

DZIECKO „INNE” KULTUROWO W POLSCE Z BADAŃ NAD EDUKACJĄ SZKOLNĄ

Edyta Januszewska
Urszula Markowska-Manista



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ



**DZIECKO „INNE”
KULTUROWO W POLSCE
Z BADAŃ NAD EDUKACJĄ SZKOLNĄ**

DZIECKO „INNE” KULTUROWO W POLSCE Z BADAŃ NAD EDUKACJĄ SZKOLNĄ

Edyta Januszewska

Urszula Markowska-Manista



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
Warszawa 2017

Recenzowała
Dr hab., prof. Barbara Grabowska

Projekt okładki
studio-R Rafał Bielski

Redakcja
Joanna Marek-Banach

Korekta
Hanna Cieśla

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017

ISBN 978-83-64953-56-9

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	11
Rozdział 1	
OD ZAŁOŻEŃ PRAWNYCH PO DZIAŁANIA W PRAKTYCE	25
1.1. Prawo i obowiązek edukacji w wybranych aktach prawa międzynarodowego i krajowego	25
1.1.1. Dokumenty europejskie	29
1.1.2. Dokumenty polskie	34
1.2. Przegląd badań i projektów dotyczących wsparcia integracyjnego uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach	37
1.2.1. Realizowane inicjatywy i projekty	41
Rozdział 2	
EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W WYMIARZE EDUKACJI SZKOLNEJ I POZASZKOLNEJ	47
2.1. Teoretyczne podstawy i definiowanie edukacji międzykulturowej	47
2.2. Praktyczne aspekty edukacji międzykulturowej	56
Rozdział 3	
UCZEŃ „INNY KULTUROWO” I JEGO EDUKACJA W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ	67
3.1. Model edukacji w Republice Federalnej Niemiec	73
3.1.1. Informacje ogólne o systemie edukacyjnym	76
3.1.2. Polityka migracyjna i integracyjna	79
3.1.3. Kształcenie dzieci imigrantów i uchodźców	81
3.2. Model edukacji w Wielkiej Brytanii	86
3.2.1. Informacje ogólne o systemie edukacyjnym	86
3.2.2. Polityka migracyjna i integracyjna	87
3.2.3. Kształcenie dzieci imigrantów	89

3.3.	Model edukacji w Królestwie Szwecji	92
3.3.1.	Informacje ogólne o systemie edukacyjnym	92
3.3.2.	Polityka migracyjna i integracyjna	94
3.3.3.	Kształcenie dzieci imigrantów	94
3.4.	Model edukacji w Republice Francuskiej	97
3.4.1.	Informacje ogólne o systemie edukacyjnym	97
3.4.2.	Polityka migracyjna	98
3.4.3.	Kształcenie dzieci imigrantów	99

Rozdział 4

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH 103

4.1.	Przedmiot, cele i pytania badawcze	105
4.2.	Metody, techniki i narzędzia badawcze	107
4.2.1.	Wywiad mało skategoryzowany – nieustrukturyzowany	108
4.2.2.	Studium przypadku	110
4.2.3.	Analiza dokumentów	111
4.3.	Czas i miejsce badań	112
4.4.	Charakterystyka badanej grupy i sposób przeprowadzania badań	114

Rozdział 5

EDUKACJA W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI 120

5.1.	Modele edukacji – integracyjny, separacyjny, mieszany	120
5.2.	Podstawa programowa – treści edukacji międzykulturowej	122
5.3.	Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole – dane statystyczne	145
5.4.	Małoletni cudzoziemcy bez opieki w szkole	152
5.5.	Przyjmowanie do szkół i do klas uczniów „odmiennych kulturowo”	157
5.5.1.	Działania podejmowane przez szkołę, w której uczą się uczniowie cudzoziemscy oraz działania informacyjne skierowane do polskich uczniów i rodziców	161
5.5.2.	Pakiety informacyjne dla uczniów i ich rodziców	170
5.5.3.	Współpraca szkoły z rodzicami uczniów cudzoziemskich	172
5.5.4.	Kontakty z rodzicami uczniów czeczeńskich	175
5.5.5.	Praca w klasie wielokulturowej	179
5.5.6.	Metody pracy i system oceniania	181

Rozdział 6

ZRÓŻNICOWANE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIÓW

„ODMIENNYCH KULTUROWO” 186

6.1.	Zajęcia dodatkowe dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)	186
6.2.	Nauka języka polskiego jako obcego w formie dodatkowych lekcji oraz dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu	189
6.2.1.	Język porozumiewania	189

6.3.	Pomoc nauczyciela – wsparcie asystentów międzykulturowych	190
6.4.	Różnice kulturowe	198
6.4.1.	Różnice w podejściu do edukacji i szacunku do nauczyciela	204
6.4.2.	Udział w olimpiadach, zawodach, konkursach	205
6.4.3.	Udział w zajęciach pozalekcyjnych	206
6.5.	Frekwencja i promocja do następnej klasy	209
6.5.1.	Rotacja uczniów	209
6.5.2.	Problemy w nauce i brak klasyfikacji uczniów cudzoziemskich do następnej klasy	211
6.5.3.	Zaangażowanie nauczycieli w pomoc uczniom w nauce	221
6.5.4.	Problemy wychowawcze i zachowania uczniów czeczeńskich dezorganizujące prowadzenie lekcji	223
6.5.5.	Pomoc polskich dzieci w nauce uczniom cudzoziemskim	229

Rozdział 7

UDZIAŁ UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH W ŻYCIU SZKOŁY – INTEGRACJA

7.1.	Bariery w integracji uczniów cudzoziemskich w szkole	231
7.1.1.	Konflikty między rówieśnikami	233
7.1.2.	Brak uczestnictwa w wycieczkach, imprezach i dyskotekach szkolnych	235
7.1.3.	Traumatyczne doświadczenia wojenne dzieci uchodźców	239
7.2.	Czynniki wpływające na udany proces integracji w szkole	240
7.2.1.	Znajomość języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie oraz wcześniejsze doświadczenia edukacyjno-socjalizacyjne	240
7.2.2.	Relacje nauczyciel–uczeń cudzoziemski	242
7.2.3.	Integracyjna rola wielokulturowych programów edukacyjnych	244
7.3.	Sposoby i rodzaje integracji uczniów cudzoziemskich w szkole	247
7.3.1.	Tańce zespołów czeczeńskich	247
7.4.	Zakorzenie czy próba przetrwania uczniów czeczeńskich w przestrzeni szkoły? ..	249

Rozdział 8

UCZNIOWIE POCHODZENIA AFRYKAŃSKIEGO I POLSKO-AFRYKAŃSKIEGO W POLSKIEJ SZKOLE

8.1.	Afrykanie w Polsce	255
8.2.	Trudności komunikacyjne uczniów afrykańskich w polskiej szkole	257
8.3.	Funkcjonowanie i komunikacja uczniów pochodzenia afrykańskiego w szkole	258
8.4.	Rodziny dwukulturowe	259
8.4.1.	Kontakty nauczycieli z rodzicami uczniów dwukulturowych, binacjonalnych	263

Rozdział 9**UCZNIOWIE Z KRAJÓW ARABSKICH (IRAK, SYRIA, PALESTYNA, ARABIA SAUDYJSKA) I Z RODZIN DWUKULTUROWYCH W POLSKIEJ SZKOLE 266**

9.1. Cudzoziemcy z krajów arabskich w Polsce	266
9.2. Trudności komunikacyjne uczniów z krajów arabskich w szkole	268
9.3. Różnice kulturowe	269
9.4. Rotacja uczniów pochodzenia arabskiego w polskich szkołach	271
9.5. Integracja w przestrzeni szkoły	273
9.5.1. Wycieczki, wyjścia szkolne oraz inne aktywności integrujące uczniów cudzoziemskich w przestrzeni szkoły	275
9.6. Aklimatyzacja w środowisku szkolnym	277
9.7. Rodziny dwukulturowe	278
9.8. Szkolne i pozaszkolne pola integracji	280
9.9. Uczestnictwo w życiu szkoły	283
9.10. Opowiadanie o wojnie	285
9.11. Kontakty z rodzicami uczniów dwukulturowych (binacjonalnych)	286
9.12. Uczeń z rodziny polsko-saudyjskiej w szkole (refleksje nauczycieli)	287

Rozdział 10**SYSTEM EDUKACJI W CZEZENII I W WYBRANYCH KRAJACH ARABSKICH (IRAK, SYRIA, PALESTYNA, ARABIA SAUDYJSKA) 289**

10.1. System edukacji w Republice Czezeńskiej	290
10.2. System edukacji w Republice Iraku	294
10.3. System edukacji w Syryjskiej Republice Arabskiej	303
10.4. System edukacji w Autonomii Palestyńskiej	308
10.5. System edukacji w Królestwie Arabii Saudyjskiej	313

Rozdział 11**UCZEŃ ODMIENNY KULTUROWO W POLSKIEJ SZKOLE – STUDIA PRZYPADKÓW 321**

11.1. Uczniowie z Arabii Saudyjskiej w szkole językowej w Warszawie – refleksje lektorki	321
11.2. Nauczanie języka polskiego migrantów z krajów na kontynencie afrykańskim – na przykładzie kursów językowych w Warszawie	324
11.3. Studium przypadku wielokulturowej szkoły na przykładzie Gimnazjum Społecznego nr 20 „Raszyńska” w Warszawie	331
11.3.1. Klasa multi-kulti a problemy edukacyjne uczniów	335
11.3.2. Integracja	342
11.3.3. Frekwencja i punktualność	348
11.3.4. Relacje uczniów cudzoziemskich z nauczycielami i polskimi kolegami	351
11.3.5. Różnice kulturowe	354
11.3.6. Zachowania uczniów cudzoziemskich dezorganizujące proces lekcyjny	359

11.3.7. Kontakty z rodzicami uczniów cudzoziemskich	361
11.3.8. Plany na przyszłość	362
Rozdział 12	
CZY POLSKI NAUCZYCIEL JEST PRZYGOTOWANY DO PRACY Z UCZNIAMI CUDZOZIEMSKIMI?	364
12.1. Postawy studentów wobec uchodźców	364
12.2. Postawy nauczycieli wobec uczniów cudzoziemskich	376
ZAKOŃCZENIE	394
SPIS TABEL I RYCIN	404
BIBLIOGRAFIA	405

*Podziękowania kierujemy do wszystkich tych
– dorosłych oraz dzieci, którzy zechcieli uczestniczyć
w naszych badaniach i poświęcili nam swój wolny czas.*

Autorki

WPROWADZENIE

Od najdawniejszych czasów ludzie migrowali w poszukiwaniu bezpieczeństwa i godnych warunków życia. W wyniku wojen, kataklizmów ekologicznych, ubóstwa i przemocy człowiek zawsze poszukiwał schronienia w miejscach, w których mógł poczuć się bezpieczniej, miał szansę, aby się rozwijać pod względem fizycznym, psychicznym, mentalnym i intelektualnym, a jego prawa były szanowne. Ruud Lubbers, były Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców powiedział, że: „Szacunek niezbędny przy ochronie uchodźców wynika z uznania godności i wartości każdej osoby. Szacunek jest siłą kreatywną, pozytywną mocą. Siłą pozytywnego myślenia. Szacunek dla wszystkich, przy całej ich różnorodności, oznacza pokój i przyszłość dla każdego”¹. Oznacza również pokój i bezpieczne warunki życia i rozwoju dla dzieci, które są kluczowymi aktorami przyszłego świata.

Podczas wojen i konfliktów zbrojnych najbardziej cierpią dzieci, kobiety i osoby starsze. W sytuacji zagrożenia zdrowia i życia ci, którzy mogą, podejmują próbę ucieczki ze swojego domu, miasta i kraju, stając się tym samym uchodźcami i migrantami. W literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy etapy doświadczeń migracyjnych uchodźców: przedmigracyjny, czyli życie w kraju pochodzenia przed wyjazdem/ucieczką do nowego kraju. Może być to zarówno funkcjonowanie w warunkach „kruchej” pokoju i rozpoczynającej się destabilizacji – przed rozpoczęciem konfliktu zbrojnego, a także życie w trudnych warunkach wojennych i narażeniu na przemoc fizyczną, psychiczną i emocjonalną. Druga faza to faza migracyjna, która wiąże się z ucieczką z własnego kraju i najczęściej odbywa się w pośpiechu, bez możliwości pożegnania się z najbliższymi osobami i niemożnością zabrania ze

¹ „Z Obcej Ziemi”, nr 14/2001, s. 2.

sobą najważniejszych rzeczy. W przypadku dziecka może to być ulubiona zabawka, pamiątka od ukochanej, zaufanej osoby czy zdjęcie kogoś bliskiego. Trzecia faza to faza postmigracyjna, która wiąże się z rozpoczęciem nowego życia w kraju przyjmującym i z problemami z tym związanymi. Jednym z takich problemów jest odnalezienie się dziecka, jego rodziców/opiekunów w nowym miejscu zamieszkania i w nowym środowisku szkolnym, warunkowane kulturowym otwarciem bądź zamknięciem społeczeństwa przyjmującego i jego poszczególnych środowisk w tym środowiska edukacyjnego.

Prezentowana monografia jest zwieńczeniem kilkuletnich badań autorek prowadzonych nad sytuacją dzieci – określanych w literaturze przedmiotu jako „inne kulturowo” – w środowisku polskiej szkoły (w przestrzeni edukacji szkolnej) i w środowiskach z nią powiązanych. Owa sytuacja – jak potwierdziły nasze badania – w dużej mierze zależy „od powiązań pomiędzy poziomami: mikro – domem rodzinnym, postawami rodziców, pracą konkretnych nauczycieli, mezo – funkcjonowaniem klas i szkół oraz makro – założeniami politycznymi i zróżnicowaniem (lub jego brakiem) społeczeństwa przyjmującego”². Urie Bronfenbrenner w swoim ekologicznym modelu środowiskowym podkreśla, że dziecko znajduje się w polu oddziaływań różnych systemów (mikro-, mezo-, egzo- i makro), a jego rozwój przebiega w relacji ze środowiskiem³. Poziomy i powiązania zaś pomiędzy nimi oraz historyczny i społeczny kontekst funkcjonowania danej społeczności w środowisku lokalnym warunkują międzykulturowe otwarcie bądź zamknięcie szkoły. Niezwykle istotnym elementem międzykulturowego otwarcia szkoły jest integracja, a więc włączanie, które „oznacza, że mamy do czynienia po prostu z dziećmi: wszystkie one mają prawo do uczenia się”⁴. Włączanie zakłada tym samym poszukiwanie nowych strategii, rozwiązań i sposobów

² M. Ślusarczyk, K. Nikielska-Sekuła, *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, T. 40, nr 2(152)/2014, s. 177.

³ R. Vasta, M.M. Haith, M.A. Scott, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 72–74.

⁴ J. Bogucka, *Integracja czy włączanie*, materiały na seminarium zorganizowane przez Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa – wrzesień 1997, <http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm> [dostęp: 16.08.2016].

na pracę edukacyjną w heterogenicznej kulturowo szkole oraz – w przypadku obecności uczniów przynależących do różnych kultur i narodowości – międzykulturowe otwarcie się szkoły⁵.

Pojęcie „otwarcia międzykulturowego” zostało pierwotnie sformułowane w kontekście otwierania się usług społecznych na potrzeby migrantów w Europie Zachodniej, głównie w Niemczech w latach 90. XX w.⁶. Od tego czasu podejście to zostało przyjęte i jest wdrażane przez organizacje non profit, instytucje publiczne, władze lokalne, jak również instytucje oświatowe, w tym szkoły⁷. W szerokim znaczeniu otwarcie międzykulturowe oznacza europejską próbę przekształcenia potrzeb społeczeństwa imigracyjnego w koncept instytucjonalny i akceptację faktu, że międzynarodowe ruchy migracyjne nie są fenomenem naszej dekady, gdyż od wieków mają swoje konsekwencje w różnicowaniu się populacji na starym kontynencie i odpowiadają za konflikty wywołane ujawniającymi się różnicami kulturowymi i społeczno-ekonomicznymi. Stąd głównym celem procesów międzykulturowego otwarcia jest zagwarantowanie sprawiedliwego i równego dostępu do wszystkich obszarów usług (administracji publicznej, pomocy społecznej, usług zdrowotnych, oświatowych, kulturalnych, medialnych itd.) dla członków przynależących do mniejszości narodowych, etnicznych oraz grup społecznych należących do nowych mniejszości kulturowych, w tym uchodźców i migrantów, a także przeciwdziałanie mechanizmom ich wykluczenia. Owa orientacja międzykulturowa ma również na celu integrację społeczną i włączenie mniejszości w praktyki życia codziennego społeczeństwa większościowego. Tym samym służyć ma rozwojowi wszystkich istniejących zasobów ludzkich.

Międzykulturowe otwarcie ma wpływ na struktury, procesy i wyniki działań społecznych, gdyż wynika z i prowadzi do zmiany owych struktur i proce-

⁵ A. Holzbrecher, U. Over (red.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2015.

⁶ W. Hinz-Rommel, *Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste*, w: K. Barwig, W. Hinz-Rommel (red.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Lambertus, Freiburg im Breisgau 1995, s. 129–147.

⁷ *Inclusive education and intercultural opening*, <http://www.elmmagazine.eu/articles/inclusive-education-and-intercultural-opening> [dostęp: 16.08.2016]; Ch. Griese, H. Marburger, *Interkulturelle Öffnung*, Ein Lehrbuch, Oldenbourg Verlag 2012.

dur organizacyjnych oraz warunkuje praktyki sprzyjające inkluzji mniejszości w społeczeństwie większościowym.

Sama obecność migrantów i uchodźców w europejskich społeczeństwach nie gwarantuje im dostępu do dóbr i usług publicznych na takich samych bądź podobnych zasadach, na jakich korzysta z nich większość danego społeczeństwa. Codzienna praktyka pokazuje, że służby administracyjne nie docierają do migrantów w takim samym stopniu, jak do członków społeczeństwa większościowego, zwłaszcza w obszarze działań informacyjnych, wspierających, prewencyjnych⁸ i antydyskryminacyjnych. Stąd otwarcie międzykulturowe traktowane jest jako proces zmian w organizacji dostępu do dóbr i usług publicznych oraz jako zadanie wspólnotowe, którego celem jest zapewnienie większego udziału mniejszości w partycypacji na rzecz społeczeństwa jako całości. W podejściu tym zwrócono również uwagę na potrzebę uczestnictwa migrantów w inicjowaniu i rozwoju międzykulturowych procesów otwarcia. Niemniej, rozpatrując przytoczone alternatywy należy mieć na uwadze trudności wynikające z tradycyjnych zależności i relacji władzy, kulturowych i społecznych ram zachowań w danym społeczeństwie oraz trzeba zwrócić uwagę na obciążenia (dyskryminacja wielokrotna, rasizm, ubóstwo, marginalizacja, wykluczenie itp.) dotyczące mniejszości (migrantów, uchodźców) funkcjonujących w społeczeństwach większościowych.

Badania Annette Sprung przeprowadzone w społeczeństwie austriackim, wskazujące na przyczyny rzadkiego korzystania z usług publicznych przez imigrantów, obrazują jednocześnie bariery uniemożliwiające ich partycypację w praktykach międzykulturowego otwarcia. Badaczka podkreśla m.in. znaczenie:

- bariery językowej (imigranci, którzy nie mówią dobrze po niemiecku, brak tłumaczy i urzędników ze znajomością obcych języków);
- bariery kulturowej (tabu kulturowe w doradztwie, nieporozumienia kulturowe itd.);
- braku zaufania do instytucji publicznych (np. jednym z powodów jest nieobecność w instytucjach pracowników o innym pochodzeniu narodowym);

⁸ Za: S. Gaitanides, *Zugangsbarrieren von Migrant(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung*, w: G. Auernheimer (red.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen 2001, s. 181.

- braku wiedzy na temat struktur i usług oferowanych migrantom przez administrację publiczną;
- negatywnego doświadczenia migrantów (w kraju pochodzenia lub z władzami kraju przyjmującego); odmienne koncepcje doradztwa i wsparcia klasy średniej (np. niebezpośredni sposób wyrażania, komunikowania się) oraz obawy przed konsekwencjami związanymi z uzyskaniem (bądź nie) pozwolenia na pobyt⁹.

Ważnym krokiem w procesie otwarcia międzykulturowego jest zatem identyfikowanie zarówno widocznych, namacalnych, jak i ukrytych barier związanych z indywidualnymi trudnościami adaptacyjnymi migrantów i niwelowanie ich.

W wąskim znaczeniu termin międzykulturowego otwarcia odnosi się do podejścia pedagogicznego i propozycji reformy instytucji oświatowych mających wpływ na edukację i rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych. Chodzi tu o międzykulturowe kształcenie akademickie przyszłych nauczycieli i kadry zarządzającej w oświacie, międzykulturowe przygotowanie i doszkalanie pracowników szkół i przedszkoli oraz wdrażanie międzykulturowej edukacji w teorii i praktyce edukacji szkolnej oraz edukacji pozaszkolnej. Różnice kulturowe oraz specyfika środowiska edukacyjnego danej szkoły wskazują na trudności, jak również możliwości obrania przez placówkę edukacyjną strategii międzykulturowego otwarcia i organizowania wsparcia, pracy wychowawczej, dydaktycznej i psychologiczno-pedagogicznej skierowanej (w przypadku Polski) równocześnie do polskich uczniów oraz uczniów odmiennych kulturowo. Kolejnym istotnym aspektem są prawne podstawy tych działań i gotowość szkoły – w wymiarze interpersonalnym, przestrzennym i administracyjnym – do efektywnej dla większości i mniejszości – międzykulturowej pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, a więc uczniami polskimi, uchodźczymi, cudzoziemskimi i uczniami reemigrantami.

Wyniki badań pokazują, że w społeczeństwie większościowym nie wystarczy jedynie „nie wykluczać” imigrantów¹⁰. Stąd od szkoły i środowisk z nią współpracujących oczekuje się nie tylko inkluzji uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych do systemu edukacyjnego, lecz także wprowadzania

⁹ A. Sprung, *Intercultural competence in public administration, challenges in politics and education in multicultural environments*, „Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften”, nr 15/2004, http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/sprung15.htm [dostęp: 16.08.2016].

¹⁰ *Ibidem*.

konstruktywnych zmian w rzeczywistości edukacyjnej uczniów tworzących szkolne wspólnoty oraz projektowania i prowadzenia edukacji zróżnicowanej, obejmującej potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów.

Międzykulturowość odbywa się na wielu płaszczyznach i jest procesem obejmującym nauczycieli, uczniów, rodziców, władze oświatowe oraz środowisko lokalne, w którym znajduje się szkoła¹¹. Proces ten odnosi się do komunikacji pomiędzy wszystkimi wspomnianymi kluczowymi dla szkoły aktorami oraz dotyczy transmisji wiedzy, kształtowania postaw, nabywania nowych umiejętności i kompetencji w zmieniającej się kulturowo i społecznie przestrzeni szkoły. Do kluczowych elementów tego procesu, na które zwracają uwagę Alfred Holzbrecher i Ulf Over, należą:

- zorientowanie na zasoby i kapitał kulturowy uczniów, nauczanie nowego (zgodnego z aktualnymi wyzwaniami) obchodzenia się z różnorodnością w szkole;
- kształtowanie nowych wymiarów kultury szkoły w warunkach dywersyfikacji społecznej i kulturowej, realizacja treści edukacji międzykulturowej w kontekście przemian migracyjnych;
- kształcenie językowe powiązane z nabywaniem kompetencji międzykulturowych, międzykulturowa praca szkoły z rodzicami jako istotnymi partnerami procesów wychowania i kształcenia;
- wykorzystanie doświadczeń i biografii nauczycieli i rodziców (z innych kręgów kulturowych), jako agentów zmiany;
- międzynarodowa i międzykulturowa kooperacja w przestrzeni edukacyjnej, odnosząca się do realizacji projektów ze szkołami z zagranicy, ze szkołami dla mniejszości oraz wymiana uczniów w projektach partnerskich szkół;
- kształcenie nauczycieli zorientowane na nabywanie międzykulturowych kompetencji i uczenie o różnorodności z doświadczaniem różnorodności¹².

Międzykulturowe otwarcie szkoły, a więc korzystanie z potencjału i zasobów tak zróżnicowanych grup kulturowych, a także zaufanie motywacjom

¹¹ Otwarcie międzykulturowe jest wdrażane w praktyce m.in. w niemieckich instytucjach edukacyjnych, jednak jest to nadal trwający proces.

¹² Więcej w: A. Holzbrecher, U. Over (red.), *op. cit.*

uczniów i autentyczne zaangażowanie w proces uczenia się i nauczania zarówno uczniów, jak i kadry nauczycielskiej oraz rodziców, to kluczowe czynniki przyczyniające się do pokojowego współżycia w środowisku lokalnym oraz tworzenia bezpiecznej przestrzeni, w której uczniowie z indywidualnymi trudnościami adaptacyjnymi mają szansę na wsparcie. Międzykulturowe otwarcie szkoły zawiera w sobie również postulaty edukacji włączającej, która „wymaga szerokiej wizji «Edukacji dla Wszystkich», realizowanej z troski o różne potrzeby uczniów, nie pomijając tych, którzy szczególnie narażeni są na wykluczenie i marginalizację”¹³.

„W dyskursie społecznym dzieci z nowych kultur mniejszościowych identyfikowane są zazwyczaj przez pryzmat problemów adaptacyjnych, kryzysu tożsamości, trudności i niepowodzeń szkolnych oraz postrzegania rodziców jako Innych czy Obcych (akcent, wygląd, status). Nie można mówić o jednorodnym postrzeganiu migrantów z uwagi na ogromne zróżnicowanie tej grupy”¹⁴. Kategoria dzieci „innych” kulturowo w polskiej literaturze naukowej i popularnonaukowej jest kategorią bardzo szeroką i wielowymiarową. Odnosi się nie tylko do dzieci obcokrajowców, uchodźców i zróżnicowanej wewnętrznie grupy migrantów, przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, nieposiadających polskiego obywatelstwa, lecz także do dzieci z rodzin dwukulturowych, binacjonalnych, dzieci przynależących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz dzieci z kontekstem migracyjnym. Do dzieci „innych kulturowo” zaliczane są więc:

- dzieci cudzoziemskie, które nie posiadają obywatelstwa kraju, w którym aktualnie przebywają. Zgodnie z ustawą o cudzoziemcach „cudzoziemcem jest każdy, kto nie posiada obywatelstwa polskiego”¹⁵;
- dzieci uchodźcy, które (wraz z rodzicami bądź opiekunami) na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem (z powodu religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej bądź

¹³ K.M. Błeszyńska, *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła”, nr 5/2006, s. 8–11.

¹⁴ U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak, *Mniejszości wzbogacające większość. O potencjale uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym i możliwościach jego wykorzystania*, w: A. Wilczyńska (red.), *Młodzież na biegunach życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 124.

¹⁵ Na podstawie: Ustawa z dn. 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz.U. Nr 128, poz. 1175).

z powodu przekonań politycznych) przebywają na stałe lub czasowo poza granicami państwa, którego są obywatelami i nie mogą, lub nie chcą – wskutek obaw związanych z zagrożeniem zdrowia i życia – korzystać z ochrony własnego państwa (Konwencja Genewska z 1951 r.);

- dzieci imigranci urodzone w innym niż Polska kraju. Podkreślić należy, że termin „dzieci imigranci” jest stosowany zamiennie z terminami: „dzieci nowo przybyłe”, „dzieci ze środowiska imigrantów”, „dzieci migrujące”. Dzieci imigranci pochodzą z rodzin o różnym statusie prawnym w kraju goszczącym – mogą to być rodziny z pełnymi prawami pobytu i statusem uchodźców, rodziny wnioskujące o udzielenie azylu lub rodziny bez jakichkolwiek praw pobytu – osoby nielegalnie przebywające w Polsce¹⁶;
- dzieci z kontekstem migracyjnym¹⁷ – dzieci, których rodzice, dziadkowie urodzili się w innym kraju niż kraj pochodzenia dzieci. Określenia tego używa się wobec drugiego i trzeciego pokolenia migrantów (głównie w krajach Europy Zachodniej);
- dzieci migrujące (dzieci pochodzenia migracyjnego) – dzieci, które emigrowały, są w procesie migracji wraz z rodzicami lub opiekunami oraz te, które urodziły się już w kraju imigracji;
- dzieci dwukulturowe – dzieci, których rodzice przynależą do dwóch różnych kultur i narodów¹⁸.

¹⁶ Więcej w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w zakresie szkoły podstawowej* do projektu „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie”, Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa IV, 2010.

¹⁷ „(...) w badaniach PISA wprowadzono pojęcie «kontekst migracyjny». Po pierwsze, wskazuje ono na historyczną ciągłość jednostkowych biografii. Doświadczenie migracji, które dotyczyło określonego pokolenia (rodziców, dziadków), ma bowiem swoją kontynuację w życiu uczniów pochodzących z takich rodzin”, R. Ernst-Milerska, *Kontekst migracyjny jako czynnik różnicujący osiągnięcia szkolne uczniów w Niemczech*, „Pedagogika Christiana”, nr 2(24)/2009, s. 194.

¹⁸ Również: U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, w: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Kontekst różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016, s. 138–139.

Od 1991 r., kiedy Polska podpisała Konwencję Genewską dotyczącą statusu uchodźcy, naukowcy, badacze i przedstawiciele różnych instytucji pomocowych, oświatowych i pozarządowych wykazują duże zainteresowanie problematyką dotyczącą uchodźców i imigrantów oraz procesami ich integracji w społeczeństwie przyjmującym. W ostatnich latach, w polskiej literaturze przedmiotu pojawiło się wiele badań i opracowań dotyczących omawianego zagadnienia. Badania te koncentrują się przede wszystkim na powstawaniu i rozwoju polskiej polityki wobec uchodźców – jej podstaw legislacyjnych, instytucjonalnych oraz systemowych. Badania te poruszają także zagadnienia adaptacji (i jej barier) w funkcjonowaniu uchodźców i migrantów w polskim społeczeństwie¹⁹.

¹⁹ W tym miejscu nie jesteśmy w stanie wymienić wszystkich publikacji odnoszących się do poruszanej problematyki. Wskazujemy jedynie niektóre z nich: H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1998; H. Małewska-Peyre, *Swojskość i obcość: o akulturacji imigrantów w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001; M. Ząbek (red.), *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2002; A. Florczak, *Uchodźcy w Polsce. Między humanizmem a pragmatyzmem*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003; J. Hryniewicz, *Uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005; M. Bieniecki, P. Kaźmierkiewicz, B. Smoter, *Integracja cudzoziemców w Polsce: Wybrane aspekty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2006; E. Czapka, *Stereotyp uchodźcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006; A. Kosowicz, A. Maciejko (red.), *Integracja uchodźców w Polsce w liczbach*, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2007; D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość: zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007; P. Hut, *Doświadczenia życiowe przed przybyciem do Polski osób ubiegających się o status uchodźcy*, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2007; J. Frelak, W. Klaus, J. Wiśniewski (red.), *Przystanek Polska. Analiza programów integracyjnych dla uchodźców*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007; A. Gutkowska (red.), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007; W. Klaus (red.) *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007; A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008; M. Kulesza, K. Szyniszewska (red.), *Czeczenni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008; J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, IPSiR UW, Warszawa 2008; I. Czerniejewska, I. Main (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008; A. Kosowicz, A. Marek, *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008; M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Polska Akcja Humanitarna, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW, Warszawa 2008; M. Jarosz (red.), *Wykluczeni:*

Wzmianki o uchodźcach i o dzieciach wojny ukazują się również w mediach: w publikacjach prasowych i filmach dokumentalnych²⁰.

Opracowania poświęcone funkcjonowaniu szkolnemu wybranych w badaniu grup uczniów: pochodzenia afrykańskiego, pochodzenia arabskiego, Czeźców²¹, uczniów binacjonalnych – są zazwyczaj elementem ogólnych, zróżnicowanych tematycznie publikacji i odnoszą się głównie do diagnozowania trudności w edukacji dzieci cudzoziemskich i problemów w ich adaptacji szkolnej. Kolejna grupa publikacji ma charakter dydaktyczny. Są one narzędziami dla edukatorów do pracy w zróżnicowanej kulturowo i narodowościowo klasie szkolnej bądź pakietami edukacyjnymi odnoszącymi się do zagadnień komunikacji międzykulturowej i edukacji antydyskryminacyjnej, jednak o znacznym stopniu ogólności. Tymczasem realia szkoły XXI w. warunkowane są mobilnością, migracjami oraz konfrontowaniem się z naro-

wymiar społeczny, materialny i etniczny, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2008; G. Firlit-Fesnak, Ł. Łotocki (red.), *Czym chała bogata...: pomoc dla cudzoziemców poszukujących ochrony w Polsce w świetle badań społeczności i instytucji lokalnych*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2008; A. Jasińska-Kania, S. Łodziński (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce, mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009; E. Januszewska, *Dziecko czezeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010; E. Nowicka (red.), *Blaski i cienie imigracji: problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011; A. Chrzanowska, W. Klaus, *Poza systemem: dostęp do ochrony zdrowia nieudokumentowanych migrantów i cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2011; J. Białas, M. Fagasiński, M. Górczyńska, M. Jaźwińska, M. Łysienia, E. Ostaszewska-Żuk, K. Rusiłowicz, D. Witko, *W poszukiwaniu ochrony: wybrane problemy dotyczące realizacji praw cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy i objętych ochroną międzynarodową w latach 2012–2014: obserwacje Programu Pomocy Prawnej dla Uchodźców i Migrantów Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2014; A. Hadzińska-Wyrobek, *Uchodźcy – azyl polityczny i status uchodźcy w Polsce po 1945 roku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2015; J. Białas, M. Łysienia, D. Witko, A. Pulchny, *Refugee Status and Subsidiary Protection in Poland: Next Steps*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2016.

²⁰ Zob. m.in. „Syria. Dzieci wojny”, film dokumentalny, Wielka Brytania 2014, TVP 1, 17 września, godz. 2.50; „W obronie dzieci Syrii”, film dokumentalny Wielka Brytania 2013, TVP 1, 1 czerwca 2016, godz. 23.00.

²¹ Sytuacja Czeźców jest inna, gdyż jest to najliczniejsza grupa cudzoziemców starająca się o status (i otrzymująca taki status) w Polsce. Dotychczasowe badania przeprowadzone w Polsce dotyczyły zatem głównie dorosłych uchodźców i ich problemów, a pomijały problemy specyficznej grupy, jaką są dzieci – za wyjątkiem jednej monografii, zob. E. Januszewska, *Dziecko czezeńskie w Polsce...*, *op. cit.*

dową i kulturową różnorodnością. Ta sytuacja sprawia, że dzieci „odmienne kulturowo” w środowisku szkoły „nie tylko same stają przed wyzwaniem, ale także powodują stawianie pytań o konieczność zmian w strukturze szkolnictwa, w sposobach i treściach nauczania. Wchodzą za każdym razem w pewną konstrukcję założeń społeczno-politycznych co do koncepcji obywatela, społeczeństwa i wreszcie państwa, a także dodatkowo roli migrantów w danym kraju przyjmującym”²².

Dlatego w prezentowanej książce postanowiłyśmy przyjrzeć się uwarunkowaniom, problemom i dylematom związanym z obecnością ucznia „odmiennego kulturowo” w środowisku polskiej szkoły ze szczególnym odniesieniem do edukacji szkolnej. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na wskazanie czynników międzykulturowego otwarcia bądź zamknięcia polskiej szkoły oraz określenie, kiedy i dlaczego orientacja międzykulturowa ma szansę na zaistnienie w jej murach.

Monografia składa się z dwunastu rozdziałów. W rozdziale pierwszym dokonujemy przeglądu prawnych aspektów edukacji uczniów cudzoziemskich i uczniów uchodźców w wybranych aktach prawa międzynarodowego i polskiego oraz zróżnicowanych praktyk w obszarze wsparcia integracyjnego uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Ze względu na bogatą literaturę przedmiotu, w rozdziale zostały zaprezentowane jedynie najważniejsze wątki związane z prawami i obowiązkami nauki uczniów obcokrajowców, mające kluczowe znaczenie dla kolejnych zagadnień poruszanych w publikacji. Rozdział ten zawiera również przegląd badań i projektów dotyczących integracji uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Przybliżyamy w nim projekty realizowane zarówno przez instytucje, jak i organizacje pozarządowe, zwracając uwagę na kwestie związane z międzykulturowym otwarciem szkoły, wynikające bezpośrednio bądź pośrednio z zapisów i rozwiązań prawnych.

Rozdział drugi stanowiący wprowadzenie w teoretyczny wymiar edukacji międzykulturowej rozpatrywanej w płaszczyźnie edukacji szkolnej i pozaszkolnej, jest poświęcony historycznym, kulturowym i pedagogicznym kontekstom wdrażania edukacji międzykulturowej w praktyki szkolnego i pozaszkolnego nauczania. Odwołujemy się w nim do wybranych – istotnych dla specyfiki polskiej – podejść teoretycznych, które są kluczowe z uwagi na reali-

²² M. Ślusarczyk, K. Nikielska-Sekuła, *op. cit.*, s. 177.

zowane w płaszczyźnie edukacji międzykulturowej badania empiryczne oraz praktykę. Jednocześnie zwracamy uwagę na nowe uwarunkowania i sposoby realizacji edukacji międzykulturowej w przestrzeni polskiej – monokulturowej szkoły.

W rozdziale trzecim prezentujemy modele edukacji w Republice Federalnej Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji oraz Królestwie Szwecji. Zwracamy uwagę na konteksty kształtowania się polityk edukacyjnych zorientowanych na migrantów i uchodźców oraz analizujemy kluczowe zagadnienia odzwierciedlające założenia kształcenia dzieci migrantów i uchodźców w każdym ze wskazanych państw.

W kolejnym rozdziale (czwartym) prezentujemy metodologiczne podstawy zrealizowanych badań własnych: przedmiot, cele i pytania badawcze, metody, techniki i narzędzia badawcze, w tym wywiad mało skategoryzowany – nieustrukturyzowany, studium przypadku, analizę dokumentów. Zwracamy uwagę na sposób przeprowadzania badań, wymiar czasowy oraz miejsca realizowanych badań, dokonujemy również charakterystyki badanej zbiorowości.

Z kolei rozdział piąty jest poświęcony zagadnieniom edukacji i wychowania w warunkach wielokulturowości. Analizujemy w nim trzy modele edukacji: integracyjny, separacyjny, mieszany oraz treści edukacji międzykulturowej zawarte w podstawie programowej. Dalsza część rozdziału obejmuje dane statystyczne dotyczące obecności uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole, problematyczne kwestie: małoletnich bez opieki w szkole oraz zasady i dylematy przyjmowania do szkół uczniów cudzoziemskich. Opisujemy tu również działania podejmowane przez szkołę, w której uczą się uczniowie cudzoziemscy oraz działania informacyjne skierowane do polskich uczniów i rodziców, współpracę szkoły z rodzicami uczniów cudzoziemskich, kontakty z rodzicami uczniów czeczeńskich i uczniów dwukulturowych (binacjonalnych), pracę w klasie wielokulturowej, w tym metody pracy i system oceniania.

Następny, szósty rozdział dotyczy zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci „innych” kulturowo. Na przykładzie zajęć dodatkowych dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE), nauki języka polskiego w formie dodatkowych lekcji oraz dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu, prezentujemy trudności oraz dobre praktyki związane ze wsparciem uczniów cudzoziemskich w zakresie: języka porozumiewania, pomocy nauczyciela – wsparcia asystentów międzykulturowych, różnic kulturowych,

frekwencji i promocji do następnej klasy, zaangażowania nauczycieli w pomoc dzieciom w nauce, problemów wychowawczych, pomocy polskich uczniów w nauce uczniom cudzoziemskim.

Rozdział siódmy ukazuje spektrum problemów i pozytywnych aspektów związanych z udziałem uczniów cudzoziemskich w życiu polskiej szkoły. Analizujemy bariery w integracji uczniów cudzoziemskich w szkole, konflikty między rówieśnikami, brak uczestnictwa w wycieczkach, imprezach i dyskotekach szkolnych, traumatyczne doświadczenia wojenne dzieci uchodźców oraz przybliżamy czynniki wpływające na udany proces integracji w szkole, znajomość języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie oraz wcześniejsze doświadczenia edukacyjno-socjalizacyjne, relacje nauczyciel–uczeń cudzoziemski, rolę wielokulturowych programów edukacyjnych, jak również sposoby i rodzaje integracji uczniów cudzoziemskich w szkole.

Rozdział ósmy dotyczy zagadnień związanych z obecnością uczniów odmiennych kulturowo w polskiej szkole na przykładzie uczniów pochodzenia afrykańskiego i uczniów z rodzin dwunarodowych. Charakteryzujemy w nim społeczność Afrykanów w Polsce, omawiamy funkcjonowanie i komunikację uczniów pochodzenia afrykańskiego i uczniów dwukulturowych w polskiej szkole.

Rozdział dziewiąty to kontinuum zagadnień związanych z obecnością uczniów odmiennych kulturowo w polskiej szkole, jednak jego problematyka nakierowana jest na uczniów z krajów arabskich: Iraku, Syrii, Palestyny, Królestwa Arabii Saudyjskiej i uczniów z rodzin dwukulturowych.

W rozdziale dziesiątym omawiamy systemy edukacji w Czeczenii i w wybranych krajach arabskich (Irak, Syria, Autonomia Palestyńska, Arabia Saudyjska). Dobór systemów edukacyjnych był podyktowany pochodzeniem respondentek i respondentów – rodziców, z którymi prowadziłyśmy wywiady.

Kolejny, jedenasty rozdział to studia przypadków. Obrazujemy w nim refleksje lektorki z pracy z uczniami z Arabii Saudyjskiej w szkole językowej w Warszawie, nauczanie języka polskiego migrantów z krajów na kontynencie afrykańskim – na przykładzie kursów językowych w Warszawie oraz funkcjonowanie międzykulturowego Gimnazjum Społecznego nr 20 „Raszyńska”. Prezentujemy tu następujące zagadnienia: specyfikę edukacji w klasie multi-kulti i problemy edukacyjne uczniów, integrację, frekwencję i punktualność, relacje uczniów cudzoziemskich z nauczycielami i polskimi kolegami, róż-

nice kulturowe, a także dezorganizujące proces lekcyjny zachowania uczniów cudzoziemskich. Zwracamy uwagę na kontakty szkoły z rodzicami uczniów oraz ich plany na przyszłość.

W ostatnim, dwunastym rozdziale podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie: czy polski nauczyciel jest przygotowany do pracy z dziećmi cudzoziemskimi? Czynimy to, omawiając wyniki badań pilotażowych dotyczących przyjmowania uchodźców do Polski przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie w dniach 5–25.10.2015 r. oraz na podstawie analizy postaw nauczycieli wobec uczniów cudzoziemskich.

Pragniemy podkreślić, że w omawianej publikacji tylko w niewielkim stopniu odnosimy się do wydarzeń i sytuacji politycznej oraz dyskursu medialnego w Polsce w latach 2015–2016 dotyczącego uchodźców (kiedy to nastąpił duży napływ imigrantów i uchodźców do Europy). Ponieważ nasze główne badania zostały przeprowadzone w latach 2011–2014, a tylko nieliczne (uzupełniające) w latach 2015–2016, w większości przypadków odnosimy się do poglądów, opinii i doświadczeń respondentów osadzonych w trakcie przeprowadzanych badań w kontekstach i sytuacjach sprzed „kryzysu migracyjnego”. Sytuacja społeczna, edukacyjna, prawna i polityczna dotycząca uchodźców i imigrantów w ostatnich dwóch latach wymaga dalszej, pogłębionej analizy i opracowań naukowych.

ROZDZIAŁ 1

OD ZAŁOŻEŃ PRAWNYCH PO DZIAŁANIA W PRAKTYCE

1.1. Prawo i obowiązek edukacji w wybranych aktach prawa międzynarodowego i krajowego

Prawo do nauki jest jednym z ważniejszych praw umożliwiających jednostce i grupom rozwój i funkcjonowanie w społeczeństwie. Prawo dziecka do nauki istnieje w różnych przepisach prawnych, zarówno polskich, jak i międzynarodowych. Zgodnie z artykułem 26. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r.²³:

1. Każdy człowiek ma prawo do oświaty. Oświata będzie bezpłatna, przynajmniej na poziomie podstawowym. Oświata w zakresie podstawowym będzie obowiązkowa. Oświatę w zakresie technicznym i zawodowym należy uczynić powszechnie dostępną, a oświata na poziomie wyższym powinna być równie dostępna dla wszystkich niezależnie od zalet osobistych.
2. Celem oświaty będzie pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania dla praw człowieka i podstawowych wolności. Będzie ona krzewić zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popierać działal-

²³ *Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka*, w: M. Zubik (red.), *Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, T. II, Warszawa 2008, s. 15–16.

ność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.

3. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, które ma być dane ich dzieciom.

Z kolei według artykuł 22. Konwencji dotyczącej statusu uchodźców z dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515):

2. Umawiające się Państwa przyznają uchodźcom takie samo traktowanie w zakresie nauczania podstawowego, jakie przyznają swoim obywatelom.
3. Umawiające się Państwa przyznają uchodźcom możliwie najbardziej korzystne traktowanie, a w każdym razie nie mniej korzystne niż to, które przyznają w tych samych okolicznościach cudzoziemcom, w zakresie szkolnictwa innego niż szkolnictwo podstawowe, w szczególności zaś w zakresie dostępu do studiów, uznawania zagranicznych świadectw szkolnych, dyplomów i stopni naukowych, zwolnienia z chesnego i opłat oraz przyznawania stypendiów.

Artykuł 2. Protokołu nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 20 marca 1952 r. (Dz.U. z 1995 r. Nr 36, poz. 175) zakłada, że: Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi.

Innym dokumentem mówiącym o prawie do nauki jest Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169):

1. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają prawo każdego do nauki. Są one zgodne, że nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej i umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Są one również zgodne, że nauka powinna umożliwiać wszystkim efektywny udział w wolnym społeczeństwie, rozwijać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami i wszystkimi grupami rasowymi, etnicznymi lub religijnymi, jak również popierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju.
2. Państwa Strony niniejszego Paktu uznają, że w celu osiągnięcia pełnej realizacji tego prawa:

- a) nauczanie podstawowe będzie obowiązkowe, bezpłatne i dostępne dla wszystkich;
 - b) nauczanie średnie w jego różnych formach, włączając w to średnie nauczanie techniczne i zawodowe, będzie powszechnie dostępne dla wszystkich w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
 - c) nauczanie wyższe będzie w równym stopniu dostępne dla wszystkich na podstawie kryterium zdolności, w wyniku zastosowania wszelkich odpowiednich środków, w szczególności stopniowego wprowadzania bezpłatnej nauki;
 - d) nauczanie elementarne będzie popierane lub rozwijane w możliwie największym stopniu dla osób, które nie otrzymały lub nie ukończyły pełnego wykształcenia podstawowego;
 - e) rozwój systemu szkół wszystkich stopni będzie aktywnie kontynuowany oraz będzie ustanowiony odpowiedni system stypendiów, a warunki materialne personelu nauczającego będą stale poprawiane.
3. Państwa Strony niniejszego Paktu zobowiązują się do poszanowania wolności rodziców lub w odpowiednich przypadkach opiekunów prawnych, wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadających minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą być ustalone lub zatwierdzone przez Państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniami.
 4. Żadne postanowienie niniejszego artykułu nie będzie interpretowane w sposób naruszający wolność osób i instytucji do tworzenia i prowadzenia zakładów oświatowych, z zastrzeżeniem, że będą przestrzegane zasady wymienione w ustępie 1 niniejszego artykułu i że nauka udzielana w tych zakładach będzie odpowiadać minimalnym wymaganiom, które mogą być ustalone przez Państwo.

Natomiast w artykule 5. Międzynarodowej Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r. (Dz.U. z 1969 r. Nr 25, poz. 187) napisano: Państwa Strony Konwencji zobowiązują się wydać zakaz dyskryminacji rasowej we wszelkich jej formach i wyeliminować ją oraz zagwarantować wszystkim bez różnicy rasy, koloru skóry,

pochodzenia narodowego bądź etnicznego równość wobec prawa, a zwłaszcza korzystanie z następujących praw:

(...)

(e) gospodarczych, społecznych i kulturalnych, w szczególności:

(v) prawa do oświaty i szkolenia zawodowego.

Z kolei artykuł 28. Konwencji o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526) podaje:

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności:
 - a. uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich;
 - b. będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, tak ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępne dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej;
 - c. za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępne dla wszystkich na zasadzie zdolności;
 - d. udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe;
 - e. podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszenia wskaźnika porzucania nauki.
2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe działania, aby dyscyplina szkolna była wprowadzana zgodnie z ludzką godnością dziecka i zgodnie z niniejszą Konwencją.
3. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie, oraz ułatwienie dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględnić potrzeby krajów rozwijających się.

Natomiast artykuł 29. (1) tej Konwencji głosi:

11. Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:
 - a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;

- b) rozwijanie szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
- c) rozwijanie szacunku dla rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i innych kultur;
- d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
- e) rozwijania poszanowania środowiska naturalnego.

Zgodnie zaś z artykułem 30. Międzynarodowej Konwencji dotyczącej ochrony praw migrujących pracowników i członków ich rodzin z dnia 18 grudnia 1990 r.: Dzieci migrujących pracowników mają dostęp do edukacji na równi z obywatelami rozważanego Państwa, dostęp do nauczania publicznego przedszkolnego i szkolnego nie może być odmówiony ani ograniczony z powodu nieregularności pobytu lub pracy któregośkolwiek z rodziców, ani z powodu nieregularności dziecka w kraju zatrudnienia rodziców²⁴.

1.1.1. Dokumenty europejskie

Prawo do nauki jest zawarte w artykule 2. Protokołu Dodatkowego do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z dnia 20 marca 1952 r. (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284): Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia tego wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi.

Natomiast w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej z dnia 14 grudnia 2007 r. (Dz. Urz. UE z 2010 r. C.83) artykuł 14. głosi, że:

1. Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego.

²⁴ Polska nie ratyfikowała tej Konwencji.

2. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej.
3. Wolność tworzenia placówek edukacyjnych z właściwym poszanowaniem zasad demokratycznych i prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi, filozoficznymi i pedagogicznymi są szanowane, zgodnie z ustawami krajowymi regulującymi korzystanie z tej wolności i tego prawa.

Innym z dokumentów europejskich dotyczących polityki zakładającej integrację migrantów w Europie jest Dyrektywa Rady Wspólnot Europy 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących²⁵. Dokument ten zobowiązuje poszczególne kraje do zapewnienia dzieciom bezpłatnego nauczania, szczególnie w zakresie przygotowania językowego kraju goszczącego (przyjmującego) oraz podjęcie działań mających na celu wspieranie nauczania języka ojczystego i upowszechnianie wiedzy o kulturze kraju pochodzenia. Zapisy te zostały utrzymane w Traktacie Amsterdamskim, a następnie potwierdzone w późniejszych dokumentach traktatowych. Zwrócono w nich uwagę na integrację społeczną migrantów w krajach przyjmujących jako jeden z zasadniczych obszarów aktywności Wspólnoty Europejskiej. Dodać należy, że zapisy te zostały uzupełnione Dyrektywą 2000/43/WE z 29 czerwca 2000 r. wprowadzającą zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich rasy lub pochodzenia etnicznego oraz Dyrektywą Rady 2003/109/EC z dnia 25 listopada 2003 r. dotyczącą statusu obywateli państw trzecich (osób przybywających z państw poza Unią Europejską). Ze względu na swoisty charakter dyrektyw dokumenty te zawierały jedynie ogólne zapisy odnoszące się do szeroko pojmowanej polityki migracyjnej i możliwych rozwiązań edukacyjnych.

W czerwcu 2003 r. Komisja Europejska opublikowała komunikat na temat integracji i zatrudnienia w UE. Wskazano w nim kluczowe problemy edukacyjne migrantów i osób pochodzenia migranckiego (z kontekstem migracyjnym), m.in. złożone procedury uznawania tytułów akademickich i kwalifikacji, które obniżają szanse zawodowe i życiowe. Zwrócono również uwagę na wymóg posługiwania się językiem kraju goszczącego (przyjmującego), co

²⁵ Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG) Rada Wspólnot Europejskich, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:31977L0486> [dostęp: 16.06.2016].

ogranicza dostęp do rynku pracy i edukacji: „wiele kwestii związanych z edukacją dzieci imigrantów wymaga rozwiązania. Różnorodność powinna znaleźć odzwierciedlenie w programie nauczania, powinno się dążyć do ścisłej współpracy pomiędzy rodzicami, wspólnotami imigrantów i szkołami, a wszelkie specyficzne problemy powinny być rozwiązywane, np. gdy w jednej szkole uczy się dużo dzieci imigrantów”²⁶.

W komunikacie odniesiono się również do kwestii kształcenia językowego, zwrócono uwagę na istotną rolę programów wprowadzających dla osób nowo przybyłych, możliwości zapewnienia imigrantom integracji, a więc: uczestnictwa w życiu obywatelskim, politycznym i kulturalnym kraju, zagwarantowania dostępu do edukacji dzieciom imigrantów nielegalnych oraz zacieśnienia współpracy międzynarodowej w obszarze: absencji szkolnej, osiąganego poziomu wykształcenia, umiejętności czytania.

Inne, ważne – dla procesu edukacyjnego w dobie wzmagających się migracji – przesłanki zawiera „Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim” z 10–12.11.2003 r. Zwrócono w nich uwagę na potrzebę wzmocnienia działań podejmowanych: „w dziedzinie treści metod uczenia się i pomocy dydaktycznych, w celu przedstawienia państwom członkowskim przykładów narzędzi edukacyjnych umożliwiających wprowadzenie do programów nauczania międzykulturowego wymiaru”, opracowanie instrumentów analitycznych i zidentyfikowanie oraz upowszechnianie przykładów „dobrej praktyki kładące nacisk na stosowanie w podręcznikach szkolnych podejść międzykulturowych i pluralistycznych”, opracowanie programów dotyczących „komunikacji i wzajemnego zrozumienia, w szczególności przez naukę języków i zachęcanie do podnoszenia świadomości na temat wartości dodanej, jaką różnorodność językowa wnosi w życie wielokulturowych społeczeństw”²⁷.

²⁶ Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów na temat imigracji, integracji i zatrudniania z dnia 3 czerwca 2003 r., <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A52004AE1642> [dostęp: 31.10.2016].

²⁷ Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej w nowym kontekście europejskim, https://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=406%3Adeklaracja-europejskich-ministrow-edukacji-na-temat-edukacji-midzykulturowej&catid=173%3Amodzie-i-zagranica-wspolpraca-midzynarodowa-organizacje-midzynarodowe&Itemid=209 [dostęp: 16.06.2016].

W dalszych dokumentach: Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów²⁸ oraz w Rezolucji Rady Unii Europejskiej z dnia 26 listopada 2009 r. zwrócono m.in. uwagę na potrzebę doszkalania kadry pedagogicznej. Zaakcentowano konieczność organizowania szkoleń specjalistycznych przygotowujących kadrę pedagogiczną do pracy w warunkach różnorodności językowej i kulturowej oraz szkoleń dotyczących kompetencji międzykulturowych dla dyrektorów szkół, nauczycieli i personelu administracyjnego. Wskazano na potrzebę monitorowania stanu edukacji oraz wielokulturowego przygotowania pedagogów. Rezolucja Parlamentu Europejskiego nawiązuje do zapisów zawartych w Zielonej Księdze Komisji z dnia 3 lipca 2008 r. zatytułowanej *Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych* COM(2008)0423. W księdze zwrócono uwagę na nierówny dostęp do edukacji dzieci migrantów, niższy poziom osiągnięć uczniowskich, które zostały zidentyfikowane podczas badań OECD PISA. Jednocześnie dostrzeżono pozytywne działania podjęte na poziomie poszczególnych państw narodowych i/lub na poziomie lokalnym w poszczególnych krajach. Wymieniono wśród nich m.in.: naukę języka kraju przyjmującego i języka ojczystego, zapewnienie dodatkowego wsparcia edukacyjnego, rozwój edukacji przedszkolnej, rozwój edukacji „drugiej szansy”, potrzebę rozwoju edukacji dorosłych i edukacji zintegrowanej oraz upowszechnianie „szkół magnesów”²⁹.

W Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów³⁰ zapisano, że w krajach członkowskich Unii Europejskiej: „należy zapewnić takie samo równe traktowanie wszystkim migrantom oraz osobom, które nigdy nie migrowały; (...) że instytucje oświatowe i indywidualni nauczyciele powinni uznać różnorodność za zwykłą sytuację, traktować każdą jednostkę z szacunkiem i udzielać migrantom wsparcia,

²⁸ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)).

²⁹ Więcej o szkołach magnesach: *Magnet Schools of America (2007). Magnet schools in America: A brief history*, Retrieved, February 20/2009 oraz: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich...*, *op. cit.*

³⁰ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. ..., *op. cit.*

jakiego potrzebują³¹. Zapisy zawarte w Rezolucji dotyczą podstawowych obszarów kształcenia i odnoszą się do dostępu do edukacji, tworzenia programów integracyjnych, współpracy środowisk szkolnych i pozaszkolnych, adekwatnego do potrzeb i wyzwań związanych z procesami migracji przygotowania pedagogów i nauczycieli. Jednocześnie wysunięto propozycję, aby państwa UE przygotowywały i realizowały projekty edukacyjne na rzecz podniesienia świadomości w zakresie praw człowieka, z naciskiem na równe traktowanie, integrację społeczną oraz wolność osobistą jednostki. W odpowiedzi na Rezolucję Rady Europy Unia Europejska opublikowała w dniu 26 listopada 2009 r. „Konkluzje w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych” (2009/C 301/07). W dokumencie tym wskazano, że „system oświaty wysokiej jakości musi być dostępny dla wszystkich”. Zwrócono jednocześnie uwagę na istotną rolę edukacji w integracji cudzoziemców: „Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnianiu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność. (...) Integracja migrantów jest wspólnym zadaniem wymagającym wysiłku ze strony samych migrantów i realizowanym przez wiele różnych sektorów społecznych, nie tylko sektor edukacji³²”.

Szczególną rolę w zapewnieniu dostępu do edukacji migrantom odgrywa Konwencja Genewska oraz Protokół Nowojorski odnoszące się do zapewnienia ochrony koniecznej osobom ze względu na zaistnienie uzasadnionej obawy przed prześladowaniem ze względu na rasę, przynależność religijną i narodową oraz inne cechy/właściwości³³. Konwencja Genewska zapewnia osobom objętym statusem uchodźcy traktowanie co najmniej tak korzystne, jak własnym obywatelom. W zakresie edukacji gwarantuje takie samo traktowanie w nauczaniu podstawowym i możliwości uczestnictwa w nauczaniu na

³¹ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)), (2010/C 137 E/01), (Dz.U.UE C z dnia 27 maja 2010 r.), <http://www.lex.pl/akt/-/akt/dz-u-ue-c-2010-137e-1> [dostęp: 16.06.2016].

³² Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych (2009/C 301/07).

³³ Konwencja Genewska z 1951 r. i Protokół Nowojorski z 1967 r. dotyczące statusu uchodźcy. Wskazują na zamknięty katalog cech, które mogą stanowić podstawę zapewnienia ochrony obywatelowi innego kraju.

innych poziomach edukacyjnych, w tym w dostępie do studiów, uznawalności świadectw, dyplomów i stopni naukowych uzyskanych w kraju pochodzenia, zwolnienia z opłat związanych z pobieraniem nauki oraz przyznawania świadczeń stypendialnych. Kraje, które podpisały Konwencję, są zobligowane do realizacji jej zapisów, niezależnie od przyjętej polityki migracyjnej.

W marcu 2015 r. ministrowie edukacji państw Unii Europejskiej podpisali w Paryżu tzw. deklarację paryską w sprawie wzmocnienia w krajowych systemach oświaty tematyki budowania społeczeństwa obywatelskiego i przestrzegania podstawowych wartości, takich jak prawa człowieka, wolność, tolerancja i antydyskryminacja. Odwołując się do wartości, jakie legły u podstaw założenia Unii Europejskiej (pluralizmu, solidarności, równości i szacunku dla praw człowieka), podkreślili, że istotnym zadaniem współczesnej edukacji jest wskazywanie młodzieży, jak stać się otwartym na innych i odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa europejskiego.

1.1.2. Dokumenty polskie

Na gruncie polskim prawo do nauki gwarantuje artykuł 70 (1–4) Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483):

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualne

alnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.

Polski system oświaty zapewnia realizację prawa dzieci i młodzieży do nauki przez kształcenie, wychowanie i opiekę. Istnieją dwa podstawowe dokumenty regulujące prawo do nauki cudzoziemców przebywających na terenie Rzeczypospolitej. Jest to Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r., poz. 31). Artykuł 94a Ustawy zakłada, że cudzoziemcy mają prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach. Mają także prawo do bezpłatnej nauki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej.

W publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach, publicznych zakładach kształcenia nauczycieli i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych korzystają m.in. 1. obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Stowarzyszenia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym (Islandia, Lichtenstein, Norwegia) i Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu; 2. osoby pochodzenia polskiego w rozumieniu przepisów o repatriacji; 3. osoby, którym udzielono zezwolenia na pobyt stały na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; 4. osoby posiadające ważną Kartę Polaka; 5. osoby, dla których uprawnienie takie wynika z umów międzynarodowych; 6. osoby, którym nadano status uchodźcy oraz członkowie ich rodzin; 7. osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany; 8. osoby, którym udzielono zgody na pobyt ze względów humanitarnych, oraz członkowie ich rodzin; 9. osoby, którym udzielono ochrony uzupełniającej oraz członkowie ich rodzin; 10. osoby

korzystające z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; 11. osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej; 12. członkowie rodzin osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy³⁴. Pozostali cudzoziemcy mogą korzystać z wymienionych form kształcenia na zasadzie odpłatności. Dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły, naukę języka i kultury kraju pochodzenia dziecka.

W świetle przywołanych przepisów wydaje się, że polska szkoła powinna być przygotowana na przyjęcie dziecka cudzoziemskiego w poczet społeczności uczniowskiej i zaznajomiona z zasadami kwalifikowania uczniów do odpowiedniego oddziału klasowego (według kryterium wieku, a nie poziomu wiedzy). Powinna również znać zasady i możliwości organizowania dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego, możliwości organizowania bezpłatnych zajęć wyrównawczych, możliwości ubiegania się do organu prowadzącego o środki na zatrudnienie pomocy nauczyciela (asystenta międzykulturowego), możliwości organizowania zajęć z religii ucznia, możliwości organizowania zajęć dotyczących kultury pochodzenia ucznia, dostosowania sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia cudzoziemskiego. Kolejny istotny aspekt, jaki powinien być znany kadrze pedagogicznej szkoły, stanowią zasady oceniania i klasyfikowania ucznia do następnej klasy, jak przygotować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) dla ucznia cudzoziemskiego o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz informacje, gdzie skierować dziecko w przypadku potrzeby specjalistycznej diagnozy psychologicznej i/lub pedagogicznej³⁵.

³⁴ Kształcenie cudzoziemców, MEN, <http://men.gov.pl/ksztalcenie-cudzoziemcow> [dostęp: 29.07.2015].

³⁵ Na podstawie: *Checklista dla szkół wielokulturowych, do których uczęszczają lub będą uczęszczać dzieci z doświadczeniem migracji*, Fundacja na rzecz Różnorodności Kulturowej. Broszura opracowana i wydana w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG, stan z dn. 01.07.2016 (dokument niepublikowany).

1.2. Przegląd badań i projektów dotyczących wsparcia integracyjnego uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach

Do niedawna literatura przedmiotu dotycząca funkcjonowania (w tym adaptacji) dzieci obcokrajowców w środowisku polskiej szkoły, była niewielka. Dopiero w ostatnich latach (od 2010 r.) pojawiły się liczne badania i analizy dotyczące adaptacji dzieci innych kulturowo do warunków środowiska polskiej szkoły, które jednak nie podejmują wszystkich zagadnień i obszarów z tym zagadnieniem związanych^{36,37}. Badania w tym obszarze są prowadzone zarówno przez badaczy (socjologów, psychologów, pedagogów), jak i organizacje pozarządowe oraz instytucje rządowe. Tylko nieliczne z nich mają status badań międzynarodowych, co jest związane z niewielką liczbą uczniów obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych w porównaniu z krajami Europy Zachodniej oraz znacznymi różnicami w konstrukcji polskiej monokulturowej polityki oświatowej i wielokulturowych polityk oświatowych krajów Europy

³⁶ Głównie są to badania dotyczące dzieci wietnamskich i czeczeńskich, natomiast brak jest badań m.in. na temat dzieci rodziców pochodzących z państw afrykańskich i arabskich.

³⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Seria „Pedagogika wobec współczesności”, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; V. Todorowska-Sokolowska, *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*, 2009, <http://ternopilka.com/wp-content/uploads/2011/01/Dzieci-imigrantów.-Nowe-edukacyjne-wyzwanie-dla-polskich-szkół.pdf> [dostęp: 18.04.2015]; E. Januszewska, *Dziecko czeczeńskie w Polsce...*, *op. cit.*; K.M. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, raport z badań, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010; E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010; K. Rędziński (red.), *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie „Pedagogika”, T. XIX, Częstochowa 2010; K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013; I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013; A. Linka, *Migracja jako podróż ku dorosłości: o głównych problemach rozwojowych dzieci – migrantów*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(51)/2014; U. Markowska-Manista, *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*, w: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 315–339 (w artykule zostały przywołane fragmenty badań pilotażowych).

Zachodniej. Do najbardziej znanych badań należą m.in. *Xenophobe. The European Dilemma: Institutional Patterns and Politics of "Racial" Discrimination*. W projekcie badawczym oprócz Polski wzięło udział 7 krajów europejskich: Szwecja, Austria, Francja, Wielka Brytania, Niemcy, Włochy i Cypr. Badania dotyczyły instytucjonalnych mechanizmów dyskryminacji obcokrajowców na rynku pracy i w systemie oświaty. Zostały przeprowadzone po akcesji Polski do Unii Europejskiej w 2004 r.³⁸ Inny projekt badawczy to *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*. Przygotowany został na zlecenie UNHCR, jest częścią analizy dotyczącej dostępu do edukacji dzieci oczekujących na status uchodźcy, małoletnich bez opieki, uznanych uchodźców i dzieci z pobytem tolerowanym w Polsce. Badania zostały przeprowadzone w 42 krajach Europy i oprócz Polski objęły m.in. Bośnię i Hercegowinę, Finlandię, Norwegię, Francję, Niemcy i Węgry. Zostały przeprowadzone na przełomie 2006/2007 r.³⁹ Jeszcze inne badania, „EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*” (EMILIE: „Europejskie podejście do obywatelstwa wielokulturowego: wyzwania prawne, polityczne i edukacyjne) dotyczące rynku pracy oraz prawnych, politycznych i edukacyjnych wyzwań wynikających z różnorodności religijnej, kulturowej i etnicznej w społeczeństwach europejskich, zostały przeprowadzone przez Centrum Stosunków Międzynarodowych, w ramach 6. Programu Ramowego Komisji Europejskiej i trwały od lipca 2006 do września 2009 r. Oprócz Polski wzięło w nich udział 8 krajów: Belgia, Wielka Brytania, Dania, Francja, Niemcy, Hiszpania, Grecja, Łotwa⁴⁰. W literaturze przedmiotu można także znaleźć raport (*Multicultural*

³⁸ M. Pawlak, *The Children of Foreigners in Polish Lower Secondary Schools – Two Strategies of Coping with Them*, research report, „Polish Sociological Review”, nr 3(151)/2005.

³⁹ A. Kosowicz, *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*, Polskie Forum Migracyjne, 2007, <http://www.forum-migracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=91&wid=22> [dostęp: 22.04.2015].

⁴⁰ K. Gmaj, *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009; EMILIE Project, Final Report, 10 November 2009, cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/123869731EN19.doc [dostęp: 14.05.2015]; zob. też K. Gmaj, K. Iglicka, *Wyzwania związane z imigracją do Polski. Wymiar edukacyjny, rynku pracy i aktywności politycznej dotyczący obecności obywateli państw spoza Unii Europejskiej*, w: *Ziemia obiecana czy przystanek w drodze?*, „Biuletyn RPO – materiały nr 70. Zeszyty naukowe”, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2010, s. 170–271.

Diversity and Special Needs Education) podsumowujący przegląd opracowań i badań obejmujący swym zasięgiem lata 1994–2009, przeprowadzony przez The European Agency for Development in Special Needs Education i obejmujący 25 krajów: Austrię, Belgię, Cypr, Danię, Estonię, Finlandię, Francję, Grecję, Hiszpanię, Holandię, Islandię, Litwę, Luksemburg, Łotwę, Malte, Niemcy, Norwegię, Polskę, Portugalię, Republikę Czeską, Szwecję, Szwajcarię, Węgry oraz Wielką Brytanię (Anglię), Włochy. Celem badań była analiza zagadnienia dotyczącego edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*special education needs*, SEN) wywodzących się ze środowisk imigracyjnych⁴¹.

Na gruncie polskim większość badań ma charakter „lokalny” (tylko nieliczne mają zasięg ogólnokrajowy) i przeprowadza się je na niewielkiej próbie badawczej w poszczególnych miastach i/lub województwach. Jedne z pierwszych badań dotyczących m.in. obecności uczniów cudzoziemskich w szkołach znajdujących się w pobliżu ośrodków dla uchodźców – w Dębaku k/Nadarzyna, Lublinie, Smoszewie k/Zakroczymia i Jaworze k/Bielska – zostały przeprowadzone w latach 1995–1996 przez Halinę Grzymałę-Moszczyńską i Ewę Nowicką⁴². Z kolei inne badania zrealizowano w 1997 r. w Zakładzie Socjologii Oświaty i Wychowania ISUW⁴³. W kolejnych latach, wraz z napływem coraz większej liczby uchodźców do naszego kraju, pojawiały się opracowania dotyczące statystyk uczęszczania przez dzieci cudzoziemskie do szkół i przedszkoli. Jedno z obszerniejszych badań pokazujące zjawisko realizacji (i braku realizacji) obowiązku szkolnego przez dzieci uchodźców przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców zostało dokonane przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej we współpracy z Urzędem do Spraw Repatriacji i Cudzoziemców. Monitoring ośrodków trwał od początku października 2005 r. i został powtórzony na początku kwietnia 2006⁴⁴. W roku 2007–2008 Fundacja Towarzystwo Demokratyczne Wschód przeprowadziła

⁴¹ A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense 2009.

⁴² H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *op. cit.*, s. 10–13.

⁴³ K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 28.

⁴⁴ Więcej zob. A. Jasiakiewicz, W. Klaus, *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 2/2006, www.interwencjaprawna.pl [dostęp: 27.07.2006].

badania w pięciu miastach polskich: Warszawie, Gdańsku, Wrocławiu, Krakowie i Białymstoku. Objęły one wywiady telefoniczne do szkół podstawowych, gimnazjów i liceów (1464 szkoły) oraz wywiady pogłębione z dyrektorami szkół, pedagogami i nauczycielami; rodzicami polskich i cudzoziemskich dzieci oraz dyskusje grupowe z młodzieżą przeprowadzone w 16 szkołach. Celem badań było pozyskanie informacji dotyczącej liczby uczniów cudzoziemskich w szkołach oraz poznanie ich sytuacji w szkolnej społeczności⁴⁵. W ostatnich latach pojawiły się dwa obszernie opracowania dotyczące dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Jedno z nich to: *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, badania zostały przeprowadzone w 2009 r. przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w ramach projektu: *Edukacja wobec wyzwań migracyjnych*. Ich przedmiotem było rozpoznanie sytuacji uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole w percepcji dyrektorów szkół, nauczycieli i pedagogów szkolnych⁴⁶. Drugie opracowanie to: *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, raport przygotowany na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich. Badania zostały zrealizowane w roku szkolnym 2011/2012 oraz na początku roku szkolnego 2012/2013 i dotyczyły prawa małoletnich do edukacji przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz małoletnich umieszczonych w ośrodkach strzeżonych dla cudzoziemców i oczekujących na wydanie lub wykonanie decyzji zawierającej orzeczenie w sprawie wydalenia z terytorium Polski⁴⁷. Zarówno badania na gruncie międzynarodowym obejmujące Polskę, jak i na gruncie rodzimym jedynie w sposób fragmentaryczny, ukazują sytuację

⁴⁵ J. Konieczna, E. Świdrowska, *Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach*, Towarzystwo Demokratyczne Wschód, Warszawa 2008, s. 2–10.

⁴⁶ K.M. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach...*, *op. cit.*

⁴⁷ *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, raport Rzecznika Praw Obywatelskich, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka”, nr 12, Warszawa 2013. Warto dodać, że w polskiej literaturze przedmiotu najlepiej opisana jest sytuacja dzieci wietnamskich w polskich szkołach. Zob. opracowania zwarte m.in.: T. Halik, E. Nowicka, W. Połeć, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole: zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006; M. Głowacka-Grajper, *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa 2006, a także m.in. T. Halik, „Polscy” cudzoziemcy, „Języki Obce w Szkole” (Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych, numer specjalny), CODN, Warszawa nr 6/2001, s. 108–114; P. Zieliński, *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, w: K. Rędziński, *op. cit.*

uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Potrzebne są dalsze opracowania uwzględniające zmieniającą się rzeczywistość społeczną, prawną, gospodarczą i geopolityczną Polski na mapie Europy i świata.

Największa liczba dzieci cudzoziemskich uczy się w szkołach województwa mazowieckiego. Dlatego też od kilku lat Biuro Edukacji, Biuro Polityki Społecznej i Biuro Kultury Urzędu m.st. Warszawy prowadzą projekty skierowane zarówno do dzieci i rodziców cudzoziemskich, jak i do polskich uczniów, rodziców i nauczycieli, mające na celu m.in. integrację społeczną. W dokumencie pt.: „Polityka edukacyjna miasta stołecznego Warszawy w latach 2008–2012” położono duży nacisk na edukację dzieci cudzoziemskich. Punkt 7 mówi o kierunkach działań skoncentrowanych na: „Tworzeniu warunków do kształcenia cudzoziemców, uchodźców, przedstawicieli mniejszości narodowych oraz repatriantów”⁴⁸. W dokumencie tym kształcenie uczniów z doświadczeniem migracyjnym zostało zawarte w dwóch programach strategicznych: „Warszawa europejskim miastem edukacji” (program operacyjny „Warszawiacy w Europie, Europejczycy w Warszawie”) i „Warszawska tożsamość – wielokulturowe dziedzictwo” (program operacyjny „Warszawa różnorodna”)⁴⁹. Dokument „Społeczna Strategia Warszawy w latach 2008–2020” mówi o tym, że obecność imigrantów, w tym uchodźców, jest wyzwaniem dla rozwoju miasta, ponieważ stwarza nierówności edukacyjne, społeczne i kulturowe, dlatego też polski nauczyciel i polska szkoła muszą być przygotowani na wyzwania z tym związane⁵⁰.

1.2.1. Realizowane inicjatywy i projekty

W latach 2008–2011 Biuro Edukacji zrealizowało kilka projektów dotyczących integracji dzieci w szkołach i w środowisku lokalnym sfinansowanych z Funduszy Europejskich. Należał do nich m.in. projekt: „CAERDYDD

⁴⁸ *Polityka edukacyjna miasta stołecznego Warszawy w latach 2008–2012*, Warszawa 2008, s. 50, <http://www.um.warszawa.pl/sites/default/files/15169Polityka-edukacyjna.pdf> [dostęp: 25.03.2015].

⁴⁹ <http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/warszawskie-inicjatywy-edukacyjne/4182/attachments/wykaz-programow.doc> [dostęp: 03.09.2015].

⁵⁰ J. Gospodarczyk, A. Bernacka-Langier, K. Tylkowska-Majcher, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Katowice 2011, s. 31.

– WARSAW INTEGRACJA PROJEKT. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację” (w ramach Programu „Uczenie się przez całe życie”, komponent Comenius Regio)⁵¹. Celem projektu było doskonalenie kompetencji pracowników warszawskich szkół do pracy z dziećmi cudzoziemskimi; współpraca z ich rodzicami; rozpowszechnienie wiedzy dotyczącej metod i narzędzi pracy z uczniami o pochodzeniu migracyjnym oraz wsparcie studentów kierunków pedagogicznych w rozwijaniu ich kompetencji w pracy z uczniami w szkole wielokulturowej⁵². Kolejne projekty były realizowane w ramach Programu: Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców. Należał do nich m.in. projekt: „Integracja Kreatywna”⁵³, którego celem było prowadzenie warsztatów i zajęć antydyskryminacyjnych (teatralnych, tanecznych, fotograficznych, filmowych i plastycznych) w czterech szkołach, do których uczęszczały dzieci cudzoziemskie. Inny projekt: „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!”⁵⁴ polegał na stworzeniu możliwości ukończenia nauki na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej uchodźcom, którzy nie skończyli tych szczebli edukacji w swoich krajach. Projekt: „Tutorzy Młodych Uchodźców – pilotaż”⁵⁵ miał na celu poprawę

⁵¹ Projekt wspólnie z władzami Cardiff w Wielkiej Brytanii oraz z Fundacją Sztuki Arteria i z dwiema warszawskimi szkołami: Szkołą Podstawową nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka oraz z Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. Leopolda Staffa został zrealizowany w latach 2009–2011. Akademia Pedagogiki Specjalnej uczestniczyła w nim jako partner. W ramach współpracy dr Urszula Markowska-Manista, dr Ewa Dąbrowa z Katedry Podstaw Pedagogiki opracowały autorski program wykładów i warsztatów oraz poprowadziły pilotażowe zajęcia przygotowujące studentów do pracy z dziećmi jako uczniami o specjalnych potrzebach. Celem programu było przygotowanie absolwentów APS to tego, aby byli sobie w stanie poradzić ze zróżnicowanymi problemami uczniów, np. w sytuacji, gdy uczeń reprezentujący obcy krąg kulturowy będzie uczniem niedowidzącym, czy będzie miał ograniczoną sprawność ruchową. Zainteresowani studenci mogli w ramach tego projektu odbywać praktyki w dwóch szkołach, z którymi był prowadzony pilotaż: w Szkole Podstawowej nr 211 i w Gimnazjum nr 14. Więcej informacji: M. Panek, F. Jurzyk w rozmowie z E. Dąbrową, U. Markowską-Manistą, A. Langier, *Z Warszawy do Cardiff jest coraz bliżej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011 [artykuł przygotowany na potrzeby w/w projektu].

⁵² <http://www.comenius.org.pl/galeria-projektow/pps-regio-wiu/caerdydd-warsaw-integracja-projekt> [dostęp: 03.09.2015].

⁵³ Projekt został zrealizowany w latach 2010–2011 we współpracy ze Stowarzyszeniem Praktyków Kultury.

⁵⁴ Zrealizowany we współpracy z Fundacją Polskie Forum Migracyjne.

⁵⁵ Zrealizowany w 2012 r. we współpracy ze Stowarzyszeniem Praktyków Kultury.

znajomości języka polskiego wśród dzieci uchodźców, wsparcie psychologiczne i integrację z polskimi rówieśnikami. Natomiast celem projektu „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”⁵⁶ było doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniami cudzoziemskimi oraz wspieranie procesu integracji⁵⁷. Do dzieci polskich skierowane były takie projekty, jak: „Szkoła Dialogu”, „Mały Europejczyk”, „Nie bój się islamu”, „Mury mówią. Znaki wrogości – zrozumieć – reagować” oraz „Innowacyjny program wychowawczy włączający uczniów w rozwiązywanie konfliktów”. Została także opracowana publikacja pt.: „Warszawa wielokulturowa” skierowana *stricto* do dzieci⁵⁸.

W celu podniesienia kompetencji nauczycieli i pedagogów do pracy z uczniem imigranckim, oprócz wspomnianych projektów, Biuro Edukacji (BE) razem z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) przygotowało wiele warsztatów, szkoleń, konferencji i innych form doskonalenia nauczycieli. BE wydało pakiet edukacyjny z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego „Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia” oraz wspólnie z Polskim Forum Migracyjnym opracowało publikację „Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi”. Ponadto zostały utworzone studia podyplomowe – dydaktyka języka polskiego jako obcego dla nauczycieli – na Uniwersytecie Warszawskim⁵⁹.

Od marca 2016 r. przy Biurze Edukacji miasta st. Warszawy funkcjonuje międzysektorowy „Zespół ds. edukacji dzieci cudzoziemskich”⁶⁰,

⁵⁶ Przeprowadzony w latach 2009–2012 we współpracy z Międzynarodową Organizacją ds. Migracji.

⁵⁷ J. Gospodarczyk, A. Bernacka-Langier, K. Tylkowska-Majcher, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2012, s. 6–11.

⁵⁸ Więcej na ten temat czytaj: J. Gospodarczyk, A. Bernacka-Langier, K. Tylkowska-Majcher, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik, *op. cit.*, s. 8–9 i 37–38.

⁵⁹ J. Gospodarczyk, A. Bernacka-Langier, K. Tylkowska-Majcher, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, *op. cit.*, s. 8.

⁶⁰ W jego pracach udział biorą przedstawiciele Biura Edukacji, WCIES-u oraz organizacji pozarządowych.

składający się z następujących podzespołów: ds. inwentaryzacji zasobów, ds. szkoleń dla nauczycieli, ds. zmian prawnych, ds. pracy asystenta międzykulturowego, ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej. „Głównym celem powołania zespołu jest przygotowanie systemu wsparcia szkół w kontekście edukacji dzieci cudzoziemskich oraz organizacja opieki nad nimi”⁶¹.

Wśród najnowszych działań warszawskich organizacji pozarządowych związanych z integracją uchodźców⁶² i przygotowaniem kadry pedagogicznej do pracy w zróżnicowanej kulturowo klasie szkolnej należą działania Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacji Ocalenie, Fundacji dla Somalii, Polskiego Forum Migracyjnego, Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka oraz wielu innych organizacji. Warszawska Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej prowadzi m.in. spotkania informacyjne, warsztaty, szkolenia i seminaria skierowane do kadry szkół i organów prowadzących szkoły związane z pracą z uczniami cudzoziemskimi w polskiej szkole. Część inicjatyw ma na celu upowszechnianie zatrudniania w szkołach i inicjowania współpracy z pomocą nauczyciela lub asystentami/asystentkami międzykulturowymi⁶³. W ofercie znajdują się również warsztaty dla asystentów/asystentek międzykulturowych i pomocy nauczyciela, a także osób przygotowujących się do pełnienia tych funkcji w szkołach. Ich celem jest zwiększenie wiedzy oraz umiejętności asystentów i pomocy nauczycieli w zakresie wspierania dzieci uchodźczych i ich rodzin, kadry szkoły, jak również integracji społeczności szkolnej, wymiana doświadczeń oraz wzmacnianie współpracy osób pełniących te funkcje. Ponadto fundacja prowadzi warsztaty i konsultacje dla szkół nakierowane na zwiększenie wiedzy i kompetencji kadry szkolnej oraz społeczności szkolnych, potrzebnych do przyjmowania dzieci uchodźczych oraz do pracy z całą społecznością szkolną. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej opracowała

⁶¹ <http://www.edukacja.warszawa.pl/content/10518-zespol-ds-edukacji-dzieci-cudzoziemskich-informacja-i-zaproszenie-do-wspolpracy> [dostęp: 25.07.2016].

⁶² Na podstawie informacji nadesłanych do 22.01.2016 r. przez organizacje działające w KDS ds. cudzoziemców, w kolejności alfabetycznej, Warszawa, 22.01.2016.

⁶³ Więcej w: <http://ffirs.org.pl/zamkniete-dzialania/diskusje-panele-spotkania/seminarium-pt-asystent-mi%C4%99dzykulturowy-i-pomoc-nauczyciela-w-szkole-2016/> [dostęp: 25.07.2016].

wiele publikacji dotyczących edukacji dzieci cudzoziemskich⁶⁴, wydała broszurę pt. „Asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje”, pakiety edukacyjne do filmów z serii „Narracje Migrantów” – m.in. „Fatima”, „Aslan i jego uczniowie”⁶⁵.

Fundacja Ocalenie realizuje kompleksowe wsparcie prowadzone w Centrum Pomocy Cudzoziemcom w Warszawie. Centrum zapewnia uchodźcom i migrantom wsparcie integracyjne i pomoc specjalistyczną (prawną, psychologiczną, psychoterapeutyczną) oraz aktywizację zawodową minimalnie w 7 językach obcych (w tym m.in. arabski, czeczeński, gruziński, ukraiński i wietnamski). Wśród kluczowych działań należy wymienić: poradnictwo, spotkania integracyjne i samopomocowe dla cudzoziemców, szkolenia umiejętności miękkich związane z poszukiwaniem pracy. Prowadzony jest program nauki języka polskiego. Dotychczas odbywały się trzy edycje kursów językowych rocznie⁶⁶, prowadzone były dodatkowe kursy słownictwa specjalistycznego i kursy przygotowujące do egzaminów certyfikacyjnych. Fundacja prowadzi wolontariat wspierający działania integracyjne, pomocowe i edukacyjne skierowane do uchodźców i imigrantów. Ponadto fundacja realizuje liczne integracyjne wydarzenia kulturalne i edukacyjne oraz projekt pięciu zagranicznych wizyt studyjnych dla przedstawicieli organizacji pozarządowych pracujących z uchodźcami⁶⁷.

Helsińska Fundacja Praw Człowieka i Stowarzyszenie Interwencji Prawnej realizują projekty mające na celu pomoc prawną skierowaną do cudzoziemców: „Pomoc prawna dla osób starających się o status uchodźcy (w procedurze)”, „Pomoc prawna dla osób starających się o status uchodźcy

⁶⁴ Wśród nich: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015; A. Grudzińska, K. Kubin, *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014; *Szkola wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, A. Grudzińska i K. Kubin, M. Fredro, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010; N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa 2012.

⁶⁵ Jest to płyta z filmami i materiały pomocnicze do pracy dydaktycznej.

⁶⁶ Jednorazowo prowadzono około 20–30 grup dla 250–400 uczestników.

⁶⁷ Więcej informacji na stronie internetowej: <http://ocalenie.org.pl/2016/05/31/wizyta-studyjna-budapeszt/> [dostęp: 25.07.2016].

(w procedurze) i osób w procedurze powrotowej oraz poradnictwo prawne, integracyjne i pomoc tłumaczeniowa wolontariuszy”. HFPC prowadziła również projekty „Weź kurs na wielokulturowość”, E-learningowy program edukacyjny dla nauczycieli pt.: „Prawa człowieka na co dzień”. Aktualnie realizowany jest projekt: „Prawa cudzoziemców – prawa człowieka”⁶⁸ składający się ze szkoleń z zakresu praw uchodźców, komunikacji międzykulturowej, przeciwdziałania stereotypom.

Fundacja dla Somalii, której zespół składa się z Polaków i cudzoziemców w tym uchodźców, prowadzi intensywne kursy języka polskiego dla cudzoziemców, kursy języka angielskiego i niemieckiego oraz wiele projektów integracyjnych i edukacyjnych ze wsparciem asystentów międzykulturowych. Wśród nich należy wymienić: projekt „Aktywnie + legalnie”, stanowiący część kompleksowego programu integracyjnego dla cudzoziemców, projekt „Nic o nas bez nas”, który miał umożliwić migrantom wypowiedzenie się o najważniejszych problemach ich życia na migracji, a także zaproponowanie nowych rozwiązań oraz jednorazowe inicjatywy integracyjne: Świąteczne Warsztaty Kulinarne, Międzykulturowe spotkanie przy wigilijnym stole, międzykulturowe warsztaty dla dzieci, w tym warsztaty z bajkami z Afryki, międzykulturowy Dzień Dziecka.

⁶⁸ <http://www.hfhr.pl/rusza-projekt-prawa-cudzoziemcow-prawa-czlowieka/> [dostęp: 25.07.2016].

ROZDZIAŁ 2

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W WYMIARZE EDUKACJI SZKOLNEJ I POZASZKOLNEJ⁶⁹

2.1. Teoretyczne podstawy i definiowanie edukacji międzykulturowej

Zagadnieniem kluczowym dla zrozumienia procesów związanych z międzykulturowym otwarciem bądź zamknięciem szkoły i funkcjonowaniem w niej ucznia „innego kulturowo” jest edukacja międzykulturowa i jej obecność bądź brak w środowisku szkoły i środowiskach z nią współpracujących.

Edukacja międzykulturowa powstała w krajach zróżnicowanych narodowościowo, etnicznie, religijnie i kulturowo. Stanowiła odpowiedź na nowe i złożone wyzwania edukacyjne XX w.⁷⁰ W Polsce edukacja międzykulturowa została zapoczątkowana w 1993 r. tekstami opublikowanymi przez Mirosława S. Szymańskiego, a następnie poszukiwaniami badawczymi Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Lewowickiego, Tadeusza Pilcha i wielu innych badaczy z ośrodków uniwersyteckich na wschodnim i południowym

⁶⁹ Rozdział ten został opracowany na podstawie pracy: U. Markowska-Manista, *Edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-białoruskim*. Dysertacja doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Danuty Gielarowskiej, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

⁷⁰ Por. J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2003.

pograniczu Polski oraz w jej centrum⁷¹. W swej początkowej fazie edukacja międzykulturowa była reakcją na transformację polityczną, przemiany społeczno-ekonomiczne oraz prawne, zapewniające otwarcie Polski na współpracę międzynarodową i odrodzenie się tożsamości grup mniejszościowych oraz poszukiwanie ścieżek edukacyjnych prowadzących ku zróżnicowanej kulturowo i narodowo wspólnocie⁷² w sytuacji nasilenia ruchów migracyjnych. Zdaniem Zenona Jasińskiego to właśnie „polityka społeczna w rzeczywistości społecznej wykreowała model edukacji wielokulturowej i międzykulturowej”⁷³. Wpływ na ten rodzaj edukacji w Polsce miała również polityka transgraniczna, a następnie migracyjna i współpraca międzynarodowa z państwami Unii Europejskiej oraz krajami partnerskimi. Istotną rolę odgrywały również sieci globalnych powiązań wpisane w politykę zrównoważonego rozwoju.

W początkowym okresie swego istnienia pedagogika międzykulturowa, mająca swe korzenie w pedagogice wielokulturowej⁷⁴, eksponowała edukację służącą integracji grup mniejszościowych i większościowych. Była nastawiona na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultury obu/wielu społeczności przy jednoczesnym zachowaniu równości każdej z kultur. Z przywołanych idei wynika dalsza, wciąż ewaluująca koncepcja oddziaływań edukacji międzykulturowej, przez którą dokonuje się „znacząca modyfikacja sposobu ujmowania

⁷¹ Więcej w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Contact theory in multicultural school praxis*, w: I. Nowosad (red.), *School Quality and Culture*, „International Forum for Education”, nr 1(7)/2014, s. 80–100.

⁷² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, *op. cit.*

⁷³ Z. Jasiński, *Przemiany w polityce oświatowej i społecznej w kontekście edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2006, s. 30.

⁷⁴ Świadczyć może o tym również terminologia, bowiem wielokulturowość (*multiculturalism*) w języku łacińskim *multus* oznacza: *wiele, liczny*; międzykulturowość (*interculturalism*) *inter* oznacza *między – pomiędzy*. W procesie porównywania tych terminów dochodzimy do konkluzji, że człon: *inter* wskazuje na wzajemne relacje, interakcje zachodzące między podmiotami, jednostkami, natomiast człon: *multi* wskazuje na różnorodność podmiotów oraz zachodzących pomiędzy nimi relacji, źródło: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. XVII, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989; J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.

kultury w pedagogice⁷⁵. Współcześnie pedagogikę międzykulturową⁷⁶ bądź międzykulturową edukację⁷⁷ postrzega się również jako „pedagogikę spotkania się kultur lub jako pedagogikę konfliktu kultur”⁷⁸. Dotyczy ona spotkania w sytuacji zaistnienia konfliktu pomiędzy różnymi grupami większościowymi i mniejszościowymi, które odróżniają się od siebie tradycjami, zachowaniami społecznymi i sposobami komunikacji. Edukacja międzykulturowa proponuje więc nową wartość i możliwość spotkania się przedstawicieli różnych kultur, współpracę i współistnienie w wielu wymiarach codziennego funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie. Istotą edukacji międzykulturowej jest płaszczyzna interakcji pomiędzy dwiema lub większą liczbą zróżnicowanych kulturowo tożsamości „nadających sobie wzajemnie sens w obszarach: sensorycznym (...), poznawczym (...) i orientacyjnym (...) w zdefiniowanych za każdym razem kontekstach”⁷⁹.

Rozwój edukacji międzykulturowej jako szkolnej praktyki przygotowującej dzieci i młodzież do funkcjonowania w wielokulturowym społeczeństwie nie wykazuje obecnie tendencji wzrostowej. Również w wymiarze naukowym edukacja międzykulturowa wciąż nie posiada spójnych podstaw teoretycznych⁸⁰. Taka sytuacja nie pozostaje bez znaczenia dla skuteczności podejmo-

⁷⁵ T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 2003, s. 415.

⁷⁶ Pedagogika międzykulturowa posiada ważne, ukonstytuowane miejsce wśród innych subdyscyplin pedagogicznych. W literaturze spotyka się zamienne stosowanie terminów „pedagogika wielokulturowa” i „pedagogika międzykulturowa” z „edukacją wielokulturową” i „edukacją międzykulturową”, np. w publikacjach J. Nikitorowicza, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995 i T. Szkudlarka: *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 415–424. Szerzej pisze o tym również K. Luptáková, *Interkultúrna výchova vo výchovno – vzdelávacom procese na 1.stupni na ZŠ*, PFUMB, Banská Bystrica 2004, s. 19–20.

⁷⁷ M.D. Pusch (red.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach*, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1981.

⁷⁸ Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki i in. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 27.

⁷⁹ T. Aleksander, *Edukacja do międzykulturowości*, w: S. Kaczor, Z.T. Sarleja (red.), *Edukacja dla interkulturowości*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2009, s. 10.

⁸⁰ T. Lewowicki, *Państwo, społeczeństwo, jednostka a szkoła – uwagi na kanwie Nauki o szkole Józefa Kuźmy*, w: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, T. I. O.W., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 261–279.

wanych i projektowanych działań w środowisku polskiej szkoły. Nieobecność edukacji międzykulturowej bądź jej realizacja „na sucho” wynika nie tylko z braku doświadczeń międzykulturowego współżycia z pozaautochtoniczną, rodzimą wielokulturowością i różnorodnością kręgu kulturowego, do którego przynależy Polska, lecz przede wszystkim z: homogenizacji etniczno-narodowościowej polskiego społeczeństwa oraz dominacji w przestrzeni publicznej (w tym politycznej, religijnej i medialnej) dyskursów krytycznych wobec idei różnorodności i równości jako zagrażających tradycyjnym wartościom i dotychczasowemu porządkowi społecznemu⁸¹.

Edukacja międzykulturowa jest definiowana w literaturze przedmiotu przez pryzmat wielości naukowo-badawczych i praktycznych koncepcji, podejść, rozwiązań edukacyjnych⁸² oraz kontekstów społeczno-kulturowych. Istniejące definicje kładą nacisk na jej różne aspekty i obejmują zróżnicowane zakresy tematyczne. Jednym z czynników generujących niejednoznaczność i liczne niejasności terminologiczne edukacji międzykulturowej jest brak konsensusu w odniesieniu do pojęć pierwotnych⁸³, nakreślających pole semantyczne owej edukacji i warunkujących jej zaistnienie i funkcjonowanie (zakres i wymiar obszaru działań i charakter oddziaływań). Niemniej należy zwrócić uwagę na teoretyczne egzemplifikacje rozważań pedagogicznych „o” i „w odniesieniu do” edukacji międzykulturowej, które unaoczniają założenia filozofii dialogu prezentowane m.in. w koncepcjach Martina Bubera, Emmanuela Lévinasa, Michaiła Bachtina,

⁸¹ Za: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Contact theory in multicultural...*, *op. cit.*, s. 80–100.

⁸² Na gruncie polskim działania badawcze dotyczące edukacji międzykulturowej są prowadzone w ośrodku białostockim, m.in.: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, E. Czykwin; w ośrodku cieszyńskim: m.in.: T. Lewowicki, B. Grabowska, E. Ogrodzka-Mazur, A. Różańska, A. Szafrańska-Gajdzica, A. Szczurek-Boruta, J. Urban; w ośrodku gdańskim: m.in. K. Kossak-Głowczewski, A. Korzyckowska; w ośrodku lubelskim: m.in. M. Korczyński, A. Świdzińska; w ośrodku opolskim: m.in. Z. Jasiński, M. Pogorzelska; na pozostałym obszarze m.in.: K.M. Błęszyńska, E. Chromiec, P.P. Grzybowski, W. Rabczuk, M.M. Urlińska.

⁸³ Chodzi tutaj m.in. o pojęcia: wielokulturowość, społeczeństwo wielokulturowe, multikulturowość, społeczeństwo multikulturowe, międzykulturowość, społeczeństwo międzykulturowe, transkulturowość, społeczeństwo transkulturowe. Termin *interculturel* po raz pierwszy pojawił się w 1975 r. we Francji w płaszczyźnie problematyki szkolnej. Pierwsze badania naukowe i publikacje w tematyce wielokulturowości pojawiły się w latach 80. XX w.

Mircea Eliadego⁸⁴. Edukację międzykulturową określają nieostre granice definicyjne, nadużywane w różnych dziedzinach nauki i dyskursu społeczno-politycznego, co może niekiedy prowadzić do nieporozumień terminologicznych i wykorzystywania edukacji międzykulturowej dla celów politycznych. Niebezpieczeństwem odczytywania edukacji międzykulturowej w dyskursie naukowym jest również wykorzystywanie globalnych bądź metaglobalnych pojęć do jej dookreślenia, bądź też stawianie jej jako celu samego w sobie⁸⁵, co czyni ją niezrozumiałą i odległą od praktyki szkolnej codzienności.

Edukacja międzykulturowa w praktycznym wymiarze wielokulturowych, wielonarodowych czy wieloetnicznych spotkań oraz w rozumieniu Tischnerowskiego „budowania wzajemności” pomiędzy Ja – My – On/Ona/Oni (Inni, Obcy) stanowi niejednorodną matrycę wzajemnego oswajania się i porozumiewania ludzi różnych kultur oraz nowy rodzaj doświadczenia i porozumienia się, który może rozwiązywać generowane problemy, napięcia, antagonizmy i konflikty o podłożu kulturowym.

Edukacja międzykulturowa definiowana jest również jako człon formalnej i nieformalnej edukacji realizowanej w kontekście regionalnym, narodowym, europejskim i globalnym (rozwojowym), w regionach monokulturowych oraz silnie heterogenicznych etnicznie, kulturowo i narodowościowo. „To proces, w trakcie którego transformacji ulegają koncepcje uczenia się, rozumianego jako jeden z ważniejszych sektorów ludzkiego życia i edukacji, rozumianej jako społeczny sposób organizacji procesu kształcenia”⁸⁶. Edukacja międzykulturowa to równocześnie edukacja, która w sytuacji nieredukowalnej róż-

⁸⁴ Więcej w: J. Tarnowski, *Pedagogiki dialogu*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, s. 119–129; L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

⁸⁵ Edukacja międzykulturowa była dość często utożsamiana z dialogiem międzykulturowym, który jest/może stać się jedynie elementem jej procesualnego oddziaływania. Szerzej: D. Grzemny, *Przykłady zrealizowanych działań międzykulturowych. Dialog międzykulturowy w praktyce*, wystąpienie podczas konferencji pt.: „Edukacja międzykulturowa w projektach programów edukacyjnych UE – «Uczenie się przez całe życie» i «Młodzież w działaniu»”, Warszawa, 2 czerwca 2008.

⁸⁶ M. du Bois-Reymond, *Studium związków pomiędzy edukacją formalną a nieformalną, w: Doświadczać uczenia*, materiały pokonferencyjne. Konferencja na temat edukacji nieformalnej, Program Młodzież, Warszawa, 2005, s. 15.

nicy⁸⁷ „zachwała” komunikowanie się ludzi oraz ich kultur i odwołuje się do wspólnego dziedzictwa kultur⁸⁸. Generuje i wspiera międzykulturowy przekaz, przenikanie się kultur, ich rozwój oraz oddziaływanie w celu wzajemnego zrozumienia, ubogacenia, jednak bez dążenia do stworzenia nowej, ekspansywnej, uniwersalnej kultury globalnej⁸⁹.

Silvo Martinelli i Mark Taylor wskazują, że „nie istnieje jasno zdefiniowana dziedzina edukacji zwana uczeniem się międzykulturowym”⁹⁰. Arne Gillert określa ten rodzaj uczenia się procesem „zdobywania wiedzy, kształtowania postaw i zachowań, które są związane z wzajemnym oddziaływaniem różnych kultur”⁹¹. Sam termin edukacji międzykulturowej i jego etymologia implikuje wiele znaczeń. Jest rozumiany w odniesieniu do kontekstów miejsca (w którym jest inicjowana i realizowana edukacja między kulturami) jako integralna edukacja skierowana do większości i etnicznych, narodowych, wyznaniowych mniejszości w środowisku społecznej, politycznej i kulturowej dominacji większości. Termin ten jest również rozumiany jako:

- edukacja, której zadaniem jest przybliżanie autentycznej kultury większości społecznościom mniejszościowym, migrantom, uchodźcom, repatriantom;
- nauczanie o dziejowej wielokulturowości, problemach współbycia w społeczności pluralistycznej kulturowo w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych;
- nabywanie wiedzy o uchodźcach i mniejszościach (specyficie kulturowych owych grup) w środowisku większości,
- nabywanie umiejętności współpracy z Innymi kulturowo⁹².

⁸⁷ T. Lewowicki (i in.) (red.), *Edukacja wobec...*, *op. cit.*, s. 27.

⁸⁸ J. Nikitorowicz, *Typ tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, w: S. Juszczyk (red.), „Chowanna”, *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, T. 1 (20), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 46.

⁸⁹ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, Québec 1993, s. 450.

⁹⁰ S. Martinelli, M. Taylor, *Uczenie się międzykulturowe*, Pakiet szkoleniowy (Seria „T-kit”), Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000, s. 35.

⁹¹ A. Gillert, *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*, w: S. Martinelli, M. Taylor, *op. cit.*, s. 17.

⁹² Szerzej: międzyprzedmiotowy program edukacyjny zawierający scenariusze lekcji do zajęć szkolnych: K. Koszewska (red.), *Zrozumieć Innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.

- Wszystkie wskazane aspekty rozumienia edukacji międzykulturowej są szczególnie istotne dla procesu międzykulturowego otwarcia społeczeństwa na przybywających uchodźców i migrantów oraz dla społeczeństwa przyjmującego, gdyż nadrzędnym celem międzykulturowej edukacji włączającej staje się wzajemne poznanie, zrozumienie i umiejętność życia ze sobą i obok siebie. Tak rozumiana edukacja międzykulturowa powinna prowadzić do zwiększania akceptacji dla osób doświadczonych zjawiskiem migracji, zwiększania świadomości społecznej mieszkańców danego regionu na temat obecności osób odmiennych kulturowo i narodowo. Jednocześnie może przyczyniać się do zwiększania kompetencji międzykulturowych, pracowników jednostek samorządowych, usługodawców (pracodawców, biznesmenów, pracowników mediów) w sektorze publicznym i prywatnym oraz pracowników instytucji edukacyjnych w zakresie form i zasad działalności umożliwiających adaptację i pomoc w usamodzielnieniu się uchodźców i migrantów. Edukacja międzykulturowa powinna też umożliwiać zdobywanie wiedzy uczniom, nauczycielom i rodzicom ze społeczeństwa większościowego na temat cudzoziemców i uchodźców, ich statusu, różnorodności kulturowej, zróżnicowania w wymiarze kultury, religii i tradycji, gdyż uczenie międzykulturowe „polega na coraz lepszym rozumieniu siebie i innych oraz zdawaniu sobie sprawy ze zróżnicowania i relatywizmu kulturowego”⁹³.

Terminem „edukacja międzykulturowa” określa się również nauczanie i uczenie o swojskości, inności i odmienności, w kontekście różnych grup społecznych, kulturowych, narodowościowych i wyznaniowych zamieszkujących w granicach danego państwa. Tak rozumiana edukacja, zakładająca aktywne uczenie o Swoich, Innych i ich kulturach, ma służyć budzeniu ciekawości poznawczej nakierowanej na dziedzictwo kulturowe miejsca oraz na kulturę dalekich i bliskich Innych. Ma jednocześnie za zadanie wyzwać dążenie do nabywania kompetencji międzykulturowych, a dzięki nim zrozumienia różnic i poszukiwania podobieństw, budowania postaw otwartości i umiejętności nawiązywania dialogu. Proces ten, polegający na poznaniu i zbliżeniu się do

⁹³ P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcie – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 39.

siebie różnorodnych grup, zamieszkujących na tym samym obszarze, powinien (w zamierzeniu) prowadzić do wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej⁹⁴.

Edukacja międzykulturowa w najszerszym znaczeniu to istotna część edukacji globalnej, przybliżająca wiedzę o dalekich i bliskich Innych, odległych geograficznie i światopoglądowo kulturach i globalnych (w tym migracyjnych) procesach społecznych wpisanych w strategię zrównoważonego rozwoju. To nabywanie umiejętności i kompetencji międzykulturowych przez wyciąganie wniosków z doświadczeń i spotkań z Innymi przez programy wymian i międzynarodowej współpracy szkół. Edukacja międzykulturowa jest nakierowana na potrzeby i oczekiwania swoich uczestników, przygotowuje ich do życia w społeczeństwie heterogenicznym kulturowo z jednoczesnym akcentowaniem prawa do zachowania ich własnych tradycji i obyczajów. W ten sposób bardzo wyraźnie uwypuklone zostają kulturotwórcze funkcje szkoły zróżnicowanej – jednego z podstawowych środowisk oddziaływań międzykulturowej edukacji, stanowiącego o możliwości podjęcia współpracy pomiędzy osobami przynależącymi do różnych kultur, narodów, etniczności.

Jerzy Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową jako edukację, która „opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie”⁹⁵. Tadeusz Lewowicki zaś wskazuje, że „edukacja międzykulturowa (...) służy i powinna służyć wydobywaniu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa”⁹⁶. Dlatego też niezwykle ważną rolę w procesie tej edukacji przywiązuje się do wiedzy, kreatywności i umiejętności prowadzącego, które mogą w znacznym stopniu zwiększyć skuteczność przekazu międzykulturowego. Edukacją międzykulturową określaną jest „(...) 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

⁹⁴ Por. D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4/1990, s. 109.

⁹⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, op. cit.*, s. 121.

⁹⁶ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 32.

kulturowej”⁹⁷. Jako cel edukacji międzykulturowej Danuta Markowska wskazuje umiejętność kształtowania swoistej kultury lokalnej, etnicznej, narodowej oraz akceptację pluralizmu kulturowego. Zadaniem edukacji międzykulturowej staje się natomiast uczynienie uczniów kompetentnymi kulturowo⁹⁸, a więc przygotowanie do dialogu, oparte na kształtowaniu, ochronie i świadomym poczuciu posiadania własnej (wsobnej oraz społecznej) tożsamości kulturowej, dzięki której, przy jednoczesnym rozumieniu kwestii globalnych, możliwe jest dostrzeganie własnej odrębności na tle Innych⁹⁹. Edukacja międzykulturowa zakłada, że „wymiana kultur, przejęcie postawy tolerancji, która pozwala wzbogacać dopełnianie się różnych stanowisk – prowadzić może do świata pokojowego”¹⁰⁰. To sformułowanie opiera się na przewyżczeniu tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, czyli likwidację barier i przesądów. W tym sensie edukacja międzykulturowa – „integralna składowa wychowania w pokoju i dla pokoju”¹⁰¹, staje się warunkiem otwarcia na inność oraz czynnikiem zwartości i pokoju.

Edukacja międzykulturowa jest też definiowana jako edukacja procesualna, wychodząca poza ramy pewnych ograniczeń edukacji wielokulturowej. Zdaniem Nikitorowicza jest to edukacja „uwzględniająca odrodzony wątek podmiotowości i tożsamości, oswajająca do dorastania, do bycia obok siebie w duchu tolerancji i poszanowania praw każdej mniejszości, przeciwdziałająca powstawaniu szkodliwych stereotypów i uprzedzeń etnicznych i wyznaniowych, przygotowująca do życia w społecznościach odmiennych kulturowo, do dialogowych interakcji, pielęgnująca tradycje i uruchamiająca nośniki tradycji (...), przedstawiająca innego, jako ciekawego i przyjaznego, pomocnego w rozwoju, a nie zagrażającego i wrogiego”¹⁰².

⁹⁷ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji...*, *op. cit.*, s. 109.

⁹⁸ Por.: M. Kopf-Muszyńska, J. Abrosewicz-Jakobs, M. Koszyńska, *Does Poland need intercultural education? The CLIEC Project in Poland, 2002–2005*, w: A. Joos, F. Paelman, *CLIEC a report on the methodology of cooperative learning and its implementation in different European education settings*, Centre for Intercultural Education, Ghent 2005, s. 36–56.

⁹⁹ Por. Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1997, s. 15.

¹⁰⁰ J. Bińczycka, W. Jacher, *Problematyka kulturowa i wychowawcza migrantów*, „Chowanna”, nr 2/1980, s. 210.

¹⁰¹ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji...*, *op. cit.*, s. 109.

¹⁰² J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 133–134.

Chcąc „teoretycznie i praktycznie zmienić pedagogikę w stosunku do zmienionej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej”¹⁰³, dąży do kształtowania prospołecznych postaw osób, które będą zdolne docenić wartość różnorodności kultur, przenikających się, krzyżujących i stykających się ze sobą w społeczeństwach wielokulturowych. Końcowym efektem jej działań jest uwrażliwienie na Innego, akceptacja i poszanowanie kulturowej różnorodności. Wspomniane faktory winny prowadzić do intensyfikacji kontaktów osób z różnorodnych kultur tak, aby kulturowa wielość i różnorodność stała się elementem pozytywnym, ubogacającym życie kulturalne i społeczno-ekonomiczne każdego regionu i kraju. Zgodnie z założeniami pedagogiki międzykulturowej zadaniem edukacji międzykulturowej jest więc oswojenie się z kulturową innością i odmiennością, przygotowanie do dialogu między różnymi – bliskimi i dalekimi kulturami, przy jednoczesnym pielęgnowaniu własnych tradycji. Natomiast jej nadrzędnym celem powinno być wsparcie „w rozpatrywaniu społeczeństwa jako kompleksu grup współistniejących i krzyżujących się, wychodzących na granice swej odrębności i inności, znajdujących się i współdziałających z grupą dominującą, która daje szanse rozwoju inności, opiekuje się nią i korzysta z niej”¹⁰⁴.

2.2. Praktyczne aspekty edukacji międzykulturowej

Zainteresowanie edukacją międzykulturową ma swoje źródło w przeobrażeniach społecznych (procesy mobilności, migracji, uchodźstwa) dokonujących się w politycznej płaszczyźnie wielokulturowości. Również współczesne, nowoczesne społeczeństwa – będące wielokulturowymi – wymagają dostosowania systemów nauczania do potrzeb uczestników i odbiorców procesu edukacji „nie tylko tych tradycyjnie mniej uprzywilejowanych społecznie uczestników, ale także poddawanych procesowi ekskluzji i społecznej oraz kulturowej stratyfikacji obecnych historycznie i *nowych przybyszów* z etnicz-

¹⁰³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996, s. 342–343.

¹⁰⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 10.

no-kulturowych mniejszości”¹⁰⁵. Z tej perspektywy konieczne staje się takie powiązanie działań edukacyjnych, by przedmiotowe i międzykulturowe treści kształcenia stały się wobec siebie komplementarne, uzupełniające i aby uwzględniały „metodę kształtowania świadomości społecznej (informowanie, komentowanie, uogólnianie, sugestia i przekonywanie) z metodą wdrażania do działalności kulturowej, w toku której wiedza przeobraża się w przekonania, normy i zasady postępowania”¹⁰⁶. Jest to więc edukacja zachodząca w sferze świadomości etnicznej, kulturowej, narodowej, obywatelskiej i w świadomości zaistniałych międzykulturowych relacji międzyludzkich. Jej najważniejszym aspektem staje się zrozumienie wartości inności i różnicy, współpraca i uświadomiona wartość jednostkowej tożsamości, widziana w wielości globalnych wymiarów i kulturowych różnic. Jest to również pewien kierunek wewnętrznego wielopłaszczyznowego rozwoju człowieka i jego osobistej międzykulturowej transcendencji (doświadczenia spotkania i uczenia się z Innymi i od Innych), który to rozwój wyznaczają dynamiczne przeobrażenia społeczeństw wielokulturowych.

