



**Edukacja międzykulturowa  
wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich  
na przykładzie projektu  
*Ku wzbogacającej różnorodności***



Ku wzbogacającej  
różnorodności

Redakcja:  
Anna Młynarczuk i Katarzyna Potoniec



Redakcja:  
Anna Młynarczuk  
i Katarzyna Potoniec

Edukacja międzykulturowa  
wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich  
na przykładzie projektu  
*Ku wzbogacającej różnorodności*



Ku wzbogacającej  
różnorodności

Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku  
UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS  
Białystok 2009

Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku  
UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS  
ul. Marii Skłodowskiej-Curie 14  
15-097 Białystok  
tel./fax 085 745 71 76  
e-mail: [fundacja@uwb.edu.pl](mailto:fundacja@uwb.edu.pl)  
strona internetowa: [www.fundacja.uwb.edu.pl](http://www.fundacja.uwb.edu.pl)

*Recenzenci:*

Prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz  
Anna Janina Kloza

*Korekta:*

Dorota Burel  
Marta Kowalczyk

*Grafika:*

Marcin Żukowski

*Skład i łamanie:*

Małgorzata Gońko

*Zdjęcia:*

Anna Młynarczyk, Beata Kamińska, Anita Kiryluk, Katarzyna Sienkiewicz,  
Karolina Chodorowska, Aneta Radzewicz, Beata Mościcka

*Niniejsza publikacja została sfinansowana ze środków Wspólnoty Europejskiej  
w ramach programu Młodzież w działaniu.*

*Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autorów i Komisja Europejska nie  
ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną.*

Strona www projektu edukacyjnego Ku wzbogacającej różnorodności:  
**[roznorodnosc.uwb.edu.pl](http://roznorodnosc.uwb.edu.pl)**

D3 Studio  
Drukarnia Cyfrowa  
ul. Sienkiewicza 49 lok. 403  
15-002 Białystok  
tel. 085 653 74 03  
e-mail: [studio@d3studio.pl](mailto:studio@d3studio.pl)

ISBN 978-83-925169-7-2



Honorowy patronat:



Organizacja wspierająca:



Fundacja Edukacji i Twórczości

Projekt zrealizowano w ramach:



# Spis treści

Wprowadzenie .....	5
<i>I. Konteksty edukacji międzykulturowej</i>	
■ Anna Młynarczuk, <i>Czy różnorodność może wzbogacać?</i> .....	10
■ Katarzyna Potoniec, <i>Uchodźcy w Polsce – zarys problematyki</i> .....	14
■ Katarzyna Szostak-Król, <i>Uczymy się rozumieć, czyli o sytuacji dziecka-uchodźcy w polskiej szkole</i> .....	19
■ Adrianna Naruk, <i>Szkoła francuska a uczniowie nie posługujący się językiem francuskim</i> .....	23
<i>II. Projekt edukacyjny Ku wzbogacającej różnorodności</i>	
■ Anna Młynarczuk, <i>Charakterystyka projektu edukacyjnego Ku wzbogacającej różnorodności</i> .....	30
<i>Scenariusze warsztatów międzykulturowych</i>	
■ Katarzyna Szostak – Król, <i>Uchodźcy</i> .....	34
■ Beata Kamińska, Anita Kiryluk, <i>Poznajmy się</i> .....	38
■ Beata Mościcka, Aneta Radziejwicz, <i>Łączy nas wiele</i> .....	40
■ Sylwia Mioduszewska, Anna Młynarczuk, <i>Kultury bliskie i dalekie</i> .....	42
■ Karolina Chodorowska, Katarzyna Sienkiewicz, <i>W kręgu symboli narodowych</i> .....	44
■ Karolina Chodorowska, Katarzyna Sienkiewicz, <i>Tańce i muzyka w kulturze polskiej i czeczeńskiej</i> .....	47
■ Beata Kamińska, Anita Kiryluk, Katarzyna Potoniec, <i>Nasze religie</i> .....	49
■ Beata Mościcka, Aneta Radziejwicz, <i>Polacy i Czeczeni – to, co nas łączy</i> .....	51
■ Karolina Chodorowska, <i>Kilka słów na temat zrealizowanego projektu</i> .....	53
■ Anna Młynarczuk, Mariusz Sokołowski, <i>Z życia projektu</i> .....	56
■ Anna Młynarczuk, <i>Kim jesteśmy?</i> .....	61
■ Autorzy tekstów i scenariuszy .....	63





## Wprowadzenie

W ostatnim dziesięcioleciu zdecydowanie zwiększyła się liczba osób ubiegających się w Polsce o nadanie statusu uchodźcy. Są to osoby, które ze względu na grożące im niebezpieczeństwo w ich rodzinnych krajach, musiały zdecydować się na przymusową migrację. Aktualnie, największą grupę spośród wszystkich uchodźców<sup>1</sup> w Polsce stanowią osoby narodowości czeczeńskiej. Dla wielu Polaków kraj pochodzenia Czeczenów jest egotycznym miejscem, zaś przyczyny ich uchodźstwa – takie jak wojna, prześladowania, ciągłe zagrożenie życia – są czymś trudnym do zrozumienia. Zachowania uchodźców, warunkowane wpływami nieznannej kultury, budzą dość często zdziwienie, ciekawość, choć zdarza się także wrogość. Wyznawany przez Czeczenów islam tworzy dystans, gdyż jest religią obarczoną różnymi stereotypami. Wszystkie te czynniki oraz – często – zachowania samych uchodźców, mających bardzo różne postawy i oczekiwania względem swego pobytu w Polsce, nie ułatwiają procesu integrowania się ze społecznością goszczącą. Ponadto, istniejące różnice kulturowe generują rozmaite problemy oraz trudne sytuacje, które mają miejsce także na terenie szkół, do których uczęszczają dzieci polskie i czeczeńskie. Brak dostatecznego przygotowania polskich dzieci i polskiej szkoły do przyjęcia tej grupy cudzoziemców, jak również ignorowanie potrzeby podejmowania wcześniejszych działań ułatwiających małym uchodźcom wejście w nową dla nich rzeczywistość – szkolną, społeczną, kulturową – z pewnością nie poprawiają istniejącej sytuacji.

Obecność uchodźców w Polsce jest wyzwaniem dla polskiego systemu opieki społecznej, prawodawstwa, systemu edukacji, różnych instytucji i organizacji, które mają styczność z problematyką uchodźstwa. Stanowi także wyzwanie dla edukacji międzykulturowej, przed którą stoi zadanie przygotowania społeczeństwa goszczącego do spotkania z uchodźcą, z Innym kulturowo, który może stać się naszym sąsiadem mieszkającym za ścianą lub siedzącym obok w ławce, a także przygotowania uchodźcy na spotkanie z nową dla niego rzeczywistością kulturową. Edukacja międzykulturowa stawia sobie przede wszystkim takie cele, jak: kształtowanie postaw otwartości wobec inności, akceptacji istniejących różnic, ukazywanie zróżnicowania kulturowego w kon-

<sup>1</sup> W niniejszym opracowaniu termin *uchodźca* stosowany jest w rozumieniu potocznym i określa wszystkie osoby, które ze względów bezpieczeństwa musiały opuścić swój kraj.

tekście wartości, poszukiwanie płaszczyzn do pozytywnej komunikacji, budowanie dialogu międzykulturowego, poszanowanie inności oraz kreowanie własnej tożsamości poprzez kontakt z Innym kulturowo. Tak rozumiana edukacja może (i powinna!) odbywać się na wszystkich szczeblach kształcenia, być adresowana do różnych odbiorców i przybierać rozmaite formy. Idealnym rozwiązaniem jest wpisanie na stałe jej założeń do programów kształcenia, realizowanych od najniższych szczebli systemu edukacji. Jednak na razie są to jedynie postulaty, a wszelkie działania podejmowane w tym zakresie mają charakter sporadyczny, często są realizowane przez grupy nieformalne, wolontariuszy, organizacje pozarządowe.

Projekt *Ku wzbogacającej różnorodności* jest przykładem inicjatywy zrealizowanej przez grupę wolontariuszy wspierających uchodźców w Białymstoku. Osoby te, dostrzegając potrzebę wprowadzania do szkół działań mających na celu ułatwienie współdziałania dzieci polskich i czeczeńskich, pogłębienie ich wiedzy na temat swoich kultur, wykraczania poza wzajemne, negatywne stereotypy a także kształtowanie postaw otwartości wobec Innych kulturowo, stworzyły projekt realizujący powyższe założenia oraz wspierający proces ich integracji. Projekt był skierowany do uczniów dwóch białostockich szkół podstawowych, do których uczęszcza liczna grupa dzieci uchodźców.

Głównym elementem strukturalnym projektu były warsztaty międzykulturowe, przeprowadzone przez wolontariuszy na podstawie scenariuszy opracowanych pod opieką ekspertów. Ponadto, w ramach projektu zorganizowano: warsztaty tańca czeczeńskiego, warsztaty kulinarne, wycieczkę śladami dziedzictwa kulturowego Białego stoku.

Niniejsza publikacja jest pokłosiem projektu *Ku wzbogacającej różnorodności*. Pierwsza jej część *Konteksty edukacji międzykulturowej* prezentuje teksty autorstwa zarówno teoretyków, jak i praktyków zajmujących się zagadnieniami dotyczącymi edukacji międzykulturowej oraz uchodźców. Anna Młynarczuk w artykule *Czy różnorodność może wzbogacać?* ukazuje pozytywne aspekty płynące z istnienia heterogeniczności kulturowej. Tekst *Uchodźcy w Polsce – zarys problematyki* autorstwa Katarzyny Potoniec przedstawia zjawisko uchodźstwa w naszym kraju, jego skalę, aspekty prawne funkcjonowania cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz zagadnienia dotyczące integracji społecznej przymusowych migrantów. Katarzyna Szostak-Król w artykule *Uczymy się rozumieć, czyli o sytuacji dziecka – uchodźcy w polskiej szkole*, opisuje z punktu widzenia wieloletniego praktyka zajmującego się edukacją dzieci czeczeńskich, doświadczenia i refleksje wyniesione ze swojej pracy oraz problemy, które wiążą się z funkcjonowaniem dzieci uchodźców w polskiej szkole. Prezentuje również swoje pomysły na rozwiązywanie istniejących trudności w tym zakresie. Uzupełnieniem tej części publikacji jest artykuł Adrianny Naruk *Szkoła francuska a uczniowie nie posługujący się językiem francuskim*, w którym autorka wyczerpująco opisuje sytuację dzieci cudzoziemskich we Francji oraz różne rozwiązania stosowane we francuskich szkołach wobec tej grupy uczniów. Lektura niniejszego tekstu skłania do tego, by zapoznać się z rozwiązaniami stosowanymi w kraju mającym wieloletnie doświadczenie w nauczaniu dzieci cudzoziemskich. Być może stanie się inspiracją do doskonalenia procesu kształcenia uczniów nie znających języka polskiego.

Część druga niniejszej publikacji dotyczy projektu *Ku wzbogacającej różnorodności*. Rozpoczyna się charakterystyką projektu oraz jego założeń. Następnie przedstawi-

ne są scenariusze ośmiu zajęć zrealizowanych w okresie trwania projektu, opracowane przez jego realizatorów oraz zweryfikowane przez praktykę. Dopelnieniem scenariuszy jest artykuł *Kilka słów na temat zrealizowanego projektu* autorstwa Karoliny Chodorowskiej, wolontariuszki bezpośrednio zaangażowanej w prowadzenie zajęć z dziećmi, zawierający jej refleksje z pracy z uczestnikami warsztatów międzykulturowych.

W końcowej części publikacji Anna Młynarczuk i Mariusz Sokołowski prezentują kalendarium działań projektowych (*Z życia projektu*). W artykule *Kim jesteśmy?*, Anna Młynarczuk przedstawia grupę realizującą projekt. Całość zamyka informacja o autorach zamieszczonych tekstów i scenariuszy.

Mamy nadzieję, że dzięki zróżnicowanym treściom zawartym w publikacji, znajdzie ona uznanie szerokiego grona odbiorców oraz będzie pomocna wszystkim osobom, które interesują się prezentowanymi zagadnieniami lub pracują z grupami zróżnicowanymi kulturowo, zwłaszcza ze względu na obecność uchodźców narodowości czecheńskiej, zaś zawarte w niej scenariusze staną się inspiracją do tworzenia własnych, innowacyjnych zajęć. Wyrażamy przekonanie, że prezentowany projekt *Ku wzbogacającej różnorodności* może stać się przyczynkiem do podjęcia działań na rzecz budowania twórczego dialogu z Innym.

Anna Młynarczuk  
Katarzyna Potoniec









*Konteksty  
edukacji międzykulturowej*

## Czy różnorodność może wzbogacać?

Różnorodności nie musimy szukać na odległych krańcach świata. Różnorodność<sup>1</sup> nas otacza. Całą gamę zróżnicowań możemy dostrzec, obserwując chociażby przez parę minut, bawiące się pod blokiem dzieci. Różnorodność tworzą: ciemnowłosa Maciek, który z wielkim zaangażowaniem kopie piłkę, Ibrahim z trudnością wypowiadający słowa polskiej wyliczanki oraz piegowata Karolina, podążająca szybkim krokiem za kotem. Różnorodności doświadczamy codziennie: w sklepie, na ulicy, w pracy czy banku. Jest ona wynikiem różnic pomiędzy ludźmi, których podłożem są wymiary ludzkiego funkcjonowania (biologiczny, kulturowy, ekonomiczny itp.)<sup>2</sup>. Niektóre cechy będące oznakami odmienności, składającej się na ową różnorodność, dostrzegamy już podczas pierwszego kontaktu. Są to zazwyczaj takie fizyczne cechy jak: ubiór, kolor skóry czy włosów. Już na tym etapie, bez bliższego poznawania napotkanej osoby, jesteśmy w stanie wydać opinię na jej temat. Możemy na tym poprzestać, zatrzymując się na poziomie stereotypów, albo pójść dalej i odkrywać w drodze kolejnych interakcji preferowany światopogląd, styl życia itp. Czy warto? Czy coś możemy zyskać, poznając Innych? Czy różnorodność może wzbogacać? W niniejszym tekście postaram się odpowiedzieć na te pytania, skupiając się na kulturowym wymiarze odmienności<sup>3</sup>. Zwrócę również uwagę na rolę edukacji międzykulturowej w nadawaniu rangi różnorodności w kontekście integracji dzieci cudzoziemskich.

Gdy dostrzegamy różnice w sposobie ubierania się, mówienia, myślenia, pojmowaniu czasu, czy preferowanych kulinariach, uświadamiamy sobie, że istnieją odmienne kultury. Zauważane przez nas różnice mogą budzić zarówno emocje negatywne, jak i pozytywne. Różnorodność w naturalny sposób stwarza możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający, prowadzący do twórczych wniosków i rozwiązań, bądź niszczący, prowadzący do regresji. Odmienność może być źródłem niechęci, lęków i poczucia zagrożenia lub zaciekawienia, zachwytu i fascynacji. Postrzeganie Innego jako ciekawego, stymulującego i wartościowego, sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę i współdziałanie. Natomiast, gdy Inny jest postrzegany jako mało znaczący, zacofany, z niską samooceną, wyzwała to zachowania agresywne, antagonizmy i dominację<sup>4</sup>. Kontakty z Innymi są istotnym elementem rozwoju interpersonalnego i społecznego. Dzięki komunikacji z Innymi rozwija się nasza wrażliwość międzykulturowa, poznajemy siebie, własną wielopłaszczyznową tożsamość. Negatywne postawy wobec odmienności, zamykanie się w kręgu własnych wartości kulturowych oraz przyjmowanie za właściwą tylko wła-

<sup>1</sup> Termin *różnorodność* (tłumaczenie z angielskiego *diversity*) jest używany, by podkreślić bogactwo różnic pomiędzy ludźmi. Zob. [www.multikulti.org.pl](http://www.multikulti.org.pl), 20.06.2009 r.

<sup>2</sup> Por. P. P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków 2008, s. 10.

<sup>3</sup> Pod tym pojęciem rozumiem posiadanie i wyrażanie swojej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności.

<sup>4</sup> Zob. *Model postrzegania Innego i interakcji z nim*, w: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 106.

snej perspektywy postrzegania świata, odbierają nam szansę rozwoju. Warunkiem nawiązywania twórczych relacji z Innymi jest wykroczenie poza etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Inny jest odbierany jako *gorszy, odstający od normy* przyjętej przez kulturę, z której pochodzimy. Wiąże się to z przekonaniem o wyższości kultury własnej grupy i traktowaniem zasad, norm, wartości, które wyznacza jako *właściwych*, a wszystkich innych jako *niewłaściwych*. Tendencja do oceniania Innych według własnych standardów kulturowych jest naturalna, jednak utrudnia kontakty z Innymi<sup>5</sup>. Relacje międzykulturowe stają się twórcze, gdy przyjmujemy postawę bliższą relatywizmowi kulturowemu i próbujemy interpretować zachowania Innych w kontekście ich kultury. Wtedy nie rozpatrujemy odmiennych cech kulturowych w kategoriach dobra/zła, nie wartościujemy. Postrzegamy je po prostu jako inne<sup>6</sup>. Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania Innego. Dzięki niej jesteśmy w stanie postrzegać Innego jako interesującego i wartościowego. Żeby zrozumieć odmienne sposoby myślenia czy zachowania potrzebny jest świadomy wysiłek. Proces poznawania ludzi, reprezentujących różne systemy kulturowe, można porównać do odkrywania góry lodowej. Wierzchołek łatwo jest dostrzec, gdyż widoczny jest z brzegu, żeby odkryć jej rdzenną część stanowiącą fundament, należy zanurzyć się pod wodę<sup>7</sup>.

Obecnie, w dobie przemian społeczno-kulturowych, w polskich szkołach pojawiają się dzieci imigrantów i uchodźców. Obok różnorodności w wymiarze ekonomicznym czy biologicznym, w klasach coraz bardziej widoczne są różnice w wymiarze kulturowym. Zadaniem współczesnej szkoły staje się więc wspieranie procesu integracji dzieci cudzoziemskich poprzez rozwijanie wrażliwości międzykulturowej, która *oznacza w istocie uczenie się tego, jak rozpoznawać i radzić sobie z zasadniczymi różnicami między kulturami w postrzeganiu świata*<sup>8</sup>. Niepodejmowanie działań mających na celu przygotowanie do międzykulturowej współpracy może prowadzić do krystalizowania się u dzieci polskich i cudzoziemskich stereotypów i uprzedzeń, co jest przyczyną zachowań dyskryminujących. Jako przykład można podać wypowiedź dziewczynki czeczeńskiej, dotyczącą jej sytuacji szkolnej: *Wcześniej uczyłam się w szkole 37, ale tam mnie nie lubili. Krzyczeli Czeczenka, Czeczenka, a potem brzydkie słowa. Nie wiem dlaczego. (...)*<sup>9</sup>. Gdy potencjał różnorodności, będzie wyeliminowany z procesu edukacji, tego typu sytuacje mogą pojawiać

<sup>5</sup> W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim, *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, J. Steward (red.), Warszawa 2005, s. 497.

<sup>6</sup> Tamże, s. 497–498.

<sup>7</sup> Por. *Koncepcja kultury jako góry lodowej*, w: *Uczenie się międzykulturowe. Pakiet szkoleniowy*, Rada Europy i Komisja Europejska 2000, nr 4, s. 18. .

<sup>8</sup> M. J. Bennett definiuje wrażliwość międzykulturową w kontekście rozwoju indywidualnego jednostki. Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej opracowany przez badacza, opisuje cykl pogłębiającej się świadomości i wzrastającego wycucia w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z różnicami kulturowymi. Rozpoczyna się od etapów etnocentrycznych, przechodząc do etnorelatywistycznych. W pierwszych, Bennett wskazuje na zaprzeczanie różnicom kulturowym poprzez izolację i separację, obronę wyrażającą się w oczernianiu, wywyższaniu i odwróceniu oraz minimalizację bazującą na fizycznym i transcendentnym uniwersalizmie. W drugich, prezentuje akceptację poprzez respektowanie różnic w zachowaniach, światopoglądach i wartościach leżących u podstaw tych różnic oraz na adaptację i integrację, których ostatnim etapem jest konstruktywna marginalizacja, zakładająca stan totalnej autorefleksji, umożliwiającej funkcjonowanie w obrębie różnych światopoglądów. Zob. *Uczenie się międzykulturowe... op. cit.*, s. 30.

