w typowej polskiej szkole. A oto kilka rad i wskazówek, również z własnego doświadczenia.

## Co powinna wiedzieć osoba ucząca i o czym warto pamiętać?

1. **Właściwie określić poziom biegłości językowej ucznia/uczennicy** – czy powinien/powinna znaleźć się w grupie początkującej (A) czy średnio zaawansowanej (B), jeśli języka uczy się więcej dzieci. Za łatwe lekcje – to brak efektów i znudzone dziecko, zbyt wysoki poziom – to frustracje, stres i zniechęcenie uczących się. Niestety, zwykle trudno jest dokonać idealnego podziału. Zostały określone standardy wymagań dla poszczególnych poziomów znajomości języka polskiego zgodne z Europejskim systemem opisu kształcenia językowego (ESOKJ). Niestety, nie dla dzieci, ale istnieją portfolia językowe dla uczących się w różnym wieku dotyczące innych języków, na których można się wzorować. Często nie ma dla dziecka odpowiedniej grupy, a ze względu na ograniczenia finansowe nie może mieć ono indywidualnych lekcji i trafia do niewłaściwej grupy. Jednak warto pamiętać, że szkoły – zgodnie z rozporządzeniem MEN z sierpnia 2010 r. o kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostają zwiększoną subwencję oświatową na ucznia cudzoziemca.

2. **Przydzielać do tej samej grupy dzieci w takim samym i/lub podobnym wieku** – nie może się uczyć np. 7-latek razem z 13-latką, nawet jeśli są na tym samym poziomie językowym (np. dopiero zaczynają naukę języka). Wymagają oni innych metod nauczania, materiałów i pomocy dydaktycznych, inaczej się uczą.
3. **Tworzyć małe grupy językowe (maks. 10 osób)** – nie tylko dlatego, że w takiej grupie łatwiej utrzymać dyscyplinę, ale przede wszystkim dlatego, że każdy uczeń/każda uczennica może kilka razy w ciągu lekcji powiedzieć coś w języku, którego się uczy, przeczytać więcej niż jedno zdanie z tego samego ćwiczenia – ma więc szansę poprawnego wykonania zadania, jeśli to nie udało się mu/jej za pierwszym razem. A nauczyciel/ka może podejść do każdego ucznia i każdej uczennicy jeszcze raz, indywidualnie wytłumaczyć polecenie czy nowy materiał, poćwiczyć to, co im sprawia trudność, sprawdzić błędy w zeszytach itp.
4. **Nauka języka powinna odbywać się systematycznie** – by przyniosła oczekiwane rezultaty. Zajęcia powinny być prowadzone regularnie w określone dni i o stałych porach. Niestety, zwykle takie zajęcia odbywają się po lekcjach, a to nie sprzyja efektywnej nauce. Dobrym rozwiązaniem jest intensywna nauka polskiego przez pewien czas (choćby miesiąc), bez uczęszczania przez ucznia/uczennicę na lekcje z innych przedmiotów. Zgodnie z najnowszym rozporządzeniem MEN z 1 czerwca 2010 r. uczeń cudzoziemski ma prawo do bezpłatnych, dodatkowych lekcji z języka polskiego, min. 2 tygodniowo (a w sumie do 5 wszystkich dodatkowych zajęć wyrównawczych) maks. przez okres 12 miesięcy. Jednak 2 godziny zwykle nie są wystarczające. Bardziej efektywne są lekcje krótsze, a częstsze – badania szwedzkie pokazują, że nawet 30 min języka obcego to za dużo dla młodszego dziecka.<sup>7</sup>

Mobilizowanie dziecka (a często i jego rodziców) do systematycznego uczęszczania na lekcje może być trudnym wyzwaniem dla osoby uczącej np. w przypadku dzieci uchodźców z Czeczenii, które, jak nagle pojawiają się w szkole, tak też nieoczekiwanie po pewnym czasie znikają, aby potem (choć rzadko) ponownie się zjawić. Wysoka absencja na lekcjach, zwłaszcza z języka obcego, zawsze jest przyczyną zaległości, odstawania i zniechęcenia ucznia/uczennicy.
5. **Zachęcać i motywować dziecko do nauki języka polskiego** – język polski nie jest zbyt atrakcyjny dla dzieci obcokrajowców, zwłaszcza jeśli przebywają w Polsce tylko chwilowo, z rodzicami. Do tego nie należy przecież do łatwych języków, szczególnie polska fonetyka i gramatyka. Ale ich motywacją zwykle jest chęć porozumiewania się z polskimi kolegami i koleżankami, więc uczą się zadziwiająco szybko. Starsze dzieci i młodzież trudniej zachęcić do uczenia się polskiego, bo świetnie dogadują się ze swymi rówieśnikami z Polski po angielsku. Jeszcze inaczej jest (choć nie zawsze), kiedy osoby uczące się mają polskie pochodzenie – są zmotywowane wewnętrznie, bo chcą rozmawiać po polsku np. z babcią, która nie zna angielskiego. Dla nich polski nie jest językiem obcym, ale też nie jest językiem, w którym myślą i mówią na co dzień – jest językiem przodków. Polski uczony w Polsce staje się

<sup>7</sup> Lundberg G., *Developing Teachers of Young Learners: In-service for Educational Change and Improvement*, w: Nikolev M. i in. (red.), *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials*, Graz 2007, European Centre for Modern Languages – Council of Europe, s. 28, za: Siek-Piskozub T., *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problem*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 15.

językiem drugim, przyswajany w naturalnych warunkach, a więc szybciej niż język obcy uczony tylko na lekcjach.

Częste i konkretne pochwały nauczycielki czy nauczyciela (*Świetnie... (przeczytałeś/aś ten fragment!)/Doskonale... poradziłeś/aś sobie z tym zadaniem!)/Wspaniale... (napisałeś/aś zadanie domowe!)/Bardzo ładnie... (narysowałeś/aś ten dom.)*) oraz nawet najmniejsze nagrody, np. w postaci naklejki czy uśmiechniętej buźki – mogą skutecznie zachęcić małych uczniów i małe uczennice do pracy na lekcji i w domu.

Nie wolno okazywać zniecierpliwienia dziecku, które nie może poradzić sobie z zadaniem – także koledzy nie powinni go ponaglać, bo to działa deprymująco. Nie można pomijać słabszych, ale też nie należy zamęczać ich – trzeba zadawać im łatwiejsze pytania, a lepszym i szybciej pracującym dawać dodatkowe zadania do wykonania.

Ważne jest włączanie rodziców w proces kształcenia językowego dzieci, nawet jeśli nie znają polskiego mogą podtrzymywać motywację swoich dzieci i zachęcać do dalszego wysiłku np. przez pochwały, zainteresowanie się zadaniem domowym z języka polskiego, albo kiedy przyjdą do szkoły na przedstawienie po polsku, w którym ich pociecha gra rolę. Małe dziecko uczy się przede wszystkim dla mamy i taty. A być może również rodzice zostaną zachęceni przez córkę czy syna do zapisania się na kurs polskiego i w przyszłości nie będą musieli korzystać już z pomocy swych dzieci jako tłumaczy. Trudno uczyć dzieci języka obcego, jeśli rodzice nie są do tego przekonani.

6. **Współpracować z nauczycielką/nauczycielem nauczania początkowego** – aby skorelować materiał językowy z treściami kształcenia zintegrowanego w danym tygodniu. Nie zawsze się to udaje, bo np. 90 min. w tygodniu dodatkowych spotkań z językiem polskim to za mało. Jednak proces nauczania planuje zwykle nauczyciel/ka od języka: podział na grupy, określenie poziomu biegłości językowej ucznia/uczennicy, wybór podręcznika, dobór (lub ułożenie własnego) programu i materiałów na poszczególne lekcje.
7. **Najpierw kształcić przede wszystkim sprawności receptywne (umiejętność rozumienia)** – a dopiero potem sprawności produktywne (mówienie pojedynczych słów, potem fraz i wreszcie całej wypowiedzi). Nawet w języku ojczystym dziecko najpierw słucha, a potem zaczyna mówić. Trzeba pamiętać, że młodsze dzieci muszą się choć trochę osłuchać z nowym językiem (jest to tzw. faza ciszy, okres inkubacji językowej<sup>8</sup>) – wtedy wystarczy chóralne powtarzanie słów i krótkich rymowanek, śpiewanie całą grupą prostej piosenki, pantomima. Oczywiście u dziecka, które wszędzie wokół siebie słyszy obcy język, okres ten będzie trwał krócej niż w przypadku dziecka uczącego języka w sztucznych warunkach – tylko na lekcjach. Jeśli nauczy się „słyszeć” język, nie będzie miało problemów z polską wymową. Ale też pamiętajmy o tym, że dzieci mają mniej zahamowań w mówieniu w języku obcym niż dorośli i że zawsze rozumieją więcej niż mogą powiedzieć. Potrafią domyślić się znaczenia słów i poleceń z kontekstu, gestu, mimiki. Nauczyciel/ka nie może nalegać, żeby mały uczeń zaczął mówić, ale raczej delikatnie zachęcać, gdy wie, że już jest gotowy i że już potrafi.

---

<sup>8</sup> Komorowska H., *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/1996, s. 217, za: Gładysz J., *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, w: Sikora-Banasik D. (red.), j.w., s. 85.

Dzieci na początku powinny nauczyć się reagowania na polecenia, czyli rozumieć, czego chce od nich nauczyciel/ka. Dlatego też ważne jest, aby polecenia były krótkie, proste i powtarzane w ten sam sposób na kolejnych lekcjach: *Otwórzcie książki na stronie.../Jeszcze raz/Proszę siadać/Narysuj.../Postuchaj...* itp.

Przez kilka pierwszych lekcji zwykle zaleca się niekorzystanie z podręcznika (tzw. okres bezpodręcznikowy) – sprzyja to lepszemu osłuchaniu się z językiem, a czas ten można przeznaczyć na intensywne ćwiczenia fonetyczne.

8. **Być świadomym, że proces rozumienia tego, co nauczyciel/ka (i inni) mówią do dziecka w obcym języku jest złożony** – najpierw dziecko musi wyznaczyć granice między słyszаныmi wyrazami, potem właściwie zinterpretować intonację (czy to jest pytanie czy polecenie), następnie przyporządkować odpowiednie znaczenie do wyrazów i wreszcie to wszystko połączyć w sensowną całość.<sup>9</sup> Osoba ucząca powinna (na pierwszym etapie nauki) mówić wolno i wyraźnie oraz starać się unikać zbędnych słów, które w wypowiedzi nie mają większego znaczenia, a mogą przeszkodzić w zrozumieniu jej przez ucznia/uczennicę: *przecież, prawie, właśnie, wreszcie, nawet*. Potem korzystniejsze jest mówienie w sposób naturalny, bo przecież taki język dziecko będzie słyszeć wokół siebie.
9. **Łączyć różne sprawności językowe w obrębie jednej jednostki lekcyjnej (mówienie, słuchanie, pisanie i czytanie)** – nie planować lekcji tylko ortograficznej albo czytania czy słuchania przez całe zajęcia. Wszystkie te sprawności powinny wiązać się ze sobą tematycznie. Np. na lekcjach o Bożym Narodzeniu zwykle uczy się składania prostych życzeń po polsku i pisania świątecznej kartki do kolegi/koleżanki, można również poczytać króciutki tekst czy dialog o tradycjach oraz posłuchać piosenki o świątach czy kolędy, a potem ją zaśpiewać – można także uzupełnić brakujące słowa w piosence, związane z Bożym Narodzeniem (*choinka, bombka, opłatek*). W młodszych klasach czytanie i pisanie po polsku należy wprowadzać stopniowo, a dopiero w starszych można uczyć wszystkich systemów i sprawności językowych w jednakowym stopniu.

#### 🔗 **Rozumienie ze słuchu:**

Nierozzerwalnie wiąże się z mówieniem, ale na początku nauki (faza ciszy) można dobrać ćwiczenia, w których mali uczniowie i małe uczennice nie muszą jeszcze mówić w obcym języku, a tylko się z nim osłuchać – usłyszeć różnicę np. pomiędzy *ś* i *sz*, aby potem nie mieć problemów z pisaniem, a do tego niezbędny jest kontakt z dobrym wzorem. Dzieci powinny dużo słuchać różnych historyjek, bo mimochodem zapamiętują wiele słów, zwrotów i konstrukcji gramatycznych. Najczęstsze techniki rozwijające tę sprawność u dzieci to: technika zdań prawdziwych i fałszywych, wskazywanie na obrazku usłyszanych słów, dopasowywanie obrazka do usłyszanego zdania czy opisu, układanie obrazków w odpowiedniej kolejności, uzupełnianie niekompletnego obrazka (poprzez dorysowanie odpowiednich elementów) na podstawie wysłuchanego tekstu, bezsłowne przedstawienie usłyszanej sytuacji (pantomima) i reagowanie całym ciałem np. na polecenia (*Biegać/Siadać/Stać/Klaskać*). Prostim ćwiczeniem jest prośba nauczycielki/nauczyciela o podanie lub wskazanie konkretnego przedmiotu (np. przyborów szkolnych): *Czy możesz mi*

<sup>9</sup> Mind D., Schlüter N., *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*, Cornelsen, Berlin 2003, s. 42, za: Gładysz J., j.w.



podać ołówkę? Gdzie jest długopis? Albo znana gra w kolory z użyciem piłki – dziecko musi rozróżnić polskie nazwy kolorów, aby wiedzieć, kiedy może łapać piłkę, a kiedy nie (kolor czarny), ale nic nie musi mówić.

#### ☛ **Mówienie:**

Jest celem nauczania każdego języka obcego. To głównie według tej sprawności oceniana jest przez innych znajomość języka uczącej się osoby. W nauczaniu wymowy, nie tylko dzieci, zwykle stosuje się techniki imitacji, czyli powtarzania za nauczycielką/nauczycielem lub nagraniem – najpierw chóralnie, potem indywidualnie. Przy wprowadzaniu nowego słowa dzieci (też dorośli) powinny najpierw poćwiczyć jego wymowę, a dopiero potem nauczyć się zapisu graficznego, nigdy odwrotnie. Najwięcej problemów fonetycznych sprawiają większości uczącym się polskie nosówki (*a, ę*), spółgłoski szczelinowe i zwarto-szczelinowe (*sz, dz, ź...*) oraz zbitki spółgłoskowe (*szcz, trz, chrz*). Warto więc dużo ćwiczyć – wymowę pojedynczych głosek i w kontekście – choć to jest żmudne i nużące, np.:

s – sz – ś (*kos – koś – kosz*)  
z – ż (*rz*) – ź (*bez – beż*)  
c – cz – ć (*nic – nić, bicz – bić*)  
dz – dż – dź (*wiedz – wiedź*)

Jednak lingwołanki (np. popularne *W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie*) należy zostawić na dalszy etap nauki. Rozwijaniu sprawności mówienia u dzieci służą m.in.: piosenki, wyliczanki, układanie dialogu, technika wywiadu, odgrywanie ról. Dzieci mogą odgadywać przedmioty po dźwięku, jaki wydaje, smaku czy zapachu oraz nazywać brakujące elementy, przedmioty lub ilustracje. Przykładem może być ćwiczenie, w którym nauczyciel/ka lub wybrany uczeń/wybrana uczennica pokazuje rzeczy albo czynności, a grupa nazywa je po polsku: *Co cię boli?* – nauczyciel/ka pokazuje różne części ciała, a dzieci odgadują: *głowa, ręka, nos*. Nauczyciel/ka może aranżować sytuacje, w których uczniowie i uczennice powinni/ny odpowiednio zachować się językowo – np.: nauczyciel/ka dzwoni do ucznia czy uczennicy przez telefon *drr...* – uczeń/uczennica odbiera, mówiąc: *Słucham?*; nauczyciel/ka (lub uczeń /uczennica) uchyla drzwi do klasy i puka – ktoś inny zaprasza: *Proszę!*

#### 📖 **Czytanie:**

Sprawne czytanie wymaga znajomości alfabetu i relacji graf-fonem oraz treningu. Według badań trzeba znać aż 95% słownictwa, żeby bez wysiłku czytać tekst w języku obcym.<sup>10</sup> Dzieciom zrozumienie ułatwia czytanie na głos, a przy okazji takie czytanie uczy wymowy, intonacji i akcentu. W nauce i w utrwalaniu polskiego alfabetu pomocne są piosenki i wyliczanki np. na melodię poloneza z piosenki „Oto idzie pierwsza para...” można zaśpiewać (a nawet zatańczyć!) krótką wersję abecadła:

A B C D E F G H  
I J K L Ł M N O  
P R S T U W X X  
Y Z Ź  
Y Z Ź

<sup>10</sup> Pamuła M., *Trudna sztuka czytania w języku obcym w pierwszym etapie kształcenia*, w: Sikora-Banasik D. (red.), j.w., s. 121.

Przy okazji – na tę samą melodię da się „wyspiewać” i „wytńczyć” polskie liczebniki:

1 2 3 4 5 6  
7 8 9 10  
10 9 8 7  
6 5 4 3 2 1

Pomocna tutaj może być również popularna gra w okręty.

Na początku ćwiczyć czytanie (i jednocześnie fonetykę) można na polskich imionach z kalendarza i nazwach polskich miast (ze starszymi uczniami i uczennicami na nazwach państw) z atlasów z herbami i flagami oraz drogowskazów z miejscowościami i nazw ulic (z prezentacji PowerPoint ze zdjęciami autentycznych tablic) – wtedy nikt nie stresuje się, że nie rozumie, co czyta. Może być ono poprzedzone wspólnym czytaniem. Ze starszymi dziećmi można odczytywać skrótownice (tylko literowce): *bank BPH*, *dworzec PKP* lub tablice rejestracyjne samochodów (*RSA 05819*). Znana jest też technika łączenia obrazka z wyrazem, grupowania wyrazów (*zwierzęta, owoce, zawody, kolory, pogoda, rodzina*) lub wyszukiwania ich w diagramach.

Inne techniki (zapożyczone z nauczania zintegrowanego): układanie w porządku alfabetycznym, podział słów na sylaby z wyklaskiwaniem, liczenie głosek i liter, literowanie, na późniejszym etapie nauki: podawanie wyrazów zaczynających się na literę, na którą kończył się wyraz poprzedni (*książka – auto – okno*), wyszukiwanie rymów (*Tomek – domek*), rozwiązywanie rebusów itd.

Do doskonalenia czytania i wymowy (nie tylko u dzieci i nie na pierwszych lekcjach!) świetnie nadają się wiersze: „Ptasie radio” i „Lokomotywa”, po wcześniejszym ich odsłuchaniu z tekstem przed oczyma.

#### **Pisanie:**

Sprawia trudności nawet w języku ojczystym. Dzieci z młodszych klas najpierw powinny poznawać język beztekstowo, a dopiero potem ćwiczyć czytanie i pisanie, ale w niewielkim zakresie. Nie można jednak opóźniać wprowadzania pisania, bo dzieci same będą próbować zapisać to, co słyszą, a nie zawsze będzie to zapis poprawny. Ćwiczenia powinny kształcić umiejętność łączenia graficznego zapisu słowa z tym, co dzieci usłyszą. Niektóre techniki rozwijające tę sprawność: pisanie po śladzie, przepisywanie, wypisywanie, dopisywanie, podpisywanie obrazków, uzupełnianie luk w wyrazie/zdaniu lub tekście, układanie wyrazów z rozsypanek literowych, rozwiązywanie krzyżówki.

10. Pamiętać, że dysgrafia, dysortografia i dysleksja – jeśli istnieją w pierwszym języku ucznia/uczennicy – dadzą o sobie znać i przy nauce języka polskiego.
11. Konstruować lekcje tak, aby prezentowany na nich materiał był kolejną cegiełką pewnej całości. Np. najpierw uczymy się przedstawiać (*Mam na imię...*) i liczyć np. do 10, żeby określić swój wiek (*Mam 8 lat.*), potem poznajemy nazwy głównych cech człowieka (*Jestem wysoki i wesoły./Jestem wysoka i wesoła.*), kolory potrzebne do opisu włosów i oczu (*Mam krótkie, czarne włosy i zielone oczy.*), członków rodziny (*brat, tata*) i zaimek dzierżawczy *mój, moja* – dopiero wtedy uczeń/uczennica może opisać swoją rodzinę: *Moja siostra ma na imię Barbara. Ma 6 lat.*

*Jest niska i sympatyczna. Ma niebieskie oczy i długie, blond włosy.* Następne lekcje to kolejne cegielki: *Jestem z USA./Mieszkam w Krakowie./Interesuję się muzyką.*

Treści nauczone powinny rozszerzać się w układzie spiralnym, tak jak całego kształcenia zintegrowanego – np. na lekcji o odzieży wrócą też nazwy kolorów, uzupełnione o nowe. Sprzyja to utrwalaniu m.in. poznawanego słownictwa.

12. **Wprowadzić stały element lekcji** – np. ta sama krótka piosenka na powitanie albo pożegnanie, podawanie numeru bieżącej lekcji czy dnia tygodnia. Daje to dzieciom poczucie pewności i bezpieczeństwa.
13. **Nie przesadzać z ilością materiału i nie zasypywać uczniów niepotrzebnym słownictwem** – np. 6-latki na lekcji mogą sobie przyswoić do 6 nowych słów.<sup>11</sup> Leksyka powinna dotyczyć osoby dziecka, jego najbliższego otoczenia, życia codziennego i szkolnego oraz powinna być ujęta w kręgi tematyczne: *Ja/Moja rodzina/Mój kolega. Moja koleżanka/W klasie/Mój pokój/Moje hobby/Sport/Dni tygodnia/Miesiące/Liczebnyki 0-10, 10-20* (dla starszych: *10-100, 100-1000*)/*Kolory/Owoce i warzywa/Zwierzęta/Zakupy/Odzież/Części ciała/Pogoda/Pory roku/Środki transportu/Zawody* itd.

Szybciej zapamiętuje się te słowa, które są potrzebne – m.in. do tego, żeby rozumieć kolegów i koleżanki i być rozumianym przez nich/nie w zabawie.

W utrwalaniu słownictwa pomagają m.in.: przyporządkowanie słów/wyrazów do odpowiednich kategorii (*czekolada, cukierki – słodczyce*) i odwrotnie – dodawanie słów/wyrazów do podanych kategorii (*napoje: woda mineralna, sok*), tworzenie nowych wyrazów z liter podanego wyrazu (*słodki: sok, kod*), wymienianie wyrazów rozpoczynających się na podaną literę (*p: pies, pan*), wyszukiwanie i zakreślanie poznanych już wyrazów w diagramie, znana zabawa w państwa-miasta (na wyższym poziomie zaawansowania językowego), podawanie skojarzeń (*kasa, zakupy – sklep*), synonimów (*interesujący = ciekawy*) – również na wyższym poziomie i antonimów (*mały ≠ duży*).

14. **Uczyć młodsze dzieci całych sentencji, zwrotów i konstrukcji bez zbędnej analizy gramatycznej** – np. *Idę do szkoły.* (niepotrzebne jest wyjaśnianie, co to jest „do” i dlaczego jest tam -y: „szkoły”). Pomocna jest tu metoda dryli, czyli powtarzania w sposób mechaniczny i bezrefleksyjny (*Jaś czyta książkę./Ewa czyta książkę./Wojtek...*) – dzieci to nie męczą tak, jak dorosłych. Uczyć ważnych i utartych w komunikacji oraz prostych do zapamiętania zwrotów, sformułowań i struktur gramatycznych (*Chce mi się..., Czy mogę...?, Proszę pani!*). Warto na pierwszych lekcjach poćwiczyć niektóre typowe, potrzebne na co dzień uczniowskie pytania czy komunikaty (*Boli mnie brzuch./Czy mogę do toalety?* itd.), aby dziecko czuło się pewnie i bezpiecznie. Można posłużyć się obrazkami lub zdjęciami, a starszym podać – w miarę możliwości – w ich języku tłumaczenie tychże pytań i komunikatów.
15. **W nauczaniu dzieci starszych ograniczać gramatykę do niezbędnego minimum** – a przy tym, zwłaszcza w wykonywanych ćwiczeniach dla początkujących, unikać niekonsekwencji językowych, wyjątków i skomplikowanych alternacji (*kwiat – na kwiecie*). Gramatykę trzeba łączyć z kontekstem sytuacyjnym (np. narzędnik – przy narodowościach lub zawodach: *Jestem Niemką./Mój tata jest lekarzem.*), a konieczne reguły gramatyczne podawać w sposób jak najbardziej uproszczony, wykorzystując w przykładach znane już uczącym się słowa – wtedy swoją uwagę będą mogli skupić

<sup>11</sup> Szpotowicz M., *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, w: Komorowska H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, CODN, Warszawa 2009, s. 121.

tylko na wprowadzanej strukturze gramatycznej. Początkujący potrzebują przede wszystkim ćwiczeń komunikacyjnych, a mniej gramatyki czy pisania. To gramatyka ma być podporządkowana komunikacji, a nie odwrotnie.

16. **Stopniować trudności w ćwiczeniach** – ćwiczenia powinny być powiązane ze sobą: jedno ma wynikać z drugiego, np. uczeń/uczennica ustnie opisuje aktualną pogodę za oknem, aby potem opowiedzieć, jakiej pogody nie lubi lub ułożyć krótką prognozę na następny dzień.
17. **Nie szukać problemów ortograficznych tam, gdzie ich nie ma** – starsi uczniowie cudzoziemscy czasami mają mniejsze problemy z ortografią niż polscy, bo poznając nowe słowa, uczą się jednocześnie ich zapisu graficznego. Uczniom i uczennicom rosyjskojęzycznym (też ukraińskim), np. pisownia *rz/ż* i *ch/h* raczej w ogóle nie sprawia problemów (wymiana *rz*: *r* – rzepa: [ros. *r'epa*], *h*: *g* – hamak: [ros. *gamak*]). Nie trzeba więc poświęcać za dużo czasu na ćwiczenia dotyczące tych zagadnień.
18. **Uczyć raczej tylko po polsku** – nawet jeśli nauczyciel/ka zna język, w którym mówi uczeń/uczennica. Wymaga to od uczącego się dziecka zwiększonej koncentracji, ale też daje mu możliwość osłuchania się z językiem i przynosi lepsze efekty. Przy objaśnianiu nowego słownictwa nauczyciel/ka może posłużyć się obrazkiem, konkretnym przedmiotem, internacjonalizmem (*zainteresowanie* – *hobby*, *dokładny* – *perfekcyjny*) czy znanym dziecku synonimem. Jednak czasami korzystniej jest posłużyć się kilkoma słowami z języka ucznia/uczennicy, aby uniknąć niepotrzebnych frustracji.
19. **Uczyć starsze dzieci przez wskazywanie, w miarę możliwości, różnic (ale i podobieństw) w języku polskim i w ich języku** – np. konstrukcja *Mam ... lat(a)*, a nie: *Mnie...* [ros.] czy *Jestem...* [ang., niem.], a ucząc pisania i czytania, warto już na początku zaznaczyć, że np. głoska *sz* w języku polskim nie jest zapisywana jako *ch*, a litera *c* = głoska *c*, zaś *k* = *k* (*cabu*, *komedio...*), *w* = *w* (a nie *v*) i in. Natomiast uczniowie i uczennice ze Wschodu powinni być szczególnie uważni przy pisaniu tych liter (odczytywaniu głosek), które występują w alfabecie i polskim (łacińskim), i rosyjskim czy ukraińskim (cyrylica):

polskie B(b) = rosyjskie, ukraińskie [W(w)]	H = [n]	T = [g]
C(c) = [s]	m = [t]	U(u) = [i], ukr. [y]
E(e) = czyt. [je]	n = [p]	Y(y) = [u]
g = [d]	P(p) = [r]	

Oczywiście literówki zdarzają się na każdym etapie nauki i osobom w każdym wieku.

20. **Być wrażliwym na błędy** – należy uważać, aby po pewnym czasie nauczyciel/ka nie przyzwyczaił(a) się do tych samych błędów swoich uczniów i uczennic (głównie do konstrukcji składniowych i błędów gramatycznych), a zwłaszcza, żeby nie wkradły się do języka tego, kto uczy(!). Jeśli chodzi o poprawianie błędów, czasami trzeba wykazać się pewną tolerancją – np. w ćwiczeniach komunikacyjnych ważniejsza jest treść (i to że uczeń/uczennica próbuje w ogóle coś powiedzieć) niż poprawność językowa. Nie zawsze można je ignorować – kiedy błędy utrudniają lub uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi albo pojawiają się notorycznie, nauczyciel/ka, inny uczeń/inna uczennica lub osoba wypowiadająca się powinna poprawić błędną formę, aby się nie utrwałała. Ale nie zawsze musi to być natychmiastowa

korekta – można jej dokonać po skończeniu wypowiedzi, w dalszej części lekcji. Zaś interferencje z języka ojczystego dziecka można wykorzystać do pokazania różnic między różnymi systemami językowymi i że dzięki nim nauka języków obcych jest ciekawa. Inne dzieci także mogą powiedzieć, jak jest w ich językach i jak brzmi to samo zdanie. W ten sposób umocnimy ich ojczystą tożsamość językową, a jednocześnie uczymy zrozumienia i szacunku dla każdego (też właśnie poznawanego) języka. Taka rozmowa ułatwi również zapamiętanie nowej konstrukcji, a być może sprawi, że ta sama interferencja nie pojawi się już w przyszłości.

21. **Uczyć języka, ale jednocześnie i kultury** – np. czas przyszły, mówienie o marzeniach i planach można połączyć z andrzejkowymi wróżbami. Trzeba pamiętać, że dla kogoś, kto dopiero poznaje Polskę i Polaków, jego nauczyciel/ka jest wzorcem kulturowym: co i jak mówi, jak się ubiera i zachowuje – czy to dziecko czy dorosły przyjmuje za charakterystyczne dla wszystkich Polaków.<sup>12</sup> Osoba ucząca polskiego staje się więc mentorką/mentorem po polskiej kulturze. Powinna wskazywać różnice kulturowe (np. używanie form grzecznościowych i niezwracanie się przez „ty” do dorosłych). Dzięki swojej nauczycielce czy swojemu nauczycielowi dziecko może odnaleźć się w polskich realiach, nie jest tak bardzo zagubione i może być bliżej swych polskich kolegów i koleżanek. Wprowadzanie treści kulturowych i realioznawczych można powiązać z kalendarzem tak, jak w kształceniu zintegrowanym – np. pierwszy dzień wiosny jest okazją do poznania tradycji (i do zrobienia) marzanny, a także powtórzenia (lub wprowadzenia) nazw pór roku, powtórzenia (lub rozszerzenia) form powitania (powitanie wiosny) i pożegnania (pożegnanie zimy), a „tłusty czwartek” – do przypomnienia dni tygodnia. Prezentując polskie zwyczaje i tradycje, nauczyciel/ka może posłużyć się prezentacją multimedialną, filmem, rekwizytami (wycinanka kurpiowska, palma wielkanocna), ale nie może to być wykład – dziecko musi brać aktywny udział, bo tylko wtedy dotknie i posmakuje polskiej kultury.
22. **Dobierać odpowiednie do wieku i poziomu językowego podręczniki, materiały, pomoce dydaktyczne, metody i techniki pracy** – one pomagają rozbudzać w dzieciach zainteresowanie nauką języka i kultury polskiej. Są podobne lub identyczne jak te stosowane w edukacji zintegrowanej: odgrywanie ról i scenek (drama, pantomima, symulacja, dialog), różne zajęcia plastyczne i manualne (rysowanie, kolorowanie, naklejanie, wycinanie), formy ludyczne powiązane z ruchem (piosenki, rymowanki, wyliczanki, zagadki, zabawy, gry językowe i ruchowe) itd. Choć to nie jest zabawa (z) językiem, ale nauka, to zawsze przecież można się uczyć, bawiąc – dzieci łatwiej wtedy zapamiętują. Ważny jest tu aspekt edukacji muzycznej – piosenki mogą służyć wprowadzeniu słownictwa, zwrotów i struktur gramatycznych (np. zabawa „Rolnik na dolinie” – przy lekcji o rodzinie). Popularne staje się użycie pacynki czy pluśzaków – dzieci reagują na nie pozytywnie i wchodzą z nimi w dialog. Taka pacynka staje się asystentem nauczyciela i pośrednikiem międzykulturowym.<sup>13</sup>

Można więc unikać monotonii na lekcjach. Potrzebna jest pomysłowość nauczyciela/ki, częste zmiany aktywności i form pracy, czasem coś zabawnego, różne

<sup>12</sup> Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005, s. 166.

<sup>13</sup> Jaros I., Raulinajtys A., *Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci*, w: Sikora-D. Banasik (red.), j.w., s. 217; Jaroszewska A., *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki*, w: tamże, s. 172.

rodzaje zadań, a także odpowiednie tempo lekcji i ruch, gdyż, jak wiadomo, dzieciom trudno jest skoncentrować się na jednej czynności przez dłuższy czas i jeśli jest ona zbyt długotrwała i jednorodna, wywołuje zmęczenie i znudzenie. Aby tego unikać, można m.in. często zmieniać podziały na grupy i przerywać zabawę w odpowiednim momencie.

Stosowanie nowoczesnych metod i technik nie oznacza, że te konwencjonalne są niepotrzebne, przestarzałe czy nieefektywne – należy je tylko urozmaicać i wzbogacać niekonwencjonalnymi. Trzeba tu mieć na uwadze to, że w różnych krajach i kulturach są różne nawyki uczenia się poprzez różne formy, dlatego też dzieci przybywające do Polski mają swoje kulturowe nawyki, jak się uczyć – jedne wolą bardziej tradycyjne formy, inne przyzwyczajone są do form nowoczesnych, interaktywnych. Pamiętajmy też, że są różne strategie uczenia się: przez patrzenie, słuchanie i działanie, co wymaga zaangażowania różnych zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku, smaku, węchu). Każde człowiek preferuje inny styl uczenia się, dlatego też ćwiczenia i metody na lekcjach powinny być tak dobrane, aby równomiernie angażowały wszystkie zmysły (VAKOG) – stara, sprawdzona metoda:

*Gdy usłyszę – zapomnę,  
Gdy usłyszę i zobaczę – zapamiętam,  
Gdy usłyszę, zobaczę i porozmawiam – zrozumieję,  
Gdy usłyszę, zobaczę, porozmawiam i zrobię – zdobywam sprawność i wiedzę (...)*

Mel Silberman

Wszystkie pomoce i materiały muszą mieć estetyczny wygląd (kolorowe obrazki zamiast czarno-białych, wyraźne ksero) – one też zachęcają do nauki. Pomocne są także autentyczne przedmioty np. przybory szkolne, naczynia i in. (poglądowość w nauczaniu). Nie zapominajmy, że aż 75% ogólnej wiedzy o świecie dociera do dziecka przez spostrzeżenia wzrokowe, a ok. 20% – to spostrzeżenia słuchowe.<sup>14</sup>

23. **Chętnie korzystać z multimediów** – w dobie komputerów, odtwarzaczy DVD, rzutników i tablic interaktywnych nie da się nie korzystać – również przy uczeniu języka polskiego jako obcego/drugiego – z internetu, edukacyjnych programów komputerowych, materiałów na płytach CD czy DVD – one uatrakcyjniają lekcje. Nie bać się tego. Pamiętajmy jednak o tym, aby prezentowane materiały miały odpowiednią jakość dźwięku (szczególnie ważne przy nauczaniu języka obcego) i obrazu, wiązały się z tematem i celami lekcji, nie były za długie – żeby został czas na omówienie i utrwalenie tego, co prezentujemy. Nie zapominajmy też, że sprzęt czasami zawodzi – trzeba być i na to przygotowanym (dodatkowe, zastępcze materiały – skserowane ćwiczenia). Warto wcześniej przed lekcją sprawdzić, czy wszystko działa i jest dobrze podłączone, aby potem uniknąć zamieszania i straty czasu.
24. **Wystrzegać się niewyraźnego pisma i chaosu na tablicy** – bo to zawsze utrudnia pracę uczącym się, a zwłaszcza nieznającym dobrze (albo w ogóle) języka.
25. **Ustawiać ławki tak, aby tworzyły podkowę** – zwłaszcza na lekcjach ze starszymi dziećmi. Takie ustawienie zmusza wszystkich do aktywności, umożliwia kontakt

<sup>14</sup> Wieszczyńska E., *Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej*, w: Sikora-Banasik D. (red.), j.w., s. 42.

wzrokowy z nauczycielem/ką oraz kolegami i koleżankami, a także ułatwia kontakt pozawerbalny (np. dziecko może pokazać gestem, o co mu chodzi i widzą to wszyscy, a wtedy inne dzieci mogą podpowiedzieć potrzebne słowo albo zapamiętać to, co odpowie nauczyciel/ka i wiedzą, o czym on/ona mówi w tym momencie).