W odróżnieniu od edukacji wielokulturowej¹⁰⁷, przybliżającej wiedzę o innych kulturach, skierowanej na kształtowanie umiejętności wspólnej pracy z odmiennymi kulturowo grupami, przełamywanie etnocentrycznego sposobu myślenia¹⁰⁸, uczenie szacunku, rozumienia i uznawania wszystkich grup kulturowych „wyróżnionych ze względu na rasę, pochodzenie etniczne, język, płeć”¹⁰⁹ edukacja międzykulturowa jawi się jako „swoiste przygotowanie do przeżywania wspólnoty z innymi, przewycięzania negatywnych nastawień

¹⁰⁵ M. du Bois-Reymond, *op. cit.*, s. 16.

¹⁰⁶ W. Prokopiuk, *Kreowanie koncepcji człowieczeństwa na miarę naszych czasów – priorytetowe wyzwanie edukacji (edukacji międzykulturowej)*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 230.

¹⁰⁷ Edukacja wielokulturowa w klasyfikacji M.A. Gibsona to: edukacja kulturowo odmiennych („życziwa wielokulturowość”), edukacja dla zrozumienia różnic kulturowych, edukacja dla pluralizmu kulturowego, edukacja dwukulturowa. Ze względu na nieostrość definicji i przenikanie się pojęć edukacja wielokulturowa i edukacja międzykulturowa, pojęcia te przez niektórych badaczy stosowane są zamiennie.

¹⁰⁸ Por.: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005, s. 5.

¹⁰⁹ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 180.

wobec odmiennych ras, wyznań czy obyczajów”¹¹⁰. Można przyjąć, że takowa edukacja, ucząc postaw szacunku, otwartości na inność i kulturową odmienność, umożliwia „wspólne bycie obok siebie pomimo różnic”¹¹¹. Jej zadaniem jest udroźnienie i ułatwienie procesów społecznej i kulturowej integracji Swoich i Innych, pomoc w odkrywaniu różnorodnych wartości i lepszym rozumieniu różnic i podobieństw, jakimi charakteryzują się dzisiejsze heterogeniczne społeczności. Edukacja międzykulturowa buduje przestrzeń dialogu między jednostką, jej środowiskiem oraz Innymi i ich przestrzenią życia. Jest również procesem przygotowywania młodych ludzi do bycia kompatybilnymi z nowymi kulturowo sytuacjami i okolicznościami w świecie bliższym, jak i tym terytorialnie oraz mentalnie odległym. Będąc specyficzną edukacją, ukierunkowaną na poznawanie innych kultur¹¹², realizuje cel przygotowania uczniów do wzajemnego uczenia się siebie w mozaice krzyżowania się i przenikania różnych kultur w taki sposób, aby nabywali umiejętności podmiotowego współistnienia i współpracy z ludźmi o odmiennych tradycjach i światopoglądzie, by umieli odnaleźć się i funkcjonować w społeczeństwach różnych języków i cywilizacji oraz czerpać z dorobku innych kultur, by w ten sposób wzbogacać własną.

Edukacja międzykulturowa to również praktyka współbycia i współpracy w kulturze życia codziennego, w której spotykają się osoby i treści z co najmniej dwóch różnych kultur. Próbuje ona odpowiedzieć na pytanie: w jaki sposób tradycja istniejących kultur, które od wieków decydowały o stopniu rozwoju cywilizacji regionów i społeczności, może zostać umiejscowiona we współczesnym kontekście i w jaki sposób ten różnorodny potencjał może zostać użyty do budowy otwartego, komunikującego się społeczeństwa. Edukacja międzykulturowa jest procesem wieloetapowym i aby odnieść rezultaty, nie może być jednostkowym wydarzeniem rozgrywającym się w płaszczyźnie lokalnej bądź międzynarodowej. Aktywności i inicjatywy, do których możemy zaliczyć seminaria, warsztaty, projekty, wystawy, festiwale itp. są jedynie częścią szerszego – realizowanego procesualnie – programu edukacji międzykulturowej.

¹¹⁰ Szerzej: I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego. Nowe propozycje dla edukacji*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Komitet Prognoz Polska w XXI przy Prezydium PAN, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1996, s. 143–144.

¹¹¹ A. Klimowicz, *op. cit.*, s. 5.

¹¹² Szerzej: M. Borrelli, G.R. Hoff (red.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler 1988.

Edukacja międzykulturowa inicjuje dialog, współpracę i współdziałanie w płaszczyźnie etosu tolerancji, budując na fundamencie wielokulturowego bogactwa cywilizacji oraz czerpiąc z tradycji i wartości kulturowych różnych środowisk lokalnych i regionów kulturowych. Jej interdyscyplinarne działania, odwołujące się do wspólnego dziedzictwa kulturowego, są skierowane w szczególności do dzieci i młodzieży, których aktywny udział umożliwi zaangażowanie i uczestnictwo innych osób w odkrywaniu uniwersalnego wymiaru wielokulturowego miejsca zamieszkania oraz lokalnego wymiaru globalnych powiązań.

Międzykulturowe nauczanie jest rozumiane jako proces, w toku którego zmienia się nastawienie i kształtowanie stosunków kultury własnej wobec kultur obcych (bez podejmowania prób eksponowania swojej kultury ponad kultury inne) oraz nabywa się świadomość konieczności konfrontacji z odmiennością w życiu codziennym¹¹³. Pod pojęciem nauczania międzykulturowego rozumiemy – zgodnie z potrzebą głębszej humanizacji społeczeństwa¹¹⁴ – zmianę w przeżywaniu i stosunku jednostki wobec Innych, która to zmiana zachodzi w interakcjach jednostki ze środowiskiem. Zadaniem szkoły, będącej podstawową instytucją edukacyjnego systemu, staje się więc przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie kulturowo zróżnicowanym i uczynienie ich wrażliwymi kulturowo¹¹⁵. Gwarantem skuteczności międzykulturowych działań jest więc holistyczne, wielowymiarowe spojrzenie na proces edukacji w szkole i poza jej murami (wymiały edukacji nieformalnej).

Wzrastająca międzynarodowa aktywność kulturalno-oświatowa, otwarcie granic i tworzenie przestrzeni europejskiego i globalnego nauczania w aspekcie pozytywnym umożliwiają wzajemną współpracę, sprzyjają lepszemu poznawaniu ludzi i ich kultur. Relacje i spotkania pozostających – jak pisze Wojciech Burszta – „w tolerancyjnym kontakcie wzajemnym”¹¹⁶ i nabywających kompetencje międzykulturowe, które mogą stać się pomocne

¹¹³ Por. H. Grosch, W.R. Leenen, *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, w: G. Auernheimer i in. (red.), *Interkulturelles Lernen*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998, s. 37.

¹¹⁴ Por. W. Prokopiuk, *op. cit.*, s. 231.

¹¹⁵ Model nabywania wrażliwości międzykulturowej został skonstruowany i przedstawiony przez M.J. Bennetta w 1993 r., w artykule: M.J. Bennett, *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: M.R. Paige (red.), *Education for the Intercultural Experience*, 2nd edition, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1993, s. 21–71.

¹¹⁶ W. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 99.

w rozwiązaniu konfliktów oraz pokonywaniu trudności wynikających ze spotkania diametralnie różnych kodów kulturowych¹¹⁷, mogą przybierać postać „dobrej praktyki”, międzykulturowego (dialogu) komunikowania się i mogą rozwijać każdą ze stron. Jednak w czasach narastających nacjonalizmów i radykalizowania się społeczeństw wymagają wzmożonego „wysiłku poznawczego i [polegają] na uczeniu się właściwego rozpoznawania i podmiotowego odnoszenia się do podstawowych różnic w charakterystycznym dla różnorodnych kultur, sposobie postrzegania świata”¹¹⁸. Niezbędnym komponentem międzykulturowych działań stają się kompetencje interkulturowe (międzykulturowe), określane jako trwająca zdolność do tego, by z przynależnymi do kultur innych, skutecznie wchodzić w interakcje. Nabywanie kompetencji międzykulturowych jest centralnym aspektem procesu nauczania międzykulturowego.

Monika Koszyńska podkreśla, że „do kształcenia *kompetencji interkulturowych*, często wymienianych w międzynarodowych deklaracjach wśród kluczowych rezultatów nauczania – nie potrzebujemy przedstawicieli odległych kultur Azji i Pacyfiku”¹¹⁹, wystarczy nam zróżnicowanie najbliższych lokalnych środowisk i regionów. To ono może sprzyjać i wzmacniać, zacieśniać wzajemne stosunki między różnymi społecznościami i grupami kulturowymi, etnicznymi i narodowymi.

Spoglądając na edukację międzykulturową jako na jedno z kluczowych narzędzi rozwijających kulturowe kompetencje, dostrzeżemy, że jest ona we współczesnej szkolnej i pozaszkolnej rzeczywistości treningiem przygotowującym do życia w wielokulturowych społeczeństwach. Kompetencje międzykulturowe¹²⁰ ułatwiają bowiem: „dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. [Edukacja międzykulturowa zaś – przyp. U.M.-M.] wzbudza pozytywne reakcje i postawy wobec tej inności: zrozumienie, tole-

¹¹⁷ U. Manço, *Voies et voix musulmanes de Belgique*, Editions des Facultés universitaires Saint-Luis de Bruxelles, 2000.

¹¹⁸ M.J. Bennett, *op. cit.*, oraz w wersji elektronicznej: http://www.gee-geip.org/pages/member_resources/idi_developmental_stages.pdf [dostęp: 12.05.2016].

¹¹⁹ M. Koszyńska, *Edukacja wielokulturowa*, w: M. Bakalarz (red.), *Przywróćmy Pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Łódź, 2006, s. 10.

¹²⁰ Szerzej na temat międzykulturowych kompetencji: K. Risager, *The teachers intercultural competence*, „Sprogforum”, T. 6, nr 18/2000, s. 14–20.

rancję, akceptację. Pozwala przełamywać stereotypy kulturowe, zwłaszcza te nacechowane negatywnie¹²¹.

Koncepcja edukacji międzykulturowej dotyczy relacji, które odbywają się obok siebie i zachodzą w trakcie spotkania z Innym i jego światem. „W tym więc (konfrontowanym świecie odmienności), w nieszablonowości spojrzenia na konieczność bycia kompetentnym, zarówno wobec tego, co namacalne, codzienne, swojskie, jak i tego, co nieuchronne, acz nieznanne, jest siła doświadczania życia, uczenia się przez praktyczne stawianie twarzą w twarz z problemem”¹²². W tychże międzykulturowych wymiarach tworzy się możliwość poznania oraz interpretacji różnych stanowisk, wysłuchania innych, podjęcia próby zrozumienia ich racji i poglądów, a także zaistnienie – na takich samych zasadach – własnych opinii i przemyśleń. Powstaje możliwość konfrontacji z kulturą grupy znanej i odrębnej, poznania ich wartości rdzennych, symbolicznych, historii, języka, religii, tradycji, obyczajów, obrzędów, norm, zachowań itp. Tak rozumiana edukacja, „odkrywająca mechanizmy moralno-estetycznego potencjału kultury wszelkich rodzajów i poziomów”¹²³, daje możliwość wzajemnego uczenia się rozumienia.

Edukacja międzykulturowa jest również określana wchodzeniem w dialog w mono- i heterogenicznych kulturowo społeczeństwach, które ze względu na szybkość i zróżnicowanie procesów globalizacyjnych są i będą w coraz większym stopniu społeczeństwami wielokulturowymi¹²⁴. Dziś jak pisze Hans-Georg Gadamer: „jesteśmy uwikłani w wydarzenia (...), które nie ograniczają się do naszej małej ojczyzny”¹²⁵. Edukacja ta jest niezmiernie istotnym procesem dla prawidłowego funkcjonowania dzieci i młodzieży w wielokulturowych społeczeństwach. Należy dodać, że „edukacja międzykulturowa ze względu na występujący w niej transkulturowy charakter procesów wzajem-

¹²¹ A. Jaroszevska, *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*, „Języki Obce”, nr 4/2015, s. 62.

¹²² J. Kurzępa, *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej: aplikacje teoretyczno-praktyczne*, w: *Doświadczając uczenia*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 48.

¹²³ W. Prokopiuk, *op. cit.*, s. 233.

¹²⁴ Por. J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 46.

¹²⁵ H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992, s. 11.

nego uczenia się (...)”¹²⁶ oznacza uczenie się o tym, jak postrzegamy innych ludzi, którzy są od nas różni. Dotyczy tym samym przestrzeni konstruowania międzykulturowych więzi, jakie mogą stworzyć między sobą przedstawiciele odmiennych kultur, grup, społeczności, aby promować równość, solidarność i szanse dla wszystkich (niektóre z wartości w różnych kulturach mogą być odmiennie postrzegane, lub nie być traktowane jako wartości). Przyczynia się do pogłębienia szacunku i promocji godności indywidualnej i zbiorowej w stosunkach między kulturami, zwłaszcza wtedy, gdy część z nich należy do mniejszości, a pozostałe stanowią większość¹²⁷.

Wraz z przemianami społeczno-politycznymi wynikającymi z globalnych przeobrażeń i procesów migracji w ostatniej dekadzie w społeczeństwach europejskich nastąpiła zmiana w postrzeganiu zróżnicowania kulturowego. Transformacja i procesy globalizacyjne oraz napływ nowych grup migrantów postawiły przed edukacją nowe zadania. Niezbędne stało się poszukiwanie nowych strategii oświatowych i wypracowanie form edukacji, które w swoich założeniach brałyby pod uwagę zróżnicowanie społeczeństw pod względem etnicznym, kulturowym, językowym, religijnym i pod względem wartości.

Dostrzeżono, że społeczeństwom wielokulturowym podlegającym nieustannym procesom globalizacji i fragmentaryzacji potrzebna jest edukacja międzykulturowa, „która rozszerza zakres swoich oddziaływań na autochtonów i grupy większościowe, obejmując także swoim oddziaływaniem cudzoziemców i grupy mniejszościowe”¹²⁸. Realia życia w społeczeństwach wielokulturowych wymagają dostosowywania formalnego systemu nauczania do potrzeb zróżnicowanych uczestników procesu edukacji. Chodzi tutaj nie tylko o uczestników tradycyjnie uprzywilejowanych społecznie – uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także o „nowe” grupy odbiorców: uchodźców, migrantów ekonomicznych, osoby z kontekstem migracyjnym wywodzące się z diaspor i społeczności mniejszościowych. Głównym celem takiej edukacji staje się więc „faworyzowanie i wzmacnianie podstawowych, wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami, jak również pomię-

¹²⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1999, s. 26.

¹²⁷ S. Martinelli, M. Taylor, *op. cit.*, s. 97.

¹²⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, *op. cit.*, s. 117.

dzy grupami kulturowymi większości i mniejszości¹²⁹. Jej celem jest również zwalczanie etnocentryzmu, stereotypów i uprzedzeń, zachęcanie do wieloaspektowego poznawania i krytycznego oceniania własnej kultury, uczenie empatii, pozytywnej współzależności i współodpowiedzialności za Innych, którzy mają pośredni bądź bezpośredni wpływ na nasze losy i są uczestnikami wspólnego procesu egzystencji na danym terenie¹³⁰.

Edukacja międzykulturowa określana jest również jako edukacja transmisji oraz wzajemnego oddziaływania na siebie wartości swoistych każdej kulturze, w obrębie jednego społeczeństwa, bądź też regionu, kraju w celu wzajemnego ubogacania się, bez dążenia do unifikacji wartości i tworzenia jednej uniwersalnej kultury globalnej. Dąży również do kształtowania kulturowej świadomości osób, które stykają się ze sobą w wielokulturowym społeczeństwie. Podejmuje próbę uczynienia różnorodności kulturowej elementem pozytywnym, ubogacającym życie społeczno-kulturowe heterogenicznych środowisk¹³¹.

Współczesna edukacja międzykulturowa wymaga przeciwstawienia się procesom unifikującym, uniformizującym, mającym swe początki w globalnych tradycjach, kulturze konsumpcyjnej i masowej. Wymaga przestrzegania umownych zasad tolerancji, umiejętności szanowania cudzych potrzeb, opinii. Ma uczyć otwartości, gdyż proces wzajemnego uczenia się odbywa się przez bycie razem, rozmowę, w efekcie procesu dialogizacji odmiennych światów, w oparciu o współdziałanie i wymianę doświadczeń świata percypowanego, lecz nie da się go opisać wedle jakiegś ogólnie przyjętej logicznej perspektywy. Oczywiście jest, że bezkrytyczne podejście i przyjmowanie wszystkiego co inne, obce, nie jest podejściem aprobowanym¹³². Nowe oblicza różnorodności, z jakimi dziś spoty-

¹²⁹ M. Taylor, *Każdy inny – Wszyscy równi – rzecz o edukacji międzykulturowej*, w: R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 123.

¹³⁰ Przytoczone cele są charakterystyczne dla uczenia międzykulturowego interaktywną metodą NIKE – Nauczania Integracyjnego w Kontekście Europy (składającej się z dwóch komponentów: metody Instrukcji Złożonej – Complex Instruction oraz międzykulturowej edukacji – Intercultural Education – ICE), której fundamentem jest belgijska metoda CLIM (Cooperative Learning in Multicultural Groups), więcej w: K. Van den Branden, K. Van Gorp, *How to evaluate CLIM in terms of intercultural education*, „Intercultural Education”, T. 11/2000, Supplement, s. 42–51 oraz: V. Ernalsteen, *Does complex instruction benefit intercultural education?*, „Intercultural Education”, T. 13, Nr 1/2002, s. 69–80.

¹³¹ R. Legendre, *op. cit.*, s. 450.

¹³² Zaleca się poszukiwanie „złotego środka” pomiędzy obdarowywaniem a otrzymywaniem tak, by każdy mógł żyć godnie, w poszanowaniu dla tradycji obecnej w sfragmentyzowanej, nie-spójnej, wielojęzycznej i wielokulturowej przestrzeni miejsca bytowania.

kamy się w polskiej szkole, zamiast wzbogacać relacje między ludźmi, stają się często orężem wykluczania i dyskryminacji. Edukacja międzykulturowa powinna więc stać się nie tylko próbą zrozumienia Innego, ale stanowić alternatywę zrozumienia siebie w konfrontacji z Innym, w procesie dialogowania, „bycia Innym” w obliczu Innego. Powinna umożliwiać otwarcie się na Innych, uczyć co znaczą różnice i odmienność, wartość różnic i korzyści płynące z różnorodności oraz poszanowania prawa każdej jednostki do zachowania odmienności; pomagać rozbudzić w sobie gotowość do uczenia się Innego, z Innymi i od Innych.

Aktywność odnosząca się do edukacji międzykulturowej w przestrzeni społecznej, kulturalnej i oświatowej nakierowana jest na wzajemne poznanie i wzbogacanie kultur oraz ludzi tworzących owe kultury. Jej istotą staje się „otwarcie na innych ludzi (grupy „innych”, „obcych”) i ich sprawy”¹³³. Oferuje ona zatem umiejętność wyjścia poza własną kulturę, uświadamia istnienie nieredukowalnych różnic, ułatwia poznawanie, akceptację oraz oparte na dialogu przyjmowanie – uznanych za wartościowe – cech innych kultur.

Pomimo zachodzących w nauczaniu przeobrażeń ograniczony jest nadal lub wręcz pominięty w większości polskich szkół zasięg działania na rzecz kształcenia w wielokulturowości, który przygotowywałyby „dzieci, młodych ludzi i dorosłych do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do swego kierunku procesie zachodzących i często zaskakujących nas przemian”¹³⁴. Podstawą doskonalenia i opracowywania nowych programów edukacji międzykulturowej powinno stać się przyjęcie też raportu UNESCO pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, w którym zostały sprecyzowane cztery podstawowe aspekty wiedzy i edukacji: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”¹³⁵. Wszystkie, a szczególnie trzeci komponent „uczyć się, aby żyć wspólnie”, powinny być uwzględniane w procesie międzykulturowego nauczania w systemie mono- i wielokulturowej szkoły, jak również brane pod uwagę w działaniach całego systemu oświatowego.

¹³³ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce...*, op. cit., s. 26.

¹³⁴ A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995, s. 14.

¹³⁵ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb (Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa)*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

W Polsce „edukacja międzykulturowa znajduje swoje odzwierciedlenie w ogólnej polityce oświatowej, w formie takich zasad, jak:

- zasada wyrównywania szans przy równoczesnej zasadzie równości;
- zasada stwarzania warunków zachowania dziedzictwa kulturowego;
- zasada tworzenia w społeczeństwie klimatu funkcjonowania szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych;
- zasada pomocniczości mniejszościom na rzecz stworzenia bazy materialnej dla szkolnictwa mniejszościowego;
- zasada traktowania oświaty mniejszości narodowych i grup etnicznych (szkolnej i pozaszkolnej) jako składowej edukacji wielokulturowej”¹³⁶.

Jednak współczesna edukacja międzykulturowa oprócz stosowania owych zasad wymaga przeciwstawiania się procesom unifikującym, uniformizującym, radykalizującym, mającym swe początki w podziałach, różnicowaniu i budowaniu murów oraz zasieków wynikłych z lęku przed innością i obcością. Powinna uczyć otwartości na swoich, innych i obcych. Oczywiście jest, że bezkrytyczne podejście i przyjmowanie wszystkiego co inne, obce nie będzie efektywnym i racjonalnym rozwiązaniem. Należy jednak poszukiwać „złotego środka” w recepcji edukacyjnych poczynań, w poszanowaniu praw mniejszości i większości oraz ich tradycji i wartości kulturowych.

W 2003 r. europejscy ministrowie edukacji reprezentujący 48 krajów – sygnatariusze Europejskiej Konwencji Kulturalnej – zadeklarowali „poczytnie konieczne ustalenia, by edukacja międzykulturowa stała się istotnym komponentem (...) polityk edukacyjnych”¹³⁷.

Edukacja międzykulturowa zajmuje ważne miejsce w regulacjach dotyczących kwestii edukacji obowiązujących w Unii Europejskiej czy Radzie Europy¹³⁸. W Atenach na 21 sesji Stałej Konferencji Europejskich Mini-

¹³⁶ Z. Jasiński, *op. cit.*, s. 37.

¹³⁷ Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej, pt. „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim”, Ateny, Grecja, 10–12 Listopada 2003, sesja 21.

¹³⁸ Jako przykład: Declaration on Intercultural dialogue and conflict prevention, Conference of the European Ministers of Culture 20–22 October 2003, Opatija, Croatia; Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context, meeting on the occasion of the 21st session of the Standing Conference in Athens, 10–12 November 2003; Dialogue between Peoples and Cultures: Actors in the Dialogue, conference, Directorate General for Education and Culture, Jean Monnet Project, Brussels on 24–25 May 2004.

strów Edukacji ogłoszona została deklaracja pt. „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim”¹³⁹. Podkreślono w niej rolę, jaką spełnia edukacja międzykulturowa w utrzymaniu i rozwoju jedności oraz różnorodności europejskich społeczeństw¹⁴⁰. Wskazano na to, ażeby zachować wielokulturowy charakter europejskiego społeczeństwa oraz uniknąć sytuacji wzmagających się procesów społecznej ekskluzji, marginalizacji i dyskryminacji, należy nadać edukacji międzykulturowej i uczeniu się demokracji charakter kluczowych komponentów reformy systemów edukacji¹⁴¹. Po raz pierwszy w europejskiej historii, na mocy tej deklaracji, edukacja międzykulturowa stała się priorytetem zmiany w systemach edukacyjnych i odpowiedzią na wyzwania wynikające z różnorodności społeczeństw europejskich.

¹³⁹ Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context..., *op. cit.*

¹⁴⁰ Deklaracja europejskich ministrów edukacji..., *op. cit.*

¹⁴¹ *Ibidem.*

ROZDZIAŁ 3

UCZEŃ „INNY KULTUROWO” I JEGO EDUKACJA W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ¹⁴²

Modele edukacji uczniów cudzoziemskich rozumianej jako „ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych”¹⁴³ w poszczególnych krajach Europy są zróżnicowane. Szczególnie w ostatnich miesiącach (2016 r.), w związku z napływem do UE tysiący uchodźców i migrantów z kontynentu afrykańskiego i z państw arabskich można zaobserwować wzmożone działania edukatorów w Niemczech i w Skandynawii. Jednak w większości państw UE (poza Węgrami, Chorwacją i Rumunią) w modelach edukacji dziecka cudzoziemskiego można odnaleźć wiele cech wspólnych opartych o wytyczne zawarte w dokumentach odnoszących się do polityki migracyjnej UE i polityk migracyjnych poszczególnych państw członkowskich.

Analizy dokumentów i publikacji dotyczących edukacji uczniów cudzoziemskich wskazują, że modele te są ukierunkowane głównie na wsparcie i przygotowanie językowe uczniów (w zakresie nauczania ich języka kraju

¹⁴² W rozdziale tym przedstawiamy krótką charakterystykę modeli/scieżek edukacji uczniów cudzoziemskich w wybranych krajach Europy Zachodniej. Wybrałyśmy cztery kraje: Republikę Federalną Niemiec, Wielką Brytanię, Królestwo Szwecji i Republikę Francuską, ponieważ mają one długą tradycję w przyjmowaniu uchodźców i imigrantów i wypracowały różne rozwiązania edukacyjne w pracy z młodzieżą o pochodzeniu migracyjnym.

¹⁴³ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 54.

przyjmującego), umożliwiające komunikowanie się zarówno w środowisku szkolnym, jak i środowiskach pozaszkolnych, w życiu codziennym. To istotne kryterium, gdyż poziom kompetencji w zakresie znajomości języka kraju przyjmującego rozstrzyga nie tylko o wynikach szkolnych dzieci i młodzieży, lecz także o integracji ucznia (bądź jej braku) w nowym środowisku zamieszkania i integracji z nowym społeczeństwem.

„Na podstawie Dyrektywy Europejskiej 77/486/ EWG¹⁴⁴ zachęca się szkoły do zapewniania nauczania kultury i języka krajów ojczystych uczniom imigrantom pochodzącym z krajów członkowskich UE, w miarę możliwości we współpracy z tymi państwami”¹⁴⁵. Tego typu nauczanie dostosowane do szczególnych potrzeb uczniów cudzoziemskich, bazujące na języku ojczystym wraz ze stworzeniem bądź rozbudową systemu wsparcia językowego (*language support programme*) od samego początku pobytu w kraju przyjmującym, może sprzyjać osiągnięciu przez ucznia lepszych wyników szkolnych oraz szkolnej adaptacji. W ramach zajęć dodatkowych i wyrównawczych uczniom udzielana jest pomoc w konkretnych obszarach programu nauczania, np. w zakresie umiejętności czytania, pisania, mówienia, w operacjach matematycznych, uzupełnianiu wiedzy w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów szkolnych.

UNHCR wskazuje, że nauczanie uczniów cudzoziemskich języka ojczystego zwiększa ich poczucie bezpieczeństwa i może przyczynić się do szybszej oraz bardziej efektywnej nauki. „W przypadku uchodźców pozostających na stałe bądź dłuższy okres w państwie udzielającym schronienia, uzasadniona jest nauka języka tegoż państwa. Język ten stopniowo powinien stać się językiem wykładowym i dominować w codziennej komunikacji uchodźca – społeczeństwo przyjmujące. Równocześnie należy umożliwiać uchodźcom komunikowanie się w językach ojczystych w ich grupach, diasporach, społecznościach”¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)).

¹⁴⁵ Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG); cyt. za: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich...*, *op. cit.*, s. 16.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

Szczególnymi zadaniem dla szkół jest współpraca z rodzicami uczniów cudzoziemskich¹⁴⁷. W krajach „starej” Unii Europejskiej szkoły publiczne i niepubliczne wypracowały wiele modeli kontaktu i pracy z uczniem cudzoziemskim i pochodzenia cudzoziemskiego oraz jego rodzicami. Zarówno szkoły wielokulturowe, jak i monokulturowe, które po raz pierwszy przyjęły uczniów cudzoziemskich, poszukują różnorodnych sposobów komunikowania się i współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia. „Praktyka wskazuje, że angażowanie rodziców imigrantów w edukację dzieci jest pomocne w osiąganiu przez nie dobrych wyników w nauce”¹⁴⁸. Coraz bardziej powszechne w szkołach w krajach UE, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy, staje się wsparcie językowe nie tylko ucznia, lecz także jego rodziny, a więc: publikowanie broszur i materiałów informacyjnych na temat dostępnych form edukacji w ojczystych językach imigrantów, korzystanie z usług tłumaczy w porozumieniu z rodzicami i opiekunami dzieci imigrantów, zatrudnianie tzw. konsultantów społeczno-kulturowych bądź kulturowych (w Polsce: pomoc nauczyciela – asystenci kulturowi, asystenci międzykulturowi), którzy na poziomie językowym i kulturowym udzielają wsparcia w kontaktach pomiędzy rodziną, szkołą, innymi placówkami i społecznością lokalną. Do grupy osób, które są odpowiedzialne za kontakty z rodzicami lub opiekunami ucznia cudzoziemskiego, należą: nauczyciele, inni pracownicy szkoły, wolontariusze organizacji pozarządowych współpracujący ze szkołą bądź ośrodkiem dla uchodźców, osoby przynależące do organów samorządu terytorialnego (lokalnych departamentów edukacyjnych, odpowiedzialne za wsparcie rodzin imigranckich), pracownicy i wolontariusze organizacji pozarządowych współpracujących ze szkołami i cudzoziemcami (w większości przypadków z uchodźcami) w ramach realizacji projektów integracyjnych.

Z uwagi na często diagnozowany problem, jakim jest brak umiejętności władania językiem kraju przyjmującego i z uwagi na bariery, wynikające z różnic kulturowych, do rodziców migrantów kierowane są działania mające

¹⁴⁷ Szerzej: Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf [dostęp: 25.03.2010].

¹⁴⁸ *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy – makers* („Edukacja i migracja, strategie integracji dzieci-imigrantów w europejskich szkołach i społeczeństwach. Synteza wyników badań dla czynników decyzyjnych”). Raport przedstawiony Komisji Europejskiej przez prof. dr Friedricha Heckmanna, z upoważnienia sieci eksperckiej *Nesse*, European Commission, kwiecień 2008, s. 48–49.

zapewnić kontakt i skuteczny przepływ informacji. Komunikacja między szkołami a rodzicami imigrantów w krajach UE odbywa się m.in. za pomocą publikowania pisemnych informacji na temat oferty systemu szkolnictwa, informacji o funkcjonowaniu szkoły, programie szkolnym, roku szkolnym, prawach i obowiązkach ucznia w różnych językach. W wielu krajach UE publikowane są pisemne informacje o systemie szkolnictwa¹⁴⁹. Informacje te przygotowywane są w kilku językach państw, z których pochodzą rodziny imigrantów przebywające w danym państwie bądź regionie. Tego typu informacje dotyczą zazwyczaj wszystkich szczebli edukacji, od kształcenia przedszkolnego do średniego (szkoły ponadgimnazjalne).

„W Europie wśród metod stosowanych do promowania komunikacji między szkołami a rodzinami imigrantów rozpowszechnioną praktyką jest zatrudnianie osób odpowiedzialnych za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów imigrantów oraz pełniących rolę łączników z ich rodzinami. Mogą to być członkowie personelu szkoły, osoby zatrudnione przez centralne lub lokalne władze oświatowe albo pracownicy jednostek odpowiedzialnych w szczególności za rodziny imigrantów. Zatrudnianie tego typu kadr bywa niekiedy obowiązkowe ze względu na przepisy prawa lub zalecenia kierowane do szkół bądź samorządów, a czasami jest inicjatywą podmiotów innych niż centralne władze oświatowe, na przykład samych szkół”¹⁵⁰.

W różnorodnych sytuacjach związanych z codziennym życiem szkoły zaleca się stosowanie pomocy tłumaczy oraz zatrudnianie mediatorów odpowiedzialnych za pośredniczenie w komunikacji między uczniami-imigrantami, ich rodzinami a szkołą. Rzadziej, bo jedynie w sześciu krajach UE¹⁵¹ dostęp do usług tłumaczy jest prawem ustawowym i dotyczy określonej kategorii rodzin cudzoziemskich (uchodźców) lub szczególnych sytuacji wymagających kontaktu między rodzinami a szkołami¹⁵². Tam, gdy nie ma zaleceń władz centralnych lub samorządowych, szkoły same ponoszą trud i koszt usług związanych

¹⁴⁹ Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf [dostęp: 25.03.2016].

¹⁵⁰ Eurydice, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/migranci.pdf>, s. 4 [dostęp: 25.09.2015].

¹⁵¹ M.in. Dania, Hiszpania i Węgry.

¹⁵² Por. Eurydice, *Integrating immigrant children into schools in Europe*, raport Eurydice dla Komisji Europejskiej, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruksela 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf [dostęp: 10.09.2016].

z zatrudnieniem tłumaczy. W takich sytuacjach szkoły zazwyczaj angażują jedną osobę do procesu międzykulturowej komunikacji, wyjaśniania różnych spraw pomiędzy uczniami, szkołą a rodziną lub posiłkują się pomocą nauczycieli znających język danego ucznia/grupy uczniów. Niekiedy szkoły proszą o pomoc rodziców władających językiem danego ucznia/grupy uczniów. Szkoły korzystają również ze wsparcia wolontariuszy, pracowników NGOs współpracujących z placówkami oświatowymi i kulturalnymi w zakresie integracji migrantów. W Austrii, Belgii, Irlandii i Wielkiej Brytanii szkoły starają się angażować rodziców-migrantów znających język kraju przyjmującego¹⁵³.

„We Francji, w Czechach, Hiszpanii, Belgii, Danii, Holandii, Włoszech, Norwegii, Finlandii, Portugalii i Wielkiej Brytanii stosowane są wszystkie wymienione powyżej sposoby komunikacji, ułatwiające i przyczyniające się do rozwiązywania trudnych kwestii między rodzicami-imigrantami, dziećmi a szkołą”¹⁵⁴.

W listopadzie 2004 r. z inicjatywy prezydencji niderlandzkiej Rada Ministrów UE ustanowiła wspólne podstawowe zasady integracji (*Common Basic Principles on Integration, Gemeinsame Grundprinzipien für Integration, CBP*)¹⁵⁵. Obejmują one następujące założenia:

- integracja jest procesem dwukierunkowym między imigrantami a społeczeństwem przyjmującym;
- imigranci muszą mieć szacunek dla wartości europejskich oraz powinni dysponować podstawową znajomością języka, historii i instytucji kraju przyjmującego;
- zatrudnienie i edukacja są kluczowe w procesie integracji;
- imigranci powinni być zaangażowani w politykę integracyjną kraju przyjmującego¹⁵⁶.

Wszyscy nauczyciele i uczniowie powinni być czynnie zaangażowani w proces wielokulturowego kształcenia, gdyż klasy szkolne stają się coraz bardziej heterogeniczne kulturowo, a uczniowie pochodzą z różnych kultur,

¹⁵³ Por. Eurydice.

¹⁵⁴ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich...*, op. cit., s. 11.

¹⁵⁵ Por. http://www.focus-migration.de/Europaeische_Union.6003.0.html [dostęp: 03.03.2016].

¹⁵⁶ Ponadto wyrażono aprobatę dla włączenia zagadnień integracji imigrantów do ogólnych zasad wszystkich dziedzin polityki oraz do określenia jasnych celów, wskaźników i mechanizmów oceny postępów integracji.

mówią różnymi językami, posiadają inny poziom umiejętności i szczególnych potrzeb. Owo kształcenie winno być poddawane okresowym i końcowym ewaluacjom. Współczesna edukacja nie może przyczyniać się do reprodukcji i legitymizacji nierówności społecznych, lecz ma być pomocna w demaskowaniu rasizmu i ksenofobii, seksizmu i klasowości oraz marginalizacji, które utrwalają nierówności społeczne i pogłębiają procesy dyskryminacji oraz wykluczenia¹⁵⁷. Aby zmienić tradycyjne podejście edukacyjne, które nie uwzględnia obecności uczniów cudzoziemskich w systemie, konieczne jest doszkalanie nauczycieli związane z edukacją międzykulturową i językową, wprowadzanie innowacji, wykorzystywanie przydatnych zasobów i narzędzi dydaktycznych oraz dobrych praktyk.

Analizy przeprowadzone przez Agnieszkę Kosowicz w szkołach w Wielkiej Brytanii (Peterborough), Niemczech (Monachium) i na Cyprze (Nikozja) wykazały, że rodzice otrzymują w swoim języku (ustnie i pisemnie) podstawowe informacje dotyczące oczekiwań szkoły wobec ich dziecka, m.in. zachowania, frekwencji, wymaganego stroju (mundurka), systematycznego odrabiania prac domowych. Ponadto są informowani o godzinach pracy szkoły (harmonogramie zajęć, aktywnościach dodatkowych, dniach wolnych od nauki, terminach ferii i wakacji oraz świąt); o organizacji pracy w szkole (godzinach lekcji, przerw, czasie pracy stołówki); zajęciach wychowania fizycznego i dodatkowych lekcjach w ramach kół zainteresowań¹⁵⁸.

Na początku pobytu w szkole, na lekcji obecny jest nauczyciel, który zna język ojczysty dziecka i pełni rolę tłumacza. W szkołach pracuje osoba, która jest odpowiedzialna za kontakt z nowo przybyłym uczniem cudzoziemskim. Przeprowadzany jest wywiad wstępny z jego rodzicami w celu ustalenia najlepszego modelu i poziomu edukacji dla dziecka. W rozmowie tej poruszane są takie kwestie, jak: poziom znajomości języka ojczystego, języka kraju przyjmującego oraz języków obcych, wcześniejsza edukacja, zainteresowania, stan zdrowia oraz sytuacja prawna dziecka i jego rodziny. Ma to pozwolić na ustalenie w przeszłości, czy trudności w nauce wynikają z bariery językowej, czy z dysfunkcji roz-

¹⁵⁷ Więcej na ten temat w odniesieniu do sytuacji w Niemczech: UN Special Rapporteur (2010): „Mission to Germany. Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance”, United Nations, Human Rights Council.

¹⁵⁸ A. Kosowicz, *Dobre praktyki – ze świata*, w: E. Pawlic-Rafałowska, *Inny w polskiej szkole...*, *op. cit.*, s. 195–206.

wojowych. W czasie trwania roku szkolnego na bieżąco analizowane są postępy ucznia w nauce i w razie konieczności ustalane są formy pomocy i wsparcia w celu zniwelowania różnic w programie nauczania. Wychowawcy i nauczyciele indywidualnie podchodzą do ucznia i koncentrują się nie tylko na wyrównywaniu braków i zaległości, lecz także wykorzystują jego mocne strony: zainteresowania, pasje, umiejętności. W ten sposób wzmacniają w uczniu poczucie jego własnej wartości oraz osiągnięcie sukcesu. W wielu szkołach praca z nastoletnią młodzieżą oparta jest na metodzie kontraktu. Uczniowie, podpisując go, znają swoje prawa i obowiązki, ale także konsekwencje z niewywiązywania się z zobowiązań zawartych w umowie. Kontakt obejmuje m.in. takie zagadnienia, jak: punktualne przychodzenie na lekcje, odrabianie prac domowych, kulturalne odnoszenie się do innych osób na terenie szkoły oraz niestosowanie przemocy wobec innych uczniów. W razie nieprzestrzegania obowiązujących reguł może on zostać skreślony z listy uczniów.

Na początkowym etapie nauki w szkole proces dydaktyczny oparty jest na nauce przez zabawę oraz wykorzystywane są specjalne materiały edukacyjne przygotowane przez nauczycieli, które uwzględniają zainteresowania uczniów (teksty wycięte z kolorowych gazet o modzie, sporcie, gwiazdach show-biznesu, ulotki informacyjne itp.). Ponadto na lekcjach wykorzystywane są materiały audiowizualne i tworzone są minisłowniczki zawierające podstawowe pojęcia związane z danym tematem poruszonym na lekcji. W niektórych szkołach duży nacisk kładzie się na współpracę ze środowiskiem lokalnym: władzami i instytucjami zajmującymi się pomocą cudzoziemcom. W jej ramach organizowane są m.in. zajęcia pozaszkolne (sportowe, teatralne, muzyczne) i różnego rodzaju warsztaty mające na celu integrowanie dzieci i młodzieży wywodzących się ze środowisk imigranckich¹⁵⁹.

3.1. Model edukacji w Republice Federalnej Niemiec

W Republice Federalnej Niemiec mamy do czynienia z szerokim zakresem autonomii w polityce edukacyjnej, a tym samym z wieloma zróżnicowanymi (w zależności od polityki edukacyjnej danego landu) przykładami rozwiązań

¹⁵⁹ *Ibidem*.

edukacyjnych kierowanych do uczniów uchodźców, uczniów cudzoziemskich i uczniów z kontekstem migracyjnym¹⁶⁰. Owe rozwiązania wynikają zarówno z wykładni prawnej, wieloletnich praktyk szkół w pracy w klasach wielokulturowych oraz nowych wyzwań migracyjnych¹⁶¹. Zasadniczym aspektem polityki migracyjnej odnoszącej się do oświaty w Niemczech jest wypracowywana przez lata koncepcja wielokulturowej szkoły (*Interkulturelle Schule*), do której uczęszczają uczniowie pochodzenia niemieckiego, uczniowie z kontekstem migracyjnym oraz przychodzący – napływający migranci i uchodźcy¹⁶².

Rekomendacje Stałej Konferencji Ministrów Kultury Krajów Związkowych w RFN (KMK) oraz Komisji ds. Przepisów Szkolnych Niemieckiego Dnia Prawników z 1981 r. wskazują, że edukacja cudzoziemców powinna przebiegać w myśl realizacji zasad równości szans oraz integracji mniejszości w społeczeństwie większościowym¹⁶³. Stąd w Niemczech osobom nowo przybyłym proponowane są w początkowej fazie adaptacji zajęcia językowe, które służą przede wszystkim rozwijaniu kompetencji językowych, a nie przedmiotowych. Dotychczasowa polityka asymilacyjna względem uchodźców i migrantów jest nakierowana na silne wsparcie socjalne, zapewnienie dostępu do kształcenia i próby włączenia nowych grup w kulturę kraju przyjmującego. Jednak obrany kierunek – w wymiarze integracyjnym oraz wyrównywania szans edukacyjnych – nie przyniósł w ostatniej dekadzie zakładanych rezultatów. Doświadczenia Niemiec wskazują obok pozytywnych na negatywne konsekwencje działań, których dominantą staje się wsparcie socjalne. Świadczą o tym może niski poziom integracji osób przynależących do drugiego

¹⁶⁰ Więcej w: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf [dostęp: 25.07.2016]; M. Szaniawska-Schwabe, *Polityka imigracyjna Republiki Federalnej Niemiec*, „Przegląd Zachodni”, nr 4/2009.

¹⁶¹ H. Brücker, I. Tucci, S. Bartsch, M. Kroh, P. Parvati Trübswetter, J. Schupp, *Neue Muster der Migration*, „DIW Wochenbericht”, nr 43/2014, s. 1126–1135.

¹⁶² Więcej w: R. Leiprecht, A. Kerber, *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch*, „Wochenschau Verlag”, T. 38/2005; I. Dietrich, *Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?*, w: G. Auernheimer (red.), „Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen”, *Interkulturelle Studien*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Leske+Budrich, Opladen, 2001, s. 59–71.

¹⁶³ Za: M. Szaniawska-Schwabe, *op. cit.*, s. 22.

i trzeciego pokolenia osób z kontekstem migracyjnym¹⁶⁴ (w tym pochodzenia tureckiego), ich niska aktywność społeczna i edukacyjna, pokoleniowe uzależnianie się rodzin od wsparcia socjalnego państwa przyjmującego (wśród migrantów ekonomicznych pobierających zasiłki dominują również Rumuni i Polacy). Wymagają one zatem zrewidowania dotychczas podejmowanych działań w ramach polityki integracyjnej, również w zakresie rozwiązań edukacyjnych.

W tej sytuacji nie dziwi fakt przerywania nauki jeszcze przed uzyskaniem świadectwa szkoły średniej przez znaczną część uczniów-migrantów (Holandia – 43,5%, Niemcy – 37,4%, Szwecja – 21,7%)¹⁶⁵. W Niemczech w 2000 r. 19,9% dzieci cudzoziemców ukończyło szkołę podstawową bez żadnego świadectwa, podczas gdy w tym samym roku tylko 8,3% dzieci niemieckich uzyskało podobny wynik. „Raport wskaźników integracji z 2009 r. wskazuje, że różnice w poziomach wykształcenia dzieci niemieckich oraz dzieci z rodzin imigranckich udało się w znacznym stopniu zniwelować i dziś tylko 2,3% imigrantów w wieku 18 do 24 lat i 2,2% ich rówieśników pochodzenia niemieckiego nie ma świadectwa ukończenia żadnej szkoły”¹⁶⁶. Dodać należy, że państwo niemieckie finansuje szkolenia i praktyki zawodowe skierowane do młodych ludzi mających trudności z wejściem na rynek pracy. Z praktyk i szkoleń mogą korzystać również migranci (chodzi tu głównie o problem uznawalności wykształcenia i kwalifikacji migrantów)¹⁶⁷.

Część młodych ludzi ma jednak problemy z opanowaniem języka niemieckiego, mimo dodatkowo prowadzonych bezpłatnych kursów języka niemieckiego jako obcego¹⁶⁸, oraz z adaptacją społeczno-kulturową, a także

¹⁶⁴ Więcej w: P. Frauke, C.K. Spieß, *Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen!*, https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf [dostęp: 25.10.2016].

¹⁶⁵ *Matching Educational Background and Employment: A Challenge for Immigrants in Host Countries**, part II, OECD, Paris 2007.

¹⁶⁶ M. Szaniawska-Schwabe, *op. cit.*, s. 22, patrz również: H. Flam (red.), *Migranten in Deutschland. Statistiken, Fakten, Diskurse*, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2007, s. 134.

¹⁶⁷ F. Heckmann, *From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Integration: Germany*, w: F. Heckmann, D. Schnapper (red.), *The Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence*, Lucius & Lucius, Stuttgart 2003, s. 65.

¹⁶⁸ Za: W. Manteuffel, *Imigranci w Niemczech*, <http://www.psz.pl/tekst-2118/Imigranci-w-Niemczech> [dostęp: 25.07.2016].

dostosowaniem się do oferty i warunków rynku pracy. Migranci częściej podejmują pracę w zawodach gorzej opłacanych i korzystają ze wsparcia systemu socjalnego. Rozbieżności w zatrudnieniu w odniesieniu do osób pochodzenia niemieckiego wahają się w granicach 10–15%¹⁶⁹.

3.1.1. Informacje ogólne o systemie edukacyjnym¹⁷⁰

W Republice Federalnej Niemiec, zgodnie z Ustawą zasadniczą (*Grundgesetz*), za ustawodawstwo i administrację oświatową odpowiadają głównie kraje związkowe – landy (*Lands*) i władze nadzorujące szkoły na niższym szczeblu (*Schulamt*). Dotyczy to w szczególności systemu szkolnego, szkolnictwa wyższego i kształcenia dorosłych, w tym kształcenia ustawicznego. Zadania rządu federalnego obejmują m.in. stanowienie przepisów wyznaczających ogólne ramy funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz pomoc finansową na kształcenie/szkolenie indywidualnych osób, włącznie z promowaniem młodszej kadry naukowej. Władze nadzorujące szkoły mają za zadanie przeprowadzanie przeglądów oraz sprawowanie nadzoru pedagogicznego, kurateli w zakresie zgodności działań z przepisami i nadzoru w sprawach kadrowych w systemie szkolnym. W każdej szkole funkcjonuje rada pedagogiczna odpowiedzialna za sprawy dydaktyczne oraz rada szkoły (złożona z trzech kluczowych dla środowiska szkoły aktorów: nauczycieli, rodziców i uczniów), która ustanawia przepisy szkolne i zasady dyscypliny oraz czuwa nad prawami uczniów. Zakres uprawnień rad jest zróżnicowany w poszczególnych landach. Szkoły zachowują autonomię w zakresie planów zajęć, treści kształcenia i metod pracy.

Obowiązek szkolny w Niemczech trwa od 6. do 15./16. roku życia, w przypadku zaś uczniów kształcących się w niepełnym wymiarze – do 18. roku życia. Różnice wynikają z odmiennych przepisów prawnych obowiązujących w poszczególnych landach. Językiem nauczania jest język niemiecki, przy

¹⁶⁹ J.C. Dumont, O. Monso, *Matching Educational Background and Employment: a Challenge for Immigrants in Host Countries*, International Migration Outlook, Sopemi 2007.

¹⁷⁰ D.L.E. Kuwabara, *Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem*, GRIN Verlag, 2015.

czym istnieje możliwość nauki dodatkowo języka ojczystego w placówkach z liczną grupą mniejszościową, w tym języka tureckiego¹⁷¹.

System edukacji w Niemczech został w ostatniej dekadzie poddany szerokiej społecznej analizie. W ogólnonarodowej debacie zaproponowano m.in. wprowadzenie całodziennych zajęć i całodziennego nadzoru nad uczniami w szkołach, wspieranie kształcenia dzieci i młodzieży z rodzin imigranckich, w tym uchodźczych (zwłaszcza w zakresie nauki języka niemieckiego jako języka kraju przyjmującego oraz pracy z dziećmi uchodźców wojennych i migrantów doświadczonych traumą i z syndromem PTSD). Zwrócono uwagę na potrzebę podnoszenia poziomu sprawności czytania oraz umiejętności z zakresu matematyki i nauk ścisłych, pomocy grupom defaworyzowanym przez uruchomienie m.in. programu „Promowanie kompetencji – kwalifikacje zawodowe dla grup mających problemy w nauce i upośledzonych społecznie” (*Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf – BQF-Programm*¹⁷²). Rozwiązania zaproponowane w ramach tegoż programu koncentrują się na optymalizacji struktur wsparcia, usprawnianiu funkcjonowania zaplecza edukacyjnego oraz poprawie perspektyw dostępu do kształcenia zawodowego imigrantów¹⁷³.

Oferowane kursy integracyjne obejmujące około 660 godzin (istnieje możliwość udziału w 430-godzinym intensywnym kursie dla osób szybko uczących się, dysponujących adekwatnym do harmonogramu oferowanych zajęć czasem wolnym), skierowane do imigrantów, dofinansowywane są przez państwo niemieckie. Składają się one z dwóch komplementarnych części: z kursu językowego oraz kursu orientacyjnego. Prowadzone są w trybie intensywnym bądź zwykłym. Kurs orientacyjny, będący częścią kursu inte-

¹⁷¹ Ch. Schroeder, A. Küppers, *Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, w: A. Küppers, B. Pusch, P.U. Semerci (red.), *Bildung in transnationalen Räumen: Education in transnational spaces*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2016, s. 191–212; S. Tokmak, *Deutsch-türkische Transnationalisierung: Praxisbeispiele von Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland*, w: A. Küppers, B. Pusch, P.U. Semerci, *op. cit.*, s. 213–219.

¹⁷² *Das BMBF-Programm Kompetenzen fördern*, <http://www.kompetenzen-foerdern.de/> [dostęp: 25.07.2016].

¹⁷³ E. Terrasi-Haufe, B. Baumann, *Ich will Ausbildung lernen damit im zukunfft arbeiten kann*, Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. ÖDaF-Mitteilungen32.1 2016, s. 45–62.

gracyjnego, „obejmuje z reguły 60 godzin. W trakcie kursu orientacyjnego rozmawia się o: niemieckim porządku prawnym, historii i kulturze, prawach i obowiązkach w Niemczech, regionie miejsca zamieszkania, wartościach, które są ważne w Niemczech, jak np. wolność wyznania, tolerancja i równouprawnienie, kulturze kraju pochodzenia”¹⁷⁴.

W ramach polityki integracyjnej oferowane są również specjalne kursy integracyjne wynikające ze specyficznych potrzeb zróżnicowanych grup uchodźców i migrantów. Wśród nich wymienić należy: „kursy alfabetyzacji dla osób potrzebujących pomocy w czytaniu i pisaniu, kursy integracyjne dla kobiet, tj. takie, w których uczestniczą tylko kobiety i które ukierunkowane są na ich potrzeby, kursy integracyjne dla rodziców, w trakcie których w szczególności poruszane są tematy z zakresu wychowania i edukacji, kursy integracyjne dla młodzieży, przygotowujące młodzież do edukacji, bądź studiów, kursy wyrównawcze dla osób, które żyją już dłużej w Niemczech i wymagają szczególnego wsparcia w nauce języka”¹⁷⁵.

Bezpłatnie kursy „Deutsch für den Beruf” (Język niemiecki dla celów zawodowych)¹⁷⁶ oferuje imigrantom Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców. Składają się z trzech części: lekcji języka niemieckiego, kształcenia zawodowego i odbycia praktyk zawodowych. „Obok kursów dofinansowywanych przez Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców prowadzone są inne kursy niemieckiego dla celów zawodowych. Za udział w takim kursie często należy wnieść opłatę”¹⁷⁷.

W ramach rządowych programów integracyjnych prowadzone jest doradztwo migracyjne (*Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer*)¹⁷⁸ dla dorosłych imigrantów oferowane m.in. przez: Związek Robotniczej Opieki Społecznej (Arbeiterwohlfahrt), Niemiecki Związek Caritas (Deutscher Caritasverband), Instytucje Diakoniczne Kościoła Ewangelickiego w Niemczech

¹⁷⁴ Osoby zainteresowane mogą w Internecie sprawdzić, czy spełniają wymagania pozwalające na uczestnictwo w kursie integracyjnym: *Witamy w Niemczech. Informacje dla imigrantów*, www.bamf.de/integrationskurs, s. 13 [dostęp: 25.07.2016].

¹⁷⁵ *Ibidem*, s. 13–14.

¹⁷⁶ W ramach tzw. programu EFS-BAMF (ESF-BAMF-Programm).

¹⁷⁷ *Willkommen in Deutschland*, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/willkommen-in-deutschland_pl.pdf?__blob=publicationFile, s. 18 [dostęp: 25.07.2016].

¹⁷⁸ *Migrationsberatung für Erwachsene Zuwanderer*, <https://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Migrationsberatung/migrationsberatung.html> [dostęp: 25.07.2016].

(Diakonisches Werk der Evangelischen Kirchen in Deutschland), Niemiecki Parytetowy Związek Socjalny (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband), Niemiecki Czerwony Krzyż (Deutsches Rotes Kreuz), Centralne Instytucje Pomocy Społecznej dla Żydów w Niemczech (Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland), Związek Wypędzonych (Bund der Vertriebenen). Pracownicy doradztwa migracyjnego udzielają wsparcia w następujących kwestiach: nauki języka niemieckiego, informacji i doradztwa w zakresie szkolenia i oświaty oraz zawodu, kwestii mieszkaniowych, zdrowia, małżeństwa, rodziny i wychowania dzieci. Służby migracyjne oferują również bezpłatne doradztwo dla dzieci i młodzieży.

Wprowadza się również zajęcia wyrównawcze, gdyż wielu uczniom uchodźczym brakuje podstawowej wiedzy i orientacji w terenie oraz znajomości topografii miejsca aktualnego pobytu. Wdrażana jest również edukacja praktyczna związana m.in. z różnicami kulturowymi oraz codziennym funkcjonowaniem w szkole i społeczeństwie niemieckim.

3.1.2. Polityka migracyjna i integracyjna

Napływ cudzoziemców na terytoria Niemiec Zachodnich trwa nieprzerwanie od zakończenia II wojny światowej. Z końcem lat 50. XX w., na podstawie „Porozumień w sprawie rekrutacji”¹⁷⁹, sprowadzono tymczasowych pracowników, mających uzupełnić braki w sile roboczej, w szybko rozwijającym się gospodarczo kraju. Najliczniejsza grupa przybyła na terytoria Niemiec w 1973 r. (2 595 000 osób). Większość tzw. *Gastarbeiterów* pozostała w Niemczech na stałe. Trudności gospodarcze w 1973 r. i kolejne lata recesji doprowadziły do znacznego spadku liczby pracowników z zagranicy, przy czym większość osób przybywała w ramach procesu łączenia rodzin i jako uchodźcy. Najliczniejsza grupa osób ubiegających się o status uchodźcy przybyła w 1992 r. (450 tys. osób) z byłej Jugosławii¹⁸⁰. W 2005 r. urodzeni za granicą lub ich dzieci stanowili 20% populacji.

