

Dzieci z innego świata

KATARZYNA TU

Wyobraź sobie, że masz dziewięć lat. Rzeczywistość, która cię otacza to rodzina i znajomi, okolice twojego domu, szkoła i miejscowość, w której mieszkasz. To w miarę stabilny i szczęśliwy świat. Jednak pewnego dnia zostaje on zburzony. Z mniej lub bardziej uzasadnionych powodów twoi rodzice decydują się na emigrację i zabierają cię daleko od tego, co jest ci bliskie.

Decyzja zapada z dnia na dzień, nie masz więc czasu na przygotowania i pożegnania. Po wielu godzinach podróży lądujesz w obcym kraju – obcym świecie. Wszystko jest tu nowe. Ludzie inaczej się zachowują, mówią i wyglądają. Jedzenie ma nieznaną smak, nawet powietrze pachnie inaczej. Trafiasz do szkoły. Choć to bardzo trudne, powoli starasz się pogodzić z nową sytuacją. Rodzice dokładają wszelkich starań, aby ci pomóc, choć sami (nie znając języka nowego kraju) borykają się z wieloma trudnościami i odmiennymi praktykami. Codziennie myślą o zapewnieniu ci godziwego bytu.

Asystenci kulturowi – ambasadory dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Początki emigracji są bardzo stresującym okresem dla dzieci i młodzieży. W swoim kraju znali ogólnie obowiązujące zasady zachowania i współdziałania w społeczeństwie, normy społeczne i kulturowe. W nowym są kompletnie zagubieni. Przeżywają szok kulturowy, czują niepewność, rozczarowanie, strach i frustrację. Na skutek tego wycofują się, zamykają w sobie lub w swoim świecie (często elektronicznym, który łączy ich z dawną rzeczywistością lub ze zmyślnym „e-światem”). Szybko się zniechęcają, stają się agresywni, występują u nich objawy psychosomatyczne będące wynikiem stresu (Białek, Ośko, Jarmuż, 2015: 46). Zdarzają się dzieci, które tuż po rozpoczęciu roku szkolnego trafiają do szpitala z zaburzeniami pracy serca czy układu krążenia, trudnościami z oddychaniem czy z układem trawiennym. Niektórzy uczniowie na tle nerwowym dokonują samookaleczania (np. wyrrywają sobie włosy), a u innych pojawiają się tiki (np. zagryzają wargi lub nieustająco stukają w stół).

Asystent kulturowy to osoba znająca ojczysty język nowo przybyłych uczniów. Jeśli jest obecny w szkole, dzieci mogą się z nim porozumieć, co jest ważnym czynnikiem wpływającym na ich poczucie bezpieczeństwa i przynależności (Białek, Ośko, Jarmuż, 2015: 46). Zazwyczaj asystenci jako pierwsi niosą wzorce kulturowe (są „ambasadorami kulturowymi”). Wspierają uczniów w procesie adaptacji i integracji. Jednocześnie są pewnego rodzaju adwokatami dzieci i rodziców z doświadczeniem migracyjnym, często zabierają głos w ich imieniu. Obecność asystentów kulturowych jest niezbędna w wielu polskich szkołach. Dotyczy to m.in. Szkoły Podstawowej w Mrokwie, w której wielokulturowość jest normą już od wielu lat. Zatrudnionych jest tam aż czterech asystentów, ponieważ z każdym rokiem przybywa uczniów z zagranicy, szczególnie z Wietnamu i Chin. Oprócz dzieci z azjatyckiego kręgu kulturowego w szkole są też uczniowie narodowości ukraińskiej, białoruskiej, armeńskiej, tureckiej i węgierskiej.

Role i zadania asystentów kulturowych

Co w praktyce oznacza bycie ambasadorem i adwokatem kulturowym? W skrócie: asystenci kulturowi uczestniczą w procesie adaptacyjno-integracyjnym ucznia od pierwszego dnia

jego przybycia do szkoły z rodzicami, aż do chwili jej ukończenia. Są oni niezbędni niemal we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Podczas rekrutacji pomagają w wypełnieniu wniosku¹, jak również w skompletowaniu wymaganych do rekrutacji dokumentów. Udzielają przybyszom informacji o systemie edukacji w Polsce i zasadach panujących w polskiej szkole (np. dot. zmiany obuwia czy konieczności dostarczania usprawiedliwień nieobecności dzieci) oraz o organizacji szkoły (np. o funkcji dziennika elektronicznego czy o konieczności wyrażania zgody na różne działania nauczycieli). Asystenci pomagają dziecku poznać otoczenie szkolne: pokazują, gdzie są sale lekcyjne, gabinet pielęgniarstwa, stołówka, szatnia, świetlica i toalety (z rozróżnieniem dziewczęcych i chłopięcych). Dodatkowo pełnią rolę tłumaczy podczas zebrań z rodzicami. Wyjaśniają im rolę rodzica w polskiej kulturze, np. informują o konieczności uczestniczenia w zebraniach². Wspierają ich też w zrozumieniu systemu oceniania, a uczniom pomagają w planowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej, np. w wyborze szkoły średniej.