<sup>9</sup> M. Kosz-Koszevska, *Obcy w obcym kraju*, Kurier Poranny 15. 09. 2006.

się często. Jeśli dzieci przynależące do odmiennych grup kulturowych będą postrzegane przez rówieśników jako gorsze czy zagrażające, wówczas utrudniona bądź niemożliwa stanie się wymiana wartości, dialog i integracja, a relacje mogą ograniczać się do systemu wzajemnych reakcji, dalekich od partnerskich interakcji. Kształtowanie wrażliwości międzykulturowej w toku wzajemnych interakcji i równoległe, interaktywne podejmowanie działań w celu podtrzymywania odmiennej tożsamości kulturowej wydają się priorytetem, gdy do klasy uczęszczają dzieci cudzoziemskie. Umożliwia to wzajemne wzbogacanie się i zapobieganie kształtowaniu przekonania o niższości kultur grup mniejszościowych, prowadzącego w efekcie do powstawania potrzeby ukrywania tego, co własne. Dziś coraz częściej zarówno nauczyciele, jak i osoby zajmujące się edukacją równoległą biorą pod uwagę fakt, że w dzisiejszym, dynamicznie różnicującym się kulturowo świecie, nie wystarcza już realizacja treści monokulturowych. Realizują więc programy i projekty z zakresu edukacji międzykulturowej<sup>10</sup>. Edukacja międzykulturowa jak pisze D. Markowska, to: (...) *proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej*<sup>11</sup>. Idea realizowanych programów i projektów pozostaje taka sama. Poprzez bezpośrednie bądź pośrednie doświadczanie innych kultur, w drodze krytycznej refleksji, odbywa się proces zrozumienia różnic oraz nadawania im rangi. Ma to sprzyjać lepszemu orientacji we własnym systemie kultury oraz rozwijaniu umiejętności tworzenia go i modelowania, z jednoczesnym nabywaniem tolerancji i uznania dla odmienności<sup>12</sup>. W edukacji międzykulturowej wykorzystywane są aktywizujące metody nauczania, oddziałujące na intelekt, emocje i zachowania. Służą one pogłębianiu przemyśleń jej odbiorców, pracy nad zachowaniami, przewartościowaniu sposobu postrzegania Innych. Wielość metod umożliwia prowadzenie ciekawych i konstruktywnych zajęć, odpowiadających na różne, często bardzo odmienne style uczenia się. Edukacja międzykulturowa jest pomostem do integracji. W trakcie realizacji projektu edukacyjnego *Ku wzbogacającej różnorodności*, w którym brały udział dzieci polskie i czeczeńskie, działania z zakresu edukacji międzykulturowej były prowadzone w ramach zajęć lekcyjnych oraz pozalekcyjnych. Podczas lekcji, dzięki ciekawym, aktywizującym metodom pracy, dzieci z dużym zaangażowaniem i chęcią uczestniczyły w zajęciach. Uczniowie bardzo szybko wyciągali konstruktywne i twórcze wnioski, dostrzegali wzbogacającą moc różnorodności zarówno w aspekcie kulturowym, jak i interpersonalnym. Integracja niezwykle efektywnie zachodziła podczas zajęć pozalekcyjnych, w szczególności w trakcie warsztatów tańca czeczeńskiego. Dzieci, w obecności profesjonalnej nauczycielki, uczyły się od siebie tradycyjnych tańców czeczeńskich. Poznawaniu odmiennego elementu kultury, jakim jest

<sup>10</sup> Na powstawanie i realizację programów i projektów z edukacji międzykulturowej, mają wpływ przesłanki ideowe Rady Europy i Unii Europejskiej. Znajdują się one m.in. w dokumentach, takich jak: Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych, Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Traktat z Maastricht itp. Obok Rady Europy i Unii Europejskiej dokumenty wspierające międzykulturowe uczenie się, zostały przyjęte m.in. przez takie organizacje międzynarodowe jak: UNESCO, ONZ, UNICEF.

<sup>11</sup> D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, Kwartalnik Pedagogiczny 1990, nr 4, s. 109.

<sup>12</sup> Szerzej na ten temat zob. *Holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości... op. cit.*, s. 200–236.

taniec, niezwykle sprzyjała swobodna, pozbawiona hierarchii atmosfera, w którą wpisany był duch partnerstwa.

Omawiana inicjatywa, u podstaw której leżał dialog z Innymi w wymiarze kulturowym, pozwoliła zrozumieć różnice, a także podobieństwa pomiędzy – jak mogłoby się wydawać – odległymi kulturami. Nabywanie wiedzy i umiejętności stanowiło fundament rozumienia, kształtowania wrażliwości międzykulturowej i świadomości własnej tożsamości. Dzięki działaniom realizowanym w ramach projektu integracja odbywała się spontanicznie, w przyjaznych i bezpiecznych warunkach.

Wychodząc z założenia, że różnice kulturowe pomiędzy ludźmi są wartością samą w sobie, każda sytuacja, w której ma miejsce kontakt międzykulturowy, może być źródłem, z którego czerpiemy doświadczenia wzbogacające osobowość. Jednak, aby różnorodność stała się wzbogacająca, potrzebna jest chęć oraz świadomy trud poznania Innego. Stymulatorem zauważania i poznawania odmienności jest edukacja. Zarówno formalna, realizowana przez szkoły, jak i równoległa, aranżowana przez instytucje kultury, organizacje pozarządowe, studenckie itp. Obecnie w polskich szkołach, ze względu na obecność dzieci cudzoziemskich, różnorodność kulturowa staje się coraz bardziej widoczna. Jednak bez wsparcia edukacyjnego może dojść do marginalizacji lub separacji dzieci cudzoziemskich, dlatego priorytetem jest realizacja projektów i programów z zakresu edukacji międzykulturowej, których głównym celem jest integracja poprzez rozwijanie wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowanie świadomości niepowtarzalności własnej tożsamości kulturowej.

## Wprowadzenie

Zjawisko uchodźstwa znane jest ludzkości od tysięcy lat. Ciągłe jednak wzbudza wiele emocji. Wynika to z faktu, iż decyzja o wejściu na *uchodźczą drogę* wymuszona jest przeważnie czynnikami zewnętrznymi, wiążącymi się przede wszystkim z cierpieniem, wojną, prześladowaniem, zagrożeniem życia. Termin *uchodźca* dla wielu ludzi kojarzy się z człowiekiem, który ma za sobą traumatyczne przeżycia.

Z danych Urzędu Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców (UNHCR)<sup>1</sup> wynika, że na koniec 2008 roku uchodźcy oraz osoby starające się o przyznanie statusu uchodźcy, a także wewnątrznie przesiedleni<sup>2</sup> stanowili grupę 42 mln. ludzi na świecie (a więc o ponad 4 mln. więcej niż jest mieszkańców Polski!). W tym czasie największa grupa uchodźców znajdowała się na terenie Afryki (około 4,5 mln.), ale najliczniejsze grupy przymusowych migrantów przebywają w państwach azjatyckich. Należą do nich: Pakistan (1,7 mln. uchodźców), Syria (ponad 1,1 mln.), Iran (prawie 1 mln.) oraz jedyny kraj europejski będący w czołówce tej listy – Niemcy (około 0,6 mln.). Najliczniejsza grupa przymusowych migrantów pochodzi z Afganistanu (2,8 mln.) i Iraku (1,9 mln.). Z tych krajów rekrutuje się 45% wszystkich osób, które UNHCR obejmuje swoją pomocą. Na liście głównych krajów ich pochodzenia znajdują się także: Somalia (561 tys.) oraz Sudan (419 tys.).

Kraje, które goszczą uchodźców, mają przed sobą wiele wyzwań, wynikających z faktu złożoności problemów, z jakimi borykają się uchodźcy, różnic kulturowych, konieczności zapewnienia im odpowiednich warunków egzystencji. Wyzwania te stoją także przed Polską, gdyż z roku na rok rośnie liczba osób ubiegających się w naszym kraju o status uchodźcy. W niniejszym artykule dokonuję krótkiej charakterystyki zjawiska uchodźstwa w Polsce oraz sygnalizuję wybrane kwestie związane z funkcjonowaniem przymusowych migrantów w naszym kraju.

## Charakterystyka zjawiska uchodźstwa w Polsce

Polska zapewnia uchodźcom ochronę zgodną z międzynarodowymi standardami dopiero od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wcześniej, w okresie komunistycznym, to *my, Polacy, byliśmy beneficjentami systemu ochrony uchodźców*<sup>3</sup>, gdyż względy polityczne zmuszały wiele osób do opuszczenia kraju. W tym czasie, w określonych sytuacjach, polskie władze decydowały się na objęcie ochroną uchodźców politycznych (np. z Grecji, Macedonii, Chile), lecz w odniesieniu do nich nie używano jeszcze określenia *uchodźcy*, zaś sama pomoc była skierowana jedynie do ludności wy-

<sup>1</sup> 2008 *Global Trends: Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*, Raport UNHCR, 2009, s. 3 – 10. Zob. <http://www.unhcr.org/4a375c426.html>, 06.07.2009 r.

<sup>2</sup> Termin *wewnątrznie przesiedleni* (ang. *internally displaced*) określa osoby, które musiały opuścić swój dom z tych samych przyczyn, które dotyczą uchodźców, lecz nadal pozostają na terenie swojego kraju.

<sup>3</sup> R. Wieruszewski, M. Żyła, *Zarwsze zakładamy powrót*, Znak, luty 2008, s. 55.

wodzącej się z krajów komunistycznych<sup>4</sup>. Momentem przełomowym w polskiej polityce uchodźczej jest początek lat 90-tych, bowiem 27 września 1991 roku Polska stała się stroną Konwencji Genewskiej z 1951 roku oraz Protokołu Nowojorskiego z 1967 roku i, co jest z tym związane, przyjęła międzynarodowe zobowiązania wobec ochrony osób poszukujących azylu. Konwencja Genewska precyzuje kogo można uznać za uchodźcę, dzięki czemu we wszystkich państwach-sygnatariuszach<sup>5</sup>, obowiązuje to samo rozumienie tego pojęcia, zgodnie z którym za uchodźcę mogą być uznane osoby, które opuściły swój kraj na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub przekonań politycznych<sup>6</sup>.

Poszczególne strony Konwencji mogą również tworzyć własne, wewnętrzne akty prawne, które warunkują rodzaj i zakres świadczonej uchodźcom ochrony na terenie swojego państwa. Polskie ustawodawstwo<sup>7</sup> zapewnia cudzoziemcom następujące formy ochrony prawnej: nadanie statusu uchodźcy, udzielenie ochrony uzupełniającej (od maja 2008 roku), zgody na pobyt tolerowany (od 2003 roku), azylu oraz ochrony czasowej. W praktyce stosuje się głównie ochronę uzupełniającą oraz status uchodźcy (wcześniej była to zgoda na pobyt tolerowany, którą w dużej mierze zastąpiła wprowadzona w maju 2008 ochrona uzupełniająca). Status uchodźcy przyznawany jest osobom, które spełniają kryteria zamieszczone w Konwencji, zaś ochrona uzupełniająca udzielana jest cudzoziemcom, którzy nie spełniają wymogów do nadania statusu uchodźcy, ale którym po powrocie do kraju pochodzenia zagrażałoby poważne niebezpieczeństwo, np.: skazanie na karę śmierci, tortury, nieludzkie traktowanie, poważne zagrożenie życia lub zdrowia wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji konfliktu zbrojnego<sup>8</sup>. W latach 1992–2008 o nadanie statusu uchodźcy wnioskowało w Polsce ponad 68 tys. cudzoziemców. Status uchodźcy w tym czasie przyznano około 2,2 tys. osobom, ochronę uzupełniającą dla ponad 1 tys., zaś pobyt tolerowany otrzymało powyżej 9 tys. wnioskodawców<sup>9</sup>.

W 2008 roku o nadanie statusu uchodźcy w Polsce starali się obywatele 60 państw. Najliczniejszą grupę spośród wszystkich wnioskujących (około 7,7 tys.<sup>10</sup>) stanowią osoby deklarujące narodowość czeczeńską<sup>11</sup>. Przyjeżdżają do Polski od końca lat 90-tych. Pomimo oficjalnego zakończenia wojny w tym regionie, ich *exodus* trwa nadal, bowiem sytuacja polityczna w Czeczenii nie jest stabilna i często dochodzi tam do łamania praw człowieka<sup>12</sup>.

<sup>4</sup> Por. A. Florczak, *Uchodźcy w Polsce – między humanitaryzmem a pragmatyzmem*, Toruń 2003, s. 97–98; M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008, s. 75–76.

<sup>5</sup> Na dzień 31.12.1999 r. do Konwencji Genewskiej przystąpiło 139 państw. Por. J. Hryniwicz, *Uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość*, Toruń 2005.

<sup>6</sup> Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., art. 1.

<sup>7</sup> Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13.06.2003 r., art. 3.

<sup>8</sup> Tamże, art. 15.

<sup>9</sup> Według danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Zob. <http://www.udsc.gov.pl/>, 07.07.2009 r.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Od końca pierwszego półroczia 2009 r. obserwuje się w Polsce zwiększający się napływ uchodźców z Gruzji.

<sup>12</sup> Wiele takich sytuacji opisują książki publicystyczne (np. autorstwa A. Politkowskiej, K. Kurczab-Redlich) oraz prasa (np. P. Lisiewicz, *Auschwitz na Kaukazie*, Gazeta Polska, 02.02.2005).



## Ośrodek dla cudzoziemców

Osoby ubiegający się w Polsce o nadanie statusu uchodźcy, do momentu przyznania decyzji w tej sprawie, przebywają głównie w ośrodkach dla cudzoziemców. Na terenie naszego kraju znajduje się 18 placówek tego typu. Zasady ich funkcjonowania oraz regulamin określają stosowne akty prawne.<sup>13</sup>

Długość pobytu w ośrodku warunkowane jest czasem trwania procedury o nadanie statusu uchodźcy i waha się od pół roku do nawet kilku lat. Zgodnie z polskim ustawodawstwem mieszkańcom ośrodków przysługuje pomoc socjalna oraz medyczna.<sup>14</sup> W zakres pomocy socjalnej wchodzi przede wszystkim: zakwaterowanie, pełne wyżywienie lub ekwiwalent w zamian za wyżywienie, kieszonkowe na drobne wydatki oraz na zakup środków czystości i higieny osobistej (w wysokości 70 zł na każdą osobę w rodzinie) oraz jednorazowa pomoc pieniężna lub bony towarowe na zakup odzieży i obuwia. Dzieci, korzystające z nauki i opieki w publicznych placówkach, mogą ubiegać się o zakup książek oraz pomocy dydaktycznych. Ponadto, do obowiązków Urzędu do Spraw Cudzoziemców należy zorganizowanie na terenie ośrodków zajęć z języka polskiego dla uchodźców. Lekcje odbywają się zazwyczaj 2 razy w tygodniu i są przeznaczone zarówno dla dzieci, jak i dorosłych.

Ze względu na specyfikę placówek, ich odseparowanie od społeczności lokalnej, uchodźcy rzadko mają kontakt z polskim społeczeństwem. Mogą starać się o zgodę na podjęcie legalnego zatrudnienia dopiero po upływie 6 miesięcy od momentu złożenia wniosku o nadanie statusu uchodźcy. Nie mogą bez wiedzy pracowników opuścić na dłuższy czas placówki, gości spoza ośrodka mogą przyjmować jedynie po otrzymaniu zezwolenia i tylko w określonych godzinach. W nielicznych ośrodkach prowadzone są działania preintegracyjne, ułatwiające mieszkańcom wejście w społeczność lokalną już po otrzymaniu decyzji. Przedłużający się czas zamieszkiwania w placówce nie mobilizuje uchodźców do podejmowania jakiegokolwiek aktywności w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych i powoduje uzależnienie od pomocy innych osób oraz instytucji. Długi czas oczekiwania na zakończenie postępowania w sprawie o nadanie statusu uchodźcy sprawia, że cudzoziemcy są w pewnym sensie *zawieszani*. Nie mogą przewidzieć tego, jaka będzie odpowiedź Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Nie wiedzą także, jak długo będą przebywać w ośrodku. Wszystko to wpływa na brak ich poczucia stabilizacji i przekonanie, że są pozostawieni sami sobie. Prowadzi także do tworzenia odizolowanej od społeczeństwa goszczącego enklawy.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Np. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 4 maja 2009 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy.

<sup>14</sup> Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r., art. 71; Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 4 maja 2009 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy.

<sup>15</sup> Szerzej na temat sytuacji cudzoziemców w ośrodkach m. in. w: M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy...* op. cit.; A. Chrzanowska, K. Graczyk, *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa 2007; B. Cieślińska, *Emigracja rodzinna z Armenii lub Czeczenii do Polski na przykładzie współczesnej imigracji w Białymstoku*, w: *Kobiety i młodzież w migracjach*, J. E. Zamojski (red.), Warszawa 2005; J. Hryniewicz, *Uchodźcy...*, op. cit.; *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i migrantów w Polsce*, M. Ząbek (red.), Warszawa 2002.

## Proces integracji uchodźców w Polsce

Integracja uchodźców ze społeczeństwem goszczącym uznawana jest za stan najbardziej pożądany. Jednakże brak jest jednoznacznych wytycznych, które pozwoliłyby określić, na czym miałyby polegać proces ich integracji oraz wskaźników, na podstawie których można byłoby ocenić, czy zakończył się on sukcesem. Liczne definicje skupiają się na pewnych wymogach, które uchodźca powinien spełnić, by można go było uznać za zintegrowanego, pomijając istotną rolę społeczności lokalnej w tym procesie<sup>16</sup>. Jedno z nielicznych podejść, akcentujących potrzebę współdziałania tych dwóch stron, przedstawia definicja przyjęta przez UNHCR, w której uznaje się, że integracja uchodźców to *dynamiczny, wielopłaszczyznowy proces dwustronny, wymagający wysiłku ze strony wszystkich zainteresowanych, w tym gotowości uchodźców do zaadaptowania się w społeczeństwie przyjmującym bez konieczności wyrzekania się własnej tożsamości kulturowej i takiej samej gotowości społeczności przyjmujących oraz instytucji publicznych do przyjęcia uchodźców i zaspokojenia potrzeb niejednorodnego społeczeństwa*<sup>17</sup>. Tak rozumiana integracja powinna dokonywać się zarówno w wymiarze prawnym, społeczno-ekonomicznym, jak i kulturowym, zaś jej miernikiem będzie umiejętność samodzielnego funkcjonowania cudzoziemcy na terytorium kraju przyjmującego oraz otwartość na wspieranie tego procesu przez społeczność goszczącą.

Zgodnie z polskim prawodawstwem, czas na integrację uchodźców następuje po otrzymaniu przez nich decyzji przyznającej którąś z form ochrony na terenie Rzeczypospolitej Polskiej i po opuszczeniu ośrodka. W trudnościach w procesie integracji ma pomóc cudzoziemcom świadczona pomoc społeczna na podstawie Indywidualnych Programów Integracji. Jest ona udzielana przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy. Kierowana jest do cudzoziemców, którym przyznano status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą i obejmuje:

- świadczenia pieniężne przeznaczone na utrzymanie (pokrycie kosztów zakupu żywności, odzieży, obuwia, środków higieny osobistej, opłat mieszkaniowych) oraz pokrycie wydatków związanych z nauką języka polskiego (która jest obligatoryjna);
- opłacanie składki na ubezpieczenie zdrowotne;
- pracę socjalną;
- poradnictwo specjalistyczne, w tym poradnictwo prawne, psychologiczne i rodzinne;
- udzielanie informacji oraz wsparcia w kontaktach z innymi instytucjami;
- inne działania wspierające proces integracji<sup>18</sup>.