¹⁷⁹ Zawarte m.in. z Włochami, Turcją, Jugosławią i Marokiem.

¹⁸⁰ Dla porównania w roku 2001 zostało złożonych 88 400 wniosków, W. Manteuffel, *op. cit.*

Imigranci przebywający w RFN pochodzą dziś głównie z Turcji, Włoch, byłej Jugosławii, Grecji, z Polski, Rosji, Ukrainy, USA, Iranu i Maroka oraz Syrii, Pakistanu, Afganistanu i innych krajów Bliskiego Wschodu. Znaczna liczba imigrantów oraz nieustanny napływ uchodźców i migrantów ekonomicznych sprawia, że w Niemczech zaistniała konieczność zweryfikowania dotychczasowego kursu politycznego, zorientowanego na asymilację cudzoziemców¹⁸¹. Wprowadzone od 1 stycznia 2005 r. zmiany do prawa migracyjnego i ich nowelizacja (2015 r.) zapewniają bezpośrednie zaangażowanie państwa w politykę integracyjną. W przyjętych zapisach zwraca się uwagę na konieczność m.in.:

- zwiększenia dostępu do edukacji legalnych imigrantów i uchodźców – azylantów;
- oferowania pozalekcyjnych nieobowiązkowych zajęć w języku ojczystym, co ma ułatwić potencjalny powrót do kraju pochodzenia;
- prowadzenia klas przejściowych z intensywną nauką języka niemieckiego jako obcego;
- finansowania przez państwo szkoleń zawodowych i praktyk zawodowych skierowanych do młodzieży mającej trudności z wejściem na niemiecki rynek pracy;
- pełniejszego włączenia organizacji pozarządowych (w tym organizacji migrantów i/lub organizacji, w których działają migranci) i instytucji w integrację imigrantów (np. AWO, Caritas, Diakonii) w społeczności lokalnej, w której zamieszkują.

¹⁸¹ Warto wspomnieć, że w roku 1964 obowiązek nauki został rozszerzony na dzieci imigrantów. W latach 1960–1970 edukacja dzieci imigrantów był kwestią sporną, ponieważ wielu rodziców nie zostało należycie poinformowanych o takim zapisie w systemie oświaty. Więcej w: P. Kischkewitz, L.R. Reuter, *Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland – von der Rotation über die Segregation zur Integration*. (Beiträge zur Bildungspolitik; Band 1), Rita G. Fischer, Frankfurt am Main 1980. Aktualnie dzieci migranckie w tym dzieci uchodźcze mają możliwość uczęszczania do szkół podstawowych (*die Grundschulen*). Następnie – na podstawie ich osiągnięć w szkole podstawowej – są kierowane do różnych typów szkół średnich (*die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium*), zgodnie z niemieckim systemem edukacji (Das Schulbildung in Deutschland: <http://www.schulsystem.info/>).

3.1.3. Kształcenie dzieci imigrantów i uchodźców

W roku 2007 r. na podstawie nowych przepisów prawnych wypracowano „Narodowy Plan Integracji”¹⁸², który umożliwił szkołom i innym instytucjom edukacyjnym oraz społecznym włączyć się w nurt działań na rzecz integracji społecznej. Obecnie uczniowie imigranci w tym uchodźcy mają możliwość uczęszczania na kursy języka niemieckiego jako języka obcego w zakresie podstawowego, zaawansowanego i specjalistycznego przygotowania językowego¹⁸³. Dodatkowo dzieci i młodzież z Grecji, Turcji, Chorwacji, Maroka, Portugalii, Hiszpanii i Turcji mają zagwarantowaną naukę języka ojczystego¹⁸⁴. Niewątpliwie pozytywnym aspektem jest finansowanie z środków publicznych opieki medycznej, transportu uczniów do i ze szkoły. Do programów edukacyjnych wprowadzane są informacje realioznawcze – poświęcone kulturze w Niemczech, różnorodnym tradycjom kulturowym, świętom, istotnym wydarzeniom historycznym i religiom, w tym islamowi. Zajęcia służą budowaniu nowej wiedzy oraz przygotowaniu do wchodzenia w relacje z osobami z różnych kręgów kulturowych i do rozumienia zróżnicowanych stylów życia w społeczeństwie Europy Zachodniej. Dodać należy, że jeszcze w 1996 r., podczas Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury, zalecono wprowadzenie treści międzykulturowych do programów nauczania geografii, historii, socjologii i religii¹⁸⁵.

Wyniki raportu integracyjnego przedstawionego w Berlinie w dniu 10 czerwca 2009 r. przez pełnomocnika rządu ds. migracji, integracji i uchodź-

¹⁸² *National Integration Plan: New paths – new opportunities*, The Federal Government Commissioner for Migration, Refugees and Integration, Bundesregierung Berlin http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2008-07-30-nip-englisch.pdf?__blob=publicationFile [dostęp: 25.07.2016].

¹⁸³ Raport dotyczący migracji, uchodźców i integracji: *8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*, Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin 2010, https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [dostęp: 08.08.2016].

¹⁸⁴ Nauka języka kraju pochodzenia finansowana jest z budżetów regionalnych lub ze środków pozostających w dyspozycji placówek dyplomatycznych. Więcej na temat nauczania języka tureckiego: Ch. Schroeder, A. Küppers, *op. cit.*, s. 191–212.

¹⁸⁵ Tym samym wyprzedzono zmianę prawa imigracyjnego, która nastąpiła w 2004 r. (*Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)*, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004, część I, nr 41, z dnia 30 lipca 2004 r. http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [dostęp: 25.10.2016].

ców wskazały, że dotychczasowe działania niemieckiej polityki integracyjnej przyniosły nieznaczne efekty. To zostało potwierdzone w raporcie: *Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*¹⁸⁶. Wskazano w nim, że w celu podniesienia poziomu wykształcenia młodzieży z rodzin o migracyjnym pochodzeniu konieczne jest wzmocnienie współpracy z rodzicami, a zwłaszcza z matkami, gdyż nastawienie rodziców do używania na co dzień języka niemieckiego i rozmowa z dziećmi po niemiecku ma wpływ na poprawę szkolnych wyników uczniów¹⁸⁷. Nauka języka niemieckiego powinna rozpoczynać się już w przedszkolu i stanowić priorytet. Jak wykazały badania nad imigrantami muzułmańskimi w jedenastu miastach Europy, opublikowane w raporcie *Muslims in Europe: A Report on 11 EU Cities* przez Open Society Institute (2009), dla Niemiec istotne jest, aby nauka języka niemieckiego rozpoczynała się jeszcze przed podjęciem przez dzieci edukacji szkolnej¹⁸⁸. Jest to nadal ogromne wyzwanie dla pracowników przedszkoli, gdyż w dużych aglomeracjach miejskich funkcjonują tego typu placówki, w których w poszczególnych grupach znajdują się dzieci przynależące do kilku bądź do kilkunastu narodowości i kultur. Tygiel kultur, narodowości i języków sprawia, że nauczanie języka niemieckiego jako ojczystego staje się problematyczne dla nauczycieli i wychowawców już na etapie przedszkolnym¹⁸⁹.

¹⁸⁶ W przedłożonym dokumencie zaleca się mierzenie postępów w zakresie integracji na podstawie następujących wskaźników: praktyczna znajomość języka niemieckiego wśród dzieci imigrantów, zainteresowanie kursami języka niemieckiego, integracja imigrantów na rynku pracy i w życiu zawodowym, sytuacja mieszkaniowa i zdrowotna, przygotowanie placówek administracji publicznej do załatwiania spraw cudzoziemców mających kłopoty językowe, oraz skala przemocy, rasizmu i ksenofobii. Więcej w: M. Böhmer, T. Adomako, *Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*, Berlin 2012, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [dostęp: 25.10.2016].

¹⁸⁷ Fragment na podstawie: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich...*, *op. cit.*

¹⁸⁸ *Muslims in Europe: A Report on 11 EU Cities*, December 2009, http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/publications/muslims-europe-20091215 [dostęp: 31.10.106] oraz część poświęcona edukacji: http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/publications/muslims-europe-20091215/ch04-muslims-eu-cities-education-20100302.pdf [dostęp: 25.07.2016].

¹⁸⁹ Więcej w: B. Becker, *Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern*, „Zeitschrift für Soziologie”, nr 35(6)/2006, s. 449–464; Eadem, *Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie”, nr 62(1)/2010, s. 139–163.

W systemie edukacji formalnej zauważalna jest przewaga podejścia akulturacyjnego nad wielokulturowym, m.in. w przyjętej przez rząd Bawarii koncepcji *Leitkultur* (kultury wiodącej) oraz w akulturacyjnej roli, jaką spełnia w procesie integracji dzieci imigrantów niemiecka szkoła¹⁹⁰. Zgodnie z przepisami ustawy obowiązkowe dla nowo przybywających migrantów oraz dobrowolne dla cudzoziemców już przebywających w Niemczech są kursy językowe (w wymiarze ok. 600 godzin) oraz kursy historii i wiedzy obywatelskiej (ok. 30 godzin). Treści dotyczące heterogeniczności kulturowej, mające na celu uwrażliwienie na kulturową Inność, są zawarte w programach przedmiotowych oraz włączane w program wychowawczy szkoły. Dodatkowo szkoły włączają się (NGOs i w ramach programów UE) bądź same inicjują projekty kształtujące komunikację międzykulturową, uwrażliwiające na wielokulturowość, przełamujące stereotypy i uprzedzenia. Projekty te – prowadzone w formie animacyjnych i edukacyjnych inicjatyw, międzynarodowych wymian, festiwali, debat, warsztatów, szkoleń, prelekcji, wycieczek – są często organizowane we współpracy z organizacjami pozarządowymi lub przez „interlokutora”. Pomiedzy szkołami a instytucjami wspierającymi (*np. Interkultureller Arbeitskreis der Bundesländer im DVLfB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung (DVLfB), Interkultureller Rat in Deutschland*) jest prowadzona wielostronna wymiana informacji. Proponowana jest także bogata oferta kursów doszkalających dla nauczycieli i pedagogów oraz różnorodne możliwości współpracy z doradcami interkulturowymi w zakresie problematyki dotyczącej sposobów pracy, gromadzenia doświadczeń w zagadnieniu kształcenia uczniów-imigrantów w Hamburgu, Bremen, Berlinie, Bayern, Hessen, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, oraz międzykulturowego porozumiewania się w wymiarze globalnym (szkoły, NGOs, instytucje partnerskie i środowiska lokalne).

Podstawa do wdrażania i realizacji treści edukacji międzykulturowej w szkolnych programach została zawarta w „Monachijskich tezach dotyczących międzykulturowego nauczania”¹⁹¹, które stały się fundamentem projek-

¹⁹⁰ *Ibidem*, s. 73.

¹⁹¹ *Die Münchener Thesen zum interkulturellen Lernen*, w: W. Angne i in. (red), *Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch*, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover 2000, s. 27 oraz H. Billing, *Verstehen und Verständigung. Erste Zusatzlieferung für die Ideen – und Materialsammlung LIFE*, BMW, Monachium 1999, s. 1–17.

towania międzykulturowych ścieżek i inicjatyw edukacyjnych w wielu niemieckich szkołach:

- językowa i kulturowa wielość są normą współczesności, szkoła jest więc miejscem międzykulturowego doświadczania;
- w obliczu internacjonalizacji wszystkich obszarów życia społecznego i pluralizacji świata wiodącą potrzebą dla dzieci i młodzieży staje się nabywanie kompetencji interkulturowych;
- edukacja międzykulturowa nie jest pedagogiką dla mniejszości, lecz częścią ogólnego kształcenia skierowanego do wszystkich;
- edukacja międzykulturowa wspiera rozwój tożsamości i czyni jednostkę otwartą na spotkanie z Innymi;
- edukacja międzykulturowa wzmacnia zdolność postrzegania własnej perspektywy oraz warunkuje jej zmianę¹⁹².

W tezach monachijskich zostały przedstawione kwestie dotyczące przechodzenia od nauczania wielokulturowego ku nauczaniu międzykulturowemu (z migrantami, uczniami z kontekstem migracyjnym), uwzględniające równość szans swoich i Innych kulturowo w lokalnych społecznościach i większych zbiorowościach wielokulturowych społeczności Europy¹⁹³. Tezy potwierdzają istotną rolę międzykulturowej edukacji w dzisiejszych coraz bardziej różnicujących się kulturowo społeczeństwach oraz potrzebę wdrażania międzykulturowego nauczania na każdym etapie kształcenia szkolnego, gdyż współczesna europejska szkoła¹⁹⁴ staje się szkołą, w której stykają się ze sobą uczniowie o różnych tożsamościach i światopoglądach.

¹⁹² Por. W. Angne i in., *op. cit.*, s. 27.

¹⁹³ „(...) praktyka edukacji międzykulturowej staje się adekwatną i zrozumiałą reakcją na zmieniającą się rzeczywistość. W każdej szkole znajdują się ludzie różnorodnych języków i kultur. My uczymy się siebie na bazie tej różnorodności. Dlatego jesteśmy otwarci na spotkania z obcymi. Owi Obcy – poszerzają i uzupełniają nasze doświadczenia. Nie wszystko da się zrozumieć, ale należy mieć szacunek do tego, co pozostaje obcym, nieznanym. Szanujemy indywidualność Obcego i jego własną perspektywę postrzegania w dialogu. Rozpoznana i uznana różnorodność prowadzi do współpracy i współodpowiedzialności w obrębie zachowań oraz określa formy pracy i nauczania. Tak więc edukacja międzykulturowa w szkole stanowi początek permanentnego nauczania w szybko zmieniającej się rzeczywistości świata”. *Die Münchener Thesen zum interkulturellen Lernen*, w: H. Billing, *op. cit.*, s. 1–17.

¹⁹⁴ Szkoła stanowi również przestrzeń dla wielu zachowań dyskryminujących i stygmatyzujących osoby Inne. Szerzej: M. Rusaczyk, *Szkoła jako płaszczyzna stygmatyzacji mniejszości etnicznych: implikacje dla wielokulturowości*, w: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006, s. 26–36.

Podstawowym czynnikiem przyczyniającym się do sukcesów edukacyjnych uczniów-migrantów – zdaniem Regine Hartung¹⁹⁵ – jest międzykulturowe otwarcie szkoły, a więc zaufanie ich motywacjom i autentyczne zaangażowanie w proces uczenia się i nauczania zarówno uczniów, jak i kadry nauczycielskiej oraz rodziców. Nauczyciele niemieccy, w których klasach uczą się dzieci cudzoziemskie, są wspierani w zakresie edukacji międzykulturowej przez doradców międzykulturowych i ministerstwa oraz ośrodki metodyczne poszczególnych landów. Korzystają z wielości dostępnych na rynku ofert szkoleniowych i doksztalających oraz dysponują różnorodnością metod i materiałów w zakresie edukacji międzykulturowej. Jednak wciąż niezbędne jest refleksyjne podejście do pracy w klasach kulturowo zróżnicowanych, w kwestiach włączenia w proces edukacji uczniów z kontekstem migracyjnym, uczniów uchodźców i uczniów będących nielegalnymi imigrantami.

Niskie oczekiwania nauczycieli w odniesieniu do dzieci i młodzieży migranckiej, jak również silne akcentowanie odmienności mogą prowadzić do unikania, a nawet opuszczania szkoły przez uczniów cudzoziemskich¹⁹⁶. Istotną rolę w edukacji formalnej – na co zwracają uwagę doradcy międzykulturowi – odgrywa atmosfera szkoły oraz postrzeganie różnorodności jako szansy dla rozwoju dzieci i młodzieży¹⁹⁷ oraz całego środowiska szkoły. Do przykładów dobrych praktyk niemieckiej edukacji międzykulturowej, nakierowanych na aranżowanie pozytywnej atmosfery szkoły, można zaliczyć programy Bundeszentrale für politische Bildung oraz *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* (School Without Racism – School With Courage)¹⁹⁸. Ta europejska inicjatywa dotycząca zagadnień antydyskryminacyjnych,

¹⁹⁵ Regine Hartung – kierowniczka „Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung“, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg/Gestaltungsreferentin für Interkulturelle Erziehung der Behörde für Schule und Berufsbildung.

¹⁹⁶ Więcej w: F. Miera, *Raport EMILIE. German Education of Policy and the Challenge of Migration*, December 2007, <http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/07/wp3-germany-formatted.pdf> [dostęp: 25.07.2016].

¹⁹⁷ Szerzej: *Zehn Schritte zu besseren Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25467_25468_2.pdf [dostęp: 25.07.2016].

¹⁹⁸ Publikowana jest gazeta *Q-rage*, w której zamieszczane są teksty dotyczące aktualnej problematyki edukacji migrantów: <http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/pdf/q-rage-ausgabe-05-web-komplett.pdf> [dostęp: 25.07.2016].

antyrasistowskich i praw człowieka jest realizowana w około 375 szkołach w Niemczech. W programie uczestniczy ok. 500 tysięcy dzieci i młodzieży, a ponad 690 szkół należy do sieci o tej samej nazwie¹⁹⁹. Do sieci należą również szkoły z innych krajów europejskich. Od przeszło dziesięciu lat w ramach „dobrych praktyk” międzykulturowym szkołom lub projektom szkolnym są przyznawane nagrody fundacji BMW, znane pod nazwą: „BMW Award for Intercultural Learning”, oraz wydawane materiały pomocnicze²⁰⁰ dla nauczycieli pracujących z uczniami-migrantami w edukacji formalnej i nieformalnej. Przytoczyć można wiele innych przykładów tego typu praktyk, jednak niektóre z nich są znane i rozpoznawane jedynie w środowiskach lokalnych.

Mimo zmian w polityce niemieckiej wciąż obecna jest segregacja etniczna, narodowa, gettyzacja i izolacja imigrantów²⁰¹. Przykładem powiększającego się getta etnicznego jest berliński układ dzielnic: Mitte-Friedrichshain/Kreuzberg-Neuköln, który łącznie zamieszkuje prawie 80 tysięcy osób pochodzenia tureckiego²⁰², libańskiego, afgańskiego i osób z krajów Afryki Arabskiej.

3.2. Model edukacji w Wielkiej Brytanii

3.2.1. Informacje ogólne o systemie edukacyjnym

Wielka Brytania jest krajem zdecentralizowanym. Charakter polityki edukacyjnej określają rządy poszczególnych regionów-krain: Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej. Za kształt edukacji odpowiada szereg instytucji na szczeblu krajowym i lokalnym. Wszystkie placówki oświatowe mają organ odpowiedzialny za kierowanie placówką, w którego skład wchodzi przedstawiciele różnych grup społecznych.

Zgodnie z przepisami szkoły w Anglii i Walii dzielą się na szkoły lokalne (*community schools*), szkoły społeczne (*voluntary schools*) oraz szkoły funda-

¹⁹⁹ <http://www.schule-ohne-rassismus.org/> [dostęp: 10.09.2016].

²⁰⁰ H. Billing, *op. cit.*; I. Eberhard, P. Höscher, J. Knobloch, *Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk)*, Vorwort, 3. Auflage BMW Group, München 2005.

²⁰¹ Dodać należy, że również migranci odgradzają się od społeczeństwa niemieckiego, tworząc własne enklawy etniczne i narodowe.

²⁰² www.statistik-berlin.de [dostęp: 25.07.2016].

cyjne (*foundation schools*), przy czym najwięcej jest szkół lokalnych. Wszystkie szkoły posiadają szeroką autonomię – od nich zależy, jakie działania i specjalne programy będą realizowane w placówce. Odrębne przepisy obowiązują w Irlandii Północnej, gdzie – pomimo powstania wielu szkół integracyjnych – nadal wyraźna jest „segregacja” religijna placówek.

W Wielkiej Brytanii obowiązek edukacyjny obejmuje dzieci w wieku 4/5–16 lat. Uczniowie są poddawani na poszczególnych etapach edukacyjnych ścisłej selekcji. Językiem nauczania jest w Anglii język angielski, w Walii – język angielski lub walijski, lub oba języki jednocześnie. Ponadto rodzice mogą kształcić dziecko zgodnie ze swymi preferencjami, wybierając określoną szkołę lub profil w szkole dwujęzycznej. W Irlandii Północnej językiem nauczania jest język angielski. Nieliczne szkoły proponują naukę w języku irlandzkim. W Szkocji uczniowie uczą się języka angielskiego lub celtyckiego.

System edukacyjny w Wielkiej Brytanii proponuje uczniom wiele ścieżek kształcenia oraz udział w specjalnych programach i inicjatywach. Przykładem jest obecność w ofercie szkół programu *International Award for Young People*, pozostającego pod patronatem Księcia Edynburga. Program wszechstronnego rozwoju młodzieży jest realizowany w około 115 krajach na całym świecie.

3.2.2. Polityka migracyjna i integracyjna

Polityka realizowana przez Wielką Brytanię jest wyznaczana imperialnymi doświadczeniami, jak również polityką prowadzoną po II wojnie światowej, która sprzyjała napływowi legalnych robotników m.in. z byłych kolonii, którzy po 1971 r. mieli możliwość sprowadzenia rodzin i uzyskania pełni praw obywatelskich. Stosowane w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej prawo migracyjne zależy od kraju pochodzenia osoby zamierzającej osiedlić się i podjąć pracę na terenie Królestwa. Dla obywateli krajów Unii Europejskiej czy krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego i Szwajcarii oraz mieszkańców Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, współmałżonków, osób spokrewnionych nie istnieją utrudnienia w postaci obowiązku wizowego. Obywatele pozostałych krajów są zobowiązani ubiegać się o wizy

lub specjalne pozwolenia na przekroczenie granicy brytyjskiej. Osoby ubiegające się o pracę wymagają uzyskania pozwolenia. Pozwolenia mają charakter terminowy, choć istnieje możliwość ich przedłużania. W czerwcu 2005 r. rząd brytyjski wprowadził dodatkowo system punktowy dla osób zamierzających podjąć zatrudnienie²⁰³.

Wielka Brytania była zawsze krajem dość otwartym na zjawisko migracji. Dość liberalna polityka imigracyjna Wielkiej Brytanii uległa liberalizacji w ostatnich latach, o czym świadczy rezygnacja rządu brytyjskiego z wprowadzenia okresów przejściowych czy dodatkowych restrykcji dla obcokrajowców zamierzających podjąć pracę na Wyspach, pochodzących z tzw. nowych krajów członkowskich UE.

Obecnie duże grupy imigrantów zamieszkują głównie w Londynie oraz na południowym wschodzie i w dużych miastach – Birmingham, Leeds, Liverpool, Glasgow, Edynburg. Ruchy migracyjne dotyczą przede wszystkim ludzi młodych. W 2003 r. 84% imigrantów pochodziło z grup wiekowych 15–24 i 25–44 lata. Inną grupą są azylanci, którzy z powodów politycznych wnioskuje o azyl w Wielkiej Brytanii. Liczba osób ubiegających się o azyl stopniowo wzrasta (w latach 1988–1999 ponad 80-krotnie). Osoby te pochodzą głównie z Chin, Sri Lanki, Turcji, byłej Jugosławii i Iraku.

Sytuację w Wielkiej Brytanii ukazuje raport Ministerstwa Spraw Wewnętrznych *Integration Matters: A Nationality Strategy for Refugee Integration*. W dokumencie tym integracja jest określana jako proces, który wiąże się z możliwością osiągnięcia przez uchodźców i realizowania siebie jako obywatela brytyjskiego, wnoszenia swojego wkładu w życie społeczności oraz włączanie w podstawowe obszary życia społecznego w celu włączenia w prawa i obowiązki spoczywające na innych członkach społeczności. Przy czym zapisy te dotyczą jedynie uchodźców.

²⁰³ A. Gawelowicz, *Imigranci w Wielkiej Brytanii*, <http://www.psz.pl/tekst-2121/Imigranci-w-Wielkiej-Brytanii> [dostęp: 16.07.2010].

3.2.3. Kształcenie dzieci imigrantów

W 2006 r. osoby pochodzące z mniejszości etnicznych stanowiły w brytyjskich szkołach podstawowych 21%, w szkołach średnich zaś 17%²⁰⁴. Przy czym problem nieprzechodzenia do kolejnej klasy dotyczył w szkołach elementarnych 1,4% uczniów, natomiast w szkołach średnich 2,3%²⁰⁵. Dzieci imigrantów częściej niż ich koledzy popadają w biedę. Dla przykładu – problem ten dotyczy 70% osób pochodzących z Bangladeszu i 60% – z Pakistanu. Szczególną rolę w życiu mniejszości odgrywa religia. W niektórych jednak przypadkach uzyskują wyższe wyniki edukacyjne. Na przykład Romowie, Pakistańczycy i kolorowi z Karaibów dokonują mniejszych postępów w nauce na poziomie szkoły podstawowej i średniej. W celu ograniczenia nierówności ekonomicznych i kulturowych dzieci cudzoziemskie mogą korzystać w szkołach z bezpłatnych posiłków, wsparcia w zakupie podręczników i pomocy naukowych.

W związku z tym szkoły na terenie całego kraju muszą podejmować próby wspierania dzieci w pomyślnym adaptowaniu się do systemu edukacyjnego. Mimo że w prasie pojawiły się w ostatnim czasie negatywnie zabarwione artykuły, które podkreślają trudności we włączaniu dużych grup nowo przybyłych emigrantów (szczególnie słabo lub w ogóle nie władających językiem angielskim), władze edukacyjne starają się podejmować inicjatywy wspomagające uczniów²⁰⁶ i z życzliwością przyjmują pomysły sprzyjające ich integracji. Wysiłki te są o tyle ważne, że nawet w regionach o zróżnicowanej populacji proces ten nie zawsze przebiega bezproblemowo ze względu na odmienne doświadczenia i oczekiwania edukacyjne uczniów i rodziców. Na uwagę zasługują m.in. Thomas Deacon Academy z Peterborough, zorientowana na rozwój i sukcesów uczniów bez względu na ich pochodzenie oraz na kooperację – zarówno z rodzicami, jak i z innymi osobami czy podmiotami.

²⁰⁴ Liczba uczniów szkół podstawowych w latach 2004–2006 spadła z 20,6% do 18,3% i nieznacznie wzrosła w szkołach średnich (z 15,3% do 16,8%). Najsilniej reprezentowani są Pakistańczycy, Hindusi, Afrykanie i biali.

²⁰⁵ *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5–16*, Departament for Education and Skills, Research Topic Paper, 2006.

²⁰⁶ Patrz na przykład projektu w Dorset: A. Tokarz, *Support for Polish Children Project Report*, Dorset EMAS 2007.

W szkołach podstawowych, zgodnie z założeniami Foundation Stage Profile (FSP), realizowane są od 2004 r. badania postępów uczniowskich w odniesieniu do celów edukacji początkowej. Diagnoza postępów ucznia jest prowadzona w zakresie: osobistego, społecznego i emocjonalnego rozwoju; komunikacji, języka, rozwoju matematycznego, wiedzy i rozumienia świata, rozwoju fizycznego i rozwoju kreatywności. Pozwala ona odpowiednio modelować działania edukacyjne i jednocześnie uniknąć wykluczenia.

Szkoły działają według aktów legislacyjnych formowanych przez organy lokalne i są zobowiązane do identyfikacji przejawów dyskryminacji i zgłaszania ich do organu lokalnego, który ma uprawnienia do podejmowania rozstrzygnięć w tym zakresie. Zgodnie z założeniami rządu Anglii, szkoły przygotowały procedury przyjmowania nowo przybyłych dzieci, których językiem ojczystym jest język inny niż angielski, oraz zatrudniania mentorów/asystentów odpowiedzialnych za ich przyjmowanie

W Wielkiej Brytanii wypracowano spójny system współpracy ze środowiskiem rodzinnym, który polega na korzystaniu z pomocy tłumaczy w kontaktach z rodzicami, nieposługującymi się językiem urzędowym kraju przyjmującego. W języku ojczystym uczniów udzielane są informacje o systemie edukacji, a ponadto deleguje się osoby do pomocy rodzinom migranckim i dzieciom-migrantom. To holistyczne podejście do procesu integracji międzykulturowej dziecka w nowym środowisku szkolnym oznacza objęcie wsparciem nie tylko dziecka, lecz także jego rodziców czy opiekunów. Dzięki relacji z całą rodziną otrzymuje się zdecydowanie więcej informacji o dziecku. Pomoc wybranego pracownika szkoły staje się ogromnym wsparciem dla rodziców dziecka. Zostają oni poinformowani o wszystkich niezbędnych dla nich kwestiach związanych z adaptacją społeczną – m.in. o możliwości zakwaterowania, aspektach związanych ze zdrowiem czy leczeniem, o tym, jak uzyskać zasiłki, czy starać się o status uchodźcy. Zadaniem wybranego pracownika (*parent link*) jest również pozostawanie w stałym kontakcie z rodzicami dziecka, tak by na bieżąco mogli oni monitorować jego postępy²⁰⁷. Co więcej, już w momencie przyjęcia dziecka do szkoły rodzice zostają poinformowani w jasny i zrozu-

²⁰⁷ K. Iglicka, K. Gmaj, *Katalog dobrych praktyk związanych z dziećmi uchodźczymi i objętymi międzynarodową ochroną prawną w systemach edukacyjnych. Przykład Austrii, Holandii, Niemiec, Szwecji i Wielkiej Brytanii*, „Raporty i Analizy”, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2012, s. 20–21.

miały dla nich sposób (na piśmie i ustnie) o: oczekiwaniach, jakie są stawiane przed uczniem, a dotyczą podstawowych obowiązków szkolnych (odrabiania prac domowych, przyjętych w danej szkole reguł zachowania i jego oceniania, wytycznych dotyczących stroju), sposobie, w jaki rodzice mogą włączyć się w życie szkoły przez przynależność do Rady Rodziców, obowiązku uczestnictwa w zebraniach rodzicielskich, możliwości utrzymywania stałych kontaktów z wybranym nauczycielem, organizacji lekcji, topografii klas szkolnych i stółki, godzinach pracy szkoły, zajęciach wychowania fizycznego oraz stroju na WF (zwłaszcza w przypadku dziewcząt), możliwości udziału w zajęciach dodatkowych organizowanych przez szkołę²⁰⁸.

W Irlandii Północnej pięć współpracujących ze sobą Komisji Europejskich i Bibliotek przygotowało multijęzyczną stronę internetową, z której mogą korzystać rodziny pochodzenia migranckiego. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) rząd zalecił, by szkoły opracowały procedury przyjmowania uczniów, których językiem ojczystym nie jest angielski, i zatrudniały mentora odpowiedzialnego za przyjmowanie wszystkich nowych uczniów.

Szkoły mogą prowadzić zajęcia językowe i zajęcia o kulturze dla uczniów-migrantów. Do 2008 r. szkoły były zobowiązane do zaproponowania uczniom nauki jednego z oficjalnych języków Unii Europejskiej. Ograniczenie to zostało jednak zniesione, a w brytyjskich szkołach nauczanych jest dodatkowo ponad 100 języków obcych.

Głównym elementem wprowadzanych zmian edukacyjnych w Wielkiej Brytanii jest wypracowanie elastycznych metod uznawania osiągnięć uczniów. Mają one za zadanie zachęcenie młodych ludzi do uczenia się języków obcych i optymalnego motywowania tych, u których na przykład umiejętność (sprawność) mówienia w ich języku ojczystym przewyższa umiejętność (sprawność) pisania w tym języku.

W ostatnich latach w Wielkiej Brytanii, wraz z nasilającą się krytyką wobec liberalnej polityki państwa oraz ze zwiększaniem się liczby osób pochodzenia migranckiego (w tym z Europy Centralnej i Wschodniej oraz państw arabskich), podjęto próbę zweryfikowania rozwiązań edukacyjnych oraz wprowadzenia programów pilotażowych: „Wysoko mierząc: Projekt osiągnięć Afrykanów z Karaibów oraz Doskonałość w miastach” związany z identyfikacją potrzeb uczniów

²⁰⁸ A. Kosowicz, *Dobre praktyki...*, op. cit., s. 117.

i promowaniem współpracy ze szkołą. W styczniu 2004 r. wprowadzono program *Podnoszenie osiągnięć bilingwalnych uczniów w szkołach podstawowych* w ramach Narodowej Strategii (PNS), którego celem jest podniesienie kompetencji nauczycieli szkół podstawowych w zaspokajaniu potrzeb uczniów dwujęzycznych oraz zmniejszenie różnic między tymi uczniami a uczniami z językiem angielskim jako językiem ojczystym. Realizacja celów jest związana z opracowaniem przez zespół liderów szkolnych we współpracy z doradcą (konsultantem) podstaw kontroli i podejmowanie działań. Doradca zapewnia w każdej placówce cykl zajęć poświęconych rozwojowi zawodowemu oraz zidentyfikowaniu rzeczywistych potrzeb szkolnych ucznia. Efekt pilotażowej realizacji projektu to:

- wzrost pewności siebie, co znalazło przełożenie na pracę z uczniami dwujęzycznymi;
- wzrost świadomości nauczycieli o problemach, z jakimi spotykają się uczniowie dwujęzyczni;
- gotowość do wykorzystania zróżnicowanych strategii pracy;
- otwartość uczniów i gotowość do zadawanie pytań, ale i częstszego posługiwania się językiem ojczystym.

Podejście nauczycielskie zaczęło obejmować korelację celów programu w planie rozwoju językowego i wprowadzającym programie nauczania; planowanie okazji do mówienia i słuchania z wykorzystaniem takiej metody, jak „rozmowy partnerów” i mówiące ramy, uznając przy tym znaczącą rolę mówienia i słuchania w nauce pisania.

3.3. Model edukacji w Królestwie Szwecji

3.3.1. Informacje ogólne o systemie edukacyjnym

W 2009 r. populacja Szwecji wynosiła ponad 9 milionów osób; systemem kształcenia obowiązkowego objętych było 906 tysięcy dzieci i młodzieży. W Szwecji edukacja jest bezpłatna na wszystkich poziomach kształcenia, głównym językiem nauczania jest język szwedzki. Za całościowy system edukacji odpowiada rząd, natomiast za organizację szkół na poziomie podstawowym i średnim oraz za kształcenie osób dorosłych odpowiadają gminy, które mają szeroką autonomię decyzyjną. Poszczególne organy władzy spr-

wują opiekę merytoryczną, organizacyjną i kontrolną nad kształceniem dzieci i młodzieży. Należą do nich m.in. Państwowa Agencja ds. Oświaty (*Skolverket*), Inspektorat ds. Szkół (*Skolinspektionen*), Rzecznik Dzieci i Młodzieży Szkolnej (*Barn- och elevombudsmannen*, BEO), Państwowa Agencja ds. Kształcenia Specjalnego i Szkół Specjalnych (*Specialpedagogiska skolmyndigheten*), Rada Apelacyjna ds. Kształcenia (*Överklagandenämnden*, ÖKN) oraz Państwowa Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego (*Högskoleverket*)²⁰⁹. System edukacji składa się z pięciu poziomów:

1. Przedszkole (*förskola*) dla dzieci od 1. do 6. roku życia²¹⁰;
2. Klasy przedszkolne (*förskoleklas*) dla dzieci w wieku od 6. do 7. roku życia;
3. Szkoła podstawowa (*grundskola*) dla dzieci w wieku 7–16 lat (9 klas);
4. Gimnazjum (*gymnasium*) dla młodzieży w wieku 16–19 lat (klasa 10–12);
5. Edukacja dorosłych/Szwedzki dla imigrantów.

W skład edukacji przedszkolnej wchodzi przedszkola, rodzinne domy opieki dziennej i otwarte przedszkola. Gminy mają obowiązek zapewnienia miejsca w przedszkolu dzieciom w wieku 1–5 lat, których rodzice pracują lub uczą się. Natomiast dzieci rodziców bezrobotnych lub przebywających na urlopie macierzyńskim (na drugie dziecko) mają prawo brać udział w zajęciach przedszkolnych. W 2010 r. dzieci (wiek 4–5 lat) biorących udział we wszystkich typach edukacji przedszkolnej było 97,3%²¹¹. Szkołę podstawową dzieci rozpoczynają w wieku 7 lat (ale możliwe jest pójście do szkoły w wieku 6 lat); trwa ona przez 9 lat, czyli do 16. roku życia. Gimnazjum (szkoła średnia II stopnia) obejmuje młodzież w wieku 16–19 lat. Obowiązek nauki trwa do ukończenia szkoły podstawowej²¹².

²⁰⁹ *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Szwecja*, Szwedzkie Biuro Eurydice 2010, s. 1-2, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf> [dostęp: 10.02.2016].

²¹⁰ *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Eurydice, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 13.

²¹¹ W roku szkolnym 2005/2006 82% 3-letnich dzieci uczęszczało do przedszkola, dzieci 4-letnich 86,5%, dzieci 5-letnich 88% i dzieci 6-letnich 96%. *Ibidem*, s. 65.

²¹² W. Lieder, *Oświata w szwedzkim modelu państwa opiekuńczego*, Analizy Norden Centrum, nr 1(21)/2014, s. 6–10. Zob. też R. Bakalarczyk, *Edukacja przedszkolna w Szwecji – lekcje dla Polski*, Analizy Norden Centrum, nr 4/2011, s. 1–11.

3.3.2. Polityka migracyjna i integracyjna

Napływ imigrantów do Szwecji jest związany z jednej strony z czynnikami ekonomicznymi, z drugiej zaś z uchodźstwem politycznym. Imigracja do tego skandynawskiego kraju rozpoczęła się już w latach 20. XX w. i trwa do dzisiaj. Dane raportu „Zatrudnienie w Polsce imigrantów/mniejszości etnicznych 2011–2013 oraz wpływ zjawisk emigracyjnych i imigracyjnych na rynek pracy” wskazują, że najczęstszym powodem imigracji do Szwecji jest rynek pracy, łączenie rodzin, imigracja w wyniku swobodnego przepływu ludności w krajach UE, studia oraz poszukiwanie azylu²¹³. Jak podaje Anna Lewczuk-Wesołowska w najnowszej historii Szwecji można wyróżnić cztery okresy migracji: lata 1938–1948, 1949–1971 (migracje m.in. z Finlandii), 1972–1989 (okres łączenia rodzin) i od 1990 r. do chwili obecnej migracje osób, m.in. starających się o status uchodźcy²¹⁴. W połowie XX w. do Szwecji zaczęli przyjeżdżać imigranci z różnych krajów europejskich i pozaeuropejskich, którzy stali się „tanią siłą roboczą”. W tym czasie Szwecja była czwartym najbogatszym państwem świata. Obecnie polityka integracyjna opiera się przede wszystkim na włączaniu imigrantów w życie społeczne kraju, które polega m.in. na akceptacji trzech filarów państwa demokratycznego i socjalnego: równości, wolności wyboru i współdziałania²¹⁵.

3.3.3. Kształcenie dzieci imigrantów

O prawie do nauki cudzoziemców mówi Konstytucja Królestwa Szwecji („Akt o formie rządu”), Rozdział 2 (Podstawowe prawa i wolności), paragraf 22 pkt. 10: „Cudzoziemiec na terytorium Królestwa zrównany jest z obywatelem

²¹³ T. Pilch, J. Surzykiewicz, D. Lalak, M. Kulesza, K. Rychlicka-Maraszek, M. Kuleta-Hulboj, E. Januszewska, M. Pierzchała, J. Talewicz-Kwiatkowska, I. Pilchowska, E. Kołodziej, *Zatrudnienie w Polsce imigrantów/mniejszości etnicznych 2011–2013 oraz wpływ zjawisk emigracyjnych i imigracyjnych na rynek pracy*, Raport, M. Pierzchała (red.), CRZL, Warszawa 2014, s. 68.

²¹⁴ A. Lewczuk-Wesołowska, D. Cianciara, K. Dudzik, E. Zalewska, *Sytuacja zdrowotna i charakterystyka imigrantów w Norwegii i Szwecji*, „Hygeia Public Health”, nr 48(1)/2013, s. 96.

²¹⁵ E. Muciek, *Wielokulturowość w Szwecji – projekt polityczny i praktyka społeczna*, „Teki Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych”, nr IV/2009, s. 55.

szwedzkim w prawie do nauki”²¹⁶. Od 1965 r. w Szwecji istnieje prowadzona na dużą skalę polityka nauczania języka szwedzkiego dla obcokrajowców. Jeśli chodzi o kształcenie językowe dzieci imigrantów, rząd przywiązuje dużą wagę do nauki dwóch języków: szwedzkiego i domowego (macierzystego)²¹⁷. Przy czym w przypadku tego drugiego, duży nacisk kładzie się w szkole podstawowej, a mniejszy w szkole średniej²¹⁸. Nauczyciele języków krajów, z których pochodzą dzieci imigrantów, wywodzą się z tych samych grup etnicznych, ponieważ lepiej niż Szwedzi znają kulturę, obyczaje i tradycję dzieci cudzoziemskich. Już w latach 60. XX w. w szkołach zostały wprowadzone programy edukacji międzykulturowej, a w 1974 r. sformułowano założenia polityki szwedzkiej wobec obcokrajowców w dziedzinie edukacji²¹⁹. W Szwecji system wspierania edukacji jest „Model wsparcia kompleksowego”, który polega na: „Wspieraniu w obszarach mających największe znaczenie pod kątem integracji nowo przybyłych dzieci imigrantów: pomoc w nauce języka i przedmiotów szkolnych, zaangażowanie rodziców, edukacja wielokulturowa i przyjazne otoczenie szkolne”²²⁰. Zgodnie ze szwedzką ustawą o systemie oświaty (szwedz. *Skollagen*, the Swedish Education Act) z 2011 r. dzieci uchodźcy mają takie same prawa do edukacji, jak dzieci autochtonów²²¹. Dzieci w wieku 7–16 lat mają prawo do nauczania bilingwalnego. Zadaniem gmin jest m.in. organizacja nauczania w języku ojczystym dzieci imigrantów oraz zapewnienie

²¹⁶ *Konstytucja Królestwa Szwecji*, Wydawnictwo Sejmowe 2000, Warszawa, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/szwecja.html> [dostęp: 10.02.2016].

²¹⁷ W różnych dokumentach urzędowych nie występuje pojęcie „języka narodowego” czy „języka ojczystego” dziecka imigranta, tylko właśnie „języka domowego”, W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002, s. 115–116.

²¹⁸ *Integracja dzieci – imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów, nauczanie języka ojczystego dzieci – imigrantów*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice), Warszawa 2009, s. 29.

²¹⁹ W. Rabczuk, *op. cit.*, s. 118.

²²⁰ *Dzieci imigrantów częściej trafiają do biedniejszych szkół – wyniki nowego raportu*, 11 kwietnia 2013, Bruksela, s. 2, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-323_pl.htm [dostęp: 20.02.2016].

²²¹ Zob. także artykuł dotyczący kształcenia w Szwecji niepełnosprawnych uczniów imigrantów. Autorka pisze w nim, że: „W edukacji dziecka z rodziny imigrantów droga do uczestnictwa i równości musi bazować na dualistycznym spojrzeniu, zarówno z punktu widzenia «niepełnosprawności funkcjonalnej» jak też «pochodzenia imigracyjnego»», F. Anderson, *Edukacja włączająca*, <http://www.szkoLANiezwykla.org.pl/dyspraksja/w-szkole> [dostęp: 20.02.2016].

nie dzieciom dostępu do szkół. Może ono odbywać się na terenie szkoły, jeśli jest w niej zatrudniony nauczyciel znający język dziecka²²², lub poza szkołą w grupach językowych, do których uczęszczają dzieci z różnych szkół²²³. Nauczanie takie jest prowadzone po lekcjach obowiązkowych. Dzieci, które dopiero przyjechały do Szwecji, otrzymują dodatkowe wsparcie w postaci tzw. pomocy w nauce (*study guidance*), która jest udzielana przez wykwalifikowanego nauczyciela. Uczęszczają one do specjalnych klas, w których odbywają się lekcje, lub nauczyciel pomaga im w czasie „normalnych” lekcji szkolnych²²⁴. Ma to pomóc uczniowi w:

- zrozumieniu lekcji prowadzonej w języku szwedzkim;
- zrozumieniu trudnych/specjalistycznych terminów i pojęć w obydwu językach (szwedzkim i ojczystym);
- zwiększeniu zdolności do realizacji szkolnych celów²²⁵.

Szkoły (zarówno dyrekcja, kadra pedagogiczna, jak i cały personel administracji) nie traktują dziecka uchodźczego w kategoriach „problemu”, tylko w kategoriach kapitału, zasobów²²⁶. Od 2002 r. dzieci i młodzież oczekujące na status uchodźcy mają prawo do uczęszczania do szkoły, ale nie jest ono obligatoryjne²²⁷. Powinny rozpocząć naukę w szkole nie później niż miesiąc po przyjeździe do Szwecji. W przypadku, gdy rodzice dziecka nie otrzymają statusu uchodźcy i pozostają nielegalnie w Szwecji, dzieciom nie przysługuje prawo do nauki. Dzieci cudzoziemskie mają prawo do otrzymania informacji w języku ojczystym, pomocy w nauce i nauki ze szwedzkim jako drugim językiem. Dzieci w przedszkolach, szkołach podstawowych i w gimnazjach

²²² *Integracja dzieci – imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów, nauczanie języka ojczystego dzieci – imigrantów, op. cit.*

²²³ Aby w szkole mogły odbyć się zajęcia z języka ojczystego ucznia imigranta, musi być co najmniej pięć osób chętnych, V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2010.

²²⁴ P. Bourgonje, *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries. Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*, Education International, Belgium 2010, s. 47–49.

²²⁵ *Education for young immigrants*, <http://www.linkoping.se/Global/Om%20kommunen/%C3%B6vers%C3%A4ttningar/Engelska/Skola%20barnomsorg/08Utbildning%20f%C3%B6r%20unga%20invandrare.pdf?epslanguage=sv> [dostęp: 11.02.2016].

²²⁶ K. Iglicka, K. Gmaj, *Katalog dobrych praktyk...*, op. cit., s. 9.

²²⁷ *Access to education. Sweden*, <http://www.asylumineurope.org/reports/country/sweden/reception-conditions/employment-education/access-education> [dostęp: 20.02.2016].

mają prawo do nauki języka ojczystego²²⁸. Program nauczania w szkołach podstawowych i w gimnazjach zawiera materiał z literatury, historii i kultury kraju, z którego przyjechał uczeń (i jest to materiał równoważny z tym, z innych przedmiotów). W roku szkolnym 2010/2011 najwięcej uczniów ze szkół podstawowych, którzy korzystali z nauki języka ojczystego, to byli uczniowie arabskojęzyczni (22 643). Na drugim miejscu znaleźli się uczniowie, których językiem ojczystym był język somalijski (7355), a na trzecim miejscu uczniowie, których językiem ojczystym był bośniacki, chorwacki, serbski (7272)²²⁹. Jak pokazują dane, w roku szkolnym 2007/2008 szkołę podstawową ukończyło 105 745 uczniów szwedzkich i 17 577 uczniów imigrantów. Natomiast 9% uczniów szwedzkich i 23% uczniów imigrantów nie zostało zakwalifikowanych do gimnazjum. Uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych, którzy pochodzą z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, mają niższe kompetencje językowe niż ich koledzy autochtoni oraz osiągają niższe wyniki w czytaniu, naukach przyrodniczych i matematyce²³⁰.

3.4. Model edukacji w Republice Francuskiej

3.4.1. Informacje ogólne o systemie edukacyjnym

W 2010 r. Francja liczyła prawie 65 milionów mieszkańców²³¹; liczba uczniów i studentów wynosiła 15 milionów. Za system edukacji odpowiada Ministerstwo Edukacji Narodowej, Młodzieży i Stowarzyszeń. Kształcenie odbywa się w placówkach państwowych i prywatnych, przy czym większość uczniów szkół podstawowych i średnich uczy się w szkołach publicznych (odpowied-

²²⁸ I. Rydin, M. Eklund, S. Högdin, U. Sjöberg, *Country Report: Sweden*, w: A. Nonchev, N. Tgarov (red.), *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States*, Center for the Study of Democracy, Bulgaria 2012, s. 193.

²²⁹ *Ibidem*, s. 195.

²³⁰ M. Taguma, M. Kim, S. Brink, J. Teltemann, *OECD Reviews of Migrant Education. Sweden*, OECD 2010, s. 16–21.

²³¹ Ponad 63 miliony mieszkańców zamieszkiwało część kontynentalną i prawie 2 miliony osób mieszkało w departamentach zamorskich (Gwadelupa, Martynika, Gujana Francuska i Reunion).

nio jest to 87,7% i 78,7% uczniów)²³². Od 1967 r. nauka jest obowiązkowa w wieku od 6. do 16. roku życia²³³. Raport „Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego” przygotowany przez Europejski Portal Mobilności Zawodowej (EURES) mówi, że: Obecna organizacja szkolnictwa we Francji oprócz zasady jednolitości, obowiązkowości, bezpłatności i świeckości systemu edukacyjnego zapewnia swobodę wyboru pomiędzy oświatą publiczną i prywatną oraz neutralność pod względem politycznym i ideowym programu nauczania²³⁴.

System edukacji jest podzielony na cztery etapy: przedszkole (fr. *l'école maternelle*), do którego uczęszczają dzieci w wieku 3–6 lat (czasami od 2. roku życia), szkołę podstawową (fr. *l'école élémentaire*) obejmującą sześć lat nauki (dzieci w wieku 6–11 lat), szkołę średnią I stopnia – czteroletnie gimnazjum (fr. *Collège d'enseignement secondaire* (CES), dzieci od 11. do 15. roku życia), szkołę średnią II stopnia (fr. *Lycée d'enseignement général et technologique* – liceum ogólnokształcące i techniczne (obejmuje młodzież w wieku 15–18 lat) oraz *Lycée professionnel* – liceum zawodowe (obejmuje młodzież w wieku 15–17/19 lat)). W szkole średniej II stopnia obowiązkowy jest pierwszy rok nauki²³⁵. Ostatni etap kształcenia to szkolnictwo wyższe.

3.4.2. Polityka migracyjna

Francja ma długą tradycję w przyjmowaniu imigrantów, która wynika z doświadczeń postkolonialnych oraz poszukiwaniu taniej siły roboczej w latach 60. XX w. Ważnym okresem w polityce migracyjnej jest połowa lat 70. XX w., kiedy to Francja zakazała sprowadzania pracowników zarob-

²³² *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Francja, grudzień 2011, op. cit.*, s. 1.

²³³ *Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego*, MPiPS, Departament Rynku Pracy, s. 31, <http://docplayer.pl/4642889-Warunki-zycia-i-pracy-w-krajach-europejskiego-obszaru-gospodarczego-ministerstwo-pracy-i-polityki-spolecznej-departament-ryнку-pracy.html> [dostęp: 22.02.2016].

²³⁴ J. Tkaczyk, *Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego*, Lublin 2014, s. 5, https://eures.praca.gov.pl/zal/warunki_zycia/francja/Francja3.pdf [dostęp: 22.02.2016].

²³⁵ *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Francja, grudzień 2011, op. cit.*, s. 2–4.

kowych, umożliwiając przyjazdy głównie kobiet i dzieci w ramach łączenia rodzin. W latach 90. polityka migracyjna została jeszcze bardziej zaostrzona i polegała na wydłużeniu procesu łączenia rodzin z roku do dwóch lat i zakazie podejmowania pracy przez absolwentów obcokrajowców francuskich uczelni. Wywołało to falę protestów i niezadowolenia społecznego. W 2006 r. francuski rząd uchwalił „Kodeks wjazdu i pobytu cudzoziemców i azylantów na terenie Francji” (fr. *Code de l’entrée et du séjour des étrangers et du droit d’asile*, CESEDA²³⁶), w którym m.in. wprowadzono nowy rodzaj zezwolenia dla pracowników wysoko wykwalifikowanych oraz zapis dotyczący zobligowania cudzoziemców do podpisania „umowy o przyjęciu i integracji”. Kodeks ograniczył także prawo do łączenia rodzin, zawierania mieszanych małżeństw i naturalizacji²³⁷. Zapisy te miały/mają na celu tzw. imigrację wybraną, czyli pożądaną z punktu widzenia interesu państwa. Obecnie do Francji najwięcej imigrantów przyjeżdża z powodu łączenia rodzin, osób podejmujących studia oraz migrantów ekonomicznych. Francuska polityka wobec obcokrajowców opiera się przede wszystkim na koncepcji asymilacji i do: „pojmowania narodu francuskiego jako wspólnoty ludzi wyznających te same wartości, takie jak: wolność, równość, braterstwo, sprawiedliwość, świeckość, obywatelskość i demokracja”²³⁸.

3.4.3. Kształcenie dzieci imigrantów

Francuskie rozporządzenie nr 2000-549 „Kodeks Edukacji”, z dnia 15.06.2000, artykuł L. 131 – 1, mówi, że: Kształcenie jest obowiązkowe dla dzieci obu płci, francuskich i cudzoziemskich, w wieku od 6. do 16. roku życia²³⁹. Szkoła

²³⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070158> [dostęp: 24.02.2016]. Tłumaczenie na język polski może nie odpowiadać w dosłownym słowa znaczeniu nazwie francuskiej.

²³⁷ C. Bolzman, M. Boucher, *Od imigracji do integracji*, „Le Monde diplomatique”, edycja polska, nr 9/2006 <http://monde-diplomatique.pl/LMD9/index.php?id=2> [dostęp: 24.02.2016].

²³⁸ P. Trevena, *Teorie i doktryny dotyczące imigrantów. Doświadczenia tradycyjnych i nowych krajów imigracji*, w: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *op. cit.*, s. 112.

²³⁹ https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=FEFCE53FBEA9D2ED705A-EDAEAD195FA8.tpdjo17v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166564&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20090404 [dostęp: 23.02.2016].

odgrywa bardzo dużą rolę w integracji społecznej uczniów cudzoziemskich w kraju goszczącym. We Francji w ramach systemu wspierania edukacji uczniów-imigrantów funkcjonuje „Model wsparcia scentralizowanego”, który opiera się na: „Scentralizowanym przyjmowaniu dzieci imigrantów i zapewnianiu wsparcia w nauce. Obejmuje on dopracowane, dostosowane do potrzeb programy pomocy dla uczniów ze słabymi wynikami, a także pomoc w nauce języka (i inne formy pomocy) dla rodziców”²⁴⁰. We Francji uczniowie imigranci nie mogą wybrać języka ojczystego jako dodatkowego w ramach obowiązkowego programu edukacji. Jego nauka jest uwarunkowana podpisanymi umowami dwustronnymi między Francją a krajem pochodzenia ucznia. Szkoła francuska zapewnia pomieszczenia do nauki, a kraj dziecka zatrudnia nauczycieli²⁴¹. Umowy bilateralne obowiązują od 1973 r. i zawierane są m.in. z krajami śródziemnomorskimi (Portugalią, Włochami, Tunezją, Marokiem, byłą Jugosławią, Turcją i Algierią)²⁴². W latach 70. XX w. we Francji utworzono klasy przygotowawcze/wprowadzające (fr. *Classe d'initiation*, CLIN) dla nowo przybyłych dzieci cudzoziemskich (fr. *nouveaux arrivants*)²⁴³ oraz klasy integracyjne zwyczajne (fr. *Classe d'accueil ordinaires*, CLA). Jak podają niektóre dane, w roku szkolnym 2010/2011 w klasach wprowadzających w szkołach podstawowych uczyło się 38 100 uczniów²⁴⁴. Do klas wprowadzających

²⁴⁰ Dzieci imigrantów częściej trafiają do biedniejszych szkół – wyniki nowego raportu, 11 kwietnia 2013, Bruksela, s. 2, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-323_pl.htm [dostęp: 20.02.2016].

²⁴¹ V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów...*, op. cit.

²⁴² W. Rabczuk, op. cit., s. 61.