26. **Cierpliwie czekać na efekty swej pracy** – zwłaszcza jeśli po szkole dziecko nie ma kontaktu z polskimi rozmówcami (np. wraca do ośrodka dla uchodźców) albo w ławce siedzi z kolegą/koleżanką ze swojego kraju czy też w klasie jest więcej dzieci mówiących jego językiem. Szybciej uczy się przez stałe zanurzenie w języku i w kulturze. Nie należy spodziewać się więc natychmiastowych efektów.
27. **Często powtarzać to, czego dziecko się już nauczyło** – bo w pierwszych latach edukacji szkolnej mały uczeń/mała uczennica szybko zapomina. Pamięć dzieci w tym wieku jest mimowolna (zapamiętywanie niezamierzone), a dopiero ok. 10 roku życia staje się bardziej dowolna (zapamiętywanie zamierzone).<sup>15</sup> Dlatego też nie na każdej lekcji musi pojawiać się coś nowego, ale nie można też zanudzać tym, co już było, a z czym dzieci nie mają większych problemów. Materiał językowy należy powtarzać w nowych kontekstach i w powiązaniu z innym materiałem językowym, np. wspomniane już kolory na lekcji o owocach (*Jaka jest pomarańcza? A jakiego koloru jest banan?*) albo o państwach i narodowościach (kolory na flagach).

Ponadto dzieci cechuje pamięć mechaniczna i myślenie konkretne, dlatego też dobrze jest wiązać naukę z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami (np. kiedy dziecko nie zrozumiało lub nie usłyszało, prosi po polsku o powtórzenie: *Proszę powtórzyć./Czy może pani powtórzyć?* – tak, jak było wcześniej uczone, a np. liczebniki 0-10 można utrwalać, wykorzystując numery telefonów, autobusów, tramwajów, sal lekcyjnych, tablic rejestracyjnych, a także bawiąc się w toto-lotka.

28. **Oceniać młodsze dzieci, stosując ocenę opisową** – jak w całym nauczaniu wczesnoszkolnym. Także uczeń/uczennica – przy pomocy osoby uczącej i/lub rodziców może dokonać samooceny (portfolio językowe): co już potrafi, a co jeszcze sprawia mu problem, ale bez wskazywania braków. Niestety, na razie polska wersja Europejskiego portfolio językowego dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat (2006 r.) i w następnych przedziałach wiekowych nie dotyczy języka polskiego jako obcego, ale innych języków (angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego). Jednak nauczyciel/ka może sam opracować takie częściowe portfolio do określonych partii materiału, w których uczeń/uczennica przedstawi swoją ocenę w sposób graficzny (bardziej i mniej uśmiechnięte buźki, słoneczka, kwiatuszki, serduszka). Np.

Umiem liczyć ☺☺ *Bardzo dobrze.*      ☺ *Dobrze.*      📖 *Muszę się jeszcze douczyć.*  
od 0 do 10.

Można również przygotować portfolio kulturowe i realioznawcze, po wykonaniu ćwiczeń powtórzeniowych:<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, ORE, Warszawa 2010, s. 205.

Znam symbole ☺☺ *Bardzo dobrze.* ☺ *Dobrze.* 📖 *Muszę się jeszcze douczyć.*  
narodowe Polski  
(*hymn, godło,  
flaga*).

Zapewne niektóre z tych wskazówek są oczywiste, zwłaszcza dla nauczycielek (i nauczycieli) zajmujących się nauczaniem zintegrowanym czy nauczeniem języka obcego, ale być może przydadzą się np. polonistce i poloniście, którzy po raz pierwszy mają w klasie dziecko spoza Polski.

### **Wybrane podręczniki, materiały i pomoce dydaktyczne oraz metodyczne przydatne w nauczaniu**

1. *Lubię polski!* (cz. I i II), A. Rabiej, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków 2009 i 2010 – seria ta obejmuje kolorowy podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla osoby uczącej (scenariusze wszystkich lekcji, propozycje gier i zabaw, transkrypcje nagrań, rozwiązania zadań z zeszytu ćwiczeń, dodatkowe materiały do kopiowania), dwie płyty CD z nagraniami oraz dodatkowe plansze i kartony obrazkowe do nauki słownictwa. Wzorowana jest na sposobach pracy znanych m.in. z poradników do nauczania języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Przeznaczona jest dla dzieci w wieku ok. 7 lat, które nie znają w ogóle języka polskiego lub znają go w bardzo małym stopniu.
2. *Bawimy się w polski 1*, A. Achtełik, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Ś.C.E.R., 2009 – komplet składa się z kolorowego podręcznika, zeszytu ćwiczeń, klucza do zadań z propozycjami metodycznymi dla nauczyciela/ki oraz płyty CD z tekstami, piosenkami i wierszami. Książka ta adresowana jest do dzieci w wieku 8-12 lat uczących się języka polskiego za granicą jako pierwszego lub drugiego, przede wszystkim do dzieci polonijnych. Autorki książki wprowadzają młodych odbiorców w codzienne sytuacje (szkoła, dom, sklep, zabawa), a także przybliżają im polskie zwyczaje i tradycje. Wykorzystują metodę komunikacyjną i wprowadzają elementy gramatyki.
3. *Baw się z nami. Podręcznik do nauki języka polskiego dla szkół polonijnych*, cz. I, W. Makarski, A. Bobak, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999 – przeznaczony do początkowej nauki dzieci z krajów anglojęzycznych, zawiera elementy polskich tradycji.
4. *Czytam po polsku. Podręcznik do początkowej nauki czytania dla dzieci polskich na obczyźnie*, H. Metera, Lublin 1995 – wraz z ćwiczeniami *Piszę po polsku* (zeszyt 1 i 2) i poradnikiem dla nauczyciela.
5. *Moje literki. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, M. Szelc-Mays, Universitas, Kraków 2002 – przydatna w uczeniu liter, głosek i podziału na sylaby. Składa się z dwóch części: dla uczniów/uczennic (rysunki do kolorowania, linijki do wpisywania liter, kartki do oznaczania liter i głosek) i dla nauczyciela/ki (ćwiczenia i zabawy). Zawiera też tablice z literami i sylabami do wycinania i układania oraz kolorowe karty ze zwierzętami i przedmiotami.
6. *Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci*, H. Metera, A. Surna, WSiP, Warszawa 1991.
7. *A co to takiego?*, A. Seretny, Universitas, Kraków 2008 – to kolorowy, obrazkowy słownik języka polskiego właściwie dla osób uczących się w każdym wieku i na



- różnym poziomie nauczania. Prezentowane słownictwo (rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki) ujęte jest w 32 pola tematyczne (*sport, miasto, czas* itd).
8. *Nowe słowa – stare rzeczy*, M. Szalc-Mays, Universitas, Kraków 2004 – zestaw kolorowych plansz rysunkowych do podręcznika (podręcznik przeznaczony jest dla młodzieży i studentów/studentek), dla uczących się w zasadzie w każdym wieku, początkujących i średnio zaawansowanych. Ilustrują one 14 centrów tematycznych (*podróż, potrawy i napoje* itd.).
  9. *Słowa i słówka*, M. Szalc-Mays, E. Rybicka, Universitas, Kraków 2006 – 72 czarno-białe tablice tematyczne do nauki słownictwa i podstaw gramatyki, niektóre nadają się do kolorowania, (podręcznik przeznaczony jest dla starszych uczniów/uczennic i studentów/studentek): *postaci z bajek, wyrazy na niektóre litery, przyimki* itd.
  10. *Nie ma róży bez kolców*, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2009 – dla starszych uczących się na różnym poziomie językowym. Jest to zbiór ćwiczeń ortograficznych (m.in. wyboru, transformacyjne, uzupełnianie luk, rozsypanki, dyktanda) wraz z zasadami pisowni.
  11. *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, T. Pelc, Wydawnictwo WING, Łódź 1997 – obejmuje plansze do gier (warcaby, domino, bingo) i instrukcje dla osoby uczącej, niektóre z nich mogą być wykorzystywane na lekcjach z dziećmi.
  12. *Ten, ta, to. Ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców*, J. Lechowicz, J. Podsiadły, Wydawnictwo WING, Łódź 2001 – niektóre ćwiczenia-zabawy są odpowiednie dla starszych dzieci.
  13. Film *Uczmy się polskiego* – pierwszy (z 1996 r.), profesjonalny, multimedialny kurs języka polskiego, od 2007 r. na 10 płytach DVD (kurs podstawowy: 5 płyt = 15 półgodzinnych odcinków, kurs zaawansowany: 5 płyt = 15 półgodzinnych odcinków). Kurs ma formę filmowego serialu. Był on wielokrotnie emitowany na antenie TV POLONIA. Jego producentem była m.in. Telewizja Polska, a koncepcję naukową kursu opracował W. Miodunka. Film ukazuje realia polskie lat 90., ale jest przydatny i dziś w nauczaniu osób w różnym wieku, początkujących i średnio zaawansowanych i może urozmaicić lekcje, zwłaszcza jego pierwsze odcinki i fragmenty następnych. Bohaterem filmu jest rodzina Grzegorzewskich z dwojgiem dzieci i psem. Uczeń-widz poznaje różne sytuacje komunikacyjne: przedstawianie się, rozmowa przez telefon, pytanie o drogę, zakupy, wizyta lekarza u chorego, a także poznaje elementy polskiej kultury (Zakopane, Boże Narodzenie). Każdy odcinek składa się z kilku fragmentów, po każdym fragmencie są powtarzane kluczowe słowa, zdania, zwroty i konstrukcje gramatyczne. Do filmu dodana jest książka w wersji polsko-angielskiej z transkrypcją dialogów i ćwiczeniami oraz płyta z piosenkami.
  14. *Głoski polskie* – kasetę wideo z przewodnikiem w formie książki (opr. J. Tambor, R. Cudak), Katowice 1993 – program edukacyjny dla cudzoziemców, który ma pomóc w rozpoznawaniu dźwięków polskich ze słuchu i uczyć poprawnej wymowy. Można się nim wspomóc przy nauce polskiej fonetyki starszych uczniów/uczennic. Nagranie zawiera wymowę głosek w izolacji i w wyrazach. Pokazany jest stan narządów mowy w trakcie wypowiedziania poszczególnych głosek.
  15. Program komputerowy do nauki języka polskiego ONENESS, 2007 [<http://www.oneness.vu.lt>, dostęp: 30.07.2011] – obejmuje 10 lekcji w języku angielskim. Każda lekcja zawiera: słownictwo, gramatykę, czytanie, słuchanie, mówienie,

- pisanie, ćwiczenia, informacje o Polsce, dużo kolorowych zdjęć i obrazków – niektóre elementy można wykorzystać dla dzieci. Program dostępny jest również na CD, do której dołączona jest miniksiążeczka z podstawowymi polskimi słowami i zwrotami oraz ich odpowiednikami w kilku językach: angielskim, niemieckim, francuskim, rosyjskim i hiszpańskim (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2009).
16. *Włącz Polskę!* (2010) na stronach: <http://www.polska-szkola.pl> oraz <http://www.polskaszkoła.edu.pl> [dostęp: 30.07.2011] – internetowy podręcznik dla dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. Również nauczyciel/ka w Polsce może tam coś znaleźć dla uczniów/uczennic cudzoziemskich i polskiego pochodzenia. Te innowacyjne materiały edukacyjne opracowane przez ekspertów i ekspertki oraz doświadczonych nauczycieli i doświadczone nauczycielki mogą być powielane nieodpłatnie i bez rejestracji – nauczyciel/ka sam(a) tworzy podręcznik z wybranych przez siebie modułów, odpowiednio dobranych do potrzeb i poziomu językowego uczniów i uczennic.
  17. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2005.
  18. *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, I. Janowska, Universitas, Kraków 2010 – są tu wskazówki, jak przygotować się do lekcji z każdego języka obcego (a więc też polskiego) i jak ją zaplanować oraz przykładowe konspekty lekcji JPJO (raczej dla młodzieży i studentów/studentek).
  19. *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, MEN, Warszawa 2010 [<http://www.polska-szkola.pl>, <http://www.polskaszkoła.edu.pl>, dostęp: 30.07.2011] – to pierwszy dokument tego rodzaju w polskiej edukacji skierowany do nauczycieli i nauczycielek z polskich szkół za granicą, ale może być wskazówką i podpowiedzią dla osób w Polsce uczących dzieci polskich reemigrantów (czego dziecko mogło być uczone za granicą, co powinno umieć i wiedzieć). *Podstawa* zawiera wymagania dla trzech grup wiekowych: 5-9 lat, 10-13 lat i od 14 lat z zakresu języka polskiego, polskiej literatury, historii i geografii oraz wykaz proponowanych lektur i tekstów kultury (piosenki, filmy).
  20. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu edukacyjnego (w szkołach m. st. Warszawy)*, Warszawa 2010 – materiały przygotowane dla Biura Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, tam też dostępne. Autor(k)ami programu są warszawscy doradcy metodyczni w zakresie języka polskiego, języka angielskiego i edukacji wczesnoszkolnej, którzy na co dzień prowadzą zajęcia z dziećmi cudzoziemskimi.

### **Do nauczania polskiej kultury**

1. *Pokochaj polską mowę* (kl. 2), H. Metera, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. T. Goniewicza, Lublin 1992 – dla młodszych dzieci (głównie polskiego pochodzenia mieszkających poza granicami Polski) znających język polski z domu.
2. *Strzeż polskiej mowy* (kl. III/IV), H. Metera, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. T. Goniewicza, Lublin 1995 – dla starszych dzieci (również polskiego pochodzenia mieszkających poza Polską) mówiących po polsku.
3. *Tańce malowane*, M. Szelc-Mays, Universitas, Kraków 2003 – dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, materiały te składają się z podręcznika (zawiera

teksty i nuty piosenek ludowych oraz rysunki polskich strojów ludowych do kolorowania i propozycje ćwiczeń dla osoby prowadzącej zajęcia), płyty CD z piosenkami i kart do gry.

4. *Kocham Polskę. Elementarz dla dzieci*, J. i J. Szarkowie, Dom Wydawniczy Rafael, Kraków 2010 – kolorowa książka dla dzieci o polskiej historii, sławnych Polkach i Polakach, znanych miastach.

## Scenariusze lekcji, czyli czego uczyć, z czego i jak?

Poniżej przedstawiam propozycje trzech pierwszych lekcji języka polskiego jako obcego/drugiego, które są ze sobą powiązane.

### Cele proponowanych lekcji:

- Zapoznanie uczniów z polskim alfabetem, podstawowymi formami grzecznościowymi, formami powitania i pożegnania – oficjalnymi i nieoficjalnymi, sposobem przedstawiania się, czyli z tym wszystkim, co jest niezbędna na początku;
- Przekazanie wiedzy o podstawowych elementach kultury;
- Osłuchanie się ucznia z językiem polskim, ćwiczenia fonetyczne, kształcenie sprawności czytania i podstawowego pisania;
- Przygotowanie do pracy z podręcznikiem np. *Bawimy się w polski 1* A. Achtelek i B. Niesporek-Szamburskiej (2009).

**Grupa docelowa:** uczniowie i uczennice spoza Polski w wieku 10-12 lat (niektóre elementy mogą być wykorzystane też w pracy z młodszymi dziećmi), na poziomie początkującym (A1).

**Czas trwania:** 45-60 minut – czas realizacji proponowanego materiału zależy od wielkości grupy, wieku uczniów, ich pochodzenia (uczniowie z krajów słowiańskich szybciej przyswajają sobie polskie słowa i gramatykę) oraz cech indywidualnych uczniów.

### Dodatkowe założenia:

- Mogą być przeprowadzone zarówno w grupie, jak i z uczniem indywidualnym.
- Nauczanie w czasie tych pierwszych lekcji odbywa się tylko w języku polskim. To lekcje bezpodręcznikowe – są zalecane przez metodyków, a ponadto dają czas na dobór i zakup odpowiedniego podręcznika i weryfikację poziomu zaawansowania językowego uczniów (jeśli jest ich więcej).
- Scenariusze te są przeznaczone dla nauczycieli, którzy po raz pierwszy stanęli przed trudnym zadaniem uczenia języka polskiego uczniów cudzoziemców lub polskiego pochodzenia, ale nieznających tego języka.

### Temat: Cześć! Jak masz na imię?

Cele:

Uczeń/uczennica umie:

- przywitać się i pożegnać z rówieśnikiem i osobą dorosłą;
- zapytać kolegę o imię i nazwisko;
- przedstawić się, podając imię i nazwisko;
- polski alfabet.

Czas realizacji: 45-60 minut

Materiały i środki dydaktyczne potrzebne na lekcji:

- pacynka lub postaci wycięte z gazet,
- karteczki z alfabetem dla każdego ucznia lub duża tablica z alfabetem.

Przebieg zajęć:

*Dzień dobry!/Cześć!*

*Jak masz na imię? Mam na imię...*

*Jak się nazywasz? Nazywam się...*

- Nauczyciel wita się z uczniami/uczniem (*Dzień dobry!*), powtarzając to kilkakrotnie i zachęcając (np. nadstawiając ucho i trzymając rękę przy uchu) ich/go do powtórzenia tego powitania – najpierw wspólnie, potem indywidualnie. Następnie ustawia naprzeciw siebie dwóch uczniów i mówi: *Cześć!* Pokazuje na siebie i na uczniów i powtarza: *Dzień dobry!*, ponownie na dwóch uczniów, mówiąc *Cześć!* – żeby uczniowie zrozumieli, że forma przywitania zależy od relacji (oficjalnych lub nieoficjalnych) witających się osób. Uczniowie wspólnie ćwiczą wymowę tego słowa, aby za chwilę w ten sam sposób przywitać się „łańcuszkowo” (po kolei) z kolegami. Można posłużyć się postaciami wyciętymi z gazety, które odpowiednio witają się ze sobą albo ewentualnie pacynką, jeśli uczniowie mają 10 (lub mniej) lat.
- Po przywitaniu się nauczyciel przedstawia się, wskazując na siebie (*Nazywam się...<imię i nazwisko nauczyciela>*). 2-3 razy powtarza swoje imię, wymawiając je wolno, głośno, wyraźnie i wydzielając wszystkie słowa konstrukcji (*Mam-na-imię ...<imię nauczyciela>*). Wspólnie i kilkakrotnie powtarzają ją uczniowie. Następnie nauczyciel zwraca się do każdego ucznia, wskazując go i pytając: *Jak masz na imię?* – i pomaga mu w odpowiedzi, podpowiadając kolejne elementy tej konstrukcji. Na koniec jeszcze raz nauczyciel, a za nim grupa powtarza nowo poznaną strukturę gramatyczną.
- Podobnie ćwiczymy zadawanie pytania o imię (*Jak masz na imię?*).
- Dla utrwalenia uczniowie „łańcuszkowo” (zaczynamy od innej strony niż poprzednio) mówią i pytają następnego kolegę: *Mam na imię...* (imię ucznia). *Jak masz na imię?* – w ten sposób każdy uczeń ma możliwość poćwiczenia tych dwóch struktur. Nauczyciel

- powinien zwrócić uwagę na formy osobowe czasownika „mieć”: *mam* – w odpowiedzi, *masz* – w pytaniu. Prawdopodobnie będzie to sprawiać trudności uczniom.
- Jeśli grupa jest mała i uczniowie dobrze opanowali już tę konstrukcję, można wprowadzić w ten sam sposób następną: *Jak się nazywasz? Nazywam się...* Nauczyciel na przykładzie własnego nazwiska prezentuje, jakie są możliwości odpowiedzi na takie pytanie (*Nazywam się Anna Nowak./Nazywam się Nowak.* – ale: *Mam na imię Anna.*). Powtarza to kilka razy, aby uczniowie zrozumieli, że to jest pytanie o nazwisko lub imię i nazwisko, ale nie o samo imię (NIE: *Nazywam się Anna.* – choć potocznie Polacy tak mówią). Zaznacza również (z pomocą gestów), że najpierw podajemy imię, potem nazwisko, a nie odwrotnie (element kulturowy lekcji) i pilnuje, aby uczniowie (zwłaszcza ze Wschodu) tak się przedstawiali i w razie błędu ich poprawia. Ponadto zwraca uwagę na formy osobowe czasownika „nazywać się”: *nazywam* – w odpowiedzi, *nazywasz* – w pytaniu, wskazując na analogię z czasownikiem „mieć” w konstrukcjach dotyczących imienia. Jednak NIE zajmuje się odmianą tych czasowników przez wszystkie osoby.

Pytanie o nazwisko można ćwiczyć też na następnej lekcji, bo pytania o imię i nazwisko oraz odpowiedzi na nie zwykle mylą się uczniom.

### *Alfabet*

- Nauczyciel rozdaje uczniom karteczki, które powinny wkleić sobie do zeszytu, z dużymi i małymi literami polskiego alfabetu lub zapisuje po jednej kolejne litery na tablicy, a uczniowie na bieżąco przepisują je do zeszytu. Kilkakrotnie odczytuje każdą literę alfabetu, a uczniowie powtarzają wspólnie, a potem indywidualnie. Bardzo przydatna jest tu duża plansza z alfabetem.
- Co 3-4 litery powtarzamy wspólnie, a potem indywidualnie powtarza parę kolejnych osób wszystkie poprzednie litery, aż dojdziemy do całego alfabetu. Następnie poszczególni uczniowie odczytują, nie po kolei („na wrywki”), wskazane litery. Więcej uwagi poświęcamy literom, które występują tylko w polskim alfabecie (np. *ę, ć, ł* itd.). Wymowę samogłosek nosowych (*a, e*) można zademonstrować, ściskając nos dwoma palcami, uczniowie mogą to poćwiczyć – będzie to wesoły „przerzynik” w lekcji. Jeśli w grupie są uczniowie rosyjskojęzyczni, zaznaczamy te litery, które mogą się mylić z literami z rosyjskiego alfabetu (np. *Bb, Cc, g* itd.), a dla uczniów angielskojęzycznych – *a, e, i, g, j, w*, bo z ich odczytaniem mają zwykle problem.
- Na zakończenie lekcji – jako podsumowanie i powtórzenie – pytamy kilku uczniów o imię/nazwisko.
- Zadanie domowe – na razie nie zadajemy, żeby uczyć nie zniechęcili się do języka i nie zestresowali, że nie rozumieją, co mają zrobić w domu. Wszystko to uczniowie będą jeszcze ćwiczyć na kolejnych lekcjach, a dopiero kiedy dobrze opanują, dostaną odpowiednie zadanie. Zapewne niektórzy uczniowie sami w domu będą powtarzać polski alfabet i to, czego się nauczyli na tej lekcji.

### *Do widzenia!/Cześć*

- Żegnamy się z uczniami np. machając ręką i mówiąc: *Do widzenia!* – uczniowie powtarzają za nauczycielem kilka razy, wspólnie i indywidualnie. A potem żegnają siebie nawzajem nieoficjalnie: *Cześć!* (w parach lub „łańcuszkowo”). Przypominamy, że tak też się witali i zestawiamy: *Dzień dobry!* ≠ *Do widzenia!*, *Cześć!* ≠ *Cześć!*

## Lekcja 2

### Temat: A, B, C...

#### Cele:

#### Uczeń/uczennica umie/zna:

- podziękować, poprosić i przeprosić;
- przeliterować swoje imię i nazwisko;
- polskie dwuznaki;
- podstawowe kroki poloneza jako tańca narodowego Polaków.

Czas realizacji: 45-60 minut

#### Materiały i środki dydaktyczne potrzebne na lekcji:

- duża tablica z alfabetem,
- karteczki z polskimi dwuznakami dla każdego ucznia,
- obrazki przedstawiające wymowę niektórych polskich głosek lub kasetę wideo pt. „Głoski polskie” (Katowice 1993).

#### Przebieg zajęć:

- Nauczyciel wita uczniów, jak na pierwszej lekcji (*Dzień dobry*), a potem uczniowie witają się między sobą (*Cześć!*). Następnie powtarzamy (najlepiej po kolei, jeśli ławki ustawione są w kształcie podkowy) to, czego nauczyliśmy się na poprzedniej lekcji: pytanie o imię/nazwisko, odpowiedzi na nie, litery polskiego alfabetu (z wykorzystaniem dużej tablicy z alfabetem).

#### *Proszę/Dziękuję/Przepraszam*

- Jeśli na pierwszej lekcji uczniowie nie uczyli się, jak pytać o nazwisko i odpowiadać na takie pytanie, teraz można to wprowadzić (zob. lekcja 1). Poznajemy także podstawowe formy grzecznościowe (*Proszę/Dziękuję/Przepraszam*). Nauczyciel podaje np. książkę uczniowi i mówi: *Proszę* – powtarza to kilka razy z różnymi uczniami. Następnie wszyscy wspólnie, a potem indywidualnie powtarzają za nauczycielem. Kiedy wymowa jest już poprawna, nauczyciel odgrywa miniscenkę: jak poprzednio podaje książkę wybranemu uczniowi, mówiąc *Proszę* i zaraz zajmuje miejsce ucznia, odpowiadając „w jego imieniu”: *Dziękuję*. Powtarza to 2-3 razy, żeby uczniowie zrozumieli znaczenie tych słów, jeśli jeszcze ich nie znają. Potem chóralnie powtarzają (*Dziękuję*), a następnie w parach: jeden uczeń podaje coś drugiemu (*Proszę*), a drugi mu dziękuje. Najpierw ćwiczą sobie sami w parach, a nauczyciel przysłuchuje się temu i jeśli trzeba poprawia czy też dodatkowo powtarza dane formy, a potem uczniowie prezentują swój minidialog klasie. Dodatkowo nauczyciel pokazuje z pomocą gestów i mimiki, że *Proszę* mówimy też, kiedy wyrażamy prośbę albo kiedy ktoś puka do naszych drzwi, zapraszając do wejścia czy żeby usiadł (co demonstruje).
- Na koniec jakby niechący strąca coś z ławki i mówi kilkakrotnie: *Przepraszam*. Albo też swoją postawą wyraża przeprosiny. Uczniowie również powtarzają – wspólnie

i indywidualnie. A na zakończenie powtarzają za nauczycielem jeszcze raz wszystkie trzy formy grzecznościowe.

#### *Literowanie*

- Nauczyciel mówi, jak się nazywa i literuje swoje imię i nazwisko. A następnie każdy uczeń przedstawia się i literuje.

#### *Śpiewanie alfabetu*

- Na melodię piosenki „Oto idzie pierwsza para, stary Maciej i Barbara” (dostępna w większości popularnych śpiewników) śpiewamy alfabet (niepełną wersję, ale wzbogaconą o X, zaznaczając i pokazując jednak, że w polskim alfabecie nie ma takiej litery i że to tylko piosenka) – najpierw sam nauczyciel (2 razy), aby zapoznać uczniów z melodią, a potem wspólnie:

A B C D E F G H  
I J K L Ł M N O  
P R S T U W X X  
Y Z Ź  
Y Z Ź

Nauczyciel wyjaśnia, że to jest rytm poloneza oraz pokazuje krok poloneza, śpiewając *A, B, C...* Również uczniowie ustawieni w pary mogą zatańczyć kilka prostych elementów (np. idą do przodu, przechodzą tunelem, rozchodzą się na boki i wracają czwórkami), cały czas śpiewając alfabet (element kulturowy lekcji). Będzie to pewne urozmaicenie lekcji, które zwykle podoba się uczniom.

#### *Dwuznaki: ch, rz, sz, cz, dz, dź, dź (dzi)*

- Nauczyciel wskazuje i odczytuje w alfabecie „ó” i „u” – zaznacza, że wymowa jest taka sama, a tylko ortografia inna. Wskazuje „ż”, a uczniowie nazywają tę literę. Obok zapisuje, a uczniowie znowu nazywają wskazane litery: r+z = rz („rz” wymawia nauczyciel). Podobnie „h” i c+h = ch („ch” wymawia nauczyciel).

Uczniowie dostają do wklejenia do zeszytu karteczki z polskimi dwuznakami, które w podobny sposób poznają i ćwiczą ich wymowę w izolacji. Mogą też na bieżąco przepisywać do zeszytu – wtedy nauczyciel, po każdym dwuznaku, daje czas na przepisanie:

s+z = sz  
c+z = cz  
d+z = dz  
d+ź = dź  
d+ż = dź / d+z+i = dzi

W przypadku „dzi” zwraca uwagę na potrójny znak. Wyjaśnia też sposób wymawiania tych dwuznaków i innych głosek, pokazując i rysując na tablicy lub posługując się odpowiednimi obrazkami, a uczniowie ćwiczą:

*s, z, c, dz* – czubek języka dotyka przednich zębów,  
*sz, rz (ż), cz, dź* – przednia część języka dotyka dziąseł,  
*ś, ź, ć, dź* – środkowa część języka dotyka podniebienia.

Można wykorzystać również odpowiednie fragmenty nagrania z kasety wideo pt. „Głoski polskie” (opr. J. Tambor, R. Cudak, Katowice 1993).

- Na zakończenie lekcji nauczyciel prosi o chóralne powtórzenie za nim poznanych form grzecznościowych (*Proszę/Dziękuję/Przepraszam*)
- Nadal nie ma zadania domowego.
- Nauczyciel żegna się z uczniami (*Do widzenia!*), a uczniowie ze sobą (*Cześć!*).



### Temat: Wisła + Warszawa = Polska

#### Cele:

#### Uczeń/uczennica umie/zna:

- przywitać się i pożegnać z rówieśnikiem i osobą dorosłą wieczorem lub w nocy;
- rozpoznać ze słuchu polskie litery z nagrania;
- zaznaczyć w wyrazie sylabę akcentowaną;
- sposoby zmiękczenia w języku polskim;
- przeczytać i wymówić polskie imiona, nazwy polskich miast oraz państw – w tym podać też polską nazwę kraju, z którego pochodzi;
- ułożyć alfabetycznie podane wyrazy.

Czas realizacji: 45-60 minut

#### Materiały i środki dydaktyczne potrzebne na lekcji:

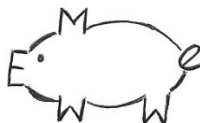
- zdjęcia tablic rejestracyjnych samochodów,
- nagranie wiersza J. Tuwima pt. „Abecadło”,
- obrazki przedstawiające osoby różnej płci i w różnym wieku lub postaci wycięte z gazet, usztywnione i przytwierdzone do patyków,
- obrazki przedstawiające słońce i księżyc (noc),
- kalendarzyki z zaznaczonymi imieninami,
- atlasy geograficzne z herbami polskich miast i flagami różnych państw,
- karteczki z polskimi imionami i nazwami polskich miast (jako zadanie domowe) dla każdego ucznia.

#### Przebieg zajęć:

- Nauczyciel wita uczniów (*Dzień dobry!*), a uczniowie siebie nawzajem (*Cześć!*) – tak, jak na poprzednich lekcjach. Sprawnie powtarzamy to, co było do tej pory: pytanie o imię i nazwisko oraz przedstawianie się, polski alfabet, dwuznaki, literowanie własnego imienia i nazwiska, formy grzecznościowe – każdemu uczniowi możemy zadać inne pytanie/zadanie, podając przykład, jeśli nie rozumie, co ma zrobić.

Przykłady ćwiczeń utrwalających – nadających się do powtórki na tej lekcji lub na następnych:

1. Drzwi – nauczyciel uchyla drzwi wyjściowe z klasy i staje z drugiej strony, głośno puka i czeka na zaproszenie uczniów, tzn. aż ktoś powie *Proszę!*
2. Świnka – nauczyciel pisze na tablicy po jednej literze (E, M, W, W, e), a uczniowie chórally je odczytują. Następnie łączy je tak, aby wyszła świnka:



3. Imiona – nauczyciel wypowiada polskie imię i zapisuje je na tablicy, a wskazany uczeń literuje.
4. Tablice rejestracyjne – nauczyciel rysuje na tablicy samochód z tablicą rejestracyjną (np. KWI 0546), uczniowie odczytują, ale tylko litery, które nauczyciel zmienia dla następnego ucznia – takie ćwiczenie można wykonać też w trakcie dalszych lekcji, już po wprowadzeniu liczebników głównych w zakresie 0-10. Można posłużyć się dużą ilustracją lub zdjęciem auta albo prezentacją multimedialną z autentycznymi fotografiami samochodów z widocznymi tablicami rejestracyjnymi.

*Rozumienie ze słuchu – nagranie wiersza J. Tuwima pt. „Abecadło”*

- Nauczyciel prosi o zapisanie po kolei liter, które pojawiają się w wierszu. Treść i inne słowa w wierszu nie są ważne – uczniowie powinni tylko rozpoznać litery z alfabetu. Nauczyciel wskazuje na magnetofon, przykładą dłoń do ucha i mówi np. „ka”, a na tablicy pisze literę „k”, „er” – „r” itp. Uczniowie słuchają nagrania 2 razy i zapisują usłyszane litery w zeszytach. Następnie wspólnie wypisujemy je na tablicy (nauczyciel zapisuje je pod dyktando uczniów), a jeśli któraś litera sprawia trudności, zostawiamy puste miejsce, aby potem uzupełnić je przy trzecim słuchaniu. Nauczyciel może robić pauzy przy trzecim albo jeśli zadanie sprawia trudność uczniom, to już przy drugim słuchaniu np. po każdym wersie (np. *I – zgubiło kropczkę* – PAUZA – *H – złamało kładeczkę* – PAUZA itd.)

*Dobry wieczór!/Dobranoc!  
Cześć!/Cześć!*

- Nauczyciel przy pomocy np. wyciętych postaci z gazet, usztywnionych i przyklejonych do patyczków lub obrazków przedstawiających osoby w różnym wieku wprowadza oficjalne formy powitania i pożegnania wieczorem. Najpierw dla przypomnienia papierowe postacie witają się i żegnają oficjalnie i nieoficjalnie w dzień (*Dzień dobry!* ≠ *Do widzenia!*, *Cześć!* ≠ *Cześć!*). Następnie nauczyciel rysuje na tablicy księżyc i gwiazdy lub pokazuje odpowiedni obrazek, wskazuje postać osoby dorosłej i dziecka z papieru i mówi: *Dobry wieczór!* – może przy tym wykonać gest ręką – podanie dłoni lub ukłon kapeluszem. W ten sposób jednocześnie zapoznaje z kulturowymi, pozawerbalnymi sposobami witania się w Polsce, które przecież nie w każdej kulturze są takie same – niektórych więc mogą zadziwić. Gesty te dla jednych będą więc podpowiedzią, ale dla innych mogą być niezrozumiałe. Powtarza formę kilka razy, a za nim wspólnie wszyscy uczniowie. Potem pokazuje dwie postacie dziecięce i mówi: *Cześć!* Uczniowie też mogą raz powtórzyć, choć to słowo już znają. Pokazując odpowiednie postacie i wykonując gest pożegnania ręką (pa-pa), nauczyciel mówi: *Dobranoc!/Cześć!* Uczniowie znowu powtarzają.

Nauczyciel przepytuje uczniów z form powitania i pożegnania, oficjalnych i nieoficjalnych, o różnych porach dnia, posługując się papierowymi figurkami (osoby dorosłe i dzieci, chłopcy i dziewczyny, kobiety i mężczyźni), obrazkiem słońca i księżycy (dzień i noc – tablicę można podzielić na dwie części, nauczyciel staje przy odpowiedniej części) i gestami (powitanie i pożeganie) np.:

**Nauczyciel** (*pokazuje*): księżyc – starszy pan i pani – gest pożegnania  
**Uczeń** (*mówi*): *Dobranoc!*

### Czytanie, wymowa i akcent

- Nauczyciel rozdaje uczniom kalendarzyki z zaznaczonymi imieniami (najlepiej w formie mianownika). Czyta je wolno i wyraźnie np. po jednym tygodniu, a następnie czytają kolejni uczniowie. Uczniowie mogą też powtarzać chóralnie za nauczycielem każde imię, a dopiero potem czytać. Poznają polskie imiona (element kulturowy lekcji). Jednocześnie ćwiczą polską fonetykę i akcent, które nauczyciel na bieżąco objaśnia. Jest to okazja do tego, aby poćwiczyć też wymowę spółgłosek miękkich i wytłumaczyć zmiękczenie przez znak diakrytyczny oraz przez „i” – jaka jest różnica pomiędzy nimi (np. *Kaśka* – słycać tylko „ś”, *Kasia* – słycać „ś” oraz „i”). Jednak na razie nie podajemy jeszcze zasady ortograficznej (zmiękczenie przez znak diakrytyczny przed spółgłoskami, a przez „i” – przed samogłoskami) – skupiamy się na czytaniu i wymowie. W przypadku *si, ci, zi, dzi* – należy zwrócić uwagę na to, żeby uczniowie nie czytali ich twardo (osobno spółgłoski, osobno „i”).