W miesiącach letnich bieżącego roku, po raz pierwszy od zmiany polskiego prawa dotyczącego udzielania pomocy integracyjnej, liczna grupa uchodźców zakończy udział w Indywidualnych Programach Integracji. Jest to czas na podsumowania i refleksje dotyczące efektywności realizowanych działań. Jednak, nawet bez szczegółowych analiz,

<sup>16</sup> Por. m.in. *Propozycje do założeń polskiej polityki migracyjnej w dziedzinie integracji uchodźców i osób osiedlających się na stałe w Polsce*, M. Szoner, M. Kuczyński, Warszawa 1997, Materiały Urzędu do Spraw Cudzoziemców, nr kat. S/2369, s. 1; H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy – podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, s. 24.

<sup>17</sup> Komitet Wykonawczy UNHCR, *Conclusion on Local Integration*, 2005, nr 104, za: Przedstawicielstwo Regionalne UNHCR dla Europy Środkowej, *Nota UNHCR w sprawie integracji uchodźców w Europie Środkowej*, Budapeszt 2009, s. 1.

<sup>18</sup> Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., art. 92.

już teraz można stwierdzić, że nie będą one zbyt optymistyczne. Formułując te wnioski należy pamiętać, iż proces integracji jest zawsze procesem dwustronnym, a więc refleksje na przyszłość powinny odnosić się nie tylko do zastrzeżeń pod adresem cudzoziemców, lecz także powinny sprzyjać udoskonalaniu systemu wspierania procesu integracji uchodźców w Polsce. Faktem jest też, że 12 miesięcy to zdecydowanie za krótki okres czasu, by można było mówić o postępie w procesie integracji. Realizowane w Europie Zachodniej programy z tego zakresu często trwają 3 lata i bardziej niż wypłaty świadczeń pieniężnych, akcentują działania polegające na aktywizacji społecznej uchodźców. Pomimo to, doświadczenia krajów, które przyjmują uchodźców od kilkudziesięciu lat, pokazują, że o prawdziwej integracji przymusowych migrantów ze społeczeństwem goszczącym, można mówić dopiero w przypadku drugiego pokolenia przymusowych migrantów.

### **Podsumowanie**

Polska jest krajem posiadającym niewielkie doświadczenia praktyczne w zapewnieniu ochrony przymusowym migrantom. Brak jest też przemyślanych, systemowych rozwiązań wspierających proces ich integracji, które są niezwykle istotne, gdyż bez tego typu działań grupa ta może ulegać coraz większej marginalizacji. W procesie projektowania wielopłaszczyznowych, różnorodnych oddziaływań integracyjnych, warto brać pod uwagę doświadczenia krajów, mających duże doświadczenie w tej dziedzinie.



## Uczymy się rozumieć, czyli o sytuacji dziecka-uchodźcy w polskiej szkole

*Mieszkaś w Białymstoku, otoczony przyjaciółmi i rodziną. Nagle, bez żadnego ostrzeżenia, wszystko się zmienia. Twój dom jest zrujnowany. Na Twoje miasto spadają pociski – uciekasz, i jedyne, co Ci pozostaje, to strach. Jeśli masz szczęście – trafiasz do innego kraju. Jesteś zdezorientowany, ale bezpieczny. Jesteś uchodźcą. O czym myślałbyś podczas pierwszych dni, jakbyś się czuł, gdyby okazało się, że musisz tu zostać już na zawsze?* – taką sytuację problemową przedstawiłam swoim uczniom na dwa tygodnie przed pojawieniem się w zespole klasowym dwóch uczennic pochodzenia czeczeńskiego. Ćwiczenie wzbudziło zainteresowanie, ale też zdziwienie. Problem uchodźstwa okazał się uczniom mało znany, pomimo tego, że z roku na rok rośnie w Polsce liczba cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy. Uchodźcy stają się stałym elementem polskiego wielokulturowego społeczeństwa. Można to zauważyć w województwie podlaskim, które i tak wśród innych regionów Polski uchodzi za najbardziej heterogeniczne<sup>1</sup>. Rodzi się więc potrzeba upowszechniania wiedzy na temat uchodźców i kształtowania postawy otwartości na ich potrzeby. Ważną rolę w upowszechnianiu tej wiedzy powinna odegrać zreformowana szkoła, która za jeden z podstawowych celów stawia sobie kształtowanie u młodego człowieka postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania dla innych kultur i tradycji. Jednocześnie ma za zadanie podjąć odpowiednie działania w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji i edukowania ku tolerancji i akceptacji osób reprezentujących inne rasy, religie, kultury<sup>2</sup>.

Szkoły białostockie, działające w środowisku wielokulturowym i stykające się na co dzień z problemem uchodźstwa<sup>3</sup>, mają przed sobą trudne zadanie. Dzieci uchodźców podlegają w Polsce obowiązkowi szkolnemu i mają prawo do bezpłatnej nauki. Często jednak wykazują niską frekwencję na zajęciach, zdarza się, że przerywają naukę. W szkole napotykać również na problemy związane z niedostatecznym przygotowaniem systemu szkolnego do edukacji dzieci cudzoziemców (np. aby zakwalifikować czeczeńskie dziecko do odpowiedniej klasy, należałoby przeprowadzić test, trudno określić jednak w jakim języku: polskim, rosyjskim czy czeczeńskim?) oraz niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli do pracy z dziećmi imigrantów (często brak wiedzy na temat kraju pochodzenia ucznia obcokrajowca, specyfiki tradycji muzułmańskiej prowadzi do posługiwania się stereotypami i uprzedzeniami). Ujawnia się słaba współpraca szkoły z rodzicami, często wykazującymi brak zainteresowania postępami w nauce

<sup>1</sup> Współżyją tu obok siebie polska większość oraz mniejszości narodowe i etniczne: białoruska, ukraińska, litewska, romska, tatarska, rosyjska. Region ten zamieszkują katolicy obrządku rzymskiego, prawosławni, grekokatolicy, uchodźcy (w większości Czeczeni) i zagraniczni studenci, reprezentujący wyznanie muzułmańskie. Zob. m.in. *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*, A. Jasińska-Kania, K. M. Staszyńska (red.), Białystok 2009, s. 16.

<sup>2</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 r., opublikowana w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.

<sup>3</sup> Większość uchodźców, zamieszkujących obecnie ośrodki dla cudzoziemców, to uchodźcy z Czeczenii. Ich obecność w Polsce związana jest z niestabilizowaną sytuacją polityczną w tym rejonie świata.

dziecka. Dzieciom brakuje nawyku uczenia się i systematycznego przygotowywania się do lekcji, bo nie miały gdzie się tego nauczyć (większość z nich nie chodziła wcześniej do szkoły). Dodatkowo występuje bariera językowa, słaba znajomość języka polskiego, a w wielu przypadkach znajomość tylko języka czeczeńskiego. W konsekwencji dzieci mają trudności w nauce, problemy ze zdawaniem egzaminów, nie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych i dodatkowych, oferowanych przez szkołę. Odmienności kulturowe, pogłębione słabą znajomością języka powodują, że dzieci uchodźców izolowane są od grup rówieśniczych. Gdy dołączymy do tego zdarzające się przypadki dyskryminacji, okaże się, że polska szkoła nie buduje atmosfery sprzyjającej integracji.

Dlatego wprowadzenie do programów nauczania treści dotyczących zjawiska uchodźstwa oraz propagujących idee tolerancji i otwartości na problemy uchodźców, wydaje się rzeczą najbardziej naturalną. Ważne jest, aby bardziej skoncentrować uwagę na kształtowaniu postaw uczniów i emocjonalnego stosunku do problemów uchodźstwa niż na przekazywaniu *suchych* danych czy szczegółów statystycznych. Trzeba rozbudzić w uczniach szacunek dla człowieka i jego praw, w tym praw uchodźców, nauczyć współodpowiedzialności za los ludzi potrzebujących i postępowania zgodnie ze swoimi przekonaniem i wartościami.

W związku z tym, że w Białymstoku działają dwa ośrodki dla uchodźców, realnym jest, że w każdej chwili w Twojej szkole może pojawić się uczeń obcej narodowości. Dlatego istotne jest, by już wcześniej przygotowywać klasę na jego przybycie. Ważnym zadaniem nauczyciela jest zapoznanie się z sytuacją polityczną i społeczną oraz kulturą kraju, z którego przyjechał nowy uczeń. Ułatwi to potem nawiązanie kontaktu i pracę z dzieckiem. *Jak mówić o czymś, o czym się wie tak niewiele, jak próbować rozumieć coś, o czym się nie ma pojęcia?* – spytała polonistka jednej z białostockich szkół, dzieląc się spostrzeżeniami z pracy z zespołem klasowym, do którego dołączył uczeń z Czeczenii. To prawda, trudno jest przekazywać wiedzę uczniom dotyczącą problemu uchodźstwa czy specyfiki kultury czeczeńskiej, jeżeli się jej nie posiada. Dlatego koniecznym staje się udział w szkoleniach tematycznych dotyczących edukacji obcokrajowców, kultury i tradycji czeczeńskiej, sytuacji uchodźców w Polsce i na świecie, warsztatach dotyczących kwestii integracji środowisk mniejszości narodowych i cudzoziemców lub samodzielne studia nauczyciela nad tymi tematami<sup>4</sup>.

Na godzinie wychowawczej, jeszcze przed przybyciem małego uchodźcy do szkoły, można wykorzystać zdobytą wiedzę, organizując uczniom niezapomnianą wędrowkę po ojczyźnie nowego kolegi. Na następnych godzinach wychowawczych można poprosić dziecko-uchodźcę o wejście w rolę przewodnika po rodzinnym kraju. Efekty pracy na lekcji warto zaprezentować w formie artykułu w szkolnej gazecie.

Na pewno potrzebne będą też lekcje, w toku których polscy uczniowie dowiedzą się, jakie odczucia towarzyszą uchodźcom w obcym kraju<sup>5</sup>. Uwzględnić należy też problematykę uchodźstwa w programach zajęć pozalekcyjnych, np. koła historycznego, koła polonistycznego, w projektach międzyprzedmiotowych.

<sup>4</sup> Zob. J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Warszawa 1998, t. 1 i 2; A. Marek, A. Nalborczyk, *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Warszawa 2005; *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, E. Nowicka, J. Nawrocki (red.), Warszawa 1996.

<sup>5</sup> Można wykorzystać ćwiczenie zaprezentowane na początku artykułu, wykorzystujące elementy dramy i uczące dzieci współodczuwania.

Kiedy w klasie pojawi się mały uchodźca, zadbaj, by mógł poczuć się bezpiecznie w szkolnym otoczeniu. Nie bój się indywidualnej rozmowy, sprawdź poziom znajomości języka polskiego, słuchaj uważnie tego, co mówi i traktuj to poważnie. By ułatwić przekroczenie bariery językowej, możesz dodatkowo posadzić go w ławce z dzieckiem tej samej płci, które chętnie zawiera nowe znajomości. Zapoznaj małego uchodźcę ze szkołą, zaprowadź do najważniejszych szkolnych pomieszczeń, opowiedz o panujących w szkole zwyczajach. Po pewnym czasie możesz zaproponować chętnym uczniom zorganizowanie koledze pomocy w nauce i doskonaleniu znajomości języka polskiego. Zorientuj się, czy na terenie miasta nie ma organizacji, w których dzieci uchodźców mogą dodatkowo uczyć się języka polskiego. Polscy uczniowie chętnie zorganizują też charytatywną zbiórkę podręczników, przyborów szkolnych z przeznaczeniem dla małych obcokrajowców.

Zwróć uwagę na to, że zwykła rozmowa z nauczycielem czy kolegą może być dla dziecka-uchodźcy bardzo stresująca. Jeszcze większą trudność może sprawić mu kontakt z rówieśnikami na przerwie, dlatego daj mu czas na przyzwyczajenie się do nowej sytuacji. Niezwykle istotne jest, byś spróbował zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa, odnosił się do niego z życzliwością i zrozumieniem. Większość dzieci uchodźców zmuszona przez prześladowania do opuszczenia rodzinnych stron była świadkami traumatycznych przeżyć. W ojczyźnie pozostali ich bliscy, przyjaciele, znane im zabawy, tradycje, obyczaje. Zmuszone do ucieczki z dnia na dzień *pozostawiły za sobą cały swój świat: smak lodów, uśmiech przyjaciela, troskę matki*<sup>6</sup>. Dlatego wykaż zrozumienie i dokładnie przyjrzyj się przyczynom ich niewłaściwych zachowań (agresji, nieposłuszeństwa, braku koncentracji), ponieważ obciążenia psychiczne, jakim podlegali mali uchodźcy mogą wpływać na ich postępowanie. Nawiąż współpracę ze szkolnym pedagogiem lub psychologiem, który udzieli ci wsparcia w trudniejszych sytuacjach.

Postaraj się też nawiązać stały kontakt z rodzicami dziecka. Może się to okazać trudne. Rodzice niechętnie pojawiają się w szkole, nie znają języka, nie orientują się w zasadach funkcjonowania polskiej szkoły. Trzeba im tę wiedzę przekazać, na przykład organizując warsztaty połączone z prezentacją multimedialną *Polski system oświaty i zasady funkcjonowania ucznia w polskiej szkole*. Metoda ta sprawdza się, gdyż na organizowane przez szkołę, w której pracuję, warsztaty stawili się wszyscy zaproszeni rodzice, potwierdzając konieczność stosowania podobnych praktyk w przyszłości. Warto zaznaczyć, że w warsztatach uczestniczyły kobiety czeczeńskie, gdyż to one pełnią w kulturze muzułmańskiej rolę wychowawcy dziecka, a mężczyźni angażują się w proces wychowania bardzo rzadko<sup>7</sup>. Zapoznaj też rodziców z harmonogramem klasowych zebrań, zaproponuj comiesięczne konsultacje, poinformuj o możliwościach uzyskania pomocy materialnej w formie stypendiów socjalnych.

Nie zapomnij też o przygotowaniu polskich rodziców na przyjęcie do klasowej społeczności uchodźców. Wiele problemów związanych z nietolerancją wśród dzieci wynika niestety z postawy rodziców, dlatego na zabranii klasowym zapoznaj rodziców z problematyką związaną z uchodźcami. Wskaż korzyści wpływające z obecności

<sup>6</sup> *Smak różnorodności*, A. Balcerzak, A. Machnowska (red.), Warszawa 2005, s. 93.

<sup>7</sup> Zob. *Kobiety krajów pozaeuropejskich wobec problemów współczesności*, A. Mrozek-Dumanowska (red.), Warszawa 1995.

dziecka-uchodźcy w klasie: uczenie się różnic kulturowych, wzbogacenie naszej kultury, kształtowanie postaw zrozumienia i tolerancji dla innych.

Po okresie początkowej izolacji, lęku, *niemówienia* przyjdzie w końcu czas na integrację małego uchodźcy ze środowiskiem rówieśniczym. Na pewno pomogą mu w tym konkretne działania szkoły, która powinna stać się miejscem integracji poprzez organizowanie ciekawych spotkań z cudzoziemcami, np. imprezy szkolnej z okazji dnia uchodźcy czy też specjalnych spotkań świątecznych na zakończenie Ramadanu, podczas których uchodźcy zaprezentują swoje tradycyjne potrawy. Będą to nietypowe lekcje, stwarzające możliwości prezentowania obyczajów, religii, kuchni kraju, z którego pochodzi uchodźca. Dobrą metodą na integrowanie dzieci są też zajęcia sportowe, np. mecz piłki nożnej między drużynami, w których obok siebie grają uczniowie polscy i czeczeńscy. Zorganizowanie pokazu tańców podczas szkolnej uroczystości przyczyni się do zwiększenia zainteresowania polskich uczniów kulturą czeczeńską.

Nawiązanie współpracy z działającymi w środowisku lokalnym organizacjami, które za cel stawiają sobie idee dialogu międzykulturowego, umożliwi szybsze dotarcie do większej liczby mieszkańców naszego miasta i uwrażliwienie ich na potrzeby uchodźców.

Na pewno każde spotkanie z uchodźcą daje możliwość nowego spojrzenia na problemy, z jakimi borykają się oni każdego dnia, a o których warto głośno mówić. Nie trzeba więc bać się tych spotkań. Na pewno nasza życzliwość nie rozwiąże problemów cudzoziemców, ale uśmiech i dobre słowo będą dla nich wsparciem na codziennym uchodźczym szlaku. Mogłoby się wydawać, że to tak niewiele, a dla uchodźcy może oznaczać wszystko.

Mam nadzieję, że przedstawione przemyślenia i przykłady działań staną się inspiracją do podejmowania trudnej pracy na rzecz dzieci-uchodźców, pobudzą do refleksji nad tematem uchodźstwa i dostarczą konkretnej wiedzy na temat, jak tę pracę organizować i kontynuować, tak abyśmy siebie i naszych uczniów *nauczyli rozumieć*.

## Szkoła francuska a uczniowie nie posługujący się językiem francuskim

System pracy z uczniami zagranicznego pochodzenia jest we Francji bardzo złożony. W niniejszym artykule zostanie przedstawiony szczegółowy zarys wszystkich placówek zajmujących się nauczaniem w klasach dla uczniów nie posługujących się językiem francuskim. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na struktury edukacyjne<sup>1</sup>, wywiązujące się z obowiązku nauczania cudzoziemców na każdym poziomie od 6 do 16 roku życia.

### 1. Kontekst – uczniowie nie posługujący się językiem francuskim i szkoła francuska w cyfrach

Według ostatnich dostępnych statystyk (lata 2004/2005), 19 400 nowo przybyłych do Francji uczniów nie posługujących się językiem francuskim uczęszczało do Klas Wprowadzających, otwartych na poziomie szkoły podstawowej. W gimnazjum otworzono 751 Klas Integracyjnych, a w liceum 81. W sumie powstało 830 Klas Integracyjnych, do których chodziło 17 800 gimnazjalistów i 2 800 licealistów. Spośród 20 600 uczniów cudzoziemskich, większość uczęszczała do klas dla nowo przybyłych osób nie posługujących się językiem francuskim. W sumie, w roku szkolnym 2004/2005 było 40 000 uczniów nie posługujących się językiem francuskim i prezentowali oni 0,4% wszystkich uczniów uczęszczających do szkoły we Francji. Liczba uczniów z zagranicy znacznie wzrosła, bo aż o 5%, z 38 200 w roku szkolnym 2002/2003 do 40 000 w roku szkolnym 2004/2005, natomiast w przedszkolu i szkole podstawowej aż o 8%. Ze względu na nierównomierne rozmieszczenie emigrantów w różnych miastach Francji, liczba uczniów niefrankofońskich zmienia się w zależności od regionu. W Paryżu jest ich 1,1%, na północy kraju, w Lille, Nantes, czy Caen tylko 0,2%. Ogólnie największa liczba uczniów cudzoziemskich jest obecna w regionie Paryża, Créteil i Versailles, stanowi ona aż 1/4 wszystkich uczniów cudzoziemskich nowo przybyłych do Francji. W regionie Lyonu i wybrzeża Morza Śródziemnego wynosi ona aż 7% wszystkich nowo przybyłych uczniów nie posługujących się językiem francuskim. Interesujące, że znaczna część tej grupy uczniów ma francuskie obywatelstwo, co jest powiązane w bezpośredni sposób z historią Francji. We wrześniu 2004 roku 1/4 uczniów cudzoziemskich miała obywatelstwo francuskie. Pochodzili oni z Afryki – kontynentu, z którego napływa największa ilość emigrantów. Większość młodzieży szkolnej pochodzi z jednego z trzech krajów Magrebu. Na początku roku szkolnego 2004/2005, 28% stanowili uczniowie pochodzący z Magrebu, (na początku 2000 było ich 39%), 14% uczniów niefrankofońskich pochodziło z Europy, 9,4% z pozostałej części Afryki, a jeden uczeń na sześciu pochodził z Ameryki Południowej.