Asystenci wspomagają uczniów również językowo, podczas codziennej komunikacji, oraz wspierają nabywanie języka edukacji szkolnej (przedmiotowego): m.in. uczestniczą razem z dziećmi w zajęciach, podczas których zwracają uwagę na ważne punkty lekcji, pomagają pisać notatki czy zaznaczają pracę domową. Jeśli jest taka potrzeba, organizują także dodatkowe zajęcia po szkole. Wówczas pomagają uczniom przygotować się do sprawdzianów i popraw, pisać rozprawki i odrabiać pracę domową.

W trakcie pracy jako asystent kulturowy zaobserwowałam, że uczniowie z azjatyckiego kręgu kulturowego dłużej i bardziej dotkliwie przeżywają szok kulturowy³, głównie ze względu na ogromną barierę językową. Objawia się to ich odosobnieniem i wykluczeniem, przez co popadają we frustrację i bywają agresywne. Są nieszczęśliwi i unikają kontaktu z innymi. Ich zachowanie często może być źle interpretowane i postrzegane jako objaw lenistwa i złego wychowania. Znam dzieci, które nie nauczyły się wystarczająco dobrze języka polskiego w szkole i po osiągnięciu pełnoletniości były zmuszone zakończyć swoją edukację na poziomie gimnazjum, rozpocząć pracę zarobkową. Wśród Azjatów są też uczniowie, którzy buntują się przeciw nowej rzeczywistości i nie chcą się pogodzić z utratą dawnego świata. Marzą o powrocie do swojego

kraju i do tego co jest im znane, mimo że rodzice argumentują, że ich życiowe warunki uległyby tam pogorszeniu. Dzieci te się nie adaptują, nie przywiązują wagi do nauki, zupełnie rezygnują z szansy na osiągnięcie sukcesu.

Aby ułatwić uczniom adaptację w nowych warunkach, prowadzimy różne działania integracyjne. Staramy się angażować nie tylko uczniów i rodziców migrujących, lecz także nauczycieli, pracowników naszej szkoły oraz polskich rodziców i uczniów. Już od trzech lat w Szkole Podstawowej w Mrokowie organizujemy Dzień Wielu Kultur oraz obchody Księżycowego Nowego Roku. Oba wydarzenia szkolne to okazja do przeprowadzania warsztatów kulturowych o krajach pochodzenia naszych uczniów migrujących, organizowania gier i zabaw integrujących szkolną społeczność oraz przygotowywania teatralnych adaptacji legend i pokazów tańca przybliżających kulturę uczniów z doświadczeniem migracyjnym⁴. Dzięki tym inicjatywom nie tylko polscy uczniowie poznają lepiej koleżanki i kolegów z zagranicy, lecz także dzieci migrujące przyswajają kulturę i wartości polskie. Dodatkowo takie działania pozwalają dzieciom obcojęzycznym poczuć się częścią grupy i być dumnym ze swojej kultury. Kształtują też postawy równości i otwartości w stosunku do inności wśród pracowników szkoły, uczniów i lokalnej społeczności oraz przyczyniają się do budowania środowiska otwartego na wielokulturowość i wielojęzyczność.

Należy pamiętać, że integrowanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym z ich polskimi rówieśnikami, to proces ciągły i dwutorowy. Z jednej strony zadaniem nauczyciela powinno być nauczanie języka polskiego jako obcego i wspieranie przyjmowania postaw i zachowań prospołecznych przez dzieci migrujące. Z drugiej zaś – uczenie polskich uczniów tolerancji i zachęcanie ich do poznawania nowych kultur i obyczajów. Takie połączenie dwóch strategii stwarza możliwość większej integracji dzieci ze społecznością szkolną i lokalną (Ślusarczyk i in. 2016: 7). Pomocne jest także realizowanie projektów europejskich we współpracy z fundacjami i stowarzyszeniami, mające na celu lepszą adaptację uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Wśród takich instytucji jest m.in. Fundacja Świat na Wyciągnięcie Ręki, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz Stowarzyszenie Edukacji i Postępu STEP⁵.