Nauczyciel wyjaśnia polski akcent (zwykle druga sylaba od końca), dzieląc imiona na sylaby:

An -	na	Do -	mi -	nik	Ka -	ro -	li -	na
2	1	3	2	1	4	3	2	1

Każdy uczeń, który przeczytał już imiona z kalendarza, przychodzi do tablicy i zapisuje jedno z nich podyktowane przez nauczyciela oraz dzieli je na sylabę i zaznacza sylabę akcentowaną.

- Czytanie, wymowę i akcent możemy ćwiczyć również z wykorzystaniem atlasów geograficznych. Nauczyciel rozdaje atlasy geograficzne z herbami polskich miast i flagami państw i prosi o otwarcie ich na odpowiedniej stronie: *Otwórzcie atlasy na stronie...* – numer strony może napisać na tablicy albo pokazać na palcach czy też wskazać odpowiednią stronę w swoim atlasie. Przy okazji poznają nazwy polskich miast (element kulturowy lekcji):

Kra -	ków	Sło -	wa -	cja
2	1	3	2	1

Po przeczytaniu nazw państw uczniowie mówią nazwę swojego państwa. Nauczyciel podaje przykład – wskazując na siebie i na mapę mówi: *Polska, Igor – Rosja, Marry – USA. A ty?* – pyta, zwracając się po kolei do każdego ucznia.

### Zadanie domowe

Podane wyrazy ułóż w porządku alfabetycznym:

- Maria, Andrzej, Michał, Ewa, Damian, Mikołaj, Władysław, Beata, Krzysztof, Robert.*
- Poznań, Wrocław, Gdańsk, Olsztyn, Szczecin, Lublin, Przemyśl, Toruń, Gdynia, Warszawa.*

- Nauczyciel rozdaje uczniom karteczki z polskimi imionami lub/i nazwami polskich miast (10) albo uczniowie przepisują je z tablicy. Nauczyciel wyjaśnia, co oznacza wyrażenie „zadanie domowe”: rysuje na tablicy dom, wskazuje na niego i na uczniów, wykonuje gest pisanie i powtarza kilka razy: *Zadanie domowe*. Uczniowie

też powtarzają chóralnie. A następnie objaśnia polecenie: pisze 2-3 wyrazy (inne imiona/miasta) na tablicy, recytuje alfabet i pisze odpowiedni numer przy wyrazie: *Franciszek (2), Anna (1), Zosia (3)*, a potem przepisuje w odpowiedniej kolejności: *Anna, Franciszek, Zosia...*

- Nauczyciel żegna uczniów (*Do widzenia!*).

## Inne ćwiczenia na te lub/i kolejne lekcje utrwalające to, czego uczniowie nauczyli się do tej pory:

1. **Imiona i miasta** – nauczyciel literuje (po jednym przykładzie) nazwy polskich miast lub polskie imiona, a uczniowie zapisują w zeszytach i odczytują (mogą też zapisywać pojedynczo na tablicy). Jeśli grupa jest mała, nauczyciel sprawdza każdemu uczniowi, czy dobrze zapisał albo kolejni uczniowie przychodzą do tablicy i wspólnie sprawdzamy.
2. **Litery** – uczniowie odgadują brakujące litery w podanych wyrazach, znanych już im z lekcji (np. w wyrazie *przepraszam*) albo polskich imionach, nazwach miast i państw. Nauczyciel zapisuje na tablicy pierwszą i ostatnią literę wyrazu i te, które z nich się powtarzają, a uczniowie proponują różne litery (każdy uczeń po jednej), np.:

d \_\_\_\_\_ c      E \_ e \_\_\_\_\_ a      K \_\_\_\_\_ e  
(dobranoc)                      (Ewelina)                      (Katowice)

3. **Szłydy i napisy uliczne** – uczniowie odczytują autentyczne napisy przygotowane w prezentacji PowerPoint (*restauracja, apteka* itd.), dobrze jeśli zawierają skrótowce-literowce (np. *Bank PKO, sklep AGD*). Zdjęcia powinny być tak zrobione, aby uczeń wiedział, co dane napisy oznaczają albo można dodać obok napisu dodatkową fotografię (napis *Biblioteka* – obok zdjęcie regałów z książkami). Nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na poprawne odczytywanie przez uczniów internacjonalizmów (np. *uniwersytet*).
4. **Nazwy ulic i drogowskazy** – uczniowie ćwiczą czytanie na nazwach ulic z planu miasta lub też z przygotowanej prezentacji z autentycznymi tabliczkami z nazwami ulic i drogowskazami. Odczytywać informacje (miejsowości i kilometry) z drogowskazów można też już po wprowadzeniu liczebników głównych z różnych zakresów (0-10, 10-20, 10-100, 100-1000), aby ćwiczyć te liczebniki i ich wymowę przy odczytywaniu podanych kilometrów.
5. **Adresy e-mail i strony internetowe** – przy odczytywaniu ich nauczyciel podaje potrzebne słownictwo (*kropka, kreska, małpa* – z pomocą ilustracji wyjaśnia, co to jest i dlaczego „małpa”, zwłaszcza że w innych językach ma ona przecież różne znaczenie (np. po rosyjsku „piesek”). Przed czytaniem uczniowie kilka razy wspólnie powtarzają za nauczycielem podane słowa. Na koniec podają, jeśli mają, swoje adresy e-mail.
6. **Zestawienia słów** – ćwiczenie to ma na celu kształcenie sprawności słuchania i słyszenia polskich głosek, aby potem uczniowie nie mieli problemów z pisaniem. Nauczyciel wymawia pary słów, które różnią się tylko jednym dźwiękiem (np. *kosz – koś*). Jedno słowo oznaczamy kropką (*kosz ●*), a drugie – kreską (*koś |*). Uczniowie nie muszą wiedzieć, co te słowa oznaczają. Słuchają i zaznaczają odpowiednio – kropką albo kreską:

Nauczyciel (*mówi*): kosz, kosz, koś, kosz, koś, koś    Uczeń (*zaznacza*): ● ● | ● | |

Nauczyciel wyjaśnia, co mają robić uczniowie na przykładzie – zapisuje przykładową parę na tablicy wraz z oznaczeniami, wyraźnie wymawia słowa i jednocześnie zaznacza je odpowiednio. Inne przykłady takich par:

mocz – moc  
nic – nić  
wiedz – wiedź  
być – bić  
część – cześć  
czy – trzy  
jedz – jedź

7. **Kontury Polski** – uczniowie otrzymują na kartkach kontury Polski z zaznaczonymi górami, morzem, Wisłą, Warszawą i granicami sąsiednich państw (element realizacyjny lekcji). Uczniowie samodzielnie podpisują poszczególne miejsca (*Polska, Bałtyk, Tatry, Wisła, Warszawa, Rosja, Litwa, Białoruś, Ukraina, Słowacja, Czechy, Niemcy*). Być może niektórzy wiedzą, jak brzmią te polskie nazwy geograficzne (np. *Wisła*) albo z jakimi państwami sąsiaduje Polska. Jeśli nie, nauczyciel wyraźnie powtarza kilka razy każdą nazwę, wskazując odpowiednie miejsce na mapce. Następnie podaje te nazwy na tablicy, aby uczniowie mogli sobie sprawdzić swój zapis lub sprawdza każdemu osobno, jeśli jest mała grupka, ewentualnie uczniowie przychodzą po kolei do tablicy i zapisują po jednym wyrazie (w zależności od czasu, którym nauczyciel dysponuje). Można też rozdać atlasy, aby sami zrobili sobie korektę.



8. **Film „Uczmy się polskiego”** (1996, zob. tekst *Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego?*) – uczniowie oglądają fragment I odcinka pt. „Nowi lokatorzy” (w którym Magda Grzegorzewska przedstawia się swoim nowym kolegom i zapoznaje się z nimi). Oglądamy ten fragment raz w całości, a drugi z paузami – wtedy uczniowie powtarzają imiona dzieci i konstrukcje, które się tam pojawiają oraz na wzór filmowej Kasi mówią, jak brzmi oficjalnie i nieoficjalnie ich imię (*Kasia, Kaśka* albo *Katarzyna*). Na koniec pracujemy ze specjalną częścią filmu z zapisem niektórych wypowiedzi, przeznaczoną do czytania i powtarzania. Uczniowie chóralnie, a potem indywidualnie powtarzają (czytają).

## Autorefleksje (po trzech pierwszych lekcjach języka polskiego jako obcego/drugiego)

Scenariusze te przygotowałam na podstawie lekcji, które wielokrotnie już przeprowadziłam, wciąż je udoskonalam i dopracowuję. Dlatego też raczej nie ma w nich niczego, co jest zbędne, niepraktyczne, sprawia szczególne trudności uczącym się lub im się nie podoba. Zwykle zaprezentowany materiał opanowywany był bez większych problemów, a wszystkie cele lekcji zostały osiągnięte.

### 1. Jak reagowali uczniowie/rodzice polscy i niepolscy na zaproponowane przez Ciebie zajęcia? Co lubili w nich? Na co reagowali niechęcią lub w inny zniechęcający sposób? W jaki sposób je wyrażali? I na jakie elementy zajęć?

Czasami młodsze dzieci przychodziły na pierwsze lekcje z rodzicami – rodzice chcieli zobaczyć, jak wygląda taka lekcja i pomóc wszystko zapisać swojemu dziecku. A potem zachęteni sami przychodzili na lekcje polskiego w grupie dorosłych.

Podobało się śpiewanie alfabetu i tańczenie poloneza – większość traktowała to bardzo poważnie i starała się zapamiętać, kto po kim stoi i która figura jest następna. Jednak dzieci w wieku 10-13 lat wstydziły się i niechętnie chciały tańczyć w parach mieszanych.

Podobały się też ćwiczenia fonetyczne z językiem – jak wymawiamy niektóre głoski polskie, tzn. w jakiej pozycji jest wtedy język. Wszyscy chętnie próbowali. Ćwiczenie wymowy polskich nosówek z zatkany nos był również z chęcią wykonywane.

Lubiany był film „Uczmy się polskiego”, jego bohaterowie i piosenki.

Dziwił fakt, że w języku polskim nawet aż 3 litery mogą oznaczać jeden dźwięk.

Śmieszyły niektóre moje rysunki – np. uśmiechnięty księżyc oznaczający noc, kiedy wyjaśniałam, że wieczorem mówimy „dobry wieczór – dobranoc”, literowa świnka (zob. lekcja 3).

Nie tylko dziewczynki, ale i chłopcy przeżywali pierwsze zadanie domowe, które wszyscy mieli odrobione, pokazywali je sobie i porównywali, czasem dziewczynki ozdabiały je rysunkami.

### 2. Czy grupa w trakcie zajęć zgłaszała uwagi? Jakiej?

Często starsze uczennice i starsi uczniowie prosili/prosiły mnie o zapisanie na tablicy pierwszych konstrukcji (np. *Mam na imię...*), zanim jeszcze wprowadziłam alfabet. Musiałam je/ich powstrzymać, że alfabet będzie na następnej lekcji.

Proszono mnie także niejednokrotnie o polskie odpowiedniki imion. Niektórzy potem podawali swoje imiona po polsku i chcieli, żeby do nich właśnie tak mówić np. Jakub zamiast Jim. Zaskoczyło mnie to, bo nie wszyscy z nich mieli polskie pochodzenie. A inni stanowczo zaznaczali, że są np. Ana, a nie Anna, Sasza, a nie Ola (od Aleksandra).

### 3. Czy podczas zajęć zdarzyły się sytuacje, które były dla Ciebie wyjątkowo miłe i motywujące. Jakiej? Dlaczego? Jaka była Twoja reakcja? Czy byłaś z niej zadowolona?

Miłe i motywujące było, kiedy przed lekcją słychać było, jak dzieci witają się po polsku *Cześć!* i potem: *Jak się masz?* A także, gdy na zajęciach z polskiego w grupie dorosłych po pewnym czasie zjawiali się rodzice dzieci, które uczyłam.

### 4. Czy podczas zajęć zdarzyły się sytuacje, które były dla Ciebie wyjątkowo trudne. Jakiej? Dlaczego? Jaka była Twoja reakcja? Czy byłaś z niej zadowolona?

Trudna i nieprzyjemna dla mnie (a może i dla innych?) była sytuacja, kiedy to sfrustrowany uczeń nie chciał ćwiczyć odpowiedzi na pytanie *Jak się nazywasz?*, bo myliła mu się z wcześniej podaną konstrukcją *Mam na imię...* Prosił, żeby go ominąć i pytać

następnych. Trochę mnie to wybiło z rytmu i nieco zmieszało, bo nie spodziewałam się takiej reakcji zaraz na początku nauki. Jednak nie należałam, ale po przepytaniu wszystkich wróciłam do niego, kiedy już osłuchał się z tym, jak odpowiadali inni. Pochwaliłam go i uspokoiliam wszystkich, że na następnej lekcji będziemy to jeszcze ćwiczyć i zapisywać.

Stresujące i niełatwe było, gdy dochodziły nowe osoby w trakcie nauki, kiedy odbyło się już kilka spotkań, bo ciągle trzeba było wracać do początku. Grupa i nowy uczeń/nowa uczennica przedstawiali się sobie nawzajem – była to okazja do powtórki. A alfabetu uczyłam albo ja po lekcji, albo ktoś chętny czy starsze rodzeństwo, które też chodziło na zajęcia z języka polskiego. Nowi uczniowie czy nowe uczennice zwykle szybko nadrabiali/li pierwsze lekcje.

**5. Czego nauczyłaś Twoich uczniów i uczennice podczas tych zajęć? Czy takie były Twoje cele czy udało się też osiągnąć jakieś wartości dodane? Jakież?**

Kiedy po wielu ćwiczeniach wydawało mi się, że moi uczniowie i moje uczennice potrafią już zapytać o imię i/lub nazwisko i odpowiedzieć na takie pytania, pod koniec lekcji, przy podsumowaniu, ale też na następnej lekcji wszystko im się mieszało i wydawało się, że trzeba będzie zaczynać od początku. Jednak konstrukcje te, powtarzane i utrwalane na kolejnych zajęciach, zostały opanowane niemalże perfekcyjnie.

Trzeba było uważać, żeby nie podawać za dużo nowych słów i konstrukcji – czyli żeby trzymać się zaplanowanego konspektu lekcji, bo zwykle już na pierwszych lekcjach uczniowie chcieli wiedzieć niemalże wszystko i pytali, jak powiedzieć to czy tamto po polsku. Np. w swoim pierwszym minidialogu chcieli już pytać o wiek, kraj pochodzenia, hobby, ale wtedy mówiłam/pokazywałam: „Stop! Lekcja nr 5, 6 itd. Teraz lekcja nr 1”.

Czasami, kiedy grupa знаła podstawowe konstrukcje albo sprawnie je opanowała, wprowadzałam standardowe (i też zwykle już im znane) *Jak się masz? – Dobrze/Źle*, choć było to zaplanowane na kolejną lekcję.

**6. Czego Ty się nauczyłaś podczas zajęć wedle tego scenariusza?**

Nauczyłam się, żeby nie używać zbędnych słów np.: *A więc: Jak masz na imię?*, bo uczeń/uczennica powtarzał(a) wszystko, łącznie z „a więc”.

Trzeba zwracać się do uczennic i uczniów po imieniu – nawet jeśli imię to jest dla nas trudne. Dzieci wtedy podpowiedzą i pochwalą nas, jeśli uda się nam użyć właściwego imienia o poprawnym brzmieniu. Zmieniając je lub spolszczając, odbieramy im w pewien sposób ich tożsamość i to, co do nich należy.

Zwykle dzieci, które przychodziły do mnie na pierwszą lekcję języka polskiego znały „dzień dobry”, „cześć!”, a nawet podstawowe formy grzecznościowe i były z tego dumne, choć wymowa tych form nie zawsze była idealna – wcale też taka nie musi być na początku. Wtedy zadanie dla osoby uczącej wydaje się łatwiejsze, bo wystarczy tylko nieco doszlifować fonetykę, ale często bywało inaczej, gdyż trudniej jest odczytać czegoś, co się już utrwaliło. Jednak czasami w grupie miałam i takich uczniów, dla których „dzień dobry” czy „dziękuję!” były nowymi słowami, których musieli się uczyć. Byli tym jakby nieco zawstydzeni, a czasami nie przyznawali się, że nie znają tych słów. Niektórzy przecież mogą znaleźć się w Polsce zupełnie nieoczekiwanie, z dnia na dzień. Dlatego też nauczyłam się, że nie można sugerować się tym, że 2-3 osoby z grupy potrafią powiedzieć po polsku kilka podstawowych słów – w grupie początkującej zawsze trzeba zacząć naukę polskiego od podstaw. Wtedy ci „znający” mogą sobie utrwalić i skorygować to, co już znają (np. niektórzy znali polskie „cześć!”, ale nie wiedzieli, że tak też żegna się kolegę czy koleżankę albo wita się ich również wieczorem), mogą też pomóc tym dopiero uczącym się.



## 7. Jakie kompetencje przydały Ci się do przeprowadzenia takich zajęć?

- a) w obszarze wiedzy i kompetencji merytorycznych – Jaka wiedza ogólna i o danej kulturze Ci się przydała?

Do przeprowadzenia pierwszych lekcji niezbędne są pewne umiejętności, wiedza i określone postawy:

a) wiedza metodyczna – najpierw ćwiczymy wymowę jakiegoś słowa, a potem je zapisujemy – nigdy odwrotnie;

b) wiedza merytoryczna – np. znajomość rosyjskiego alfabetu i artykulacji polskich głosek;

c) wiedza o kulturze – czasami uczniowie prawosławni nie chcą śpiewać na lekcji, bo właśnie mają post; dzieci z krajów byłego ZSRR podpisują zeszyt np. „Zinczuk Nataszy”, a nie „Natasza Zinczuk” i pożyczają długopis od nauczyciela (i to nie tylko młodsze), bo tak jest w ich kraju przyjęte; brak form oficjalnych u dzieci z USA i niektórych innych krajów (np.: *Cześć!* zamiast *Do widzenia* na pożegnanie do nauczyciela albo pytanie *Jak się masz?* zamiast *Jak się pani ma?*)

- b) w obszarze umiejętności kontaktu z uczniami/uczennicami (umiejętność pracy z grupą, dostrzeganie i reagowanie na przejawy niechęci, konfliktu, jakie inne?) – jak budowałaś kontakt, jak odnosiłaś się do uczniów i uczennic?

Zauważyłam, że podobała się moja pochwała „Bomba!”. Działała odprężająco i rozbijając, tworzyła przyjazną atmosferę, zmniejszała dystans między mną i uczącymi się. Co niektórzy dowcipniejsi uczniowie sami zaczęli używać takiej pochwały – kiedy mówiłam: „Super!”, „Rewelacja!”, oni dodawali: „Bomba!”.

Starałam się uciszać zniecierpliwionych uczniów, którzy nie mogli się doczekać odpowiedzi kolegi czy koleżanki na zadane pytanie – palec na ustach i „ciii” zwykle skutkowały i były właściwie rozumiane.

- c) w obszarze umiejętności prowadzenia zajęć – jak wprowadzałaś instrukcje, jak prowadziłaś dyskusje, jak prezentowałaś wiedzę i jak podsumowywałaś wnioski z ćwiczeń)?

Materiał realizowany na tych trzech lekcjach nie jest skomplikowany i można wszystko wytłumaczyć za pomocą odpowiednich obrazków, własnych rysunków szybko nakreślonych na tablicy czy języka pozawerbalnego (gesty, mimika). Wtedy też atmosfera robi się nieco luźniejsza.

Kiedyś uczennica ze Wschodu zapytała nieco znudzona czy to nie wszystko jedno, czy literę „w” odczyta jako [we] czy [wu] albo twarde „sz” i miękkie „ś”. Zrozumiała, że jednak nie wszystko jedno, kiedy podałam jej przykład: *Kasia – kasza*. A uczniowi z Zachodu poleciłam napisać to, co przeliteruje mu z karteczki koleżanka. Było to imię Ewa, które dziewczyna przeliterowała jako: „Je – we – a”. Zachodni uczeń miał oczywiście problem z zapisaniem tego, co dyktuje mu koleżanka.

- d) w obszarze własnych postaw – jakie nastawienia, jakie emocje pomagały Ci, a jakie utrudniały pracę w trakcie zajęć?

Trzymanie nóg (bez butów) na swoim krześle lub sąsiednim wolnym – na początku wydawało mi się to zbyt swobodne u młodzieży z Europy Zachodniej, ale potem przyzwyczaiałam się do takiego widoku.

- e) w obszarze organizacyjnym – jak podeszłaś do zorganizowania zajęć, co musiałaś przygotować przed, jak załatwić różne sprawy?

Najtrudniej było ustalić godzinę zajęć, która by wszystkim odpowiadała – jeden mieszkał daleko, drugi miał inne dodatkowe zajęcia itp.

Czasem przydzielenie ucznia/uczennicy do właściwej grupy było niełatwym zadaniem – bo np. nie było odpowiedniej grupy wiekowej.

Zdarzało się, że musiałam sama („nie będąc u siebie”) szukać wolnej sali, a potem inna grupa mi ją nieoczekiwanie zajmowała.

Nawet znalezienie czegoś do pisania na tablicy np. piszącego markera, także bywało trudne. Dlatego też na wszelki wypadek zawsze nosiłam własny w torebce. Uczenie języka obcego w grupie początkującej bez pisania i rysowania czy tablicy, zwłaszcza na początku, nie jest proste.

Pamiętałam, żeby przed lekcją ustawić ławki „w podkowę” – a potem po zajęciach znowu ustawić je w rzędach.

Oczywiście trzeba było też wcześniej przygotować potrzebne pomoce i materiały dydaktyczne (wyciąc postaci z gazet różnej płci i w różnym wieku, tablice rejestracyjne samochodów, drogowskazy, zrobić zdjęcia i przygotować prezentację, ksero konturów Polski, karteczki z polskim alfabetem i zadaniem domowym).

## Bibliografia

1. Achteлик A., Niesporek-Szamburska B., *Bawimy się w polski 1*, Ś.C.E.R, 2010.
2. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)*, CODN, Warszawa 2003.
3. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, ORE, Warszawa 2010.
4. Gębał P. E., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Universitas, Kraków 2010.
5. Gładysz J., *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 83-98.
6. Janowska I., *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków 2010.
7. Jaros I., Raulinajtys A., *Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 214-232.
8. Jaroszevska A., *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 160-178.
9. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
10. Komorowska H., *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/1996, s. 213-220, za: Gładysz J., *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 83-98.
11. Komorowska H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, CODN, Warszawa 2009.
12. Kowalewski J., *Kultura polska jako obca?*, Kraków 2011.
13. Kowalewski J., *Myszę po polsku*, Drohobycz 2009.

14. Krakowiak K., Mańdziuk J., *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, UMCS, Lublin 1980.
15. Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005.
16. Lundberg G., *Developing Teachers of Young Learners: In-service for Educational Change and Improvement*, w: Nikolev M. i in. (red.), *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials*, Graz 2007: European Centre for Modern Languages – Council of Europe, s. 21-34, za: Siek-Piskozub T., *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problem*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 9-19.
17. Mind D., Schlüter N., *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*, Cornelsen, Berlin 2003, s. 42, za: Gładysz J., *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 83-98.
18. Miodunka W. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków 2004.
19. Pamuła M., *Trudna sztuka czytania w języku obcym w pierwszym etapie kształcenia*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 110-126.
20. Rabiej A., *Lubię polski!* (cz. I i II), Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków 2009 i 2010.
21. Siek-Piskozub T., *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problem*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 9-19.
22. Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009.
23. Szpotowicz M., *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, w: Komorowska H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, CODN, Warszawa 2009, s. 119-130.
24. Wieszczyńska E., *Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej*, w: Sikora-Banasik D. (red.), *Nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009, s. 40-50.

### 3. Scenariusze integracyjnych zabaw dla dzieci w szkołach wielokulturowych

*Katarzyna Kozak, Urszula Kurzątkowska*

#### Wprowadzenie. Kim jesteśmy i kim są nasi uczniowie?

**K**atarzyna Kozak – nauczyciel dyplomowany; mgr pedagogiki wczesnoszkolnej (Uniwersytet w Białymstoku). Ukończyłam studia podyplomowe na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza na Uniwersytecie w Białymstoku, na kierunku mentorzy kulturowi na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz Studium Prawa Europejskiego – Radosna Szkoła (e-learning). Od 16 lat pracuję w Szkole Podstawowej Nr 15 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Białymstoku z dziećmi 5- i 10-letnimi, w tym od kilku lat w klasach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, głównie uchodźców. W swojej pracy propaguję pedagogikę zabawy i spotkań integracyjnych dla dzieci i rodziców. Swoim doświadczeniem dzieliłam się podczas konferencji w Kuratorium Oświaty i Urzędzie Wojewódzkim w Białymstoku, przedstawiając prezentacje multimedialne: „Przykłady dobrych praktyk współpracy z rodzicami” oraz „Przykłady dobrych praktyk w szkole wielokulturowej”. Napisałam i zrealizowałam dwie innowacje pedagogiczne: „Dobry start sześciolatków” oraz „Razem bawimy się i uczymy”, które zostały zgłoszone do Kuratorium Oświaty w Białymstoku.

**Urszula Kurzątkowska** – nauczyciel mianowany (ukończony staż na nauczyciela dyplomowanego); mgr pedagogiki kulturoznawczej (Uniwersytet w Białymstoku). Ukończyłam studia podyplomowe na kierunku mentorzy kulturowi na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz Studium Socjoterapii i Edukacji Twórczej prowadzone przez Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Białymstoku. Od 13 lat jestem wychowawcą świetlicy w Szkole Podstawowej Nr 15 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Białymstoku. Jestem odpowiedzialną, empatyczną osobą, zmierzającą zgodnie ze swoim posłannictwem zawodowym, którego priorytetem jest dobro i wszechstronny rozwój dzieci. Szczególny nacisk w moich działaniach kładę na rozwój zawodowy, zaś zdobytą wiedzę i umiejętności chętnie dzielę się z innymi.

Uczymy w mieście, które od wieków cechuje się różnorodnością narodową i religijną. Od kilku lat jest też miejscem goszczącym uchodźców i uchodźczynie. Do szkoły, w której pracujemy, uczęszcza obecnie około 30 uczniów-uchodźców. W poprzednich latach było ich dwukrotnie więcej. Były to dla nas lata ciężkiej pracy, gromadzenia doświadczeń, często błędzenia, a wszystko w celu wypracowania odpowiednich metod do pracy w klasach wielokulturowych. Przybycie do polskiej szkoły uczniów-uchodźców było dużym wyzwaniem. Jest to praca z dziećmi o odmiennej kulturze, tradycjach i religii. Stojące przed nami zadanie było dodatkowo skomplikowane, ponieważ wszystkie dzieci przybywające do szkoły odczuwają trudności związane z nowymi doświadczeniami, ale dzieci-uchodźcy dodatkowo naznaczone są przeżyciami z kraju ich pochodzenia. Ma to ogromny wpływ na ich postawę i funkcjonowanie w polskiej szkole i nowym środowisku.

## Kto nam pomaga?

W ogromnym stopniu do naszych małych sukcesów przyczyniło się wsparcie organizacji pozarządowych m.in. Polskiej Akcji Humanitarnej i Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców (UNHCR). Szkolenia i warsztaty, w których uczestniczyliśmy, dawały nam odpowiedzi na wiele pytań i możliwość wykorzystywania konkretnej wiedzy i umiejętności w praktyce. Nie bez znaczenia jest tutaj otwarta i wspierająca postawa dyrekcji naszej szkoły. W dużej mierze przyczyniła się ona do odniesienia sukcesu w pracy z dziećmi uchodźców.

## Jakie korzyści przyniosła nasza praca?

Dzięki naszym działaniom w szkole nr 15, jako jedynej w Białymstoku, funkcjonują lekcje religii muzułmańskiej, w których uczestniczą dzieci z całego miasta. Ponadto uczniowie, rodzice i nauczyciele angażują się w wiele imprez szkolnych i pozaszkolnych (m.in.: Międzynarodowe Festyny „Dzieci dzieciom”, Festiwale Kultur – ze szczególnym uwzględnieniem kultury czeczeńskiej), chętnie uczestniczą też w różnorodnych konkursach, przeglądach teatralnych, spotkaniach integracyjnych, akcjach charytatywnych. Działania te umożliwiają ich uczestnikom poznanie kultury i języka innych narodów, uczą tolerancyjnego podejścia do innego człowieka, zaspokajają potrzeby adaptacyjne uchodźców. Wpływają też na pozytywne relacje między rodzicami, wzmacniają poczucie przynależności do grupy i środowiska lokalnego.

## Jakie założenia przyjęliśmy w naszej pracy?

### **Rola nauczyciela – wychowawcy – mentora**

Uczniowie i uczennice przybywające do obcego kraju, często z bardzo traumatycznymi doświadczeniami, bez znajomości języka, lokalnej kultury, kraju i ludzi przeżywają ogromny strach i lęk w momencie wejścia w nowe środowisko, jakim jest szkoła. Dlatego wymagają dużego zrozumienia ze strony dorosłych. Nasze doświadczenia pokazały nam zatem, jak ważną rolę odgrywa postawa nauczyciela – wychowawcy – mentora. Wpływa ona bezpośrednio na sposób postrzegania przez dzieci szkoły, ich poczucie bezpieczeństwa, zaufania, zrozumienia i akceptacji. Pomoc nauczyciela jest w tym wieku nieprzeceniona także w procesie tworzenia siebie. To właśnie nauczyciel może pomóc dziecku stać się:

- otwartym i tolerancyjnym na ludzi,
- otwartym na świat i nowe w nim zadania,
- samodzielnym i radzącym sobie w różnych sytuacjach,
- odważnym i gotowym do podejmowania ryzyka,
- wierzącym w siebie i odpowiedzialnym za siebie.

Są to cechy bardzo ważne w rozwoju wszystkich dzieci, ale wsparcie tych właśnie postaw i kompetencji u uczniów uchodźczych jest szczególnie potrzebne.

## Integracja

Punktem wyjścia w naszej pracy było założenie, że nie chcemy podążać ze popularnym przekonaniem, że skoro dzieci cudzoziemskie są w Polsce to mają się podporządkować i zachowywać się jak dzieci polskie. Nie chcieliśmy, by w naszej szkole miała miejsce asymilacja, gdyż takie podejście rodziło nowe konflikty i napięcia w szkole, a w żadnym razie nie rozwiązywało starych problemów. Zależało nam na często postulowanej, ale rzadko wprowadzanej w praktykę, integracji rozumianej – za prof. Haliną Grzymałą-Moszczyńską – jako *wynik zarówno chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej, jak i chęci utrzymania kontaktu z nową kulturą*.<sup>17</sup>

Wiedziałyśmy, że integracja powinna przebiegać w wielu obszarach. Nam zależało jednak na tym, by stworzyć warunki do kształtowania postaw otwartości i tolerancji, opartych na chęci współpracy, poznawania się i zrozumienia. Widzimy szkołę jako miejsce i środowisko odpowiedzialne także za tę misję. Dlatego zdecydowałyśmy się promować edukację, która ma na celu rozwijanie postawy międzykulturowej oraz krzewienie wiedzy o wielokulturowości.

Szukałyśmy najodpowiedniejszego podejścia do kształcenia i wychowywania, chcąc pracować na poczet dobrych i konstruktywnych relacji w naszych klasach, ale także świadomie i umiejętnie rozbudzać wrażliwość, która zaowocuje w przyszłości pokoleniem ludzi mądrych, otwartych, wykazujących zrozumienie dla innych i potrafiących harmonijnie żyć w wielokulturowym świecie.

## Rola zabawy

Uznałyśmy, że szczególną metodą przynoszącą największe korzyści w rozwoju powyższych cech oraz w kształtowaniu pozytywnych kontaktów społecznych na tym poziomie rozwoju są gry i zabawy integracyjne. Zabawa odgrywa ogromną, jak nie najważniejszą, rolę w młodszym wieku szkolnym. Nieocenione są jej zasługi w procesie integracji grupy, gdyż *zabawa to doskonała okazja do uaktywnienia dziecka, ale także do jego uspołecznienia i prowokowania do komunikowania się z innymi osobami, do wymiany doświadczeń, odwzajemniania uczuć*.<sup>18</sup> Wykorzystałyśmy zatem ten fakt licząc, że to właśnie dzięki zabawom integracyjnym rozwiniemy komunikację werbalną i niewerbalną u dzieci, które dzięki niej nawiążą lepszy kontakt. Chciałyśmy, by w wielokulturowych klasach uczniowie budowali wzajemne relacje oparte o tolerancję, czyli rozumienie uczuć innych, obopólną życzliwość i szacunek. Te cechy umożliwiają nawiązanie głębokich i wartościowych więzi z innymi ludźmi.

Ponadto kierując się tym, że *zabawy integracyjne służą nie tylko zwiększeniu spójności grupy i mają korzystny wpływ na komunikację i wzajemne zrozumienie, ale także zwiększają poczucie bezpieczeństwa, poprawiają nastrój i podnoszą gotowość do współdziałania*<sup>19</sup> chciałyśmy wykorzystać je do budowania tych właściwości u dzieci polskich i uchodźczych, by czuły się one dobrze i swobodnie w swoim towarzystwie.

<sup>17</sup> Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E., (red.), *Goście i gospodarze*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1998.

<sup>18</sup> Minczakiewicz E.M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o różnicowanych potrzebach i możliwościach*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 84.

<sup>19</sup> Bodenko A., *Wspomaganie procesu wychowawczego programami profilaktyczno-edukacyjnymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 56.

Postanowiliśmy też wykorzystać fakt, że wiek szkolny to okres najbardziej twórczy w życiu człowieka. Dziecko funkcjonuje wtedy w świecie w sposób naturalny i intuicyjnie skuteczny. Cechuje go ogromna wyobraźnia, zdolność do fantazjowania, umiejętność improwizowania, niezwykła pomysłowość i duża produktywność. Rozwijaniu jego aktywności twórczej sprzyja inspirowanie i motywowanie go do aktywności, także tej zabawowej. W takich warunkach dziecko najlepiej uczy się mimowolnie przez własne działanie. Dzięki zabawom integracyjnym dzieci mogą więc intuicyjnie, metodą prób i błędów, ćwiczyć przydatne umiejętności i gromadzić nową wiedzę niezbędną do nawiązywania relacji międzykulturowych, zaspokojenia ciekawości i tworzenia indywidualnego systemu wartości. Dzieciom, w szczególności uchodźczym, ułatwiają także lepsze, bardziej przejrzyste zrozumienie nowej rzeczywistości i kształtowanie postaw aprobowanych społecznie.

Chciałyśmy wykorzystywać zabawę, bo *wypełnia [ona] ogromną część życia dziecka. Dzięki niej dziecko zdobywa doświadczenie, odkrywa bogactwo przeżyć i doznań przyjemności, radości i sprawstwa. Zabawa kształtuje i wzbogaca osobowość społeczną dziecka zarówno poprzez jego aktywność zabawową, jak i poprzez zabawy wymyślone przez inne dzieci.*<sup>20</sup> Przynoszą one zatem radość, a to bardzo ważny czynnik pozwalający odreagować trudne emocje i wyzwania związane z poznawaniem odmienności oraz pozwalają docenić własny wkład, jak i wkład innych osób we wspólne przeżywanie przyjemności.

### **Przykładowe scenariusze gier i zabaw integracyjnych wykorzystywane do pracy w wielo-/dwukulturowej klasie**

Opisane przez nas zajęcia przeznaczone są dla grup wielokulturowych (my przeprowadzałyśmy je w grupach polsko-czeczeńskich), dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Liczba dzieci w grupie: w zależności od umiejętności dzieci, znajomości języka i stopnia zintegrowania ze środowiskiem (w przypadku dzieci uchodźców). W zajęciach nie może też uczestniczyć zbyt duża liczba dzieci uchodźców jednocześnie. Jeżeli jest potrzeba, można powtórzyć te same scenariusze, dzieląc klasę na 2 części.