### 2. Szkoła francuska i *nouveaux arrivants*, czyli uczniowie nowo przybyli do Francji

Szkoła odgrywa kluczową rolę w procesie społecznej, kulturowej, a na dłuższą metę, zawodowej integracji dzieci i młodzieży z rodzin zagranicznego pochodzenia. Ich wyso-

<sup>1</sup> Nazwy instytucji są tłumaczone na język polski, natomiast skróty w nawiasach pozostają francuskie.



kie osiągnięcia szkolne związane są w bezpośredni sposób ze znajomością języka francuskiego, co w konsekwencji odgrywa decydującą rolę w procesie integracji. Obowiązkiem szkoły jest stworzenie sprzyjających warunków do nauki języka. Z roku na rok program, jakim są objęci *nowo przybyli* uczniowie nie posługujący się językiem francuskim, dostosowywany jest do coraz nowszych potrzeb tej grupy. Organizacja nauczania jest dopasowana do ich oczekiwań na każdym poziomie nauki: w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum, technikum, czy szkole zawodowej istnieją klasy dla uczniów zagranicznego pochodzenia. W tych klasach uczą się tymczasowo osoby, którym niewystarczająca znajomość języka francuskiego uniemożliwia podążanie zwykłym tokiem nauczania.

We Francji struktury przyjęcia uczniów *nouveaux arrivants* powstały już w latach siedemdziesiątych. Od prawie czterdziestu lat uczniowie od 6 do 16 roku życia, nie posługujący się językiem francuskim, objęci są obowiązkiem szkolnym dostosowanym do ich potrzeb. Ten proces został zainicjowany przez wiele oficjalnych dokumentów przedstawiających kluczową rolę integracji dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk emigrantów. Pierwszy taki dokument powstał 13 stycznia 1970 roku, następny 25 września 1973 roku. Mowa w nich o potrzebie szybkiej integracji uczniów nie posługujących się językiem francuskim w klasach z uczniami frankofońskimi, tak aby uniknąć wykluczenia uczniów pochodzenia zagranicznego ze wspólnoty szkolnej i nauczać zgodnie z zasadą Republiki, mówiącą o równości.

Od 1970 roku, na poziomie szkoły podstawowej, powstawały Klasy Wprowadzające (CLIN) i rozpoczęto Zajęcia Dodatkowe (CRI). Od 1973 roku, w gimnazjum i liceum, otwierano Klasy Integracyjne (CLA). Nowy dokument, wydany w 1986 roku przypomina, że zdolność do porozumiewania się w języku francuskim jest niezbędnym czynnikiem w integracji ucznia cudzoziemskiego w szkole francuskiej i warunkiem dostępu do wiedzy oraz powodzenia w życiu szkolnym i pozaszkolnym.

### **3. Przyjmowanie do szkół uczniów nie posługujących się językiem francuskim**

Placówki szkolne mają obowiązek przyjęcia *nowo przybyłego* ucznia nie posługującego się językiem francuskim, tak jak każdego innego. Obowiązki struktur zajmujących się nauczaniem i integracją uczniów niefrankofońskich są wyszczególnione na początku każdego roku szkolnego przez instytucje odpowiedzialne za szkolnictwo na poziomie powiatu. Tam, gdzie otwierane są klasy dla cudzoziemców, wszyscy odpowiedzialni za system edukacji narodowej (zespoły pedagogiczne, pracownicy Kuratorium Oświaty, ośrodki specjalistyczne zajmujące się nauczaniem i integracją cudzoziemców CASNAV – Centrum Akademickie na Rzecz Nauczania Uczniów Cudzoziemskich – i CIO – Centrum Informacji i Ukierunkowania) muszą uczestniczyć w funkcjonowaniu tych klas zarówno w procesie nauczania, jak i integracji uczniów.

W szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach przyjęcie ucznia cudzoziemskiego zasługuje na szczególną uwagę zespołu pedagogicznego. W pierwszych dniach pobytu ucznia w szkole francuskiej musi on wraz z rodzicami zapoznać się z funkcjonowaniem szkoły: godzinami i planem zajęć, godzinami otwarcia stołówki, zajęciami szkolnymi i pozaszkolnymi itd. Każda rodzina otrzymuje dokument w swoim ojczystym języku i języku francuskim na temat zasad nauki oraz funkcjonowania szkoły. Rodzicom, którzy nie umieją czytać, udostępnia się nagrania video przedstawiające ten zakres informacji.

Podczas przyjęcia ucznia do szkoły ważne jest, aby jego rodzice zdobyli niezbędną wiedzę na temat funkcjonowania danej placówki. Dostają oni dokument zawierający informacje na temat zapisów do szkoły, osób odpowiedzialnych za sprawdzenie poziomu wiedzy językowej i szkolnej, służących radą, jak również dni i godzin pracy ośrodków zajmujących się integracją i nauczaniem uczniów niefrankofońskich. Rodzice również objęci są programem mającym na celu nauczanie języka francuskiego i integrację ze społeczeństwem. Ważne jest to, że rodzice uczniów cudzoziemskich mają takie same prawa jak wszyscy inni rodzice: mogą aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i klasy.

Klasy Wprowadzające i Integracyjne przyjmują uczniów niefrankofońskich na czas określony (maksymalnie dwa lata). Nauka w tych klasach ma na celu jak najszybszą integrację w klasach z uczniami frankofońskimi.

Dwie główne zasady przyświecają rzetelnemu procesowi objęcia nauczaniem szkolnym uczniów przybywających z zagranicy:

1. rozwijanie struktur ułatwiających integrację w systemie edukacji francuskiej, dostosowanych do potrzeb uczniów;
2. szybkie umożliwienie nauczania w klasach z uczniami posługującymi się językiem francuskim.

Każdy nowo przybyły do Francji uczeń powinien być poddany tzw. ocenie wstępnej, podczas której sprawdzane są:

- poziom znajomości języka francuskiego ucznia, w celu ustalenia, czy dysponuje jakimkolwiek kompetencjami językowymi w mowie lub piśmie w języku francuskim,
- kompetencje z zakresu wiedzy szkolnej – ten etap oceny opracowany jest w języku ojczystym ucznia (lub w języku, w którym wcześniej był uczony),
- wiedza z różnych dziedzin oraz zainteresowania – stanowi to istotną pomoc pedagogiczną.

W przypadku uczniów nie posługujących się językiem francuskim niezbędne jest rozpoznanie, w jakim stopniu władają językiem ojczystym w piśmie. Rezultaty tej oceny są kluczowym elementem w przygotowywaniu programu nauczania, dostosowanego do indywidualnych potrzeb ucznia.

Ewaluację przeprowadza CASNAV, centrum zajmujące się nauczaniem i integracją uczniów cudzoziemskich w szkole francuskiej. Ośrodek ten dysponuje całym zestawem testów sprawdzających poziom wiedzy z języka francuskiego i z innych przedmiotów nauczania, dostosowanych do poziomu ucznia. Istotne, że testy są przeprowadzane w jego języku ojczystym. Wyniki tych ocen są dostarczone do szkoły, do której dany uczeń będzie uczęszczał. O przyjęciu ucznia do danej klasy decydują nie tylko jego kompetencje z zakresu wiedzy szkolnej, ale również czynniki pozaszkolne, np. odległość od miejsca zamieszkania do placówki. Od momentu oceny do momentu przyjęcia ucznia przez daną szkołę nie może upłynąć więcej niż miesiąc. Każdy uczeń niefrankofoński uczęszcza na zajęcia do Klasy Wprowadzającej lub Integracyjnej, w której uczy się języka francuskiego i jednocześnie chodzi do klasy z uczniami francuskimi.

#### **4. Przyjęcie uczniów cudzoziemskich i funkcjonowanie klas specjalistycznych** Przedszkole i szkoła podstawowa

Dzieci pochodzenia zagranicznego na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej są obowiązkowo zapisywane do klas z uczniami posługującymi się językiem francuskim.

Ponadto dzieci od 6 do 11 roku życia uczestniczą w zajęciach w klasach dostosowanych do ich potrzeb CLIN (Classe d'Initiation – Klasa Wprowadzająca). Codziennie uczą się języka francuskiego jako drugiego, ale nie obcego! 75% uczniów nie posługujących się językiem francuskim uczestniczy w lekcjach w klasie CLIN lub korzysta z tymczasowej pomocy wyspecjalizowanych nauczycieli. Liczba uczniów w Klasie Wprowadzającej zamyka się w okolicach 15. Jak już zostało wspomniane, nauczanie w klasie CLIN ma na celu umożliwienie jak najszybszej integracji w klasie z francuskimi rówieśnikami. W rzeczywistości, uczniowie nie posługujący się językiem francuskim, większą część czasu spędzonego w szkole poświęcają na naukę w zwyczajnych klasach, gdzie wraz z uczniami francuskimi uczestniczą w normalnym toku nauczania.

Całkowita integracja ze zwykłą klasą odbywa się stopniowo. Na początkowym etapie integracji, uczniowie cudzoziemscy uczestniczą w zajęciach w CLIN i w zwyczajnej klasie, aż do momentu, kiedy pomoc w języku francuskim przestaje być potrzebna. Wtedy uczniowie z zagranicy uczą się tylko w klasach z rówieśnikami posługującymi się językiem francuskim, a do nauczycieli CLIN mogą się zgłosić, jeśli zajdzie taka potrzeba. Sytuacja wygląda inaczej w przypadku uczniów, którzy nigdy wcześniej nie byli objęci programem nauczania w kraju pochodzenia, czyli osób, które nie mają, lub mają bardzo małe, wiadomości z zakresu przedmiotów szkolnych. W celu wyrównania poziomu z języka francuskiego i przedmiotów nauczanych w szkole, uczniowie mogą uczęszczać maksymalnie dwa lata do klasy CLIN. Niezbędne jest tu indywidualne i uważne podejście do ucznia. Sposoby przyjmowania i uczenia uczniów z zagranicy są jasno opisane w planie nauczania danej szkoły.

W ośrodkach wiejskich lub miejskich, gdzie jest mała liczba uczniów nie posługujących się językiem francuskim, nie każda szkoła podstawowa posiada Klasy Wprowadzające. W tym wypadku, instytucje odpowiedzialne za nauczanie i integrację uczniów z zagranicy dostosowują się do indywidualnych potrzeb regionu.

Pod koniec nauczania w Klasie Wprowadzającej, zakres wiedzy ucznia jest poddawany ocenie zespołu pedagogicznego. Pozwala to na zweryfikowanie nabytej wiedzy i wskazanie ewentualnych braków.

### Gimnazjum i liceum

Ponieważ niektórzy z uczniów zagranicznych nigdy wcześniej nie uczęszczali do szkoły w kraju pochodzenia, na poziomie nauczania w gimnazjum i liceum należy rozróżnić dwa rodzaje klas dostosowanych do ich potrzeb. W zależności od nich, w danym okręgu miejskim tworzone są klasy CLA-NSA (Klasa Integracyjna dla uczniów nie uczęszczających nigdy wcześniej do szkoły) i klasy CLA (Klasa Integracyjna Zwyczajna). Na podstawie wyników ze wstępnej ewaluacji, uczeń zostaje zapisany do jednej z tych klas. Tworzenie Klas Integracyjnych dostosowane jest do potrzeb: unika się otwierania dwóch lub więcej tego typu klas w jednej szkole. Ważne jest również, aby klasy te nie były systematycznie otwierane w tzw. strefie objętej szczególną ochroną (ZEP).

Klasy CLA-NSA umożliwiają uczniom w wieku gimnazjalnym, którzy nigdy wcześniej nie byli objęci obowiązkiem nauczania zdobycie zarówno kompetencji językowych, jak i wiedzy z zakresu gimnazjum. Liczba uczniów w klasie CLA-NSA nie powinna przekraczać 15 osób. Na początkowym etapie, uczniowie zdobywają kompetencje języ-

kowe dostosowane do sytuacji z życia codziennego, a następnie nauka skupiona jest na nauczaniu języka francuskiego w mowie i piśmie. Należy w miarę szybko zintegrować uczniów nie posługujących się językiem francuskim z uczniami francuskimi. Odbywa się to podczas zajęć, na których znajomość języka francuskiego nie jest niezbędna, np. wychowania fizycznego, plastyki, muzyki itd. Ważne jest również, aby ci uczniowie wraz ze swoimi francuskimi rówieśnikami uczestniczyli w innych zajęciach szkolnych.

Do Klasy Integracyjnej Zwyczajnej (CLA) uczęszczają gimnazjaliści lub licealiści, którzy byli objęci obowiązkiem szkolnym w kraju pochodzenia. Jednocześnie chodzą oni na lekcje do klasy wraz z uczniami frankofońskimi. Indywidualny rozkład zajęć pozwala im uczęszczać na jak największą ilość przedmiotów. W sumie, liczba godzin nauczania powinna być jednakowa dla uczniów francuskich i tych z Klas Integracyjnych. Zarówno nauczanie w klasach CLA, jak i integracja uczniów cudzoziemskich w klasach z uczniami frankofońskimi stanowią integralną część planu pracy szkoły. Zwraca się tu uwagę na to, żeby różnica wieku między uczniem cudzoziemskim a francuskim nie przekraczała dwóch lat. W klasach CLA liczba uczniów nie powinna przekraczać 15 osób. W przypadku gdy jest za mało uczniów, by stworzyć dla nich Klasę Integracyjną, nauczyciele wyspecjalizowani w nauczaniu języka francuskiego jako obcego, pracują z nimi indywidualnie.

Oczywistym jest fakt, że gimnazjum pozostaje w kontakcie z liceum, technikum, czy szkołą zawodową, do której będzie uczęszczał uczeń niefrankofoński. Przed szkołami zawodowymi stoi szczególne wyzwanie, gdyż oprócz zapewnienia nauki języka francuskiego muszą wykształcić uczniów cudzoziemskich w określonym zawodzie.

W niektórych regionach wprowadzono również inne rozwiązania w celu ułatwienia zdobycia wiedzy z zakresu języka francuskiego. Po kilku miesiącach spędzonych w klasie CLIN lub CLA, uczniowie pochodzenia zagranicznego mogą uczęszczać kilka razy w tygodniu na zajęcia dodatkowe (CRI) prowadzone w szkołach podstawowych, a w gimnazjum i liceum na zajęcia modułowe (MAT).

## **5. Nauczanie w Klasie Integracyjnej**

Głównym celem nauczania w Klasie Integracyjnej jest opanowanie języka francuskiego. Z tego względu, cele nauczania w tej klasie różnią się od tych wyznaczonych w klasie z językiem obcym. Rozwija się tu kompetencje językowe przewidziane w programach nauczania języka francuskiego jako drugiego. Zalecane jest, aby liczba godzin języka francuskiego nie była mniejsza niż 12 w skali tygodnia. Uczeń musi uczestniczyć w zajęciach szkolnych, aby opanować słownictwo i polecenia specyficzne dla każdego przedmiotu. Niemożliwe byłoby zrealizowanie tego w oderwaniu od kontekstu nauczania danego przedmiotu. Obowiązek zaznajomienia z językiem francuskim jako językiem nauczania, elementem niezbędnym w pierwszym etapie integracji, nie spoczywa jedynie na nauczycielu pracującym w Klasie Integracyjnej, ale na całym zespole pedagogicznym. Zarówno uczeń pochodzenia zagranicznego, jak i jego rodzice mają do dyspozycji dzienniczek, w którym odnotowuje się postępy i rozwój ucznia.

Abym ułatwić uczniom niefrankofońskim naukę języka francuskiego, zwalnia się ich z obowiązku nauki drugiego języka obcego. Uczniowie ci zachęceni są do uczenia się ich języka ojczystego jako pierwszego lub drugiego języka obcego. Jeżeli ich język ojczysty nie jest nauczany ani w ich szkole, ani w sąsiednich szkołach, uczeń ma pra-

wo zapisać się, na koszt szkoły, do Narodowego Centrum Nauczania na Odległość (CNED), w celu kontynuowania nauki swojego ojczystego języka.

Uczeń zdobywający wiedzę w Klasie Wprowadzającej lub Integracyjnej, może przejść do klasy z uczniami frankofońskimi wtedy, kiedy zapozna się z funkcjonowaniem szkoły i w wystarczającym stopniu opanuje język francuski w mowie i piśmie. Jeżeli zajdzie taka potrzeba, zawsze może zwrócić się o pomoc do nauczyciela uczącego języka francuskiego jako języka obcego. Żeby ułatwić mu naukę, niezbędny jest kontakt między nauczycielem uczącym języka francuskiego i nauczycielami innych przedmiotów. Dyrektorzy szkół, wychowawcy klas i pedagodzy ze szczególną uwagą obserwują postępy uczniów pochodzących z rodzin emigrantów. Pomagają w sprecyzowaniu planów zawodowych, głównie najstarszym uczniom, którzy nie byli objęci obowiązkiem nauczania w kraju pochodzenia.

Nauczycielami w Klasach Integracyjnych są osoby, które albo skończyły studia wyższe, albo dodatkowe kursy kwalifikacyjne w dziedzinie nauczania języka francuskiego jako języka obcego lub jako drugiego. Nauczyciele pracujący w klasach dla uczniów cudzoziemskich, szczególnie na początku kariery zawodowej, objęci są opieką metodyczną przez CASNAV (Centrum Akademickie na Rzecz Nauczania Uczniów Cudzoziemskich).

Głównymi celami nauczania w Klasach Integracyjnych są: dostosowanie programu nauczania do potrzeb określonej grupy imigrantów i wymogów szkoły oraz szybka integracja wszystkich uczniów. O efektywności opieki pedagogicznej nad Klasami Integracyjnymi świadczą cokwartalne spotkania, w których uczestniczą pracownicy CASNAV, Kuratorium Oświaty, dyrektorzy szkół i nauczyciele Klas Wprowadzających i Integracyjnych. Ten typ współpracy umożliwia udoskonalanie programu nauczania, tak aby był on dostosowany do potrzeb zarówno tych uczniów, którzy już są w Klasach Wprowadzających lub Integracyjnych, jak i tych, którzy są przyjmowani w ciągu roku szkolnego. Skrupulatne monitorowanie procesu nauczania w szkołach, które przyjmują uczniów z zagranicy, ułatwia opiekę metodyczną nad początkującymi nauczycielami i niesienie pomocy pedagogom nauczającym innych przedmiotów. Ułatwia on również analizę potrzeb i udoskonalanie programu nauczania przyszłych nauczycieli w Klasach Wprowadzających i Integracyjnych. Organizowane są również szkolenia dla nauczycieli Klas Wprowadzających i Integracyjnych z różnych regionów i powiatów, co umożliwia wymianę obserwacji i rozwiązań sytuacji problematycznych.

We Francji system nauczania nowo przybyłych uczniów nie posługujących się językiem francuskim jest bardzo rozwinięty. Dostosowuje się do różnych potrzeb tej złożonej grupy, a co najważniejsze, dzięki stałej współpracy instytucji zajmujących się tym problemem, jest na bieżąco udoskonalany.

Źródła:

[http://dcalin.fr/textoff/prim0-arrivants\\_2002.html](http://dcalin.fr/textoff/prim0-arrivants_2002.html)

<http://media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf>



*Projekt edukacyjny  
Ku wzbogacającej różnorodności*

## Charakterystyka projektu edukacyjnego *Ku wzbogacającej różnorodności*

Od 9 marca do 1 sierpnia 2009 roku w ramach programu grantowego *Młodzież w działaniu*, wolontariusze wspierający uchodźców w Białymstoku realizowali projekt pod hasłem *Ku wzbogacającej różnorodności*. Projekt obejmował cykliczne warsztaty o tematyce międzykulturowej, skierowane do dzieci polskich i czeczeńskich mieszkających w Białegostoku. Poza tym, w projekt wpisane były spotkania towarzyszące, które angażowały rodziców, nauczycieli oraz członków społeczności lokalnej. Działania edukacyjne podejmowane w ramach projektu były ukierunkowane na integrację poprzez kształtowanie wrażliwości międzykulturowej. Realizacji projektu przyświecała zasada równości wszystkich kultur. Przyjęte zostało założenie, że różnorodność jest wartością samą w sobie, w związku z czym każdy kontakt z Innym może być twórczy oraz że podczas interakcji z Innymi poznajemy siebie, własną tożsamość kulturową.