1 Wnioski są zazwyczaj przetłumaczone na język ojczysty migranta, jednak dla wielu obcokrajowców polskie regulacje prawne są niezrozumiałe.

2 Warto podkreślić, że zanim asystenci kulturowi pojawili się w szkole, frekwencja rodziców obcojęzycznych na zebraniach była znikoma.

3 Według Kalervo Oberga „w zmniejszeniu lub zneutralizowaniu działań szoku kulturowego kluczową rolę odgrywa nauczanie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi” (Oberg 2006: 145).

4 Podczas tych spotkań przedstawiono między innymi legendę o potworze Nian czy przygotowaniu lampionów według kalendarza księżycowego z okazji Święta Lampionów.

5 Więcej na temat zrealizowanych w szkole projektów: zob. Mikulska, Tu (2018).

Nasza działalność nie ogranicza się jedynie do szkoły. Aktywnie współpracujemy z organizacjami pozarządowymi i społecznymi, lokalnymi i międzynarodowymi. Dzielimy się naszym doświadczeniem na spotkaniach dotyczących integracji w klasach wielokulturowych zarówno z nauczycielami, jak i pracownikami szkoły. Uwzględniamy aspekt wielokulturowości w organizacji pracy szkoły, np. na stronie internetowej szkoły umieściliśmy zakładkę „Wielokulturowość”, gdzie rodzice obcojęzyczni mogą znaleźć informacje szkolne w ich języku ojczystym.

Ponadto organizujemy dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego oraz zajęcia kompensacyjne i wyrównawcze, które mają wspomagać proces nauki i ćwiczenie wymowy. Należy podkreślić, że trzy lata temu, dzięki zmianie przepisów oraz zgodzie dyrektor szkoły, został utworzony oddział przygotowawczy. Umożliwia roczne przygotowanie do regularnej nauki w polskiej szkole⁶. Poza tym nasza placówka współpracuje z dwoma ośrodkami uniwersyteckimi, które wspierają nauczycieli w zdobywaniu kompetencji językowych oraz dostosowaniu materiałów do potrzeb i możliwości językowych uczniów z doświadczeniem migracyjnym. To powoduje, że z każdym rokiem stwarzamy coraz lepsze warunki do realizacji postulatów szkoły wielokulturowej.

My, asystenci kulturowi, stajemy się czasami wielokulturowymi adwokatami, gdy w klasie pojawiają się konflikty i nieporozumienia na tle kulturowym, narodowym, etnicznym lub religijnym. Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, nieznający biegle języka polskiego, nie mogą się obronić i wytłumaczyć swojej sytuacji. Współpraca asystentów z psychologami i pedagogami szkolnymi oraz ich interwencje w wielu przypadkach doprowadziły do zwiększenia szczególnej opieki nad uczniami⁷.

Praca chińskiej asystentki kulturowej – doświadczenie

Przez pięć lat współpracy ze szkołą, moja rola często wbiegała poza ramy obowiązków asystenta kulturowego. Interweniowałam w przypadkach, kiedy rozdarcie między kulturami i wartościami dziecka doprowadzało do poważnego konfliktu. Musiałam, np. stać się mediatorem między rodzicami, reprezentującymi kulturę wyjściową, a uczennicą, która coraz bardziej się utożsamiała z kulturą lokalną (docelową). Na kilka miesięcy przed egzaminem gimnazjalnym przestała chodzić do szkoły. Sytuacja się pogorszyła, gdy otrzymaliśmy informację, że dziewczynka uciekła z domu. Dalsze wyjaśnienia doprowadziły do odkrycia,

że konflikt w rodzinie był wielowarstwowy, narastał już od pewnego czasu i wynikał przede wszystkim z różnic kulturowych. Udało mi się przekonać dziewczynkę do powrotu do szkoły, przystąpienia do egzaminu, a następnie do zapisania się do szkoły ponadgimnazjalnej. Rezultat był pozytywny, jednak intuicja podpowiada mi, że prawdopodobnie były to tylko pozory. Do dziś pamiętam słowa tej dziewczynki: „Nawet pani mnie nie zrozumie. Ja zawsze będę czuła się gorsza od najgorszego polskiego ucznia, bo mój język polski nigdy nie będzie wystarczająco dobry”.