²⁴³ W roku szkolnym 2002/2003 we francuskich szkołach podstawowych uczyło się ponad 370 tysięcy uczniów cudzoziemskich (w tym najwięcej było Marokańczyków – 86 tysięcy uczniów, Algierczyków – 54 tysiące, Turków – 48 tysięcy i Tunezyjczyków – 27 tysięcy). Natomiast w szkole średniej uczyło się 245 tysięcy uczniów obcokrajowców (w tym najwięcej było Marokańczyków – 64 tysiące, Algierczyków – 26 tysięcy, Turków – 22 500, Tunezyjczyków – 18 tysięcy, a 32 tysiące uczniów pochodziło z krajów afrykańskich), *Integrating immigrant children into schools in Europe. France*, Country Reports 2003/2004, Bruksela 2004, s. 4. Szacuje się, że w 2007 r. we francuskich szkołach uczniowie imigranci stanowili około 16% osób w stosunku do całej populacji szkolnej uczniów, I.H. Pugacewicz, *Jak to robią Francuzi? O edukacji wielo- i międzykulturowej na wybranych przykładach*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2009, s. 278.

²⁴⁴ A. Escafré-Dublet, *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France: Education, Employment, and Social Cohesion Initiatives*, Migration Policy Institute Europe, Bruksela 2014, s. 8.

zazwyczaj uczęszcza kilkunastu uczniów-imigrantów, którzy są w podobnym wieku, ale pochodzą z różnych krajów. Mają one za zadanie nauczyć dziecko języka i kultury francuskiej. Nauka w takich klasach trwa zazwyczaj dwa lata. Mimo że są one często krytykowane z powodu braku odpowiednich kwalifikacji lingwistycznych przez pracujących tam nauczycieli, spełniają ważną rolę w kształceniu i integracji uczniów-imigrantów²⁴⁵. Dzieci w wieku przedszkolnym chodzą do przedszkola razem z dziećmi autochtonów. Uczniowie szkoły podstawowej uczęszczają do francuskiej szkoły i mają lekcje w klasach wprowadzających. Uczestniczą także w „zwykłych” lekcjach dla dzieci francuskich. Na poziomie gimnazjum i liceum funkcjonują dwa rodzaje klas: klasa integracyjna dla uczniów nieuczęszczających nigdy wcześniej do szkoły (fr. *Les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement*, CLA-NSA) i klasa integracyjna zwyczajna, CLA (dla uczniów z wcześniejszym doświadczeniem edukacyjnym)²⁴⁶.

Francja przywiązuje dużą wagę do nauczania języków i kultury kraju pochodzenia ucznia cudzoziemskiego (fr. *Enseignement de langue et de culture d'origine*, ELCO). Za ich realizację odpowiedzialne są Centra Informacji i Orientacji Szkolnej dla Dzieci Imigrantów (fr. *Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants*, CEFISEM)²⁴⁷. Należy zaznaczyć, że: Biegła znajomość języka ojczystego przez uczniów imigrantów może ułatwić uczenie się im języka wykładowego, co będzie stymulowało ich rozwój we wszystkich sferach. Ponadto sposób, w jaki ich język ojczysty jest postrzegany w społeczeństwie goszczącym, pomaga wzmacniać poczucie własnej wartości i tożsamości dzieci-imigrantów oraz ich rodzin²⁴⁸.

²⁴⁵ T. Kirszbaum, Y. Brinbaum, P. Simon, E. Gezer, *The Children of Immigrants in France: The Emergence of a Second Generation*, Innocenti Working Paper, nr 13/2009, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja 2009, s. 27.

²⁴⁶ A. Naruk, *Szkoła francuska a uczniowie nie posługujący się językiem francuskim*, w: A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS, Białystok 2009, s. 24–27.

²⁴⁷ I.H. Pugacewicz, *op. cit.*, s. 280–281.

²⁴⁸ *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów, nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice), Warszawa 2009, s. 19.

W 1981 r., kiedy we Francji wprowadzono tzw. Priorytetowe Strefy Edukacyjne (fr. *Zones d'Education Prioritaire*, ZEP), szkoła częściowo odeszła od wymiaru międzykulturowego i skoncentrowała się na zwalczaniu nierówności społecznych i edukacyjnych w strefach defaworyzowanych, zamieszkałych przede wszystkim przez środowiska imigranckie²⁴⁹.

Od 2005 r. polityka oświatowa dotycząca nauki języka ojczystego (zwłaszcza hiszpańskiego, włoskiego, portugalskiego) i kultury ucznia cudzoziemskiego stopniowo jest zastępowana wprowadzaniem lekcji nowożytnych języków obcych obowiązujących wszystkich uczniów francuskich²⁵⁰.

²⁴⁹ W. Rabczuk, *op. cit.*, s. 60; zob. też m.in. C. Borgna, *Immigrant integration: school failures and successes*, „Eutopia – Ideas for Europe Magazine”, 12.05.2014, <http://eutopiamagazine.eu/en/camilla-borgna/issue/immigrant-integration-school-failures-and-successes> [dostęp: 23.02.2016].

²⁵⁰ *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów, nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, *op. cit.*

ROZDZIAŁ 4

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

W badaniach dobraliśmy trzy kategorie społeczne dzieci „innych” kulturowo, których proces zakorzeniania, zdomawiania/integracji wydaje się szczególnie trudny w polskich warunkach społeczno-kulturowych oraz grupę dzieci binacjonalnych, których jedno z rodziców ma polskie korzenie, drugie zaś pochodzi z państw arabskich lub afrykańskich. Każda z tych grup w większym bądź mniejszym stopniu boryka się z problemami adaptacji i integracji w środowisku polskiej większości w tym w środowisku polskiej szkoły, która wciąż zdaje się być na rozdrożu międzykulturowego otwarcia/zamknięcia.

Zarówno Czecceni, jak i osoby pochodzenia arabskiego czy afrykańskiego, będąc odmiennymi wizualnie, językowo i kulturowo, napotyka ją w Polsce na opór związany z lękiem przed obcymi oraz są postrzegani przez pryzmat utartych stereotypów i uprzedzeń. Na tzw. efekt pierwszego wrażenia nakładają się kolejne warstwy często problematycznej (czynnik ekonomiczny) obecności uchodźców z Czeczenii i migrantów oraz uchodźców z państw arabskich i afrykańskich w polskim społeczeństwie. Większość Czeccenów traktuje Polskę jako kraj tranzytowy, a ich dotychczasowa dominacja liczebna w ośrodkach dla imigrantów dodatkowo utrudnia proces integracji, czy efektywne włączenie się do życia społecznego. W przypadku osób pochodzenia afrykańskiego o inności przesądza zazwyczaj fizyczny, wizualny czynnik. To powoduje, że mogą być one w największym stopniu narażone na agresywne, dyskryminacyjne

zachowania ze strony Polaków²⁵¹. Arabowie są od 2002 r. grupą, która obok Romów cieszy się najmniejszą sympatią ze strony polskiego społeczeństwa²⁵². W związku z kryzysem migracyjnym i atakami terrorystycznymi następuje radykalizacja postaw i zamykanie się na innych i obcych, przede wszystkim na osoby pochodzenia arabskiego. Problem ksenofobii, rasizmu, dyskryminacji instytucjonalnej, społecznej i indywidualnej zdaje się w ostatnich miesiącach przybierać na sile, co odzwierciedlają incydenty agresji słownej, pobicia, mowy nienawiści w Internecie, jakich doświadczają cudzoziemcy (w tym dzieci) oraz osoby o odmiennym pochodzeniu – obywatele RP w różnych miejscowościach w Polsce²⁵³.

Co więcej, Afrykańczycy oraz Arabowie są postrzegani przez polskie społeczeństwo jako „egzotyczni Inni”²⁵⁴ – ze względu na dystans geograficzny Półwyspu Arabskiego i kontynentu afrykańskiego oraz różnice kulturowe i religijne. W sposobie ich postrzegania mogą zatem dominować swoisty orientalizm i determinizm kulturowy, w myśl którego normy kulturowe (a nie cechy indywidualne bądź czynniki sytuacyjne) determinują zachowanie i postawy tych osób. Arabowie i Czeczeni to w zdecydowanej większości wyznawcy islamu, co z kolei rzutuje na negatywny stereotyp muzułmanina-terrorysty,

²⁵¹ M. Kornak, *Brunatna Księga 1987–2009*, 2009, <http://www.nigdywiecej.org/pdf/pl/brunatnaksiega.pdf> [dostęp: 16.07.2016].

²⁵² Por. komunikat CBOS: *Sympatia i niechęć do innych narodów*, wrzesień 2007; *Stosunek Polaków do innych narodów*, Komunikat z badań, grudzień 2008, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_193_08.PDF [dostęp: 16.07.2016]; „Mniej więcej co czwarty Polak (26%) za korzystną uważa obecność obywateli państw Afryki, co piąty (20%) pozytywnie ocenia obecność Turków w Polsce, a tylko 14% wyraża pozytywny stosunek do Arabów zamieszkujących nasz kraj. Większość Polaków uważa za niekorzystną obecność w Polsce Turków (52%) i Arabów (62%)”, cyt. za: *Przybysze z bliska i daleka, czyli o imigrantach w Polsce*. Komunikat z Badań CBOS, nr 93/2015, Warszawa czerwiec 2015, s. 7, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_093_15.PDF [dostęp: 16.07.2016].

²⁵³ Przykłady z doniesień prasowych: <http://rzeszow-news.pl/rasistowski-incident-w-przemyslu-ofiara-11-letni-czarnoskory-chlopiec/>; <http://wiadomosci.radiozet.pl/Wiadomosci/Kraj/Przemysl-Dorosly-wygonil-czarnoskore-dziecko-z-placu-zabaw-00026729> [dostęp: 16.08.2016].

²⁵⁴ Więcej w: K. Górak-Sosnowska, U. Markowska-Manista, *Swój, Inny, Obcy. Wizerunek Arabów i Afrykanów w Polsce*, w: D. Pietrzyk-Reeves, M. Kułakowska (red.), *Studia nad wielokulturowością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 457–471.

który funkcjonuje w polskiej świadomości społecznej²⁵⁵ i z coraz większą siłą modeluje postawy Polaków i Polek.

Dodać należy, że wiedza Polaków na temat osób pochodzących z państw afrykańskich i arabskich oraz Kaukazu Północnego jest fragmentaryczna. Często ogranicza się jedynie do informacji zawartych w przekazach medialnych oraz stereotypowych wyobrażeń z literatury pięknej i popularnej oraz relacji podróżników, reporterów, dziennikarzy, celebrytów i misjonarzy. Nieznajomość, brak wiedzy i bezpośrednich kontaktów z cudzoziemcami to czynniki wzmagające dystans społeczny i mogące skutkować marginalizacją oraz kulturą dezintegracją²⁵⁶ dzieci innych kultur, narodowości oraz dzieci binacjonalnych, uczęszczających do polskich placówek oświatowych.

4.1. Przedmiot, cele i pytania badawcze

Przedmiotem przeprowadzonych badań było funkcjonowanie dzieci przynależących do trzech heterogenicznych kategorii „kulturowo Innych” (Czeczenców, Arabów i Afrykanów) oraz dzieci binacjonalnych. Jak pisze Waldemar Dutkiewicz, celem badań pedagogicznych „jest poznanie naukowe istniejącej realnie, doświadczalnie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska, instytucji lub jednostki. Oprócz funkcji poznawczej badania pedagogiczne spełniają także funkcje praktyczno-użyteczne”²⁵⁷. Stąd celem badań uczyniliśmy poznanie funkcjonowania dzieci „innych” kulturowo w środowisku polskiej szkoły. Podjęte przez nas badania dotyczyły przede wszystkim procesu adaptacji i funkcjonowania dzieci cudzoziemskich i binacjonalnych w jedno- i wielokulturowym środowisku szkolnym oraz w grupie rówieśniczej. Podjęte badania koncentrowały się wokół trzech głównych pytań badawczych:

1. Jak przebiega proces funkcjonowania dziecka „innego” kulturowo w środowisku polskiej szkoły?

²⁵⁵ Za: A. Hojdeczko, *Wizerunek islamu w polskich mediach na przykładzie dyskusji wokół budowy meczetu na warszawskiej Ochocie. Analiza artykułów pojawiających się w „Gazecie Wyborczej” i „Rzeczpospolitej”*, „Ex Nihilo”, nr 2 (6)/2011, s. 12.

²⁵⁶ Za: K. Górak-Sosnowska, U. Markowska-Manista, *op. cit.*, s. 457–471.

²⁵⁷ W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001, s. 50.

2. Jak funkcjonują dzieci binacjonalne w środowisku polskiej szkoły?
3. Czy polski nauczyciel, pedagog, wychowawca jest przygotowany do pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo?

Podjęte badania umieściliśmy na tle dość obszernej charakterystyki edukacji dla różnorodności kulturowej w środowisku polskiej szkoły i zagadnień dotyczących międzykulturowego otwarcia/zamknięcia szkoły. Z uwagi na potrzebę wieloaspektowego oglądu złożonego zjawiska, jakim jest funkcjonowanie ucznia odmiennego kulturowo i binacjonalnego w przestrzeni polskiej szkoły, przyjęliśmy model badań jakościowych (badania te były prowadzone za pomocą indywidualnych wywiadów w czterech językach: polskim, angielskim, rosyjskim, francuskim, z osobami pełnoletnimi na terenie województwa mazowieckiego). Dla wielowymiarowego zobrazowania sytuacji dzieci pochodzenia arabskiego, afrykańskiego, dzieci czeczeńskich i dzieci binacjonalnych prezentowanej m.in. przez ich rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców oraz pracowników instytucji i organizacji pozarządowych, wykorzystaliśmy wywiad mało skategoryzowany, obserwację uczestniczącą, analizę dokumentów i studium przypadku²⁵⁸. Posłużyliśmy się badaniami jakościowymi, ponieważ najlepiej diagnozują one konstruowaną przez ludzi rzeczywistość społeczną opartą na wzajemnych interakcjach i codziennym funkcjonowaniu w ramach danego społeczeństwa. Pozwalają na badanie życia społecznego w jego naturalnym środowisku²⁵⁹ i wejście w tematy „trudne”, drażliwe i wrażliwe, związane z ocenami, wartościami, przeżyciami i doświadczeniami poszczególnych jednostek, a więc odnoszące się do sfery emocji, życia codziennego i wspomnień. Dzięki temu miałyśmy możliwość podjęcia interpretacji i zrozumienia badanego zjawiska w perspektywie środowiskowej, kulturowej i sytuacyjnej.

²⁵⁸ W książce tej prezentujemy tylko część wyników badań przeprowadzonych w ramach tego projektu badawczego, z wyłączeniem materiałów fotograficznych, materiałów z wywiadów narracyjnych oraz przy zastosowaniu metody biograficznej.

Respondenci zostali zakodowani w następujący sposób: liczba porządkowa wywiadu, typ placówki, U – uczeń/uczennica, N – nauczyciel/nauczycielka, P – pedagog, O – ojciec, M – matka, W – wolontariusz/ka, D – dyrektor/ka, płeć oraz dodatkowo w przypadku rodziców arabskich i afrykańskich oraz rodziców dzieci bilingualnych podana została pierwsza litera kraju pochodzenia rodzica (Pl – Polska, So – Somalia, etc.).

²⁵⁹ Więcej w: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Badanie jakościowe rozumiemy tu nie tylko w odniesieniu do analizy diagnozowanych treści literatury naukowej, metodycznej, analizy treści przeprowadzonych wywiadów, lecz także jako relację badaczek ze świata innych ludzi, doświadczanego w badaniach²⁶⁰. Rozumiemy je również jako możliwość „wniknięcia przez (...) badaczki – [przyp. E.J., U.M.M.] w zjawiska podlegające badawczemu oglądowi z punktu widzenia przypisywanych im przez badanych znaczeń, interpretacji i uzasadnień”²⁶¹. Zagadnienia jakościowych orientacji utożsamiane z tematem funkcjonowania dziecka odmiennego kulturowo w środowisku polskiej szkoły są jednym z wielu możliwych sposobów opisu i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej i integracyjnej. Prezentowane w monografii badania mają charakter diagnostyczny i opisowy. Taki charakter badań stwarza szansę pełniejszego zobrazowania poruszanej problematyki.

4.2. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Charakter pracy badawczej wymagał użycia zróżnicowanych metod badawczych oraz technik gromadzenia, interpretowania i wyjaśniania danych. Przy omawianiu teoretycznych koncepcji dotyczących edukacji międzykulturowej, systemów edukacji w wybranych państwach oraz potrzeb edukacyjnych uczniów „odmiennych” kulturowo, jak też funkcjonowania ucznia cudzoziemskiego w szkole w wybranych krajach Unii Europejskiej, zastosowałyśmy podejście problemowe. Przy analizie prawnych aspektów edukacji w wybranych aktach prawa międzynarodowego i krajowego wykorzystaliśmy dokumenty legislacyjne oraz źródła literatury naukowej. Teoretyczne problemy badawcze pracy zostały omówione na podstawie badań wtórnych: opracowań naukowych, raportów instytucji naukowych i pozarządowych oraz analiz o charakterze interdyscyplinarnym. Trzon monografii stanowią analizy dokonane w obszarach pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki szkolnej oraz pedagogiki społecznej. Przyjęty model badań empirycznych przybrał charakter diady i obejmował analizę materiału z wywiadów oraz analizę danych wtórnych.

²⁶⁰ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 29.

²⁶¹ A.J. Siegień-Matyjewicz, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży pochodzenia białoruskiego*, Białoruskie Zrzeszenie Studentów, Olsztyn–Warszawa 2007, s. 143.

Na szczególną uwagę zasługują badania, które przeprowadziłyśmy na podstawie wywiadów skategoryzowanych, w tym z osobami badanymi i kompetentnymi informatorami – traktowane jako poszerzenie niektórych problemów i naświetlenie kontekstów, a odzwierciedlone w studiach przypadków.

W ramach wykorzystywania przywołanych metod zastosowałyśmy różne techniki uwarunkowane celami charakterystycznymi dla danego etapu badań. Dodatkowym źródłem wiedzy na podjęty w badaniach temat było nasze zaangażowanie w działalność niektórych stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz cudzoziemców i uchodźców oraz edukacji na rzecz różnorodności, jak również znajomość środowiska: czeczeńskiego i społeczności afrykańskiej w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem województwa mazowieckiego.

4.2.1. Wywiad mało skategoryzowany – nieustrukturyzowany

Wywiady posiadają strukturę oraz jasno skonstruowany cel i „są rozmowami, których rezultat to wspólny wytwór prowadzącego wywiad i osoby udzielającej wywiadu”²⁶². Wywiad mało skategoryzowany – nieustrukturyzowany, który wykorzystaliśmy do realizacji badań, jest jedną z technik badawczych należących do grupy metod jakościowych stosowanych m.in. w naukach społecznych. Jakościowy wywiad badawczy jak pisze Steinar Kvale: „próbuję zrozumieć świat z punktu widzenia podmiotów badań, aby rozwinąć sens przeżyć ludzi, aby odkryć ich świat przeżywany, przed naukowym wyjaśnieniem. Jakościowy wywiad badawczy jest miejscem konstrukcji wiedzy”²⁶³. Z uwagi na zróżnicowane pochodzenie kulturowe naszych respondentów oraz wrażliwość poruszanych problemów odnoszących się do komunikacji międzykulturowej, to właśnie wywiad nieustrukturyzowany pozwolił nam na zdobycie wiedzy, która byłaby niemożliwa do uzyskania przy realizacji badań ankietowych. Podczas wywiadu bowiem „podmioty nie tylko odpowiadają na pytania przygotowane przez eksperta, lecz także formułują, w dialogu, własne koncepcje świata przeżywanego. Czułość wywiadu i bliskość świata przeżyć

²⁶² S. Kvale, *Przedmowa*, w: S. Kvale, *InterViews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004, s. II.

²⁶³ S. Kvale, *InterViews...*, *op. cit.*, s. 13.

podmiotów może dostarczyć wiedzy, którą można wykorzystać do poprawy kondycji ludzkiej²⁶⁴.

Do celów badawczych przygotowaliśmy osiem rodzajów dyspozycji do wywiadów²⁶⁵, a więc nakreśliłyśmy główne pola tematyczne omawiane i dyskutowane z respondentami. Dyspozycje zostały opracowane w celu przeprowadzenia wywiadów z następującymi grupami respondentów: rodzicami²⁶⁶ i dorosłymi dziećmi uchodźcami/imigrantami, nauczycielami, pedagogami i psychologami szkolnymi, asystentami kulturowymi, pracownikami organizacji pozarządowych, pracownikami socjalnymi, pracownikiem Domu Dziecka i pracownikiem Urzędu do Spraw Cudzoziemców.

W trakcie inicjowania interakcji oraz przeprowadzania rozmów z respondentami starałyśmy się wzbudzić w nich motywację do dialogu, aranżując sytuację zbliżoną do naturalnej, swobodnej rozmowy. Z uwagi na zróżnicowanie miejsc realizacji badań (dom respondentki/respondenta, szkoła, uczelnia, kawiarnia, park, pomieszczenie w NGOs, pomieszczenia w instytucjach szkoleniowych itd.) i wpływ bodźców zewnętrznych, nie było to zadanie proste do wykonania.

Do każdego z respondentów podchodziłyśmy indywidualnie, przygotowując się do specyficznej sytuacji społecznej i kulturowej badanego/badanej i kierowałyśmy prośbę o udzielanie szczerych odpowiedzi. Jednocześnie z uwagi na uzyskiwanie informacji wrażliwych, na każdym etapie rozmowy kierowałyśmy się etyką badawczą i dobrem respondenta. Takie podejście wymagało poszanowania decyzji niektórych rozmówców o braku zgody na udzielanie odpowiedzi na część zadawanych pytań, jak też braku zgody na umieszczenie w publikacji informacji o kraju ich pochodzenia, narodowości itd.²⁶⁷, czy nazwie szkoły, w której pracują (w przypadku nauczycieli). Wywiady z rodzicami, z uwagi na długość trwania, wymagały ponownego spotkania, co powodowało podjęcie wysiłku podtrzymania kontaktu i znalezienia czasu oraz dogodnego miejsca do dalszej rozmowy. Zastosowana przez nas metoda wywiadu swobodnego pozwo-

²⁶⁴ *Ibidem*, s. 22–23.

²⁶⁵ Przy konstruowaniu pytań badawczych dotyczących pracowników organizacji pozarządowych pomagała nam pani Monika Minorowicz.

²⁶⁶ Kilka wywiadów zostało przeprowadzonych w językach angielskim i francuskim (rodzice Afrykańczycy, matka Irakijka) i w języku rosyjskim (Czeczeni) z uwagi na kompetencje językowe respondentów odnoszące się do biernej znajomości języka polskiego.

²⁶⁷ Dane te znajdują się w archiwum autorek.

liła na bardziej dogłębne poznanie i zrozumienie problemów edukacyjnych uczniów „innych” kulturowo i środowisk, w których funkcjonują.

W pracy, aby lepiej oddać specyfikę i charakter poruszanych podczas wywiadów zagadnień – przywołujemy wypowiedzi respondentów w oryginalnym brzmieniu. Niektóre cytowane fragmenty zawierają błędy językowe, stylistyczne, można w nich również odnaleźć różne sposoby konstruowania narracji przez respondentów.

4.2.2. Studium przypadku

Studium przypadku, zwane inaczej *case study*, odnosi się do badania cech jednego zjawiska, przykładu lub przypadku²⁶⁸. To jedna z metod badań jakościowych polegająca na indywidualnej charakterystyce dziecka, łącznie z charakterystyką jego zachowania i adaptacji do miejsca i otoczenia, w którym funkcjonuje (w tym przypadku przede wszystkim środowiska szkoły)²⁶⁹. Metoda ta odnosi się również do zebrania informacji o historii życia dziecka, o jego funkcjonowaniu w innych kręgach społecznych: rodzinie, środowisku rówieśniczym, a także zebrania informacji o jego rozwoju społecznym. Istotą tej metody jest „wszechstronne badanie, analiza i opis zazwyczaj jednej osoby. (...) W konsekwencji tych działań powstaje wielostronna analiza zachowań, postaw i osobowości danego człowieka (samoocena, cel działania, preferowane wartości, konflikty z otoczeniem, braki lub niedostatki w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, zainteresowania, poczucie niezależności, wytrwałość, emocje). (...) W badaniu należy uwzględnić środowisko, w jakim żyje osoba objęta badaniem”²⁷⁰.

²⁶⁸ J. Gerring, *Case Study Research: Principles and Practices*, Cambridge University Press, New York 2006, s. 17.

²⁶⁹ Metoda indywidualnych przypadków powstała w pierwszej połowie XX w. w Stanach Zjednoczonych, a jej twórczynią była Mary Richmond. W Polsce metodę tę propagowały m.in. w pedagogice społecznej Helena Radlińska, a w pedagogice specjalnej Maria Grzegorzewska, zob. R. Janeczko, *Niektóre problemy diagnostyki pedagogicznej w metodzie indywidualnych przypadków*, w: R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 337–338.

²⁷⁰ A. Strzelecki, *Konstruowanie indywidualnych charakterystyk pedagogicznych*, w: B. Żechowska (red.), *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1990, s. 43; A. Janowski, *Poznanie uczniów. Zdobycie informacji w pracy wychowawczej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 1985, s. 232.

Obierając stadium przypadku za jedno z kluczowych badań empirycznych w prezentowanej monografii, podjęliśmy próbę dogłębnej eksploracji przypadków w kontekście rzeczywistego świata, w którym funkcjonują/którego dotyczyą²⁷¹. Analizie poddałyśmy informacje dotyczące biograficznych aspektów życia dzieci i ich najbliższych, ich funkcjonowania w rodzinie, w środowisku szkoły i w środowisku rówieśniczym.

4.2.3. Analiza dokumentów

Zdaniem Tadeusza Pilcha badanie dokumentów i materiałów jest techniką badawczą służącą do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym²⁷². Jest także techniką poznawania faktów i opinii wyrażonych w zróżnicowanych dokumentach, samodzielnie rzadko występującą w roli instrumentu naukowego poznania.

W toku postępowania badawczego prowadzonego od 2011 do 2016 r. analizie poddano zróżnicowane typy materiałów źródłowych. Pierwsze z nich stanowiły źródła literaturowe (literatura naukowa) z obszaru pedagogiki, socjologii, psychologii oraz źródła metodyczne i dydaktyczne związane ze szkolnym programem nauczania, podręcznikami dla uczniów i nauczycieli oraz edukatorów. Drugi typ odnosił się do analizy treści materiałów prawnych: krajowych i międzynarodowych ustaw, rozporządzeń, dyrektyw związanych z prawnymi aspektami funkcjonowania ucznia odmiennego kulturowo w szkole polskiej i w wybranych krajach UE oraz krajach poza Europą. Wykorzystałyśmy także dokumenty statystyczne – m.in. dane Urzędu ds. Cudzoziemców, GUS i innych podmiotów prowadzących badania ilościowe i jakościowe, dotyczące uchodźców i cudzoziemców w Polsce. W prezentowanych badaniach analiza dokumentów miała na celu zebranie wiadomości dotyczących teoretycznych ram funkcjonowania ucznia odmiennego kulturowo w środowisku szkoły w wymiarach prawnym, pedagogicznym, społecznym i kulturowym.

²⁷¹ Więcej w: R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks 2013.

²⁷² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa, 1977, s. 143.

4.3. Czas i miejsce badań

Badania wśród pracowników oświaty przeprowadzono w Warszawie i w Jabłonie²⁷³ w latach 2011–2014²⁷⁴. Wywiady z nauczycielami odbywały się przede wszystkim w przestrzeni szkolnej: w gabinecie dyrektora, psychologa i pedagoga, w sekretariacie szkoły, w pokoju nauczycielskim, w bibliotece szkolnej, w klasie szkolnej (także w czasie trwania lekcji, sic!), na korytarzu szkolnym oraz w szatni szkolnej. Jeden wywiad odbył się w kawiarni na Starym Mieście w Warszawie.

Wywiady z pracownikami szkół przeprowadzono w pięciu placówkach w Warszawie: w dwóch szkołach podstawowych i w trzech gimnazjach. Były to:

1. SP nr 118 im. Przyjaciół Mazowsza, Leszczynowa 5
2. SP nr 258 im. gen. Jakuba Jasińskiego, ul. Brechta 8
3. Gimnazjum Społeczne nr 20, ul. Raszyńska 22
4. Gimnazjum nr 75 z Oddziałami Integracyjnymi im. Aleksandra Fredry, ul. Wrzeciono 24
5. Gimnazjum nr 47 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, ul. Grenady 16.

Społeczne Gimnazjum nr 20 wchodzi w skład I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego przy ul. Bednarskiej w Warszawie (obecna nazwa to Zespół Szkół im. Maharadży Jam Saheba Digvijay Sinhji „Bednarska”). W szkole tej uczą się m.in. dzieci uchodźcy i dzieci imigranci z różnych krajów świata, np. z Chin, Tybetu, Czeczenii, Armenii i z krajów afrykańskich. W szkole istnieje Klub Wielokulturowy, którego celem jest integracja młodzieży polskiej z młodzieżą imigrancką przez poznawanie tradycji i kultury różnych narodów oraz przez promowanie postaw tolerancji²⁷⁵.

Jeden z wywiadów odbył się w siedzibie Rzecznika Praw Obywatelskich w Warszawie, podczas konferencji: „Równa szkoła – szkoła bez dyskrymi-

²⁷³ Badania, o których mowa, zostały przeprowadzone przez Edytę Januszewską.

²⁷⁴ Zasadnicza część badań odbyła się w latach 2011–2014, natomiast w wyniku zmieniającej się sytuacji geopolityczno-społecznej wspólnie zdecydowałyśmy o zrobieniu badań uzupełniających w 2015 i 2016 r.

²⁷⁵ <http://www.klub.rasz.edu.pl/oklubie.html> [dostęp: 28.07.2015].

nacji” zorganizowanej przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (wywiad z asystentką międzykulturową)²⁷⁶.

Pozostałe wywiady dotyczące funkcjonowania uczniów odmiennych kulturowo w polskiej szkole (z rodzicami, z pracownikami socjalnymi i z pracownikami organizacji pozarządowych) odbyły się w domach respondentów, a także w siedzibie fundacji „Ocalenie”, w Warszawskim Centrum Pomocy Rodzinie, w Ośrodku Pomocy Społecznej Dzielnicy Wola m. st. Warszawy, jeden wywiad przeprowadzono w parku, jeden w kawiarni, a jeden w KFC w Centrum.

Wywiady z nauczycielami i pedagogami szkolnymi zostały przeprowadzone w ramach pilotażu we współpracy ze studentami i studentkami studiów podyplomowych: „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi” Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w semestrze letnim 2014/2015 i w semestrze zimowym oraz letnim 2015/2016²⁷⁷. W pierwszym przypadku były to wywiady mało skategoryzowane, dotyczące pracy dyrektorów²⁷⁸, wychowawców, w tym wychowawców przedszkolnych, nauczycieli i pedagogów szkolnych z uczniami binacjonalnymi, cudzoziemskimi i uchodźczymi z krajów arabskich i afrykańskich oraz uczniami uchodźczymi z Czeczenii w polskich szkołach²⁷⁹. W wywiadach respondenci odnosili się również do uczniów cudzoziemskich i binacjonalnych reprezentujących inne państwa (Chiny, Białoruś, Gruzja, Ukraina, Pakistan, Afganistan, Armenia).

W drugim przypadku, przy wsparciu studentów, przeprowadzono wywiady mało skategoryzowane, które dotyczyły przygotowania wychowawców przedszkolnych, nauczycieli i pedagogów szkolnych oraz gotowości polskiej szkoły na przyjęcie uczniów z krajów arabskich i afrykańskich oraz uczniów uchodźczych z Czeczenii.

²⁷⁶ Konferencja odbyła się w dniu 25.05.2015 r.

²⁷⁷ Badania, o których mowa, zostały przeprowadzone przez Urszulę Markowską-Manistę przy wsparciu studentów.

²⁷⁸ Przeprowadzono m.in. wywiad z dyrektorem Społecznego Gimnazjum nr 20 w Warszawie, wrzesień 2015.

²⁷⁹ Informacje z wywiadów przywołałam w dwóch artykułach: U. Markowska-Manista, *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*, w: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016; U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi...*, *op. cit.*

4.4. Charakterystyka badanej grupy i sposób przeprowadzania badań

W badaniu²⁸⁰ uczestniczyło 22 pracowników szkół, do których uczęszczały dzieci „odmienne” kulturowo i dzieci z rodzin dwukulturowych, dwoje asystentów międzykulturowych (Ukrainka i Czechen) pracujących z dziećmi czecheńskimi w szkole podstawowej znajdującej się w pobliżu ośrodka przeznaczonego dla kobiet oraz matek z dziećmi na warszawskim Targówku, a także w jednym z gimnazjów, pięcioro rodziców (uchodźców) czecheńskich, bezpaństwowiec (Palestyna), imigrantka z Iraku, dwóch pracowników socjalnych²⁸¹, pracownik Departamentu Pomocy Socjalnej Urzędu ds. Cudzoziemców oraz profesor z Iraku. W sumie wywiadów było 35. Wśród moich ekspertów/respondentów znaleźli się m.in.: dyrektorka szkoły Społecznego Gimnazjum nr 20 w Warszawie – Krystyna Starczewska²⁸², Marina Hulia²⁸³ oraz dwóch ekspertów dotyczących edukacji w Iraku: Danuta Al-Khamisy²⁸⁴ i Yacoub Al-Khamisy²⁸⁵. W badaniu wzięło udział także dwóch pedagogów

²⁸⁰ Badania, o których mowa, zostały przeprowadzone przez Edytę Januszewską.

²⁸¹ W celu przejrzystości tekstu, w odniesieniu do respondentów i respondentek posługuję się rodzajem męskim, czyli używam pojęć, np. respondenci, uchodźcy, nauczyciele, pracownicy socjalni itp., mimo iż większość badanych stanowiły kobiety.

²⁸² Obecnie (2016 r.) nie pełni już funkcji dyrektorki. K. Starczewska to polonistka, filozof, etyk i pedagog, której bliskie są idee Janusza Korczaka i działalność na rzecz poszanowania praw dziecka – szczególnie niepełnosprawnego, chorego i innego kulturowo – w polskiej rzeczywistości społecznej. Jest twórczynią i dyrektorką pierwszej szkoły społecznej w wolnej Polsce – I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego przy ul. Bednarskiej w Warszawie.

²⁸³ To pisarka, poetka i społeczniczka, która wraz z Czechenką Patimat Debirową założyła dziecięcy zespół *Nochci'o* promujący pokazy tradycyjnych tańców kaukaskich m.in. w szkołach, przedszkolach, domach kultury, ośrodkach sztuki, w świetlicach środowiskowych, na konferencjach naukowych dotyczących uchodźców, w ośrodkach dla cudzoziemców oraz w aresztach śledczych i zakładach karnych w całej Polsce, zob. m.in. U. Markowska-Manista, E. Januszewska, „Culturally different” children in a school environment. *Research reports*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57)/2015, s. 245.

²⁸⁴ Doktor nauk humanistycznych, wykształcenie pedagogiczne szczególnie w obszarze pedagogiki szkolnej i terapii pedagogicznej. Wieloletni pracownik Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej. Autorka wielu prac naukowych w Polsce i za granicą o tematyce edukacji integracyjnej i włączającej. Popularyzatorka edukacji włączającej według modelu dialogu.

²⁸⁵ Urodził się w Bagdadzie; doktor nauk humanistycznych, wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne. Autor wielu prac naukowych oraz licznych podręczników do wczesnej nauki języka

szkolnych, dwóch psychologów szkolnych oraz nauczyciele uczący takich przedmiotów, jak: język polski, matematyka, historia, zajęcia artystyczne (plastyka, muzyka), wychowanie do życia w rodzinie, zajęcia wychowania fizycznego i etyka. Byli również nauczyciele uczniów klas I–III, a także nauczycielka nauczania indywidualnego oraz nauczycielka języka polskiego dla cudzoziemców pracująca w szkole językowej.

Tabela 1. Przedział wiekowy respondentów, z którymi zostały przeprowadzone wywiady

Płeć	Przedział wiekowy respondentów			
	18–30 lat	31–50 lat	51–75 lat	Razem
Kobieta	4	14	8	26
Mężczyzna	1	6	2	9
Razem	5	20	10	35

Źródło: opracowanie własne [E.J.].

W 2015 r. zrealizowano także badanie pilotażowe wśród studentów II roku studiów niestacjonarnych I stopnia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Wzięli w nim udział studenci trzech grup specjalnościowych: specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; kierunek pedagogika – profil praktyczny, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna; kierunek: pedagogika, specjalność: wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną²⁸⁶. Badanie odbyło się w dniach 11.10.2015 i 25.10.2015 r. podczas wykładu z przedmiotu pedagogika społeczna. Odpowiedzi udzieliły wszystkie osoby obecne podczas zajęć. Autorka zadała studentom jedno pytanie otwarte: „Czy według Ciebie Polska powinna przyjmować uchodźców?”. Zostało ono celowo tak skonstruowane, aby poznać opinie i postawy studentów pedagogiki wobec przyjmowania uchodź-

arabskiego. Od 39 lat mieszka w Polsce, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Orientalistycznego na Uniwersytecie Warszawskim. Mentor dla młodzieży irackiej przybywającej do Polski w celu rozpoczęcia studiów wyższych na Uniwersytecie Warszawskim. Zajmuje się problematyką kultury świata arabskiego i promocją tej kultury w Polsce.

Wymienione osoby wyraziły zgodę na ujawnienie ich imion i nazwisk.

²⁸⁶ Wybór specjalności był związany z prowadzonymi przeze mnie zajęciami w roku akademickim 2015/2016.

ców do Polski. Należy nadmienić, że z prawnego (i międzynarodowego) punktu widzenia Polska, która podpisała Konwencję Genewską z roku 1951 dotyczącą uchodźców i Protokół Nowojorski z roku 1967, jest zobligowana do pomocy udzielanej cudzoziemcom starającym się o nadanie statusu uchodźcy w naszym kraju.

Tabela 2. Liczba respondentów z uwzględnieniem płci

Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
80	2	78

Źródło: opracowanie własne [E.J.].

Tabela 3. Liczba respondentów z uwzględnieniem płci w poszczególnych grupach specjalnościowych

		Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
II rok, studia niestacjonarne I stopnia	pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	17	1	18
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, kierunek pedagogika – profil praktyczny	12	0	12
	wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną, kierunek pedagogika	49	1	50
Razem		3	78	80

Źródło: opracowanie własne [E.J.].

Największą trudnością w czasie prowadzenia badań było zachęcenie dyrektorów szkół do wpuszczenia badaczki do swojej placówki. Tylko w jednym przypadku nastąpiła kategoryczna odmowa dyrektorki na prośbę przeprowadzenia wywiadów. Dyrektorzy szkół, którzy zgodzili się na prowadzenie badań w ich placówce, byli otwarci i pomocni w znalezieniu respondentów – nauczycieli oraz pedagogów i psychologów szkolnych. W kilku przypadkach badaczka była polecana przez dyrektorów, których znała już wcześniej. Wywiady z nauczycielami często były przerywane, przede wszystkim dzwonkiem na lekcję lub przerwę, a także wejściem do pokoju/klasy/biblioteki nauczycieli lub uczniów. Nauczyciele bez oporów wyrażali zgodę na spotkanie i na nagrywanie ich wypowiedzi na dyktafon. W jednym przypadku

nauczycielka miała obawę przed nagraniem jej wypowiedzi. We wszystkich wywiadach z nauczycielami dyktafon początkowo krępował ich wypowiedzi, ale po pewnym czasie respondenci przestali zwracać na niego uwagę. Na uwagę zasługuje fakt, że dla niektórych nauczycieli wywiady miały wartość poznawczą i edukacyjną. W trakcie rozmowy kilkakrotnie mówili o tym, że nie zastanawiali się nad jakąś kwestią poruszaną w wywiadzie i że muszą to głębiej przemyśleć.

Wszystkie wywiady zostały zapisane na nośniku dźwięku, po czym dokonano ich transkrypcji. Wywiady trwały od 15 minut do 3 godzin zegarowych.

W badaniach²⁸⁷ zgodzili się wziąć udział wychowawcy przedszkoli, dyrektorzy szkół, nauczyciele (wspomagający, nauczania początkowego, języka polskiego, języka angielskiego, matematyki, wiedzy o społeczeństwie, etyki) szkół podstawowych (klasy I–III), w tym z oddziałami integracyjnymi, nauczyciele gimnazjum i liceum, jak też pedagodzy szkolni i wychowawcy nie świątlicy oraz nauczycielka języka polskiego jako obcego (dla cudzoziemców) pracująca w organizacji pozarządowej w Warszawie. Jedną z respondentek była również wolontariuszka – pedagożka w świątlicy, pracująca z ramienia organizacji pozarządowej z dziećmi uchodźczymi na Targówku. Łącznie przeprowadzono wywiady z 44 respondentkami i respondentami pracującymi w placówkach oświatowych oraz zajmujących się edukacją z ramienia NGOs²⁸⁸. Na potrzeby tej publikacji wykorzystano materiał z 39 wywiadów. Wywiady z nauczycielami zostały przeprowadzone w szkołach w województwie mazowieckim: w przestrzeniach szkół, przedszkoli, uczelni wyższych oraz w pomieszczeniach organizacji pozarządowych i instytucji organizujących warsztaty i seminaria dla nauczycieli (Staromiejski Dom Kultury, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Fundacja dla Somalii, Fundacja Filmgramm, Fundacja Ocalenie, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawskie Centrum Wielokulturowe) oraz w Café Baobab w Warszawie. Wywiady prowadzono w różnych warunkach lokalowych i o różnych porach dnia – w zależności od czasu, jakim dysponowali rozmówcy oraz dogodnego dla nich miejsca rozmowy.

²⁸⁷ Badania, o których mowa, zostały przeprowadzone przez Urszulę Markowską-Manista przy wsparciu studentów.

²⁸⁸ Fragmenty wywiadów wykorzystano w tekście: U. Markowska-Manista, *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej...*, *op. cit.*

Znaczna część respondentów, 37 osób, było zatrudnionych w warszawskich oraz podwarszawskich szkołach i przedszkolach, pozostali na terenie województwa mazowieckiego. Długość pracy respondentek i respondentów w placówkach oświatowych wynosiła od 2 do 17 lat pracy (8 respondentów nie udzieliło informacji na ten temat). Większość rozmówców i rozmówczyń – z uwagi na aktualną sytuację w Polsce dotyczącą problematycznego nastawienia do uchodźców i migrantów – poprosiła o całkowitą anonimowość dotyczącą danych osobowych, o zmianę imion uczniów, których dotyczyły wywiady, a którzy (bądź których rodzic/rodzice) pochodzili z państw arabskich i afrykańskich. W kilku przypadkach poproszono o niewymienianie nazw państw, z których pochodzą dzieci i ich rodzice, uzasadniając: „będzie od razu wiadomo, o kogo chodzi, nie chcemy, żeby dzieci miały kłopoty”²⁸⁹. Kierowano również prośby o niewymienianie nazwy placówki, w której uczą nauczyciele i pracują pedagodzy. Jedna z nauczycielek, kilka tygodni po przeprowadzonym wywiadzie (2015 rok) nie wyraziła zgody na upublicznienie jej wypowiedzi, podając jako uzasadnienie, że nie poinformowała o tym fakcie dyrektora placówki, w której pracuje.

Nauczyciele i pedagodzy podczas rozmów bardzo ostrożnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami, poglądami i doświadczeniami. Dla większości z nich problematyka wywiadów była związana z zupełnie nowymi zagadnieniami zmuszającymi do głębszego przemyślenia i przeanalizowania. Mimo to, w swych wypowiedziach odwoływali się do szkolnych doświadczeń, wiedzy medialnej (prasa, Internet, TV), literatury pięknej oraz własnych kontaktów (bądź ich braku) z osobami z innych kręgów kulturowych.

Jako trenerka prowadząca wykłady i warsztaty z edukacji dla różnorodności kulturowej dla nauczycieli i pedagogów miałam możliwość (U.M-M) przeprowadzenia dwóch wywiadów z nauczycielkami podczas seminarium międzykulturowego Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) dla nauczycieli w Ośrodku Szkoleniowym w Sulejówku oraz dwóch wywiadów z pedagogami po warsztatach z edukacji globalnej realizowanych w ramach cyklu „Afrykańskiej Układanki dla Pedagogów” organizowanej przez fundację Filmgramm z Warszawy.

²⁸⁹ Stąd w tekście posługuje się nazwą regionu, a nie państwa na kontynencie afrykańskim.

Czas trwania wywiadów był zróżnicowany i warunkowany dostępnością respondentek i respondentów oraz warunkami zewnętrznymi i wynosił od około 12 minut do 1 godziny 15 minut. Część wywiadów była kontynuowana w późniejszym czasie, gdyż moi rozmówcy mieli różne obowiązki, zobowiązania, kursy bądź powody, których nie chcieli ujawniać. Niemniej wyrażali wolę ponownego spotkania i kontynuowania rozmowy.

Badania dotyczące uczniów z krajów arabskich i afrykańskich zrealizowano także wśród rodziców z Iraku oraz rodzin dwukulturowych (binacjonalnych). Wywiady zostały przeprowadzone z rodzicami: trójką Somalijczyków²⁹⁰, Kenijczykiem, Sudańczykiem, Środkowoafrykańczykiem, Senegalczykiem, Tanzańczykiem, Erytrejką, żoną Etiopczyka (matką córki z małżeństwa polsko-etioipskiego), Nigeryjczykiem, Polakiem urodzonym w Zambii, córką Polki i Somalijczyka, córką Syryjczyka i Polki, córką Polki i obywatela Wybrzeża Kości Słoniowej, które opowiadały o swoim dorastaniu i doświadczeniach szkolnych, Polką – matką syna ze związku polsko-nigeryjskiego, Irakijką (w związku z Polakiem z rodziny polsko-irakijskiej) – matką dwójki dzieci.

Części rodziców udzielających wywiadów towarzyszyły dzieci (zazwyczaj bawiły się w pokoju obok, w piaskownicy, ogrodzie, w sali na zajęciach szkolnych bądź przedszkolnych). Wywiady odbywały się w językach polskim, angielskim i francuskim.

Tabela 4. Przedział wiekowy respondentów, z którymi zostały przeprowadzone wywiady

Płeć	Przedział wiekowy respondentów				
	Brak danych	18–30 lat	31–50 lat	51–75 lat	Razem
Kobieta	7	7	24	6	44
Mężczyzna	–	–	9	4	13
Razem	7	7	33	10	57

Źródło: opracowanie własne [U.M.-M.].

²⁹⁰ Jeden z rozmówców w 2012 r. wrócił do Somalii, jego zaś rodzina (żona i dziecko) została w Polsce. Drugi z rozmówców zginął tragicznie w zamachu bombowym w Somalii we wrześniu 2015 r.

ROZDZIAŁ 5

EDUKACJA W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI

5.1. Modele edukacji – integracyjny, separacyjny, mieszany

W Polsce obowiązuje jeden z dwóch modeli polityki integracyjnej w zakresie dostępu do edukacji, a mianowicie model integracyjny. Polega na tym, że dzieci cudzoziemskie chodzą do szkoły razem z dziećmi polskimi (nawet, jeśli nie znają języka polskiego lub znają go w stopniu niewystarczającym, aby się komunikować), a pomoc językową otrzymują na dodatkowych lekcjach języka polskiego. Model ten obowiązuje m.in. w Wielkiej Brytanii, Portugalii, Włoszech, Austrii i na Węgrzech. W tym modelu zdarzały się i nadal zdarzają klasy separacyjne (dzieci uchodźcy, dzieci cudzoziemskie są umieszczane w jednej klasie) w obrębie realizacji edukacyjnej polityki integracyjnej w jednej szkole. Nie chodzi tutaj bezpośrednio o naukę języka, lecz o głosy polskich rodziców kierowane pod adresem uchodźców, dotyczące m.in. zaniżania poziomu przez uczniów uchodźców i systemową bezradność władz szkół.

Inny model – separacyjny, który polega na tym, że dzieci-cudzoziemcy uczą się w oddzielnych klasach aż do momentu opanowania języka kraju przyjmującego, jest stosowany m.in. w Niemczech i Rumunii²⁹¹. We Francji natomiast istnieje rozwiązanie określane, jako „(...) system klas CLIN (*classe d’initiation*), CLA (*classe d’accueil ordinaire*), polegający na tym, że dzieci cudzoziemców nieznające języka francuskiego, po wstępnych testach spraw-

²⁹¹ M. Roman, *Polska szkoła wielu kultur*, www.wiadomości.ngo.pl [dostęp: 20.06.2010].

dzających ogólną wiedzę i kompetencje odbywanych w ich rodzinnym języku, są kierowane do najbliższej ich miejscu zamieszkania szkoły, w której istnieje system klas międzynarodowych²⁹².

Przytoczone modele mają zarówno swoje dobre, jak i złe strony. Z jednej strony model integracyjny powoduje włączanie dzieci obcokrajowców w życie szkoły od samego początku ich funkcjonowania w danej placówce. Z drugiej zaś bardzo często wywołuje frustrację, zniecierpliwienie, zniechęcenie, a czasami także rezygnację uczniów ze szkoły, z powodu barier językowych utrudniających komunikację, a przede wszystkim utrudniających w stopniu bardzo wysokim przyswajanie treści edukacyjnych. Natomiast model separacyjny może powodować wykluczenie i stygmatyzację dzieci cudzoziemców w szkole. W integracji pomaga „konceptcja rozpraszania” polegająca na rozmieszczaniu uczniów cudzoziemców w różnych klasach szkolnych, wśród uczniów władających językiem kraju przyjmującego, co ma kształtować pozytywne relacje i kontakty z rówieśnikami z kraju przyjmującego, przyspieszyć proces adaptacji do nowej kultury, norm i specyfiki językowej. Wśród wdrażanych w krajach UE rozwiązań można wyodrębnić również trzeci, tzw. model mieszany, zapewniający tworzenie rozwiązań na bazie obydwu wspomnianych modeli. Konsekwencją synkretycznych działań ma być zwiększenie poziomu integracji kolejnych pokoleń migrantów oraz podwyższenie ich aktywności społecznej i edukacyjnej²⁹³.

Ciekawe rozwiązanie integracji dzieci obcokrajowców w środowisku szkolnym zastosowała dyrektorka i grono pedagogiczne Gimnazjum nr 20 w Warszawie. Ponieważ szkoła od wielu lat przyjmuje dzieci, które nie są polskimi obywatelami, wypracowała sobie podejście oparte na tychże modelach. Dzieci niemówiące po polsku trafiają do tzw. klas „multi-kulti”, w których przez około pół roku lub rok uczą się języka polskiego. Ponadto, w ramach integracji, wychodzą z nauczycielami do miasta, do kawiarni, do kina, muzeum, jeżdżą autobusami, aby nauczyć się funkcjonowania w codziennych sytuacjach w nowych warunkach, a jednocześnie poznać kulturę, język i oby-

²⁹² J. H. Pugacewicz, *op. cit.*, s. 279.

²⁹³ Fragment na podstawie: U. Markowska-Manista, E. Januszewska, *Dziecko „Inne kulturowo” w polskiej szkole. Wokół dylematów edukacyjnych*, w: J. Głodkowska, *Pedagog specjalny w edukacji integracyjnej i włączającej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.

czaje Polaków. Po tym okresie, gdy opanują język polski, trafiają do klas z polskimi rówieśnikami²⁹⁴.

Skomplikowana sytuacja szkolna nie dotyczy wyłącznie uczniów cudzoziemskich, ale wszystkich uczniów w polskich szkołach, gdyż polski system szkolny, jak wskazuje Roman Dolata, przyczynia się do nieusprawiedliwionego różnicowania wszystkich uczniów, a polskie szkoły aktywnie partycypują w reprodukcji społecznych nierówności²⁹⁵.

5.2. Podstawa programowa – treści edukacji międzykulturowej

Wysokie standardy nauczania nie stanowią dzisiaj motywacji dla edukatorów do wspierania uczniów, lecz są zauważalnym destrukctorem „dobrego nauczania” i wielokulturowej perspektywy²⁹⁶ w edukacji formalnej. Obowiązujący w Polsce system edukacji nie realizuje odrębnych ani dodatkowych zajęć skierowanych całościowo do grupy większościowej i mniejszościowej uczniów, związanych z dialogiem międzykulturowym, międzykulturowym nauczaniem, edukacją antydyskryminacyjną czy przeciwdziałaniem aktom rasistowskim, ksenofobicznym i mowie nienawiści²⁹⁷. Jednak podstawa programowa zawiera treści wyjściowe, pozwalające na nawiązywanie do tematyki między-

²⁹⁴ E. Januszewska: na podstawie wywiadów (z dyrektorką szkoły – Krystyną Starczewską i z dwoma nauczycielami) przeprowadzonymi w lutym 2011 r. w Warszawie.

²⁹⁵ R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002, s. 182.

²⁹⁶ B. Bigelow, *Standards and Multiculturalism*, w: L. Christensen, S. Karp (red.), *Rethinking School Reform. Views from the Classroom*, Rethinking Schools Ltd., Milwaukee, Wisconsin 2003, s. 231–240.

²⁹⁷ Istotną rolę odgrywa tutaj dokument MEN z dnia 23 lutego 1999 r. „Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego”, będący fundamentem, na którym tworzone są wszystkie elementy pracy szkoły.

Również w dokumentach: strategicznym, jakim jest przyjęta w 2005 r. przez rząd RP „Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013” oraz Narodowym Planie Rozwoju: Program Operacyjny „Wyszkolenie i Kompetencje” 2007–2013 brak wyraźnych wskazań i odniesień dotyczących edukacji wielo- i międzykulturowej oraz kształtowania wrażliwości i kompetencji międzykulturowych.

Pomimo obserwowalnych od kilku lat zmian dotyczących: uwzględnienia w reformie systemu edukacyjnego problemów społeczności mniejszościowych (Czeczeni, Romowie); wdrażania i realizacji w szkołach programów czy projektów edukacji regionalnej i europejskiej; zainteresowania edukacją dla tolerancji, edukacją międzykulturową wśród organizacji pozarządowych i edukatorów;

kulturowego nauczania w ramach realizacji programów przedmiotowych na poszczególnych etapach kształcenia dzieci i młodzieży²⁹⁸.

Choć nie ma przedmiotu, który nazywałyby się edukacją międzykulturową, to jej treści wpisane są w Podstawę Programową oraz „(...)”, wpisują się również w programy takich przedmiotów, jak wiedza o społeczeństwie, historia, język polski, geografia, filozofia, etyka czy religia. Są także dobrym materiałem do pracy z uczniami na godzinach wychowawczych. Pozwalają na realizację wskazówek Rady Europy, aby wychowywać i edukować dzieci oraz młodzież w duchu tolerancji, przeciwdziałania rasizmowi i ksenofobii, poszanowania praw człowieka, zrozumienia wspólnego dziedzictwa kulturowego. To ważne, zwłaszcza w obliczu zmian, jakie zachodzą obecnie w naszym kraju. (...) Dlatego edukacja młodzieży w kierunku budowania postawy otwartej na ludzi innych kultur, pozbawionej uprzedzeń i stereotypów narodowościowych, tolerancyjnej, a jednocześnie świadomej olbrzymiej wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju, powinna stanowić priorytet każdej szkoły²⁹⁹.

Zatem przygotowując uczniów do zmierzenia się z różnorodnością i problemami kulturowymi współczesnego świata, nauczyciel może w swoim przedmiocie nauczania wykorzystać i uwzględnić cele³⁰⁰, elementy (treści) obowiązującego

podejmowania przez szkoły współpracy w ramach wymiany międzynarodowej, brak spójnych strategii sprzyjających pluralizmowi kulturowemu i realizacji idei edukacji międzykulturowej. Wielość problemów, przed jakimi stoi polska edukacja, pogłębia brak czasu, nowych koncepcji, wykwalifikowanej kadry ze strony instytucjonalnej (urzędy, ośrodki kultury, szkoły, centra kształcenia) w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej.

²⁹⁸ Język polski III etap edukacyjny: uczeń „dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość”; Język obcy nowożytny – III etap edukacyjny, poziom III. dla początkujących: „1. Uczeń posługuje się bardzo dobrze podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 9 – kultura (np. dziedziny kultury, uczestnictwo w kulturze); 14 – elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej”. Źródło: *Podstawa programowa z komentarzami Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf [dostęp: 20.06.2016].

²⁹⁹ A. Klimowicz, *op. cit.*, s. 6.