Pomysł był wynikiem doświadczeń i obserwacji wyniesionych z pracy wolontaryjnej z dziećmi ze Szkoły Podstawowej nr 12 oraz ośrodków dla cudzoziemców *Budowlani* i *Iga*. Istotny wpływ na powstanie i realizację projektu miały wnioski dotyczące potrzeby integracji poprzez edukację międzykulturową, wynikające z przeprowadzonego w poprzednim roku projektu *Nasz świat w 36 klatkach*. Za najbardziej odpowiedni sposób kształtowania wrażliwości międzykulturowej uznano prowadzenie zajęć w szkołach. W związku z tym zostały skonstruowane autorskie scenariusze zajęć do pracy z grupą polsko-czeczeńską. Do tworzenia scenariuszy przygotowywało dwudniowe szkolenie, które dotyczyło sytuacji dzieci czeczeńskich w polskich szkołach, specyfiki pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, metod stosowanych w edukacji międzykulturowej oraz zasad pisania scenariuszy zajęć międzykulturowych.

Młodymi odbiorcami projektu było około 120 uczniów z dwóch szkół podstawowych, do których uczęszczają dzieci czeczeńskie. W warsztatach międzykulturowych uczestniczyły: klasa Ia i IVb ze Szkoły Podstawowej nr 12 oraz Ic i IVa ze Szkoły Podstawowej nr 37 (razem 81 uczniów, w tym 12 uczniów czeczeńskich). Klasy te zostały wybrane na podstawie rozmów z dyrekcją i pedagogami. Ich zdaniem istniała tam największa potrzeba prowadzenia tego typu działań.

Znajomość języka polskiego przez dzieci czeczeńskie biorące udział w warsztatach była zróżnicowana. Czeczeńscy uczniowie klas czwartych dobrze radzili sobie z komunikacją, zaś w wielu przypadkach dzieci z klas pierwszych znały jedynie wąski zakres słownictwa.

W klasach pierwszych warsztaty odbywały się podczas zajęć lekcyjnych, natomiast w klasach czwartych na godzinach wychowawczych. W ich trakcie stosowane były aktywizujące metody, wykorzystywane w edukacji międzykulturowej. Zajęcia opierały się głównie na grach i zabawach dydaktycznych. Aktywizowały uczniów, wyzwalały twórczą energię, skłaniały do refleksji. Umożliwiały wykraczanie poza ramy stereotypów i kształtowanie umiejętności postrzegania Innego jako ciekawego i wartościowego. Były również szansą na budowanie więzi koleżeńskich.

W trakcie zajęć potencjał różnorodności kulturowej został włączony do procesu edukacji. Nauka przebiegała w warunkach międzykulturowego kontaktu. Tematyka ośmiogodzinnego cyklu zajęć stanowiła subiektywny wybór realizatorów projektu. Pierwsze zajęcia *Uchodźcy*, miały na celu uwrażliwienie dzieci na kwestie związane z uchodźstwem. Uczniowie poznali definicję pojęcia *uchodźca* oraz problemy, z jakimi mogą spotykać się ich koledzy i koleżanki z klasy. Z uwagi na delikatność tematu, zajęcia odbywały się pod nieobecność dzieci czeczeńskich. Drugie zajęcia *Poznajmy się lepiej*, miały za zadanie integrację zespołu klasowego oraz poznanie dzieci przez prowadzącą. Przebiegały w formie gier i zabaw, były przyczynkiem do poznawania podobieństw pomiędzy dziećmi na poziomie interpersonalnym. Zajęcia trzecie *Łączy nas wiele* skupiały się na odkrywaniu podobieństw między dziećmi i kształtowały umiejętność ich dostrzegania. Stanowiły wprowadzenie do kolejnych zajęć *Kultury bliskie i dalekie* które na tle podobieństw między ludźmi ukazywały różnicowanie kulturowe własnego regionu i świata. Budziły ciekawość poznawczą, nadając rangę odmienności w wymiarze kulturowym.

Kolejne trzy spotkania poświęcone były wybranym elementom kultur polskiej i czeczeńskiej. Podkreślały ich niepowtarzalność, wskazując zarówno ich indywidualną wartość, jak i podobieństwa między nimi. Pierwsze z nich *W kręgu symboli narodowych* miały na celu przybliżenie dzieciom polskich i czeczeńskich flag, godeł, legend, hymnów oraz kształtowanie postaw szacunku wobec symboli narodowych innych krajów. Kolejne, *Tańce i muzyka w kulturze polskiej i czeczeńskiej* umożliwiały poznanie poprzez praktyczną naukę podstawowych kroków tańca polskiego – poloneza oraz tańca czeczeńskiego – lezginki. W trakcie warsztatów dzieci doświadczyły *egzotyki* tradycyjnych tańców i dowiedziały się w jakich strojach są wykonywane. Następne spotkanie *Nasze religie* poświęcone było głównym religiom i wyznaniom występującym w Polsce (chrześcijaństwo: katolicyzm) i Czeczenii (islam). Dzieci poznały te elementy, które występują w obu religiach, a także ich specyfikę. Ośmiogodzinny cykl zajęć podsumowały warsztaty plastyczne *Polacy i Czeczeni – to, co nas łączy*, podczas których dzieci wykonały prace na temat podobieństw zarówno w wymiarze kulturowym, jak i indywidualnym.

Scenariusze zajęć, które stanowiły podstawę przeprowadzonych warsztatów, zakładają duży margines swobody w ich wykorzystaniu. Pozwalają na uwzględnienie naturalnego przebiegu zajęć, uwarunkowanego doświadczeniami czy sposobem pracy grupy. Zawierają alternatywy dla klasy pierwszej bądź czwartej, gdzie podane są wskazówki dotyczące pracy z daną grupą wiekową. Scenariusze można również elastycznie dostosowywać do innych grup wiekowych. Wtedy, gdy wydawało się to niezbędne, dołączono przykładowe załączniki. Inne pozostawiają swobodę wyboru dla prowadzącego według jego preferencji. Scenariusze można modyfikować, biorąc pod uwagę poziom wiedzy uczniów na temat danego zagadnienia czy kwestie istniejące w środowisku lokalnym itp. Na przykład scenariusz *Kultury bliskie i dalekie* zakłada realizację treści dotyczących różnicowania kulturowego Podlasia. Jeśli będzie realizowany w innych regionach Polski, warto nakreślić ich różnicowanie kulturowe. Scenariusze zawierają refleksje wynikające z przeprowadzonych zajęć, które mogą stanowić wskazówki na przyszłość. Ukazują one m.in. opis zachowań i reakcji dzieci na zagadnienia, które budziły zaciekawienie, zdziwienie czy ekscytację.



Ważną część projektu stanowiły spotkania towarzyszące, które obejmowały warsztaty tańca czeczeńskiego, warsztaty kulinarne, wycieczkę śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku. Odbywały się one poza lekcjami i stanowiły uzupełnienie warsztatów międzykulturowych. Dzięki tym działaniom z zakresu edukacji równoległej, integracja odbywała się spontanicznie, w przyjaznych i bezpiecznych warunkach. Umożliwiły one dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom poznawanie się poprzez wspólne spędzanie wolnego czasu oraz nabywanie nowych umiejętności. Efekty niektórych z nich zaprezentowane zostały podczas imprez podsumowujących projekt, które były spotkaniami otwartymi i mogła w nich uczestniczyć również społeczność lokalna. W ich trakcie przedstawiono elementy kultur polskiej i czeczeńskiej. Odbył się również wernisaż prac plastycznych, przygotowanych przez dzieci w trakcie warsztatów. Okazją do zorganizowania imprez był zbliżający się Międzynarodowy Dzień Uchodźcy.

Projekt stanowił odpowiedź na potrzebę integracji dzieci polskich i czeczeńskich poprzez edukację międzykulturową.





*Scenariusze warsztatów  
międzykulturowych*

**Cele:**

- zapoznanie uczniów z pojęciem *uchodźca*;
- uświadomienie uczniom trudnej sytuacji dziecka-uchodźcy w polskiej szkole i problemu zjawiska uchodźstwa we współczesnym świecie;
- kształtowanie wrażliwości na problemy uchodźców.

**Metody:**

- ekspresyjna,
- burza mózgów,
- pogadanka.

**Formy:**

- indywidualna,
- grupowa,
- zbiorowa.

**Czas trwania:**

- 45 min.

**Środki dydaktyczne:**

- mapa świata, kartony, mazaki, kartki samoprzylepne, materiały przygotowane w załącznikach nr 1, 2, 3.

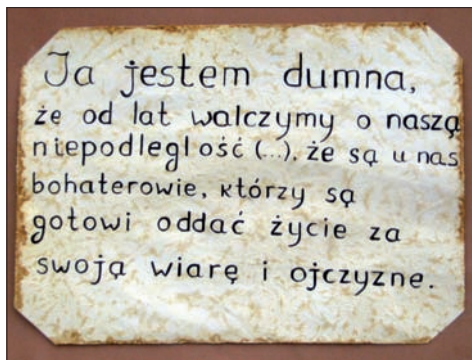
**Przebieg zajęć:**

1. Poproś uczniów, aby wyobrazili sobie następującą sytuację: *Mieszkaś w Białymstoku, otoczony przyjaciółmi i rodziną. Nagle, bez żadnego ostrzeżenia, wszystko się zmienia. Twój dom jest zrujnowany. Na Twoje miasto spadają bomby i pociski – uciekasz, i jedyne, co Ci pozostaje, to Twoje życie. Jeśli masz szczęście – trafiasz do innego kraju. Jesteś zdezorientowany i oszołomiony, ale bezpieczny. Jesteś uchodźcą.* Następnie zadaj uczniom pytania: O czym byś myślał/myślała podczas pierwszych dni? Jakbyś się czuł/czuła, gdyby okazało się, że musisz tu zostać na zawsze?
2. Wysłuchaj relacji dzieci, zwróć uwagę na ich odczucia, a następnie odczytaj świadectwo z życia uchodźcy (załącznik nr 1).
3. Zadaj uczniom pytanie, na które samodzielnie, po chwili zastanowienia, mają odpowiedzieć. Odpowiedzi niech zapiszą na samoprzylepnych kartkach, które następnie przykleją do plakatu. Pytanie brzmi: Jakie wydarzenia na świecie przyczyniły się do tego, że ludzie opuszczają granice swego państwa?

4. Przekaż dzieciom informację na temat regionów, w których zjawisko uchodźstwa jest szczególnie nasilone (załącznik nr 2). Niech dzieci wskażą te obszary na mapie. W klasach młodszych możesz samodzielnie wskazać te regiony na mapie.
5. Wspólnie z uczniami ustal znaczenie słowa *uchodźca*. Poproś, aby uczniowie samodzielnie zapisali na kartkach termin *uchodźca*, następnie połączyli się w pary i opracowali wspólną definicję. Po wykonaniu zadania niech odczytają zapisane treści. Następnie zapoznaj dzieci z terminem *uchodźca*, zawartym w Konwencji Genewskiej z 1951 roku. Definicję, zapisaną na dużej kartce, zawieś w widocznym miejscu w klasie (załącznik nr 3).
6. Zadaj dzieciom następujące pytania: Czy w naszej szkole są uchodźcy? Jakiej są narodowości? Skąd pochodzą? Czy, według was, dzieci uchodźców chętnie chodzą do polskiej szkoły? Jeśli nie, to dlaczego? Wszystkie odpowiedzi uczniów zapisz na tablicy lub plakacie. Następnie wspólnie z dziećmi poszukaj odpowiedzi na pytania: Jak pomóc dzieciom uchodźców odnaleźć się w nowej szkole? Co można zrobić? Odpowiedzi zapisz obok odpowiedzi na poprzednie pytania.
7. Na zakończenie zajęć zwróć uwagę dzieci, że uchodźcy są ludźmi, którzy doświadczyli w swoim życiu wiele przykrości i w obawie o własne bezpieczeństwo musieli opuścić swój kraj. Ważne więc jest, aby nie odwracać się od nich, a spróbować wczuć się w ich sytuację.

#### Alternatywa dla klasy pierwszej:

W przypadku ćwiczeń wymagających pisania, w młodszych klasach można skupić się na rozmowie i odpowiedziach ustnych. W punkcie piątym wystarczy podać dzieciom prostą definicję, zrozumiałą dla tej grupy wiekowej, np.: *Uchodźca to osoba, która boi się, że z tego powodu, iż wyznaje inną religię, ma inne poglądy na różne tematy, będzie w swoim kraju prześladowana. Dlatego musi wyjechać z ojczyzny i poszukać schronienia w innym państwie.*



Wypowiedź Czeczenki – praca wykonana przez uczestniczkę programu Wolontariat Europejski

## Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

Część wstępna zajęć wzbudziła wśród dzieci duże zainteresowanie. Zaobserwowano ich zaangażowanie, kiedy wchodzili w role uchodźców, głośno wyrażali swoje odczucia, uczyli się wrażliwości na problemy i potrzeby uchodźców. Ważnym elementem lekcji było przeczytanie przez jednego z uczniów świadectwa z życia Akhmeda – chłopca z Czeczenii. Dzieci podeszły emocjonalnie do problemów uchodźców, co okazało się o wiele ważniejsze niż przekazywanie szczegółowych informacji statystycznych na temat problemu uchodźstwa. Większość uczniów po raz pierwszy zetknęła się ze słowem *uchodźca*, dlatego uzasadnione było dłuższe zatrzymanie nad jego definicją. Ważnym ogniwem lekcji stała się także dyskusja na temat pomocy dzieciom uchodźców w właściwym funkcjonowaniu w szkole.

## Załącznik nr 1

### Akhmed, 10 lat, od roku w Polsce:

*Przyjechałem do Polski z Czeczenii, z mamą i czterema braćmi. Tato został w Czeczenii, musiał, bo umarł. Zabiła go rosyjska bomba. Chciałbym, żeby tu był, razem z nami. Mamie byłoby łatwiej. Trudno było się tu dostać, do Polski. Jechaliśmy długo pociągiem, potem chyba ciężarówką. W Groznym nie mogliśmy już zostać, nasz dom leżał w gruzach, szkoła też. Zostało tylko kilka ścian, dużo szkła z rozbitych szyb. Wziąłem ze sobą z Czeczenii cztery zdjęcia z tatą i z moim najlepszym przyjacielem, Magomedem. Ciekawe, czy go jeszcze zobaczę? Mama mówi, że kiedyś jeszcze wrócimy do domu, ale Magomed już mnie na pewno nie będzie pamiętał. Teraz tu mamy dom..., ale tęsknię za Czeczenią. Teraz chodzę do polskiej szkoły w Białymstoku, mam dwóch kolegów. Gram z nimi w piłkę, uczą mnie polskiego, bo jeszcze słabo mówię. Pani dała mi polski alfabet. Poza tym tu jest nam dobrze, mamy swój pokój w hotelu. Ale jak będę duży, to wrócę do DOMU i odwiedzę babcię.*

Wypowiedź spisana w 2007 roku.



## Załącznik nr 2

Tabela przedstawiająca kraje pochodzenia osób ubiegających się o status uchodźcy w Polsce w 2005 roku

Kraj pochodzenia Rosja (Czeczenia)	Liczba osób ubiegających się o status uchodźcy
Rosja	6244
Ukraina	84
Białoruś	82
Pakistan	69
Gruzja	47
Indie	36
Armenia	27
Kazachstan	24
Wietnam	23
Kirgistan	16
Irak	15
Bułgaria	15
Azerbejdżan	15
Gwinea	14
Turcja	11
Nigeria	10
Inne	94
W sumie:	6826

Opracowane na podstawie: *Z obcej ziemi* 2006, nr 24.

## Załącznik nr 3

*Uchodźca to osoba, która z uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, poglądów politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i z powodu tych obaw nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego państwa.*

Konwencja dotycząca statusu uchodźców,  
sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951r., art. 1.

**Cele:**

- lepsze poznanie się dzieci;
- budowanie więzi grupowych;
- uświadamianie istniejących podobieństw pomiędzy dziećmi;
- integracja grupy.

**Metody:**

- gry i zabawy dydaktyczne.

**Formy:**

- zbiorowa.

**Czas trwania:**

- 45 min.

**Środki dydaktyczne:**

- identyfikatory (najlepiej umocowane na sznurku), mazaki, odtwarzacz CD, płyta CD z dowolną muzyką, chusta bądź materiał o wymiarach ok. 1,5/1,5 m.

**Przebieg zajęć:**

1. „Witam tych, którzy...”. Usiądź z dziećmi w kole i przywitaj je, wypowiadając następujące zdanie: *Witam tych, którzy... (np. zjedli rano śniadanie, mają dobry humor, wyspali się, są senni, chcą się dzisiaj bawić), itp.* Poproś dzieci, by za każdym razem, gdy wypowiadane powitanie będzie ich dotyczyło, podnosiły ręce do góry i pomaçały nimi.
2. „Wizytówki”. Rozdaj wszystkim osobom identyfikatory, mazaki i karteczki. Poproś, aby wpisały na nich swoje imiona i narysowały charakteryzujące je symbole. Następnie powiedz dzieciom, by dokładnie przyjrzały się symbolom swoich kolegów i koleżanek.
3. „Tęcza”. Poproś dzieci, aby usiadły na krzeselkach w kręgu. Krzeselek powinno być o jedno mniej niż dzieci. Chętna osoba stoi w środku i rozpoczyna zabawę, mówiąc: *Zmienia miejsca ci, którzy... (np. użyli koloru niebieskiego podczas wykonywania wizytówki, narysowali kwiatki, itp.)*. Jeżeli rozpoczynające dziecko będzie miało problem z podaniem hasła, prowadzący może podać przykład jako pierwszy. Osoba, która nie zdąży zająć miejsca kontynuuje zabawę, wypowiadając kolejne zdanie odnoszące się do wizytówek. Na hasło *tęcza* – wszystkie dzieci zmieniają swoje miejsca.

4. „Kogo brakuje?”. Włącz muzykę i poproś dzieci, żeby swobodnie poruszały się w jej rytmie po sali. Wyjaśnij, że kiedy muzyka zamilknie mają ukucnąć i schylić głowy, przykrywając je rękoma. W tym czasie nakryj chustą jedno z dzieci. Po usłyszeniu Twojego pytania: *Kogo brakuje?*, pozostałe dzieci mają powstać i odgadnąć, kto jest przykryty. Zabawę można powtarzać wielokrotnie.
5. Porozmawiaj z dziećmi o przeprowadzonych zajęciach. Zapytaj, co im się podobało i czego dowiedziały się o sobie. Nawiązując do przeprowadzonych zabaw, podkreśl cechy wspólne. Zwróć uwagę na różnorodność pomysłów prezentowanych przez dzieci i ich wzbogacający wpływ.

#### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

Zarówno dzieci z I, jak i IV klas były zainteresowane zajęciami i chętne do współpracy. Przy wykonywaniu wizytówek niektóre z nich miały trudności z narysowaniem symbolu. W tej sytuacji trzeba było udzielić dodatkowych wyjaśnień, a także podać konkretny przykład, typu: jeśli jesteś uśmiechniętą i wesołą osobą, możesz narysować uśmiechniętą buzię; jeśli lubisz koty, narysuj kota.

Zabawa „Kogo brakuje?” sprawiała dzieciom największą radość, każdy chciał zostać nakryty chustą. Należało podkreślić, że wszyscy mają na to jednakowe szanse.





### Cele:

- uświadomienie dzieciom podobieństw istniejących pomiędzy ludźmi;
- rozwijanie umiejętności dostrzegania cech łączących różne osoby;
- wzajemne poznanie swoich upodobań;
- integracja grupy.

### Metody:

- impresyjna,
- pogadanka,
- gry i zabawy dydaktyczne.