W zależności od scenariusza, w zajęciach mogą brać udział rodzice. W przypadku zajęć bez dorosłych, którzy są pomocni w komunikacji z dziećmi słabo rozumiejącymi i mówiącymi po polsku, dobrze jest, gdy uczestniczy w nich chociaż jedna osoba, która będzie tłumaczem dla dzieci czeczeńskich np. starsza koleżanka z Czeczenii, która dobrze rozmawia w obu językach.

Zajęcia mogą być prowadzone po lekcjach, jako zajęcia integracyjno-adaptacyjne np. na początku roku szkolnego, bądź w klasach jako lekcje wychowawcze.

---

<sup>20</sup> Minczakiewicz E.M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 96.

## Scenariusz zabawy integracyjnej „Akceptuj siebie i innych”

Zabawy integracyjne poniższego scenariusza mogą być przeprowadzone w grupie, w której dzieci dopiero się poznają, bądź w ogóle się nie znają, atmosfera podanych zabaw jest bardzo bezpieczna i swobodna.

### Cele:

- integracja grupy;
- kształtowanie postawy tolerancji i akceptacji wobec siebie i innych;
- uczenie empatii;
- szukanie sposobów reagowania na nierówne traktowanie osób odmiennych/odróżniających się od większości.

### Środki dydaktyczne:

- baśń pt. „Brzydkie kaczątko” w postaci obrazkowej (ilustracje do baśni na dużych arkuszach mogą wykonać uczniowie starszych klas na zajęciach plastyki);
- białe kartki, kredki;
- duży arkusz papieru z napisem „Inny nie znaczy gorszy” w języku polskim i czeczeńskim (lub innym – takim, jakim posługują się dzieci cudzoziemskie w klasie).

Czas realizacji: 1,5 h

### Przebieg zajęć:

**KROK 1: Powitanie uczestników zajęć**

**KROK 2: Zapoznanie ich z baśnią**

Dzieci siedząc w kręgu, słuchają baśni pt. „Brzydkie kaczątko”. Opowieści towarzyszy prezentowanie baśni przedstawionej w postaci obrazkowej z odpowiednimi podpisami.

*Uwaga kulturowa: niezbędny jest tłumacz (np. starsze dziecko z Czechenii), który pomaga zrozumieć młodszym dzieciom czeczeńskim treść baśni lub tłumaczenie podpisów pod obrazkami w języku czeczeńskim (lub innym, w którym prowadzone są zajęcia).*

**KROK 3: Wyciąganie wniosków z usłyszanej historii**

**Osoba prowadząca zadaje pytania:**

- Kto jest głównym bohaterem baśni?
- Czym różniło się jedno kaczątko od swoich siostr i braci?
- Jak zachowywały się zwierzęta na widok głównego bohatera?
- Jak czuło się brzydkie kaczątko, gdy słuchało tego, co mówiły o nim inne zwierzęta?
- Do czego doprowadziło zachowanie zwierząt wobec „brzydkiego kaczątka”, co zrobił główny bohater?
- Jak zakończyła się cała historia?
- Czy rzeczywiście główny bohater okazał się brzydszy od zwierząt, które go krytykowały?
- Czy główny bohater baśni okazał się gorszy od innych ptaków?



#### **KROK 4: Zastosowanie do pozabaśniowych realiów**

Dzieci odpowiadając na pytania osoby prowadzącej zajęcia, szukają okoliczności, w których dochodzi do sytuacji z baśni w otaczającej je rzeczywistości. Pomocnicze pytania do uczniów i uczennic:

- *Czy spotkaliście się z podobnymi sytuacjami w życiu?*
- *Czy znacie takie sytuacje, w których ktoś jest gorzej traktowany przez innych z tego powodu, że wyróżnia się swoim wyglądem?*
- *Czy ci, którzy traktują gorzej osoby wyróżniające się swoim wyglądem, robią dobrze?*
- *Dlaczego?*
- *Jak należy zachować się wobec osoby wyróżniającej się czymś innym?*

Nauczyciel podsumowuje wnioski wysunięte w odpowiedziach przez dzieci.

*Uwaga kulturowa: Dyskusję z dziećmi należy prowadzić tak, by same dzieci doszły do wniosku, iż to, że ktoś jest inny (różni się wyglądem, ubiorem, językiem itp.) od pozostałych członków grupy, nie oznacza, że jest gorszy. Bardzo często okazuje się, podobnie jak w baśni, że ten ktoś jest również wartościowy, a może nawet lepszy od krytykujących i wysmiewających go osób.*

#### **KROK 5: Uczenie reakcji na odmiennność/różnorodność**

Dzieci otrzymują kartki i kredki, na których mają za zadanie narysować, co by zrobiły/jak się zachowały, gdyby znalazły się w sytuacji, gdy ktoś jest gorzej traktowany przez innych ze względu na swoją odmienną/odróżnianie się od innych.

#### **KROK 6: Zakończenie zajęć**

Wszystkie dzieci przyklejają swoje kartki z pomysłami na arkuszu papieru podpisanym w dwóch lub więcej językach: „Inny nie znaczy gorszy”. Na zakończenie dzieci stają w kręgu i osoba prowadząca wysyła „iskierkę”, która po kolei przechodzi przez wszystkie dłonie.

## Scenariusz zabawy integracyjnej „Jacy jesteśmy?”

### Cele:

- kształtowanie umiejętności rozpoznawania i nazywania uczuć przeżywanych w różnych sytuacjach;
- kształtowanie umiejętności rozumienia różnic i podobieństw międzykulturowych w doświadczaniu i okazywaniu uczuć;
- integracja grupy.

### Środki dydaktyczne:

- duże arkusze papieru (dla każdego uczestnika),
- flamastry, nożyczki, pastele,
- rysunki przedstawiające uczucia: smutku, radości, strachu, złości (dodane w załączniku),
- rysunki, zdjęcia przedstawiające dzieci różnych narodowości z różnymi emocjami na twarzy.

Czas realizacji: 1,5 h

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Przywitanie uczestników zajęć

#### KROK 2: Wprowadzenie do działania

Osoba prowadząca objaśnia zadanie, które dzieci mają do wykonania, nadzoruje bezpieczne wykonywanie zadania i pomaga w wykonaniu pracy dzieciom.

Instrukcja: *Na otrzymanym arkuszu papieru odrysuj swoją sylwetkę tak, by powstał obraz Ciebie w naturalnych rozmiarach. Przy wykonywaniu tej pracy poproś kolegę lub koleżankę o pomoc przy odrysowywaniu.*

Po odrysowaniu dzieci wycinają kontury swojej osoby, a następnie je kolorują. Po zakończeniu pracy wszystkie sylwetki dzieci zostają powieszona na ścianie sali, a dzieci siadają w kręgu.

#### KROK 4: Nazywanie uczuć

Osoba prowadząca pokazuje przygotowane wcześniej ilustracje przedstawiające różne uczucia. Natomiast dzieci mają nazywać widziane na rysunkach emocje. Aby pomóc dzieciom w nazywaniu uczuć, można zadawać pytania pomocnicze:

- *Co przedstawia obrazek?*
- *Jaka sytuacja mogła doprowadzić do takiego uczucia?*

#### KROK 5: Podobieństwa międzykulturowe

Osoba prowadząca w trakcie rozmowy podkreśla podobieństwa międzykulturowe – wszystkie dzieci przeżywają, czują, mają uczucia, takie jak smutek, radość, złość, niezależnie od narodowości, pochodzenia czy koloru skóry. Jako dowód nauczyciel pokazuje rysunki z dziećmi różnych narodowości, kolorów skóry z różnymi uczuciami na twarzy.

W kolejnej części zajęć dzieci wykonują ćwiczenie ze zdaniami niedokończonymi. Prowadzący wypowiada początek zdania, a uczniowie kończą je:

- *Byłem(am) smutny(a), gdy...*
- *Byłem(am) się, gdy...*

- *Byłem(am) zły(a), gdy...*

• ...

Można zakończyć zdaniem, które pomoże przejść do kolejnego kroku:

- *Byłem(am) radosny(a), gdy...*

#### **KROK 6: Różnice kulturowe**

Osoba prowadząca wzbogaca wiedzę uczniów także o różnice międzykulturowe – dopytuje o taką sytuację, jak np. spóźnienie na lekcję:

- *Gdy spóźnisz się na lekcję, co będziesz robić – co będziesz czuć?*

Nauczyciel zapoznaje uczniów z wiedzą, że w różnych krajach czy kulturach podobne/te same sytuacje wywołują różne uczucia np. gdy dziecko wietnamskie spóźni się na lekcję będzie pokazywało uśmiech – nie oznacza on jednak radości, rozbawienia, niefrasobliwości czy lekceważenia nauczyciela, ale wstyd, zakłopotanie. Azjaci uśmiechają się, by ukryć, że im wstyd. Polacy uśmiechają się, gdy się dobrze bawią, gdy im wesoło.

#### **KROK 8: Zakończenie zajęć**

Na zakończenie dzieci wybierają buźki przedstawiające ich uczucia w danej chwili i przyklejają je na wykonane przez siebie portrety.

## Scenariusz zabawy integracyjnej „O porozumiewaniu się”

*Uwaga:* Zabawy integracyjne z poniższego scenariusza nie mogą być przeprowadzone w grupie, w której dzieci widzą się po raz pierwszy. Dobrze by było, gdyby te zajęcia były przeprowadzone jako kolejne np. 3 lub 4, może też w nich uczestniczyć większa liczba dzieci np. 20.

**Czas realizacji:** 1,5 h

**Cele:**

- kształtowanie umiejętności efektywnego porozumiewania się, przekazywania i odczytywania sygnałów niewerbalnych;
- nauka, utrwalenie słów polskich przez dzieci czeczeńskie;
- integracja grupy.

**Środki dydaktyczne:**

- karteczki ze słowami,
- tablica na karteczki ze słowami,
- magnetofon z nagraniami dość rytmicznej muzyki.

**Przebieg zajęć:**

**KROK 1: Przywitanie uczestników**

**KROK 2: Komunikacja w grupie – czy umiemy porozumiewać się bez słów?**

Osoba prowadząca dzieli dzieci na grupy tak, żeby w grupie były przynajmniej 4 osoby. Członkowie każdej grupy siadają w rzędzie, jeden za drugim. Następnie dziecko, które siedzi jako pierwsze, otrzymuje karteczkę ze słowem. Zadaniem tego ucznia jest przeczytać je i przekazać, co przeczytał za pomocą gestów następnej osobie. Karteczka ze słowem wraca do prowadzącego. Drugi uczeń przekazuje słowo trzeciemu itd. Dziecko, które odgadują słowo powinno robić to cicho, a najlepiej szeptać do ucha pokazującego. Pozostałe dzieci mogą sobie delikatnie zasłonić uszy, żeby nie słyszeć odgadawanego słowa. Ostatnia osoba w rzędzie mówi głośno, jakie słowo pokazał mu kolega. Po sprawdzeniu zgodności ze słowem na karteczce prowadzącego dziecko to przechodzi na początek, dostaje nową karteczkę ze słowem i zabawa toczy się dalej. Każdy rząd otrzymuje inne słowo.

*Uwaga kulturowa:* słowa nie mogą być zbyt trudne, łatwe do pokazania i ważne do nauczenia się ze względu na ich używanie w życiu codziennym np. książka, zeszyt, ołówek, gumka, tornister, buty, kaptcie, kwiatek itp. W tej zabawie potrzebna jest dyskretna rola tłumacza dla dzieci czeczeńskich, które mają trudności z nazwaniem słów po polsku.

**KROK 3: Szumy komunikacji międzykulturowej**

Po zakończeniu ćwiczenia osoba prowadząca dzieli grupę na trzy mniejsze. Dzieci ustawiają się w trzech szeregach, równoległe do siebie. Dzieci w stoją w rzędach. Uczniowie z pierwszego szeregu mają za zadanie przekazać/nadać komunikat dzieciom z 3 szeregu, które mają go odebrać, zaś szereg środkowy ma im w tym przeszkodzić. Dzieci nadające komunikat otrzymują go na karteczce od osoby prowadzącej. Dzieci przekazujące komunikat mogą używać gestów, bądź mówić głośno, a nawet krzyczeć. Po odgadnięciu grupy zamieniają się miejscami.

#### **KROK 4: Omówienie zabaw – wnioski**

Po przeprowadzeniu ćwiczeń dzieci siadają w kręgu i omawiane są oba ćwiczenia. Nauczyciel może posłużyć się następującymi pytaniami:

- *Czym różniły się obie wersje przekazywania informacji?*
- *Co jest ważne w przekazywaniu informacji drugiej osobie?(zwrócenie uwagi na znajomość języków obcych, modulacje głosu, głośno/cicho)*
- *Co może nam przeszkadzać w porozumieniu się/przekazaniu informacji?*
- *Który sposób przekazywania komunikatu jest łatwiejszy?*

Osoba prowadząca krótko przybliży dzieciom termin „porozumiewać się” oraz mówi, jak ważny jest każdy rodzaj komunikacji: werbalny i niewerbalny, mówienie (akcent i modulowanie), zawartość wypowiedzi, gesty, mimika, zwłaszcza kiedy znajdujemy się w grupie wielokulturowej i komunikowanie się za pomocą języka jest niemożliwe.

#### **KROK 5: Lustrzane odbicia**

W kolejnej zabawie dzieci dobierają się w pary. Jedna osoba pokazuje elementy ruchowe, a druga ja naśladuje. Następuje zmiana ról. Wszystko przy akompaniamencie dość rytmicznej muzyki. Po krótkim czasie (ok. 1 min.) następuje zmiana par i zabawa trwa dalej.

#### **KROK 6: Doskonalenie umiejętności porozumiewania się w wielokulturowej grupie – podobieństwa i różnice kulturowe**

Osoba prowadząca przygotowuje karteczki z różnymi słowami (mogą to być słowa ważne dla danej kultury opisujące coś, co występuje w obu kulturach, ale odbywa się inaczej, inaczej wygląda np. „ślub”, „rodzina” albo „taniec”) i proponuje dzieciom zabawę „Odgadnij hasło”. Losowo wybrana osoba lub ochotnik losuje karteczkę z hasłem i za pomocą gestów, mimiki, bez użycia słów stara się przekazać je uczestnikom zabawy. Po odgadnięciu hasła następuje zmiana osoby odgrywającej.

Po każdym z hasel możemy omówić podobieństwa i różnice kulturowe: jeśli występują trudności z odgadnięciem, szczególnie przez dzieci z jednej kultury (dla Polaków może być trudne do odgadnięcia to, co pokazuje dziecko z Czeczenii, a Czeczeni nie mogą odgadnąć hasła pokazanego i łatwego dla Polaków) – zatrzymujemy się i wspólnie omawiamy różnicę kulturową. Jeśli wszystkie dzieci łatwo i szybko zgadły hasło – sprawdzamy pytając dzieci, czy było to łatwe dlatego, że to podobieństwo kulturowe.

#### **KROK 7: Podsumowanie wniosków z zabaw**

Po zakończeniu wszystkich zabaw i ćwiczeń osoba prowadząca podsumowuje zajęcia, zaczynając od pytania dzieci, co im najbardziej lub najmniej się podobało. Należy zwrócić uwagę dzieciom na różnicę między komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi i które z nich są łatwiejsze do odczytania oraz na trudności językowe, z którymi mogą borykać się dzieci przybywające do naszego kraju.

#### **KROK 8: Nauka i uwspólnianie pojęć**

Osoba prowadząca przykleja na wcześniej przygotowane miejsce karteczki ze słowami, które były używane w trakcie wszystkich zabaw. Dzieci głośno powtarzają słowo, które jest przyklejane.

#### **KROK 9: Podziękowanie uczestnikom za udział w zajęciach, zakończenie zajęć**

## Scenariusz imprezy integracyjnej „Poznajmy się”

Zabawa poprowadzona w ramach integracji rodziców i dzieci opracowana na podstawie zabawy „Ćwierćland” proponowanej przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.

### Cele:

- wzajemne poznanie się rodziców i dzieci;
- zintegrowanie dzieci i rodziców poprzez wspólną zabawę;
- wdrażanie do wzajemnej pomocy;
- kształtowanie umiejętności akceptacji innych osób.

### Osoby uczestniczące:

- aktywnie włączają się do wspólnej zabawy,
- przestrzegają reguł obowiązujących w czasie zabaw i prezentacji,
- czują się odpowiedzialne za sukces grupy,
- pogłębiają zawarte znajomości.

### Środki dydaktyczne:

- artykuły papiernicze i przybory: pastele, szary papier, zszywacze, białe kartki, taśma klejąca, włóczka, skrawki folii samoprzylepnej lub kolorowego papieru samoprzylepnego w różnych kolorach;
- sprzęt: magnetofon, kaseata z nagraniami muzycznymi („Muzyka i ruch”, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 1995);
- wykonane wcześniej pomoce:
  - opaski na głowę z kartonu w czterech kolorach,
  - patyczki z gazet (gazeta zwinięta w cieniutką rurkę),
  - kontrakt,
  - wizytówki – kartki w kształcie chmurki w czterech kolorach: niebieskim, żółtym, czerwonym i zielonym z samodzielnie napisanym imieniem, które można przyczepić do ubrania,
  - pudełko z cukierkami (dwa pudełka po butach sklezione dnami i oklejone dowolnym papierem kolorowym; pokrywki również oklejamy; do jednego wysypujemy przed rozpoczęciem zabawy cukierki i zamykamy; w trakcie zabawy dzieci do drugiego pudełka wysypują ścinki papierów i zamykają pudełko; prowadzący „czaruje”, obracając pudełko w dłoniach i otwiera od strony cukierków; papierki zamieniły się w cukierki).

**Czas realizacji:** 2 h

### Przebieg:

#### **KROK 1: Powitanie przez osobę prowadzącą gości**

Osoba prowadząca lub osoby współorganizujące wydarzenie rozdają wizytówki przy wejściu na salę gimnastyczną (kształt chmurki w czterech kolorach: niebieskim, żółtym, czerwonym i zielonym). Uczestnicy przyklejają kolorowe chmurki do swoich ubrań.

Osoba prowadząca zapoznaje z instrukcją: *Przywitam Was teraz kilka razy. Za każdym razem, gdy macie tę cechę, którą wymieniam – machacie do mnie rękami.*

Osoba prowadząca mówi:

1. *Witam tych, którzy... mają dobry humor*
2. *Witam tych, którzy... chcą się dobrze bawić*
3. *Witam tych, którzy... mają niebieskie oczy*
4. *Witam tych, którzy... mają jasne włosy*
5. *Witam wszystkie dziewczynki itp.*

Wszyscy, którzy czują się powitani, machają do osoby prowadzącej ręką. Osoba prowadząca zaprasza do tańca powitalnego „Wszyscy są” (kaseta „Muzyka i ruch”, Wydawnictwo KLANZA, 1995).

*Wszyscy są, witam Was,*

*Zaczynamy, już czas!*

*Jestem ja, jesteś Ty!*

*Raz, dwa, trzy!*

### **KROK 2: Ustalenie zasad wspólnej zabawy – kontrakt**

Osoba prowadząca odczytuje zasady wspólnej zabawy. Kontrakt jest wcześniej przygotowany i wypisany na dużym arkuszu papieru. Uczestnicy mogą zaproponować dodatkowe punkty kontraktu, które prowadzący/a dopisze.

- *Mówimy do siebie po imieniu.*
- *Nie oceniamy się wzajemnie.*
- *Pomagamy sobie nawzajem.*
- *Aktywnie uczestniczymy w zabawie.*

### **KROK 3: Integracja poprzez zabawę w Krainę Marzeń – budowanie własnej krainy i kultury**

#### **I. Lot samolotem do Krainy Marzeń** (kaseta z nagraniem melodii „Samolot”)

Dzieci naśladują lot samolotem – start, zapięcie pasów, obserwacja, praca silnika, lądowanie.

#### **II. Malowanie pastelami dzielnic Krainy Marzeń** – praca w grupach

Osoby uczestniczące dobierają się w grupy według kolorów wizytówek i na dużych arkuszach papieru malują wybranymi kolorami pasteli swoje dzielnice w Krainie Marzeń.

- Dzielnica „Żartownisiów” – kolor niebieski
- Dzielnica „Milusińskich” – kolor czerwony
- Dzielnica „Łasuchów” – kolor żółty
- Dzielnica „Pracusiów” – kolor zielony

#### **III. Przyjacielski taniec** – „Jadą misie”

Osoby uczestniczące tańczą w „swoich dzielnicach” do piosenki „Jadą misie”.

#### **IV. Wykonanie „ubranek” mieszkańców dzielnic Krainy Marzeń**

Osoby uczestniczące wykonują z kolorowej bibuły ubrania (czapki, pelerynki, spódniczki, płaszczki itp.) wg swojego pomysłu i w jednym, tylko przypisanym na początku zabawy kolorze. Wymyślają też dla siebie np. powitalny gest, okrzyk, jadłospis, piosenkę, wierszyk czy taniec.

#### **V. Prezentacja grup**

Osoby uczestniczące prezentują na forum plakat „Nasza dzielnica marzeń”, wykonane ubranka i okrzyk – powitanie (gest).

#### **VI. Wspólny taniec „Lustro” dzieci i rodziców w parach do melodii „Fa, fa...”** (melodia na kasecie KLANZA)

Dzieci i rodzice tańczą w parach, naśladując swoje ruchy (jak w lustrze); po pewnym czasie zmiana ról.

### VII. „Zabawa na wesoło”

Osoby uczestniczące siedzą w kręgu; wywołana grupa zamienia się miejscami np. na hasło „Łasuchy” – wstają osoby, które nimi są i szukają nowych miejsc.

### VIII. Pierwsza część opowiadania

Osoby uczestniczące w zabawie zbierają się w swoich grupach i słuchają opowiadania czytanego przez osobę prowadzącą.

**Opowiadanie Groszka** (opowiadanie pochodzi z materiałów warsztatowych, które otrzymaliśmy podczas kursu „Pedagogika zabawy” zorganizowanego przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA).

*W pewnej Krainie Marzeń istniało państwo okrągłe jak naleśnik i składało się z 4 krajów – kraju Zielonego, Czerwonego, Żółtego i Niebieskiego. W każdym z tych krajów wszystko: domy, ulice, kwiaty, meble, szczoteczki do zębów, rowery, dorośli, a nawet dzieci miało barwę kraju. Wszyscy mieszkańcy poszczególnych krajów byli bardzo przywiązani do swojego koloru, uważali, że ich kraj i barwa są najlepsze i najpiękniejsze ze wszystkich możliwych, toteż odcięli się granicami dzielącymi państwo na 4 oddzielone kolorem ćwiartki.*

*Pewnego razu w kraju Zielonym przyszedł na świat chłopiec o imieniu Groszek. Gdy skończył rok był jeszcze trochę kolorowy. Było to niepokojące, lecz w końcu nabrał zielonej barwy, tak jak wszyscy mieszkańcy w jego kraju. Życie toczyło się dalej, aż wydarzyło się coś zdumiewającego. W środku kraju zielonego wyrosła żółta róża. Była bardzo piękna lecz zieloni zniszczyli ją i wdeptali w ziemię.*

*Tego dnia Groszek opuścił byżkę do talerza ze szpinakiem aż talerz pękł. Od tego dnia wszystkie dzieci w czterech krajach ogarnął dziwny niepokój. Najpierw nic się nie działo, ale potem wszystkie one pobiegły do miejsca, gdzie graniczyły ze sobą kraje. Jakiś czas w milczeniu przypatrywali się sobie, a potem Groszek splunął i zaczął zacierać granice. Inne dzieci to w mig podchwyciły i śmiejąc się, starły kredowe linie. Zaczęły się bawić ze sobą i przestawały być powoli jednokolorowe. Nawet ich myśli, odczucia i marzenia stały się wielobarwne. Nigdy wcześniej nie było tak radośnie. Dorośli byli zdziwieni, bezradni, a potem sami zapragnęli stać się kolorowi. Na niektórych nawet zaczęły się pojawiać kolorowe plamki, lecz tak naprawdę kolorowe były tylko dzieci.*

### IX. Druga część opowiadania

Wymieszanie wszystkich kolorów. Każdy uczestnik otrzymuje garść skrawków z folii samoprzylepnej odpowiedniego koloru. Wszyscy się ze sobą witają i przylepiają sobie skrawki na ubrania. Osoby uczestniczące zebrane w kole „czarują” (dwustronne) pudło, do którego włożyli skrawki różnych kolorów; przekazują je z rąk do rąk. Po okrążeniu koła następuje otwarcie (dyskretne odwrócenie pudła przez prowadzącego) – zamiast przedmiotów pojawiają się cukierki. Poczłunek.

### X. Wspólny taniec

Wspólny taniec wszystkich dzieci i rodziców bez względu na kolor ubrania do dowolnego utworu muzycznego.

### XI. „Lot samolotem”

Powrót do domu.

### KROK 4: Informacja zwrotna

Dzieci i rodzice rysują minkę zgodną ze swoim nastrojem.



**KROK 5: Taniec pożegnalny – „Wszystkim pięknie dziękujemy”** (kaseta „Muzyka i ruch” – Wydawnictwo KLANZA, 1995).

*Wszystkim pięknie dziękujemy  
za wspólną zabawę.  
Może znów się zobaczymy,  
razem zatańczymy,  
raz w prawo, raz w lewo i w przód i w tył,  
byś długo pamiętał, żeś z nami był”*

## **Bibliografia**

1. Bodenka A., *Wspomaganie procesu wychowawczego programami profilaktyczno-edukacyjnymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
2. Bzowska L., Kownacka R., *Uczymy się bawiąc*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2000.
3. Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E., (red.), *Goście i gospodarze*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1998.
4. Hermanns G., *33 odprężające opowiadania dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005.
5. Minczakiewicz E.M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
6. Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1999.
7. Zajączkowski K., *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
8. Materiały warsztatowe otrzymane podczas kursu „Pedagogika zabawy” organizowanego przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, Lublin 1995.

## 4. Polska – Czeczenia. Podobieństwa i różnice – scenariusze kulturowych zajęć integracyjnych dla dzieci polskich i czeczeńskich w klasach IV–VI szkoły podstawowej

Violetta Krzywicka

*I rzekła na koniec Polska:*

*Ktokolwiek przyjdzie do mnie będzie wolny i równy, gdyż ja jestem Wolnością.*

Adam Mickiewicz: Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego

### Wprowadzenie. Kim jestem i kim są moi uczniowie?

Jestem nauczycielką i mentorką kulturową w Szkole Podstawowej nr 31 w Lublinie. Prowadzę zajęcia lekcyjne (historia oraz godzina wychowawcza) z uczniami z klas IV–VI oraz zajęcia w świetlicy szkolnej z uczniami z klas I–III. Do szkoły, w której pracuję, uczęszczają nie tylko uczniowie o polskim pochodzeniu, ale także dzieci cudzoziemców, głównie mali Czeczeńcy i małe Czeczenki. Za jeden ze swoich celów w pracy obrałam przedstawienie sobie nawzajem obu nacji, pokazanie ich odrębności i poszukiwanie podobieństw, głównie w oparciu o kulturę i dziedzictwo historyczne. Takie działanie, a przede wszystkim wyjaśnienie dzieciom polskim, dlaczego ich rówieśnicy nie mają własnego państwa i muszą szukać schronienia u obcych, powinno przełamywać pewne stereotypy i pozwolić dostrzec w uchodźcy nieszczęśliwego, acz pięknego człowieka, a nie konkurenta do zapomogi z opieki społecznej. Te ostatnie słowa piszę nie bez kozery, albowiem bardzo często ośrodki dla uchodźców i azylantów umieszcza się w niezbyt zamożnych dzielnicach miast, co bardzo często prowadzi do zatargów o podłożu ekonomicznym.

W swojej pracy kieruję się historycznym dziedzictwem dlatego, że mogę nawiązywać do lekcji, którą jako Polacy powinniśmy wyciągnąć z przeszłości. W Najjaśniejszej Rzeczypospolitej granice otwarte były dla każdego, kto chciał się tu schronić. W jedynym demokratycznym państwie ówczesnego świata żyli razem, a czasem tylko obok siebie Polacy, Litwini i Rusini, Ormianie, Żydzi i Karaimi, Tatarzy i Niemcy – uciekinierzy i osadnicy z wielu państw Europy. Wyznawali swoje religie, budowali własne świątynie. Bogacili się lub biednieli. Służyli wiernie bądź zdradzali swoją nową ojczyznę. Wielu z nich doczekało się nobilitacji, ale byli i tacy, co zasłużyli na złą sławę. Potem, w czasie rozbiorów, to Polacy szukali schronienia pod obcym niebem. Poszukiwali go też w XX wieku, kiedy po pięknym dwudziestolecu Niepodległej, utraciliśmy wolność, ulegliśmy dwóm totalitaryzmom podbijającym świat pod czerwonymi sztandarami. Żyjemy więc w kraju, któremu szczególnie bliski winien być los uchodźcy, a zwłaszcza uchodźcy politycznego.

Jesteśmy też narodem, którego częścią był Paweł Włodkowic, XV-wieczny uczyony, który w swoich traktatach przekonywał o niezbywalnym prawie każdego człowieka – bez względu na religię i narodowość – do życia i jego obrony, do osobistej wolności, własności, wolności sumienia, obrony własnej godności i zawsze sprawiedliwego procesu. Jeżeli pamiętamy o tym, musimy przygarnąć uchodźców. Aby przygarnąć obcych trzeba ich zrozumieć, aby zrozumieć – trzeba poznać. Wychodząc z tego założenia, prezentuję poniżej

siedem scenariuszy lekcji integracyjnych dla klas IV–VI, do których uczęszczają dzieci uchodźców z Czeczenii.

## Przykładowe scenariusze kulturowych lekcji integracyjnych

### **Założenia przyświecające pracy przy opracowywaniu scenariuszy**

#### Grupa docelowa

Proponowane przeze mnie scenariusze pisałam z myślą o uczniach z klas IV–VI, w których uczą się dzieci polskie i czeczeńskie. Mogą być też wykorzystywane w pracy z dziećmi z klas I–III szkoły podstawowej lub nawet w gimnazjum, oczywiście po stosownych adaptacjach. W klasach I–III należałoby pominąć trudniejsze zagadnienia tak, by dzieci w wieku 7–9 lat skorzystały z zajęć. Natomiast uczniom gimnazjum można zaproponować wyszukanie pewnych informacji w ramach pracy domowej. To już pozostawiam zainteresowanym nauczycielom. Scenariusze proponowane są dla klasy szkolnej, która przeciętnie liczy ok. 20–25 osób. Najlepiej przeprowadzać je w grupach dwu- i/lub wielokulturowych (polsko-czeczeńskich).

#### Osoba prowadząca

Sądzę, że najłatwiej będzie prowadzić zajęcia wedle zaproponowanych przeze mnie scenariuszy nauczycielowi historii, ale może to być każdy, kto chce się przygotować, poszerzyć swą wiedzę o kulturze polskiej i obcej, w tym przypadku czeczeńskiej. Potrzebne będzie pewne doświadczenie w prowadzeniu zajęć wychowawczych, zatem początkujący nauczyciel może poprosić o pomoc bardziej doświadczoną koleżankę/kolegę.

#### Współpraca przy prowadzeniu

Wychodzę z założenia, że każdy nauczyciel sam sobie „sterem, żeglarzem i okrętem”, ale jeśli mamy możliwość i ochotę skorzystać z koleżeńskiej pomocy osoby bardziej doświadczonej – jak najbardziej taką pomoc polecam. O wsparcie można też prosić wolontariuszy pracujących w ośrodku dla uchodźców. Jeśli mamy możliwość – poprośmy o pomoc ucznia/uczennicę z Czeczenii przebywającego w Polsce od dłuższego czasu lub zaprośmy „gościa z Czeczenii”, czyli osobę dorosłą, która znalazła w Polsce schronienie.

#### Metody

W scenariuszach wykorzystałam szereg metod interaktywnych, opierając się najczęściej o rozmowę nauczającą, dyskusję i prezentację oraz pracę z mapą i materiałem ikonograficznym.

#### Materiały dydaktyczne

Każdy scenariusz zawiera propozycje materiałów dydaktycznych, które mają urozmaicać, wzbogacać i uatrakcyjnić zajęcia. Proponuję korzystanie nie tylko z różnych metod pracy, ale rekomenduję również staranność i innowacyjność przy doborze kulturowych tekstów źródłowych i ciekawego materiału ikonograficznego. To istotne elementy zajęć międzykulturowych, nie tylko ze względu na zwiększanie ich atrakcyjności, ale także optymalizowanie efektów uczenia. Przy każdym z zajęć podsuwałam pomysły na źródła takich materiałów, ale też zachęcam do własnych poszukiwań. Przy obecnej dostępności internetu i wielości fotografii, materiałów audiowizualnych, książek, artefaktów kulturowych

każdy z nauczycieli i nauczycielek ma duże możliwości doboru środków, które będą mu/jej najbardziej pasować.

### Dodatkowe działania

Zajęcia dla dzieci warto wesprzeć oddzielnymi zajęciami dla rodziców. Możemy wówczas uświadomić polskim rodzicom powody szukania schronienia w Polsce przez uchodźców z Czeczenii, pokazać fotografie czy film. Nie wszystkie z tych obrazów powinny oglądać dzieci. Takie spotkanie – przeprowadzone przeze mnie i koleżankę – sprawdziło się w mojej szkole. Skutek był pozytywny, gdyż bardzo wielu polskich rodziców nie zdawało sobie sprawy z sytuacji, jaka panuje w Czeczenii. Kilka matek-Czecenek obecnych na tym spotkaniu bardzo nam dziękowało za takie podejście do problemu, gdyż zdają sobie sprawę, że są często postrzegane jako osoby szukające łatwego życia na koszt podatnika.

### Integracyjny charakter zajęć

Proponowane scenariusze zajęć mają przybliżyć polskim uczniom ojczysty kraj ich kolegów z Czeczenii a uczniom-uchodźcom – przybliżyć Polskę, w której szukają bezpiecznego azylu. Nacisk będzie w nich położony na rozumienie integracji jako procesu dwustronnego – uczenia się od siebie nawzajem. Aczkolwiek prowadząc lekcje w polskiej szkole i w klasach, w których większość liczbową stanowią dzieci polskie, dzieci czeczeńskie jako mniejszość wydają się większości znacznie mniej znane i rozumiane. Stąd też pokusa wielu nauczycieli polskich (pochodzących z grupy większościowej) do tego, by więcej nacisku kłaść na informacje o kulturze czeczeńskiej. Pamiętajmy jednak, że to dzieci uchodźców znajdują się w tej trudniejszej sytuacji, że większość bodźców z ich otoczenia stanowi nowość, jest niezrozumiała i to właśnie im informacje o Polsce są potrzebne niemalże do „przeżycia”, do lepszej i bardziej efektywnej adaptacji w nowym kraju, mieście, szkole i klasie. Stąd podkreślam potrzebę do prezentowania także elementów kultury polskiej. Z jednej strony pomagamy w ten sposób w lepszej adaptacji dzieci cudzoziemskich, ponadto kształtujemy bardziej równościowe relacje w naszych klasach, gdzie nie reproduujemy mechanizmu mniejszość-większość oraz pozwalamy dzieciom z jednej i drugiej grupy kulturowej stać się ekspertami w danym temacie, podbudowując ich samoocenę i wiarę we własne możliwości. Treści na temat polskiej kultury możemy przedstawiać tak, by również dla polskich uczniów były one ciekawe i wzbogacające. Ilu z nas, będąc Polakiem i żyjąc w Polsce nie zna wielu informacji na temat własnych korzeni?

### Wzbogacanie i utrwalanie tożsamości

Utrwalanie wiedzy i poczucia przynależności do własnych korzeni i tradycji wśród uczniów szkoły podstawowej jest nadal ważnym celem edukacyjnym i wychowawczym, a uczeniu o wielokulturowości towarzyszy tendencja do kwestionowania i podważania własnej tożsamości. Stąd też drugi argument za kładzeniem nacisku na równoważność prezentowania obu kultur w dwukulturowych klasach.