³⁰⁰ Jako przykład: „poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej”, w: *Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*; „(...) przybliżanie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury europejskiej i narodowej”, w: *Cele edukacyjne, Podstawa Programowa języka polskiego w gimnazjum*.

dokumentu ministerialnego. Przykładem będzie „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjum”³⁰¹, która umożliwia nawiązanie do zagadnień dotyczących praw człowieka w rzeczywistości szkolnej, edukacji obywatelskiej w szkole, edukacji globalnej: problemów Krajów Południa, Milenijnych Celów Rozwoju, edukacji międzykulturowej oraz edukacji antydyskryminacyjnej.

Nauczyciel w oparciu o paradygmaty: kompetencyjny i wiedzy o kulturach³⁰² ma możliwość realizacji zagadnień edukacji międzykulturowej, charakterystycznych dla programów pedagogiki międzykulturowej. Przestrzeń do spotkań i interakcji międzykulturowych w środowisku lokalnym oraz organizowania współpracy międzynarodowej ze szkołami w innych krajach (*pen friends*) umożliwiają szkole europejskie programy interkulturowe: Comenius – indywidualne wyjazdy uczniów oraz Comenius – Regio (współpraca regionalna), Młodzi w działaniu, Sokrates Comenius – edukacja szkolna i doskonalenie zawodowe kadry edukacyjnej, ARION – wizyty studyjne dla kadry kierowniczej w edukacji, LINGUA – promowanie nauki języków obcych i opracowanie materiałów dydaktycznych do nauki języków, E-Twinning – łączenie i współpraca bliźniaczych przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych w Europie³⁰³. Dlatego ważne stają się zadania, jakie w związku z podjętym projektem realizacji edukacji międzykulturowej będzie realizowała szkoła:

- umożliwienie uczniom polskim i cudzoziemskim poznania regionu i jego kultury;
- wprowadzenie w życie kulturalne wspólnoty globalnej i lokalnej;
- kształtowanie tożsamości narodowej, etnicznej w aspekcie tożsamości regionalnej;
- nauczanie oparte na przekazywaniu praktycznej wiedzy i przydatnych w środowisku kulturowo zróżnicowanym umiejętności;
- przygotowanie do aktywnego uczestniczenia w życiu wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego miejscowości, powiatu, kraju, regionu, Europy, świata;

³⁰¹ Opublikowana w załączniku nr 1 do Rozporządzenia MENiS z dnia 6 listopada 2003 r.

³⁰² Owe paradygmaty odnoszą się do nauczyciela – realizatora programu oraz jego bezpośrednich i pośrednich uczestników – uczniów, rodziców, środowiska lokalnego.

³⁰³ Programy te dotyczą dofinansowania nauczania języków obcych, wymiany młodzieży szkolnej, kadry nauczycielskiej i akademickiej, praktycznych szkoleń oraz wspierania mobilności pracowników.

- wyrabianie wrażliwości międzykulturowej i dostrzegania konieczności zmian; ocenianie rzeczy i zjawisk w różnych aspektach na podstawie kontekstów, przyjętych norm i wartości danego społeczeństwa.

Podstawa programowa z geografii w liceum wśród zalecanych tematów wymienia problemy demograficzne społeczeństw (ze szczególnym uwzględnieniem obszaru Polski). Przeglądając treści programu nauczania z geografii dla liceum, znajdziemy wśród nich: strukturę narodowościową Polski, zróżnicowanie etniczne i religijne jej mieszkańców³⁰⁴.

W szczególności, „w zakresie spraw społecznych treści nauczania ważne z punktu widzenia budowania społeczeństwa obywatelskiego dotyczą wyjaśniania znaczenia najważniejszych świąt narodowych i symboli, tolerancji, zagadnienia «małej ojczyzny»; ojczyzny; państwa, znajomości głównych rejonów Polski, znajomości mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce, znajomości praw i obowiązków obywatela wynikających z Konstytucji RP, (...) znajomości różnych grup społecznych i ich roli w społeczeństwie, znajomości przejawów nędzy na świecie i formułowanie własnych opinii na temat (...)»³⁰⁵.

Edukacja międzykulturowa realizowana w wymiarze edukacji szkolnej wymaga od prowadzących uniwersalnej, kompleksowej wiedzy i nowatorskiego spojrzenia na organizację pracy z młodzieżą oraz umiejętności korelowania treści i wiadomości zawartych w celach i wymaganiach programowych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi oraz potrzebami środowiska lokalnego (miejscowości, regionu). Zagadnienia edukacji międzykulturowej możliwe są do realizacji również w programie szkoły średniej I i II stopnia z następujących przedmiotów:

- historia;
- wiedza o społeczeństwie;
- język polski;

³⁰⁴ W. Wiecki, *Geografia. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego (w zakresie podstawowym i rozszerzonym), liceum profilowanym i technikum (w zakresie podstawowym)*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Rumia 2001, s. 19.

³⁰⁵ M.A. Górniewicz, *Oświata w Polsce na rzecz bezpieczeństwa wewnętrznego państwa w latach 2009/2010 na kanwie projektu Nowej Podstawy Programowej Polskiego Systemu Oświaty w roku szkolnym 2009/2010*, w: A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.), *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia młodego pokolenia*, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2009, s. 60.

- języki obce nowożytnie;
- język mniejszości narodowej lub etnicznej;
- język regionalny;
- język łaciński i kultura antyczna;
- geografia;
- plastyka;
- muzyka (bądź sztuka w przypadku prowadzenia zajęć w bloku przedmiotowym);
- historia sztuki, historia muzyki³⁰⁶;
- zajęcia artystyczne³⁰⁷;
- religia;
- historia i społeczeństwo³⁰⁸;
- godzina wychowawcza;
- godziny do dyspozycji dyrektora.

W odpowiedzi na wyzwania wynikające z różnorodności kulturowej europejskich społeczeństw (regulacje dotyczące edukacji Rady Europy, Unii Europejskiej, ONZ, UNESCO, OBWE, UNICEF, OECD) oraz wdrażany program europejskiego systemu kształcenia, reformie podlegają kluczowe komponenty systemów edukacyjnych w krajach UE. Również w dokumencie podstawy programowej kształcenia ogólnego znalazły się treści pozwalające na realizację międzykulturowej edukacji w procesie formalnego nauczania. Niemniej to od wydawców, autorów podręczników, szkoły i samych nauczycieli oraz pedagogów zależy, czy coraz bardziej dostrzegalna i odczuwalna heterogeniczność kulturowa oraz przyjęte w dokumentach UE kryteria różnorodności i priorytetowa dla wychowania dzieci i młodzieży edukacja międzykulturowa faktycznie pojawią się w przeciętnej polskiej szkole i klasie szkolnej.

Podstawa programowa skupia się przede wszystkim na rodzaju wiedzy i umiejętności, które uczeń powinien nabyć w kolejnych etapach nauki i efek-

³⁰⁶ Przedmioty realizowane na IV etapie edukacyjnym w zakresie rozszerzonym zgodnie z nową podstawą programową.

³⁰⁷ Przedmiot uzupełniający nauczanie na III i IV etapie edukacyjnym zgodnie z nową podstawą programową.

³⁰⁸ Zgodnie z nową podstawą programową przedmiot ten realizowany jest jako dodatkowy, uzupełniający dla uczniów wybierających kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

tywności kształcenia. Co więcej, daje nauczycielom dużą autonomię w zakresie sposobów nauczania, wyboru metod i środków kształcenia, pozostawia większą swobodę w kwestii umożliwiania ich dostosowania do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów funkcjonujących zazwyczaj w złożonej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

W dalszej części przedstawione zostały wybrane treści Nowej Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla III i IV etapu edukacyjnego, dotyczące edukacji wielokulturowej i globalnej z dokładnym wskazaniem fragmentów treści dla poszczególnych przedmiotów i etapów edukacyjnych, na których można budować edukację międzykulturową w klasie szkolnej. Prezentowany wybór treści jest jedynie przykładem, zarysowuje pewne kwestie – nie wyczerpuje jednak wszystkich możliwości wykorzystania podstawy do realizacji zajęć międzykulturowych i pozostawia nauczycielom indywidualne opcje doboru zagadnień. Treści prezentowane są zgodnie z kluczem Podstawy: przedmiot, etap, poziom, treści.

Język polski – III etap edukacyjny

I. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela

2. Analiza. Uczeń:

10 – znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; wskazuje przykłady mieszania gatunków.

4. Wartości i wartościowanie. Uczeń:

1 – ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, piękno–brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach;

2 – omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość, dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne.

- 3 – dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość.

III. Tworzenie wypowiedzi

2. Świadomość językowa. Uczeń:

- 11 – operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych (na tym etapie rozwijanym i koncentrującym się przede wszystkim wokół tematów: rozwój psychiczny, moralny, fizyczny człowieka; społeczeństwo i kultura; region i Polska).

Język polski – IV etap edukacyjny

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.

3. Świadomość językowa. Uczeń:

- 3 – rozpoznaje i wskazuje wybrane cechy języka polskiego, które świadczą o jego przynależności do rodziny języków słowiańskich; sytuuje polszczyznę na tle innych języków używanych w Europie.

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.

2. Analiza. Uczeń:

- 2 – wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty (np. literackie, kulturowe, filozoficzne, religijne).

Język obcy nowożytny – III etap edukacyjny, poziom III.0

dla początkujących

1. Uczeń posługuje się bardzo dobrze podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 9 – kultura (np. dziedziny kultury, uczestnictwo w kulturze);
- 14 – elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej.

Język obcy nowożytny – III etap edukacyjny.

Poziom III.1 – na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego

1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 9 – kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media);
- 13 – świat przyrody (np. pogoda, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe);
- 14 – życie społeczne (np. konflikty i problemy społeczne, przestępczość);
- 15 – elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej.

Język obcy nowożytny – IV etap edukacyjny,

Poziom IV.0 dla początkujących

1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:

- 9 – kultura (np. dziedzictwo kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media);
- 13 – świat przyrody (np. klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, klęski żywiołowe);
- 14 – życie społeczne (np. konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna);
- 15 – elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

Język obcy nowożytny – IV etap edukacyjny,

Poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę

1. Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym/bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych:

- 14 – państwo i społeczeństwo (np. struktura państwowa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, gospodarka);

- 15 – elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

Język obcy nowożytny będący drugim językiem nauczania w oddziałach dwujęzycznych – IV etap edukacyjny. Poziom IV.2

1. Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych, w tym wyrażeń idiomatycznych, oraz bogatą frazeologią, a także wykazuje się wysokim poziomem poprawności gramatycznej, fonetycznej i ortograficznej, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w szerokim zakresie tematów, z uwzględnieniem wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka (np. elementów literatury, historii, geografii, historii sztuki, socjologii, ekonomii, polityki) oraz tematyki integracji europejskiej i problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

3. Uczeń rozumie złożone wypowiedzi pisemne o różnorodnej tematyce, formie i długości (np. artykuły prasowe, teksty popularnonaukowe i specjalistyczne, recenzje, wywiady, instrukcje obsługi, teksty literackie).

- 14 – interpretuje teksty kultury.

Wiedza o kulturze – IV etap edukacyjny – tylko zakres podstawowy

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń odbiera teksty kultury i wykorzystuje informacje w nich zawarte z uwzględnieniem specyfiki medium, w którym są przekazywane.

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń:
- 8 – lokuje wytwory kultury (zachowania, zwyczaje, normy moralne, wytwory materialne, dzieła sztuki) w kontekście grup społecznych, w których są tworzone i odbierane (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, naród);
 - 9 – samodzielnie wyszukuje informacje na temat kultury w różnych mediach, bibliotekach.
2. Tworzenie wypowiedzi. Uczeń:
- 1 – wypowiada się – w mowie i w piśmie – na temat wytworów kultury i ludzkich praktyk w kulturze (zachowań, obyczajów, przedmiotów materialnych, dzieł sztuki);

- 5 – organizuje proste działania o charakterze kulturalnym (spotkanie z twórcą kultury, przedsięwzięcie artystyczne, prezentacja własnych zainteresowań, tradycji lokalnej lub regionalnej).
3. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń:
- 7 – wskazuje relacje między kulturami: lokalną, regionalną, narodową i europejską, ujawniające się w konkretnych dziełach sztuki i praktykach kultury.

Historia – III etap edukacyjny

I. Chronologia historyczna. Uczeń sytuuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki poprzedzania, równoczesności i następstwa; dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym.

1. Najdawniejsze dzieje człowieka. Uczeń:

- 2 – wyjaśnia zależności pomiędzy środowiskiem geograficznym a warunkami życia człowieka.

2. Cywilizacje Bliskiego Wschodu. Uczeń:

- 2 – charakteryzuje strukturę społeczeństwa i system wierzeń w Egipcie.

3. Starożytny Izrael. Uczeń:

- 1 – charakteryzuje podstawowe symbole i główne zasady judaizmu.

7. Chrześcijaństwo. Uczeń:

- 1 – umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny i rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa;
- 2 – wskazuje przyczyny i przykłady prześladowania chrześcijan w państwie rzymskim.

8. Arabowie i świat islamski. Uczeń:

- 1 – umiejscawia w czasie i przestrzeni kierunki i zasięg podbojów arabskich;
- 2 – opisuje podstawowe zasady i symbole islamu;
- 3 – wyjaśnia rolę Arabów w przekazywaniu dorobku kulturowego pomiędzy Wschodem a Zachodem.

9. Początki cywilizacji zachodniego chrześcijaństwa. Uczeń:

- 1 – umiejscawia w czasie i przestrzeni monarchię Karola Wielkiego, Państwo Kościelne oraz Cesarstwo w Europie Zachodniej;

- 2 – charakteryzuje działalność Karola Wielkiego i wyjaśnia, na czym polegał renesans karoliński;
 - 3 – charakteryzuje główne idee uniwersalnego cesarstwa Ottona III;
 - 4 – opisuje relacje pomiędzy władzą cesarską a papieską w X–XI w.
18. Rozłam w Kościele zachodnim. Uczeń:
- 1 – wymienia czynniki, które doprowadziły do rozłamu w Kościele zachodnim;
 - 2 – opisuje cele i charakteryzuje działalność Marcina Lutra i Jana Kalwina oraz przedstawia okoliczności powstania kościoła anglikańskiego;
 - 3 – wyjaśnia cele zwołania soboru trydenckiego i wskazuje postanowienia służące wzmocnieniu katolicyzmu.

Historia – IV etap edukacyjny – zakres podstawowy

2. Odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej. Uczeń:
- 1) opisuje odrodzenie państwa polskiego oraz jego granice i sąsiadów.
- 7 II wojna światowa. Uczeń:
- 5) przedstawia przyczyny i skutki Holokaustu oraz opisuje przykłady oporu ludności żydowskiej;
 - 6) przedstawia okoliczności powstania koalicji antyfaszystowskiej oraz porównuje postanowienia konferencji w Teheranie, Jałcie i Poczdamie.
10. Świat po II wojnie światowej. Uczeń:
- 12) opisuje zmiany kulturowe i społeczne po II wojnie światowej.

Historia – IV etap edukacyjny – zakres rozszerzony

6. Europa i świat w XIX w. Uczeń:
- 3) opisuje zasięg i ekspansję kolonialną Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec, Rosji i Stanów Zjednoczonych.
9. Europa i świat w okresie rywalizacji ZSRR i Stanów Zjednoczonych. Uczeń:
- 7) wyjaśnia cele utworzenia ONZ i charakteryzuje jego rolę w rozwiązywaniu problemów współczesnego świata;
 - 8) charakteryzuje przyczyny i skutki przełomowych konfliktów zimnej wojny: wojny koreańskiej, kryzysu kubańskiego, wojny w Wietnamie i wojny w Afganistanie;
 - 9) wyjaśnia źródła i rozwój konfliktu arabsko-izraelskiego po II wojnie światowej.

10. Rozpad systemu kolonialnego. Uczeń:
 - 1) opisuje główne etapy procesu dekolonizacji Azji i Afryki, z uwzględnieniem Indii oraz Indochin;
 - 2) opisuje zmiany na politycznej mapie świata w wyniku procesu dekolonizacji;
 - 3) ocenia polityczne i społeczno-gospodarcze skutki procesu dekolonizacji.
11. Chiny po II wojnie światowej. Uczeń:
 - 1) opisuje główne etapy w dziejach komunistycznych Chin;
 - 2) charakteryzuje maoistowską odmianę komunizmu;
 - 3) charakteryzuje międzynarodową pozycję Chin w okresie rywalizacji ZSRR i Stanów Zjednoczonych oraz po rozpadzie ZSRR.

Wiedza o społeczeństwie – III etap edukacyjny

1. Podstawowe umiejętności życia w grupie. Uczeń:
 - 3) przedstawia i stosuje podstawowe sposoby rozwiązywania konfliktów w grupie i między grupami;
 - 4) wyjaśnia na przykładach, jak można zachować dystans wobec nieaprobowanych przez siebie zachowań grupy lub jak im się przeciwstawić.
2. Życie społeczne. Uczeń:
 - 1) podaje przykłady zbiorowości, grup, społeczności i wspólnot; charakteryzuje rodzinę i grupę rówieńczą jako małe grupy;
 - 5) wyjaśnia, jak tworzą się podziały w grupie i w społeczeństwie (np. na „swoich” i „obcych”), i podaje możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji.
8. Naród i mniejszości narodowe. Uczeń:
 - 1) wyjaśnia, co dla niego oznacza być Polakiem (lub członkiem innej wspólnoty narodowej) i czym obywatelstwo różni się od narodowości;
 - 2) wyjaśnia, uwzględniając wielonarodowe tradycje Polski, jaki wpływ na kształtowanie narodu mają wspólne dzieje, kultura, język i tradycja;
 - 3) wymienia mniejszości narodowe i etniczne oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) żyjące obecnie w Polsce i przedstawia przysługujące im prawa; na podstawie samodzielnie zebranych materiałów charakteryzuje jedną z tych grup (jej historię, kulturę, obecną sytuację);
 - 4) wyjaśnia, co to jest Polonia i w jaki sposób Polacy żyjący za granicą podtrzymują swoją więź z ojczyzną.

9. Patriotyzm dzisiaj. Uczeń:

- 2) uzasadnia, że można równocześnie być Polakiem, Europejczykiem i członkiem społeczności światowej;
- 3) wyjaśnia, odwołując się do wybranych przykładów, czym według niego jest patriotyzm; porównuje tę postawę z nacjonalizmem, szowinizmem i kosmopolityzmem;
- 4) wykazuje, odwołując się do Holokaustu oraz innych zbrodni przeciw ludzkości, do jakich konsekwencji prowadzić może skrajny nacjonalizm;
- 5) rozważa, odwołując się do historycznych i współczesnych przykładów, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia utrudniają dziś relacje między narodami.

10. Państwo i władza demokratyczna. Uczeń:

- 6) wyjaśnia, czym są prawa człowieka i uzasadnia ich znaczenie we współczesnej demokracji.

23. Problemy współczesnego świata. Uczeń:

- 1) porównuje sytuację w państwach globalnego Południa i globalnej Północy i wyjaśnia na przykładach, na czym polega ich współzależność;
- 2) uzasadnia potrzebę pomocy humanitarnej i angażuje się (w miarę swoich możliwości) w działania instytucji (także pozarządowych), które ją prowadzą;
- 3) wyjaśnia, odwołując się do przykładów, na czym polega globalizacja w sferze kultury, gospodarki i polityki; ocenia jej skutki;
- 4) rozważa, jak jego zachowania mogą wpływać na życie innych ludzi na świecie (np. oszczędzanie wody i energii, przemyślane zakupy);
- 5) ocenia sytuację imigrantów i uchodźców we współczesnym świecie;
- 6) wyjaśnia, co to jest terroryzm i w jaki sposób próbuje się go zwalczać.

Wiedza o społeczeństwie – IV etap edukacji – zakres podstawowy

5. Prawa człowieka. Uczeń:

- 1) przedstawia krótko historię praw człowieka i ich generacje; wymienia najważniejsze dokumenty z tym związane;
- 2) wymienia podstawowe prawa i wolności człowieka; wyjaśnia, co oznacza, że są one powszechne, przyrodzone i niezbywalne;

- 3) podaje najważniejsze postanowienia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Konwencji o Prawach Dziecka;
- 4) znajduje w środkach masowego przekazu (w tym w Internecie) informacje o przypadkach łamania praw człowieka na świecie;
- 5) bierze udział w debacie klasowej, szkolnej lub internetowej na temat wolności słowa lub innych praw i wolności;
- 6) wyjaśnia, na czym polegają: prawo do prywatności, w tym do ochrony danych osobowych i prawa obywatela w kontaktach z mediami.

Wiedza o społeczeństwie – IV etap edukacyjny, zakres rozszerzony

1. Życie zbiorowe i jego reguły. Uczeń:

- 1) charakteryzuje wybrane zbiorowości, społeczności, wspólnoty, społeczeństwa, ze względu na obowiązujące w nich reguły i więzi.

6. Naród, ojczyzna i mniejszości narodowe. Uczeń:

- 1) przedstawia dwie koncepcje narodu: etniczno-kulturową i polityczną;
- 2) omawia czynniki sprzyjające asymilacji oraz służące zachowaniu tożsamości narodowej;
- 3) charakteryzuje postawy współczesnych Polaków wobec ojczyzny i narodu;
- 4) charakteryzuje mniejszości narodowe, etniczne i grupy imigrantów żyjące w Polsce (liczebność, historia, kultura, religia itp.); wymienia prawa, które im przysługują;
- 5) rozpoznaje przejawy ksenofobii, antysemityzmu, rasizmu i szowinizmu i uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się tym zjawiskom.

7. Procesy narodowościowe i społeczne we współczesnym świecie. Uczeń:

- 2) porównuje różne modele polityki wybranych państw wobec mniejszości narodowych i imigrantów;
- 3) wyjaśnia, dlaczego w Europie integracja imigrantów z państw pozaeuropejskich rodzi trudności; ocenia sytuację imigrantów w Polsce;
- 4) omawia na przykładach przyczyny i sposoby rozwiązywania długotrwałych konfliktów między narodami;
- 5) omawia przyczyny i skutki konfliktów społecznych w państwach Afryki, Azji, Ameryki Południowej i Środkowej.

8. Kultura i pluralizm kulturowy. Uczeń:

- 3) rozpoznaje najważniejsze cechy kultury wskazanej społeczności;
 - 7) rozróżnia tolerancję od akceptacji; ocenia ich znaczenie dla życia społecznego.
36. Prawa człowieka. Uczeń:
- 4) rozważa, odwołując się do historycznych i współczesnych przykładów, dlaczego dochodzi do łamania praw człowieka na wielką skalę przez reżimy autorytarne.
38. Światowy i europejski system ochrony praw człowieka. Uczeń:
- 5) analizuje z punktu widzenia międzynarodowych standardów praw człowieka przypadki naruszania praw i wolności w różnych państwach.
39. Polska polityka zagraniczna. Uczeń:
- 4) przedstawia działania Polski w dziedzinie pomocy rozwojowej;
 - 5) charakteryzuje relacje Polski z wybranymi państwami, na podstawie samodzielnie zebranych informacji.
40. Stosunki międzynarodowe w wymiarze globalnym. Uczeń:
- 3) wyjaśnia przyczyny dysproporcji między globalną Północą i globalnym Południem oraz mechanizmy i działania, które ją zmniejszają lub powiększają;
 - 4) przedstawia na przykładach wzajemne zależności pomiędzy państwami biednymi i bogatymi w polityce, ekonomii, kulturze i ekologii;
 - 5) wskazuje i wyjaśnia przyczyny konfliktów zbrojnych we współczesnym świecie;
 - 6) rozważa możliwości prowadzenia akcji humanitarnych, współpracy rozwojowej oraz interwencji pokojowych na obszarach dotkniętych konfliktami zbrojnymi, oceniając ich skuteczność i aspekty moralne;
 - 7) wymienia konflikty, którym towarzyszy terroryzm; wyjaśnia ich przyczyny oraz motywy i sposoby działania terrorystów; opisuje i ocenia strategię zwalczania terroryzmu;
 - 8) przedstawia inicjatywy na rzecz pokoju, demokracji i praw człowieka (w tym działania laureatów Pokojowej Nagrody Nobla).
41. Globalizacja współczesnego świata. Uczeń:
- 1) przedstawia wieloaspektowy charakter procesów globalizacji (polityka, gospodarka, kultura, komunikacja, ekologia);
 - 2) ocenia rolę wybranych państw oraz instytucji o zasięgu globalnym (organizacji, korporacji, mediów) w procesach globalizacyjnych.

Geografia – III etap edukacyjny

3. Wybrane zagadnienia geografii fizycznej. Uczeń:

- 2) charakteryzuje na podstawie wykresów lub danych liczbowych przebieg temperatury powietrza i opadów atmosferycznych w ciągu roku w wybranych stacjach meteorologicznych położonych w różnych strefach klimatycznych; oblicza amplitudę i średnią temperaturę powietrza; wykazuje na przykładach związek między wysokością Słońca a temperaturą powietrza;
- 3) wykazuje zróżnicowanie klimatyczne Ziemi na podstawie analizy map temperatury powietrza i opadów atmosferycznych oraz map stref klimatycznych na Ziemi;
- 4) podaje na podstawie map tematycznych zależności między strefami oświetlenia Ziemi a strefami klimatycznymi oraz wykazuje wpływ klimatu na zróżnicowanie roślinności i gleb na Ziemi.

9. Europa. Relacje przyroda – człowiek – gospodarka. Uczeń:

- 9) wykazuje związki między rozwojem turystyki w Europie Południowej a warunkami przyrodniczymi oraz dziedzictwem kultury śródziemnomorskiej

10. Wybrane regiony świata. Relacje: człowiek – przyroda – gospodarka. Uczeń:

- 1) wykazuje, na podstawie map tematycznych, że kontynent Azji jest obszarem wielkich geograficznych kontrastów;
- 2) przedstawia, na podstawie map tematycznych, warunki przyrodnicze obszarów, na których kształtowały się najstarsze azjatyckie cywilizacje;
- 3) analizuje wykresy i dane liczbowe dotyczące rozwoju ludnościowego i urbanizacji w Chinach; wyjaśnia, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności na obszarze Chin; podaje kierunki rozwoju gospodarczego Chin oraz wskazuje zmiany znaczenia Chin w gospodarce światowej;
- 4) wykazuje znaczenie czynników społeczno-kulturowych w tworzeniu nowoczesnej gospodarki Japonii na tle niekorzystnych cech środowiska przyrodniczego;
- 5) wykazuje związek pomiędzy rytmem upraw i „kulturą ryżu” a cechami klimatu monsunowego w Azji Południowo-Wschodniej;
- 6) opisuje kontrasty społeczne i gospodarcze w Indiach; wyjaśnia przyczyny gwałtownego rozwoju nowoczesnych technologii;

- 7) charakteryzuje region Bliskiego Wschodu pod kątem cech kulturowych, zasobów ropy naftowej, kierunków i poziomu rozwoju gospodarczego; wskazuje miejsca konfliktów zbrojnych;
- 8) charakteryzuje na podstawie map tematycznych i wyjaśnia występowanie stref klimatyczno-roślinno-glebowych w Afryce;
- 9) wykazuje, na przykładzie strefy Sahelu, związek pomiędzy formami gospodarowania człowieka a zasobami wodnymi; uzasadnia potrzebę racjonalnego gospodarowania w środowisku charakteryzującym się poważnymi niedoborami słodkiej wody;
- 10) określa związki pomiędzy problemami wyżywienia, występowaniem chorób (m.in. AIDS) a poziomem życia w krajach Afryki na południe od Sahary;
- 11) wyróżnia główne cechy i przyczyny zróżnicowania kulturowego i etnicznego Ameryki Północnej i Południowej;
- 12) identyfikuje konflikt interesów pomiędzy ekologicznymi skutkami wylesiania Amazonii a jej gospodarczym wykorzystaniem; określa cechy rozwoju i problemy wielkich miast w Brazylii;
- 13) wykazuje związki między gospodarką a warunkami środowiska przyrodniczego w najważniejszych regionach gospodarczych Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej; określa rolę Stanów Zjednoczonych w gospodarce światowej;
- 14) przedstawia, na podstawie map tematycznych, główne cechy gospodarki Australii na tle warunków środowiska przyrodniczego;
- 15) przedstawia cechy położenia i środowiska geograficznego Antarktyki i Arktyki; podaje główne cechy i przyczyny zmian w środowisku przyrodniczym obszarów okołobiegunowych.

Geografia – IV etap edukacyjny

1. Współczesne problemy demograficzne i społeczne świata. Uczeń:
 - 1) wyróżnia i charakteryzuje obszary o optymalnych i trudnych warunkach do zamieszkania w skali globalnej i regionalnej; formułuje prawidłowości rządzące rozmieszczeniem ludności na świecie;
 - 2) charakteryzuje główne procesy demograficzne (fazy przejścia demograficznego i przejścia epidemiologicznego) na przykładzie całego świata i poszczególnych kontynentów;

- 3) klasyfikuje migracje, podaje ich przyczyny i ocenia skutki tego zjawiska; charakteryzuje współczesne kierunki emigracji Polaków i czynniki wpływające na atrakcyjność niektórych państw dla imigrantów;
 - 4) wyjaśnia zróżnicowanie procesów urbanizacji na świecie; opisuje procesy tworzenia się aglomeracji miejskich oraz ich formy;
 - 5) identyfikuje i wyjaśnia procesy wzrostu liczby ludności oraz ekspansji przestrzennej wielkich metropolii świata (np. poznaje przyczyny powstawania dzielnic nędzy, wzrostu przestępczości, degradacji środowiska przyrodniczego, problemów komunikacyjnych);
 - 6) wyjaśnia znaczenie kultury i tradycji regionalnych w procesie różnicowania się regionów pod względem rozwoju społecznego i gospodarczego (np. wyjaśnia rolę tradycji w rozwoju przedsiębiorczości w państwach Azji Południowo-Wschodniej).
2. Zróżnicowanie gospodarcze świata. Uczeń:
- 1) klasyfikuje państwa na podstawie analizy wskaźników rozwoju społecznego i gospodarczego; wyróżnia regiony bogate i biedne (bogata Północ i biedne Południe) i podaje przyczyny dysproporcji w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego regionów świata;
 - 2) ocenia i projektuje różne formy pomocy państwa i organizacji pozarządowych państwom i regionom dotkniętym kryzysem (klęskami ekologicznymi, wojnami, głodem);
 - 3) opisuje główne obszary upraw i chowu zwierząt na świecie, wyjaśnia ich zróżnicowanie przestrzenne;
 - 4) wyjaśnia, z czego wynikają różnice w wielkości i strukturze spożycia żywności na świecie (uwarunkowania przyrodnicze, kulturowe, społeczne i polityczne, mechanizmy wpływające na nierównomierny rozdział żywności w skali globalnej);
 - 5) opisuje zmiany w funkcji obszarów wiejskich na wybranych przykładach (np. w Unii Europejskiej, w regionach turystycznych w państwach rozwijających się); potrafi wyjaśnić szanse i zagrożenia dla środowiska przyrodniczego i mieszkańców poszczególnych regionów, wynikające z procesów przemian zachodzących na terenach wiejskich;
 - 6) charakteryzuje kierunki zmian w powierzchni lasów na świecie (w wyniku procesów wylesiania i zalesiania) i podaje przykłady gospodarowania zasobami leśnymi (pozytywne i negatywne);

- 7) charakteryzuje cechy gospodarki morskiej i podaje przykłady wykorzystania oceanu światowego oraz zagrożeń wynikających ze zbyt intensywnej eksploatacji zasobów morskich;
 - 8) charakteryzuje i ocenia zróżnicowanie i zmiany struktury wykorzystania surowców energetycznych na świecie; dokonuje oceny zjawiska uzależnienia produkcji energii na świecie od źródeł zaopatrzenia surowców nieodnawialnych, potrafi wyjaśnić twierdzenie „ropa rządzi światem”;
 - 9) wyjaśnia, na czym polegają zmiany zachodzące na rynku pracy w skali globalnej i regionalnej, wynikające z rozwoju nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
 - 10) przedstawia cechy przemysłu wysokiej technologii i podaje przykłady jego lokalizacji na świecie; poznaje nowe funkcje ośrodków przemysłowych i nowe formy przestrzenne – technopolie, klastry i dystrykty przemysłowe;
 - 11) charakteryzuje wybrane obszary intensywnie zagospodarowywane turystycznie na świecie; wyjaśnia, dlaczego zmieniają się kierunki wyjazdów turystycznych Polaków; identyfikuje skutki rozwoju turystyki dla środowiska przyrodniczego;
 - 12) ocenia rolę nowoczesnych usług komunikacyjnych w funkcjonowaniu gospodarki i w życiu codziennym;
 - 13) wyjaśnia zmiany zachodzące w kierunkach i natężeniu ruchu osób i towarów; wskazuje przykłady lokalizacji nowoczesnych terminali i ich rolę w rozwoju regionów;
 - 14) podaje przykłady procesów globalizacji i ich wpływu na rozwój regionalny i lokalny;
 - 15) wyjaśnia współczesne zmiany na mapie politycznej świata;
 - 16) wyjaśnia na wybranych przykładach (w skali lokalnej, regionalnej i globalnej) przyczyny procesów integracyjnych i ich skutki gospodarcze, społeczne i polityczne.
7. Klasyfikacja państw świata. Uczeń:
- 1) wyróżnia kryteria podziału państw według PKB na jednego mieszkańca oraz Wskaźnika Rozwoju Społecznego (HDI);
 - 2) porównuje strukturę PKB państw znajdujących się na różnych poziomach rozwoju gospodarczego;

3) odczytuje na mapach aktualny podział polityczny.

8. Ludność. Uczeń:

- 1) analizuje, wyjaśnia i ocenia warunki przyrodnicze dla osiedlania się ludzi (na przykładach różnych regionów świata);
- 2) określa cechy rozmieszczenia ludności na Ziemi, wskazując obszary jej koncentracji i słabego zaludnienia;
- 3) analizuje przestrzenne różnice w wielkości wskaźników: urodzeń, zgonów i przyrostu naturalnego;
- 4) opisuje etapy rozwoju demograficznego ludności na przykładach z wybranych państw świata;
- 5) ocenia konsekwencje eksplozji demograficznej lub regresu demograficznego w wybranych państwach;
- 6) charakteryzuje przyczyny i konsekwencje migracji ludności w różnych państwach;
- 7) przedstawia procesy urbanizacyjne na świecie i zróżnicowanie poziomu życia ludzi w miastach różnych typów i wielkości;
- 8) wyjaśnia zróżnicowanie struktury zatrudnienia w wybranych państwach i jej związek z poziomem rozwoju państwa;
- 9) charakteryzuje strukturę etniczną i narodowościową ludności świata;
- 10) określa strukturę funkcjonalno-przestrzenną różnych miast i ocenia jej zmiany wraz z rozwojem państw;
- 11) charakteryzuje zróżnicowanie religijne ludności świata i ocenia wpływ religii na postawy społeczne i gospodarkę;
- 12) wskazuje przyczyny i konsekwencje upowszechniania się wybranych języków na świecie.

9. Działalność gospodarcza na świecie. Uczeń:

- 1) wyjaśnia wpływ czynników przyrodniczych i społeczno-ekonomicznych na rozwój rolnictwa;
- 2) wykazuje zależności między rodzajami produkcji rolnej a warunkami naturalnymi i rozmieszczeniem ludności oraz charakteryzuje różne typy rolnictwa na świecie;
- 3) wskazuje problemy związane z upowszechnianiem się roślin uprawnych zmodyfikowanych genetycznie i wskazuje rejony ich upraw;
- 4) porównuje i uzasadnia strukturę spożycia żywności w państwach wysoko i słabo rozwiniętych;

- 5) uzasadnia konieczność racjonalnego gospodarowania zasobami leśnymi na świecie;
- 6) wskazuje możliwości rozwoju wykorzystania zasobów oceanów i mórz;
- 7) charakteryzuje zmiany w strukturze zużycia energii postępujące wraz z rozwojem gospodarczym państw świata i ocenia skutki wynikające z rosnącego zużycia energii oraz konieczność pozyskiwania nowych źródeł energii;
- 8) wskazuje wpływ czynników lokalizacji przemysłu na rozmieszczenie i rozwój wybranych branż;
- 9) uzasadnia różnice ilościowe i jakościowe produkcji przemysłowej państw na różnym poziomie rozwoju gospodarczego i ocenia wpływ przemysłu zawansowanych technologii na rozwój gospodarczy i jakość życia;
- 10) charakteryzuje znaczenie usług materialnych i niematerialnych;
- 11) planuje i prowadzi badania zróznicowania usług w miejscu zamieszkania;
- 12) przedstawia, na podstawie danych statystycznych, poziom zaspokojenia potrzeb na usługi podstawowe i wyspecjalizowane w państwach o różnym poziomie rozwoju gospodarczego;
- 13) analizuje kierunki geograficzne i strukturę towarową eksportu i importu w wybranych państwach;
- 14) wskazuje i uzasadnia pozytywne i negatywne skutki globalizacji i integracji politycznej;
- 15) wyjaśnia przyczyny i przebieg konfliktów zbrojnych w wybranych regionach współczesnego świata.

Podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów stosuje się, począwszy od roku szkolnego 2009/2010, w klasach I gimnazjum. W pozostałych klasach gimnazjum, do zakończenia cyklu kształcenia w tej szkole, stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów, z zastrzeżeniem, że w zależności od potrzeb i możliwości gimnazjum, w roku szkolnym 2009/2010 i 2010/2011 w klasach II i III gimnazjum, w których stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów, dyrektor szkoły, po uzyskaniu pozytywnej opinii rady pedagogicznej, może postanowić o stosowaniu dla przedmiotów: język obcy nowożytny, wychowanie fizyczne i etyka nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów.

Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego stosuje się: 1) począwszy od roku szkolnego 2012/2013, w klasach I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum; 2) począwszy od roku szkolnego 2015/2016, w klasach I uzupełniającego liceum ogólnokształcącego i technikum uzupełniającego. W pozostałych klasach do zakończenia cyklu kształcenia w tych szkołach, stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla tych szkół, z zastrzeżeniem, że w zależności od potrzeb i możliwości szkoły ponadgimnazjalnej, począwszy od roku szkolnego 2009/2010, we wszystkich klasach liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, w których stosuje się dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego dla tych szkół, dyrektor szkoły, po uzyskaniu pozytywnej opinii rady pedagogicznej, może postanowić o stosowaniu dla przedmiotów: język obcy nowożytny, wychowanie fizyczne i etyka nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla tych szkół³⁰⁹.

Punkt wejścia w tematykę międzykulturową w klasie szkolnej stanowią więc znane treści, związane z wielokulturowością regionu, uwzględniające „prawidłowości procesu kształtowania pojęć rozumienia wzajemnych relacji różnych zbiorowości terytorialnych w obrębie państwa, jako zbiorowości najszerzej”³¹⁰. Ukierunkowują one działania na treści „dotyczące stosunków między cywilizacjami i kulturami, religiami i wyznaniem, państwami i narodami, (...) wymiany wartości i tradycji oraz związanych z tym perspektyw porozumienia, współpracy (...)”³¹¹ w kategoriach uniwersalnych – ponadnarodowych i ponadkulturowych. „Oparcie się na bogatym zapleczu kulturalnym środowiska lokalnego i regionalnego pozwala na wychowanie w jasnym,

³⁰⁹ Źródło: Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Gimnazjów i Szkół Ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, Załącznik nr 4; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

³¹⁰ E.G. Piórkowska, *Program edukacji regionalnej „Mała Ojczyzna”. Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003, s. 6.

³¹¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, op. cit., s. 14.

wyraźnym systemie wartości, w poszanowaniu tego, co bliskie, ale także w uznawaniu inności kulturowej. Akceptacja tej inności jest możliwa, gdy człowiek ma silne przywiązanie do swojej rodziny, języka, kultury, systemu norm. Wówczas taki uczeń wzrasta w poczuciu, że otaczający go świat jest przyjazny i przyjemny, a dziedzictwo kulturowe jego regionu jest dla niego powodem do dumy³¹². Tematem przewodnim będzie doświadczanie wielokulturowości w regionie pogranicza zamieszkiwanym przez ludzi różnych tradycji, narodowości i religii. W tej części Europy (styk granic Polski, Białorusi, Litwy, Rosji, Ukrainy – granic krajów UE i krajów pozaunijnych) nie da się zapomnieć o granicach, które podzieliły regiony jednolite czy podobne kulturowo. W trakcie spotkań młodzie ludzie będą mieli szansę wzajemnie poznawać historię i kulturę ojczyzn swoich przodków oraz dyskutować o sytuacji młodych ludzi wywodzących się z mniejszości i większości narodowych, etnicznych oraz zwiększającej się liczby migrantów i uchodźców zamieszkujących i przebywających na obszarze polsko-białoruskiego pogranicza. W ramach spotkań i zajęć warsztatowych przewidziane jest zapoznanie z historią, zwyczajami i obrzędami innych kultur zamieszkujących lub przybywających na ten obszar oraz przykładami działań służących wzajemnemu zrozumieniu, wsparciu i efektywniejszej komunikacji, rozumienie i kształcenie kompetencji międzykulturowej.

Pracując z młodzieżą w płaszczyźnie międzykulturowych doświadczeń, nie można „opierać się tylko na fragmentarycznej, nieuporządkowanej wiedzy. Chcąc przybliżyć młodym ludziom kulturę mniejszości narodowych i wyznaniowych, należy zadbać o wzbogacanie przez nauczycieli i wychowawców wiedzy z tego zakresu i otwarcie na daną społeczność kulturową”³¹³. Istotą pracy z dziećmi i młodzieżą w ramach edukacji międzykulturowej staje się więc zagłębienie w wielokulturowej tematyce znanego i jeszcze nie odkrytego regionu, nawiązanie do różnorodności Europy i świata (również przez uczenie się języka obcego, które jest jednocześnie wprowadzaniem w kulturę kraju, którego język się poznaje) oraz uświadomienie faktu, że różnice kulturowe są całkowicie naturalne. Jednym z najważniejszych celów „edukacji międzykul-

³¹² S. Taboł, *Renesans edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 4/2006, s. 21–26.

³¹³ H. Łapińska, *Założenia edukacji międzykulturowej*, Serwis dla Nauczycieli, MENiS, z dnia 24.04.2004, http://www.menis.pl/publikacje_p/show.php?praca=730&szukaj=międzykulturowa&strona=1&tt=1&op=1 [dostęp: 20.08.2010].

turowej jest promowanie oraz rozwijanie zdolności do interakcji i komunikacji między uczniami a otaczającym ich światem³¹⁴.

Chcąc aktywnie uczestniczyć w życiu wielokulturowej społeczności regionu, kraju Europy, należy mieć świadomość, że odpowiedzią na kulturowe zróżnicowanie jest międzykulturowe wychowanie i międzykulturowe nauczanie³¹⁵. Owo międzykulturowe wychowanie, będące odpowiedzią na pełną różnic rzeczywistość społeczeństwa, Europy i świata, jest definiowane przez Bogusława Śliwerskiego jako możliwość do „zachowania i poszanowania prawa ludzi do odmienności kulturowej”³¹⁶. Jego rola nie ogranicza się jedynie do ich partnerskiego współżycia i pokoju, lecz także do „umiejętnego rozwiązywania pojawiających się na tym tle różnic czy konfliktów”³¹⁷.

5.3. Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole – dane statystyczne

W analizowanym materiale dotyczącym funkcjonowania dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole, odwołujemy się przede wszystkim do doświadczeń nauczycieli uczących dzieci „inne kulturowo” i dzieci z rodzin dwukulturowych w placówkach oświatowych, ale także do doświadczeń rodziców oraz samych uczniów.

W analizowanych wywiadach w jednej klasie było od jednego do siedmiu uczniów obcokrajowców. W większości były to dzieci czeczeńskie, ale także dzieci pochodzące z Białorusi, Ukrainy, Armenii, Dagestanu, Iraku, Syrii, Arabii Saudyjskiej, Afganistanu, Mongolii, Chin, Wietnamu, Indii, Brazylii, Kuby oraz z krajów afrykańskich (Somalia, Etiopia, Erytrea, Sudan, Kenia).

³¹⁴ S. Martinelli, M. Taylor, *op. cit.*, s. 33.

³¹⁵ Pokrewne terminy stosowane dla określenia nauczania o tolerancji i różnorodności, nauczania do życia i czynnej partycypacji w społeczeństwie pluralistycznym to: pedagogika różnorodności (wielości) *Pädagogik der Vielfalt*, pedagogika/edukacja dla tolerancji *Toleranzpädagogik*, pedagogika dla pokoju *Friedenspädagogik*.

³¹⁶ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 291–292.

³¹⁷ *Ibidem*.

W badanych szkołach uczyły się również dzieci z małżeństw mieszanych: polsko-palestyńskiej, polsko-irackiej i polsko-ukraińskiej.

Do 2001 r. dzieci, które wraz z rodzicami oczekiwały na status uchodźcy i które nie posiadały świadectwa lub innego dokumentu potwierdzającego uczęszczanie do szkoły za granicą, nie były przyjmowane do szkół. W latach 1994–2001 do szkoły chodziły tylko dzieci mieszkające w Centralnym Ośrodku Recepcyjnym w Dębaku. W ośrodkach dla uchodźców dzieci mogły uczęszczać jedynie na lekcje języka polskiego³¹⁸. Od 2001 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej zbiera dane dotyczące liczby cudzoziemców uczących się w polskich szkołach. W statystykach nie jest uwzględniana narodowość i status tych dzieci. Od roku szkolnego 2007/2008 dane te zbierane są przez System Informacji Oświatowej (SIO), który wchodzi w skład MEN. Jak podkreśla wielu autorów, są one niepełne i niedokładne. Przede wszystkim z tego powodu, że są podawane tylko raz w roku: 30 września. Gdy dziecko cudzoziemiec trafi do szkoły 1 października i przestanie do niej chodzić na początku września następnego roku, to nie zostanie wykazane w Systemie Informacji Oświatowej, mimo że *de facto* do szkoły chodziło przeszło dziewięć miesięcy. Inna sytuacja może być taka, że dziecko zacznie chodzić do szkoły 1 września, a przestanie do niej chodzić na początku października tego samego roku, to wówczas zostanie wykazane w danych SIO, chociaż do szkoły chodziło tylko 1,5 miesiąca.

Mimo że autorzy przy opracowywaniu danych dotyczących liczby dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach korzystają z baz MEN, to często różnią się one znacznie, chociaż dotyczą tego samego roku. Opracowania te (dokonywane przez samych autorów na podstawie danych MEN) zawierają błędy statystyczne, ponieważ w niektórych przypadkach podana ogólna liczba dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach nie jest jednoznaczna z podanym wykazem szkół, do których uczęszczają. Poza tym niektóre dane wykazują liczbę dorosłych uczniów cudzoziemców (powyżej 18. roku życia), co może zniekształcać obraz ogólnej liczby dzieci i młodzieży uczącej się w polskich szkołach. W prezentowanej monografii zgodnie z Konwencją o Prawach Dziecka z 1989 r. traktujemy dzieci i młodzież jako osoby do 18. roku życia.

³¹⁸ K. Gmaj, *Educational Challenges...*, *op. cit.*, s. 13.

W literaturze przedmiotu istnieją różne podziały dotyczące liczby uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach – ze względu na rok szkolny, na poziom edukacji, ze względu na narodowości, na status prawny (np. uczniowie, którym nadano status uchodźcy, uczniowie, którzy nie są obywatelami polskimi pochodzący z krajów UE), ze względu na podział według województw oraz miast, ze względu na korzystanie z form wsparcia (np. uczniowie korzystający z zajęć wyrównawczych, uczniowie obcokrajowcy korzystający z dodatkowej nauki języka polskiego), a także ze względu na ośrodki dla uchodźców, z których uczniowie realizują obowiązek szkolny. Prawie w żadnych badaniach nie wyszczególniono dzieci z mniejszości romskiej. W związku z tym, liczba dzieci cudzoziemskich w polskich placówkach oświatowych podana w tym opracowaniu jest tylko szacunkowa i zawiera pewien margines błędu³¹⁹.

Jak pokazują dane, w latach 2001–2013 liczba uczniów cudzoziemskich znacznie się wahała. W roku szkolnym 2001/2002 (stan na 30.09 każdego roku), takich uczniów było 4765; w roku szkolnym 2002/2003 była podobna liczba uczniów – 4752, natomiast w roku szkolnym 2003/2004 liczba ta wzrosła do prawie 6 tysięcy, w 2004/2005 roku liczba uczniów była na podobnym poziomie i wyniosła 6085, w roku 2005/2006 uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach było 5211³²⁰. W roku szkolnym 2006/2007 odsetek uczących się cudzoziemców w polskich szkołach wyniósł 0,06% całej populacji szkolnej, co stanowiło liczbę 3357 osób³²¹. Natomiast w 2009/2010 r. w szkołach państwowych (podstawówki, gimnazja, licea) uczyło się ponad 4 tysiące uczniów cudzoziemskich³²². W roku szkolnym 2010/2011 liczba uczniów cudzoziemskich w placówkach oświatowych wyniosła 6853, w tym najwięcej było uczniów, którym na terytorium RP udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony (1558 osób), uczniów posiadających obywatelstwo państwa członkowskiego UE lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – Strony Umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub

³¹⁹ Autorki korzystały z danych zastanych, dostępnych w literaturze przedmiotu.

³²⁰ K. Gmaj, K. Iglicka, *Wyzwania związane z imigracją...*, *op. cit.*, s. 173. Z kolei A. Kosowicz i A. Maciejko podają, że w roku szkolnym 2005/2006 uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach było 3477, A. Kosowicz i A. Maciejko (red.), *Integracja uchodźców...*, *op. cit.*, s. 41.

³²¹ V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów...*, *op. cit.*, s. 3.

³²² K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorii w praktykę”, nr 1/2011, s. 21.

Konfederacji Szwajcarskiej (1206), uczniów, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium RP (793), uczniów, którzy byli dziećmi osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (521), uczniów, którym nadano status uchodźcy – 232³²³ oraz uczniów, którym udzielono zgody na pobyt tolerowany – 229³²⁴. W roku szkolnym 2011/2012 liczba uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach wyniosła 7321³²⁵. W latach 2010/2011–2013/2014 do polskich przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych, szkół podstawowych i średnich uczęszczało około 7,5 tys. dzieci cudzoziemskich³²⁶. Według Urzędu do Spraw Cudzoziemców (stan na dzień 12 października 2015 r.), w ośrodkach dla cudzoziemców znajdowało się 975 dzieci w wieku 5–18 lat. Z nich 944 (97%) realizowało obowiązek szkolny³²⁷.

Najwięcej dzieci cudzoziemskich uczęszcza do szkół w województwie mazowieckim, w tym prym wiedzie Warszawa. Badania przeprowadzone w 2009 r. przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli wykazały, że w warszawskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych uczyły się dzieci z 54 krajów i z trzech republik wchodzących w skład Federacji Rosyjskiej. Były to: Europa Zachodnia (Belgia, Dania, Francja, Hiszpania, Niemcy, Portugalia, Szwecja, Wielka Brytania i Włochy); Europa Południowa (Albania, Bułgaria, Bośnia i Hercegowina, Grecja, Mołdawia, Rumunia i Słowenia); Europa Centralna i Wschodnia (Białoruś, Czechy, Litwa, Łotwa, Rosja i Ukraina); Zakaukazie (Armenia, Azerbejdżan, Gruzja); Azja Mniejsza i Bliski Wschód (Irak, Iran, Jemen, Liban, Syria, Turcja, Zjednoczone Emiraty Arabskie); Azja Centralna

³²³ Inne dane podaje Magdalena Pasiut, według której dzieci osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w przedszkolach było 28, w szkołach podstawowych – 155, w gimnazjach – 52, w szkołach ponadgimnazjalnych – 2 uczniów, a w szkołach technicznych nie było żadnego ucznia (w sumie 237 osoby). Natomiast dzieci, które uzyskały status uchodźcy w przedszkolach, było 25, w szkołach podstawowych – 76, w gimnazjach – 16, w szkołach ponadgimnazjalnych – 5 i w technikum – 1 osoba (w sumie 123 osoby), M. Pasiut, *Country Report: Poland*, w: A. Nonchev, N. Tgarov (red.), *op. cit.*, s. 291.

³²⁴ E. Pogorzała, *Aspekty instytucjonalno-prawne edukacji dzieci imigrantów w polskim systemie oświaty*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011, s. 76.

³²⁵ E. Pogorzała, *Zasady finansowania kształcenia uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 1/2012, s. 15.

³²⁶ A. Fihel, *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*, „Biuletyn Migracyjny”, nr 49/2014, s. 8.

³²⁷ <http://udsc.gov.pl/nieco-statystyki-od-urzedu/> [dostęp: 12.11.2015].

(Kazachstan, Kirgistan, Mongolia); Azja Wschodnia i Południowa (Chiny, Indie, Japonia, Korea, Pakistan, Singapur, Sri Lanka, Tajlandia, Wietnam); Afryka (Angola, Ghana, Kongo, Libia, Madagaskar, Nigeria, Somalia i Sudan); Ameryka Północna (USA, Meksyk) oraz Czeczenia, Inguszetia i Dagestan³²⁸. W warszawskich szkołach wśród dzieci imigrantów najwięcej jest uczniów pochodzących z krajów Dalekiego Wschodu (ponad 25%). Uczniowie z krajów Europy Zachodniej stanowią około 10% wszystkich dzieci cudzoziemskich³²⁹.

W roku szkolnym 2005/2006 w szkołach i w placówkach oświatowych w Warszawie największą grupę uczniów cudzoziemskich stanowili uczniowie wietnamscy (341), ukraińscy (263), czeczeńscy (178), brytyjscy (112)³³⁰, ormiańscy (78), rosyjscy (61), białorusińscy (50), południowokoreańscy (48), mongolscy (45), francuscy (44) i inni (412)³³¹. Razem uczniów cudzoziemskich było 1632. W roku szkolnym 2006/2007 (stan na 22.06.2007) uczniów cudzoziemskich w szkołach stolicy było 1071, w roku 2007/2008 liczba uczniów wyniosła 907, natomiast w 2008/2009 takich uczniów było 1034, a w roku 2009/2010 (stan na 25.06.2010) dzieci cudzoziemskich uczęszczających do warszawskich szkół było 1066³³². Uczniowie niebędący obywatelami polskimi w roku szkolnym 2011/2012 (stan na 30.09.2012) stanowili 1180

³²⁸ K.M. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach...*, op. cit., s. 23. K.M. Błeszyńska, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Katowicach, WSP ZNP Warszawa, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 181–189. Z kolei badanie przeprowadzone w 2009 r. w ośrodkach doskonalenia nauczycieli, przez Pracownię Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, dotyczące szkoleń doskonalących kompetencje nauczycieli w zakresie realizowania spójności społecznej – integracji uczniów z innych kręgów kulturowych, w polskich szkołach – pokazały, że oprócz wymienionych, uczyły się także dzieci z Afryki (Uganda, Sierra Leone) oraz z Afganistanu, Nepalu i Tybetu, V. Todorowska, M. Jakubczak, *Wynik badania ankietowego dotyczącego szkolenia z zakresu spójności społecznej – integracji uczniów z innych kręgów kulturowych w polskich szkołach*, Raport z badań, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009, s. 1–4, <http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Wynik%20badania%20ankietowego.pdf> [dostęp: 02.05.2015].

³²⁹ J. Konieczna, E. Świdrowska, op. cit., s. 6.

³³⁰ *Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole*, „Biuletyn Migracyjny”, nr 11/2007, s. 1.

³³¹ K. Gmaj, *Educational Challenges...*, op. cit., s. 7.

³³² A. Bernacka-Langier, *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: E. Pawlic-Rafałowska, *Inny w polskiej szkole...*, op. cit., s. 16.

osób (w tym romska mniejszość etniczna)³³³. Jak podaje Mariola Badowska, w roku szkolnym 2011/2012 dzieci cudzoziemskie uczyły się w 295 warszawskich placówkach oświatowych (na 837). Spośród analizowanych placówek 162 miały najmniej takich uczniów (po 1–2), a najwięcej uczniów (20–33) uczyło się w czterech placówkach³³⁴. Obecnie uczniowie cudzoziemscy w warszawskich szkołach stanowią około 1% w całej populacji uczniów³³⁵.