### Formy

- indywidualna,
- zbiorowa.

### Środki dydaktyczne:

- kolorowe karteczki z wypisanymi imionami dzieci z grupy, kredki, mazaki, markery, zielony brystol (3 arkusze), szary papier, taśma klejąca (dwustronna), nożyczki, odtwarzacz CD, nagranie z piosenką.

### Czas trwania:

- 45 min.

### Przebieg zajęć:

1. Włącz piosenkę M. Jezowskiej *Wszystkie dzieci nasze są*. Poproś dzieci, by wsłuchały się w jej słowa. W trakcie piosenki dzieci mogą utworzyć kółko, tańczyć, śpiewać itp.
2. Porozmawiaj z dziećmi o piosence. Zadaj im kilka pytań, typu: Czego dotyczyła piosenka? Co łączy wszystkie dzieci?
3. „Drzewo podobieństw”. Umieść na tablicy lub połóż na podłodze arkusz szarego papieru z narysowanym na nim konturem drzewa. Rozdaj dzieciom liście wycięte wcześniej z brystolu. Poproś, aby narysowały na nich to, co ich zdaniem łączy wszystkie dzieci. Po wykonaniu zadania powiedz, by dzieci przykleiły liście do narysowanego drzewa, następnie omów je, podkreślając cechy wspólne. Uświadom dzieciom, że ludzi łączy wiele cech wspólnych.
4. Rozłóż na podłodze, w różnych miejscach sali, ułożone warstwowo kartki (4–5 zestawów w zależności od wielkości klasy), przedstawiające obrazki z różnych kategorii. Mogą to być rysunki owoców, zwierząt, sposobów spędzania czasu wolnego, różne barwy itp. Powiedz dzieciom, żeby przyjrzały się poszczególnym rysunkom i stanęły obok tego, który najbardziej im odpowiada. Poproś, by wzajemnie sobie powiedziały, dlaczego wybrały właśnie ten obrazek. Po zakończeniu, zmień kategorię i kontynuuj zabawę.

5. Poproś dzieci, aby usiadły, tworząc koło. Daj im do wylosowania karteczki, na których znajdują się imiona wszystkich osób z grupy. Poproś, by wskazały cechy łączące je z osobami, których imiona widnieją na karteczkach, wypowiadając zdanie: *Jestem podobna do... (np. Maćka), ponieważ...* Zabawa kończy się w momencie, gdy każde dziecko dokończy niniejsze zdanie.
6. „Iskierka”. Stań z dziećmi, tworząc krąg. Złapcie się za ręce. Następnie, mówiąc: *Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niech powróci do moich rąk*, przekaz iskierkę sąsiadowi poprzez uściśnięcie jego dłoni. Iskierka wędruje po okręgu, do momentu aż powróci do ciebie.

#### Alternatywa dla klasy IV:

W ćwiczeniu pierwszym możesz pokazać dzieciom teledysk M. Hardinga i M. Nixon *Where the hell is Matt?* ([www.wherethehellismatt.com](http://www.wherethehellismatt.com)) lub krótki fragment filmu bądź bajki, zawierających przekaz podobny do tego, który jest w piosence M. Jeżowskiej *Wszystkie dzieci nasze są*.

#### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

W ćwiczeniu opisanym w punkcie szóstym dzieci miały trudności ze znalezieniem podobieństw istniejących pomiędzy nimi. W takiej sytuacji warto zaangażować całą grupę i poprosić, aby pomogła odnaleźć cechy łączące te dwie osoby.

Dzieciom z klas pierwszych bardzo podobała się piosenka M. Jeżowskiej, niektóre z nich znały tekst utworu i śpiewały go. W klasach czwartych proponujemy wykorzystanie alternatywnej wersji.

Podczas wykonywania drzewa podobieństw pierwszoklasiści podzielili się ciekawymi spostrzeżeniami. Stwierdzili, że: *wszystkie dzieci lubią swoich rodziców, dzieci lubią rysować* itp. Ćwiczenie zostało pozytywnie odebrane przez dzieci, również ze względu na to, że mogły rysować to, co bardzo lubią.



**Cele:**

- przyblizenie uczniom zróznicowania kulturowego Podlasia, Polski, Europy i swiata;
- rozwijanie wzrażliwosci na odmiennosc kulturowa;
- uwiadomienie dzieciom wartosci roznorodnosci kulturowej.

**Metody:**

- pogadanka,
- wyklad.

**Formy:**

- indywidualna,
- zbiorowa.

**Środki dydaktyczne:**

- mapy fizyczne i etniczne: Podlasia, Polski, Europy, swiata, prezentacja multimedialna i/lub zdjecia przedstawiajace kultury wybranych regionow i krajow, rekwizyty charakterystyczne dla omawianych kultur.

**Czas trwania:**

- 45 min.

**Przebieg zajęć:**

1. „Mapy”. Pokaż dzieciom mapę fizyczną Podlasia i wytłumacz, że jest to region (województwo) Polski, w którym położony jest Białystok (wskaz go na mapie). Następnie pokaż mapę Polski i poproś, żeby odnalazły na niej Podlasie oraz Białystok, ewentualnie wskazały inne miasta, w których były i które znają. Później przedstaw mapę Europy. Poproś o odszukanie na niej Polski i krajów sąsiadujących. Odnieś się do doświadczeń dzieci, zapytaj, czy wyjeżdżały poza granice Polski. Jeżeli tak, to spytaj do jakich krajów. Odszukajcie je na mapie. Następnie przedstaw dzieciom mapę świata. Odnajdźcie na niej Europę i Polskę oraz inne, znane dzieciom państwa.
2. W odniesieniu do zaprezentowanych wcześniej map, scharakteryzuj zróznicowanie kulturowe wybranych regionów i krajów. Rozpocznij od Podlasia, wskazując na zróznicowanie kulturowe tego regionu, opowiedz o mniejszościach narodowych i etnicznych. Następnie odnieś się do zróznicowania kulturowego Polski, sąsiadujących państw, Europy i świata. W tym celu możesz wykorzystać mapy etniczne, prezentację multimedialną, zdjęcia i rekwizyty. Zwróć uwagę na charakterystyczne dla różnych kultur tradycje, obrzędy, zwyczaje, stroje, potrawy oraz muzykę, język itp. Możesz przytoczyć jakieś ciekawostki związane z omawianymi zagadnieniami. Na przykład, omawiając zróznicowanie kulturowe Podlasia, zaprezentuj kulturę tatarską. Opowiedz o religii, możesz odnieść się do ceremonii ślubnej, pokazać zdjęcia, zaprezentować tradycyjne potrawy itp. Przy omawianiu kultur odległych krajów,

możesz odnieść się do kultury japońskiej. Warto również zaprezentować tradycyjne stroje, pokazać litery alfabetu, a także nauczyć dzieci posługiwania się pałeczkami. W tle puść nagranie z muzyką japońską. W podsumowaniu tego ćwiczenia, zwróć uwagę dzieci na to, że na zróżnicowanie kulturowe świata, regionu wpływają również migracje, w tym także zjawisko uchodźstwa.

3. Podsumuj zajęcia, zwracając uwagę na pozytywny aspekt różnorodności kulturowej. Zapytaj dzieci: Czy warto poznawać inne kultury? (Jeśli tak, to dlaczego) Czy to dobrze, że świat jest zróżnicowany? Czy warto zaprzyjaźnić się z dziećmi z innych krajów?

### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

Dzieci z zaangażowaniem uczestniczyły w zajęciach. Ich uwagę zwróciły prezentowane mapy i prezentacja multimedialna na temat kultur bliskich i dalekich. Dzieci zadawały wiele pytań. Po przeprowadzonych zajęciach potrafiły wskazać pozytywne aspekty poznawania ludzi przynależących do innych kultur. Wszystkie deklarowały chęć posiadania przyjaciół pochodzących z różnych krajów.



*Podczas pogadanki: Dlaczego warto poznawać ludzi przynależących do innych kultur?*



*Tradycyjny sposób przyozdabiania rąk panny młodej w Tunezji – jedno ze zdjęć prezentowanych podczas omawiania kultur odległych krajów*

**Cele:**

- zapoznanie uczniów z polskimi i czeczeńskimi symbolami narodowymi (flagami, godłami, legendami, hymnami);
- kształtowanie postaw szacunku wobec symboli narodowych;
- integracja grup.

**Metody:**

- pogadanka,
- gra dydaktyczna,
- praca z tekstem,
- ekspresyjna,
- impresyjna.

**Formy:**

- indywidualna,
- zbiorowa.

**Czas trwania:**

- 45 min.

**Środki dydaktyczne:**

- kartki z treściami dwóch legend: polskiej *O Lechu, Czechu i Rusie* i czeczeńskiej *O wilczycy* (dostępna jest w książce W. Jagielskiego, *Wieże z kamienia*). Ilość kartek powinna odpowiadać liczbie osób w grupie; nagrania hymnów: polskiego i czeczeńskiego (są dostępne m.in. na stronie [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)); plansze z godłami i flagami różnych krajów (włącznie z polskimi i czeczeńskimi); dwadzieścia karteczek z pytaniami do legend (po 10 pytań do każdej); odtwarzacz CD.

**Przebieg zajęć:**

1. W ramach wprowadzenia w tematykę zajęć, zadaj dzieciom pytania dotyczące symboli narodowych np.: Czy wiecie, co to są symbole narodowe? Czy znacie jakieś symbole związane z waszą ojczyzną?
2. „Flagi i godła”. Rozdaj karteczki z godłami i flagami (po 4 różne na 1 kartce). Poproś dzieci, aby odnalazły na nich te, które są charakterystyczne dla Polski i Czeczenii. Wspólnie sprawdźcie prawidłowe odpowiedzi. Poproś dzieci, aby wywiesiły plansze na tablicy. Omówcie je.
3. „Legendy”. Zadaj dzieciom pytania dotyczące legendy np. Czy wiecie, co to jest legenda? Czy znacie jakieś legendy? Czy znacie legendy waszych krajów?, Czy ktoś potrafi je opowiedzieć? Następnie rozdaj przygotowane wcześniej teksty obu legend. Po ich

przečytaniu poprosz, aby jedno z polskich dzieci opowiedziało treść legendy czeczeńskiej, a czeczeńskie – polskiej. Rozdaj dzieciom pytania zapisane na karteczkach (po 10 do każdej legendy), a następnie poprosz żeby odpowiedziały na nie. Zwróć się do dzieci z prośbą, by narysowały ilustrację przedstawiającą wybraną przez nich legendę: polską bądź czeczeńską. Wytlumacz, że nie musi ona prezentować całej treści, może to być jedynie symbol, coś, co według nich było ważne i istotne bądź to, co udało im się zapamiętać. Poprosz o zatytułowanie rysunków i o ich prezentację.

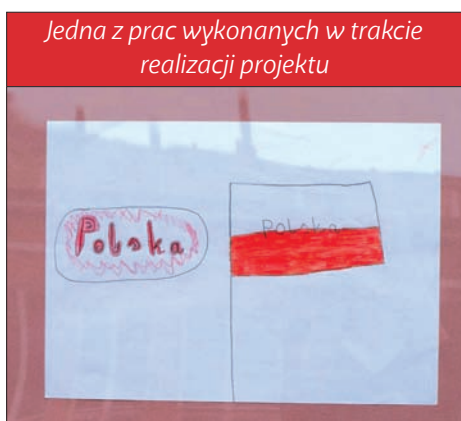
4. „Hymn”. Zadaj dzieciom pytania dotyczące hymnów narodowych: Czy wiecie, co to jest hymn? W jakich sytuacjach śpiewa się hymny? Czy znacie hymn swojego kraju? Następnie wspólnie odsłuchajcie fragmenty dwóch hymnów: Czeczenii i Polski (poprosz dzieci, aby powstały i zachowały należyłą powagę). Zapytaj dzieci czy wiedzą, który z tych hymnów jest hymnem Polski, a który hymnem Czeczenii.
5. Porozmawiaj z dziećmi o tym, czego dowidziały się na dzisiejszych zajęciach. Możesz zadać następujące pytania: Czy symbole narodowe są ważne? Dlaczego? Dlaczego różne kraje mają różne symbole? Dlaczego należy szanować symbole narodowe?

#### Alternatywa dla klasy IV:

W ćwiczeniu dotyczącym hymnów można zaprezentować większą ich ilość, aby zadanie nie było zbyt proste.

#### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

Dzieci zarówno z klas I, jak i IV wykazywały zainteresowanie tematem. Uczniowie wiedzieli, czym są symbole narodowe, potrafili je wymienić. Nie mieli problemów z rozpoznaniem flagi Polski i hymnu narodowego. Kilkoro dzieci polskich znało godło Czeczenii, a nowo poznany hymn wszystkim bardzo się spodobał i z należyłą powagą dzieci odsłuchały go dwukrotnie. Uczniowie wykazali się dużą aktywnością podczas pogadanki o omawianych symbolach narodowych. Hymn czeczeński określili jako taneczny i wesoły, zaś polski – jako utwór poważny i doniosły, a nawet trochę smutny. Dzieci zaciekała legenda *O wilczych*. Kilkoro z nich wybrało ją jako temat swojej pracy plastycznej. Nieco trudności sprawiły pytania dotyczące legend, ale wspólnymi siłami udało się znaleźć odpowiedzi na wszystkie.





Załącznik nr 1

Na kim Bóg się zawiódł?
Co złego zrobili ludzie?
Co postanowił Stwórca?
Co działo się z ludźmi?
Kto sprzeciwił się Bogu?
W jaki sposób Bóg postanowił ukarać ludzi?
Co robiła wilczyca?
Jak zachowywali się ludzie patrzący na wilczycę?
Czy Bóg zmienił swoje zdanie po tym, co zrobiła wilczyca?
Jakie jest zakończenie legendy?
Ilu było braci?
Jak nazywali się trzech bracia?
Kiedy miała miejsce wyprawa trzech braci?
Gdzie zabłądzili Lech, Czech i Rus?
Po co bracia zagłębili się w dziką puszcze?
Co zauważył Lech?
Jaki ptak usiadł Lechowi na ramieniu?
Co postanowił Lech?
Co miało stać się herbem Polski?
Co zrobili pozostali bracia?

## Tańce i muzyka w kulturze polskiej i czeczeńskiej

### Cele:

- poznanie tradycyjnych polskich i czeczeńskich tańców, a także towarzyszącej im muzyki;
- zapoznanie dzieci z elementami i kolorystyką strojów charakterystycznych dla poloneza i lezginki;
- rozwijanie wiedzy uczniów o tradycyjnej muzyce, tańcach, elementach strojów obu kultur;
- nauka podstawowych kroków tańca polskiego – poloneza i tańca czeczeńskiego – lezginki.

### Metody:

- pogadanka,
- gra dydaktyczna,
- ekspresyjna,
- impresyjna.

### Formy:

- indywidualna,
- zbiorowa.

### Czas trwania:

- 45 min.

### Środki dydaktyczne:

- zdjęcia tradycyjnych strojów do poloneza i tańca czeczeńskiego, szablony do kolorowania ze strojami do lezginki i poloneza (ilość pierwszych, jak i drugich ma odpowiadać liczbie osób w klasie; mogą one przedstawiać stroje zarówno damskie, jak i męskie), kredki/mazaki, płyta z nagraniami tańców czeczeńskich (nagrania dostępne są m.in. w Internecie), płyta z nagraniem Poloneza (fragment filmu A. Wajdy *Pan Tadeusz*), kartki z opisami tańców i strojów do: poloneza (informacje dostępne są m. in. w książce M. Szelc-Mays, *Tańce malowane*) i lezginki (informacje na ten temat można znaleźć w książce W. Jagielskiego, *Wieże z kamienia*), kolorowe karteczki z nazwami tańców: krakowiaka, kozaka, kujawiaka, flamenco, cha-cha, walca wiedeńskiego, mazura, oberka, lezginki (ilość karteczek powinna odpowiadać liczbie osób w klasie), blok kolorowy.

### Przebieg zajęć:

1. Zrób krótkie wprowadzenie do tematyki lekcji – zapytaj dzieci: Czy znają jakieś tradycyjne tańce i stroje? Czy widziały któreś z nich? (Gdzie? Przy jakiej okazji?).
2. „Tańce”. Poproś dzieci, aby każde z nich wylosowało jedną z kolorowych karteczek z nazwami tańców i odczytało je. Wspólnie ustalcie, który spośród nich jest tańcem polskim, a który czeczeńskim.



3. „Tradycyjne stroje”. Rozdaj każdemu dziecku po dwa szablony (jeden ze strojem do poloneza, drugi ze strojem do lezginki) oraz karteczki z krótkimi opisami tych strojów i tańców. Przeczytaj informacje umieszczone na karteczkach. Na kolorowej ilustracji pokaż dzieciom części ubioru przedstawione w opisach z karteczek. Poproś, aby dzieci pokolorowały otrzymane wcześniej szablony na podstawie ilustracji i zdjęć oraz informacji, które znajdują się w opisie.
4. „Nauka tańca”. Zaprosz dzieci do wspólnej nauki tańca. Włącz fragment Poloneza z filmu pt. *Pan Tadeusz* i poproś, aby dzieci uważnie przyjrzały się krokom. Pokaż podstawowe figury taneczne. Możesz wybrać 2 – 3 figury, w zależności od dyspozycji czasowych i zainteresowania dzieci. Włącz nagranie przedstawiające lezginkę i także poproś dzieci, aby uważnie się przyglądały. Potem poproś dzieci, by stojąc w kole, spróbowały zatańczyć.
5. Zadaj dzieciom pytanie: Czego nauczyły się na zajęciach? Co im się najbardziej podobało?

#### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

Dzieci ze wszystkich klas od samego początku były zainteresowane tematem i bardzo chętne do współpracy. Okazało się, że kilkoro z nich uczyło się poloneza na lekcjach rytmiki i wyraziło chęć zaprezentowania swoich umiejętności przed grupą.

Dużym zainteresowaniem cieszył się fragment filmu *Pan Tadeusz*, a także nagrania przedstawiające taniec czeczeński. Uczniowie określali kroki lezginki jako trudne, ale jednocześnie byli chętni, aby się ich nauczyć. Nieco trudności przysporzyło ćwiczenie dotyczące nazw tańców, np. polka kojarzyła się większości z polskim tańcem narodowym. Dzieciom spodobał się pomysł z kolorowaniem szablonów – z dużym zaangażowaniem wykonywały to zadanie.



W trakcie zabawy „Tańce”



Nauka lezginki

#### Cele:

- zapoznanie dzieci z zagadnieniami związanymi z islamem i katolicyzmem;
- ukazanie elementów łączących islam i katolicyzm;
- uwrażliwienie uczniów na odmienną religijną;
- integracja grupy.

#### Metody:

- pogadanka,
- gra dydaktyczna,
- dyskusja.

#### Formy:

- zbiorowa,
- indywidualna.

#### Czas trwania:

- 45 min.

#### Środki dydaktyczne:

- woreczek lub papierowa torebka, różnokolorowe zestawy dwuczęściowych puzzli, w ilości dostosowanej do liczby osób w grupie (mogą być przygotowane według szablonu zawartego w załączniku nr 1), na których znajdują się symbole, obrazki i nazwy związane z islamem i katolicyzmem, np.: kościół/meczet, muzułmanie/katolicy, imam/ksiądz, Mekka/Częstochowa, Koran/Biblia, Bóg/Allah, Ramadan/Wielki Post, krzyż/półksiężyc, Jezus Chrystus/Mahomet, Szatan/Iblis, modlitwa/salat, babka piaskowa/chalwa, manty/pierogi (informacje dotyczące tradycyjnych potraw czeszczeńskich są zawarte m.in. w książce *Smak różnorodności*, A. Balcerzak, A. Machnowska (red.)); prezentacja multimedialna, plakaty, zdjęcia, rekwizyty obrazujące elementy danej religii.