### Dobór treści

Oczywiście zdaję sobie sprawę, że jest wiele tematów, które można zrealizować podczas pracy w klasach, do których uczęszczają dzieci z Czeczenii i z Polski. Mam też świadomość, że część tematyki poruszali już inni autorzy. Jednakże mój autorski pomysł ma stanowić inspirację do własnych poszukiwań tematów i treści adekwatnych do pracy w wielokulturowych klasach. Dobierałam treść zajęć tak, by z jednej strony pokazywać treści

specyficzne kulturowo, właściwe tylko jednej kulturze, ale także by dawać szansę na poszukiwanie podobieństw międzykulturowych. Zajęcia mają też rozwijać bardziej ogólne kompetencje społeczne. Dając dzieciom szansę zarówno na prezentowanie własnej kultury, jak i poznawanie nowej, rozwijałam ich różne zdolności. Z jednej strony stwarzałam okazję do ćwiczenia umiejętności prezentacyjnych, a z drugiej stymulowałam do poszukiwania wiedzy. Opierałam się o znane treści i zakorzeniałam we własnej spuściznie oraz zachęcałam do poznawania nowych treści. To różne, komplementarne kierunki, które wspólnie stanowią podstawy procesu uczenia się i przyczyniają się do pełniejszego rozwoju.

Podsumowując, uważam, że scenariuszy nigdy za wiele. Te kieruję do kadry nauczycielskiej, która szuka inspiracji, czegoś nowego, co może wykorzystać lub dostosować do własnych potrzeb.

## Scenariusz zajęć 1: Czeczenia i Polska - gdzie to jest?

### Cele:

- przybliżenie uczniom polskim i czeczeńskim wiedzy geograficzno-przyrodniczej o Polsce i Czeczenii;
- zapoznanie z polskimi i czeczeńskimi symbolami narodowymi;
- integracja grupy.

### Środki dydaktyczne:

- mapy: fizyczna i administracyjna Polski oraz fizyczna i polityczna Eurazji (Kaukazu);
- ilustracje z flagami i godłami Polski oraz Czeczenii;
- materiał ilustracyjny: fotografie/widoki krajobrazów z terenu Polski i Czeczenii (można zaczerpnąć z internetu np. [www.pl.wikipedia.org](http://www.pl.wikipedia.org); [www.encyklopedia.pwn.pl](http://www.encyklopedia.pwn.pl); [www.pasjaswiata.pl/czeczenia](http://www.pasjaswiata.pl/czeczenia); [www.iczkeria.fm.interia.pl](http://www.iczkeria.fm.interia.pl) itd.) lub – w przypadku Polski – posłużyć się różnymi albumami fotograficznymi; mogą to być również pamiątkowe zdjęcia przyniesione przez uczniów. Dobrze, by dzieci mogły powiedzieć koleżankom i kolegom, gdzie i kiedy fotografie wykonano;
- arkusze papieru formatu A1 lub A2, mazaki.

Czas realizacji: 45 minut

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Mapy

Nauczyciel, wykorzystując metodę rozmowy nauczającej, przedstawia położenie geograficzne i geopolityczne Polski i Czeczenii oraz warunki naturalne obu krajów. Uczniowie w grupach próbują odpowiedzieć na pytanie: *Przez które kraje musimy przejechać, podróżując najkrótszą drogą z Polski do Czeczenii?*

Uczniowie polscy i czeczeńscy podają nazwy geograficzne w ich oryginalnym brzmieniu. Obopólnie próbujemy opanować ich wymowę. Uczniowie, przy pomocy nauczyciela, porównują warunki naturalne obu krajów: kraju nizin – Polski i kraju gór – Czeczenii. Każda z grup rysuje na papierze schematyczne mapy ukształtowania terenu Czeczenii i Polski. Kolory jak na mapach fizycznych tj. zielony – niziny, żółty – wyżyny, góry – pomarańczowy, czerwony, brązowy.

#### KROK 2: Symbole narodowe

Uczniowie, w oparciu o ilustracje, opisują polskie i czeczeńskie symbole narodowe – flagi i godła obu narodów. Uczeń czeczeński może opisać polskie symbole, zaś uczeń polski – symbole czeczeńskie. Uczniowie wyjaśniają, jak trzeba odnosić się do symboli narodowych.

Każda z grup dorysowuje na swojej mapie symbole narodowe.

#### KROK 3: Podsumowanie zajęć

Na podsumowanie zajęć każda z grup prezentuje swoje prace.

## Załącznik:

### Czeczenia – podstawowe informacje<sup>21</sup>

Powierzchnia republiki (łącznie z Inguszetią) wynosi 19.300 km<sup>2</sup>

Liczba ludności (dane szacunkowe z 1993 r.) to 1.306.400 osób

Czeczenia to kraj leżący na granicy dwu kontynentów – Europy i Azji. Po północnej stronie pasma Wielkiego Kaukazu, czyli gór będących końcem jednego oraz początkiem drugiego kontynentu. Od północy graniczy z Rosją, od wschodu i południa z Dagestanem, a od południa i zachodu z Gruzją. Znaczną część kraju zajmują góry wysokie z najwyższym szczytem Tebułomsta o wysokości 4493 m n.p.m. Dwie główne rzeki to Argun i Sunża. Płyną one z zachodu na wschód. Nieopodal miasta Gudermes Argun wpada do Sunży, która toczy swe wody aż do Tereku, największej kaukaskiej rzeki, zasilającej swoim dopływem Morze Kaspijskie. Na terytorium Czeczenii panuje klimat umiarkowany, ciepły.

Wędrując przez ziemię czeczeńską z północy na południe – najpierw znajdziemy się na obszarach stepowych. Północny step zwany Stepem Nogajskim (nazwa pochodzi od mongolskiej Ordy Nogajskiej mającej tu rubież swego państwa) to kraina półpustynna porośnięta ostrą trawą bylicą z rozległymi obszarami piaszczystych wydm. Przechodzi on w żyzny step z urodzajnymi glebami czarnoziemnymi pomiędzy dolinami rzek Terek i Sunża. Tu skupia się osadnictwo czeczeńskie, miasta, liczne wsie i osady. Tu leży stolica Czeczenii – Grozny. Tu wreszcie skoncentrowane jest czeczeńskie rolnictwo. Tutaj też jest najwięcej zabytków przeszłości świadczących o bardzo długiej obecności człowieka w tych rejonach. Wędrując dalej na południe, wejdziemy w teren górzisty. Do wysokości 2000 m n.p.m. zanurzymy się w gęste lasy liściaste porastające łagodne stoki wzgórz. Rosną tu buki, dęby i graby. Wyżej znajdziemy się w strefie lasów iglastych, a ponad nimi na wysokogórskich łąkach. Jeszcze wyżej zobaczymy tylko nagie, strome skały i wieczny śnieg i lód.

Bogactwa naturalne to błogosławieństwo i przekleństwo dla Czeczenii, bo to m.in. one są jedną z przyczyn rosyjskiej wojny z tą maleńką kaukaską republiką. Podstawą czeczeńskiej gospodarki jest ropa naftowa wydobywana w dolinie Sunży pomiędzy Groznym a Gudermesem. W stolicy państwa się przemysł petrochemiczny. Całe terytorium Czeczenii przecinają wielkie rurociągi biegnące na zachód i wschód. Odkryto tu też duże złoża gazu ziemnego. Przed wojną i zniszczeniami spowodowanymi przez rosyjskie wojska w Groznym produkowano maszyny dla przemysłu chemicznego i petrochemicznego, a także meble, parkiet, instrumenty muzyczne (wszystko dzięki wspaniałym lasom górskim). Dobrze rozwijał się też przemysł spożywczy.

### Polska – podstawowe informacje<sup>22</sup>

Państwo położone w Europie Środkowej między Bałtykiem od północy a Karpatami i Sudetami od południa, w dorzeczu dwóch dużych rzek – Wisły i Odry. Stolicą kraju i zarazem największym miastem jest Warszawa.

<sup>21</sup> Opis położenia w oparciu o mapę fizyczną Kaukazu oraz informacje według: *Encyklopedia Britannica*, edycja polska, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1997-2005; dalsze poszukiwania informacji na stronach internetowych np. [www.pl.wikipedia](http://www.pl.wikipedia), [www.encyklopedia.pwn.pl](http://www.encyklopedia.pwn.pl), [www.wiadomosci.ngo](http://www.wiadomosci.ngo).

<sup>22</sup> Informacje według: *Encyklopedia Britannica*, Edycja polska, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1997-2005; dalsze poszukiwania informacji na stronach internetowych np. [www.pl.wikipedia](http://www.pl.wikipedia), [www.encyklopedia.pwn.pl](http://www.encyklopedia.pwn.pl), [www.wiadomosci.ngo](http://www.wiadomosci.ngo).

Źródłem nazwy Polska jest nazwa zachodniosłowiańskiego plemienia Polan (*Polanie*). Nazwa Polan z kolei pochodzi od indoeuropejskiego wyrazu *pole*, oznaczającego *pole uprawne* lub otwartą przestrzeń. Nazwa *Polska* zaczęła być używana w odniesieniu do całego państwa w XI wieku i funkcjonowała pierwotnie jako forma określenia „ziemia polska” (łac. *terra Poloniae*). Zarówno własne nazwy Polski i Polaków, jak i większość nazw nadawanych im w innych językach wywodzą się z tego źródła.

Od zachodu graniczy z Niemcami, od południa z Czechami i Słowacją, od wschodu z Ukrainą i Białorusią, od północnego wschodu z Litwą oraz od północy z rosyjską eksklawą o nazwie obwód kaliningradzki. Ponadto większość północnej granicy Polski wyznacza wybrzeże Morza Bałtyckiego. Polska zajmuje 9. miejsce w Europie pod względem powierzchni oraz 8. pod względem liczby ludności. Długość granic Polski wynosi 3511 km, w tym 440 km przypada na granicę morską. Przeważającą część obszaru kraju zajmują tereny nizinne wschodniej części Nizy Środkowoeuropejskiego, a średnia wysokość wynosi 173 m n.p.m. Krainy geograficzne w Polsce ułożone są równoleżnikowo, przechodząc od terenów nizinnych na północy i w Polsce centralnej do terenów wyżynnych i górskich na południu. Najwyższym punktem kraju są Rysy – szczyt w Tatrach Wysokich (2499,1 m n.p.m.), najniższym punktem jest depresja Raczki Elbląskie na Żuławach Wiślanych (-1,8 m n.p.m.).

Polska to kraj położony w strefie klimatu umiarkowanego. Jest zasobny w surowce mineralne, wydobywa się tu ponad 70 różnych kopalin, w tym: węgiel kamienny, węgiel brunatny, wapień i margle, rudy miedzi.



## Scenariusz zajęć 2: Kim są Czecczeni i Polacy?

### Cele:

- zapoznanie uczniów z terminem „grupa etniczna”, „naród”;
- wyjaśnienie pochodzenia nazw „Czecczen”, „Czecczenia” oraz „Polska”, „Polacy”;
- przekazanie wiadomości na temat narodu polskiego i czecczeńskiego;
- kształtowanie postawy tolerancji wobec uczniów różnej narodowości.

### Środki dydaktyczne:

- materiał ilustracyjny ukazujący przedstawicieli/ki obu nacji, mogą to być np. fotografie przyniesione przez dzieci, przedstawiające osoby z ich rodzin;
- nagrania hymnu polskiego „Mazurek Dąbrowskiego” oraz czecczeńskiego „Śmierć albo Wolność”;
- nagrania prostych piosenek dla dzieci w języku polskim i czecczeńskim (według własnego wyboru nauczyciela);
- „Czecczeński kodeks honorowy” (przygotowany przez uczniów z Czecczenii); jeśli to niemożliwe – nauczyciel może przygotować taki kodeks w oparciu o wiadomości zaczerpnięte np. z książki I. Adgera-Adajewa „Kamienie mówią”, Wydawnictwo Instytutu Kultury Narodów Kaukazu, Warszawa 2005, s.11.

### Literatura uzupełniająca do zajęć:

- *Encyklopedia PWN*, wydanie dowolne, w miarę możliwości najnowsze;
- *Encyklopedia szkolna. Historia*, WSiP, Warszawa 2004.

Czas realizacji: 45 minut

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Wprowadzenie rozumienia pojęcia naród, grupa etniczne, więzi narodowe

W oparciu o „burzę mózgów” uczniowie pod kierunkiem nauczyciela próbują ustalić „co łączy wszystkich Polaków”. Pogadanka nauczyciela na temat pochodzenia narodu polskiego i czecczeńskiego według tradycji, legendy i historii. Próba ustalenia – przy pomocy dzieci narodowości czecczeńskiej – „co łączy wszystkich Czecczenów”, jeśli jest tylko jeden uczeń z Czecczenii lub nie ma takiego ucznia, polscy uczniowie spróbują to ustalić przy pomocy informacji podanych przez nauczyciela.

#### KROK 2: Wprowadzenie podobieństw i różnic kulturowych w oparciu o podstawowe wartości i o kluczowe relacje rodzinne

Zadanie dla uczniów: dzieci czecczeńskie i polskie przedstawiają wybrane trzy, cztery słowa np. wolność, dom, mama, ojciec, ojczyzna lub inne w swoim języku. Możemy to zrobić w formie zabawy, w grupach mieszanych, wielokulturowych: dzieci polskie podają słowo, a dzieci czecczeńskie przedstawiają jego odpowiednik w języku czecczeńskim, a potem dzieci czecczeńskie itd. Dzieci mogą zapisać wybrane słowa w obu językach, by ich brzmienie i pisownię mogły szybciej zapamiętać.

#### KROK 3: Poznawanie elementów dziedzictwa kulturowego obu narodów

Każda grupa deklamuje wiersz lub śpiewa piosenkę w języku ojczystym. Nauczyciel może przeprowadzić krótką rozmowę nauczającą na temat odmienności językowej i zarazem kulturowej obu nacji.

#### KROK 4: Podsumowanie i zakończenie zajęć

Lekcję kończymy nauką i wspólnym odśpiewaniem piosenki polskiej i czeczeńskiej lub deklamacją wierszyka, rymowanki w języku polskim i czeczeńskim.

#### Załącznik:

##### Czeczeni – kto to taki?

Czeczeni wraz z Inguszami i kilkoma innymi ludami kaukaskimi tworzą naród, który nazywa siebie Wajnachami („Nasz naród”) lub krócej – Nachami („Naród”). Nazwa „Czeczeni”, rozpowszechniona w XVIII i XIX wieku wywodzi się prawdopodobnie z form „Sasan”, „Szezszen”, „Cacan” nadawanym Czeczenom przez sąsiednie narody. Nazwą własną Czeczenów jest „Nuachczy”, co w liczbie mnogiej brzmi: „Nuachczio”. Słowo to pochodzi – wedle tradycji – od imienia Noego (po czeczeńsku „Nuach”). „Nuachczy” znaczy potomek Noego. W rozumieniu Czeczenów „Nuachczio” to coś znacznie więcej niż określenie narodowości. To słowo oznacza wysoki status, na który trzeba sobie zasłużyć i chronić go przez całe życie. „Nuachczy” obowiązuje swoisty kodeks moralny, wyrażony w trzech formułach. Jedynie przedstawiciel Wajnachów przestrzegający tego spisu zasad może szczylić się mianem potomka Noego – „Nuachczio”.

##### Czeczeński Kodeks Honorowy<sup>23</sup>

###### I. Czeczen w trzech wypadkach ugina kolana:

1. przed ojczystą ziemią,
2. przed swoją matką,
3. przed matką, która urodziła bohatera.

###### II. Czeczen trzy rzeczy powinien znać i szanować:

1. swoją rodową wieżę,
2. imiona swoich siedmiu przodków,
3. swoje rodowe kamienie (starożytny znaki na kamieniach wbudowane w ściany wieży – domostwa).

###### III. Szczególny prestiż posiadają Czeczeni, którzy spełniają trzy warunki:

1. oddanie ojczyźnie,
2. cześć i miłość dla matki,
3. znajomość i poszanowanie ojczystego języka.

#### Pochodzenie narodu polskiego

Nazwa „Polacy”, a także „Polska”, „Polak” (od XV wieku) – wywodzi swój źródłosłów od wczesnośredniowiecznego plemienia „Polan”, które zamieszkiwało tereny Wielkopolski. Plemię to miało doprowadzić do powstania organizmu państwowego na ziemiach dzisiejszej Polski oraz pierwszej dynastii panującej – Piastów. Nowożytna świadomość narodowa Polaków powstała na przełomie XVIII i XIX wieku, czyli w czasach zaborów. Jednakże pierwotnym czynnikiem było zjednoczenie w jedno państwo wszystkich plemiń szczepu lechickiego przez dynastię Piastów. Inne czynniki, które przyczyniły się do wytworzenia świadomości narodowej to: wojna – kształtująca poczucie odrębności od sąsiadów i ucząca walczyć o wspólne interesy ogólnopństwowe, czy też religia chrześcijańska – początkowo przede wszystkim kult dwóch świętych: św. Wojciecha i św. Stanisława. To przyczyniło

<sup>23</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura Czeczenów*, Wydawnictwo Instytutu Kultury Narodów Kaukazu, Warszawa 2005, s. 11-16.

się do poczucia własnej odrębności na zewnątrz. Nowożytna polska świadomość narodowa ukształtowała się głównie poprzez zrywy powstań narodowych, od Insurekcji Kościuszkowskiej w 1794 r. poczynając, poprzez okres walk u boku armii napoleońskiej, na powstaniach narodowe XIX wieku (listopadowe 1830 r., krakowskie 1848 r., styczniowe 1863 r.). Po utracie niepodległości wskutek rozbiorów istotne stało się przede wszystkim podtrzymywanie poczucia jedności narodowej Polaków. W tych czasach ukształtowało się hasło jednoczące wszystkich Polaków: „Bóg, Honor, Ojczyzna”. Dzięki temu możliwa była późniejsza odbudowa państwa polskiego w roku 1918 i powtórne scalenie części, należących przez 123 lata do różnych zaborców.<sup>24</sup>

W XIX wieku w czasach zaborów, gdy na mapach Europy nie było niepodległego państwa polskiego, poeta i patriota, nasz narodowy wieszcz, Adam Mickiewicz stawiał przed Polakami równie wysokie i idealistyczne wymagania: *Duszą Narodu polskiego jest pielgrzymstwo polskie<sup>25</sup>, a gwiazdą pielgrzymstwa jest Wiara niebieska, a iglicą (...) jest Miłość Ojczyzny<sup>26</sup>. Na jakich ludziach Ojczyzna Wasza pokładała nadzieje (...)? (...) na ludziach, których nazywaliście dobrymi Polakami, pełnych uczucia, tudzież na poczciwych żołnierzach, tudzież na młodzieży. Otóż i świat jest jak Ojczyzna, a Narody jak ludzie. Świat pokłada nadzieję na Narodach wierzących, pełnych miłości i Nadziei.<sup>27</sup> Pielgrzym polski powiada: Kto idzie za Wolnością, niech opuści Ojczyznę, i odważy życie swoje. Bo kto siedzi w Ojczyźnie i cierpi niewolę, aby zachować życie, ten straci Ojczyznę i życie; a kto opuści Ojczyznę, aby bronił Wolność z narażeniem życia swego, ten obroni Ojczyznę, i będzie żyć wiecznie.<sup>28</sup> I dał Bóg królom polskim i rycerzom Wolności, iż wszyscy nazywali się bracia, i najbogatsi i najubożsi. A takiej Wolności nie było nigdy przedtem. (...) I stała się liczba braci wielka jako Naród, i w żadnym Narodzie nie było tylu ludzi wolnych i bracią nazywających się jako w Polsce.<sup>29</sup> (...) każdy Chrześcijanin w Polsce nazywał się szlachcicem, na znak iż powinien mieć duszę szlachetną, i być zawsze gotowym umrzeć za Wolność. (...) Szlachectwo tedy miało być chrztem Wolności, i każdy kto by gotów był umrzeć za Wolność, byłby ochrzczony i z prawa i z miecza. I rzekła na koniec Polska: Ktokolwiek przyjdzie do mnie będzie wolny i równy, gdyż ja jestem WOLNOŚĆ.<sup>30</sup>*

<sup>24</sup> Na podstawie: *Encyklopedia Britannica*, Edycja polska, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1997-2005.

<sup>25</sup> Mickiewicz A., *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982, t. II, s. 222.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 223.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 230.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 230-231.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 219.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 220.

## Scenariusz zajęć 3: Czecheńskie wieże i polskie dwory

### Cele:

- porównanie tradycyjnych domów polskich i czecheńskich;
- ukazanie wpływu warunków geograficznych na wygląd budowli w danym kraju;
- pokazanie domu jako miejsca o szczególnym znaczeniu, niemal świętym, jako azylu, bez względu na budulec czy rejon świata, w którym się znajduje.

### Środki dydaktyczne:

- materiał ilustracyjny zaczerpnięty np. z internetu: [www.pasjaswiata.pl/czeczenia/](http://www.pasjaswiata.pl/czeczenia/) lub kolorowa wkładka z materiałem fotograficznym z: Adgar-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czecheńskiego*; Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu, Warszawa 2005;
- mapa fizyczna Europy lub Polski oraz mapa fizyczna Kaukazu; ewentualnie mapa świata;
- szary papier, mazaki.

### Literatura uzupełniająca do zajęć:

- Łoziński W., *Życie polskie w dawnych wiekach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1964;
- Adgar-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czecheńskiego*, Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu. Warszawa 2005.

Czas realizacji: 45 minut

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Wprowadzenie do tematu

Nauczyciel pokazuje ilustracje przedstawiające domy w różnych krajach i na różnych kontynentach. Uczniowie-ochotnicy podchodzą do mapy świata i umieszczają ilustrację w miejscu pochodzenia (kontynent, region, kraj) danego domu. W razie potrzeby nauczyciel służy pomocą, najlepiej „podpowiadając” za pomocą dodatkowych informacji.

#### KROK 2: Podobieństwa i różnice międzykulturowe – polsko-czecheńskie

Uczniowie i uczennice pracując w grupach, w oparciu o teksty przygotowane przez nauczyciela, wypisują charakterystyczne cechy domów czecheńskich i polskich. Klasa, podzielona na grupy, w miarę możliwości wielokulturowe (dwie lub cztery – zależy od liczby uczniów) opracowuje mentalne mapy pamięci (patrz Załącznik 3) pt. „Dom polski” i „Dom czecheński”. Liderzy grup (ochotnicy, gdyż nie każdy lubi i chce publicznie się wypowiedzieć), najlepiej różnych narodowości, starają się naszkicować tradycyjne, charakterystyczne dla swoich krajów domy – polski dwór i czecheńską wieżę.

Prezentacja prac.

Po prezentacji tradycyjnych domów możemy wspólnie poszukać podobieństw np. w charakterze pomieszczeń: pokój gościnny – alkierz, część wydzielona dla pań i dziewcząt, zdobienie ścian itp.

### KROK 3: Wpływ geografii na styl życia na przykładzie sposobu mieszkania

Uczniowie przypominają położenie geograficzne Polski i Czeczenii. W oparciu o „burzę mózgów” próbują ustalić, co wpływało od wieków na wygląd tradycyjnych budowli w Polsce i w Czeczenii (oraz uogólniając – na całym świecie).

Przykładowe wnioski: dostępność materiałów budowlanych – w Polsce dużo lasów, stąd budownictwo drewniane; Czeczenia – kraj górzysty o dużej łatwości pozyskiwania kamienia, stąd domy kamienne. Polska – olbrzymi kraj z wielką ilością ziemi, stąd rozległe i niskie budowle. Czeczenia – niewielka górską kraina, na dodatek ciągle narażona na najazdy zaborczych sąsiadów, stąd budowle obronne wysokie, zajmujące stosunkowo niewiele miejsca i grupujące się w osady.

### KROK 4: Zamknięcie zajęć

Na podsumowanie możemy wykorzystać metodę „śnieżnej kuli” – każdy uczeń podaje „Z czym kojarzy mi się dom?” lub nauczyciel podsumowuje, że w obydwu kulturach dom był miejscem świętym. Dom to przestrzeń najbliższa człowiekowi. To najważniejsze miejsce na ziemi ludzi z każdej kultury. Samo pojęcie rozumiane bywa szeroko, jako ojczyzna, kraina lat dzieciństwa, ale także jako miejsce najbliższe – mieszkanie i rodzina. Dom tworzą ludzie, atmosfera, która między nimi panuje oraz budynek, w którym mieszkają. Jest on miejscem, które się dobrze zna, to gniazdo, miejsce kojarzone z latami dzieciństwa. Tu wszystko ma swoje miejsce, jest celowe i sensowne. Dom tworzy człowieka, kształtuje jego wartości, uczy jak patrzeć na świat i innych ludzi. W swoim domu każdy powinien czuć się jak w centrum świata, dlatego dom, szczególnie dla dziecka, stanowi cały świat. W kulturze dom symbolizuje bezpieczeństwo, trwałość, twierdzę („My Home is my castle”), gniazdo rodzinne, ród, ojczyznę.

### Załącznik 1:

#### Czczeńska wieża<sup>31</sup>

Czczeński dom mieszkalny nazywa się „hal”. Budowano go z miejscowego kamienia o charakterystycznej żółtawej barwie, tylko z grubsza obrobionego. Łączono go niewielką ilością zaprawy uzupełnianej łupkiem lub drobnymi kamieniami. Charakterystyczną dla wszystkich typów budowli, zwiężając się ku górze sylwetkę, uzyskiwano przez stopniowe zmniejszanie grubości muru. Domy mieszkalne miały bardzo masywną sylwetkę i osiągały wysokość kilkunastu metrów. Co ciekawe, wieże obronne dochodziły do 25-26 m, a nawet więcej i podzielone były na 4-6 kondygnacji. Domy mieszkalne osiągały 3-4 kondygnacje. Drzwi i okna miały kształt łukowy. Parter domu zwykle rezerwowano na warsztaty i magazyny – podobnemu celowi służyła dworska sień. Hal ogrzewany był kominem z otwartym paleniskiem umieszczonym w wielkiej izbie nad parterem. Wokół niego skupiało się życie rodzinne – tu biesiadowano i przyjmowano sąsiadów i gości. Wzdłuż ścian rozmieszczone były ławy, a na ścianach półki na sprzęty domowe. Dla gości wydzielano osobny, wygodny pokój, w którym znajdowały się najpiękniejsze meble i tkaniny. Pomieszczenia dla kobiet z dziećmi i dziewcząt zajmowały najbezpieczniejsze i najlepiej oświetlone piętra budynku z osobnym wejściem nieprzekraczalnym dla mężczyzn. Pan i pani domu zamieszkiwali wspólnie pokój przy izbie kuchennej. Ściany zdobiono przepięknymi dywanami, porożami zwierząt, bronią itd. Jedyne drzwi wejściowe domostwa otwierały się na ogród, sad, rodzinne pola i pastwiska. Tam, w oddaleniu od domu i osady, stały murowane budynki

<sup>31</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czczeńskiego*, Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu. Warszawa 2005, s. 150 -158.

dla bydła, owiec i koni. Na teren osady nigdy nie wprowadzano zwierząt gospodarczych. Jedynym wyjątkiem był wierzchowiec, zawsze gotów do jazdy.

### Załącznik 2: Dwór polski<sup>32</sup>

Do sieni wchodziło się z ganku. Sama sień uchodziła za równie ważną część domu jak sala stołowa. Wykorzystywano ją i do sąsiedzkiego sejmikowania, tu przygotowywano się do łowów czy gromadzono czeladź w czas zagrożenia. Ściany sieni obwieszano bronią, wszelkim sprzętem myśliwskim i rybackim, a ogrzewał ją zazwyczaj wielki murywany komin. Z sieni prowadziły drzwi w trzech kierunkach. Naprzeciw wejścia głównego do ogrodu, na prawo i lewo do pokoi. Jedna ze stron, czyli połowic domu była pańska, druga czeladna. Po stronie pańskiej najobszerniejsza i najgłówniejsza była izba stołowa. Po niej szła świetlica, zwana później bawialnią, a jeszcze później salonem. Poza tym były jeszcze pokoje przyjacielskie, czyli tzw. złożenia, tj. pokoje gościnne, pokoje białogłowskie.

Motyw domu jest także wspaniale ukazany przez Adama Mickiewicza w *Panu Tadeuszu*. Ostoję rodzinności, gościnności i poszanowania tradycji odzwierciedla tu dwór w Soplicowie. Jest to przykład domostwa szczególnie dbającego o tradycję, które obfituje w ogromną liczbę pamiątek po niepodległej Polsce.

*I też same portrety na ścianach wisiły.  
Tu Kościuszko w czamarce krakowskiej, z oczyma  
Podniesionymi w niebo, miecz oburącz trzyma;  
Takim był, gdy przysięgał na stopniach ołtarzów,  
Że tym mieczem wypędzi z Polski trzech mocarzów,  
Albo sam na nim padnie. Dalej w polskiej szacie  
Siedzi Rejtan żałośny po wolności stracie,  
W rękę trzyma nóż, ostrzem zwrócony do łona,  
A przed nim leży Fedon i Żywot Katona.  
Dalej Jasiński, młodzian piękny i posepny,  
Obok Korsak, towarzysz jego niedostępny,  
Stoją w szańcach Pragi, na stosach Moskali,  
Siekąc wrogów, a Praga już się wkoto pali (...)*<sup>33</sup>

### Załącznik 3: Mapa mentalna (mapa pamięci lub mapa pojęciowa)

Jest to metoda wizualnego przedstawienia problemu lub zjawiska z wykorzystaniem rysunków, schematów, symboli, zdjęć, haseł, zwrotów. Celem tej metody jest usystematyzowanie świeżo zdobytej wiedzy, wiadomości i pojęć. Mapy konstruuje się według schematu:

1. Tytuł umieszczony jest na środku i w jakiś sposób jest wyróżniony, pogrubiony, zapisany innym kolorem itp.
2. Od centralnego tematu rozchodzą się grube linie, na których zapisane są główne koncepty-klucze.

<sup>32</sup> Na podstawie: Łoziński W., *Życie polskie w dawnych wiekach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1964, s. 25-39.

<sup>33</sup> Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982, Księga I: Gospodarstwo, w. 56-68.

3. Od tych linii rozchodzą się następne słowa-klucze, tworząc swoistą mapę z informacjami.
4. W miarę dokładania informacji mapy rozrastają się wszcz.
5. Aby mapy były bardziej czytelne i uporządkowane, dodajemy: kolor, strzałki, symbole, rysunki, zdjęcia itp.

Mapy pojęciowe można modyfikować i mogą przypominać kształtem plakat bardziej docierający do dzieci młodszych.

Najczęściej stosuję tę metodę w edukacji społeczno-przyrodniczej, ale też w edukacji polonistycznej i muzycznej. Rozpoczynamy od „burzy mózgów”. Klasyfikujemy pomysły według ustalonego klucza. Następny etap to tworzenie mapy właściwej, najlepiej na dużych arkuszach papieru. Należy zawsze podać czas przeznaczony na wykonanie tego zadania i ściśle go przestrzegać. Uczniowie mogą zapisać hasła, wykonać rysunki, wykorzystać wycinki z gazet itp. Muszą rozplanować swoją pracę na płaszczyźnie, zadbać o estetykę pracy, czytelność napisów. Następny etap to prezentacja prac grup i ocena pracy własnej grupy. Dzięki prezentacji utrwalają wiadomości, ćwiczą jasne i zwięzłe wypowiedzanie się oraz słuchanie innych. Poznają temat z różnych punktów widzenia.

## **Scenariusz zajęć 4: Więzy rodzinne na podstawie pokrewieństwa w polskiej rodzinie i czeczeńskiej dieuzał (czecz. = rodzina)**

### Cele:

- ukazanie uczniom znaczenia rodziny w życiu człowieka;
- pokazanie potrzeby kultywowania tradycji rodzinnej dla budowania trwałych rodzinnych więzi;
- kształtowanie umiejętności uporządkowania i przedstawienia historii własnej rodziny w formie portfolio;
- poznawanie pokrewieństwa w rodzinie na podstawie drzewa genealogicznego własnej rodziny;
- wskazanie na potrzebę chronienia pamiątek rodzinnych jako źródeł informacji o przeszłości własnej rodziny oraz własnego narodu.

### Środki dydaktyczne:

- materiał ikonograficzny m.in. fotografie przyniesione przez dzieci oraz fotografie zaczerpnięte z internetu np. [www.pasjaswiata.pl/czeczunia/](http://www.pasjaswiata.pl/czeczunia/); [www.iczkeria.fm.interia.pl](http://www.iczkeria.fm.interia.pl); [www.czeczunia.blog.onet.pl](http://www.czeczunia.blog.onet.pl);
- różne pamiątki rodzinne przyniesione na zajęcia;
- drzewo genealogiczne własnej rodziny.

### Literatura uzupełniająca do zajęć:

- Gloger Z., *Rok polski w życiu, tradycji i pieśni*, Wydawnictwo Grafika (reprint wydania z 1900 r.), Warszawa 2007;
- Kokocińska T., Żyburtowicz Z., *Polski rok. Tradycje i obyczaje*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2009.

**Czas realizacji:** 90 minut (2 godz. po 45 min. lub 1 zajęcia 90 min.)

### Przebieg zajęć:

#### **KROK 1: Indywidualne przygotowanie się do zajęć**

Dwa tygodnie przed realizacją tematu nauczyciel wyjaśnia uczniom, jakie informacje mają pozyskać od rodziców i krewnych – według instrukcji w załączniku (możemy też dać termin dłuższy, w zależności od możliwości uczniów, ale i niezbyt odległy, bo część zapomni, co trzeba przygotować). Na lekcji poprzedzającej realizację tematu o jeden tydzień, uczniowie wykonują drzewo genealogiczne własnej rodziny w oparciu o posiadane już informacje. Na lekcji właściwej uczniowie prezentują przygotowane teczki portfolio.

Chętni uczniowie (czeczeńscy i polscy) prezentują w formie dramy przebieg uroczystości rodzinnej, najlepiej czeczeńskich zaślubin oraz polskiej ceremonii ślubnej – elementy dramy mogą być żywą ilustracją ustnej relacji, która może też być zobrazowana fotografiami. Wybrałam ślub jako przykład uroczystości rodzinnej, bowiem taka ceremonia występuje w obu kulturach. Trudno wybrać chrzest, gdyż Czeczeni są muzułmanami. Uroczystości pogrzebowe to z kolei uroczystość smutna, a nie chcemy przywoływać traum, tym bardziej, że wielu małych Czeczeńów nosi w sobie przykre czy wręcz tragiczne wspomnienia.



## Załącznik 1:

### Portfolio – instrukcja wykonania

I. Porozmawiaj ze swoimi rodzicami, dziadkami lub innymi krewnymi i zbierz od nich informacje o swojej rodzinie, a następnie usystematyzuj je według następujących punktów:

#### 1. Pamiątki rodzinne

Przygotuj ilustracje, zdjęcia i krótkie opis pamiątek twojej rodziny. Z jakimi wydarzeniami lub postaciami są one związane? Zebrane informacje opisz i umieść na kartce/kartkach wpiętych do segregatora/teczki.

#### 2. Drzewo genealogiczne mojej rodziny

Plastyczny sposób wykonania drzewa zależy od twojej inwencji i twoich umiejętności. Drzewo genealogiczne ma ukazywać pokrewieństwo w obrębie rodziny, w miarę możliwości dwa, trzy (lub więcej) pokolenia wstecz.

#### 3. Moja rodzina uczestnikiem wydarzeń historycznych

Zbierz informacje o udziale osób z twojej rodziny w ważnych wydarzeniach historycznych. Możesz je uzupełnić zdjęciami, wycinkami z gazet itp. Opisz je, dodając fotografie, wycinki z prasy, kopie dokumentów lub fotografii itp.

#### 4. Tradycje w mojej rodzinie

Przedstaw, w formie pisemnej i/lub w formie graficznej (np. komiksu czy fotokomiksu) informacje o zwyczajach i tradycjach kultywowanych w twojej rodzinie:

- a) zwyczaje i ważne uroczystości rodzinne charakterystyczne dla twojej rodziny;
- b) tradycyjne przepisy kulinarne;
- c) informacje o imionach przekazywanych z pokolenia na pokolenie;
- d) informacje o tych samych zawodach wykonywanych przez członków rodziny.

II. Pamiętaj o ciekawej formie prezentacji. Zebrane informacje opatrz np. zdjęciami.

III. Czas na wykonanie zadania – 2 tygodnie.

## Załącznik 2:

### Czczeńska rodzina<sup>34</sup>

Głową rodziny czczeńskiej jest ojciec, a jeżeli go zabraknie, rodziną opiekuje się najstarszy z synów lub męscy krewni ze strony ojca. Matka jest strażniczką domowego ogniska – *c'en nana* – matka ognia. Dziadek jest patriarchą, głową i założycielem rodu – *dieuzausz*. Dopóki żyje babka, to ona jest matką całej rodziny i tylko jej w tradycyjnej rodzinie czczeńskiej przysługuje miano matki – *nana*. Do rodzonej matki dzieci zwracają się po imieniu, tak jak do wszystkich krewnych. Ojciec bezpośrednio nie uczestniczy w wychowaniu. Służy on dzieciom przykładem. Wychowanie na co dzień – to rola przede wszystkim matki i siostr. Dzieci się nie bije i nie poniża. Małych dzieci nigdy nie zostawia się samych w nocy. Matka śpi z dziećmi, dopóki nie wyrosną. Matka uczy dzieci modlitwy i miłości do Boga. Do matki należy uczyć dzieci honoru, bo honor to dla Czeczena najważniejsza rzecz w życiu.