Jeśli chodzi o inne polskie miasta, to nie ma pełnych danych na temat dzieci cudzoziemskich uczęszczających do polskich placówek oświatowych. Z literatury przedmiotu wynika, że w Białymstoku w roku szkolnym 2006/2007 do szkół podstawowych chodziło 128 dzieci cudzoziemskich (94,5% z nich to dzieci czeczeńskie)³³⁶. Natomiast w roku szkolnym 2009/2010 w szkołach wrocławskich uczyło się 154 uczniów pochodzących z innych krajów, w Krakowie było to 113 osób, w Katowicach 42 uczniów, a w Poznaniu 114³³⁷. Jak podaje Izabela Czerniejewska w roku szkolnym 2010/2011 w Poznaniu uczyło się 132 uczniów obcokrajowców, w roku 2011/2012 – 163, a w roku 2012/2013 uczniów było 166³³⁸. Jeśli chodzi o poszczególne województwa, to w roku szkolnym 2006/2007 rozkład wyglądał następująco:

³³³ *Wielokulturowość w polskiej szkole. Jak integrować poprzez edukację?*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, marzec 2013, <http://edukacja.warszawa.pl/dla-uczni-a-i-rodzica/edukacja-cudzoziemcow> [dostęp: 04.05.2015].

³³⁴ M. Badowska, *Meandry integracji społecznej dzieci cudzoziemskich w placówkach szkolnych*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, s. 44.

³³⁵ J. Gospodarczyk, A. Bernacka-Langier, K. Tylkowska-Majcher, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, *op. cit.*, s. 2.

³³⁶ M. Wyszyńska, A. Bobaj, *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009, s. 326.

³³⁷ D. Szelewa, *Integracja a polityka edukacyjna*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Raporty i Analizy, Warszawa 2010, s. 30–31. Podobne dane przytacza Natalia Bloch, która mówi, że według danych Kuratorium Oświaty w drugim semestrze roku szkolnego 2008/2009 w poznańskich szkołach uczyło się 111 dzieci cudzoziemskich, N. Bloch, *Cudzoziemcy spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w świetle danych statystycznych*, w: N. Bloch, E.M. Goździak (red.), *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010, s. 41.

³³⁸ I. Czerniejewska, *Public or international? Migrating students in two types of schools of Poznań*, w: H. Grzymała-Moszczyńska, A. Trąbka (red.), *Children on the move. Different facets of migrations in childhood* (Special issue), „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, Kwartalnik, Rok XL – 2014 – z. 3 (153), PAN Warszawska Drukarnia Naukowa, Warszawa 2014, s. 246.

Tabela 5. Liczba uczniów cudzoziemskich uczęszczających do polskich szkół w roku szkolnym 2006/2007 ze względu na województwo

Lp.	Województwo	Liczba uczniów cudzoziemskich			
		Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	Razem
1.	Mazowieckie	961	326	219	1506
2.	Podlaskie	247	35	22	304
3.	Lubelskie	114	29	42	185
4.	Dolnośląskie	106	27	33	166
5.	Zachodniopomorskie	106	24	27	157
6.	Śląskie	74	38	44	156
7.	Małopolskie	55	31	47	133
8.	Pomorskie	59	28	45	132
9.	Wielkopolskie	83	18	25	126
10.	Kujawsko-pomorskie	29	13	67	109
11.	Łódzkie	45	29	31	105
12.	Podkarpackie	37	24	20	81
13.	Lubuskie	33	6	19	58
14.	Warmińsko-mazurskie	2	15	16	56
15.	Opolskie	33	12	6	51
16.	Świętokrzyskie	18	2	12	32
	Razem	2025	657	675	3 357

Źródło: opracowanie własne na podstawie V. Todorovska-Sokolovska, *Dzieci imigrantów...*, op. cit., s. 4–6.

Wyniki zaprezentowane w tabeli 5 pozwalają zauważyć, że najwięcej uczniów cudzoziemskich uczyło się w województwie mazowieckim (ponad tysiąc), co związane jest z dużym skupiskiem cudzoziemców mieszkających w Warszawie i okolicach. Na drugim miejscu znalazło się województwo podlaskie (ponad 300 uczniów), a na trzecim miejscu województwo lubelskie (ponad 180 osób). Ma to związek z lokalizacją ośrodków dla cudzoziemców

ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy na terenach wschodnich³³⁹. Najmniej uczniów cudzoziemskich uczęszczało do szkół w województwie świętokrzyskim, najwięcej zaś w województwach, w których znajduje się ośrodek dla uchodźców (wyjątek stanowi województwo mazowieckie).

Dane z raportu UNICEF „Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki” z 2013 wskazują, że liczba dzieci pochodzących spoza Polski, uczących się w polskich publicznych przedszkolach i szkołach, nie jest przesadnie duża. W 2011 r. odnotowano w przedszkolach obecność 1258 małych cudzoziemców, w szkołach podstawowych 2876, natomiast w gimnazjach przebywało 1104 uczniów imigranckich³⁴⁰.

5.4. Małoletni cudzoziemcy bez opieki w szkole

Małoletni cudzoziemcy bez opieki to niewielka grupa dzieci i młodzieży w Polsce.

Grupa ta nie jest jednolita, ponieważ obejmuje małych, co do których wiadomo, że nie starają się o nadanie im statusu uchodźcy oraz dzieci, których opiekunowie i one same nie wiedzą, że taka możliwość w ogóle istnieje³⁴¹. Według danych Warszawskiego Centrum Pomocy Rodzinie „w warszawskich placówkach opiekuńczo-wychowawczych w I półroczu 2014 r. przebywało 845 dzieci, w tym 18 dzieci cudzoziemskich. Małoletni cudzoziemcy stanowili 2,13% wszystkich dzieci w instytucjonalnej pieczy zastępczej”³⁴². W tym

³³⁹ W 2011 r. w województwie podlaskim były rozmieszczone dwa ośrodki dla uchodźców – w Czerwonym Borze i w Białymstoku, a w województwie lubelskim cztery – w Lublinie, Białej Podlaskiej, Łukowie i w Kolonii Horbów, J. Sosnowska (red.), *System organizacji ośrodków przyjmowania cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, Krajowy Punkt Kontaktowy Europejskiej Sieci Migracyjnej w Polsce, Warszawa 2013, s. 21.

³⁴⁰ E. Falkowska, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013.

³⁴¹ M. Kubalski, *Małoletni cudzoziemcy bez opieki w Polsce – analiza wybranych zagadnień prawnych*, Klinika Prawa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005; N. Rafalik, *Cudzoziemcy ubiegający się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość (praktyka)*, Ośrodek Badań Nad Migracjami, Warszawa 2012.

³⁴² Dane przedstawiono w I półroczu 2015 r. Więcej: <http://www.wcpr.pl/wp-content/uploads/2015/03/Dzieci-cudzoziemskie-w-pieczy-zast%C4%99pczej-2014.pdf> [dostęp: 20.06.2010].

okresie pieczę zastępczą na terenie m.st. Warszawy łącznie objęto 25 małoletnich cudzoziemców przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej bez opieki, z czego 18 wychowanków pozostawało w instytucjonalnej pieczy zastępczej, 7 zaś w rodzinnej pieczy zastępczej (w niezawodowych rodzinach zastępczych).

W kategorię małoletnich bez opieki wpisują się dzieci cudzoziemskie ubiegające się o status uchodźcy, które przybyły do Polski bez rodziców bądź innych opiekunów prawnych. „Zgodnie z polskimi przepisami zakazane jest umieszczanie w detencji małoletnich cudzoziemców bez opieki, ubiegających się w Polsce o nadanie im statusu uchodźcy”³⁴³. Procedura objęcia małoletniego opieką odbywa się po złożeniu przez niego wniosku o nadanie statusu uchodźcy.

Przesłuchania małoletnich cudzoziemców bez opieki odbywają się zazwyczaj w obecności tłumacza, psychologa lub pedagoga oraz kuratora, o którego ustanowienie występuje organ przyjmujący wniosek o nadanie statusu uchodźcy bądź też Szef UdSC³⁴⁴. Szef UdSC w miarę możliwości winien także podjąć działania mające na celu odnalezienie krewnych małoletniego bez opieki. W trakcie przesłuchania obecna może być też inna osoba dorosła wskazana przez małoletniego³⁴⁵. Urzędnik prowadzący przesłuchanie musi spełniać odpowiednie warunki dotyczące wykształcenia i stażu pracy³⁴⁶.

Straż Graniczna (jako organ przyjmujący wniosek) występuje niezwłocznie do sądu opiekuńczego właściwego ze względu na miejsce pobytu małoletniego: 1) o ustanowienie kuratora do reprezentowania go w postępowaniu o nadanie statusu uchodźcy i 2) umieszczenie małoletniego w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu interwencyjnego bądź w rodzinie zastępczej zawodowej pełniącej funkcję pogotowia rodzinnego³⁴⁷.

³⁴³ http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2014/12/HFPC_w_poszukiwaniu_ochrony.pdf, s. 72. [dostęp: 20.06.2010].

³⁴⁴ Art. 61 ustawy o ochronie.

³⁴⁵ Art. 65 ust. 1 ustawy o ochronie.

³⁴⁶ Art. 66 ustawy o ochronie, http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2014/12/HFPC_w_poszukiwaniu_ochrony.pdf [dostęp: 20.06.2010].

³⁴⁷ Postępowanie z udziałem małoletnich bez opieki reguluje rozdział 4 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony oraz ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. Nr 149, poz. 887, z późn. zm.) oraz art. 94 a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r Nr 95, poz. 425 ze zm.).

Małoletni cudzoziemcy bez opieki są kierowani do placówek typu interwencyjnego znajdujących się na obszarze całego kraju. Pobyt w tego typu placówkach możliwy jest przez okres 90 dni z możliwością przedłużenia. Po tym czasie powinno być wydane postanowienie sądu o umieszczeniu małoletniego w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego³⁴⁸.

Problem dzieci pozostawionych bez opieki na terenie Polski dotyczy osób poniżej 18 lat, które przebywają poza krajem swojego pochodzenia bez przedstawicieli ustawowych, czyli swoich rodziców lub opiekunów prawnych.

Dziecku pozostawionemu samemu sobie na terenie Rzeczypospolitej Polskiej zostają przydzielone do pomocy dwie osoby. Jedną z nich jest kurator, natomiast drugą – opiekun faktyczny. Kurator występuje w imieniu dziecka w trakcie czynności urzędowych i sądowych o nadanie mu statusu uchodźcy, opiekun zaś faktyczny to nikt inny jak pracownik socjalny, którego zadaniem jest dbanie o dobro i bezpieczeństwo małoletniego m.in. przez zapewnienie mu dachu nad głową. Dziecko cudzoziemskie może zostać powierzone jeszcze jednej osobie – opiekunowi prawnemu, ale tylko w przypadkach, gdy: oboje rodzice nie żyją, są pozbawieni władzy rodzicielskiej lub pozostają nieznani.

Sytuacja dzieci cudzoziemskich, które aplikują o nadanie statusu uchodźcy w Polsce, jest w dużej mierze uregulowana przepisami. Ale te dzieci, które z różnych powodów nie złożyły wniosku o nadanie im statusu uchodźcy, pozostają poza nawiasem polskich regulacji prawnych. Brak jasności co do dalszych losów takich dzieci, a także brak elementarnej wiedzy na temat szczególnej opieki nad nimi i znajomości ich języka, absolutnie nie sprzyjają budowaniu pozytywnych relacji między nimi a pracownikami ośrodków, w których przebywają. Przeszkody te prowadzą niejednokrotnie do alienacji dzieci, co w rezultacie może skończyć się ucieczką z placówki i narażać nieletnich na zetknięcie się z procederem handlu ludźmi. Zjawisko handlu dziećmi, z którym boryka się wiele państw Europy, dotyczy przede wszystkim grupy dzieci cudzoziemskich wędrujących między poszczególnymi krajami, które zostały „sprzedane” w swojej ojczyźnie i przemieszczają się w towarzystwie ludzi fałszywie podających się za ich opiekunów. Druga grupa dzieci, które zostają zwerbowane pod-

³⁴⁸ Powiat, na terenie którego znajduje się placówka, gdzie kieruje się małoletniego cudzoziemca, ponosi odpowiedzialność finansową, podmiotem zaś właściwym pokrywającym koszty pobytu małoletniego w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu interwencyjnego jest Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców.

czas swojej podróży przez handlarzy, to te, które przekraczają granice państw w pojedynkę, często w poszukiwaniu lepszych warunków do życia.

Problemem jest „przewlekłość w postępowaniach związanych zarówno z pobytem na terytorium RP, jak i z sytuacją opiekuńczą”³⁴⁹. Trudna jest sytuacja edukacyjno-bytowa małoletnich bez opieki, którzy mieszkają w Domu Dziecka przy ul. Korotyńskiego. Podobnie jak dzieci polskie mają prawo (i obowiązek) do nauki do ukończenia gimnazjum lub do skończenia 18. roku życia³⁵⁰. Jak mówi wychowawca z Gimnazjum przy ul. Raszyńskiej, które przyjmuje dzieci bez opieki:

Tacy uczniowie mogą się u nas uczyć przed skończeniem 18. roku życia, przy czym pierwszy dzień po urodzinach rozpoczynają się problemy. Tracą wówczas prawo do mieszkania i muszą opuścić Dom Dziecka. Nie mając dachu nad głową, pozostają z minimum kieszonkowego w kwocie około 700 zł. Ponieważ w momencie przyjazdu do Polski, to Dom Dziecka wszczyną w ich imieniu procedurę uchodźczą i dlatego po skończeniu 18 lat mogą liczyć na te 700 zł. Realia w Warszawie są takie, że za tą kwotę młodzi ludzie nie są w stanie wynająć mieszkanie czy pokój i wyżywić się. Niedawno była taka sytuacja, że chłopak z Czeczenii trafił do Domu Dziecka w lipcu. 1 września został do nas przyjęty, a pod koniec września skończył 18 lat. Nie znając języka polskiego, praktycznie został na lodzie. Żeby nie znalazł się na dworcu, szybko znaleźliśmy mu na okres przejściowy, na 4–5 tygodni, bezpłatny pokój w domu, który wynajmujemy na wycieczki szkolne i na warsztaty w Podkowie Leśnej. Szczególnie trudna jest sytuacja młodych ludzi powyżej 18. roku życia, którzy w swoim kraju pochodzenia nie ukończyli żadnej edukacji. Nie mając w Polsce uregulowanej sytuacji edukacyjnej, a często i prawnej, nie mogą podjąć legalnej i dobrze płatnej pracy. Próbuje wówczas wyjechać do jakiegoś kraju Europy Zachodniej, najczęściej do Belgii lub do Francji. Niestety, zgodnie z regulacją Dublin II szybko są deportowani do Polski.

³⁴⁹ *Dzieci cudzoziemskie w instytucjonalnej pieczy zastępczej w Warszawie*, Warszawskie Centrum Pomocy Rodzinie, Warszawa 2014, s. 12, <http://www.wcpr.pl/wp-content/uploads/2015/03/Dzieci-cudzoziemskie-w-pieczy-zast%C4%99pczej-2014.pdf> [dostęp: 20.06.2010].

³⁵⁰ P. Chojnowski, *Dzieci-uchodźcy*, 2012-04-20, <http://refugee.pl/?mod=knowbase&path=4859> [dostęp: 18.08.2015].

Nie wszyscy małoletni przebywający w Domu Dziecka są bez opieki. Obecnie jest tam 17-letnia Czeczenka, która ze względów czysto ekonomicznych powiedziała, że jest bez rodziców i opiekunów. Podejrzewamy jednak, że jej ojciec z drugą swoją żoną mieszka niedaleko Warszawy. W tej rodzinie jest piątka dzieci, więc trudno im związać koniec z końcem. Córka miała pomóc rodzinie finansowo, wyprowadzając się z domu. To jest dziwna sytuacja i sprzeczna z ich kulturą, ale myślę, że uchodźcy nie tylko z Czeczenii, ale też z innych krajów bardzo szybko uczą się polskich realiów, jeżeli chodzi o szeroko rozumianą pomoc społeczną. Po prostu chcą jakoś przetrwać (2GRM).

W trakcie przebywania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej cudzoziemcy, w tym dzieci, mają obowiązek przestrzegania polskich przepisów, zasad i prawa. Dzieci, które z różnych przyczyn nie złożyły wniosku o nadanie im statusu uchodźcy, pozostają w grupie niewidzialnych, poza nawiasem polskich regulacji prawnych.

W dokumencie: „Raport alternatywny polskich organizacji pozarządowych” autorzy zwrócili uwagę na problemy, jakich doświadczają dzieci przebywające w pieczy zastępczej, dzieci cudzoziemskie, w tym dzieci uchodźcze oraz dzieci z mniejszości – dzieci romskie³⁵¹. W odniesieniu do dzieci uchodźczych wskazano, że pobyt w strzeżonym ośrodku nigdy nie pozostaje w zgodzie z zasadą dobra dziecka i negatywnie wpływa na jego psychikę i rozwój. Dzieci nie mają w nim dostępu do pomocy psychologicznej ani kontaktu ze światem zewnętrznym czy z rówieśnikami. Największym problemem jest dostęp do edukacji szkolnej – pomimo iż w latach 2013–2014 zainicjowano zmiany mające na celu umożliwienie małoletnim w ośrodkach realizację obowiązku szkolnego, w dalszym ciągu nie jest on realizowany w pełni³⁵².

³⁵¹ *Raport organizacji pozarządowych z realizacji postanowień Konwencji o Prawach Dziecka*, Polska, październik 2014, s. 37–38, <http://fdn.pl/czy-polska-przestrzega-praw-dziecka-0> [dostęp: 20.06.2010].

³⁵² *Ibidem*.

5.5. Przyjmowanie do szkół i do klas uczniów „odmiennych kulturowo”³⁵³

Rozporządzenie MEN-u w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, jasno reguluje przyjmowanie uczniów przyjeżdżających z zagranicy do szkoły. Dziecko przyjmowane jest z urzędu do klasy I publicznej szkoły podstawowej właściwej ze względu na miejsce zamieszkania. Dziecko może być także przyjęte do klasy I szkoły podstawowej innej niż ze względu na miejsce zamieszkania, ale pod warunkiem, że w danej szkole są wolne miejsca. Natomiast od klasy II do klasy VI publicznej szkoły podstawowej uczeń przyjmowany jest z urzędu ze względu na miejsce zamieszkania (a także innej niż ze względu na miejsce zamieszkania, ale pod warunkiem, że w danej szkole są wolne miejsca) oraz na podstawie dokumentów. Również do publicznego gimnazjum uczeń jest przyjmowany z urzędu oraz na podstawie odpowiednich dokumentów. W rozumieniu rozporządzenia dokumentami są świadectwo, zaświadczenie lub inny dokument, który potwierdza ukończenie szkoły zagranicą lub ukończenie kolejnego etapu edukacji. Dokumentami są również świadectwo, zaświadczenie lub inny dokument wydany przez szkołę zagranicą, potwierdzający uczęszczanie ucznia do szkoły, wskazujący klasę lub etap edukacji, który on ukończył oraz dokument potwierdzający sumę lat nauki szkolnej. Jeśli na podstawie żadnego dokumentu nie jest możliwe jej ustalenie, to rodzice ucznia składają pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki albo, jeśli uczeń jest pełnoletni, takie oświadczenie składa sam. W takim przypadku uczeń zostaje zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej, którą przeprowadza dyrektor szkoły z udziałem nauczyciela lub nauczycieli. Jeśli uczeń nie

³⁵³ W rozdziale tym wykorzystano analizę wywiadów dotyczących funkcjonowania uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole. Odwołujemy się do doświadczeń nauczycieli uczących dzieci inne kulturowo, do doświadczeń pedagogów i psychologów szkolnych, ale także do doświadczeń rodziców, samych uczniów oraz pracowników socjalnych współpracujących z placówkami oświatowymi.

zna języka polskiego, rozmowa przeprowadzana jest w języku, którym się on posługuje. Jeśli nie jest to możliwe, to dyrektor zobligowany jest do zapewnienia tłumacza znającego język ucznia. Wynik rozmowy kwalifikacyjnej nie może być wyznacznikiem przyjęcia dziecka do placówki. Nie można jej nie zdać, ma ona tylko na celu ustalenie poziomu wiedzy, który decydować będzie o umieszczeniu ucznia na odpowiednim poziomie kształcenia³⁵⁴. Ważne, aby dyrekcja szkoły nie umieszczała 13–14-letniej młodzieży w pierwszych klasach szkoły podstawowej, mimo niskiego poziomu wiedzy i braku znajomości języka polskiego³⁵⁵. Powodować to może nie tylko problemy edukacyjne, lecz także wyzwać mechanizmy ekskluzji, marginalizacji i dyskryminacji wewnątrz klasy szkolnej oraz zaprzepaścić proces integracji pomiędzy uczniami. Jak mówi psycholog w szkole podstawowej: *Obecność starszych uczniów w niższych klasach powoduje rozbieżność tematów i zainteresowań oraz spadek motywacji do nauki uczniów czeczeńskich* (1SPPM).

Jedna z nauczycielek gimnazjum tak mówi o przyjęciu do szkoły nastoletnich uczniów uchodźców:

Chłopcy byli przydzielani do klasy na podstawie różnych kryteriów: albo wiekowego, albo mieli dokumenty z Czeczenii ze swojej szkoły lub rodzice mówili, że ich syn chodził do takiej klasy w Czeczenii i dlatego tutaj mogliśmy ich przenieść do odpowiedniej klasy, albo mieli dokumenty z polskich szkół, bo tu się wcześniej uczyli (1GK).

Uczniowie cudzoziemscy chodzili do klas zgodnie ze swoim wiekiem lub byli starsi. W szkole podstawowej różnica wieku między nimi a polskimi dziećmi wynosiła od roku do dwóch lat, a w gimnazjum od roku do trzech lat. Najczęściej dotyczyło to uczniów, którzy będąc już nastolatkami, przyjechali do Polski bez znajomości języka polskiego i często bez wcześniejszej edukacji w kraju pochodzenia. Ta sama nauczycielka tak mówi:

Chłopcy czeczeńscy nie chodzą do III klasy zgodnie ze swoim wiekiem, są starsi; mają 17 i 18 lat. Temu, co ma 18 lat, pozwalamy skończyć

³⁵⁴ A. Kosowicz, A. Marek, *Edukacja w Polsce. Poradnik dla rodziców – uchodźców: jak wysłać dziecko do polskiej szkoły*, www.fundacja.znak.org.pl [dostęp: 03.03.2011].

³⁵⁵ *Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, <http://www.kuratorium.lublin.pl/gsok/include/pliki.php?cl=pliki&akc=dl&id=1546> [dostęp: 12.05.2015].

gimnazjum, bo chce się uczyć. W klasie mam 7 chłopców czeczeńskich, dziewczynki czeczeńskie są w innej równorzędnej klasie, ale to zostało celowo rozbite. Chłopcy prosili, aby dziewczynki nie były w tej samej klasie co oni, zwłaszcza rodzeństwo. Powiedzieli, że tak się praktykuje w ich kulturze – że chłopcy mają swoje tematy i sprawy, a dziewczęta swoje. W zeszłym roku jeden z obecnych moich uczniów był w tej samej klasie, co jego siostra, ale to nie funkcjonowało dobrze. Dziewczyna była odsunięta od grupy chłopców czeczeńskich, a jeszcze słabo mówiła po polsku, więc też miała słaby kontakt z polskimi uczniami. I była odizolowana. Ponieważ nie otrzymała promocji do klasy III, więc nie jest już ze swoim bratem. Obecnie jest w klasie z inną dziewczynką z Czeczenii, więc mają wspólne tematy. I dalej: Mam dwóch braci w klasie, różnica między nimi jest dwa lata. Jeden mówi i czyta pięknie po polsku, bez akcentu. A jego rodzony brat posługuje się pojedynczymi słowami i ma bardzo ograniczoną wiedzę ze wszystkich przedmiotów. Ale to było jedyne rozwiązanie, aby on chciał chodzić do szkoły, żeby byli w jednej klasie. Uznaliśmy, że brat będzie mógł go wspierać i pomagać mu i jednocześnie pośredniczyć w komunikacji między nim a nami. To było wymuszone sytuacją. Gdyby ten młodszy brat był przeniesiony do klasy niżej, w ogóle by nie chodził do szkoły. Zresztą i tak słabo jest u niego z frekwencją (1GK).

Z wypowiedzi tej wynika, że w klasach gimnazjalnych oprócz wiedzy i znajomości języka polskiego o zakwalifikowaniu danego ucznia do klasy decydowały także względy kulturowe i rodzinne.

Mimo że dziecko powinno z urzędu być przyjęte do klasy I szkoły podstawowej, to w praktyce nierzadko wygląda to inaczej. Problemy wynikają głównie z rejonizacji szkół podstawowych i wiążą się z tym, że do szkół, które znajdują się w pobliżu ośrodka dla uchodźców, uczęszcza znaczna liczba dzieci cudzoziemskich – najczęściej małych Czeczenów – a szkoły *de facto* nie są na to przygotowane. Bywają sytuacje, że dyrektorzy szkół odmawiają zapisania ucznia do placówki, mimo że mają obowiązek przyjąć go do szkoły. Bywa również i tak, że dzieci z ośrodka są rozsyłane do różnych szkół w danej miejscowości, co jest znacznym utrudnieniem dla ich rodziców, ponieważ mając dzieci w różnych szkołach, często oddalonych od ośrodka, trudno jest im je zawozić i przywozić do domu. Utrudnieniem bywa również brak możli-

wości zapewnienia opieki nad młodszym rodzeństwem w czasie nieobecności matki w domu. Wprawdzie artykuł 17 ustawy o systemie oświaty mówi o tym, że droga dziecka z domu do szkoły nie może przekraczać 3 km w przypadku uczniów z klas I–IV ze szkoły podstawowej i 4 km w przypadku uczniów klas V–VI szkoły podstawowej i uczniów gimnazjum. Jeżeli droga ta jest dłuższa, to gmina ma obowiązek zapewnić bezpłatny transport i opiekę w czasie przejazdu dzieci do szkoły i do domu.

Barierą w przyjęciu dziecka do szkoły jest również miesiąc przybycia uchodźców do Polski. Niektóre placówki przyjmują uczniów tylko raz w roku (we wrześniu), inne dwa razy w roku (na początku każdego semestru), ale są i takie szkoły, które przyjmują uczniów w każdym miesiącu w czasie trwania roku szkolnego.

Jeśli cudzoziemcy trafią do Polski w listopadzie lub grudniu, to dzieci muszą czekać kilka miesięcy, aby pójść do szkoły. Praktyką jest to, że rodzice puszczają dzieci do szkoły około dwóch tygodni po przyjeździe do Polski, mimo że dzieci od razu powinny trafić do placówki. Jak przyznają sami uchodźcy, wiąże się to z okresem aklimatyzacji ich dzieci w nowym środowisku i uczenia się topografii miejsca.

*Do Polski przyjechaliśmy 28 września i trafiliśmy do ośrodka w Lini-
nie. Nie znałam polskiego, ale jeździłam do różnych szkół i prosiłam o przy-
jęcie dzieci do placówki, ale się nie udało. Dzieci przyjęli dopiero w lutym
następnego roku, więc pół roku siedziały w domu. I dalej: Po przepro-
wadzce do nowego mieszkania, dzieci chodziły do szkoły znajdującej się
blisko naszego dawnego domu, było to około 6–7 przystanków autobusem.
Codziennie rano je zawoziłam i przywoziłam, musieliśmy wstawać o 5.30,
żeby zdążyć na 8.00. Naprzeciwko mojego nowego mieszkania była szkoła
i chciałam je tam przenieść. Dyrektorka powiedziała, że nie ma miejsc i że
mam starać się od nowego roku szkolnego. No cóż, musieliśmy jeździć cały
czas do starej szkoły. Na początku roku szkolnego poszłam do dyrektorki
i poprosiłam, aby przyjęła dzieci. Stwierdziła ona jednak, że pierwszy raz
mnie widzi i że powinnam zapisać dzieci w maju, a nie teraz we wrześniu.
Powiedziała też, że o braku miejsc mówiła w kościele. Ja jej odpowiedzia-
łam, że jestem muzulmanką i do kościoła nie chodzę. Stwierdziła, że trójkę
starszych dzieci może przyjąć, a młodsze nie. Ja jej odpowiedziałam, że*

albo przyjmie wszystkie dzieci, albo żadnego. Nie wiedziałam, co mam zrobić, ale zdecydowałam, że pojedę do gazety, do Kuriera i opowiedziałam o swojej sytuacji. Tam mi powiedzieli, że porozmawiają z dyrektorką. Wkrótce pani dyrektor do mnie zadzwoniła i poprosiła, abym przyszła do szkoły. Powiedziała, że znalazły się miejsca dla moich wszystkich dzieci. Razem do szkoły poszły już na drugi dzień. Dyrektorka poprosiła mnie, abym nie robiła rozgłosu w gazecie. Dostałam jeszcze od nich komputer, bo jakiś rodzic dał szkole, aby przekazała najbardziej potrzebującym i dali go mnie (uchodźczyni z Czeczenii U1).

5.5.1. Działania podejmowane przez szkołę, w której uczą się uczniowie cudzoziemscy oraz działania informacyjne skierowane do polskich uczniów i rodziców

Dzieci imigranci, szczególnie mali uchodźcy, trafiają do szkoły z dużym bagażem doświadczeń traumatycznych. Są one związane z wojną, prześladowaniem i przemocą w kraju pochodzenia, ucieczką do nowego kraju oraz ze stresem dotyczącym aklimatyzacji w kraju przyjmującym. Ważne jest zatem, w jaki sposób zostaną przyjęte w klasie³⁵⁶. W ostatnich latach szkoły wypracowały wiele autorskich metod „wprowadzenia” uczniów i ich rodziców z doświadczeniem migracyjnym w nowe środowisko szkolne³⁵⁷. W literaturze przed-

³⁵⁶ Zob. m.in. A. Marek, *Wybrane różnice w prawie polskim i czeczeńskim dotyczące życia rodzinnego i edukacji*, w: P.A. Dziliński (red.), *Życie w Polsce – poradnik dla uchodźców*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa, s. 68–70.

³⁵⁷ Przykładem dobrej praktyki był projekt: „OBCY? ZBLIŻENIA” zrealizowany przez Stowarzyszenie „Dla Ziemi” w Szkole Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie w 2012 r. Jego celem było bliższe poznanie się dzieci polskich i cudzoziemskich w czasie wakacji poprzedzających pójście do I klasy szkoły podstawowej. W projekcie wzięło udział 20 uczniów (10 polskich i 10 czeczeńskich) w wieku 6–7 lat. Składał się on z dwóch etapów – pierwszy z nich odbył się w pierwszym i ostatnim tygodniu wakacji (czyli w czerwcu i w sierpniu). Zajęcia integracyjne prowadzono od poniedziałku do piątku na terenie szkoły i poza nią. Natomiast drugi etap obejmował zajęcia w każdą sobotę od września do grudnia. Jego celem było poznanie trudności edukacyjnych uczniów cudzoziemskich i wyrównywanie braków w wiedzy przez dodatkowe lekcje prowadzone przez nauczycieli, *Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej*, wywiad z U. Jędrzejczyk przeprowadzony przez N. Kłorek, Seria „Rozmowy o różnorodności...”, nr 1/2014, s. 2–6. Innym pomysłem było otwarcie w roku szkolnym

miotu³⁵⁸ można znaleźć podpowiedzi działań dla wychowawców, które może on wykorzystać przed przyjęciem i już po przyjęciu dziecka cudzoziemskiego do placówki edukacyjnej, aby ułatwić proces integracji i zminimalizować szok kulturowy³⁵⁹. Wśród skutków szoku kulturowego wymieniane są następujące stany i zachowania uczniów: poczucie zagubienia, niepewności, niepokoju, depresja, bezsilność, wybuchy agresji i złości, poczucie krzywdy, problemy zdrowotne i zaburzenia somatyczne.

Jedną z propozycji wsparcia ucznia jest plan pracy wychowawczej, który sugeruje, że przed przybyciem ucznia imigranta do szkoły nauczyciel powinien przygotować klasę na spotkanie z nim: poinformować o jego przybyciu, przekazać informacje na temat kraju pochodzenia, kultury, religii oraz sytuacji społecznej i politycznej³⁶⁰. Powinien także wskazać korzyści płynące z kontaktu z uczniem imigranckim, na przykład poznanie nowej kultury i nowego

2009/2010 zerówki dla dzieci czeczeńskich w Szkole Podstawowej nr 47 im. J.K. Branickiego w Białymstoku. Projekt miał na celu zapoznanie dzieci czeczeńskich z polskim systemem oświaty i zasadami obowiązującymi w klasie przedszkolnej, np. słuchania, gdy inne dzieci mówią lub podnoszenie ręki w celu zabrania głosu. Ponadto celem było kształcenie językowe i działania integracyjne skierowane zarówno do polskich, jak i czeczeńskich przedszkolaków, U. Jurczykowska, A. Myszkowska, *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, w: N. Klórek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, *op. cit.*, s. 91–103. Wystąpienie Urszuli Jurczykowskiej „Oddział zerowy dla dzieci czeczeńskich jako instytucjonalne rozwiązanie szkolne” dotyczące pracy w tej zerówce zostało zaprezentowane w czasie seminarium pt. „Wielokulturowość w oświacie. Działania i rozwiązania w instytucjach oświatowych w Polsce na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym”, zorganizowanym przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej 12.06.2013 r. w Warszawie, w którym miałam możliwość wzięcia udziału [przyp. E.J.].

Zob. też *Oddział zerowy dla czeczeńskich maluchów*, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,90711,6977942,Oddzial_zerowy_dla_czeczenskich_maluchow.html [dostęp: 03.01.2016].

³⁵⁸ W rozdziale tym odwołujemy się głównie do badań i koncepcji wypracowanych przez organizacje pozarządowe, ponieważ są one najbardziej aktywne na tym polu.

³⁵⁹ Elżbieta Fiok podaje osiem praktycznych rad dla wychowawców klas, którzy z własnej inicjatywy mają m.in. 1) ustalić, z jakiego kraju pochodzi uczeń i sprawdzić jego status prawny, 2) nawiązać współpracę z pedagogiem i psychologiem szkolnym, 3) skontaktować się z innymi nauczycielami, którzy będą uczyć ucznia innego kulturowo, 4) nawiązać współpracę z organizacjami pozarządowymi i instytucjami zajmującymi się pomocą cudzoziemcom, 5) nawiązać kontakt z rodzicami dziecka, 6) przygotować klasę na przyjęcie ucznia cudzoziemskiego 7) przygotować polskich rodziców do spotkania z uczniem i rodzicem imigrantem, E. Fiok, *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 1–17.

³⁶⁰ B. Chisi, I. Jach, T. Panasiuk, E. Pawlic-Rafałowska, M. Yeremyan-Woźniakowska, *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*, Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji, Urząd m.st. Warszawy, Kuratorium Oświaty w Warszawie, Warszawa, s. 15,

języka. Może również poprosić klasę, aby nauczyła się kilku zdań powitania w języku nowego kolegi, aby zminimalizować stres z pojawieniem się w nowym i nieznanym środowisku szkolnym³⁶¹.

Dobłą praktyką jest wyznaczenie osób odpowiedzialnych za bezpośredni kontakt z uczniem/grupą uczniów cudzoziemskich, do których dzieci będą mogły zwrócić się o pomoc (taką rolę może pełnić na przykład nauczyciel, pedagog szkolny czy asystent międzykulturowy)³⁶². Ponadto można zachęcić polskich uczniów do tego, aby byli „przewodnikami po szkole” dla swojego nowego kolegi/koleżanki. Muszą to być jednak osoby odpowiedzialne, życzliwe, cierpliwe, łatwo nawiązujące kontakt i pragnące spędzić swój wolny czas z uczniem nieznaną języka polskiego w sposób komunikatywny. Zadaniem takich „przewodników” (ważne, aby nie była to jedna osoba) jest oprowadzenie po szkole – pokazanie mu najważniejszych miejsc w przestrzeni szkolnej: sekretariatu, pokoju nauczycielskiego, pokoju pedagoga i psychologa, gabinetu pielęgniarki, stołówki, biblioteki, świetlicy szkolnej, sali gimnastycznej, szatni

<http://www.iom.pl/Shared%20Documents/IOM%20Rekomendacje%20nauczycieli%20dla%20nauczycieli.pdf> [dostęp: 12.04.2015].

³⁶¹ A. Bernacka-Langier, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Praca wychowawcza w klasie zróżnicowanej kulturowo przed, w trakcie i po przyjęciu ucznia cudzoziemskiego*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011, s. 83–84.

³⁶² A. Kosowicz, *Uchodźcy w szkole*, w: P.A. Dziłiński (red.), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak, Stowarzyszenie Vox Humana, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2009, s. 45–48. Ciekawą inicjatywę podjęło Społeczne Gimnazjum „Startowa” w Warszawie, w którym istniała instytucja tutora – osoby (nauczyciela/nauczycielki), która była przedstawiona dziecku cudzoziemskiemu od razu po jego przybyciu do szkoły. Do jej obowiązków należało m.in. przedstawienie zasad i reguł panujących w szkole, konsultacje ze szkolnym pedagogiem i psychologiem, ale także pokazanie miasta i nauka poruszania się komunikacją miejską, pomoc w zapisywaniu się do biblioteki miejskiej i na zajęcia w domu kultury, A. Derda, *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, op. cit., s. 78–79. Z kolei w Zespole Szkół w Podkowie Leśnej (do której chodzą uczniowie z pobliskiego Ośrodka dla Cudzoziemców w Dębaku) w 2009 r. powstał Zespół do spraw Uczniów Cudzoziemskich. Jego zadaniem było m.in. opracowanie indywidualnego planu dydaktyczno-wychowawczego dla uczniów obcokrajowców, pomoc w procesie adaptacji w nowej dla nich szkole oraz udzielanie wsparcia nauczycielom, którzy w swojej klasie mieli uczniów cudzoziemskich, K. Kawecka-Sikora, *Cudzoziemcy w naszej szkole*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Wielokulturowość na co dzień – dobre praktyki z Zespołu Szkół w Podkowie Leśnej*, PAH, Warszawa, s. 8, <http://www.refugee.pl/cms/site.files/File/wielokulturowosc-net.pdf> [dostęp: 13.04.2015].

i boiska szkolnego. Oprócz tego przewodnik szkolny może siedzieć w ławce z nowym uczniem i pomagać mu (w miarę możliwości) w zrozumieniu materiału w czasie lekcji, wskazywać zadania, które są rozwiązywane, a także wspólnie spożywać posiłki na stołówce. Uczeń-przewodnik może być zaś pomocny w przybliżeniu nowemu koledze działalności samorządu szkolnego i klasowego oraz zajęć pozalekcyjnych. W nawiązaniu kontaktu uczeń może zaprosić nową koleżankę/kolegę na wspólne spędzenie czasu poza lekcjami³⁶³.

Nie zawsze jednak nauczyciele i wychowawcy mają możliwość przygotowania się do spotkania z uczniem cudzoziemskim przed jego pojawieniem się w szkole. Gdy trafi on do klasy w czasie trwania roku szkolnego, ważne jest, aby nauczyciele przeprowadzili godziny wychowawcze na temat jego kraju pochodzenia oraz przyczyn migracji³⁶⁴. Informacje dotyczące prześladowań, przemocy i konfliktów zbrojnych powinny być przekazywane dzieciom w sposób elokwentny i dostosowany do ich poziomu emocjonalnego. Wychowawca powinien posiadać jak najwięcej informacji na temat ucznia i jego sytuacji socjalnej, ekonomicznej i prawnej. Ma to pomóc w zaspokojeniu jego potrzeb emocjonalnych i w zapewnieniu ewentualnej pomocy materialnej.

W naszych badaniach nauczyciele wymienili pięć sposobów przygotowania polskich uczniów do spotkania z uczniem pochodzącym z innego kraju. Należało do nich zapraszanie na lekcje uchodźców czeczeńskich, somalijskich, rodziców (głównie ojców z państw kontynentu afrykańskiego: Somalia, Sudan, Erytrea, Etiopia, Nigeria, Kenia), którzy opowiadali o swojej kulturze, kraju pochodzenia i o tym, jak im się żyje w Polsce. W kilku przypadkach respondenci-rodzice z państw afrykańskich (Erytrea, Somalia) byli zaangażowani w cykliczne projekty tzw. żywej biblioteki i jako eksperci ze swoich krajów odpowiadali na pytania polskich uczniów. Ponadto szkoły zapraszały pracowników i wolontariuszy organizacji pozarządowych, którzy organizowali warsztaty na temat religii, kultury i tradycji uczniów czeczeńskich³⁶⁵, kul-

³⁶³ Zob. m.in. M. Zasuńska, *Budowanie systemu wsparcia uczniowskiego. Rola i zadania ucznia – przewodnika*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim...*, op. cit., s. 89–90.

³⁶⁴ Może do tego wykorzystać m.in. „Podręcznik dla nauczyciela «Nie tylko liczby». Zestaw pomocy dydaktycznych do nauczania o migracji i uchodźstwie w Europie”, IOM, UNHCR, Belgia 2009.

³⁶⁵ Spotkania z uchodźcami czeczeńskimi, jak również warsztaty prowadzone przez NGO-sy, były sposobem pozyskiwania informacji/wiedzy o tym kraju nie tylko przez nauczycieli (jako forma szkoleń organizowanych przez dyrekcję), lecz także przez polskich uczniów (w ramach godzin wychowawczych).

tur państw afrykańskich oraz życia codziennego dzieci i młodzieży w Somalii czy warsztaty dotyczące bajek i opowieści z Erytrei.

Jedna z matek z kraju na kontynencie afrykańskim wspomniała, że uczestniczyła w programie „Immigrants in Action” skierowanym do osób z różnych kultur i krajów: *mieliśmy trzymiesięczny kurs, mówiliśmy różnymi językami i bardzo fajnie się nam współpracowało. Następnie wybrano siedem osób, które mówią przynajmniej dwoma językami i pracowaliśmy jako asystenci kulturowi. Oczywiście było dużo pracy, chodziliśmy do wielu miejsc, byliśmy w szpitalach, w bibliotekach szkolnych, w szkołach średnich, również poza Warszawą. Bałam się, było nas trzech ciemnoskórych, każda osoba z innego kraju mówiąca innym językiem. Ludzie myślą, że wszyscy ciemnoskórzy są tacy sami i mówią jednym językiem. A ja na takich spotkaniach tłumaczę, że to nie jest prawda, bo Afryka jest dużym kontynentem i my się nie znamy, chociaż kultury są nieco podobne, to przecież jest więcej różnic* (MaErK). Respondentka wyraziła ubolewanie, że tego typu spotkania są za rzadko organizowane w Polsce, a przede wszystkim brak ich w szkołach. Wskazała na ogromny walor edukacyjny bezpośrednich kontaktów i rozmów międzykulturowych: *Polacy, uczniowie, nauczyciele byli zachwyceni spotkaniami. Pytali nas o różne rzeczy i w rozmowie mogli skonfrontować swoje stereotypy. Niektórzy nie wiedzieli, że są takie kultury jak moja. Większość tych osób nigdy nie podróżowała do Afryki czy Azji i to było dla nich zupełnie nowe doświadczenie* (MaErK).

W jednym z wywiadów dyrektorka wspomniała: *Pięć lat temu rada pedagogiczna została przeszkolona w zakresie pracy z dzieckiem cudzoziemskim (napływ rodzin z Czeczenii – przyp. autorki). Ponadto dyrektor i wicedyrektor uczestniczyli w konferencji zorganizowanej przez Biuro Edukacji m.st. Warszawy. W szkolnej bibliotece znajdują się pozycje: „Ku wielokulturowej szkole w Polsce”, „Inny w polskiej szkole”, „Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach”. Jedna z nauczycielek języka angielskiego ukończyła kurs doskonalący w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Szkoła nawiązała współpracę ze Stowarzyszeniem Vox Humana. W ramach projektu realizowane były zajęcia dla cudzoziemców (4SPOI/K).*

Jedna z nauczycielek tak mówi: *Klasy, w których były dzieci cudzoziemskie, miały cykl spotkań dotyczących różnych kultur i religii. Były to pięciogodzinne warsztaty i w dniu, w którym się odbywały, nie było lekcji (9SPK). Z kolei inna dodaje: Przychodziły do nas osoby z organizacji pozarządowej, które prowa-*

dziły rozmowy z dziećmi o różnych kulturach i o islamie. Były to cykliczne kilkugodzinne zajęcia, które odbywały się raz w miesiącu (8SPK). Poza tym na lekcjach wychowawczych nauczyciele prowadzili rozmowy z uczniami na temat tego, że do klasy trafi uczeń z Czeczenii: *W zasadzie odbywało się to dość płynnie, bez żadnych zgrzytów i uprzedzeń. Natomiast uczniowie reagowali z niechęcią na wiadomość o tym, że w klasie pojawi się dziecko „czarne”* (7SPK). Były także zabawy edukacyjne dotyczące tolerancji i przestrzegania praw człowieka oraz zajęcia międzykulturowe. Jedna z nauczycielek wspomniała, że tylko zakomunikowała uczniom, że do klasy trafi uczeń czeczeński i nie podjęła tego tematu w dalszej rozmowie i dyskusji. W jednej ze szkół podstawowych, do której uczęszczają dzieci z kontynentu azjatyckiego, afrykańskiego oraz Ameryki Łacińskiej wskazano, że: *nauczyciele na godzinach wychowawczych prowadzą warsztaty z uczniami i wychowankami z zakresu tolerancji i akceptacji, a w ramach poznawania kultur innych nacji szkoła bierze udział w programie Comenius. Polega on na wymianie doświadczeń edukacyjnych z innymi krajami* (SPWK).

Z kolei inny nauczyciel wspominał w wywiadzie o udziale w projekcie „Nauczanie włączające z uwzględnieniem uczniów z zaburzoną komunikacją językową”, realizowanym z funduszy UE w 2014 r. W ramach tego działania dyskutowano na temat wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Polsce i Hiszpanii, o metodach i formach pracy z uczniami cudzoziemskimi. Nauczyciele z dzielnicy Ochota w Warszawie mieli możliwość udziału w wizycie studyjnej w Alcoy (Hiszpania), spotkania się z dyrektorami szkół i nauczycielami, omówienia metod pracy z dziećmi cudzoziemskimi oraz obserwacji zajęć praktycznych.

Była także jedna wypowiedź dotycząca tego, że zarówno nauczyciele, uczniowie, jak i ich rodzice w ogóle nie byli przygotowani na to, że w szkole i w ich klasie pojawią się uczniowie czeczeńscy: *Przygotowujących spotkań, to nie było. Po prostu pojawił się ośrodek na ulicy Improwizacji, to był nasz rejon i Czeczeni trafili do naszej szkoły. Nikt nas nie pytał, czy chcemy, czy nie, to było narzucone. Jako nauczyciele w ogóle nie byliśmy przygotowani na to, że nagle będziemy mieli uczniów, którzy w ogóle nie mówią po polsku, tylko po czeczeńsku i rosyjsku* (1GK). Na wiadomość o pojawieniu się nowych koleżanek i kolegów polscy uczniowie reagowali bardzo pozytywnie, byli otwarci i chętni do pomocy: *Dzieci były zaciekawione, kto do nich przyjdzie, myślę, że*

w pewnym sensie była to dla nich jakaś atrakcja. Nie spotkałam się, żeby z ich strony była jakaś agresja, czy jakieś obraźliwe komentarze (9SPK).

Niektórzy nauczyciele wskazywali na towarzyszące im obawy, gdy z dnia na dzień, po telefonie kuratorium do dyrekcji przyjmowali do swojej klasy dzieci uchodźcze: *Obawiam się, że jak zwykle, rzuceni będziemy na głęboką wodę i bazować będziemy musieli na własnej wiedzy i intuicji. Brak, brak i jeszcze raz brak rzetelnego, całościowego programu dla nauczyciela, który obejmowałby cały wachlarz problemów, choćby takich, jak te wynikające z różnic kulturowych czy językowych i sposoby ich rozwiązywania.* I dalej: *Tak naprawdę uchodźcy stanowią problem w całej masie kwestii organizacji życia szkoły i problemy te wydają się dziś nierozwiązywalne. Chciałabym jednak i ja poznać na przykład ich prawa, ale i obowiązki. Nie wiemy, czego można od nich wymagać, jakie warunki muszą spełnić, by móc tu pozostać. Wiedza ta jest niezbędna dla nauczyciela, aby mógł chociażby w sytuacji skrajnej zachować spokój w sali. Niestety czasami metoda marchewki jest niewystarczająca* (5GK).

Nauczyciele zachęcali swoich uczniów do okazania życzliwości i sympatii nowym kolegom i koleżankom: *Przed przyjściem Adama do klasy powiedziałam dzieciom, że nie zna języka polskiego i poprosiłam, aby były dla niego miłe. Moja grupa sześciolatek przyjęła go bardzo pozytywnie, dzieci pokazywały mu nowe przedmioty i nazywały po polsku* (6SPK). Tylko jedna nauczycielka gimnazjum powiedziała, że młodzież polska nie była zadowolona z obecności czeczeńskich uczniów w klasie, ponieważ: *Nie akceptuje agresywnego zachowania chłopców i braku zainteresowania nauką, co nie sprzyja przygotowaniom do egzaminu gimnazjalnego* (1GK). Jeśli chodzi o uczniów cudzoziemskich, innej narodowości niż czeczeńska, to: *Klasa dobrze zareagowała na chłopców z Iraku, uczniowie byli otwarci i chętni do pomocy* (W2GK). *Ze strony polskich rodziców nie dostrzegłam przejawów agresji czy braku sympatii i życzliwości wobec uchodźczyni z Syrii, nie było z tym żadnych problemów* (W1GK). Żeby proces edukacyjno-wychowawczy przebiegał bez większych zakłóceń, nauczyciel musi być otwarty i gotowy na kontakt z uczniem odmiennym kulturowo i jego rodziną. Powinien być świadomy, że dzieci różnią się między sobą i nie chodzi tu tylko o różnice kulturowe, lecz także o różnice indywidualne, osobowe i psychologiczne. Ponadto nauczyciel musi mieć świadomość zadań i wyzwań, jakie przed nim stoją.

Oprócz przygotowania polskich uczniów do spotkania z dzieckiem cudzoziemskim ważne jest również przygotowanie polskich rodziców do tego, że w klasie ich dziecka będzie uczeń z doświadczeniem migracyjnym. Ponieważ nie wszyscy rodzice mają wiedzę o sytuacji w krajach, w których toczą się wojny i konflikty zbrojne, często nie wiedzą, na jakie niebezpieczeństwa, trudności i stres napotyka dziecko, które samo lub z rodzicami uciekło przed prześladowaniem i przemocą. Na spotkaniu informacyjnym nauczyciel powinien przedstawić sytuację społeczną, polityczną w kraju pochodzenia dziecka oraz wyjaśnić przyczyny migracji³⁶⁶. Ponadto może on także opowiedzieć o warunkach panujących w ośrodkach dla uchodźców oraz przedstawić różnice kulturowe i religijne. Nauczyciel może również zaprosić przedstawicieli różnych diaspor, aby odpowiedzieli na pytania i rozwiali wątpliwości rodziców³⁶⁷.

Przeprowadzone wywiady wskazują, że w szkołach nie było specjalnego przygotowania polskich rodziców do tego, że w klasie ich dziecka pojawi się uczeń cudzoziemski. Jedna z nauczycielek mówi: *Nie ma u nas zwyczaju infor-*

³⁶⁶ E. Fiok, *op. cit.*, s. 13.

³⁶⁷ Przykładem dobrej praktyki spotkań informacyjnych jest autorska metoda zastosowana w Szkole Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie, która polega na prezentacji multimedialnej przeprowadzanej przez nauczyciela, dotyczącej (w tym przypadku) Czeczenii. Poruszane są w niej kwestie związane z wydarzeniami wojennymi i trudną sytuacją ludności cywilnej w czasie trwania konfliktu zbrojnego. Ponadto przekazywana jest informacja dotycząca pomocy, jaką uzyskują uchodźcy w Polsce, a także wspólne elementy w kulturze i historii czeczeńskiej i polskiej oraz korzyści, jakie mogą czerpać polskie dzieci z obecności dzieci cudzoziemskich w szkole: czyli kontakt z inną kulturą, innym językiem i innymi tradycjami oraz zwyczajami. Prezentację uzupełniono filmem „Welcome to Grozny”. Urszula Jędrzejczyk w czasie swojego wystąpienia pt. „Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej” w czasie seminarium, w którym miała możliwość wzięcia udziału Edyta Januszewska, „Wielokulturowość w oświacie. Działania i rozwiązania w instytucjach oświatowych w Polsce na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym”, które zostało zorganizowane przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej w Warszawie dnia 12 czerwca 2013: *Mówimy rodzicom o plusach szkoły wielokulturowej, o tym, że żyjemy w świecie globalnym, a nasze dzieci nie są już przywiązane do jednej miejscowości, są obywatelami świata. I już na tym podstawowym etapie kształcenia dzieci w naszej szkole mają możliwość oswojenia się z inną kulturą. Poznają dzieci, które mówią innymi językami, noszą inne stroje, wyznają inną religię*, U. Jędrzejczyk, *Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”*, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011, s. 39–40; *Eadem, Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, *op. cit.*, s. 123–128.

mowania rodziców o pojawieniu się nowego ucznia w klasie. Rozmawiamy o tym tylko z dziećmi (9SPK).

Nauczycielka gimnazjum zwraca uwagę, że: Oczywiście, jeśli nikt nie poruszał tego tematu z nauczycielami, to rodzice tym bardziej są pozostawieni samym sobie. Społeczność naszej szkoły jest zróżnicowana. Uczą się tu dzieci z rodzin pełnych i rozbitych, są dzieci zamożne i ubogie, dzieci z domów ciepłych, porządných i z rodzin dysfunkcyjnych, w których często panuje problem alkoholowy, bezrobocie, przemoc. Tak też i poglądy, które rodzice reprezentują, są skrajne. Ale właśnie są to tylko poglądy, które często kształtowane są przez media. Brakuje ludziom rzetelnej wiedzy i merytorycznego przygotowania do wykształcenia własnego punktu widzenia (5GKN).

A inna dodaje: Na wywiadówce powiedziałam rodzicom, że będą u nas dzieci czeczeńskie i na ten fakt zareagowali dość pozytywnie. Nawet jeden z nich przekazał po 100 złotych na zakup przyborów szkolnych każdemu czeczeńskiemu uczniowi w szkole (6SPK). Jak wspomnieli nauczyciele, rodzice pokrywali uczniom czeczeńskim składkę na fundusz klasowy, na papier do ksero, a także opłacali wycieczki szkolne. W mojej klasie jest wzajemna pomoc i życzliwość wobec rodziców czeczeńskich niż jakaś obawa z ich strony (8SPK). Jak zauważyła pedagog szkolna, nie zawsze jednak pomoc polskich rodziców miała pozytywne skutki. Gdy do naszej szkoły trafiły dzieci czeczeńskie z ośrodka dla uchodźców na ulicy Marywilskiej, to było to dla nas nowością. Ale zarówno nauczyciele, jak i polscy rodzice mieli bardzo pozytywny stosunek do tych dzieci. Uczniowie w klasach I–III dostali wyprawkę szkolną, ale starsze dzieci takiej pomocy nie miały. Więc na zebraniach polscy rodzice robili zbiórki pieniężne na zakup podręczników, plecaków i przyborów szkolnych. Sami z siebie wyszli z taką inicjatywą. Ale okazało się, że nie do końca było to dobre, ponieważ czeczeńscy rodzice myśleli, że jest to permanentna forma pomocy. Gdy nauczyciele zgłaszali, że uczniowie czeczeńscy nie mają zeszytu, to szłam do sklepiku i kupowałam je za własne pieniądze. Dzieci i rodzice przyzwyczaili się, że w szkole dostaną wszystko za darmo. Musieliśmy zmienić ten stosunek i na zebraniach szkolnych, ale także w czasie indywidualnych rozmów informowaliśmy rodziców, że jest to doraźna forma pomocy. I dalej: Zawsze na początku roku szkolnego mamy zbiórki przyborów szkolnych dla najbardziej potrzebujących uczniów. Gdy wśród nich są dzieci czeczeńskie, to też dostają od nas takie materiały (1SPPSK). Zarówno dzieci, jak i ich rodzice

reagowali pozytywnie na pojawienie się uczniów cudzoziemskich w klasie. Wiązało się to z tym, że w danej szkole i klasie w przeszłości uczyli się już inni cudzoziemcy: *Wystarczyła tylko krótka informacja na zebraniu z rodzicami o tym, że będzie nowy uczeń z Czeczenii, bo byli oni już przyzwyczajeni do obecności dzieci czeczeńskich w szkole (8SPK).*

Aby działania grona pedagogicznego były spójne, należy jasno ustalić zasady dotyczące pracy z uczniem cudzoziemskim obowiązujące nie tylko nauczycieli i pedagogów, lecz także wszystkich pracowników szkoły. Mogą one obejmować reguły dotyczące usprawiedliwiania nieobecności na lekcjach, uczęszczania na religię lub etykę, udziału w wycieczkach szkolnych, noszenia chust przez dziewczynki i czapek przez chłopców, celebrowania świąt polskich, muzułmańskich i innych oraz systemu oceniania i promowania do następnej klasy³⁶⁸.