#### Przebieg zajęć:

1. Usiądź z dziećmi w kole. Rozpocznij z uczniami pogadankę na temat religii. Zapytaj, czy wiedzą, co to jest religia? Czy znają jakieś religie? Podaj przykłady występujących na świecie religii, zwróć uwagę na różnorodność religijną i wyznaniową na świecie i w Polsce. Podsumowując pogadankę, powiedz, że na tych zajęciach zajmiecie się religiami i wyznaniem, które dominują w Polsce (katolicyzm) i Czeczenii (islam).
2. Poproś dzieci, żeby wyciągnęły z woreczka po jednym z puzzli z symbolami i nazwami związanymi z islamem i katolicyzmem. Wyjaśnij, że każda część ma jeden pasujący do niej element. Następnie powiedz, by każde z dzieci przeczytało lub opo-

wiedziało, co znajduje się na karteczce. Poproś o wskazanie, które z nich mogą łączyć się ze sobą. W razie trudności, podpowiedz, by sugerowały się kolorami. Zapytaj, czy przedstawione na puzzlach rysunki i nazwy z czymś im się kojarzą, czy są im znane. Omówcie zawartą w nich treść, ukazując podobieństwa, np.: każda z omawianych religii ma swoje święte księgi, ważne święta podczas których spożywa się tradycyjne potrawy. Możesz to uzupełnić pokazem slajdów, zdjęć, plakatów, rekwizytów, prezentujących dane zagadnienia.

3. W podsumowaniu zajęć, poproś dzieci o dokończenie następującego zdania: *Najbardziej zaskoczyło mnie...*

#### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

Dzieci aktywnie uczestniczyły w zajęciach i były zainteresowane omawianymi zagadnieniami. Ważnym elementem zajęć są rekwizyty związane z islamem i katolicyzmem, gdyż wzbogacają i urozmaicają prezentowane treści kształcenia.

#### Załącznik nr 1



## Polacy i Czeczeni – to, co nas łączy

### Cele:

- kształtowanie u uczniów umiejętności dostrzegania cech łączących Polaków i Czeczenów;
- wzmacnianie pozytywnego wizerunku własnej osoby;
- powtórzenie i usystematyzowanie wiadomości zdobytych w trakcie cyklu zajęć;
- integracja grupy.

### Metody:

- gry i zabawy dydaktyczne,
- ekspresyjna,
- pogadanka.

### Formy

- indywidualna,
- grupowa,
- zbiorowa.

### Środki dydaktyczne:

- 7 arkuszy białego brystolu z narysowanym czerwonym sercem (według wzoru znajdującego się w załączniku), farby, kredki, mazaki, kartki formatu A4 (w ilości odpowiadającej liczbie dzieci w grupie), taśma klejąca.

### Czas trwania:

- 45 min.

### Przebieg zajęć:

1. Poproś dzieci, aby usiadły w kole. Za pomocą taśmy klejącej przyklej każdemu dziecku na plecach pustą kartkę formatu A4. Wytlumacz, aby każde z nich napisało na kartce osoby siedzącej po prawej stronie, jak najwięcej jej pozytywnych cech. Po wykonaniu zadania, poproś dzieci o zdjęcie kartek oraz przeczytanie tego, co się na nich znajduje.
2. Podziel dzieci na 6 grup. Rozdaj każdej z nich po jednym białym brystolu z fragmentem rysunku serca (pozostaw arkusz siódmy, który jest prawie w całości zamalowany). Nie mów dzieciom, co jest narysowane na papierze. Poproś o stworzenie grupowej pracy pod tytułem: *Polacy i Czeczeni – to, co nas łączy*. W tym zadaniu dzieci mogą wykorzystać dowolne techniki plastyczne, im większa różnorodność, tym ciekawsze prace powstają. Po zakończeniu, zbierz kartki i sklej taśmą tak, aby powstało wielkie serce. Pokaż dzieciom tę galerię i postarajcie się wyciągnąć odpowiednie wnioski, patrząc na prace, które dzięki wcześniej narysowanemu sercu, stworzyły jedną całość.

3. Pozwól dzieciom wybrać zabawę na życzenie – jedną spośród wszystkich dotychczas przeprowadzonych, w którą chcą się pobawić.
4. Podsumuj z dziećmi cały cykl zajęć. Porozmawiaj z nimi o tym, czy podobały im się te zajęcia, czego się w ich trakcie nauczyły. Zadaj również kilka pytań sprawdzających wiedzę zdobytą na zajęciach, na przykład: Jakie są ważne symbole Czeczenii/ Polski? Jakie znaczenie tradycyjne tańce polskie i czeczeńskie? Możesz również przygotować krótki quiz sprawdzający wiedzę dzieci z tego zakresu.

#### Alternatywa dla klasy pierwszej:

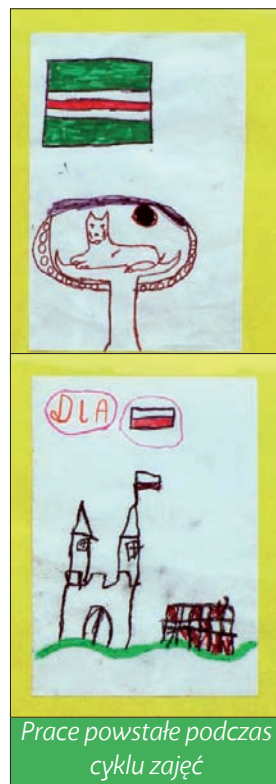
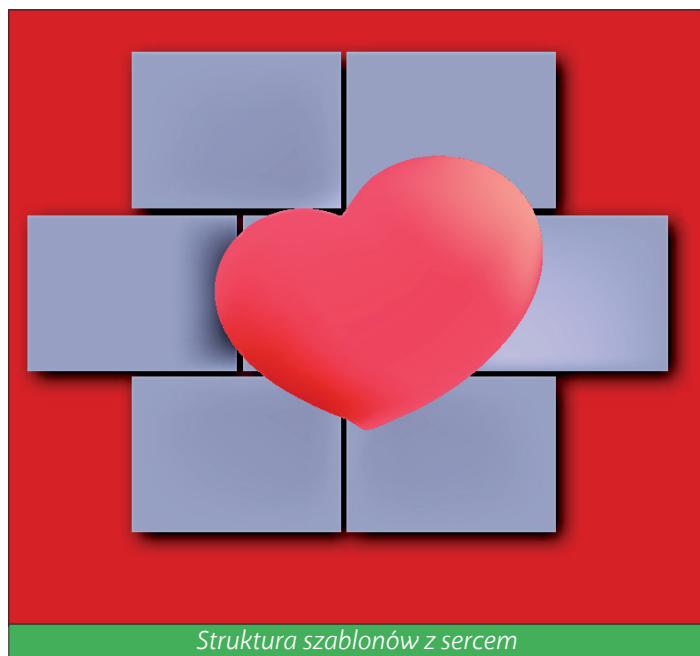
W ćwiczeniu pierwszym można zaproponować dzieciom, aby narysowały symbole wiążące się z pozytywnymi cechami danej osoby.

#### Refleksje po przeprowadzonym warsztacie:

W trakcie ćwiczenia pierwszego dzieci czasem podawały negatywne cechy swojego sąsiada. Miało to miejsce wtedy, gdy nie darzyły się sympatią. Przed rozpoczęciem tego zadania należy więc podkreślić, że mają to być tylko pozytywne i czuwać nad tym, by dzieci przestrzegały tej zasady.

Zabawa na życzenie wymaga wcześniejszego przygotowania prowadzącego. Weź pod uwagę różne wybory grupy. Przygotuj wszystkie rekwizyty, które były wykorzystywane w trakcie cyklu zajęć. W przypadku braku zdecydowania wśród dzieci (co się zdarzało podczas zajęć), należy rozstrzygnąć spór w sposób demokratyczny.

#### Załącznik nr 1



## Kilka słów na temat zrealizowanego projektu

Na spotkaniach poprzedzających rozpoczęcie zajęć w szkołach, wspólnie zastanawialiśmy się, jak przekazać dzieciom wiedzę o kulturze, tradycji, historii i życiu ludzi w Czeczenii. Chcieliśmy, aby po ukończeniu warsztatów uczniowie zrozumieli, że człowiek innego pochodzenia nie jest wrogiem, nie należy się go bać, ani tym bardziej izolować, czy dyskryminować. Byliśmy świadome tego, że czeka nas trudne zadanie, ale przyświecające nam cele sprawiły, że podjęliśmy to wyzwanie.

Najbardziej obawialiśmy się bariery komunikacyjnej, dlatego postanowiliśmy, że podczas zajęć skupimy się przede wszystkim na zabawie jako głównej formie przekazu tych ważnych kwestii. Uczniowie, w tym także czeczeńscy, chętnie angażowali się w zadania plastyczne – rysowali obrazki ilustrujące legendy obu krajów, ważne święta religijne, potrawy regionalne, a także portrety wymyślonych przez siebie przyjaciół, pochodzących z innych krajów. Wiele istotnych informacji – nie tylko dla nas, ale także dla samych uczniów – wniosła zabawa mająca na celu wskazanie przez każde dziecko jednej cechy, która łączy je z innym dzieckiem w klasie, a także wspólne tworzenie drzewa podobieństw. Okazało się, że zarówno polscy, jak i czeczeńscy uczniowie lubią czekoladę, wakacje, grę w piłkę, mają: piórniki, plecaki i trampki. Dzieci dostrzegły, że jest wiele cech które je łączą, że tak naprawdę są one do siebie bardzo podobne.

Już podczas pierwszych zajęć zwróciliśmy uwagę na fakt, że polscy uczniowie odnosili się z dużą życzliwością i sympatią do swoich czeczeńskich kolegów i koleżanek. Chętnie im pomagali, kiedy trzeba było coś napisać, przeczytać, a także starali się tłumaczyć im zadania, które należało wykonać. Ponadto wykazywali duże zainteresowanie nowymi informacjami dotyczącymi Czeczenii, jej mieszkańców i kultury. Większość uczniów nigdy wcześniej nie słyszała czeczeńskiego hymnu, nie znała legendy *O wilczy*, nie miała okazji zobaczyć tradycyjnych strojów, w których tańczy się lezginkę. Dzięki przeprowadzonym przez nas warsztatom, Czeczenia przestała kojarzyć się jedynie z odległym i obcym krajem, w którym nieustannie toczy się wojna. Dzieci zaczęły dostrzegać, że Czeczenia ma swoje symbole narodowe, historię, bogatą tradycję, w której ogromną rolę odgrywa taniec i muzyka. Te same elementy ma także Polska. Dzięki temu Inny stał się ciekawy, wartościowy, godny bliższego poznania, a przede wszystkim przestał być anonimowy.

Kiedy po raz pierwszy przyszliśmy na zajęcia, zauważyliśmy, że mimo pozytywnego nastawienia zarówno z naszej strony, jak i dzieci polskich, uczniowie czeczeńscy są bardzo zdystansowani, separują się od reszty klasy, niezbyt chętnie biorą udział w jakichkolwiek zadaniach. Postanowiliśmy to jak najszybciej zmienić. W tamtym momencie naszym głównym celem było zaktywizowanie wszystkich dzieci, wymyślenie takich form pracy, aby każdy uczeń mógł brać udział w zajęciach. Ważne było, aby przekonać dzieci czeczeńskie, że są one traktowane na równi z innymi uczniami – mogą się wspólnie bawić i rysować, a ich prace zostaną powieszony na tablicy razem z obrazkami pozostałych. Każde kolejne spotkanie było krokiem naprzód w przewy-

cięzaniu nieśmiałości małych Czechenów. Kiedy widziałyśmy z jak wielkim zaangażowaniem i dokładnością kolorowały szablonny ze strojem do tańczenia poloneza, a na ich twarzach pojawiał się uśmiech, wiedziałyśmy, że nasz wysiłek się opłacił. O ile na początku trudno było nawiązać z nimi jakikolwiek kontakt, o tyle po kilku spotkaniach widać było, że także ci uczniowie słuchają nas i starają się odpowiadać na zadawane pytania poprzez gesty, czy rysunki. Zmianę w zachowaniu dzieci czecheńskich dostrzegli także polscy uczniowie i z jeszcze większym zaangażowaniem zachęcali je do wspólnych zabaw.

Ważną częścią projektu była uroczystość podsumowująca osiem tygodni wspólnych spotkań. Dzieci wyraziły chęć udziału w quizie, mającym na celu zaprezentowanie tego, czego dowiedziały się podczas wspólnych spotkań. Pojawiły się pytania dotyczące tolerancji, emigracji, uchodźstwa, a także ważnych wartości w życiu człowieka i elementów kultury zarówno polskiej, jak i czecheńskiej. Ku naszemu zaskoczeniu, dzieci były w stanie bezbłędnie odpowiedzieć na większość zadanych przez nas pytań. Przyznały, że dzięki przeprowadzonym lekcjom więcej dowiedziały się o Czechenii. Najbardziej im się podobała im się legenda i hymn. Podkreślały, że zarówno Polska, jak i Czeczenia, a także ich mieszkańcy, mają ze sobą wiele wspólnego. To, że ktoś mówi innym językiem niż my lub ma inne zwyczaje, nie oznacza, że jest kimś zupełnie obcym, całkiem odmiennym od nas.

Dzieci zwróciły uwagę na fakt, że poznawanie innych ludzi jest ważne i przynosi wiele korzyści, takich jak: nauka języka, zdobycie wiedzy o nieznanych dotąd tańcach, potrawach, świętach, rytuałach. Osoba odmiennej narodowości nie jest kimś, kogo należy się bać, z kim nie powinno się rozmawiać, czy wspólnie bawić podczas przerwy. Uczniowie podkreślali, że osobom, które z powodu wojny muszą opuścić własny kraj jest z pewnością bardzo trudno odnaleźć się w nowej rzeczywistości, w zupełnie obcym miejscu. Nie znają języka, nie zawsze mają gdzie mieszkać, mają problemy ze znalezieniem pracy. Dzieci opowiadały, że gdy wyjeżdżają podczas wakacji do innego kraju, czują się zagubione i często nie wiedzą, jak powinny się zachować, bo nie znają języka, nie rozumieją co inna osoba próbuje im powiedzieć. Takie same odczucia mają nierazko dzieci czecheńskie podczas lekcji w polskich szkołach.

Istotnym elementem uroczystości podsumowującej projekt był także pokaz tańca czecheńskiego, wykonany przez zespół Lowzar. Brały w nim udział nie tylko dzieci z Czechenii, ale także uczniowie polscy, którzy uczyli się na prowadzone w ramach projektu warsztaty tańca. Pomimo tego, że kroki czasami były trudne do opanowania, na twarzach tancerzy nieustannie gościł uśmiech, a zgromadzona widownia była pod wielkim wrażeniem przygotowanego pokazu. Świadczyć mogą o tym burzliwe oklaski, a także deklaracje uczniów, że chcieliby, aby warsztaty taneczne były nadal kontynuowane.

Dużym powodzeniem cieszyła się także degustacja tradycyjnych potraw zarówno kuchni polskiej, jak i czecheńskiej. Z pewnością dla wielu uczniów była to jedyna okazja, by poznać i spróbować specjałów kulinarnych z innego kraju.

Realizacja projektu *Ku wzbogacającej różnorodności* była dla każdego ważną i cenną lekcją. Dla nas – młodych wolontariuszek – stała się ona próbą przełamania barier w dialogu międzykulturowym. Była także okazją do sprawdzenia naszych umiejętności pedagogicznych, poznania podstawowych kroków lezginki i szybkiego kursu języka czecheńskiego.

Dzieci dowiedziały się więcej na temat Czeczenii, jej historii, kultury, ale przede wszystkim zrozumiały, że tak naprawdę wszystkich ludzi na świecie więcej łączy niż dzieli. Osoba, która przyjeżdża do naszego kraju, nie jest wrogiem, obcym. Jest zagubioną jednostką, której powinniśmy pomóc, bo być może i my znajdziemy się kiedyś w podobnej sytuacji i mimo że będziemy mówić, nikt nas nie zrozumie. Dzieci zwróciły uwagę na fakt, że Inny znaczy wartościowy, godny poznania. Inny to ktoś, kto także może zostać moim przyjacielem. To stwierdzenie można uznać za hasło podsumowujące działania, podjęte w ramach projektu.



Realizatorzy projektu



**9–12 marca 2009 roku**

**– wybór klas, uczestniczących w warsztatach międzykulturowych**

W celu wyboru klas, które uczestniczyły w warsztatach międzykulturowych, odbyły się spotkania z dyrekcją oraz pedagogami. W dwóch szkołach zostały wybrane klasy, w których zaistniała największa potrzeba prowadzenia działań edukacyjnych, mających na celu integrację poprzez uwrażliwienie na odmienną kulturę.

**21–22 marca 2009 roku**

**– szkolenie dla realizatorów warsztatów międzykulturowych w szkołach**

W szkoleniu wzięli udział członkowie grupy inicjatywnej oraz wolontariusze, wyrażający chęć wspierania działań realizowanych w ramach projektu. Program dwudniowego szkolenia obejmował: problematykę związaną z sytuacją dzieci czeczeńskich w polskich szkołach, zagadnienia dotyczące specyfiki pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, metody stosowane w edukacji międzykulturowej oraz zasady pisania scenariuszy zajęć międzykulturowych.

Podczas szkolenia odbyły się również warsztaty taneczne, które stworzyły możliwość nauki lezginki oraz innych tradycyjnych tańców czeczeńskich. W trakcie szkolenia uczestnicy dzielili się doświadczeniami, zdobywali nową wiedzę i umiejętności, mieli okazję do lepszego poznania się.



*Podczas warsztatów nt. sytuacji dzieci czeczeńskich w polskiej szkole*



## 27 kwietnia – 15 czerwca 2009 roku – cykliczne warsztaty międzykulturowe w szkołach

W szkołach objętych projektem odbywały się zajęcia z zakresu edukacji międzykulturowej. Zajęcia dotyczyły różnorodności kulturowej, kwestii uchodźstwa, różnic i podobieństw pomiędzy kulturą polską i czeczeńską itp. W trakcie cyklicznych zajęć był czas i na zabawę, która integrowała dzieci, i na analizowanie poruszonych problemów. Podczas jednego ze spotkań gościem była Grażyna Czyżewska (wizytator Kuratorium w Białymstoku), która nie szczędziła pochwał dla hospitowanych warsztatów.



## 12 maja – 17 czerwca 2009 roku – warsztaty tańca czeczeńskiego

W Szkole Podstawowej nr 12 i Szkole Podstawowej nr 37 polscy i czeczeńscy uczniowie z różnych klas, mieli okazję uczyć się tradycyjnych tańców czeczeńskich. Warsztaty poprzedzone były pokazami tych tańców, w wykonaniu zespołu dziecięcego Lowzar. Podczas wszystkich spotkań tancerze z Lowzaru pełnili funkcję nauczycieli wspierających. W pierwszych warsztatach wzięli udział nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele. Do nauki tańca uczestnicy podchodzili z ogromnym entuzjazmem i przychodziła im ona z wielką łatwością. Taniec stał się jedną z inspiracji do tworzenia prac plastycznych.



Warsztaty tańca czeczeńskiego



Pokaz tańców czeczeńskich  
w wykonaniu zespołu Lowzar

### 15 czerwca 2009 roku – warsztaty kulinarne

Jak przyrządzić manty, czepałgasz, babkę ziemniaczaną czy sernik – tego można było dowiedzieć się podczas warsztatów kulinarnych. Mamy dzieci polskich i czeczeńskich, uczęszczających do Szkoły Podstawowej nr 12 i Szkoły Podstawowej nr 37, a także realizatorzy projektu dzielili się swoimi doświadczeniami kulinarnymi. Po zakończeniu pieczenia i gotowania miała miejsce degustacja, w której uczestniczyły również dzieci. Warsztaty kulinarne stanowiły *rozgrzewkę* przed przyrządzaniem potraw na imprezy podsumowujące projekt.