<sup>34</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czczeńskiego*, Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu, Warszawa 2005, s. 175-185.

### Załącznik 3:

#### Czczeńskie zaślubiny<sup>35</sup>

Dziewczyna decydująca się na zamążpójście ustala z wybranym czas i dyskretnie znika z domu, odprowadzana tylko przez żonę starszego brata lub siostrę. Dzieje się to oczywiście za cichym przyzwoleniem starszych, a zwłaszcza dziadków. Na miejsce spotkania narzeczony przyjeżdża z przyjaciółmi i kuzynami. Najstarszy z jego towarzyszy wręcza odprowadzającej podarek, bierze dziewczynę za rękę i oświadcza: „biorę za świadków niebo i ziemię, że odtąd jesteś naszą bratową”, po czym zawożą ją do domu rodziców narzeczonego lub jego bliskich krewnych – najlepiej ze strony matki. Od tego momentu aż do ślubu dziewczyna jest pod ich opieką. Tego samego wieczoru lub o świcie dnia następnego krewni młodego zawiadamiają rodzinę dziewczyny, że wzięli ją do domu, po czym rodziny zawierają umowę ślubną zatwierdzoną symboliczną kwotą i podarunkiem dla panny młodej. Rodzina jej nie bierze udziału w zaślubinach i weselu. Sam akt zaślubin jest krótką ceremonią, w czasie której młodzi wyrażają przed duchownym zgodę na małżeństwo. Po tym następuje huczne przewiezienie panny młodej do domu narzeczonego. Salwy z broni palnej mają odstraszać wszelkie zło. W tej uroczystości i w weselu nie uczestniczy pan młody. Panna młoda po wprowadzeniu do domu przez cały dzień stoi skromnie w ślubnym stroju, za specjalną przezroczystą zasłoną zwaną *kirha* w otoczeniu młodzieży, a przybywający goście podchodzą, by ją zobaczyć, poznać i powitać jako nowego członka rodu. Zabawy weselne mogą trwać wiele dni. W miesiąc po ślubie młoda para odwiedza dom rodzinny żony. Tu dziewczyna pozostaje z rodzicami przez dwa tygodnie. Po tym czasie przyjaciółka lub siostra odprowadza ją do domu teściów, gdzie odbywa się zakończenie ślubnych ceremonii.

### Załącznik 4:

#### Tradycyjna rodzina polska<sup>36</sup>

Rodzina polska była niezmiennie patriarchalna, mężczyzna-mąż był podstawowym żywicielem i decydem w sprawach gospodarczych. Rola kobiety wzrosła za sprawą Kościoła katolickiego i głoszonego przezeń kultu Maryi Matki Chrystusowej, otaczanej powszechnym szacunkiem. W tym czasie powstały pierwsze zakony żeńskie, gdzie kobiety mogły piastować wysokie funkcje i zawiadywać dużymi majątkami. Wiek XIII obfitował w kanonizację i beatyfikację kobiet: Jadwiga, Salomea, Kinga wyniesione na ołtarze stały się świadectwem szlachetności serc i umysłów kobiet. Coraz liczniej ich cnoty i piękno zewnętrzne opiewane były w poezji rycerskiej. Uznawano kobiety za nosicieli wartości duchowych, darzono szacunkiem i uznaniem. Znalazło to odbicie w modelu rodziny i wzroście ich znaczenia. W XIII-wiecznej rodzinie szlacheckiej kobieta była majątkowo niezależna od męża. Wnosiła do majątku posag, którym zarządzał mąż, nie mogąc jednak dysponować nim samodzielnie. Do żony również należały dochody z uprawy lnu, tkactwa, hodowli drobiu. Głównym zadaniem kobiety było wydanie na świat potomstwa, ale rodziny nie były zbyt liczne ze względu na wysoką śmiertelność niemowląt i dzieci. Zróznicowana była sytuacja córek i synów w sprawach dziedziczenia. Córki nie miały wówczas tego prawa, otrzymywały od ojców posagi. Wśród krewnych ważniejszą rolę od-

<sup>35</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czczeńskiego*, Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu, Warszawa 2005, s. 212-220.

<sup>36</sup> Na podstawie: Adamski F., *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 200-227. Cytaty z: Bystron J.S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce, wiek XVI-XVIII*, Tom II, Warszawa 1960, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 121-126.

grywała rodzina męża, do nich np. należała opieka nad sierotami. Obowiązywało również prawo „retrarku”, czyli konieczność otrzymania zgody krewnych po mieczu do sprzedaży dziedziczonego majątku. Prawo to będące spuścizną rodów zanikło w XIV wieku. Warto odnotowania jest, że również w XIV wieku kobiety uzyskiwały prawo dziedziczenia tronu, a w rodzinach szlacheckich córki uzyskały prawo do dziedziczenia 1/4 majątku po ojcu.

*Rodzina była podstawową organizacją społeczną, a więź pokrewieństwa silniejsza ponad inne łątniki. Rodzina tworzyła całość, na tle której silniej mogła występować jednostka; rodzina odgrywała rolę polityczną, rodzina prowadziła gospodarstwo, była wreszcie zespołem współzyczących najbliższych ludzi.*

*Krewni występują razem, akceptują swą łączność, zwłaszcza jeżeli noszą to samo nazwisko. Obowiązkiem ich jest wzajemna pomoc, i to zarówno w sprawach gospodarczych, jak i osobistych czy publicznych.*

*Na oznaczenie wszystkich krewnych, choćby najdalszych, związanych tradycją wspólnego pochodzenia, używano słowa „ród”.*

*Część dla ojca była bardzo wielka; „panem ojcem” nazywały go dzieci, wiedząc, że on nie tylko ojcem jest, ale i władcą. Młodzież, choćby i najbardziej niesforna, milkła na widok ojca, nie mówiono głośno w jego obecności, nie odważono się siadać. Należnym powitaniem ojca było pocałowanie jego ręki, objęcie za kolana, w szczególnych przypadkach także do nóg padano.*

*W teorii stanowisko tradycyjnego świata szlacheckiego wobec niewiast (ta właśnie nazwa była najgrzeczniejsza) jest bardzo zdecydowane: niewiasta jest z urodzenia swego czymś pośledniejszym od mężczyzny, winna zatem go słuchać; natura sama przeznaczyła ją do rodzenia dzieci i do gospodarstwa domowego, nie powinna więc tych granic przekraczać i próbować sił swych na terenach dla mężczyzn zastrzeżonych.*

## **Załącznik 5:**

### **Tradycyjne polskie zaślubiny<sup>37</sup>**

„Swaćba”, inaczej wesele, to staropolska, słowiańska forma ślubu małżeńskiego. Uroczysta ceremonia zawarcia związku małżeńskiego polegająca na złożeniu przysięgi przed bogami w obecności swata. Poprzedzał ją zwyczaj „swatania”, czyli prośby, umowy. Małżeństwo było więc u dawnych Słowian przyjacielską, dobrowolną umową, stwierdzoną obopólnymi darami równej wartości (jeszcze w szlacheckiej Polsce posąg winien równać się wianu) i wiążącą rodziny stałą przyjaźnią (małżeństwo łączyło, „swoiło” rody). Błędnie natomiast przyjęło się sądzić (szczególnie po tym, jak chrześcijańskim kronikarzem niespecjalnie zależało na przedstawianiu pogan w rzeczywistym, pozytywnym świetle), iż małżeństwo można było wówczas zawrzeć w sposób powszechnie akceptowalny gwałtem, uprowadzeniem lub kupnem. Uprowadzenie niewiasty dla ożenku było zazwyczaj pozorne, inscenizowane, za porozumieniem młodych – gdy zwykła droga (umowa swadziebna) zawiodła lub była zbyt żmudna (zazwyczaj gdy brakowało środków na urządzenie kosztownego wesela). Istotną rolę w „swaćbie” odgrywała postać ją umożliwiająca, czyli swat – człowiek cieszący się powagą i uznaniem, swój człowiek. U ludu prostego jeszcze w XIV i XVI wieku sam swat zawierał małżeństwa a Kościół *karat ekskomuniką laika, któryby bez kaptana ważył się łączyć małżeństwa* – można więc przyjąć założenie, iż wówczas swat pełnił rolę urzędnika.

<sup>37</sup> Na podstawie: Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1991 (reprint), t. I, *Od czasów przedhistorycznych do roku 1506*, s. 187.

## Scenariusz zajęć 5: Gościnność – Gość w dom, Bóg w dom

### Cele:

- omówienie obyczajów związanych z przyjmowaniem gości w kulturze polskiej i czeczeńskiej;
- ukazanie znaczenia tradycyjnej gościnności w kulturze polskiej i czeczeńskiej;
- wpojenie potrzeby kultywowania tradycji i zwyczajów jako elementu dziedzictwa narodowego przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

### Środki dydaktyczne:

- papier formatu A1; kolorowe mazaki;
- materiał ikonograficzny (w tym fotografie przyniesione przez uczniów ukazujące różne spotkania towarzyskie, przyjęcie gości, obyczaje rodzinne itp.);
- różne pamiątki rodzinne;
- wybrany fragment tekstu źródłowego n/t obyczajów w Polsce i Czeczenii.

### Literatura uzupełniająca do zajęć:

- Gloger Z., *Rok polski w życiu, tradycji i pieśni*, Wydawnictwo Grafika (reprint wydania z 1900 r.), Warszawa 2007;
- Kuchowicz Z., *Dzieje obyczajów staropolskich*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1975;
- Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1991 (reprint);
- Bystron J.S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, tom I-II, PIW, Warszawa 1960.

Czas realizacji: 45 minut

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Wyszukiwanie charakterystycznych cech czeczeńskiej i polskiej gościnności

Nauczyciel wprowadza w zagadnienie krótką pogadanką, a następnie dzieli uczniów na grupy. Każda z grup otrzymuje tekst źródłowy oraz ikonograficzny, który pomoże przygotować dwa plakaty (1) opisujący czeczeńską gościnność i (2) z polską gościnnością. Jeśli to możliwe, w każdej z grup powinien znajdować się uczeń/uczennica z Czeczenii, by mógł/mogła odczytać tekst czeczeńskiej modlitwy – życzenia po polsku i po czeczeńsku.

#### KROK 2: Omówienie polskich i czeczeńskich zwyczajów

Grupy prezentują swoje plakaty: „Gościnność po polsku”, „Gościnność po czeczeńsku”. Plakatom towarzyszyć może przedstawienie scenek: zwyczaju witania gości lub wznoszenia toastów na cześć gości, życzenia itp. Ciekawe byłoby wygłoszenie jakichś toastów czy życzeń w języku czeczeńskim.

#### KROK 3: Poszukiwanie różnic i podobieństw międzykulturowych

W oparciu o informacje z prezentacji następuje wspólne wyszukiwanie podobieństw i różnic kulturowych w gościnności polskiej i czeczeńskiej (np. pozostawianie wolnego miejsca przy zastawionym stole), co można zapisać w formie mapy mentalnej/mapy pamięci.

#### KROK 4: Podsumowanie

Ciekawe i przyjemne dla wszystkich obecnych może być zorganizowanie polsko-czeczeńskiego mini-przyjścia połączonego z degustacją potraw (najlepiej słodczy, owoców). Wówczas możemy zintegrować rodziców, co jednak wymaga zajęć dłuższych, trwających

90 minut – jeśli nie mamy takich możliwości, możemy zakończyć wspólnym nakrywaniem stołu, pokazać, jak się to robi w Polsce, a jak w Czeczenii. Takie podsumowanie też wpłynie pozytywnie na całą grupę, wszak nic tak nie łączy, jak wspólne biesiadowanie, nawet gdy ma się tylko kilka czy kilkanaście lat.

### Załącznik 1:

#### Czeczeńska gościnność<sup>38</sup>

Prawo gościnności jest dla Czeczenów świętym. Gość w domu jest znakiem błogosławieństwa od Boga. Kimkolwiek jest, przez trzy dni i trzy noce nikt nie pyta go, po co i dlaczego przyjechał. Dla gościa niespodziewanego, ale zawsze oczekiwanego, gospodyni na wszelki wypadek zawsze przygotowuje dodatkową porcję jedzenia, nie zapominając wypowiedzieć nad nią paru słów modlitwy. Wszystko co najlepsze w domu – osobny pokój, najlepszą pościel, wyśmienite potrawy – przeznaczają się dla gościa. Trudno sobie wyobrazić czeczeński dom bez gości. Dlatego jedno z najgorszych przekleństw brzmi: *Oby zarosła trawą ścieżka do waszego domu!* Nawet jeżeli najgorszy wróg trafi w progi czeczeńskiego domostwa, a życie jego jest zagrożone i poprosi gospodarzy o opiekę, należy go przyjąć z wielkimi honorami i mężnie stawać w jego obronie z narażeniem własnego zdrowia i życia. Gościa nie można obciążać kłopotami ani cierpieniami domowników. Nawet śmierć członka rodziny podczas wizyty gościa zataja się przed nim, a domownicy ukazują mu pogodne oblicza dopóki z nimi przebywa. Dopiero po odjeździe można mu posłać wiadomość o tym nieszczęściu. Tę część lekcji możemy zakończyć oryginalnym fragmentem czeczeńskiej modlitwy – jeżeli to możliwe przeczytanej najpierw po polsku, a potem wygłoszonej w oryginalnym czeczeńskim brzmieniu.

#### Czeczeńska modlitwa życzenie

*Gościa nam łaskawego przywiedź, gospodarzowi daj szczęśliwe życie, gościowi i gospodarzowi ogień daj czysty ponieść. Daj Bóg, aby miał on dobro i żeby pożywienia było zawsze do syta. I w dalszym życiu daj im, gospodarzowi i gościowi, potomków, którzy zawsze będą mieć czysty ogień i strawy do syta.*

### Załącznik 2:

#### Gościnność staropolska<sup>39</sup>

*Brama na wciąż otwarta przechodniom ogłasza,  
Że gościnną i wszystkich w gościnę zaprasza (...)*<sup>40</sup>

*Goście weszli w porządku i stanęli kołem;  
Podkomorzy najwyższe brał miejsce za stołem;  
Z wieku mu i z urzędu ten zaszczyt należy,  
Idąc kłania się damom, starcom i młodzieży.  
Przy nim stał Kwestarz, Sędzia tuż przy Bernardynie (...)*<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czeczeńskiego*, Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu, Warszawa 2005, s. 215 -217.

<sup>39</sup> Na podstawie: Kuchowicz Z., *Dzieje obyczajów staropolskich*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1975, s. 75-92.

<sup>40</sup> Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Księga I: Gospodarstwo, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982, w. 39-40.

<sup>41</sup> Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Księga I: Gospodarstwo, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982, w. 300-305.

Wynikało to także z silnej, wewnętrznej hierarchizacji tego stanu. Szczególnym szacunkiem darzono osoby starsze i cieszące się poważaniem ogółu. Przy stole wyjątkową uprzejmością darzono kobiety, którym mężczyźni, siedzący obok, usługiwali i podawali posiłki oraz dbali, by zawsze miały napój. Mężczyźni zazwyczaj zażywali po posiłkach tabaki, a wspólne kichanie i częstowanie się wyrażało szlachecki szacunek.

## Scenariusz zajęć 6: Prometeusz i Sa - dobroczyńcy ludzkości

### Cele:

- zapoznanie uczniów z antycznym greckim bohaterem mitologicznym Prometeuszem oraz jego czeczeńskim odpowiednikiem – Sa;
- szukanie podobieństw i różnic międzykulturowych w oparciu o korzenie literackie/mitologiczne;
- zrozumienie pojęć: egoista, altruista i nabywanie umiejętności charakteryzowania postaw altruistycznych i egoistycznych;
- kształtowanie postawy altruistycznej.

### Środki dydaktyczne:

- materiał ilustracyjny przedstawiający greckiego Prometeusza i czeczeńskiego Sa (do odszukania np. w internecie lub w *Mitologii Grecji i Rzymu*, Parandowski J., Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1965);
- teksty źródłowe (w załącznikach);
- *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2007.

### Literatura uzupełniająca do zajęć:

- Gajewska B., Pawlus M., *Słownik synonimów i antonimów*, Wydawnictwo Park Edukacja, Bielsko-Biała 2009;
- Pruszyński K., *Trębacz z Samarkandy i inne opowiadania*, Wydawnictwo Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1983;
- Parandowski J., *Mitologia Grecji i Rzymu*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1965.

Czas trwania: 45 minut

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Zapoznanie się z mitami o Prometeuszu i Sa

Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy (w miarę możliwości wielokulturowe). Uczniowie zapoznają się z tekstami i rysują plakat przedstawiający historię Sa i historię Prometeusza. Wzajemna prezentacja plakatów i ewentualne uzupełnienie informacji przez nauczyciela i uczniów z drugiej grupy.

#### KROK 2: Nabywanie umiejętności charakteryzowania postaw bohaterów legend/mitów

Uczniowie za pomocą „burzy mózgów” próbują określić cechy Sa i nazwać jego postawę oraz nazwać cechy Prometeusza, zapisując na plakatach swoje pomysły.

#### KROK 3: Poznanie konceptów: altruizm i egoizm oraz charakterystycznych dla obu postaw i zachowań

Nauczyciel powtórnie dzieli klasę na grupy (ale o zmienionym składzie) i rozdaje kartki z napisami: egoista, egoizm, altruizm, altruista oraz słowniki. Uczniowie przy pomocy słowników próbują określić postawę Sa oraz Prometeusza, dopasowując odpowiednie hasło ze słownika. Nauczyciel wyjaśnia różnicę między altruizmem i egoizmem.

#### KROK 4: Wnioski i podsumowanie

Uczniowie i uczennice starają się odszukać we własnych zachowaniach oraz zachowaniach osób znanych im z własnego środowiska (szkolnego, domowego) przykłady postaw

|||

altruistycznych. Jeśli wystarczy czasu, prosimy uczniów o to, by podzielili się z innymi tym, jak czuje się człowiek, który zachował się altruistycznie.

### Załącznik 1:

#### „Czyn Sa” – baśń czeczeńska<sup>42</sup>

W bardzo dawnych wiekach, przed tysiącami lat, kiedy ludzie zamieszkujący nasz świat żyli jak dzikie zwierzęta, jedli surowe mięso, nie znali żadnych upraw i nie przestrzegali żadnych praw, kiedy na całej ziemi panował mrok, kiedy wszystkie światy otulała ciemność, tylko w jednym szczęśliwym świecie panowało światło, miłość i radość. Był tam ogień, a ludzie posiadali dusze. Władza tym światem pewna sroga królowa, która z ządroszczą strzegła należącego do niej ognia. Wszyscy mieszkańcy królestwa byli jej dziećmi. A ogień dawał jej absolutną władzę. Dlatego strzegła go jak źrenicy oka, bo gdyby znalazł się w innych, obcych rękach, jej władza osłabłaby. Musiałaby podzielić się nią. Pilnowała więc swego skarbu. Otoczyła go potężnym grodem o potrójnych murach i tylko nieliczne jej dzieci mogły przekraczać jego potężne bramy. Najukochańszym synem królowej był najmłodszy z jej dzieci, zwany Sa. Kochała go królowa. Kochali go wszyscy za dobroć serca i prawość, szlachetność i odwagę. Tylko on mógł wstawiać się u królowej w obronie skazanych przez nią za małe i wielkie przewiny. Pewnego razu jeden z jego starszych braci naruszył prawa królestwa. Władczyni skazała go na okrutną karę. Dobry Sa uprosił matkę o łaskę dla brata. Królowa jak zwykle uległa jego prośbom. Jednak w wyniku rozpoczętej już kary starszy brat okulał. Do końca życia utykał na prawą nogę. Mijały lata. Sa dorastał, męźniał i razem z orłem, swym najlepszym przyjacielem, zwiedzał wszystkie światy. Bywał też w naszym, ludzkim świecie. Jego wrażliwe serce krwawiło na widok biedy i dzikości ludzi. Prosił tedy serdecznie matkę, by udzieliła łaski ognia tym mizernym istotom. Królowa tym razem pozostała nieczuła wobec prośb swego ulubieńca. Wtedy Sa zbuntował się. Postanowił pomóc ludziom wbrew królowej. Kiedy pewnego dnia zmarznięty i smutny powrócił z zimnych i mrocznych światów usiadł przy świętym palenisku, którego pilnował jego chromy brat. Rozgrzał się i spojrzawszy na brata poprosił go, by przyniósł mu kryształiczej wody z jednego ze źródeł. Ale brat domyślając się zamiarów Sa odpowiedział:

– *Mój mały braciszku, wiem, co chodzi ci po głowie. Jeżeli jesteś zdecydowany i nie boisz się konsekwencji swego czynu, to wszelka pomoc jest dla Ciebie przygotowana!*

I wręczył bratu wydrążoną pałeczkę, w której wnętrzu tlił się święty ogień. – *Bierz to mały, a spiesz się, by nie dosięgnął Cię gniew królowej matki.*

Sa nie trzeba było dwa razy powtarzać. Schwycił pałeczkę, zatknął ją za pas i pomknął chyżo do orła. Droga była daleka, a jego wierny ptak potrzebował pokarmu. Przytroczył więc młody bohater do jednego z jego boków dwanaście tusz wołowych, a do drugiego dwanaście bukłaków z wodą i wzbili się w ciemny przestwór. Kiedy byli nad pierwszym ze światów, orzeł zaczął opadać z sił. Trzeba było go nakarmić. Sa odciął jedną z wołowych tusz i kiedy podawał ją przyjacielowi, z pałeczki wypadł węgielek utrzymujący święty ogień i poszybował wprost na biedną mroczną krainę. Sa spodobał się pomysł obdzielenia ogniem wszystkich światów i lecąc coraz wyżej i wyżej nad każdym z nich upuszczał węgielek. Tym czasem królowa spostrzegła stratę. W furii posłała w pościg za Sa potężnych wojowników miotających olbrzymie płonące pochodnie. Dopadli oni dzielnego młodzieńca tuż nad naszym światem. Wywiązała się straszna i okrutna walka. Wyrzucane z potworną siłą

<sup>42</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura narodu czeczeńskiego*, Wydawnictwo Instytutu Narodów Kaukazu. Warszawa 2005, s. 258-259.



pochodnie śmigaly wokół Sa z przerażającym wyciem. Ale orzeł był mistrzem lotu. Unikał groźnych pocisków, omijał je, wykonywał nieprawdopodobne akrobacje. Pochodnie spadały na ziemię, głęboko, bardzo głęboko wbijały się w nią i gasły. A po wielu, wielu latach powstały z nich pokłady węgla, który płonąc, daje tak silny ogień, jaki dawało święte ognisko królowej. Uniknąwszy niechybnej śmierci Sa upuścił ostatni z węgielków na naszą ziemię. W tym samym momencie wyczerpany walką orzeł zażądał okrzykiem pożywienia. Lecz o zgrozo, u jego boku nie było już wołowego mięsa! Co zrobić? Dzielny Sa bez wahania rozerwał swoje ciało i własną wątrobą nakarmił głodnego przyjaciela. Tak oto ogień dostał się w ręce ludzi i tylko żałować należy, że Sa dał nam ostatni węgielek najstabiliej płonący, mający najmniej świętego ognia.

## Załącznik 2:

### Mit o Prometeuszu<sup>43</sup>

Tytan Prometeusz był synem Japetosa i Okeanidy Klimene, a imię jego znaczy tyle co „Przezorny”, a wywodzi się wedle badaczy od sanskryckiego słowa „pramantha” oznaczającego swastykę – symbol Słońca i ognia lub krzesiwo, które Prometeusz miał ofiarować biednej ludzkości. Učení uważają, że opowieść o Prometeuszu nie jest mitem, lecz tylko opowieścią Hezjoda wywiedzioną z przekazów o wiele starszych, wywodzących się z Mezopotamii.

*Tuż po narodzinach Prometeusza młody przywódca olimpijskich bogów Dzeus/Zeus, krewniak tego ostatniego (bo obaj ich ojcowie pochodzili z rodu Tytanów – ojciem Dzeusa był Kronos) postanowił wymóc na ludziach, aby oddawali jako ofiarę bogom część swego posiłku. Jako „rzecznik” ludzi wystąpił Prometeusz. Zmyślnie podzielił okazatego wołu i najsmakowitsze jego części przykrył skórą, zaś kości i wnętrzności obłożył wspaniałym tłuszczem. Wszechwładny, ale cokolwiek małostkowy, a i łakomy Dzeus wybrał tę część, którą okrywał tłuszcz. Od tej pory na ofiarnych ołtarzach ludzie spalali w ofierze dla bogów olimpijskich tylko kości i wnętrzności. Zirytowało to cokolwiek władcę gromów. Ukarat ludzi, zabierając im ogień. Biedni śmiertelni skazani zostali na jedzenie surowego mięsa. Nie mógł tego znieść Prometeusz, przechytrzył znowu swego boskiego krewniaka i skradłszy ogień, ukrył go w łodydze wielkiego kopru i przekazał go ludziom.<sup>44</sup> Obrażony i wściekły Dzeus/Zeus zemścił się okrutnie za tę kolejną potwarz. Rozkazał pochwyć Prometeusza i przykuć go do skał Kaukazu. Każdego dnia wygłodniały sęp zlatywał z gór i wyszarpywał wątrobę nieszczęśnika, która wciąż odrastała. Wokół było pusto i głucho kamienna pustynia pochłaniata jęki uwięzionego. Palony gorącymi promieniami słońca, bez ruchu i spoczynku trwał Prometeusz, niby wieczny wartownik, dla którego zawsze za późno przychodzi noc i za późno zorza poranku roztopia się w ciepocie dnia.*

<sup>43</sup> Na podstawie: Graves R., *Mity greckie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1967, s. 143-144. Cytat z: Parandowski J., *Mitologia Grecji i Rzymu*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1965, s. 52.

<sup>44</sup> Według Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 1997, s. 97-98.

## Scenariusz zajęć 7: Taniec - czeczeńska lezginka i polski polonez

### Cele:

- poznanie tradycyjnych czeczeńskich i polskich tańców narodowych;
- szukanie podobieństw i różnic między czeczeńską lezginką a polskim polonezem;
- poznanie strojów narodowych charakterystycznych dla poloneza i lezginki;
- wspólna nauka poloneza i lezginki;
- integracja grupy.

### Środki dydaktyczne:

- nagrania audio i wideo z tańcami kaukaskimi oraz polskimi tańcami narodowymi (z internetu np. [www.czeczenia.com.pl](http://www.czeczenia.com.pl); [www.refugee.pl](http://www.refugee.pl); [www.wilkwolny.republika.pl](http://www.wilkwolny.republika.pl));
- fotografie tradycyjnych strojów czeczeńskich i polskich – szlacheckich i ludowych (np. [www.ocalenie.org.pl](http://www.ocalenie.org.pl) i/lub album z fotografiami strojów ludowych np. *Oj dziwują się ludzie*, Wydawnictwo Zespół Pieśni i Tańca „Lublin” im. W. Kaniorowej w Lublinie; [www.zpit.lublin.pl](http://www.zpit.lublin.pl)).

### Literatura uzupełniająca do zajęć:

- Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura Czeczenów*, Wydawnictwo Instytut Narodów Kaukazu, Warszawa 2005;
- Bockenheim K., *Dworek, kontusz, karabela*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004;
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, PIW, Warszawa 1999;
- Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Księga XII, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982;
- *Oj dziwują się ludzie...* (płyta CD), Wydawnictwo Zespołu Pieśni i Tańca „Lublin” im. W. Kaniorowej, Lublin 2008;
- Szcel-Mays M., *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (+ CD), Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków 2002.

Czas realizacji: 45 minut

### Przebieg zajęć:

#### KROK 1: Wprowadzenie w tematykę

Nauczyciel prosi dzieci, by wymieniły różne, znane im tańce, a następnie wspólnie ustaliły, które są tańcami polskimi, a które pochodzą z innych krajów (których?). Nauczyciel służy wskazówkami i pomocą, jeśli zajdzie taka potrzeba. Nauczyciel inspirował dalszą dyskusję, pokazując ilustracje przedstawiające tancerzy w różnych strojach lub/i fragmenty nagrań różnych tańców. Dobrym przykładem jest polka – taniec czeski, a nazwa myląca. Następnie dzieci, przy wsparciu nauczyciela, starają się przyporządkować strój do muzyki.

#### KROK 2: Poznanie tradycyjnych tańców polskich i czeczeńskich

Nauczyciel dzieli uczniów i uczennice na grupy jednokulturowe (jeśli jest to możliwe) i daje czas na przygotowanie się grup do opowiedzenia o swoich tańcach narodowych. Czeczeni przygotowują prezentacje o lezgince, a Polacy o polonezie. W przypadku, gdy

mamy jednego lub dwóch uczniów-uchodźców musimy stworzyć grupy wielokulturowe (tu proponuję rozwiązania indywidualne, dostosowane do konkretnej sytuacji).

Prezentacje obu grup na podstawie opisu lezginki i poloneza (załączniki), ilustracji strojów, muzyki obu tańców, filmików z tańcami z internetu.

Wspólna nauka tańców: nauka kroków poloneza i próba zatańczenia przy dźwiękach muzyki, a następnie nauka kroków i figur lezginki. Dzieci polskie pomagają uczyć swych czeczeńskich kolegów poloneza a dzieci czeczeńskie – uczą lezginki (możemy zaprosić gości, np. uczniów czeczeńskich z innych klas albo gości z ośrodka dla uchodźców, wolontariuszy itd.)

### **KROK 3: Porównania międzykulturowe**

Dzieci porównują oba tańce narodowe i zapisują podobieństwa i różnice w formie tabeli lub plakatu.

*Uwaga! Jeśli dzieciom spodoba się nauka tańca – naukę można kontynuować, a następnie zaprezentować w czasie szkolnej uroczystości lub spotkania integracyjnego.*

#### **Załącznik 1:**

##### **Czeczeńska lezginka<sup>45</sup>**

Czeczeni twierdzą, że typowe dla Kaukazu formy tańca, spopularyzowane pod nazwą *lezginki* wywodzą się z *chełchar* – ich narodowego tańca, który rozprzestrzenił się wśród okolicznych ludów. W mowie ciała tancerzy, w ich gestach, mimice, postawie, zawarta jest symbolika bardzo odległych epok. Początek tańca należy do dziewczyny-tancerki, to ona odgrywa w nim wiodącą rolę. Wszystko zaczyna się od wstąpienia pary tancerzy w krąg klaszczących rytmicznie widzów. Tancerze stoją jakby na dwu końcach osi okręgu. Dziewczyna, płynąc na palcach z uniesionymi ramionami, gestami dłoni i skłonami ciała prowadzi chłopca ku centrum kręgu, ten ruch odbywa się po niewidzialnej spirali zawsze w prawo. Od momentu spotkania obojga tancerzy rozpoczyna się jakby rozkręcanie tej niewidzialnej spirali. Tancerka zaczyna przesuwając się w odwrotnym kierunku, natomiast jej partner, jednym ruchem ciała obraca się i staje za jej plecami. Teraz role tancerzy całkowicie się zmieniają. Chłopiec staje się przewodnikiem, a tancerka podporządkowuje się jego gestom. Ta część tańca to popis męskiej fantazji, odwagi, całej tanecznej finezji mającej przedstawić obraz wojownika zdobywcy. Następuje, na naszych oczach, symboliczne zawojowanie dziewczyny i triumf bohatera wspieranego w tańcu okrzykami towarzyszy z kręgu. W kulminacyjnym momencie tańca to mężczyzna przyjmuje pozycję taneczną na czubkach palców, zastrzeżoną dotąd dla tancerki. W końcu „zapędza” ją ku tworzącej ścieśniający się półokrąg grupie przyjaciół lub prowadzi ku starszyźnie i wykonuje ostatni wirtuozerski popis taneczny. Tak w ogólnym zarysie przedstawia się cały taniec. Jedynie od tancerki zależy czy przebiegnie on do końca. Wystarczy, że kłaśnie w dłonie i taniec w tym momencie urywa się.

Podobnie jak w życiu, tak i w tańcu obowiązują surowe normy. Pośród tanecznych popisów wykluczone jest najłżejsze nawet dotknięcie dziewczyny, a nawet otarcie się o rąbek jej sukni. Trzeba też pamiętać, że *chełchar* jest tańcem tylko jednej pary. Dopiero kiedy ona skończy, swój popis może rozpocząć kolejna para. Dodać jeszcze wypada, że obyczaj nie pozwala dziewczynie odmówić tańca, a chłopakowi wykręcać się od niego. Toteż niezmiernie rzadko zdarza się, aby ktoś z czeczeńskiej młodzieży nie umiał tańczyć. Szczególną rolę

<sup>45</sup> Na podstawie: Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura Czeczenów*, Wydawnictwo Instytut Narodów Kaukazu, Warszawa 2005, s. 235-244.

odgrywają krewni i przyjaciele tancerza. Wspomagają go i dopingują nie tylko rytmicznym klaskaniem w dłonie, ale też całą gamą okrzyków. Wedle tradycji znaczna ich część to tradycyjne zawołania bojowe, które wykrzykiwano na polach bitew jeszcze w XIX wieku. Jeden z takich okrzyków to *urs-pars-turs*, czyli *szabla-ręka-tarcza*.

## Załącznik 2:

### Polonez<sup>46</sup>

Jest tańcem korowodowym, tańczonym parami kroczącymi dostojnie po kole, za pierwszą parą, w takcie  $\frac{3}{4}$ , w tempie umiarkowanym, zbudowanym według charakterystycznych rytmów. Posiada uroczyisty i dostojny charakter. Pochodzi od chłopskiego tańca chodzonego. Tańczony jest w szlacheckich kontuszach. Cechy poloneza tańczonego w formie popularnej charakteryzuje dostojność postawy, można również powiedzieć rycerskość w stosunku do partnerki i płynność ruchów. Każdy krok, ruch ręki, zwrot, wreszcie ukłon, wypełnia czas trwania przeznaczonej mu części taktu. Nie ma ruchów rwanych czy gwałtownych, każdy ruch wynika bezpośrednio z poprzedniego ruchu, stanowiąc jego dalszy ciąg. Naturalna harmonia i swoboda ruchów podporządkowana jest opanowaniu ich ostrości, lub nadmiernej elastyczności.

### Elementy tańca<sup>47</sup>

Krok podstawowy poloneza jest jedynym krokiem tanecznym w tym tańcu. Przy trójdzielnym metrum wykonuje się trzy kroki: pierwszy krok jest poprzedzony w przedtackie wysunięciem po podłodze np. prawej wyprostowanej nogi i stopniowym, niewielkim zgięciem w kolanie lewej nogi. Stąpienie prawą nogą na „raz” – na pierwszą część taktu wyprzedza przeniesienie ciężaru ciała na tę nogę. Następuje ono stopniowo, płynnie i niemal wypełnia czas między pierwszą a drugą częścią taktu. Na „dwa” (na drugą ćwierćnutę) krok lewą nogą na całą stopę. Na „trzy” krok prawą nogą. Nogi stawia się z palców na całe stopy, przenosi nogę ruchem płynnym. Postawa wyprostowana na „dwa” i „trzy” tułów wyprzedza postawienie nogi. W następnym takcie pierwszy posuwisty krok rozpoczęty w przedtackie wykonuje się lewą nogą. W parach tancerz i tancerka tańczą różnoimiennymi nogami – tancerz zaczyna prawą nogą, tancerka lewą. Umiar w zgięciu nogi i posuwistości pierwszej części kroku poloneza wyznacza styl tańca, natomiast zdecydowany sposób wykonania dwóch następnych kroków podkreśla jego dostojność i charakterystyczną energię. Tańczy się swobodnie, bez przesadnego podkreślania ruchów. Układ rąk – tancerz i tancerka ujmują się rękami wewnętrznymi dla pary i unoszą je w przód mniej więcej na wysokość pasa. Wolne ręce oboje opuszczają nisko w bok, odchylając dłoń w tył. Tancerka przytrzymuje chusteczkę. Podczas wykonywania „bramek” przy ujęciu rękami wewnętrznymi tancerz i tancerka oddalają się na odległość dwóch kroków od siebie, wyprostowane ręce unoszą wysoko bok. Górną częścią ciała zwracają się trochę do siebie. Ujęcie za lewe ręce – tancerz lewą ręką ujmuje lewą dłoń tancerki (ręce uniesione w przód, jak poprzednio). Tancerka wysunięta jest o pół kroku przed partnera, który za jej plecami unosi w bok prawą rękę, jakby osłaniając ją. Ukłon – tancerz dostawia nogę do nogi i stopniowo po-

<sup>46</sup> Na podstawie: Szcler-Mays M., *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (+ CD), Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków 2002, s. 49-54.