Innym przykładem jest historia chłopca z siódmej klasy, który również zaczął wagarować. Choć nie miałam kontaktu z jego rodzicami i nie wiedziałam gdzie mieszka, udało mi się do nich dotrzeć. Okazało się, że byli nieświadomi zaistniałej sytuacji. Z rozmowy z ich synem wynikało, że choć był w Polsce już od kilku lat, to wciąż czuł, że nie miał wystarczających kompetencji językowych, aby poradzić sobie ze szkolnym materiałem. Jego zaległości narastały, otrzymywał coraz więcej negatywnych ocen. Jako ambitny i pracowity chłopiec nie chciał przyznać się do trudności i poprosić o pomoc. Dzięki współpracy grupy nauczycieli, udało się wesprzeć ucznia, doprowadzić go do ukończenia edukacji w naszej szkole oraz aplikowania do szkoły średniej.

Mimo tych dwóch historii zakończonych stosunkowo pozytywnie, niestety nie mogę powiedzieć, że praca z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym to pasmo sukcesów. Zdarzają się porażki, które obciążają psychikę, ale jednocześnie motywują do intensywniejszej pracy. Do takich zaliczyłabym sytuację, która wydarzyła się któregoś lata. Czułam się bezsilna wobec kolejnych odmów przyjęcia naszej uczennicy do szkoły średniej w Warszawie ze względu na zbyt niską liczbę punktów wynikającą ze słabej znajomości języka polskiego. Ostatecznie dziewczynka została przyjęta do liceum integracyjnego o dość niskich osiągnięciach edukacyjnych.

Obecność asystenta kulturowego w szkole daje uczniom cudzoziemskim poczucie, że w pobliżu jest ktoś, kto zna ich język oraz kulturę i w razie potrzeby udzieli im wsparcia. Aby zyskać zaufanie uczniów potrzeba jednak czasu. Większość asystentów, których poznałam, ma wyższe wykształcenie i – co najważniejsze – praktyczne doświadczenie w pracy w szkole wielokulturowej, dzięki czemu wykazuje się wysokim poziomem empatii, zaradnością, wytrwałością i profesjonalizmem. Wyróżniają ich też osobiste historie. Jedna asystentka, z którą współpracuję, jako dziecko przyjechała z rodzicami z Wietnamu

6 Szerzej na temat refleksji dotyczącej nauczania w oddziale przygotowawczym: zob. Mikulska (2019).

7 Taką opieką obejmuje się np. uczniów, wobec których rodzice stosowali kary cielesne albo opieka rodzicielska została zaniedbana lub zaniechana.

do Polski i trafiła do polskiej szkoły. Wsparcie ze strony nauczycieli i pracowników szkoły oraz przyjazne przyjęcie przez uczniów przyczyniły się do jej dobrej adaptacji. W trakcie tego procesu nabyła umiejętności wymagane w pracy, którą teraz wykonuje. Inna asystentka przybyła z Chin do Polski z mężem. W naszym kraju podjęła pracę i nauczyła się języka. Ma dwóch synów w polskiej szkole podstawowej i na co dzień zmagają się z podobnymi trudnościami, jak rodzice dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Z kolei asystent z Wietnamu już jako zagraniczny student na polskiej uczelni napotkał wiele trudności w procesie adaptacji. Niemniej jednak zdobył umiejętności językowe i zdecydował się zostać w Polsce, aby tutaj pracować i założyć rodzinę.

Moja historia jest trochę inna, ponieważ jestem Polką. Mój mąż pochodzi z Tajwanu. Nasze dzieci urodziły się w Stanach Zjednoczonych, a wychowały w rodzinnym kraju męża. Gdy przyjechaliśmy do Polski w 2011 r., były już nastolatkami i ze względu na nieznaną języka polskiego, mimo posiadania polskich paszportów, czuły się obcokrajowcami. Moim marzeniem było, aby dzieci poznały Polskę i doświadczyły życia w innym środowisku, w innej społeczności. W efekcie poszły do publicznego gimnazjum. Trudności pojawiły się już w pierwszych dniach w szkole. Pomimo biegłej znajomości języka angielskiego, nawet z tego przedmiotu dostawały jedynki. Największą traumą były dla nich lekcje języka polskiego. Znały tylko pojedyncze słowa, co było zdecydowanie niewystarczające, aby na lekcjach omawiać *Treny* Jana Kochanowskiego czy *Dziady* Adama Mickiewicza. Podobnie wyglądała sytuacja na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii, fizyki czy chemii. Córka codziennie wracała do domu z płaczem i nie chciała chodzić do szkoły. Jedną z nauczycielek krzywdząco stwierdziła, że „oni kłamią, twierdząc, że nic nie rozumieją na lekcjach. Przecież matka jest Polką, więc jak mogą nic nie rozumieć?”. Gdy dzieci zapytały mnie pewnego dnia: „Po co nas tu przywiozłaś?”, uznałam, że koniecznością jest poszukanie wsparcia psychologa dla nich i dla siebie.