Wspólne gotowanie



Degustacja tradycyjnych potraw

**18 czerwca 2009 roku**  
**- wycieczka śladami dziedzictwa kulturowego Białegostoku**

Uczniowie ze Szkoły Podstawowej nr 12 i Szkoły Podstawowej nr 37 w towarzystwie przewodnika turystycznego przez kilka godzin odkrywali piękno dziedzictwa kulturowego Białegostoku. Dzieci polskie i czeczeńskie poznały zasługi postaci ważnych dla białostoczan (m.in. L. Zamenhofs, ks. A. Abramowicza) oraz historię najważniejszych zabytków miasta: kościoła Farnego, Ratusza oraz posiadłości Branickich. Niezwykłym zainteresowaniem cieszył się pomnik psa Kawelina.



*W parku, przy pomniku psa Kawelina*



*Pod Pałacem Branickich*

## 16 i 19 czerwca 2009 r. – imprezy podsumowujące projekt



*Z symbolami narodowymi*

Podczas imprez podsumowujących projekt nie było miejsca na nudę. Wiele atrakcji pozwoliło dzieciom, nauczycielom oraz innym mieszkańcom miasta na miłe i aktywne spędzanie czasu. Można było podziwiać pokaz tańców czecheńskich w wykonaniu dzieci polskich i czecheńskich, spróbować specjałów polskiej i czecheńskiej kuchni, wysłuchać refleksji dzieci na temat zrealizowanego projektu oraz obejrzeć wystawę prac plastycznych, ukazującą to, co łączy Polaków i Czechenów. Dodatkowe atrakcje, m.in. malowanie twarzy, opowiadanie bajek narodowych, przygotowali uczestnicy Wollontariatu Europejskiego (EVS), pracujący w Fundacji Edukacji i Twórczości. Imprezy były też okazją do uczczenia Międzynarodowego Dnia Uchodźcy.



*Prezentacja projektu*

Projekt realizowali członkowie nieformalnej grupy wolontariuszy wspierających uchodźców w Białymstoku. Grupa ta rozpoczęła swoją działalność w maju 2008 roku z inicjatywy wolontariuszy – pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku: Katarzyny Potoniec i Anny Młynarczuk. Pomysł działań – *dobrych praktyk* narodził się w marcu tego samego roku, w trakcie seminarium *Integracja społeczna cudzoziemców – wybrane metody pracy*, zorganizowanym przez Ośrodek Praw Człowieka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Inspiracją były doświadczenia i obserwacje zdobyte w trakcie pracy z uchodźcami czeczeńskimi – zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi.

Grupę aktywnych wolontariuszy tworzą głównie studenci różnych lat i kierunków (takich jak np. pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, filologia polska, historia, praca socjalna, prawo) oraz absolwenci Uniwersytetu w Białymstoku. Celem działalności jest ułatwienie Czeczenom procesu integracji z polskim społeczeństwem. Wolontariusze wspierają cudzoziemców, bazując na potrzebie twórczego wzbogacania się poprzez niesienie pomocy innym, wykorzystując przy tym wiedzę i kwalifikacje, nabywane w toku studiów oraz w drodze samokształcenia. Przydatne okazują się również wiadomości i umiejętności zdobyte podczas szkolenia, przeprowadzonego tuż przed rozpoczęciem działalności wolontaryjnej przez pracowników Uniwersytetu w Białymstoku, przy udziale specjalistów pracujących z Czeczenami. Szkolenie składało się z wykładów i warsztatów, dotyczących zarówno odmienności i różnic kulturowych, jak również specyfiki pracy społecznej, animacyjnej i edukacyjnej z osobami narodowości czeczeńskiej.

Wolontariat uniwersytecki obejmuje obecnie dwa ośrodki pobytowe: Hotel *Iga* i *Zajazd Budowlani* oraz współpracę z Fundacją Edukacji i Twórczości. Również w świetlicy Szkoły Podstawowej nr 12 prowadzone są zajęcia dla dzieci czeczeńskich.

Zakres pomocy udzielanej Czeczenom obejmuje:

- pomoc pedagogiczną, która udzielana jest przez studentów pedagogiki, filologii polskiej, historii oraz absolwentów Uniwersytetu w Białymstoku, w Szkole Podstawowej nr 12, ośrodka *Iga* i *Budowlani*. Polega ona na nauczaniu dzieci języka polskiego przy wykorzystywaniu metod aktywizujących, a także obejmuje organizację czasu wolnego oraz pomoc w nauce;
- pomoc socjalną, koncentrującą się na wspieraniu działalności Fundacji Edukacji i Twórczości. Do obowiązków wolontariuszy należy pomoc w poszukiwaniu mieszkań, ofert pracy itp. Te kwestie należą do zakresu działań wolontariuszy – studentów pracy socjalnej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz prawa.

Poza wymienionymi sferami pomocy wolontariusze realizują działania okazjonalne, a także projekty edukacyjne i społeczne. W toku ponad rocznej działalności udało się im zainicjować kilka spotkań, mających na celu uwrażliwianie na problemy związane z uchodźstwem oraz kwestie dotyczące odmienności kulturowej i sytuacji życio-

wej Czechenów (np. spotkanie z Maliką Abdoulvakhabową z Fundacji Ocalenie, na temat łamania praw człowieka w Czechenii). Uczestniczyli także w różnych projektach mających na celu pomoc Czechenom, m.in. w projekcie *Wsparcie cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą*, współfinansowanym ze środków Podlaskiego Urzędu Wojewódzkiego. W skład projektu wchodziły m. in. spotkania z kulturą czecheńską, pod hasłem *Kaukaskie zbliżenia: Czechenia*, w ramach których odbyło się spotkanie z Krystyną Kurczab-Redlich. Część osób w ubiegłym roku brała również udział w projekcie *Nasz świat w 36 klatkach – warsztaty integracyjne dla dzieci polskich i czecheńskich*, zrealizowanym w ramach programu *Młodzież w działaniu* na terenie Szkoły Podstawowej nr 12 w Białymstoku. Doświadczenia i obserwacje zdobyte w trakcie pracy wolontaryjnej były inspiracją do realizacji projektu edukacyjnego *Ku wzbogacającej różnorodności*. W jego ramach kontynuowana była współpraca ze Szkołą Podstawową nr 12. Nawiązano także współpracę ze Szkołą Podstawową nr 37.



**KAROLINA CHODOROWSKA** – nauczycielka języka polskiego, absolwentka Policealnej Szkoły Biznesu i Administracji na kierunkach: psychologia i socjologia, studentka V roku socjologii Uniwersytetu w Białymstoku. Ambitna, spontaniczna, otwarta na nowych ludzi, lubi wyzwania. Ukończyła I stopień kursu języka migowego, aby dzięki swoim umiejętnościom dać równe szanse dostępu do wiedzy wszystkim dzieciom. Swoją przyszłość wiąże z pracą w szkole, a jej największym marzeniem jest otwarcie własnego przedszkola. Uwielbia pracę z dziećmi, a wolontariat jest dla niej jedną z form komunikacji z najmłodszymi. Zaangażowana w wolontariat na rzecz uchodźców, gotowa do realizacji kolejnych projektów. Wolne chwile spędza z najbliższymi. Ten czas pomaga jej zregenerować siły, by mogła stawiać czoła nowym wyzwaniom.



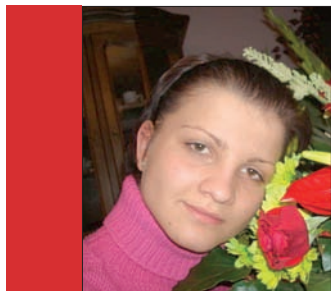
**BEATA KAMIĘŃSKA** – absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, studentka psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej. Wolontariuszka Ośrodka Szkolno-Terapeutyczno-Opiekuńczego dla Dzieci i Młodzieży z Cechami Autyzmu. Realizowała projekty z zakresu edukacji międzykulturowej: *Nasz świat w 36 klatkach*, *Ku wzbogacającej różnorodności*. Członek Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA. Członek Akademickiego Klubu Turystyczno-Krajoznawczego i Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego. Realizuje projekty z zakresu profilaktyki społecznej: *Trudne sytuacje – dobre rozwiązania*, *Studenckie Punkty Informacyjne dla ofiar przemocy w rodzinie oraz członków rodzin nieletnich zagrożonych zjawiskami patologii społecznej*, *Studenckie spotkania z bezdomnością: nadzieja TAK, obojętność NIE*. Interesuje się zagadnieniami związanymi z procesem dydaktyczno-wychowawczym, jogą, podróżami, turystyką i kulturami wschodu.



**ANITA KIRYLUK** – absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Ukończyła pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą. Jest wesołą, komunikatywną osobą, lubiącą pracę z dziećmi, taniec i śpiew. Praca przy projekcie *Ku wzbogacającej różnorodności* sprawiła jej mnóstwo radości i dała poczucie spełnienia.







**SYLWIA MIODUSZEWSKA** – studentka V roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Interesuje się psychologią rozwojową, filozofią i malarstwem współczesnym. W wolnych chwilach podróżuje, czyta książki przygodowe, rysuje ołówkiem i węglem.



**ANNA MŁYNARCZUK** – absolwentka pedagogiki kulturoznawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, asystentka w Katedrze Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. Przygotowuje rozprawę doktorską na temat edukacji równoległej na rzecz dialogu międzykulturowego. Wolontariuszka i koordynatorka działalności nieformalnej grupy wolontariuszy wspierających uchodźców w Białymstoku. Uczestniczka programów skierowanych do trenerów i edukatorów, m.in. takich jak: Wielokulturowa Europa (Uniwersytet Jagielloński, British Council), Akademia Dialogu Międzykulturowego (Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych *Mikuszewo*). Zaangażowana w realizację szkoleń i projektów z zakresu edukacji międzykulturowej. Wyróżniona Świadectwem Otwartego Umysłu za otwartość na innych ludzi i za projekty realizowane na rzecz Czechenów w III edycji konkursu Gazety Wyborczej *Przystanek Młodzi*.



**BEATA MOŚCICKA** – studentka pracy socjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Czynna wolontariuszka. Od przeszło roku pracuje w jednym z białostockich ośrodków dla uchodźców, gdzie uatrakcyjnia czas wolny dzieciom czecheńskim. Bierze udział w różnorodnych akcjach, związanych z pomocą uchodźcom, takich jak: survivalowe wyjazdy z dziećmi do lasu, zbiórki zabawek na uczelni dla dzieci z ośrodka, różne projekty edukacyjne. Należy do harcerskiej drużyny wędrowniczej. Interesuje się fotografią analogową, muzyką, filmem i literaturą. Jest wegetarianką.

**ADRIANNA NARUK** – ukończyła studia magisterskie i podyplomowe z zakresu nauczania języka francuskiego jako obcego na Uniwersytecie Paul Verlaine w Metz we Francji. Uczyla języka francuskiego młodzież zagranicznego pochodzenia w Klasie Integracyjnej (CLA) i podczas zajęć dodatkowych na przedmieściach Metz. Następnie pracowała w Groupements d'établissements pour la formation continue – instytucji zajmującej się podnoszeniem kwalifikacji i przygotowaniem do integracji zawodowej i społecznej osób powyżej 16 roku życia – jako nauczyciel i koordynator szkoleń językowych dla dorosłych cudzoziemców i analfabetów.



**KATARZYNA POTONIEC** – pedagog, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, współpracownik Fundacji Edukacji i Twórczości. Zagadnieniami dotyczącymi uchodźstwa oraz Czechenii zajmuje się z dużym zaangażowaniem i na wielu płaszczyznach: tworzy, koordynuje i realizuje projekty skierowane do uchodźców mieszkających w Białymstoku, inicjuje i wspiera działania wolontariuszy na rzecz tej grupy cudzoziemców, prowadzi warsztaty i szkolenia z zakresu tematyki uchodźczej, przygotowuje pracę doktorską dotyczącą tej problematyki, prowadzi badania, pisze artykuły. Za swoją działalność wyróżniona Świadectwem Otwartego Umysłu w III edycji konkursu Gazety Wyborczej *Przystanek Młodzi*. Pasjonatka wypraw autostopowych, gór, jogi i dobrej kawy.



**ANETA RADZIEWICZ** – studentka III roku pracy socjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Jej przygoda z wolontariatem na rzecz uchodźców zaczęła się w połowie pierwszego roku studiów i trwa do dzisiaj. Pracuje przede wszystkim w ośrodku dla uchodźców *Iga*, gdzie razem z innymi wolontariuszami organizuje zajęcia w świetlicy oraz zajęcia survivalowe dla dzieci z ośrodka *Budowlani*. Wolontariat daje jej satysfakcję i poczucie spełnienia. Mówi, że dzięki tym doświadczeniom pogłębiła wiedzę na temat kultury czecheńskiej. Interesuje się muzyką (indie rock), psychologią, kinem – jest zafascynowana twórczością Woody'ego Allena. Lubi podróżować i czytać książki, zwłaszcza Gabriela Garcii Marqueza, a do tego uważnie śledzi wydarzenia polityczne.





**KATARZYNA SIENKIEWICZ** – absolwentka filologii polskiej oraz studentka V roku historii Uniwersytetu w Białymstoku. Z wolontariatem po raz pierwszy miała kontakt na początku szkoły średniej, przez kilka lat biorąc udział w programie *Starszy Brat, Starsza Siostra*, prowadzonym przez Fundację Edukacji i Twórczości. Angażuje się w projekty, w tym dotyczące uchodźców czeczeńskich w Polsce. Jednym z nich był projekt *Ku wzbogacającej różnorodności*. Jej hobby to podróże, marzy o zwiedzeniu wszystkich stolic świata. W wolnych chwilach preferuje dobrą muzykę, kino, surfowanie po Internecie oraz kubek pysznej herbaty na kanapie, z książką w ręce. Nie wyobraża sobie życia bez przyjaciół, czekolady i swojego kota.



**MARIUSZ SOKOŁOWSKI** – student V roku socjologii Uniwersytetu w Białymstoku, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Gimnazjum im. ks. Wacława Rabczyńskiego w Wasilkowie oraz przewodnik po województwie podlaskim. Lokalny koordynator projektów skierowanych do młodzieży gimnazjalnej, m.in.: *Przywróćmy pamięć, Opowiem Ci o wolnej Polsce*. Uczestnik inicjatyw z zakresu wielokulturowości, takich jak: *Szlak Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku, Nasz świat w 36 klatkach* oraz *Co nas łączy, co nas różni? Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców*. Wyróżniony m.in. Stypendium Ministra Edukacji Narodowej i Sportu za osiągnięcia w nauce w roku akademickim 2008/09.



**KATARZYNA SZOSTAK-KRÓL** – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka Instytutu Sławistyki Państwowej Akademii Nauk w Warszawie, na co dzień nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej. Od 5 lat pracuje z dziećmi w ośrodkach dla uchodźców, prowadząc zajęcia i warsztaty integrujące środowisko dzieci polskich i czeczeńskich.

Pragniemy złożyć podziękowania osobom i instytucjom, bez których wsparcia realizacja projektu pod nazwą *Ku wzbogacającej różnorodności* byłaby niemożliwa:

**Rektorowi UwB prof. zw. dr. hab. Jerzemu Nikitorowiczowi** – za przychylność dla naszych działań

**Marzenie Michalczuk i Pawłowi Ukalskiemu** – za pomoc przy organizacji warsztatów kulinarnych

**Grażynie Czyżewskiej i Annie Janinie Kłozie** – za wspieranie naszych działań  
**Stanisławowi Cybulskiemu** – za życzliwość

**Rozie Dediewej** – za uszycie strojów dla tancerzy

**Milanie Shaykhaewej** – za lekcje tradycyjnych tańców czeczeńskich

**Fundacji Edukacji i Twórczości** – za pomoc podczas realizacji projektu

**Szkołom Podstawowym nr 12 i 37** – za współpracę

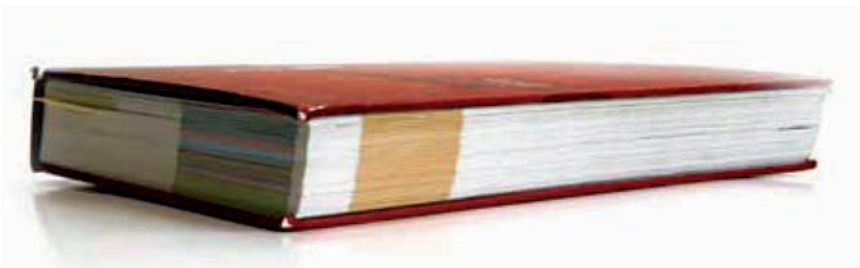
**Gazecie Wyborczej, Kurierowi Porannemu oraz TV Białystok** – za promocję projektu

**Mamom**, które przygotowały tradycyjne potrawy na podsumowania projektu oraz **kucharkom** ze Szkoły Podstawowej nr 37 za pomoc

**Marcinowi Pędichowi** – za opracowanie projektu strony internetowej oraz **Robertowi Jaroszewiczowi** za prowadzenie tej strony

**Stowarzyszeniu Międzynarodowej i Międzykulturowej Wymiany ANAWOJ** – za przekazanie wiedzy niezbędnej do przygotowania projektu.

# NOTATKI



(...) Z wielką przyjemnością zapoznałem się z tekstami i scenariuszami, które moim zdaniem przekonują o tym, że budowanie społeczeństwa wielokulturowego jest możliwe. Młodzi ludzie (nauczyciele, studenci, pracownicy naukowo-dydaktyczni) kierują się bowiem troską o człowieczeństwo w złożonym i trudnym do zrozumienia współczesnym świecie, uruchamiają i realizują proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, podejmują działania niwelujące napięcia i konflikty, jak też wspierają i wyrównują możliwości i szanse grupy, która przy braku wsparcia jest skazana na marginalizację.(...)

Przedstawiony materiał „żyje”, zarówno część teoretyczna, jak i scenariusze. Całość jest dobrze przemyślana i ukierunkowana na wzbudzenie zainteresowania, dokonanie refleksji i stosowanie w życiu, w pracy edukacyjnej.

O wielkiej zalecie pracy decyduje zaangażowanie każdej osoby i jej wkład w realizację projektu i tym samym kreowanie grupy realizującej zadanie, gdzie każda z osób wypełniając swoje zadanie przyczynia się do tworzenia całości, „produkując” naturalne więzi, budując sprawnie funkcjonujący system edukacyjny. Efekty winne więc być inspiracją do dalszych działań, czego wszystkim życzę, ale także są inspiracją dla innych aby ożywić nasze edukacyjne działania w różnym zakresie.(...)

Chciałbym podkreślić kompetencje redaktorów pracy oraz grona autorów. W niniejszej pracy prezentują wartościowe i ważne społecznie zagadnienia, a całość opracowania, co jest bardzo dobrym pomysłem, zamyka wartościowa merytoryczna refleksja na temat życia projektu, jego realizacji wraz z prezentacją uczestników.

*Z recenzji Prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza*



(...) Oprócz mniejszości etnicznych, narodowych, wyznaniowych zamieszkujących Podlasie mamy coraz liczniejszą grupę uchodźców, przeważnie z Czeczenii. W takiej sytuacji niezbędne stają się działania edukacyjne kształtujące postawy tolerancji, otwartości, zrozumienia drugiego człowieka, a przede wszystkim działania zapoznające z historią, kulturą i obyczajami innych kultur. Projekt „Ku wzbogacającej różnorodności” był przykładem umożliwienia wzajemnego poznania się dzieci polskich i czeczeńskich, przełamania poczucia odmienności.(...)

W niniejszej publikacji zostały przedstawione interesujące scenariusze zajęć, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych już na najniższym szczeblu kształcenia. Oczywiście, każdy z nich może być inspiracją do podejmowania własnych działań, dostosowanych do specyfiki klasy i zróżnicowania obszaru/miejsca, w jakim będzie realizowany.(...)

Z wielką przyjemnością polecam Czytelnikowi pracę, w której zaprezentowano przykłady dobrych praktyk w wymiarze lokalnym, sprzyjające prowadzeniu ponadnarodowego dialogu, a w konsekwencji budowaniu otwartego, wielokulturowego społeczeństwa.

*Z recenzji Anny Janiny Klozy*