<sup>47</sup> Na podstawie: Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej, t. III, Warszawa 1991 (reprint); Gloger Z., *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, t. III, Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1990 (reprint).

chyła w ukłonie głowę i barki, stopniowo też prostuje się z ukłonu. Ręce opuszcza nisko w bok. Ukłon i wyprostowanie trwa jeden albo dwa takty. Tancerka stojąc na złączonych nogach, zgina je i pochyla głowę, ruch kolan i głowy jest jednoczesny. Krótco wytrzymuje pozę. Prostując się, najpierw unosi głowę, następnie prostuje nogi.

## Bibliografia

1. Adamski F., *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
2. Adger-Adajew I., *Kamienie mówią. Dzieje i kultura Czechenów*, Wydawnictwo Instytut Narodów Kaukazu, Warszawa 2005.
3. Bockenheim K., *Dworek, kontusz, karabela*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004.
4. Bockenheim K., *Przy polskim stole*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2008.
5. Borowiak A., Szarota P., *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, SWPS, Warszawa 2004.
6. Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej, t. I–IV, Warszawa 1991 (reprint).
7. Bystron J.S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, t. I–II, PIW, Warszawa 1960.
8. Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, GWP, Gdańsk 2004.
9. Czerniejewska I., Marek A., *Uchodźca w mojej klasie*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2010.
10. Czerniejewska I., Main I. (red.), *Uchodźcy: Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.
11. *Encyklopedia Britannica*, Edycja polska, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1997-2005.
12. *Encyklopedia PWN*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
13. *Encyklopedia szkolna. Historia*, WSiP, Warszawa 2004.
14. Gloger Z., *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, t. I–IV, Wydawnictwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1990 (reprint).
15. Gloger Z., *Rok polski w życiu, tradycji i pieśni*, Wydawnictwo Grafika, Warszawa 2007 (reprint).
16. Górski G., Kosowicz A., Marek A., *Uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2010.
17. Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2000.
18. Iglicka K., *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Warszawa 2003.
19. Kaleta R., *Sensacje z dawnych lat*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1974.
20. Kieżik-Kordzińska E., *Szkoła dialogu*, WSiP, Warszawa 2004.
21. Kokocińska T., Żybutowicz Z., *Polski rok. Tradycje i obyczaje*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2009.
22. Koszewska K., *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Warszawa 2001.
23. Kubiak Z., *Mitologia Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa 1997.
24. Kuchowicz Z., *Dzieje obyczajów staropolskich*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1975.
25. Łoziński W., *Życie polskie w dawnych wiekach*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1964.
26. Mickiewicz A., *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982.

27. Mickiewicz A., *Pan Tadeusz*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982.
28. Mioduszevska G., *Ochrona uchodźców*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
29. Młynarczyk A., Potoniec K. (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Wydawnictwo Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku 2009.
30. *Oj dziwiają się ludzie...*, płyta CD z nagraniami Zespołu Pieśni i Tańca „Lublin” im. W. Kaniorowej, Lublin 2008.
31. Olesksiewicz I., *Uchodźcy w Unii Europejskiej. Aspekty prawne i polityczne*, Bydgoszcz 2006.
32. Parandowski J., *Mitologia Grecji i Rzymu*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1965.
33. Pawlak M., Bieniecki M., *Laboratoria integracji. Lekcje z doświadczeń brytyjskich, belgijskich, katalońskich i portugalskich*, Wydawnictwo ZW CHEPRESS-SITPChem, Gliwice 2009.
34. Posern-Zieliński A., *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, Poznań 2004.
35. Szelc-Mays M., *Tańce malowane. Podręcznik dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków 2002.
36. *Uchodźcy*. Broszura informacyjna, Poznań 2003.
37. Zmysłowska M., Bodo W. (opr.), *Uczymy się tolerancji – przeciwdziałamy dyskryminacji*, Wydawnictwo Drukarnia LIBER, Lublin 2006.

#### **Polecane strony internetowe:**

- [www.czeczenia.blog.onet.pl](http://www.czeczenia.blog.onet.pl)
- [www.encyklopedia.pwn.pl](http://www.encyklopedia.pwn.pl)
- [www.iczkeria.fm.interia.pl](http://www.iczkeria.fm.interia.pl)
- [www.ocalenie.org.pl](http://www.ocalenie.org.pl)
- [www.pasjaswiata.pl/czeczenia/](http://www.pasjaswiata.pl/czeczenia/)
- [www.pl.wikipedia.org](http://www.pl.wikipedia.org)
- [www.refugee.pl](http://www.refugee.pl)
- [www.wiadomosci.ngo](http://www.wiadomosci.ngo)
- [www.wilkwolny.republika.pl](http://www.wilkwolny.republika.pl)
- [www.zpit.lublin.pl](http://www.zpit.lublin.pl)

## **Próby rozwiązywania trudności - osoby wspomagające proces dydaktyczny i integracyjny w klasach wielokulturowych**

### **I. Szkolny koordynator ds. cudzoziemców - o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich**

Dorota Sałabun

#### **Wprowadzenie. Kim jestem i kim są moi uczniowie?**

**N**ajtrudniej jest pisać o sobie, ale postanowiłam na wstępie podać kilka słów o, by zbliżyć się tym samym do czytelnika/czytelniczki. Od kilku lat pracuję jako wychowawczyni świetlicy w jednej z bytomskich placówek. Z wykształcenia pedagog opiekuńczo-wychowawczy oraz mentor kulturowy. Na co dzień pasjonatka podróży, a przede wszystkim zwolenniczka wszelkich kontaktów międzyludzkich – zwłaszcza międzykulturowych.

Bytomski Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 4, w którym pracuje, jest jedną z kilku wielokulturowych placówek województwa śląskiego. Z najnowszych danych zebranych przez delegatury Kuratorium Oświaty wynika, iż ogólna liczba uczniów cudzoziemców uczęszczających do różnego rodzaju i typu szkół województwa śląskiego w roku szkolnym 2010/2011 wynosiła 295 osób<sup>48</sup>. Aglomeracja śląska, pomimo iż uznawana była do tej pory za dość homogeniczną względem reszty Polski, jest miejscem styku różnorodnych kultur. Województwo śląskie znajduje się na 14. miejscu w kraju pod względem zajmowanego obszaru, a na 2. pod względem liczby ludności. Na tym stosunkowo niedużym terytorium, wynoszącym 12 331 km<sup>2</sup> tj. 3,9% powierzchni Polski, żyje 4 714 982 mieszkańców, tj. 12,3% ogólnej liczby ludności, co daje najwyższy w kraju wskaźnik gęstości zaludnienia: 382 osoby/km<sup>2</sup> wobec 122 osób/km<sup>2</sup> w Polsce i 116 osób/km<sup>2</sup> w UE<sup>49</sup>. Tak duża koncentracja ludności na stosunkowo niewielkim obszarze to ogromny potencjał gospodarczy, a zarazem spore zagrożenie społeczne. Do tak przedstawiającego się przekroju społeczeństwa w 2008 roku doszedł kolejny bardzo ważny element, a mianowicie w Katowicach Załężu powstał pierwszy na Śląsku Ośrodek dla Cudzoziemców, w którym zamieszkała spora grupa uchodźców i uchodźczyń z Kaukazu. W ślad za ośrodkiem katowickim podobną placówkę utworzono w Bytomiu. W jednym momencie społeczność lokalna powiększyła się o pół tysiąca osób, głównie narodowości czecheńskiej, gruzińskiej,

<sup>48</sup> Zabiegała M., *Uczniowie cudzoziemscy w województwie śląskim*, w: Zabiegała M., Sobotnik J. (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Śląskie Kuratorium Oświaty, Katowice 2011, s. 3.

<sup>49</sup> <http://gospodarka.silesia-region.pl/pl/> [dostęp: 05.08.2011].

inguskiej, dagestańskiej, wietnamskiej, białoruskiej czy też uzbeckiej. Przy katowickim meczecie pręźnie zaczęło funkcjonować Centrum Kultury Islamu. Taka różnorodność nie zawsze sprzyja harmonii społecznej. Nastroje mieszkańców i mieszkank – często niesprzyjające wielokulturowości – są wynikiem niewiedzy w temacie zjawiska uchodźstwa, przyczyn migracji oraz ogólnej niechęci do „inności”, co zdecydowanie utrudnia integrację obydwu środowisk – lokalnego środowiska ze społeczeństwem imigranckim<sup>50</sup>. Problem taki łatwo może przenieść się z gruntu społecznego na instytucjonalny, w tym szkolny.

## Bariery i trudności wielokulturowej egzystencji w naszej szkole

Nasza placówka stanęła przed wyzwaniem związanym z przybyciem do szkoły uczniów i uczennic cudzoziemskich w 2008 roku, kiedy po otwarciu w Bytomiu Ośrodka dla Cudzoziemców do szkoły, w której na co dzień uczyło się ponad 500 uczniów trafiło ponad 50 dzieci-cudzoziemców. W ciągu jednego dnia w ławkach razem z polskimi koleżankami i kolegami począwszy od I klasy szkoły podstawowej, kończąc na gimnazjum, zasiedli nowi uczniowie z Czeczenii, Uzbekistanu, Dagestanu, Inguszetii. Jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego dyrekcja przeprowadziła szereg spotkań z gronem pedagogicznym oraz pozostałymi pracownikami szkoły, a także rodzicami uczniów polskich. W klasach przeprowadzono godziny wychowawcze poświęcone wielokulturowości. Podczas wakacji uczniowie i rodzice cudzoziemscy mieli okazję zapoznać się z placówką. Chcieliśmy być dobrze przygotowani na przyjęcie nowych uczniów, więc szukaliśmy sprawdzonych praktyk i rad osób pracujących w podobnych środowiskach już wcześniej, najczęściej jednak docieraliśmy do negatywnych opinii bardziej doświadczonych nauczycieli, którzy wymieniali m.in. brak zaangażowania i chęci współpracy ze strony uczniów i rodziców, dużą absencję i rotację wśród uczniów, częste konflikty. To nie zachęcało do działania i rysowało przyszłość jako trudną i z pozoru bez wyjścia. Jednym z pierwszych problemów, przed którym stanęliśmy było to, że większość dzieci komunikowała się jedynie w języku rosyjskim, a w niektórych przypadkach nawet język rosyjski stanowił problem. Chłopcy czeczeńscy wyklócali się o noszenie czapek, dziewczynki odmawiały udziału w lekcjach wychowania fizycznego, a zintegrowane grupy uczniów-uchodźców nie miały najmniejszej ochoty dopuszczać do siebie „innych”, czyli w tym przypadku uczniów polskich. Szkoły, do których trafiają uczniowie cudzoziemscy borykają się z wieloma trudnościami, takimi chociażby jak bariera językowa, brak zbieżności oczekiwań edukacyjnych w kulturze polskiej i kulturach cudzoziemców, trudne relacje z rodzicami z powodu funkcjonujących stereotypów, brak motywacji do nauki niektórych grup uczniów cudzoziemskich, brak wykwalifikowanej kadry do nauczania języka polskiego jako drugiego oraz niedostateczne przygotowanie merytoryczne nauczycieli uczących w międzykulturowej klasie, brak podręczników i materiałów edukacyjnych (dla dzieci i młodzieży) do nauczania języka polskiego jako drugiego. Przytoczone bariery instytucjonalne, społeczne i osobiste po każdej zaangażowanej stronie stały się naszą codziennością. Nasze obserwacje potwierdzały, że znalezienie się w polskiej szkole jest dla większości dzieci cudzoziemskich ogromnym szokiem kulturowym. Szkoły w różnych stronach świata funkcjonują na odmiennych zasadach, zróżnicowane

<sup>50</sup> Podsiadlik D., Sałabun D., *Projekt MIĘDZYKULTUROWACafe*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, niepublikowana praca dyplomowa.



są w nich relacje nauczycieli z uczniami, inne są oczekiwania wobec postawy i zachowania uczniów, obowiązują w nich różne programy nauczania i socjalizacji. Dzieci potrzebują wiele czasu i życzliwego wsparcia nauczycieli, pedagogów oraz kolegów, by zrozumieć i przyswoić obowiązujące w polskiej szkole zasady. Rodzice z kolei przeżywają wiele problemów związanych z aklimatyzacją i rozpoczęciem procesu starania się o nadanie statusu uchodźcy i nie znajdują raczej siły na większe zainteresowanie szkołą.

Po prawie półrocznej wzajemnej aklimatyzacji zaczęliśmy jednak zauważać, że nie musi być aż tak źle, a sytuacja w naszej szkole zaczęła się zmieniać. Nie działało się to jednak samoczynnie. Podjęte zostały kroki ku temu, by uczniowie-cudzoziemcy odnaleźli się w naszej szkole i by cała społeczność potrafiła radzić sobie z wyzwaniami zaistniałej sytuacji. Początkowo rolę osób wprowadzających stanowili nauczyciele języka polskiego, którzy prowadzili lekcje również w Ośrodku dla Cudzoziemców. Stanowili oni rolę łączników z rodzicami dzieci oraz ośrodkiem, co niewątpliwie ułatwiało wszystkim pracę. Z czasem, korzystając z dobrych doświadczeń, dyrekcja szkoły postanowiła powołać oddzielnego opiekuna dzieci cudzoziemskich, tzw. koordynatora ds. cudzoziemców. Należało znaleźć nauczyciela, który ma dobre relacje z uczniami cudzoziemskim i potrafi komunikować się w języku dzieci, a przede wszystkim nie ma obaw przed pracą w środowisku wielokulturowym, wykazuje się pewną wiedzą, otwartością, tolerancją i zaangażowaniem. W ten sposób – jako osoba pracująca w świetlicy szkolnej i niemająca własnej klasy zostałam szkolnym opiekunem i mogłam, przy okazji pracy w świetlicy, zaangażować się również w sprawy naszych małych uchodźców. Tym bardziej, że uczniowie cudzoziemscy sami upatrzili sobie świetlicę jako swój azyl.

Niniejszy artykuł chcę poświęcić opisowi moich doświadczeń, temu, jak tworzyłam model koordynatora-opiekuna dzieci cudzoziemskich, jak zbierałam doświadczenie i rozwijałam potrzebne kompetencje, jak włączałam do działania środowisko szkolne (uczniów, innych nauczycieli i pracowników szkoły oraz rodziców) i lokalne (integracja z mieszkańcami miasta) oraz korzystałam z sieci wsparcia innych osób (nauczyciele z innych szkół w Polsce), organizacji i placówek edukacyjnych w Polsce i za granicą.

## **Zadania opiekuna-koordynatora ds. cudzoziemców**

Do najistotniejszych zadań opiekuna należało załatwianie wszystkich bieżących spraw związanych z uczniami cudzoziemcami, takimi chociażby jak pomoc przy zapisie do szkoły (rola tłumacza), szkolne pre-testy i udział w przydzielaniu nowoprzybyłych uczniów i uczennic do klas, pomoc w załatwieniu szkolnego ekwiwalentu, ułatwianie komunikacji nauczyciel-rodzic. Wypracowanie skutecznego systemu pracy zajęło mi prawie rok i objęło wiele różnych działań. Najistotniejsze było odpowiedzieć na pierwszą z istniejących barier, czyli brak wspólnego języka porozumiewania się. Sporym ułatwieniem była moja znajomość języka rosyjskiego, którym posługiwali się zarówno uczniowie, jak i rodzice, w związku z czym początkowo większość spraw załatwiałam w tym języku. Z czasem podjęłam również trudną dla mnie niezmiernie naukę podstaw języka czeczeńskiego jako że dzieci czeczeńskie stanowiły zdecydowaną większość wśród społeczności starającej się u nas o status uchodźcy. Postulowałam wprowadzanie wielojęzyczności w różnych przestrzeniach szkoły np. napisy informacyjne umieszczane na drzwiach sekretariatu i innych pomieszczeniach przygotowaliśmy w języku dzieci, wszystkie dokumenty, które trafiały do rodziców, tj. podstawowe informacje o szkole, regulamin szkolny, prawa i obowiązki ucznia,

informacje o zebraniach i spotkaniach w szkole tłumaczyłam na język rosyjski. Każdy na wstępie otrzymywał plan lekcji oraz informacje o kursowaniu szkolnego autobusu również po rosyjsku. Zarówno uczniowie, jak i rodzice odbierali starania szkoły bardzo pozytywnie, sami pomagając przy tłumaczeniu niektórych dokumentów. Dawało im to poczucie zaangażowania i włączania się w coś ważnego i przyczyniania do sprawniejszego funkcjonowania szkoły, a nas odciążało w pracy. Było to ważne zarówno z praktycznego względu, jak również z perspektywy pokazania dzieci i rodziców cudzoziemców jako zainteresowanych edukacją. Odpierało to krytyczne uwagi i stereotypy o cudzoziemcach jako osobach, którym przypisywano chęć zarobku na szkole. Z czasem – co ważne dla budowania relacji i wzajemnego zrozumienia – rodzice zaczęli przychodzić do mnie nie tylko z problemami szkolnymi. W miarę możliwości wspólnie szukaliśmy mieszkań, pracy, lekarzy, tłumaczyliśmy dokumenty, ucząc się przy tym nawzajem języka. Na organizowanych spotkaniach przy kawie, na których zbierały się zainteresowane osoby (początkowo garstka, później większość rodziców) rozmawialiśmy o szkole, o tym, jak pomóc dzieciom, o kulturze polskiej i kulturze Kaukazu, o różnicach i podobieństwach. Niewątpliwie pogłębiało to wszystko wzajemne relacje, pozwalało na nawiązanie nici porozumienia i budowało większe zaufanie, zawsze jednak utrzymując granice tak, aby owe relacje nie stały się zniekształconą formą przyjaźni. Z tych nieoficjalnych spotkań i uczenia się od siebie nawzajem zrodził się pomysł utworzenia szkolnego zespołu narodowych tańców czeczeńskich. Grupa zaangażowanych w zespół uczniów czeczeńskich występowała na uroczystościach szkolnych, ale także podczas ważnych imprez naszego miasta np. na scenie głównej podczas Dni Bytomia oraz podczas szkolno-osiedlowego pikniku integracyjno-rodzinnego. Dla dzieci było to ogromne wydarzenie w pełni angażujące w próby, przy których asystowali i włączali się w prace także rodzice, zwłaszcza matki. Z czasem zaczęliśmy również startować w różnego rodzaju konkursach plastycznych, a nawet recytatorskich. We wszystkich powyższych działaniach kierowałam się zasadą doceniania uczniów-uchodźców i pokazywania, jakie bogactwo mogą wnieść w życie szkoły, a szerzej także i miasta. Było to niezwykle ważne z perspektywy uczniów cudzoziemskich, gdyż sprawiało, że nie czuli się słabsi i gorsi od uczniów polskich lepiej radzących sobie z nauką i życiem społecznym.

Wykonując zadania opiekunki dzieci cudzoziemskich, widziałam, że istniała także potrzeba kształtowania wrażliwości międzykulturowej w szerszej społeczności szkolnej. Stałam się utrzymywać stałą współpracę z nauczycielami, wychowawcami uczniów i pedagogiem. W ramach tych zadań prowadziłam wraz z pedagogiem mediacje w klasach, w których pojawiły się konflikty na tle kulturowym, wraz z wychowawcami przeprowadzaliśmy godziny wychowawcze w klasach mieszanych, podczas rad szkoleniowych dzieliłam się wiedzą wyniesioną ze studiów podyplomowych dla mentorów kulturowych i innych form doskonalenia zawodowego. Moim celem było stworzenie zespołu ludzi, którzy mogą dawać sobie wsparcie tak, by nauczyciele klas mieszanych nie czuli się osamotnieni w swoich działaniach i byśmy w skuteczniejszy sposób mogli pomagać uczniom. Specjalnie z myślą o nauczycielach powstał przy pomocy rodziców oraz dostępnej literatury mini-słowniczek podstawowych zwrotów polskich, rosyjskich, czeczeńskich i gruzińskich. Użycie przykładowo w językach uczniów – czeczeńskim czy rosyjskim prostych słów tj. *dzień dobry* (Де дика хуьлда хьан – *dedik doyl*; Здравствуйте – *Zdraustwujtie*), *cześć* (Салам – *Salam*, Привет – *Priviet*), *do widzenia* (Иадик уоӀл – *adik yoil*, До свидания – *daswidania*), *dziękuję* (Баркалла – *Barkal*, Спацибо – *spasibo*), przyspieszało nawiązanie kontaktu i sprawiało, że nauczyciel stawał się bliższy. Sami pewnie niejednokrotnie przeżyliśmy sytuację, w której ktoś poza granicami Polski powiedział nam *dzień dobry* czy *proszę*

w naszym własnym języku – czyż nie było to pozytywne zaskoczenie pomagające zmniejszyć dystans i obcość?

Wykonując swoją pracę, zdecydowałam się także, po uzyskaniu odpowiednich pozwoleń, na stały kontakt z Ośrodkiem dla Cudzoziemców – zarówno z pracownikami, jak i jego mieszkańcami. I chociaż nie zawsze może być to posunięcie dobrze przyjęte przez uchodźców obawiających się „utrąty twarzy” w przypadku zdemaskowania ich trudnych warunków mieszkaniowych i ograniczeń ich swobody w miejscu, w którym nie mogą stanowić sami o osobie, gdyż czekają jedynie na decyzję polskich władz i są zależni od pracowników i strażników, dla mnie ważne było to, by w Ośrodku nawiązać kontakt z kimś znaczącym dla środowiska cudzoziemskiego – może być to przedstawiciel Rady Starszych, Imam Ośrodka. Nam kontakt ten znacznie ułatwił pracę. W wielu trudnych sprawach Imam służył pomocą, interesował się również nieuzasadnionymi nieobecnościami uczniów w szkole, co z kolei rozwiązywało po części problemy dużej absencji. Należy podkreślić fakt, iż Ośrodek jako placówka, zamieszkiwany przez 200-400 osób, nie może zajmować się wszystkimi szkolnymi problemami, stąd tak ważna stała się w naszym przypadku rola szkolnego opiekuna.

Przez cały czas kształtowania roli koordynatora ds. uczniów cudzoziemskich nie zapominaliśmy o uczniach polskich. Oni, wraz ze swoimi rodzicami, znaleźli się również w nowej rzeczywistości szkolnej. Starłam się nie skupiać całej uwagi jedynie na uczniach wymagających pomocy, w tym przypadku uczniach cudzoziemskich. Zależało mi też na tym, by uczniowie polscy mieli nadal wrażenie, że są ważni i że też są w centrum zainteresowania. Stwarzałam okazje do budowania przestrzeni, w której wszyscy uczniowie będą mogli się realizować i w której będą mieli znaczący głos. Wykorzystałam w tym celu organizację imprez międzykulturowych, przedstawień teatralnych w języku polskim i rosyjskim, szkolnych warsztatów międzykulturowych. Dawały one możliwość wzajemnego poznania swoich kultur oraz integrację różnych grup kulturowych w jedną społeczność szkolną. Po roku działalności zespołu czeczeńskiego, także uczniowie polscy, którzy do tej pory obserwowali z zainteresowaniem tańce, zaczęli regularnie przychodzić na próby. Pozwoliło to na jeszcze głębszą integrację. Ciekawym pomysłem była realizacja autorskiego projektu „Na styku kultur – na styku baśni”, w którym uczniowie polscy i cudzoziemscy poznawali wzajemnie swoją kulturę poprzez analizę tekstów literackich – głównie baśni, bajek i podań ludowych. Przy realizacji projektu swoją pomocą służyli wolontariusze działającego przy szkole Stowarzyszenia Perspektywa, którego jednym z celów jest pomoc cudzoziemcom. Działania zakończone były wystawieniem sztuki na deskach szkolnego teatru. Scenariusz powstał na podstawie baśni czeczeńskiej Diszaka Murata, całość zaś działań, ku wielkiej radości uczniów, spoczęła właśnie na nich, pozostawiając mi tym samym rolę osoby wspierającej i koordynatora działań. Projekt przyczyniając się do głębszej integracji obu środowisk, został uhonorowany nagrodą Ministra Edukacji w dziedzinie edukacji cudzoziemców i mniejszości narodowych w konkursie ministerialnym „Otwarta szkoła”. Najważniejszym jednak bez wątpienia przedsięwzięciem była organizacja Dni Uchodźcy – imprezy, w której poza uczniami udział wzięli także zaproszeni goście oraz rodzice polscy i cudzoziemscy. Organizacja takiego dnia stanowiła okazję do wzajemnej pomocy i współpracy między uczniami, nauczycielami i rodzicami, ale także do wyjścia poza społeczność szkolną i ukazania naszej szkoły jako zintegrowanego środowiska wielokulturowego.

W ten sposób rozszerzyliśmy zasięg własnego oddziaływania i kształtowania zrozumienia dla odmiennych i nieznanych kultur szerzej niż tylko w szkole. Inną okazją do aktywizacji środowiska lokalnego była organizacja pikniku integracyjno-rodzinnego, podczas

którego na co dzień obcy sobie ludzie zasiedli wspólnie do stołów, dzieci wzięły udział w sportowych rozgrywkach, a młodzież zaprezentowała się na scenie. Współpraca ze środowiskiem szerszym niż szkolne zaowocowała uzyskaniem pomocy od wielu osób. W ciągu całego roku otrzymywaliśmy wsparcie np. przy zbieraniu funduszy na wyjazd czecheńskich uczniów na „zieloną szkołę” lub przy gromadzeniu materiałów plastycznych i papierniczych dla uczniów.

Uważam, że budowanie relacji między uczniami, rodzicami, nauczycielami i społecznością lokalną przyczyniło się do zrozumienia „inności”, co z kolei pozwoliło stworzyć przyjazną atmosferę życzliwości, która daje zarówno cudzoziemcom, jak i polskim uczniom poczucie bezpieczeństwa, ich rodzicom pomoc w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości szkolnej, nauczycielom i pracownikom szkoły wsparcie merytoryczne i duchowe w radzeniu sobie z nowymi, międzykulturowymi wyzwaniami, a społeczności lokalnej pokazuje, jak wiele można zdziałać współpracując i dążąc do wzajemnego poznania się.

## **Kompetencje potrzebne są opiekunowi-koordynatorowi ds. cudzoziemców**

Powyżej opisałam, jakie kompetencje były uznane przez dyrekcję mojej szkoły za ważne i potrzebne do wykonywania roli koordynatora ds. cudzoziemców. Poniżej chciałabym podzielić się refleksją nad tym, co mi ułatwiło pracę i jakie założenia stały za podejmowanymi przeze mnie krokami.

W trakcie mojej pracy bardzo ważne okazały się trzy główne założenia:

### **I. Zrozumieć inność**

*Trzeba poznać Innych, bo to właśnie Oni są tym zwierciadłem,  
w którym my się przeglądamy...*  
Ryszard Kapuściński

Uznałam, że najważniejsze jest zacząć od siebie. Niemożliwym staje się pomoc innym i współpraca, gdy sami mamy problem z innością. Opiekun, który nie jest w stanie zrozumieć uwarunkowań kulturowych, które obowiązują w krajach pochodzenia ucznia cudzoziemskiego, nie może właściwie spełnić swojej roli. Zrozumienie „inności” jest kluczowe. W poznawaniu dzieci i rodziców cudzoziemskich oraz ich kultury istotne były osobiste kontakty i wzajemne wspieranie się w procesie poznawania. Także Imam i osoby z Ośrodka dla Cudzoziemców przyczyniły się do lepszego rozumienia przeze mnie nowych kultur. W tym punkcie chciałabym jednak zwrócić uwagę także na rolę doskonalenia zawodowego. Jest wiele form wsparcia nauczycieli uczących dzieci-cudzoziemców: szkolenia, warsztaty, konferencje. Uczestniczyłam w wielu tego typu wydarzeniach. Większość z nich organizowanych jest w województwie mazowieckim, jednakże informacje o nich docierają do szkół w całej Polsce. Spotkania warsztatowe są nie tylko okazją do pogłębienia wiedzy, ale przede wszystkim szansą wymiany doświadczeń między osobami uczestniczącymi.

Ciekawe warsztaty proponuje m.in. Polska Akcja Humanitarna, a informacje o nich dostępne są na niezwykle przydatnej dla osób pracujących z cudzoziemcami stronie internetowej <http://uchodzcycydoszkoly.pl>. Z warsztatów organizowanych przez PAH można

wynieść ceną dla wiedzy o krajach pochodzenia cudzoziemców, sposobach radzenia sobie z konfliktami międzykulturowymi oraz pracy w klasie wielokulturowej. Polskie Forum Migracyjne przyszło nam z pomocą, organizując szkolenie dla całej kadry pedagogicznej na temat zjawiska uchodźstwa oraz pracy z małymi uchodźcami. Uwagę zwróciłam również na działalność Stowarzyszenia Willa Decjusza, korzystałam ze wsparcia polskiego IOM (*International Organization for Migration*) oraz uczestniczyłam w kilkudniowych warsztatach w ramach projektu „Wiem, czytam, rozumiem – wdrażanie nowej metody uczenia dzieci uchodźców” przygotowanego przez Towarzystwo Przyjaciół I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie.

Istnieje również wiele publikacji odnośnie do cudzoziemców, w tym uchodźców, dostosowanych do potrzeb nauczycieli. Zawierają one przede wszystkim informacje o krajach pochodzenia cudzoziemców, przedstawiają niektóre rozwiązania systemowe, metody i formy pracy, jak również przykładowe scenariusze zajęć. W swojej pracy wielokrotnie sięgałam po poniżej wymienione publikacje:

- *Bajki z krajów uchodźców*, UNHCR i Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2006;
- *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2009;
- *Lekcje dla świata – scenariusze zajęć z edukacji globalnej*, Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2008;
- *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002;
- *Prawa i obowiązki obywateli państw trzecich w Polsce*, Instytut na Rzecz Państwa Prawa, Lublin 2009;
- *Uchodźca w mojej klasie*, VOX HUMANA, Warszawa 2010;
- *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden świat”, Poznań 2008;
- *Uchodźcy w polskim społeczeństwie*, VOX HUMANA, Warszawa.
- *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2001.

Najważniejszy fundament mojej pracy stanowił jednak podręcznik:

- *Inny w polskiej szkole*, Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2010.

## 2. Kultura uczniów prawdziwym bogactwem

*Nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura.*

Johann Gottfried Herder

Nie można lepiej poznać innej kultury jak poprzez uczestnictwo w niej. Nie powinno zbliżać się do innej kultury, zapominając o swojej własnej. Z tego właśnie powodu wszelkie nasze działania były skierowane w stronę zachowania tożsamości kulturowej naszych uczniów, a przynajmniej pomocy w jej podtrzymywaniu i czerpania z niej sił i motywacji do nauki, budowania i podtrzymywania kontaktów, zachęcania do dzielenia się tą kulturą. Zależało mi, by nowoprzybyli cudzoziemscy uczniowie mogli integrować się poprzez poznanie polskiej rzeczywistości i nawiązanie w szkole więzi z różnymi osobami, ale także by ich kultura stanowiła ważne źródło odniesień dla nich samych oraz wzbogaciła szkolny krajobraz. Dzięki temu oni budowali pewność siebie, a szkoła zyskała nowy, wielokulturowy wymiar. Zawiązały się nowe przyjaźnie, a drażniące początkowo

różnice kulturowe z czasem stały się jedynie barwnym tematem rozmów. Doświadczenie wielokulturowości pozwoliło nam spojrzeć na nas samych i nasze miasto z zupełnie innej strony.

Kiedy w listopadzie 2010 roku Ośrodek został zlikwidowany, a większość dzieci opuściła szkołę, jeszcze silniej poczuliśmy, jakim skarbem są uczniowie cudzoziemscy i ile wnosi nowa kultura. Zabawy integracyjne, spotkania międzykulturowe, pikniki, wycieczki, rozmowy w wielu językach, różnice kulturowe – wszystko zostało miłym wspomnieniem i bardzo cennym dla nas doświadczeniem. Zaangażowanie pracowników szkoły, rodziców, a przede wszystkim uczniów w długotrwałą walkę o Ośrodek i prawo cudzoziemców do przebywania w naszym środowisku ukazało, jak wiele osób potrafiło i chciało wykorzystać spotkanie z innymi w wielokulturowej szkole i jak bardzo żyli się i chcieli się o siebie troszczyć. Obecnie w szkole została jedynie garstka uczniów cudzoziemców, która niewątpliwie najsilniej odczuła zmiany związane z zamknięciem ośrodka. Działania koordynatora pozostały mimo to niezmiennie – tzn. wsparcie uczniów i rodziców cudzoziemskich w oswojonej już rzeczywistości szkolnej.

### 3. Nie jesteś sam...

*Ludzie pozostają samotni, ponieważ budują raczej ściany, a nie mosty.*  
John Newton

Uważam, że człowiek działając w pojedynkę, skazany jest najczęściej na porażkę, wystarczy jednak mały impuls, aby rozkuć budowany mur i zauważyć, że nie jest się samemu w swojej samotności. Takich „samych” jest więcej. To, że zostałam opiekunem dzieci cudzoziemskich nie znaczyło, że sama muszę mierzyć się ze wszystkimi problemami. Niezwykle cenne było dla mnie z jednej strony budowanie zespołu pracowników zaangażowanych w wielokulturowość w naszej szkole i stała współpraca z nauczycielami, wychowawcami uczniów i pedagogiem. Z drugiej strony starałam się wsparcia i inspiracji szukać także poza murami szkoły i dlatego dbałam o nawiązywanie współpracy z organizacjami i instytucjami pracującymi z cudzoziemcami na co dzień. W naszym przypadku były to m.in. instytucje kulturalne – Młodzieżowy Dom Kultury czy galeria Kronika organizujące na co dzień projekty kulturowe, organizacje prawnicze – np. Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć z Krakowa wspierające cudzoziemców w zakresie przysługującego im prawa i spoczywających na nich obowiązkach, organizacje szerzące kampanie społeczne na rzecz uświadamiania mieszkańców miast, w których żyją imigranci, a wreszcie i organizacje pomocowe, jak np. współpraca z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie. W pracy koordynatora wykorzystywałam również współpracę z Warsztatami Terapii Zajęciowej, dzięki którym uczniowie cudzoziemscy mogli poznać „inność” z drugiej strony, a udział w zajęciach artystycznych czy dogoterapii pozwolił im na zniwelowanie stresów dnia codziennego. Dobrym pomysłem do wykorzystania jest również stworzenie platformy kontaktowej z nauczycielami dzieci uchodźców z innych szkół. Nam taka współpraca bardzo pomogła. Korzystałam ze wsparcia i pomocy różnych lokalnych instytucji, organizacji i wolontarystycznych grup osób, gdyż jedne służyły radą, drugie udostępniały materiały i publikacje pomocne w pracy, jeszcze inne umożliwiały współorganizację ciekawych projektów.