Na Tajwanie moje dzieci były przeciętnymi uczniami w klasie, ale w Polsce poczuły się kompletnie bezwartościowe, a ja jako matka czułam się winna i bezsilna. Kontaktowałam się w ich sprawie z wieloma jednostkami edukacyjnymi, łącznie z kuratorium oświaty i Ministerstwem Edukacji Narodowej. Tłumaczyłam, że oczekiwania stawiane dzieciom z doświadczeniem migracyjnym są niemożliwe do spełnienia. Powinny zostać wprowadzone konkretne rozwiązania systemowe, które uwzględniłyby różnice programowe i kulturowe oraz stworzyłyby bardziej przyjazne warunki do nauki. W kuratorium usłyszałam

w odpowiedzi, że nauczyciel ma program i musi go zrealizować, w ministerstwie zaś nie dostrzegli problemu – przecież dzieci uczęszczały do klasy dwujęzycznej.

W obliczu braku wsparcia z zewnątrz płaciłam za prywatne korepetycje z polskiego, chodziłam z dziećmi do szkoły i robiłam notatki, tłumaczyłam podręczniki i polecenia na angielski, prosiłam nauczycieli o zrozumienie i przystosowanie materiałów. Niejednokrotnie siedzieliśmy do późnych godzin nocnych, żeby wyuczyć się jakiejś partii materiału. Po ponad roku stwierdziłam, że nasze wysiłki są niewspółmierne do wyników, zapisałam je więc do prywatnej szkoły z maturą międzynarodową.

Ponad dwadzieścia lat spędzone poza granicami Polski i nabyte umiejętności językowe znajdują odzwierciedlenie w mojej wrażliwości na wszelką odmienność, nie tylko kulturową. Wieloletnie doświadczenie w pracy nauczyciela języka angielskiego jako drugiego oraz stała współpraca ze społecznością migrancką przekładają się na zaufanie, którym darzą mnie dzieci i ich rodzice. To pozwala sądzić, że w większości przypadków uczniowie migrujący w naszej szkole czują się wystarczająco komfortowo, aby poprosić o pomoc, bo ufają, że będą wysłuchani i otrzymają wsparcie. Dotyczy to nawet tych, którzy nabyli odpowiednie kompetencje językowe i dobrze radzą sobie z nauką – oni również miewają momenty wątpliwości i niepewności. Naszym celem jako asystentów kulturowych jest stworzenie wszystkim dzieciom w miarę stabilnego i szczęśliwego świata, nawet jeśli ten świat znajduje się po nieznaną dotychczas stronie kuli ziemskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, K., Jarmuż, M., Ośko, K. (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa: ORE.
- Mikulska, A. (2019), *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2019, str. 61–66.
- Mikulska, A., Tu, K. (2018), *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] Gębał, P. E. *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków.
- Oberg, K. (2006), *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Transkulturelle Psychiatrie”, s. 141–146, < journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/009182966000700405 > [dostęp: 27.07.2019].
- Ślusarczyk, M., Struzik, J., Pustułka, P., Strzemecka, S. (2016), *Rodziny czasem wędrują ... nawet bardzo daleko. Program pilotażowy zajęć edukacji wielokulturowej dla dzieci ze*

szkół podstawowych, <bit.ly/2RibZv9> [dostęp: 27.07.2019].

KATARZYNA TU Asystentka kulturowa (j. chiński) w Szkole Podstawowej w Mrokwie w gminie Lesznowola. Współzałożycielka Grupy „Powroty” w Fundacji „Sto Pociągów” oraz koordynatorka projektu „(Z) Powrotem w Polsce”. Była prezes stowarzyszenia International Women’s Association w Tajchung oraz konsultantka języka angielskiego w prywatnych szkołach w Tajchungu na Tajwanie w latach 2000–2011. Mieszkała 13 lat na Tajwanie i 10 lat w USA, gdzie pracowała jako menedżerka programów biznesowych i koordynatorka programów szkoleniowych dla Kriebler Institute w Waszyngtonie, D.C. Absolwentka University of Michigan, na kierunkach: psychologia, dziennikarstwo i marketing. Prywatnie żona Tajwańczyka oraz matka wielokulturowego rodzeństwa.