Nieoceniona w zdobywaniu wiedzy i w dzieleniu się doświadczeniem stała się także współpraca międzynarodowa. Nasza szkoła z uwagi na dzieci uchodźców zaangażowała się

w projekt partnerski w ramach programu Comenius Regio finansowanego ze środków europejskich. Jednym z komponentów projektu pod nazwą „Współpraca Swansea i Śląska na rzecz procesu uczenia się” była edukacja cudzoziemców i mniejszości narodowych. Udział w projekcie pozwolił m.in. na zapoznanie się z rozwiązaniami w dziedzinie edukacji obcokrajowców funkcjonującymi w Walii oraz specyfiką pracy nauczycieli z organizacji zajmującej się pomocą i obsługą osób mówiących językami mniejszości etnicznych – Ethnic Minority Language and Achievement Service (EMLAS). EMLAS jest instytucją finansowaną przez lokalne władze oświatowe, Parlament Walii oraz Komisję Europejską, zatrudnia 67 pracowników i wspiera ok. 2100 uczniów (w wieku 3-19 lat) w ponad 80 szkołach. Od nauczycieli walijskich, którzy wielokrotnie odwiedzali naszą szkołę oraz obserwowali zajęcia otrzymaliśmy rady, wskazówki i wsparcie, gdyż mają oni bogate doświadczenia pracy z uchodźcami. Ponadto wzięłam udział w stażu w Walii i miałam okazję obserwować pracę asystentów językowych w następujących szkołach: Terrace Road Primary School, Brynmill Primary School, Morryston Comprehensive, Bishop Vaughn Catholic School, Saint Joseph Junior and Infants' Primary School. Choć walijskie placówki różnią się od naszych i mają inne możliwości, okazało się, że problematyka i wyzwania uchodźstwa pozostają podobne. W Swansea liczba uczniów cudzoziemskich jest bardzo wysoka – w niektórych szkołach dzieci cudzoziemskie stanowią prawie 80% ogółu uczniów i uczennic. Praca z taką liczbą osób, które nie znają języka angielskiego byłaby niemożliwa bez pomocy wspomnianych nauczycieli czy asystentów. W każdej szkole, w której uczą się dzieci cudzoziemskie, zatrudnieni są wspomniani już nauczyciele i asystenci EMLAS – pomagają oni w oswojeniu się z nową rzeczywistością szkolną, prowadzą diagnozę potrzeb dziecka i wspomagają językowo. Zadaniem pracowników EMLAS jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci mniejszości narodowych poprzez doradzanie i wspomaganie nauczycieli i pracę z dziećmi, dla których angielski jest drugim językiem. Pracownicy EMLAS sami również uczestniczą w lekcjach i współprowadzą je oraz współpracują z nauczycielami klas, omawiając postępy uczniów, doradzając jak pracować z danym uczniem i wskazując na co należy zwrócić szczególną uwagę. W niektórych przypadkach nauczyciele Ci mają pod sobą ok. stu uczniów i uczennic z różnych szkół. Ciekawym rozwiązaniem, które poznałam w trakcie stażu byli też działający w wielu szkołach wolontariusze – emerytowani nauczyciele. Służą oni pomocą w szybszym opanowaniu języka, ćwiczą z uczniami czytanie, pisanie i dają wsparcie, korzystając z własnego doświadczenia. Zaobserwowane w Walii praktyki pokazały mi, jak przełamywać bariery językowe, a doświadczenie, jakie tam zdobyłam, utrwaliło mnie w przekonaniu o dużej roli szkolnych opiekunów.

Nasze krótkie doświadczenia i rozwiązania, które stosowaliśmy, pozwoliły nam stworzyć szkołę przyjazną uczniom cudzoziemskim. Dlatego też uważam, że trudno funkcjonować w wielokulturowej szkole bez mentora, asystenta czy opiekuna kulturowego. Wypracowany model sprawdził się w naszej szkole, warto mieć jednak na uwadze, że każda szkoła to inne środowisko i niejednokrotnie inne problemy.

## Bibliografia

1. Czerniejewska I., Marek A., *Uchodźca w mojej klasie*, VOX HUMANA, Warszawa 2010.
2. Czerniejewska I., Main I. (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.

3. Górski G., Kosowicz A., Marek A., *Uchodźcy w polskim społeczeństwie*, VOX HUMANA, Warszawa.
4. Kosowicz A., Włodarczyk A., Piegat-Kaczmarczyk M., *Bajki z krajów uchodźców*, UNHCR i Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2006.
5. Koszewska K. (red.), *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
6. Koszewska K. (red.), *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002.
7. Młynarczyk A., Potoniec K. (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2009.
8. Pawlic-Rafałowska E. (red.), *Inny w polskiej szkole*, Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2010.
9. Podsiadlik D., Sałabun D., *Projekt MIĘDZYKULTUROWACafé*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, niepublikowana praca dyplomowa.
10. Sieniow T. (red.), *Prawa i obowiązki obywateli państw trzecich w Polsce*, Instytut na Rzecz Państwa Prawa, Lublin 2009.
11. Zabiegała M., *Uczniowie cudzoziemscy w województwie śląskim*, w: Zabiegała M., Sobotnik J. (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemcem i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Śląskie Kuratorium Oświaty, Katowice 2011, s. 3.
12. Żepielska J., *Lekcje dla świata – scenariusze zajęć z edukacji globalnej*, Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2008.

## Netografia

1. <http://gospodarka.silesia-region.pl/pl/> [dostęp: 05.08.2011].
2. <http://uchodzcydoszkoly.pl/> [dostęp: 05.08.2011].



## 2. Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców<sup>51</sup>

Aleksandra Chrzanowska

### Wprowadzenie. Kim jestem?

Jestem absolwentką kulturoznawstwa na Uniwersytecie Warszawskim (praca magisterska o tożsamości kulturowej uchodźców czeczeńskich w Polsce). Pracowałam w polskim przedstawicielstwie Fundacji Lekarze bez Granic (Médecins Sans Frontières), obecnie jestem doradcą międzykulturowy i członkinią zarządu w Stowarzyszeniu Interwencji Prawnej. Pracuję jako koordynatorka projektu „Szkoła wielokulturowa”. Artykuł jest efektem realizacji projektu „Szkoła wielokulturowa” współfinansowanego ze środków Urzędu m.st. Warszawy.

### Dzieci cudzoziemskie w polskich szkołach

W polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci cudzoziemców. Tylko do warszawskich szkół w czerwcu 2008 roku uczęszczało 753 dzieci niebędących obywatelami polskimi, z czego 702 to dzieci spoza Unii Europejskiej<sup>52</sup>. Można się domyślać, że znaczna część spośród nich to dzieci przymusowych imigrantów ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz tych, którzy zostali już objęci ochroną międzynarodową. Najliczniejszą grupę narodowościową stanowią tu Czeczeni. Wśród dzieci cudzoziemskich są na pewno również dzieci innych imigrantów, którzy wiążą swoją najbliższą przyszłość z Polską – Wietnamczyków, Ukraińców i innych. Powyższe dane dotyczą Warszawy. Należy jednak pamiętać, że w całej Polsce znajduje się obecnie 18 ośrodków dla uchodźców (7 w województwie mazowieckim, 5 w lubelskim, 4 w podlaskim i po 1 w śląskim i kujawsko-pomorskim)<sup>53</sup>, a w miastach w całym kraju osiadają liczne grupy imigrantów ekonomicznych. Oznacza to, że w niektórych szkołach, zwłaszcza tych zlokalizowanych w pobliżu ośrodków dla uchodźców oraz w rejonach większych skupisk imigrantów pojawia się coraz więcej klas zróżnicowanych kulturowo. Razem z polskimi dziećmi uczą się ich rówieśnicy pochodzący z odległych kultur wyznający inną religię, często mający za sobą traumatyczne doświadczenia z krajów pochodzenia i najczęściej w momencie zapisania do szkoły nieznający języka polskiego.

<sup>51</sup> Artykuł został pierwotnie opublikowany w: Klaus W., Gutkowska A., Kwaśniewska A., Niełaczna M., Pomarańska-Bielecka M. (red.), *Analizy, Raporty, Ekspertyzy 2009, nr 5 (27)*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2009. Niniejsza adaptacja i przedruk za zgodą autorki.

<sup>52</sup> Dane z dn. 20 lipca 2008 r. otrzymane z Mazowieckiego Kuratorium Oświaty, opracowane przez Wydział Przedszkoli, Szkół Podstawowych i Opieki Psychologiczno-Pedagogicznej.

<sup>53</sup> Dane Urzędu ds. Cudzoziemców, dostępne na stronie: [http://www.udsc.gov.pl/Lista\\_osrodko\\_w\\_dla\\_uchodzcow,464.html](http://www.udsc.gov.pl/Lista_osrodko_w_dla_uchodzcow,464.html) [dostęp: 3.10.2011].

Od 2001 roku wszystkie dzieci, niezależnie od obywatelstwa i posiadanego statusu prawnego, mają nie tylko prawo do nauki, ale są również objęte obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki do 18 roku życia<sup>54</sup>. Do tej pory nie pojawiło się jednak zbyt wiele pomysłów, jak systemowo wesprzeć szkoły i nauczycieli, zupełnie nieprzygotowanych do pracy z uczniami pochodzącymi z odmiennych kultur i bardzo słabo lub wcale nieposługujących się językiem polskim. Jedynym wsparciem zapewnionym jak dotąd przez ustawodawcę był nałożony na gminę obowiązek zapewnienia dziecku nieznającemu języka polskiego lub znającemu go na poziomie niewystarczającym dodatkowych bezpłatnych lekcji języka polskiego przez okres roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Okazało się to jednak daleko niewystarczające. Raporty z badań, monitoringów<sup>55</sup> czy choćby rozmowy z nauczycielami pokazują, że w wielu przypadkach edukacja dzieci cudzoziemskich jest fikcją.

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

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

---

<sup>54</sup> Zob. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. nr 131, poz. 1458). Zob. też Klaus W., *Prawo do edukacji*, w: Klaus W. (red.), *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce. Komentarz dla praktyków*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2008, dostępne także na stronie: <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/prawne-uwarunkowania-integracji-uchodzcow-w-Polsce.pdf> [dostęp: 3.10.2011].

W tej sprawie od 2009 pojawiło się nowe rozporządzenie MEN z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. Nr 57, poz. 361) – przyp. red.

<sup>55</sup> Zob. Jasiakiewicz A., Klaus A., *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, ARE 2/2006, <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/ARE-206-monitoring-edukacyjny.pdf> [dostęp: 3.10.2011] oraz Kosowicz A., *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report*, Polskie Forum Migracyjne 2007, raport o jakości dostępu dzieci przymusowych migrantów do edukacji przygotowany na zamówienie UNHCR, dostępny na stronie: <http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=91&wid=22> [dostęp: 3.10.2011].

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

Ustawa o systemie oświaty wymaga wielu zmian. Niestety są one wprowadzane bardzo powoli i opornie. Tym niemniej właśnie pojawiła się perspektywa, z której wszystkie szkoły przyjmujące cudzoziemców powinny z pożytkiem dla całej społeczności szkolnej skorzystać. Z dniem 1 stycznia 2010 roku wchodzi<sup>56</sup> w życie nowelizacja ustawy, która daje możliwość zatrudnienia w szkole asystenta kulturowego – czyli osoby znającej język i kulturę kraju pochodzenia uczniów – w charakterze pomocy dla nauczyciela oraz osoby ułatwiającej integrację uczniów cudzoziemskich ze społecznością szkolną.

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

#### **Ustawa o systemie oświaty**

**Art. 94a. 4.** Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę.

**4a. Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.**

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

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

Zanim skupimy się na korzyściach, wynikających z możliwości zatrudnienia pomocy dla nauczyciela, zwróćmy jeszcze uwagę, że poza dodatkową nauką języka polskiego,

<sup>56</sup> Z dniem 1 stycznia 2010 roku nowelizacja ustawy weszła w życie. Daje ona możliwość zatrudnienia w szkole – w charakterze pomocy nauczyciela – tzw. asystenta kulturowego, czyli osoby znającej język i kulturę kraju pochodzenia uczniów i której zadaniem jest ułatwienie integracji uczniów cudzoziemskich ze społecznością szkolną. Zapisy weszły w życie w takim samym brzmieniu, jak przedstawiono w artykule – przyp. red.

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

## Problemy dzieci cudzoziemców w polskiej szkole

Podstawowym i największym problemem dzieci cudzoziemców, a także nauczycieli, pod których opiekę trafiają, jest nieznanostwo lub bardzo słaba znajomość języka polskiego w momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole.<sup>57</sup> Utrudnia to zarówno ocenę poziomu wiedzy uczniów i na tej podstawie umieszczenie ich w odpowiedniej klasie, jak i sprawia, że nie rozumieją tego, co dzieje się na lekcji, dzieci mają ogromne trudności z opanowaniem materiału i coraz bardziej odstają od polskich rówieśników.<sup>58</sup> Problem nieznanostwo języka w mniejszym stopniu dotyczy dzieci rozpoczynających naukę od pierwszej klasy – te uczą się najszybciej i mają najmniej zaległości. Znacznie trudniej opanowanie języka i dogonienie programu przychodzi dzieciom starszym – podczas gdy uczą się prawie wyłącznie polskiego, klasa idzie do przodu z programem, w którym one zaczynają mieć coraz więcej zaległości. A zaległości te mają na ogół już w punkcie wyjścia, co może wynikać zarówno z różnic w programach nauczania w różnych krajach, jak i z braków spowodowanych długotrwałą niemożnością uczęszczania do szkół w rejonach ogarniętych konfliktem zbrojnym (w przypadku dzieci uchodźców). Sytuacja ta wymaga znacznie większego zaangażowania nauczycieli w indywidualną pracę z uczniem cudzoziemcem.<sup>59</sup> Gdy takich uczniów jest w klasie kilkoro, a nauczyciel jeden, bardzo trudne staje się pogodzenie realizacji programu w tempie naturalnym dla polskich uczniów z jednoczesnym wspieraniem procesu edukacyjnego dzieci cudzoziemców.

Niewłaściwe wydaje się organizowanie egzaminu kwalifikującego dla uczniów nieposiadających świadectw szkolnych z kraju pochodzenia na odpowiedni poziom nauczania jedynie raz lub dwa razy w roku. Dzieci, które przyjeżdżają do Polski wkrótce po jego przeprowadzeniu, przez najbliższych parę miesięcy pozostają w próżni – nie uczą się nigdzie i rzadko kiedy mogą liczyć choćby na solidne lekcje języka polskiego w czasie oczekiwania na przyjęcie do szkoły<sup>60</sup>, tracąc tym samym cenny czas. Taka sytuacja nie powinna mieć miejsca.

<sup>57</sup> Ząbek M., Łodziński S., *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008, s. 258.

<sup>58</sup> Januszewska E., *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: Kulesza M., Szyniszewska K. (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa 2008, s. 36-37.

<sup>59</sup> Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 66-68; Ząbek M., Łodziński S., *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008, s. 259.

<sup>60</sup> Januszewska E., *Dzieci uchodźców z Czeczenii w polskiej szkole*, w: Kulesza M., Szyniszewska K. (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Warszawa 2008, s. 34-35.

Funkcjonowanie dzieci cudzoziemców, zwłaszcza uchodźców, w polskiej szkole zaburza często **traumatyczne przeżycia** z kraju pochodzenia.<sup>61</sup> Dramatyczne doświadczenia wojenne głęboko tkwią w ich pamięci, a przeżycia z najwcześniejszego dzieciństwa często napiętnowane są cierpieniem i śmiercią. Objawy traumy bywają różne – niektóre dzieci są wycofane, apatyczne i zamknięte w sobie, inne nadpobudliwe i agresywne – w każdym przypadku jednak przeżyta trauma odbija się negatywnie na procesie edukacyjnym. Bardzo ważna jest zatem umiejętność szybkiego rozpoznania tych objawów i zaoferowanie specjalistycznego wsparcia. Zaburzenia traumatyczne występują także u rodziców dzieci uchodźców<sup>62</sup>, co bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie dzieci w szkole. U jednych i drugich występuje lęk przed rozdzieleniem. Czasem w obawie o życie swoich dzieci, rodzice nie decydują się na posyłanie ich do szkoły (w czasie wojny w Czeczenii zdarzało się, że dzieci były wywożone i przepadały bez wieści). Dlatego tak istotna jest praca również z rodzicami, stopniowe wyrabianie w nich zaufania do szkoły.

**Kontakt z rodzicami** dzieci cudzoziemców jest **utrudniony** zarówno ze względu na barierę językową, jak i brak zainteresowania niektórych rodziców kształceniem dzieci w Polsce. Dotyczy to zwłaszcza tych rodzin, które swój pobyt w Polsce traktują tymczasowo, nie widzą zatem potrzeby, by ich dzieci uczęszczały tu do szkoły.<sup>63</sup> W takiej sytuacji rodzice nie motywują dzieci do nauki, nie dbają o ich frekwencję, nie starają się w żaden sposób wspierać wysiłku edukacyjnego swoich dzieci. Przekonanie ich, że każdy dzień nauki w szkole jest bezwzględnie wartościową dla ich dzieci, niezależnie od tego, jakich wyborów dokonają oni w najbliższej przyszłości, jest trudne, ale należy taki wysiłek podejmować.

Nie jest też proste zainteresowanie, a następnie podtrzymanie motywacji do nauki dzieci, które w żaden sposób nie są motywowane w domu. Jest to nie lada wyzwanie, któremu szkoła, aktywnie szukając skutecznych metod, musi sprostać.

Znalezienie się w polskiej szkole samo w sobie jest dla większości dzieci cudzoziemskich dużym **szokiem kulturowym**.<sup>64</sup> Szkoły w różnych stronach świata funkcjonują na różnych zasadach, odmienne są relacje nauczycieli z uczniami, inne są oczekiwania wobec postawy i zachowania uczniów. Dzieci potrzebują wiele czasu i życzliwego wsparcia pedagogów oraz kolegów, by zrozumieć i przyswoić obowiązujące tu zasady. Ze względu na nieprzygotowanie społeczności szkolnej na przyjęcie uczniów odmiennych kulturowo dochodzi niejednokrotnie do poważnych nieporozumień na tle **różnic kulturowych**. Zdarza się, że niezrozumiałe dla nas zachowania i sposób bycia dzieci cudzoziemców niesłusznie interpretowane są jako dziwactwo, przejaw braku wychowania, arogancji czy agresji. Z tego punktu widzenia niezwykle istotnym jest realizowanie w szkołach postulatów **edukacji wielokulturowej**, której głównym założeniem jest przyjęcie zasady, że wszystkie kultury są równe i równoważne<sup>65</sup>. Nie chodzi tu zatem wyłącznie o wprowadzenie grupy obcokrajowców do kultury większości. Równie ważnym procesem jest poznanie innych kultur, kultur mniejszości, przez większość tzn. społeczeństwo gospodarzy, a przede wszystkim nauczenie się otwartości i wrażliwości na odmienności kulturowe. Takie podejście prowadzi do akceptacji kultury pochodzenia uczniów cudzoziemskich i ułatwia

---

<sup>61</sup> Ibidem, s. 37-39.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>63</sup> Ząbek M., Łodziński S., *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008, s. 259.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 36-43.

<sup>65</sup> Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 38.

im zachowanie własnej tożsamości kulturowej, co z kolei bardzo sprzyja procesowi ich integracji. Z drugiej strony zwiększa także kompetencje dzieci ze społeczeństwa przyjmującego – „we współczesnym świecie o wysokiej mobilności ludności, członkowie większości coraz częściej spotykać będą się z przedstawicielami innych kultur, a mogą również, w wyniku okoliczności życiowych, znaleźć się w sytuacji bycia przedstawicielem mniejszości”<sup>66</sup>.

## Projekt „szkoła wielokulturowa”

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

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

Asystentka czeczeńska dwa razy w tygodniu<sup>67</sup> przez cały dzień dyżuruje w szkole. Zna język czeczeński, rosyjski i polski, jest **dostępna dla wszystkich uczniów**, zarówno dzieci cudzoziemskich, poszukujących pomocy osoby ze środowiska imigranckiego, której łatwiej jest zrozumieć ich problemy, jak i dzieci polskich, chcących uzyskać informację lub wyjaśnić swoje wątpliwości wynikające z różnic kulturowych. Polskie dzieci zaczepiają ją na przerwach, są bardzo ciekawe odmienności kulturowych, chcą je poznać i zrozumieć. Niektóre, zafascynowane nowością i egzotyką, deklarują, że koniecznie chcą pojechać do Czeczenii.

<sup>66</sup> Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 38-39.

<sup>67</sup> Dwa razy w tygodniu to oczywiście zbyt mało, dyżury powinny odbywać się codziennie, w tym przypadku jednak budżet projektu nie pozwolił na zatrudnienie asystentki na cały etat.

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

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

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

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

Aktywizacja uczniów imigrantów odbywa się poprzez szereg **aktywności wykorzystujących dziedzictwo narodowe i kulturowe imigrantów**, takich jak prowadzenie Kółka Miłośników Kaukazu czy organizowanie dnia wielokulturowości. Jest to o tyle ważne, że w takich sytuacjach dzieci imigranckie czują się pierwszoplanowymi bohaterami. W przeciwieństwie do dnia codziennego, kiedy są w mniejszości i znaczna część z nich odstaje od rówieśników, mają okazję zabłysnąć, podzielić się wiedzą, pokazać swoją kulturę, z której

są dumni czy wykazać się umiejętnościami, których nie posiadają polskie dzieci. To bardzo podnosi ich poczucie własnej wartości.

Jednak to, co wydaje nam się najważniejsze, to prowadzenie przez asystentkę dla chętnych w godzinach popołudniowych zajęć z języka czeczeńskiego jako języka ojczystego z elementami kultury czeczeńskiej. W chwili obecnej dzieci przymusowych migrantów w Polsce nie mają możliwości nauki swojego języka ojczystego. Po czeczeńsku rozmawia się po prostu w domach. Ale brakuje miejsc, w których można byłoby poznać język literacki. Liczne badania społeczne<sup>68</sup> udowadniają, że imigrant nie jest zdolny do integracji ze społeczeństwem przyjmującym, gdy nie jest w stopniu wystarczającym wrośnięty w kulturę ojczystą. Wykorzenienie z kultury ojczystej utrudnia skuteczną integrację ze społeczeństwem przyjmującym i sprzyja marginalizacji, a nawet całkowitemu wykluczeniu przymusowych migrantów. Większość uczęszczających do polskich szkół dzieci czeczeńskich ze względu na niestabilną sytuację w kraju pochodzenia nigdy nie miała możliwości uczestniczyć w lekcjach języka ojczystego prowadzonych w szkole. Stąd przedsięwzięcie to cieszy się dużym zainteresowaniem zarówno wśród uczniów imigrantów, jak i ich rodziców. Jest to kolejna próba wyciągnięcia przyjaznej dłoni do rodziców imigrantów uświadamiająca, iż szkoła jest otwarta na odmienną kulturę swoich uczniów i gotowa do wspierania rozwoju edukacji kulturowej swoich podopiecznych. Jest to kolejny krok w kierunku zwiększenia wiarygodności szkoły w oczach rodziców imigrantów i stanowi swoistą zachętę do posyłania dzieci do szkoły. Kiedy kończyliśmy pierwszą edycję projektu i nie mieliśmy pewności, czy dostaniemy dofinansowanie na kolejną, dzieci zaczęły przysyłać nam przez asystentkę rozpaczliwe listy, żeby „nie zabierać im Zaliny i nie zabijać u nich w szkole języka czeczeńskiego”.

Bardzo ważnym zadaniem asystentki jest aktywna pomoc w rozwiązywaniu bieżących konfliktów między uczniami polskimi a cudzoziemskimi, w tym w szczególności konfliktów powstałych na tle różnic kulturowych. Z naszych obserwacji wynika, że bójki dzieci na korytarzach szkolnych zdarzają się na porządku dziennym. Jednak gdy jedną ze stron jest dziecko cudzoziemskie, wywołuje to panikę i komentarze, że „obcy biją nasze dzieci”. Zdarza się, że bez próby wyjaśnienia sytuacji nauczyciele lub rodzice polskich dzieci wzywają policję, sprawa nabiera urzędowego toku, ale problem nie znika. Asystentka pełni w takich przypadkach rolę mediatora kulturowego, rozmawia z dziećmi i wspólnie z nimi próbuje dociec przyczyny konfliktu. A przyczyny są na ogół błahie i wynikają z nieporozumień na tle kulturowym. Po prostu zachowania neutralne w jednej kulturze mogą być w innej postrzegane jako agresywne – choćby mówienie podniesionym głosem. Również neutralne dla jednych słowa dla innych brzmią obraźliwie i wulgarnie. Zdarzają się też wyrazy brzmiące podobnie w różnych językach, ale o jakże odmiennych znaczeniach – i tak, Czeczen, który w swoim własnym języku zapyta Polaka, jak ten ma na imię, spokojnie może dostać w twarz za użycie niewybrednego wyzwiska. Kiedy się o tym wszystkim spokojnie z dziećmi rozmawia, okazuje się często, że nie ma żadnego problemu i dzieci,

<sup>68</sup> Zob. np. Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E., *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 1998; Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2000; Rex J., *Multi-Culturalism and Political Integration in European Cities*, Toronto 2005; Kymlicka W., *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford 1995; Kymlicka W., *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2001.



które jeszcze przed chwilą próbowały sobie nawzajem oczy wydrapać, podają sobie dłonie. Czasem w ten sposób dochodzi wręcz do zawarcia bliższej znajomości. Tak właśnie się stało pierwszego dnia obecności naszej asystentki w szkole. Jak tylko pojawiła się na dyżurze, usłyszała, że za chwilę będzie potrzebna jako tłumaczka podczas rozmowy policjanta z chłopcami, którzy się poważnie pobili – Polakiem i Czeczenem oraz ich rodzicami. Atmosfera była ciężka, rodzice krzyczeli i wygrażali sobie nawzajem, chłopcy mieli zacięte twarze, a policjant sprawiał wrażenie zupełnie bezradnego. Przekrzykując hałas, próbował dotrzeć do dzieci z komunikatem, że nie oczekuje oczywiście, iż za chwilę podadzą sobie dłonie, ale powinny się nawzajem przeprosić. Bez skutku. Asystentka poprosiła, żeby zostawiono ją na chwilę samą z chłopcami. Po chwili rozmowy okazało się, że do pyskówki, a następnie bójki, doszło na tle nieporozumienia językowego. Czeczen mówił, że o czymś zapomniał (po rosyjsku „zabył”), co Polak zinterpretował jako przechwałkę, że kogoś zabił czy pobił... Kiedy przy pomocy asystentki odtworzyli przebieg rozmowy, która doprowadziła do całego zamieszania, zaczęli się śmiać, a po chwili poszturchując się przyjaźnie, kontynuowali przerwana bójką rozmowę. Gdy policjant, słysząc śmiech, wszedł do pomieszczenia, zobaczył ku swojemu zdumieniu chłopców ściskających sobie dłonie i pograżonych w rozmowie. Na widok rozbawionych dzieci, uspokoili się również rodzice. Pojawiły się warunki do przeprowadzenia rozmowy na tematy kulturowe, wychowawcze i formalno-prawne.

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

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

## Postulaty na przyszłość

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

W niektórych szkołach dzieci cudzoziemskie są bardzo licznie reprezentowane, zdarza się, że stanowią nawet 1/3 społeczności szkolnej i połowę uczniów w niektórych klasach.<sup>69</sup> Zatrudnienie asystenta kulturowego jest w takiej sytuacji palącą koniecznością, ale niezależnie od tego w każdej klasie, gdzie dzieci cudzoziemskie stanowią co najmniej ¼ klasy i spora część z nich dopiero zaczyna mówić po polsku powinien być obowiązkowo zatrudniony **nauczyciel wspomagający**, tak jak ma to miejsce w klasach integracyjnych. Tylko takie rozwiązanie zapewni wysoki poziom nauczania zarówno polskich dzieci, które mogą iść do przodu bez ociągania zgodnie z programem, jak i dzieci cudzoziemskich, które w ten sposób mają szansę ten program szybciej dogonić.

Zasadnym wydaje się **zwolnienie** dzieci przebywających w Polsce krócej niż 3 lata z obowiązku przystępowania do **egzaminu gimnazjalnego**. Należy pamiętać, że część dzieci cudzoziemców w wieku gimnazjalnym ma duże luki w nauce ze względu na niestabilną sytuację w kraju pochodzenia. Ciężko jest dzieciom te braki nadrobić w krótkim czasie, ciężko jest także na tyle dobrze opanować język polski, by w pełni rozumieć wszystkie polecenia. Egzamin gimnazjalny albo nie są zaliczane, albo są przez dzieci cudzoziemskie zaliczane na bardzo niskim poziomie. Po pierwsze jest to dla nich frustrujące, bo rzadko kiedy odzwierciedla realny wysiłek, jaki włożyły w naukę oraz minimalizuje ich szansę dostania się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej. Po drugie, sztucznie zaniża poziom szkoły, powodując, że szkoły i pracujący w nich nauczyciele traktują obecność dzieci cudzoziemskich jako problem, a nie jako wyzwanie i wolą się go pozbyć, niż szukać rozwiązań.

Szkoły, w których uczą się dzieci cudzoziemskie, powinny **dysponować dodatkowymi środkami finansowymi**, by móc stosować wszelkie pomoce dydaktyczne – z zatrudnieniem dodatkowych pracowników włącznie – w celu zagwarantowania wszystkim uczniom równego dostępu do edukacji na wysokim poziomie. Środki te powinny być przekazane z budżetu centralnego, bowiem gminy nie są w stanie ponieść je same. Ponadto powinny zostać przewidziane specjalne **dodatki dla nauczycieli** uczących w klasach wielokulturowych. Nie jest to praca standardowa, wymaga szczególnego zaangażowania, poszukiwania nowatorskich rozwiązań zarówno w sferze wychowawczej, jak i edukacyjnej, w związku z czym wiąże się ze znacznie większym niż zwykle nakładem czasu i energii.

Zagadnienia związane z **prawami człowieka i edukacją wielokulturową** powinny pojawiać się w programie nauczania na wszelkich szczeblach edukacji.

Nauczyciele powinni mieć zagwarantowaną bogatą **ofertę szkoleniową** w zakresie **metodyki** pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, nauczania polskiego jako języka obcego oraz dostęp do wszelkich niezbędnych materiałów edukacyjnych.

Warto zastanowić się nad ustawową możliwością zorganizowania **klasy przygotowawczej** w sytuacji, gdy do szkoły trafia jednocześnie duża grupa dzieci niemówiących po polsku. Dzieci w takiej klasie intensywnie uczyłyby się języka polskiego z elementami wiedzy o kulturze i społeczeństwie, uczestnicząc w życiu społeczności szkolnej, a po odpowiednim czasie – w zależności od indywidualnych predyspozycji – trafiałyby do regularnych klas według wieku i poziomu wiedzy. W trakcie trwania zajęć przygotowawczych uczniowie cudzoziemcy powinni uczestniczyć razem z polskimi kolegami w niektórych zajęciach, w których nie jest niezbędna perfekcyjna znajomość języka polskiego, takich jak: muzyka, wychowanie fizyczne, plastyka itp. Klasy te powinny funkcjonować w szkołach,

<sup>69</sup> Dotyczy to głównie szkół w małych miejscowościach, gdzie powstały ośrodki dla uchodźców. Tak sytuacja wygląda np. w szkole podstawowej w Emolinku koło Zakroczymia, do której uczęszczają dzieci z pobliskiego ośrodka w Smoszewie.

umożliwiając jak najszybsze przenikanie dzieci cudzoziemskich do społeczności szkolnej, ćwiczenie języka w praktyce, a co za tym idzie – skuteczniejszą integrację z rówieśnikami.

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



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

**Dominika Cieślikowska** – psycholożka międzykulturowa, trenerka antydyskryminacyjna i wrażliwości kulturowej. Prowadzi zajęcia i konsultacje merytoryczne wspierające kontakty międzykulturowe w szkołach, uczelniach, organizacjach pozarządowych, instytucjach i firmach w Polsce i za granicą. Wykładała na studiach podyplomowych mentorzy kulturowi (Uniwersytet Jagielloński), zaangażowana w projekty na rzecz dzieci cudzoziemskich w Biurze Edukacji m. st. Warszawy, superwizuje osoby pracujące z dziećmi uchodźczymi w szkołach. (Współ)autorka publikacji naukowych, popularno-naukowych i dydaktycznych. Jest członkinią zarządu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej. Kontakt: dcieslikowska@gmail.com.

**Urszula Jędrzejczyk** – nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej oraz mentorka kulturowa. Uczestniczyła w szeregu szkoleń dotyczących edukacji wielokulturowej. Pracuje w szkole międzykulturowej, w której wraz z uczniami polskimi uczą się cudzoziemcy, głównie Czeczeni. Dodatkowo pracuje według własnego programu „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”. Współpracuje z Polską Akcją Humanitarną, UN-HCR, Stowarzyszeniem Homo Faber. Kontakt: ursjed@wp.pl.

**Marta Kowalewska** – Od 1997 r. lektorka języka polskiego jako obcego i nauczycielka języka polskiego młodzieży polskiej z Europy Wschodniej i Zachodniej – łącznie 6 lat pracowała na Ukrainie i Białorusi. Zajmuje się też nauczaniem kultury polskiej. Ponadto jest mentorką kulturową. Współpracuje z polskimi towarzystwami i szkołami na Ukrainie oraz organizacjami pomagającymi Polakom na Wschodzie (np. ze Wspólnotą Polską z Krakowa). Kontakt: kowalewska.krakow@gmail.com.

**Katarzyna Kozak** – nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej, opiekuńczo-wychowawczej oraz mentorka kulturowa. Od 16 lat pracuje w Szkole Podstawowej nr 15 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Białymstoku z dziećmi 5- i 10-letnimi, w której od kilku

lat przybywa dzieci cudzoziemskich, głównie uchodźców z Czeczenii. W swojej pracy propaguje pedagogikę zabawy i spotkań integracyjnych dla dzieci i rodziców. Na konferencjach w Kuratorium Oświaty i Urzędzie Wojewódzkim przedstawiała prezentacje multimedialne: „Przykłady dobrych praktyk współpracy z rodzicami” oraz „Przykłady dobrych praktyk w szkole wielokulturowej”. Napisała i zrealizowała dwie innowacje pedagogiczne: „Dobry start sześciolatków” oraz „Razem bawimy się i uczymy”. Kontakt: kamkasia21@o2.pl.

**Violetta Krzywicka** – absolwentka archeologii Polski i powszechnej (1989) UMCS Lublin oraz historii (1990) UMCS Lublin. Od 1992 r. pracuje w Szkole Podstawowej nr 31 w Lublinie. Od roku szkolnego 2005/2006 jest nauczycielem dyplomowanym. Ukończyła wiele kursów doskonalących pracę oraz kilka kierunków na studiach podyplomowych: podyplomowe studium konstytucjonalizmu (1997, UMCS Lublin), kurs kwalifikacyjny z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (2005, WODN Lublin), nauczanie informatyki i technologii komputerowej (2006, Politechnika Lubelska), kształcenie uczniów niepełnosprawnych w integracji (2008, UMCS Lublin), mentorzy kulturowi (2010, UJ). Od 2000 r. ma kontakt z dziećmi uchodźców m.in. z Czeczenii, Ukrainy, Armenii. Uczyla też dzieci repatriantów z Kazachstanu. Ma kontakt z Polonią na Wschodzie (głównie na Ukrainie). Od 2002 r. aktywnie uczestniczy w akcji charytatywnej „Polacy – Rodakom”, której celem jest pomoc Polakom na dawnych Kresach i wysyłka paczek bożonarodzeniowych. Kontakt: ff13vk@o2.pl.

**Urszula Kurzątkowska** – nauczyciel mianowany (ukończony staż na nauczyciela dyplomowanego); mgr pedagogiki kulturoznawczej (Uniwersytet w Białymstoku); ukończyła podyplomowe studia mentorzy kulturowi (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), Studium Socjoterapii i Edukacji Twórczej (Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Białymstoku). Od 13 lat jest wychowawcą świetlicy w Szkole Podstawowej nr 15 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Białymstoku. Kontakt: ulkaa6@wp.pl.

**Małgorzata Majta** – pedagog szkolny i doradca metodyczny w zakresie problematyki opiekuńczo-wychowawczej. W ostatnich latach miała okazję pracować z dziećmi i ich rodzicami powracającymi z zagranicy. Jest też mentorką kulturową. Efektem studiów podyplomowych na kierunku mentorskim na Uniwersytecie Jagiellońskim było przygotowanie projektu nt. roli i zadań placówek oświatowych wobec współczesnych wyzwań społecznych „Inny – nie zawsze obcy”. Kontakt: mmajta@o2.pl.

**Dorota Sałabun** – pedagog opiekuńczo-wychowawczy i mentor kulturowy. Na co dzień wychowawca świetlicy w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Bytomiu oraz szkolny opiekun dzieci cudzoziemskich. Kontakt: dorota.salabun@gmail.com.

**Agata Ślusarska** – nauczycielka języka polskiego i niemieckiego oraz tłumaczka przysięgła. W szkole podstawowej i w gimnazjum pracowała z dziećmi powracającymi z zagranicy, głównie z Niemiec. W roku 2010 ukończyła studia podyplomowe dla mentorów kulturowych na Uniwersytecie Jagiellońskim, przygotowując pracę dyplomową „Przykłady dobrych praktyk integracyjnych dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w Niemczech”. Kontakt: agata.slusarska@gazeta.pl.