5.5.2. Pakiety informacyjne dla uczniów i ich rodziców

Aby ułatwić proces komunikacji rodziców ze szkołą, w niektórych placówkach przygotowywane są pakiety informacyjne (pakiety powitalne³⁶⁹) w językach ojczystych migrantów i uchodźców. Ich celem jest przedstawienie zasad funkcjonowania systemu edukacji w Polsce oraz zasad funkcjonowania w danej placówce oświatowej³⁷⁰. Zawierają podstawowe informacje, takie jak mapa dojazdu do szkoły, kalendarz roku szkolnego, szkolny porządek dnia, przedmioty nauczania, system oceniania, zajęcia pozalekcyjne (dodatkowe z języka polskiego i wyrównawcze oraz koła zainteresowań), wycieczki, funkcjonowanie świetlicy szkolnej, biblioteki i stołówki. Ponadto w pakietach znajdują się informacje dotyczące zasad opieki medycznej w szkole, zasad udzielania pomocy materialnej (zakup podręczników i wyprawki szkolnej, dofinansowa-

³⁶⁸ M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, *Rola i zadania wychowawcy międzykulturowej klasy*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, op. cit., s. 149–150.

³⁶⁹ Więcej w: *Pakiet Powitalny*, <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/rodzice-i-uczniowie/dzieci-migrujace/ksztalcenie-dzieci-cud/Pakiet-powitalny-dla-uczniow-i-rodzicow-dzieci-cudzoziemskie.html> [dostęp: 20.06.2010].

³⁷⁰ Pakiety powitalne rozdawano rodzicom cudzoziemskim w dwóch warszawskich szkołach: Szkole Podstawowej nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka i w Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. Leopolda Staffa.

nie obiadów oraz wycieczek szkolnych), a także adresy instytucji pomagających migrantom. Znajdują się tam również informacje dotyczące wymagań szkoły wobec ucznia, takie jak: przestrzeganie szkolnego regulaminu, przynoszenie ubioru i obuwia na zmianę, stroju do zajęć gimnastycznych, książek, zeszytów i przyborów szkolnych oraz wymagania dotyczące odrabiania prac domowych. Informacje znajdujące się w pakietach obejmują także wzory formularzy szkolnych (zawiadomienie o zebraniu dla rodziców, usprawiedliwienie nieobecności, zwolnienie z zajęć lekcyjnych oraz zgoda na udział dziecka w wycieczce), terminy zebrań z rodzicami, możliwości włączenia się ich w organizację szkolnych imprez i wydarzeń oraz zasady wyrabiania legitymacji szkolnej. Oprócz tego pakiety zawierają minisłowniczek podstawowych terminów szkolnych (rok szkolny, wywiadówka, ocena, egzamin, pokój nauczycielski itp.)³⁷¹. Zawarte są tam też praktyczne porady dla ucznia: co ma zrobić, gdy poczuł się źle (rozmowa z wychowawcą lub pielęgniarką szkolną), gdy spóźnił się na lekcje (zapukać do klasy i przeprosić za spóźnienie), pokłócił z kolegą lub koleżanką (rozmowa z wychowawcą lub z pedagogiem szkolnym), nie potrafił odrobić zadania domowego (rozmowa z nauczycielem dane przedmiotu lub z wychowawcą)³⁷². Należy jednak pamiętać o tym, że nie ma jednej dobrej, uniwersalnej metody przyjęcia dziecka cudzoziemskiego do klasy, ponieważ każde z nich jest inne i każde ma za sobą różne doświadczenia migracyjne i edukacyjne. Dla niektórych z nich edukacja i wykształcenie są celem do osiągnięcia sukcesu w życiu osobistym i zawodowym (np. dla imigrantów z Wietnamu), a dla niektórych nie stanowi ona priorytetu (np. dla uchodźców z Czeczenii, dla których najważniejsza jest rodzina i zapewnienie jej bytu przez mężczyzn).

³⁷¹ B. Chisi, I. Jach, T. Panasiuk, E. Pawlic-Rafałowska, M. Yeremyan-Woźniakowska, *op. cit.*, s. 10; A. Bernacka-Langier, E. Pawlic-Rafałowska, K. Rogalska, M. Spurtacz, M. Zasuńska, *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011, s. 4–19.

³⁷² A. Bernacka-Langier, *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców jako narzędzie wspomagające proces integracji w nowym środowisku szkolnym*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim...*, *op. cit.*, s. 27–28.

5.5.3. Współpraca szkoły z rodzicami uczniów cudzoziemskich

Współpraca wychowawcy i nauczycieli z rodzicami uczniów cudzoziemskich jest bardzo ważnym elementem procesu integracji uczniów w środowisku szkolnym. Przykłady wzajemnej relacji z jednej strony są oparte na obustronnym szacunku, empatii i otwartości na drugą osobę, a z drugiej – na wzajemnej niechęci, braku kontaktu i porozumienia. To, czy proces włączenia rodziców w życie szkolnej społeczności osiągnie pozytywne rezultaty, zależy od samych zainteresowanych. Równie istotne są wcześniejsze doświadczenia, różnice kulturowe oraz szansa na komunikację w tym samym języku. Zakładamy, że w kontakcie z rodzicem nauczyciel powinien wykazać się elokwencją, elastycznością i gotowością na wsparcie, zmiany i wyzwania, jakie przed nim stoją z uwagi na pełnioną rolę zawodową.

Natomiast – zgodnie z kolejnym założeniem – rodzic powinien czuć się bezpiecznie w kontakcie z nim i z całym gronem pedagogicznym, czuć się zrozumianym i akceptowanym oraz dostrzegać potrzebę wsparcia swojego dziecka w procesie kształcenia i integracji szkolnej i społecznej. Aby spotkanie zaowocowało w przyszłości pozytywnym kontaktem oraz miało na celu dobrostan dziecka, przy pierwszej wizycie rodzica w szkole, w celu przełamania barier, nauczyciel powinien przekazać podstawowe informacje na temat funkcjonowania szkoły i wymagań wobec dziecka, a więc: oprowadzić rodziców po szkole i zaznajomić z topografią miejsca; przedstawić im wychowawcę; poprosić o wyrażenie swoich ewentualnych obaw i oczekiwań wobec szkoły; poinformować o godzinach rozpoczęcia i zakończenia lekcji, tygodniowym planie zajęć szkolnych; przedyskutować wymagania szkoły wobec uczniów, ich prawa i obowiązki; porozmawiać o zajęciach dodatkowych i wydarzeniach oraz uroczystościach szkolnych (wycieczki i wyjścia do kina, teatru, muzeum, apele, spotkania z gośćmi itd.) i obchodzonych świętach (Święto Konstytucji 3 maja, Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Wszystkich Świętych, Dzień Dziecka, Dzień Matki, Święto Niepodległości itp.). Codzienna komunikacja, zwyczaje, tradycje czy święta mogą stać się źródłem nieporozumień i wykluczenia w momencie, kiedy pozostaną niezrozumiałe tak dla grupy większościowej, jak i dla mniejszości. „Komunikowanie się jest niezbędnym warunkiem do budowania relacji w środowisku społecznym i poczucia bezpieczeństwa. Niemożność porozumienia się nasuwa na myśl zja-

wisko dyskryminacji strukturalnej, gdzie na każdym kroku uczeń bądź uczennica [bądź rodzic – przyp. U.M.-M.] może doświadczać wyobcowania³⁷³. Stąd nauczyciel powinien uzgodnić formę komunikacji z rodzicami cudzoziemskimi i ze szkołą (w jakie dni, w jakim języku, ustnie, telefonicznie czy pisemnie), a także przekazać informacje dotyczące możliwości kontynuowania nauki własnego języka (kraju pochodzenia ucznia) oraz praktykowania religii. Powinien podjąć kroki zmierzające do kontaktu z rodzicami cudzoziemskimi, wyjaśnienia, dlaczego tego typu komunikacja jest istotna, a następnie aktywizacji rodziców na rzecz włączenia się w życie szkolnej społeczności, na przykład udziału w dniach otwartych, pomocy w organizowaniu uroczystości klasowych i szkolnych oraz zaangażowaniu się w Radę Rodziców³⁷⁴, uczestnictwie w wycieczkach szkolnych.

Dobrą praktyką może być również podpisywanie kontraktów z rodzicami, w których zobowiązują się do pomocy swoim dzieciom w nauce oraz do działania na rzecz szkoły³⁷⁵. Aby zdobyć zaufanie rodziców, szkoła powinna nawiązać kontakt z ośrodkiem dla uchodźców (w przypadku uczniów uchodźców) lub z przedstawicielami diaspory imigranckiej³⁷⁶. Dyrektor szkoły może zorganizować dni otwarte i zaprosić rodziców (np. z pobliskiego ośrodka dla cudzoziemców) na spotkanie informacyjne z poczęstunkiem i drobnymi upominkami. W takich spotkaniach powinien uczestniczyć tłumacz, najlepiej wywodzący się ze środowiska samych cudzoziemców, do którego rodzice mają zaufanie. Ponadto szkoła może zaangażować się w organizowanie spotkań z lokalnymi instytucjami i organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz uchodźców. Może także na swoim terenie zorganizować kursy języka

³⁷³ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 103.

³⁷⁴ M. Zasuńska, *Informacje dla rodziców uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Propozycje narzędzi*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim...*, op. cit., s. 24–25.

³⁷⁵ K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, op. cit., s. 90.

³⁷⁶ Zaznaczyć należy, że nie wszystkie grupy migrantów zamieszkujące w Polsce mają tu swoje diaspory. W przypadku osób pochodzenia afrykańskiego czy arabskiego w Warszawie mamy do czynienia z przedstawicielami kilkudziesięciu państw. Z przeprowadzonych badań wynika, że przedstawiciele niektórych państw (m.in. Etiopia, Somalia, Tanzania) inicjują spotkania w swoim gronie, inni spotykają się w meczetach, mają swoje grupy w mediach społecznościowych bądź spotykają się w ramach działań fundacji i stowarzyszeń (Fundacja dla Somalii, Afryka.org, Stowarzyszenie Polsko-Somalijskie, The Africa Connect, Fundacja Adulis).

polskiego i języka cudzoziemców. Szkoła powinna brać także udział w lokalnych wydarzeniach z udziałem cudzoziemców. Aby nawiązać i podtrzymać z nimi kontakt, to dana placówka powinna wychodzić z inicjatywą i konkretnymi propozycjami skierowanymi do imigrantów. Aby współpraca była satysfakcjonująca, należy pracować z całą rodziną (z rodzeństwem, dziadkami, członkami dalszej rodziny), a nie tylko z rodzicem lub rodzicami³⁷⁷.

Mimo zaangażowania nauczycieli i wychowawców, współpraca z rodzicami cudzoziemskimi nie zawsze układa się w sposób wystarczający do nawiązania kontaktu. Jak wynika z literatury przedmiotu, niektórzy rodzice unikają kontaktu z nauczycielem i ze szkołą z kilku powodów. Po pierwsze, nie znając języka polskiego, trudno jest im odnaleźć się na klasowych wywiadówkach, ponieważ nie mogą aktywnie w nich uczestniczyć. Niekiedy czują swoją inność i mają świadomość różnic oraz dystansu kulturowego i społecznego. Po drugie, pracują zawodowo w godzinach popołudniowych i ze względów czasowych nie mogą dojechać na spotkanie. Po trzecie, mają małe dzieci i nie mają z kim ich zostawić. Po czwarte, rodzice, którzy nie planują zostać w Polsce, nie są zainteresowani kontaktem ze szkołą i wynikami postępów ich dzieci w nauce³⁷⁸. Po piąte, rodzice borykają się z wieloma problemami związanymi z życiem w Polsce (brak pracy, problemy ze zdrowiem, choroby dzieci, szok kulturowy itp.) i nie są w stanie myśleć o edukacji swoich dzieci³⁷⁹. Po szóste, brak wykształcenia rodziców może powodować, że nie widzą oni związku między edukacją a przyszłością swoich dzieci w kraju przyjmującym³⁸⁰.

Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań pozwalają stwierdzić, że motywacją niektórych rodziców (nie dotyczy dzieci pochodzenia afrykańskiego i arabskiego z przeprowadzonych w prezentowanych badaniach wywiadów) do posyłania swoich dzieci do szkoły jest wyłącznie otrzymanie gratyfikacji finansowej (ekwiwalentu pieniężnego) przyznawanej przez ośro-

³⁷⁷ A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, *op. cit.*, s. 26 i 48–49.

³⁷⁸ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, w: D. Cieślukowska, *op. cit.*, s. 133.

³⁷⁹ D. Cieślukowska, U. Jędrzejczyk, M. Kowalewska, M. Majta, D. Sałabun, A. Ślusarska, *Analiza problemów i wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele i nauczycielki – oczami potencjalnych asystentów i asystentek kulturowych w „wielokulturowych” szkołach*, w: D. Cieślukowska, *op. cit.*, s. 19.

³⁸⁰ B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, *op. cit.*, s. 188.

dek dla cudzoziemców³⁸¹ oraz darmowych obiadów w szkole³⁸². *Kiedyś, gdy nie było obowiązku szkolnego, na 80 dzieci w ośrodku, do szkoły chodziło ośmioro. Teraz, gdy jest obowiązek szkolny, większość dzieci chodzi do szkoły. Poza tym jest kwestia ekwiwalentu, to znaczy rodzice otrzymują na dziecko taki ekwiwalent. Obecnie to jest 9 zł na dziecko, pomnożyć to przez 30 dni, to wychodzi 270 zł, a jak się ma kilkoro dzieci, to są to już jakieś pieniądze. Niestety, nie wszyscy rodzice interesują się postępami dzieci w nauce, ale wszyscy interesują się tym, aby dostać ten ekwiwalent. Czasami dzieci mają darmowe obiady w szkole i to też jest argument za tym, aby do niej chodziły (pracownik UdSC). Rodzice przychodzą do szkoły, bo zależy im na otrzymaniu zaświadczenia, że dzieci się uczą. Otrzymują wtedy środki pieniężne. Ponadto młodzież czeczeńska ma dofinansowane obiady w szkole i często jest to ich jedyny ciepły posiłek w ciągu dnia (1GK). Z tego, co wiem, to dziewczynki mają chodzić do szkoły, bo rodzice pobierają pieniądze (3GK). Czeczeni przychodzą do szkoły ze względu na kwestie finansowe (1SPPM).*

5.5.4. Kontakty z rodzicami uczniów czeczeńskich

W przeprowadzonych badaniach wszyscy pracownicy oświaty mówili o kontaktach z rodzicami uczniów czeczeńskich. Dwanaścioro z nich uznało, że jest on utrudniony, sporadyczny i niewystarczający. *Kontakt z rodzicami jest słaby, nie przychodzą do szkoły i nie interesują się postępami w nauce swojego dziecka (2GK). Mam sporadyczny kontakt z matką, bo słabo mówi po polsku, a po rosyjsku nie chce rozmawiać. Nie przychodzi na zebrania z rodzicami. Pojawia się tylko wtedy, gdy ją „ściągam” w jakiejś sprawie. Jak jest potrzeba, to dzwoni do niej pani pedagog. Gdy rozmawiam z nią indywidualnie, to na wszystko się zgadza, na wszystko potakuje twierdząco. Nie wiem, z czego to wynika? Może z braku znajomości języka polskiego? Ale przecież jej córka,*

³⁸¹ M. Nowak, *Szkola wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, s. 5.

³⁸² Artykuł 71.3. Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 Nr 128 poz. 1176 z późn. zm.) mówi o tym, że ekwiwalent pieniężny „przysługuje w zamian za wyżywienie dziecka do ukończenia przez nie 6 lat lub ucznia szkoły podstawowej, gimnazjum lub szkoły ponadgimnazjalnej”.

która świetnie mówi po polsku, zawsze jest przy nas i wszystko tłumaczy (7PK). Sytuacja ta może wskazywać również na to, że matka nie chciała mówić o różnych sprawach przy córce, albo że nie zależało jej na rozmowie z nauczycielką i potakując, pragnęła jak najszybciej zakończyć rozmowę. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że kontakt z rodzicem ucznia cudzoziemskiego jest sporadyczny, ponieważ nie sprawia on żadnych kłopotów wychowawczych i nie ma potrzeby rozmowy z rodzicami (4PK). Pedagog szkolna wskazała na różnice kulturowe w kontakcie z matką nastoletniego chłopca: *Muszę tłumaczyć mamie Mansura, że to ona odpowiada za dziecko i to ona ma dopilnować jego naukę i że może on usiąść do komputera lub TV, gdy odrobi lekcje. To, co nam się wydaje proste, im muszę tłumaczyć, bo to jest inna kultura i wychowanie. I dalej dodaje jednak: Wydaje mi się, że przez tyle lat wypracowaliśmy metody porozumiewania się z rodzicami i z dziećmi (1SPPSK).*

Dwoje z nauczycieli wskazało, że kontakt z rodzicami jest tylko przez asystenta międzykulturowego: *Nie mam żadnego kontaktu z rodzicami. Na wywiadówki w ogóle nie przychodzą. Przekazujemy sobie informacje przez asystenta międzykulturowego, ale też rzadko (3GK).* Z kolei jeden nauczyciel stwierdził, że kontakt z jego uczniem odbywa się przez wychowawcę i pedagoga szkolnego (8PK).

W większości wywiadów nauczycielki miały kontakt tylko z matkami dzieci cudzoziemskich.

Respondenci wskazali na słabą znajomość języka polskiego przez rodziców i na to, że dzieci pełnią rolę tłumaczy: *Rodzice Marty uczą się języka polskiego, ale ponieważ słabo go znają, córka jest dla nich przewodniczką i tłumaczką. Dziewczynka przynosi usprawiedliwienia od mamy, ale chyba pisze je sama, bo nie zawierają żadnych błędów językowych. Mam z nią lepszy kontakt niż z jej rodzicami (3PK).* *Gdy mama czecheńskiej uczennicy przychodzi do szkoły, to obok stoi jej córka i wszystko tłumaczy (5PK).* *Mama przychodzi do szkoły tylko wtedy, gdy do niej zadzwonię i poproszę na rozmowę. Choć kaleczy język polski, rozumie, co się do niej mówi. W czasie spotkania zawsze jest jej syn, który pełni rolę tłumacza w niezrozumiałych kwestiach. Czasami czuję się nieswojo, ponieważ kobieta ze mną rozmawia po polsku, a z synem po czecheńsku i nie wiem, o czym dyskutują między sobą (1GK).*

I jeszcze jedna wypowiedź: *Niektórzy rodzice nie mówią po polsku, znają tylko pojedyncze słowa. Gdy przychodzą na spotkanie, mówią po rosyjsku, a ja*

po polsku i jakoś się dogadujemy. Bardzo często zdarza się, że ich synowie są tłumaczami. Gdy na spotkanie przychodzi ojciec³⁸³, zapraszam też asystenta międzykulturowego, bo mężczyźni sobie od razu wszystko wytłumaczą. Niestety, nasz asystent też nie zna języka polskiego. Odnoszę jednak wrażenie, że ojcowie nie zawsze wszystko rozumieją, bo nasz system szkolny i przepisy są dla nich abstrakcyjne. Kontakt z rodzicami moich uczniów jest utrudniony, często bywa tak, że rodzice umawiają się na spotkanie ze mną i nie przyjeżdżają. Zdarza się, że są one wielokrotnie przekładane (1GK).

Jedna z nauczycielek zauważyła, że chociaż mama uczennicy jest osobą wykształconą, to nie ma z nią żadnego kontaktu i nie interesuje się postępami córki w nauce (3GK). Taka postawa może wynikać z frustracji i niepokodzenia się z tym, że w nowym kraju rodzic ma niższą pozycję społeczną niż w kraju pochodzenia, w którym miał dom, pracę, samochód oraz poważanie wśród sąsiadów i znajomych. Porozumiewał się w swoim języku, znał normy i zasady zgodne z własnym kodem kulturowym oraz nie był zależny od obcych ludzi i instytucji pomocowych. Miał za to wsparcie i pomoc od najbliższych³⁸⁴.

Trzech nauczycieli podkreśliło, że kontakt z rodzicami uczniów czeczeńskich był pozytywny i wykazywali oni zainteresowanie wynikami w nauce swoich dzieci. Można wyróżnić trzy przyczyny takiego stanu rzeczy: dobrą znajomość języka polskiego, stabilną sytuację mieszkaniową i materialną rodziny, powodującą otwarcie się na kontakty ze szkołą i ze środowiskiem lokalnym oraz pracę rodzica w szkole, w której uczyło się jego dziecko. Nauczycielka matematyki tak mówi o kontakcie z rodzicami swoich uczennic: *Mama jednej z nich pracowała w naszej szkole jako woźna i wszyscy dobrze ją znali. Świetnie posługiwała się językiem polskim. Przychodziła na wszystkie zebrania i zawsze brała czynny udział w rozmowach i dyskusjach. Między nią a polskimi rodzicami nie było żadnej bariery. Natomiast, jeśli chodzi o drugą*

³⁸³ Jak zauważa Małgorzata Tur, w kontakcie z ojcem ucznia czeczeńskiego nauczyciele powinni pamiętać o stosownym ubiorze – kobieta nie powinna mieć bluzki na ramiączkach i krótkiej spódniczki, a mężczyzna nie powinien mieć krótkich spodenek, ponieważ może to być ujmą dla jego dumy i honoru, M. Tur, *Praca z dziećmi czeczeńskimi. Kilka rad dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, <http://archive-pl-2012.com/open-archive/651727/2012-11-14/ed1af4e4209fb91ec8512b98973e9bda> [dostęp: 08.09.2015].

³⁸⁴ U. Jędrzejczyk, *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, op. cit., s. 120.

moją uczennicę, to miałam kontakt tylko z jej ojcem. Ponieważ znał język polski w sposób komunikatywny, to jakoś się dogadywaliśmy. W ciągu pół roku tata był na spotkaniu ze mną dwa razy, z tym, że było to na moje wezwanie i prośbę. Na zebrania w ogóle nie przychodził, raz był przed zebraniem, a drugi raz po zebraniu następnego dnia. Mama dziewczynki w ogóle do mnie nie przychodziła, ale z tego co wiem, to miała kontakt z panią pedagog (9SPK).

Z kolei pedagog szkolna wspomniała, że matki przychodziły do niej ze swoimi dziećmi – tłumaczami i opowiadały o trudnej sytuacji finansowej. Kontakt z nią ograniczał się tylko do uzyskania pomocy socjalnej – w tym przypadku refundacji posiłków (1SPPSK). Ponieważ w takich spotkaniach uczestniczyły dzieci, mogło to mieć wpływ na ich poczucie własnej wartości i na bycie stygmatyzowanym z powodu słabej kondycji finansowej rodziny. Zupełnie inaczej wyglądał kontakt nauczycielki z matką 10-letniego chłopca z ADHD, z którym pracowała indywidualnie. Oprócz lekcji z dzieckiem, pomagała mamie m.in. w sprawach urzędowych, w kontaktach z lekarzami i z pracownikami socjalnymi³⁸⁵.

Wszyscy nauczyciele zgodnie podkreślili, że nigdy nie słyszeli o żadnym konflikcie między polskimi a cudzoziemskimi rodzicami.

Niektórzy nauczyciele uczący dzieci uchodźcze zwracają również uwagę na brak zaangażowania i zainteresowania rodziców uchodźców edukacją ich dzieci³⁸⁶. Warto jednak uświadomić sobie, w jak trudnym położeniu są te rodziny. Dorośli, jeszcze bardziej niż dzieci zdają sobie sprawę ze skomplikowanej sytuacji i przebywając w ośrodkach dla uchodźców, trwają w ciągłym poczuciu zawieszenia. Nie wszyscy wiedzą, czy i jak długo zostaną w Polsce. Dodatkowymi czynnikami wpływającymi na trudności w kontaktach rodziców ze szkołą mogą być: depresja, choroby rodziców bądź rodzeństwa, obciążenia codziennymi obowiązkami (rodziny wielodzietne), trudna sytuacja ekonomiczna i idące za nią dalsze problemy. Kiedy dodamy do tego jeszcze problemy mieszkaniowe i różnice kulturowe w komunikowaniu się, okazywaniu uczuć dzieciom, może powstać obraz rodziców, którzy zupełnie nie anga-

³⁸⁵ Zob. m.in. E. Januszewska, *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czechenii. Studium przypadku*, „Studia z Teorii Wychowania”, T. V, nr 2(9)/2014, s. 175–189.

³⁸⁶ W odniesieniu do rodziców czecheńskich pisze o tym B. Różyczka, *Czecheńscy uczniowie w naszej klasie*, *Refugee.pl*, nr 10/2009.

żują się w problemy swoich dzieci, co wielokrotnie jest nieprawdą. Współpraca z rodzicami uchodźcami jest postrzegana przez wielu nauczycieli jako wyzwanie, ale nie zawsze wynika ze złej woli samych rodziców.

5.5.5. Praca w klasie wielokulturowej

Szkoła ma za zadanie przygotować uczniów do relacji i dialogu z przedstawicielami różnych kultur. Magdalena Rud wymieniła trzy zasady pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole wielokulturowej. Pierwsza z nich to „Zasada rozwijania szkoły pluralistycznej poprzez szerzenie wiedzy o kulturach i krajach pochodzenia dzieci”. Aby zaakceptować „inność”, trzeba ją najpierw poznać i zrozumieć. Zasada ta głosi, że w szkole należy organizować festiwale, święta i spotkania międzykulturowe, aby zwiększyć wiedzę polskich uczniów i nauczycieli dotyczącą krajów pochodzenia, religii i kultury dzieci cudzoziemskich. Druga zasada wskazuje, że należy „Traktować dzieci indywidualnie z poszanowaniem różnic kulturowych i religijnych”, a trzecia mówi o „Aktywnej postawie grona pedagogicznego wobec dzieci nieznających języka polskiego”³⁸⁷.

Z kolei Katarzyna Kubin podaje pięć metod do pracy z klasą wielokulturową: pierwsza z nich to przygotowanie zajęć przez nauczyciela, które pokazują i respektują różne perspektywy postrzegania świata przez uczniów (chodzi o to, aby każde dziecko czuło, że bez względu na pochodzenie etniczne czy kulturowe jest tak samo ważne, jak inne dzieci). Po drugie, to określenie zasad i reguł panujących w klasie (m.in. grzeczne zachowanie wobec nauczyciela i innych uczniów, odrabianie zadań domowych, punktualność, nieprzeszkadzanie w czasie lekcji). Po trzecie, wspieranie postaw współpracy między uczniami, na przykład przez zastosowanie metody projektów. Pozwala ona na pracę w grupach międzykulturowych i dzięki niej uczniowie mają możliwość lepszego poznania się, podjęcia prób dyskusji, dialogu, wymiany informacji między sobą, poznania swoich zainteresowań oraz uczenia się tolerancji i akceptacji dla innych (nie tylko odmiennych kulturowo). Kolejną metodą

³⁸⁷ M. Rud, *Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej*, w: N. Klórek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, op. cit., s. 60–71.

pracy w klasie wielokulturowej jest poznanie przez nauczyciela sytuacji dziecka cudzoziemskiego, szczególnie tej dotyczącej warunków do nauki, odpoczynku i zabawy. Kolejną, ostatnią metodą jest odwoływanie się nauczyciela w czasie lekcji do doświadczenia życiowego uczniów, m.in. do kraju ich pochodzenia, kultury i wyznawanej religii. Nauczyciel musi jednak pamiętać o tym, że nie każde dziecko chce mówić o swoich doświadczeniach, ponieważ mogą być one zbyt traumatyczne. Ponadto może nie mieć wiedzy na temat swojego kraju czy religii lub nie chce się wyróżniać na tle klasy³⁸⁸.

Nauczyciel powinien zapoznać się z systemem edukacji panującym w kraju pochodzenia dziecka. Powinien nauczyć się imienia i nazwiska swojego ucznia i nazywać go w taki sposób, w jaki on sobie zażyczy. Powinien zaakceptować okres milczenia dziecka, który jest związany z pobytem w nowym kraju i nowym środowisku szkolnym i nie zmuszać go do aktywnego uczestnictwa w lekcji³⁸⁹.

Jak zauważyły Marta Wyszzyńska i Agnieszka Bobaj: „Nauczyciel w sytuacji spotkania kultur jest tym ogniwem, które powinno kształtować u uczniów podstawy wychowania międzykulturowego oraz otwartości wobec odmienności”³⁹⁰. Trudno nie zgodzić się z autorkami tego stwierdzenia, jednak niepokój budzi fakt kształtowania podstaw wychowania międzykulturowego „na sucho”, bez doświadczeń międzykulturowych oraz braku możliwości inicjowania takich doświadczeń w monokulturowych klasach w szkołach w Polsce.

Michał Bilewicz zauważa, że kontakt międzykulturowy prowadzi do spadku uprzedzeń tam, gdzie „ma charakter realny, a nie wyobrażony”³⁹¹. Niemniej zaznaczyć należy, że nie zawsze jest to możliwe i nie każdy kontakt skutkuje poprawą relacji międzygrupowych, w tym międzykulturowych. Stan ten wskutek uproszczonego, schematycznego postrzegania jest bowiem związany z faworyzacją własnej grupy narodowej, etnicznej, kulturowej, podtrzymywaniem stereotypów i deprecjacją grup innych, odmiennych.

³⁸⁸ K. Kubin, *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Maieutike”, nr 1/2010, s. 1–6.

³⁸⁹ *Pomoc dzieciom – uchodźcom na świecie*, „Z Obcej Ziemi”, nr 12/2001, s. 13.

³⁹⁰ M. Wyszzyńska, A. Bobaj, *op. cit.*, s. 328.

³⁹¹ M. Bilewicz, *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia Społeczna”, nr (02)/2006, s. 63–74.

5.5.6. Metody pracy i system oceniania

W klasie wielokulturowej powinna istnieć atmosfera wzajemnej akceptacji, pomocy i poszanowania godności drugiej osoby, która sprzyja nauce i rozwojowi uczniów – zarówno polskich, jak i cudzoziemskich. Ponadto powinien istnieć wspólny system i wspólne kryteria oceniania ze wszystkich przedmiotów, dostosowane do znajomości języka polskiego, możliwości psychofizycznych z (w miarę możliwości) uwzględnieniem różnic kulturowych³⁹². W pierwszym roku nauki nauczyciel nie powinien stawiać ocen niedostatecznych z języka polskiego. Powinien oceniać wiadomości, które uczeń zdobył dzięki własnemu wkładowi pracy i zaangażowaniu w wykonanie zadania. Na lekcji nauczyciel powinien używać krótkich i jasno sformułowanych komunikatów i pytań (np. przeczytaj, narysuj, zaznacz, kto jest bohaterem?, co on robi?), nie oceniając błędów językowych i strukturalnych w odpowiedzi ucznia³⁹³.

W klasie wielokulturowej formy i metody nauczania są inne niż w klasie, w której nie ma dzieci cudzoziemskich³⁹⁴. Aby zachęcić uczniów do przełamania bariery językowej i zmotywować ich do dalszej nauki, nauczyciel może (w miarę możliwości) przygotować polecenia w języku ucznia, poszukać materiałów ze

³⁹² Jak wskazują Katarzyna Kubin i Agata Strzelecka, w szkole wielokulturowej powinien istnieć odrębny system oceniania uczniów cudzoziemskich, którzy nie znają języka polskiego i mają luki edukacyjne wynikające z braku wcześniejszych doświadczeń szkolnych, K. Kubin, A. Strzelecka, *Wnioski i rekomendacje dotyczące zmian wspierających szkoły wielokulturowe w Polsce*, Podsumowanie konferencji, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 2/2010, s. 11.

³⁹³ B. Janik-Płocińska, E. Pawlic-Rafałowska, *Jak oceniać? – ocena informacja zwrotna*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, *op. cit.*, s. 111–114.

³⁹⁴ Nauczyciele we własnym zakresie przygotowują materiały dydaktyczne do pracy z uczniem cudzoziemskim oraz na własnych błędach uczą się prowadzić zajęcia w klasie wielokulturowej, A. Derda, *op. cit.*, s. 76. Jak podaje Małgorzata Nowak, w 2006 r. w gminie Niemce, w miejscowości Leonów powstał ośrodek dla cudzoziemców. Dyrekcja i nauczyciele pobliskiej szkoły – Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach – nie zostali poinformowani o powstaniu ośrodka i o tym, że w ciągu kilku dni w ich placówce pojawi około 50 dzieci uchodźców. Grono pedagogiczne nie było zupełnie przygotowane do pracy w klasie wielokulturowej: „Nie wiedzieli jak prowadzić lekcje, czego wymagać, jak sprawdzać wiadomości, jak klasyfikować, co oceniać, jak pomagać indywidualnie dziecku nieznającemu języka w trzydziestoosobowej klasie”, M. Nowak, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych...*, *op. cit.*, s. 3–4. Zob. też Świetlica dla dzieci czecheńskich jako przykład działania skierowanego do uczniów i uczennic uchodźczych, wywiad z Małgorzatą Nowak były dyrektorką Zespołu Szkół w Niemcach, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Rozmowy o różnorodności...” nr 1/2013, s. 1–7.

swojego przedmiotu w różnych językach oraz opracować zadania na różnych poziomach wiedzy – także dla polskich uczniów³⁹⁵. Ponadto może także czytać tekst z tłumaczeniem na język ucznia oraz powtarzać z nim zdania, zwroty i słowa. Nauczyciel może również przygotować materiały tzw. spreparowane, specjalnie dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci o pochodzeniu migracyjnym, czyli na przykład krótkie i proste streszczenia lektur i innych tekstów używanych na lekcji. W tym celu może posługiwać się materiałami ikonograficznymi (ilustracjami, wykresami, zdjęciami i mapami)³⁹⁶, a także krzyżówkami, rebusami i zgadywanekami, czy organizować różnego rodzaju konkursy, zabawy i quizy³⁹⁷. Bardzo ważne jest przy tym, aby nauczyciel wiedział, jakie metody i techniki nauczania stosować, aby były one osadzone w kontekście kulturowym ucznia³⁹⁸. Aby uczeń miał poczucie sukcesu, w czasie lekcji nauczyciel powinien chwalić go za każdą poprawną odpowiedź i za każde poprawnie wykonane zadanie.

Nauczyciel pracujący w klasie wielokulturowej staje przed wieloma trudnościami. Z jednej strony styka się z niedoborem fachowych materiałów dydaktycznych, zwłaszcza narzędzi metodycznych, aktualnych, rzetelnych danych na temat poszczególnych państw i ich systemów edukacji, brakiem specjalistycznych opracowań metodycznych i publikacji dydaktycznych na wybrane kulturowe tematy, dostosowanych do poziomu uczniów oraz spójnych z podstawą programową. Z drugiej strony doświadczą nadmiaru materiałów w postaci ogólnych, pobieżnych tematycznie publikacji: artykułów, opracowań i scenariuszy zajęć. Trudność polega na dokonaniu selekcji tych najbardziej przydatnych, wartościowych treściowo i metodycznie, a zarazem ciekawych i nowatorskich. Zasoby Internetu (źródła naukowe i heurystyczne) są traktowane przez pedagogów jako najwygodniejsze miejsce poszukiwania materiałów i danych tematycznych do zajęć szkolnych. Jednak wśród wartościowych tekstów znajdują oni tam wiele informacji nieprawdziwych, pełnych błędów i kulturowych nieporozumień³⁹⁹.

³⁹⁵ M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, *op. cit.*, s. 149–150.

³⁹⁶ B. Janik-Płocińska, E. Pawlic-Rafałowska, *Jak pracować z uczniem cudzoziemskim w międzykulturowej klasie?*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, *op. cit.*, s. 115–116.

³⁹⁷ A. Kosowicz, *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, w: A. Paszko, *op. cit.*, s. 162.

³⁹⁸ A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, *op. cit.*, s. 24.

³⁹⁹ Uwagę na ten problem zwróciła w swoim doktoracie Urszula Markowska-Manista.

W przeprowadzonych badaniach nauczyciele wielokrotnie mówili o samodzielnie przygotowanych materiałach wykorzystywanych w czasie lekcji, o trudnościach w pracy z klasą wielokulturową i o kłopotach związanych z ocenianiem uczniów cudzoziemskich. *Do nauki języka polskiego wykorzystywałam różne pomoce dydaktyczne, m.in. obrazki z podpisami. Potem z różnych słów wyciętych z kartki wspólnie układaliśmy zdania. Następnie czytaliśmy je, sprawdzaliśmy gramatykę i pisaliśmy pojedyncze wyrazy, zdania, a na koniec całe teksty (3SPK).*

Nauczycielka gimnazjum tak mówi: *Trudno się pracuje, gdy jest wielu uczniów czeczeńskich w jednej klasie, bo każdy z nich reprezentuje inny poziom wiedzy i ma inny stopień znajomości języka polskiego. Daję im łatwiejszy materiał do nauki niż polskim uczniom, ale i tak brakuje im systematyczności. Ich wiedza jest fragmentaryczna, bo dużo opuszczają i mają braki w przerabianym materiale. Jeśli chodzi o ocenianie, to moim uczniom stawiam lekko zawyżone oceny. Ale często zastanawiam się, do jakiej szkoły się dostaną po skończeniu gimnazjum? Myślę, że polski uczeń z taką wiedzą miałby problemy ze zdaniem do szkoły ponadgimnazjalnej (1GK).*

Nauczycielka języka polskiego w gimnazjum dodaje: *Istnieje wielki problem z wyegzekwowaniem wiedzy od uczniów cudzoziemskich. Mam z nimi zrealizować podstawę programową z języka polskiego. Ale nie jestem w stanie tego zrobić z powodu bariery językowej. Kłopot jest m.in. z przerabianiem lektur. Niedawno omawialiśmy „Romeo i Julię”, więc byłam w stanie w prostych słowach opowiedzieć jej treść, przyniosłam też obrazki i ilustracje, aby łatwiej mogli zrozumieć, o co chodzi w książce. Ale takie lektury, jak „Krzyżacy” czy „Zemsta” są trudne nawet dla polskich uczniów. Problemy są też z zrozumieniem metafory czy z analizą wiersza. Na prace klasowe przygotowuję im zupełnie inne testy niż dla polskich uczniów. Mam ocenić znajomość podstawy programowej z języka polskiego, choć wiem, że jej nie znają, bo nie mogą znać⁴⁰⁰. Nie oceniam ich znajomości językowych, ale jedno zależy od drugiego. Myślę, że uczniowie cudzoziemscy wrzuceni są na głęboką wodę, siedzą na lekcjach, ale nie wszystko rozumieją. Problem jest taki, że po trzech latach nauki w gim-*

⁴⁰⁰ W literaturze przedmiotu można spotkać wypowiedzi nauczycieli dotyczące braku specjalnych podręczników do pracy z dziećmi uchodźcami, zob. m.in. H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, *op. cit.*, s. 122.

nazjum mają zdawać dokładnie taki sam egzamin, jak polscy uczniowie. Mają o wiele gorszą sytuację niż polskie dzieci. Często zastanawiam się, do jakiej szkoły pójdą, jak będzie wyglądała ich przyszłość? (W2GK).

Z kolei nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej mówi o indywidualnej pracy na lekcji z uczniem czeczeńskim: *Siadam w ławce koło niego i pracuję z nim, robi zupełnie co innego niż klasa. I tak jest na każdej lekcji. Więc ma taki indywidualny tok nauczania. Siedział wcześniej z polską dziewczynką w ławce, ale tylko od niej spisywał, więc stwierdziłam, że tak nie może być i dlatego teraz robi coś innego* (6SPK).

Nauka w klasie wielokulturowej bywa trudna nie tylko dla nauczycieli i uczniów cudzoziemskich, lecz także dla polskich. Zarzucają oni pedagogom, że na lekcji poświęcają cudzoziemcom więcej uwagi niż im, tłumacząc zagadnienia, które doskonale znają. Ponadto uważają, że faworyzują oni migrantów, mniej od nich wymagają i stawiają lepsze oceny⁴⁰¹. Potwierdza to wypowiedź nauczycielki języka polskiego w gimnazjum: *Pobyt uczniów cudzoziemskich na lekcji powoduje, że ma ona inny charakter, inny przebieg. Wolniej się pracuje, trzeba więcej uwagi poświęcić uczniom czeczeńskim. Polscy uczniowie chcą się przygotować do egzaminów, a czeczeńscy nie za bardzo. Nie przestrzegają regulaminu szkoły w kwestii nauki i nie są z tego rozliczani, dlatego często dochodzi do konfliktów między nimi a Polakami* (1GK).

Inna nauczycielka dodaje: *dziecko, które przybywa do obcego dla siebie kraju w wyniku zetknięcia się z nową, nieznaną kulturą przeżywa szok kulturowy. W obecnej sytuacji również na lekcji potrzebny jest im spokój i odpowiednia pomoc, aby poradzić sobie ze swoimi uczuciami. Dla dzieci, które z różnych względów w rodzinnym kraju nie uczęszczały do szkoły, lub z innych powodów przerwały nagle proces nauki, trudno jest wdrożyć się w obowiązek szkolny, jest to dla nich coś nowego. Ponadto brak znajomości zasad i norm powoduje dezorganizację przestrzeni lekcji, co ma negatywny wpływ na pozostałych uczniów* (4SP).

Praca w klasie wielokulturowej wymaga od nauczycieli wiedzy, umiejętności i kompetencji. Niezbędne są zaangażowanie i cierpliwość oraz konsekwencja w działaniu. Jedna z nauczycielek tak podsumowuje: *Praca na takiej*

⁴⁰¹ K. Małanowska, *Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, op. cit., s. 31; A. Derda, op. cit., s. 82.

lekcji jest bardzo trudna, czasami wychodzę z niej wyczerpana. Jest to dla mnie trudne, bo nie mogę poświęcić uczniom cudzoziemskim tyle czasu, ile bym chciała (W2GK).

Praca w wielokulturowej klasie szkolnej, mająca na celu przygotowanie uczniów do życia w zróżnicowanym świecie, wymaga od kadry pedagogicznej kompetencji międzykulturowych, przekazywania użytecznej w praktyce wiedzy, umiejętności inicjowania międzykulturowych działań dydaktycznych, znajomości metod nauczania zorientowanego na doświadczenie. Związana jest tym samym z:

- ogromnym zróżnicowaniem – zarówno na poziomie makro, jak i mikro grup uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- kryteriami utrudnień ograniczających partycypacyjne, funkcjonalne i rozwojowe możliwości uczniów i uczennic;
- miejscem – środowiskiem, w których realizowana jest edukacja z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (włączające, wykluczające – zamknięte, a z drugiej strony pełniące funkcję ochronną);
- indywidualizacją metod, form, środków wyrazu i przekazu i stopniowaniem trudności w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, a tym samym potrzeb ucznia/uczennicy;
- celowością i trafnością podejmowanej tematyki w odniesieniu do zróżnicowania i potrzeb grup uczniów i uczennic, wśród których realizowana będzie edukacja;
- językiem i sposobem komunikacji, który będzie bliski uczniom i uczennicom⁴⁰².

⁴⁰² U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak, *Realizacja zagadnień z zakresu edukacji globalnej w odniesieniu do uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, w: Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak (red.), *Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Chrześcijańska Służba Charytatywna, Warszawa 2013, s. 29.

ROZDZIAŁ 6

ZRÓŻNICOWANE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIÓW „ODMIENNYCH KULTUROWO”⁴⁰³

6.1. Zajęcia dodatkowe dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)

„Każde dziecko – sprawne i z niepełnosprawnością, z trudnościami w uczeniu się i dziecko szczególnie uzdolnione – ma równe prawo do korzystania z edukacji”⁴⁰⁴. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią bardzo zróżnicowaną grupę⁴⁰⁵. Owa heterogeniczność zakłada projektowanie i prowadzenie edukacji zróżnicowanej dla wszystkich. Skutkuje tym samym koniecznością różnicowania działań pedagogicznych i dydaktycznych i urzeczywistniania ich w modelu integracyjnym, odchodzącym od izolacji, segre-

⁴⁰³ Rozdział został oparty głównie na wywiadach z nauczycielami uczącymi dzieci czecheńskie przeprowadzonymi przez obie autorki.

W czasie analizy badań wywiadów z nauczycielami uczącymi dzieci czecheńskie Edyta Januszewska dokonała podziału na klasę podstawową i gimnazjum. Wiązało się to ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi uczniów będących w różnym wieku szkolnym oraz z uwarunkowaniem kulturowym. Młode kobiety i młodzi mężczyźni w wieku 18 lat mają zupełnie inne priorytety życiowe związane z założeniem rodziny i podjęciem pracy zarobkowej niż z edukacją.

⁴⁰⁴ J. Głodkowska, *Wstęp*, w: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 11.

⁴⁰⁵ *Ibidem*.

gacji, marginalizacji oraz dyskryminacji. Według UNESCO edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami zawiera się w edukacji inkluzywnej i polega na: „interwencji edukacyjnej oraz łączącym się z nią wsparciem, mającym stanowić odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów”⁴⁰⁶. „Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015” zakłada, że: „Osoby niepełnosprawne wywodzące się ze społeczności mniejszościowych i migracyjnych mogą znaleźć się w szczególnie niekorzystnej sytuacji z powodu dyskryminacji lub braku wiedzy na temat działania służb publicznych. Dla rozwiązywania szczególnych problemów, przed którymi mogą stanąć te grupy osób, niezbędne jest wszechstronne podejście, uwzględniające ich kulturę i język oraz szczególne potrzeby”⁴⁰⁷.

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty uczniowie cudzoziemscy nieznający języka polskiego lub znający go na niewystarczającym poziomie potrzebnym do korzystania z zajęć lekcyjnych mogą skorzystać z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych oraz z dodatkowych zajęć wyrównawczych z przedmiotu sprawiającego im trudności. Pomoc taka udzielana jest przez okres 12 miesięcy. Łączny wymiar tych godzin nie może przekroczyć pięciu godzin tygodniowo. Ustawa nie precyzuje jednak zasad merytorycznych i dydaktycznych udzielania dodatkowych lekcji z języka polskiego. W praktyce lekcje takie są prowadzone przez nauczycieli uczących języka polskiego, którzy

⁴⁰⁶ A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, *op. cit.*, s. 7.

⁴⁰⁷ [http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Poland.doc](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec(2006)5%20Poland.doc) [dostęp: 03.01.2016]. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne badania i opracowania dotyczące uczniów ze SPE pochodzących z grup mniejszościowych, m.in. Projekt Comenius Action 2 („Ulepszanie warunków życia dzieci niepełnosprawnych, wywodzących się ze środowisk romskich i rodzin robotników imigracyjnych – projekt SPE”), który został zrealizowany w latach 1996–1998 i objął dziewięć krajów europejskich; Projekt Comenius Action 2 („Materiały wspomagające nauczanie uczniów z różnymi formami niepełnosprawności, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych”), został zrealizowany w latach 1999–2001 i objął trzy kraje europejskie; europejska konferencja ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów, która odbyła się w Kopenhadze w dniach 7–8 czerwca 1999 r. Jak wskazują A. Grünberger, M. Kyriazopoulou, V. Soriano, *op. cit.*, s. 13–18, nie jest możliwe jednak opracowanie zestawienia i porównania statystyk dotyczących uczniów ze środowisk imigracyjnych ze SPE we wszystkich krajach europejskich.

nie mają odpowiedniego przygotowania metodycznego do nauczania tego języka, jako drugiego⁴⁰⁸.

Jak podaje Agnieszka Fihel, w roku szkolnym 2010/2011 uczniów korzystających z dodatkowych lekcji języka polskiego było ponad 1000, a z zajęć wyrównawczych – prawie 490⁴⁰⁹. W roku 2011/2012 analogicznie uczniów było ponad 1000 i około 400; w roku 2012/2013 uczniów korzystających z lekcji języka polskiego było około 1400, a z zajęć wyrównawczych około 450. Natomiast w roku szkolnym 2013/2014 takich uczniów było około 1900 i około 500⁴¹⁰. Oprócz rozwiązań wynikających z ustawy, dyrektorzy szkół mogą skorzystać z różnych form pomocy w nauce organizowanych przez wolontariuszy, jak również przez organizacje pozarządowe⁴¹¹. Wiele organizacji dysponuje materiałami, narzędziami i publikacjami przygotowanymi do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tym uczniami cudzoziemskimi⁴¹².

⁴⁰⁸ K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym...*, *op. cit.*, s. 5.

⁴⁰⁹ Natomiast raport UNICEF-u z 2013 r. podaje, że w roku szkolnym 2010/2011 uczniów obcokrajowców korzystających z dodatkowej nauki języka polskiego było 928 (w tym w przedszkolu 76, w szkole podstawowej 649 i w gimnazjum 203), a uczniów korzystających z zajęć wyrównawczych organizowanych przez organ prowadzący szkołę 289 osób (w tym w przedszkolu 3, w szkole podstawowej 235 i w gimnazjum 51), E. Falkowska, *op. cit.*, s. 58–60.

⁴¹⁰ A. Fihel, *op. cit.*, s. 8.

⁴¹¹ Jednym z przykładów takiej pomocy był projekt pt.: „Teraz polski!” zrealizowany w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012 przez studentów filologii polskiej o specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, należących do Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. Projekt był skierowany do dzieci cudzoziemskich uczących się w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w Krakowie, B. Gwóźdź, *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, *op. cit.*, s. 143–144. Innym przykładem był projekt pt.: „Nauka języka – podstawa integracji” zrealizowany razem z Fundacją Obywatelska Perspektywa w Zespole Szkół w Coniewie. Jego celem było nauczanie dzieci cudzoziemskich języka polskiego oraz prowadzenie zajęć wyrównawczych w czasie dodatkowych godzin zorganizowanych na terenie szkoły, B. Lachowicz, *op. cit.*, s. 199.

⁴¹² Więcej w: U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak (red.), *Edukacja globalna w nauczaniu...*, *op. cit.*

6.2. Nauka języka polskiego jako obcego w formie dodatkowych lekcji oraz dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu

6.2.1. Język porozumiewania

„Język jest (...) ściśle powiązany z myśleniem oraz percepcją świata. Stawowi on odbicie nie tyle samej rzeczywistości, co sposobu, w jaki owa rzeczywistość jest postrzegana. Stereotypizacja jest więc nieodłącznym elementem języka naturalnego, ściśle związanego ze sferą wartości”⁴¹³.

Z analizy wywiadów z nauczycielami wynika, że w większości przypadków uczniowie czeczeńscy porozumiewali się po polsku. Wymienić można trzy grupy uczniów pod względem znajomości języka polskiego i motywacji do jego nauki. Pierwsza z nich to osoby, które świetnie rozumiały, mówiły, pisały i czytały w języku polskim, jak mówili nauczyciele „bez akcentu”. Druga grupa to uczniowie ze słabą znajomością języka polskiego w mowie i piśmie i z brakiem motywacji do nauki tego języka. Natomiast trzecia grupa to uczniowie słabo znający język polski, ale z dużą motywacją do jego nauki i dzięki temu szybko robiący postępy w nauce języka i w innych przedmiotach. Według nauczycieli dobra znajomość języka polskiego wiązała się z ukończeniem wcześniejszego etapu edukacji w Polsce i uczęszczaniu na dodatkowe lekcje języka polskiego.

Jak podkreśliła jedna z nauczycielek szkoły podstawowej, mówiąc o dziewczynce z Czeczenii: *Sieda jest w Polsce około pięciu lat, tak samo jak jej koleżanka Hawa. Z tego co wiem, to Sieda po przyjeździe do Polski od razu trafiła do szkoły i miała dodatkowe indywidualne zajęcia z języka polskiego. Z kolei Hawa tego nie miała. Ona po prostu tak na żywioł trafiła do klasy, do szkoły i czego się nauczyła, co zapamiętała i co zrozumiała, to jej. Dziewczynka słabo porozumiewa się po polsku i nie do końca wszystko rozumie. Używa tylko pojedynczych słów i wtrąca rosyjskie słowa (9PK).*

Z analizowanych wywiadów wynika, że uczniowie czeczeńscy rozmawiali po polsku z nauczycielami oraz polskimi kolegami i koleżankami, a między

⁴¹³ M. Głowacka, *Stereotypy polsko-niemieckie w językowym obrazie świata oraz w wybranej polskiej prozie emigracyjnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 2/2012, s. 149.

sobą komunikowali się po czeczeńsku. W przypadku uczniów słabo znających język polski, ich koledzy, którzy lepiej go znali, tłumaczyli im na czeczeński to, o czym była mowa na lekcji. W komunikacji z nauczycielami zdarzały się nieporozumienia wynikające z różnic językowych. Nauczycielka gimnazjum mówi, że: *To, co raziło mnie na początku, to fakt, iż uczniowie mówili do mnie i do innych nauczycieli per ty, na przykład „daj kartkę”.* Niektórzy wiedzieli, że w języku polskim do osoby dorosłej zwraca się per pan i per pani, ale tego nie stosowali. Nie obrażaliśmy się jednak z tego powodu na nich (1GK).

Z kolei inna nauczycielka gimnazjum mówi o tym, że uczniowie czeczeńscy, którzy nie znają języka polskiego, porozumiewają się z nauczycielami po rosyjsku, ale jeśli nauczyciel nie zna tego języka to: *Porozumiewamy się po polsku. Uczniowie szybko przedstawiają się z rosyjskiego na polski i szybko wchodzą w ten język. Nawet jeśli od tygodnia są w Polsce, to można się z nimi jakoś porozumieć. Czeczeni znają rosyjski i w różnym stopniu też angielski i najczęściej jest to stopień komunikatywny. Uważam, że Czeczeni, którzy znają język rosyjski, mają zdecydowanie łatwiej w nauce polskiego niż inni obcokrajowcy* (3GRK).

6.3. Pomoc nauczyciela – wsparcie asystentów międzykulturowych

„W Polsce – pod wpływem pozytywnych doświadczeń innych krajów Unii Europejskiej w zatrudnianiu konsultantów społeczno-kulturowych – została wprowadzona do systemu oświaty nowa instytucja «asystenta nauczyciela», czyli osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia, która ma pomagać nauczycielowi w zrozumieniu dziecka i ważnych aspektów kultury, z jakiej ono pochodzi”⁴¹⁴. Rozporządzenie Minister Edukacji Narodowej z 1 kwietnia 2010 r. umożliwia m.in. zatrudnianie w szkołach asystentów, którzy będą ogniwem łączącym „obcego” ucznia z klasą, nauczycielami i rodzicami.

Przed podjęciem współpracy z asystentem warto odpowiedzieć na następujące pytania: „Jakie korzyści daje zatrudnienie pomocy nauczyciela, asystentki lub asystenta międzykulturowego? Jak wybrać odpowiednią osobę na

⁴¹⁴ V. Todorovska-Sokolovska, V., *Integracja i edukacja dzieci imigrantów...*, op. cit., s. 10.

to stanowisko i jakie kompetencje powinna ona posiadać? Jak określić zakres jej zadań? Jak dobrze współpracować z pomocą nauczyciela, asystentką lub asystentem międzykulturowym? Jakie kwestie formalne są istotne przy zatrudnieniu osoby w tej funkcji?⁴¹⁵ Przydatne może być również zapoznanie się z doświadczeniami i rozwiązaniami ze szkół, w których działają lub działali pomoce nauczyciela, asystentki oraz asystenci międzykulturowi.

Nowelizacja Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., obowiązująca od 1 stycznia 2010 r., umożliwia placówkom oświatowym, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy, zatrudnianie pomocy nauczyciela⁴¹⁶ dziecka cudzoziemskiego. Zapisy ustawy pozwalają wprowadzić w przestrzeń szkoły osobę, która nie musi być ani pedagogiem, ani nauczycielem, lecz z racji swojej wiedzy, umiejętności, kompetencji i doświadczeń będzie pełnić rolę pomocniczą (pomocy nauczyciela) jako: asystent kulturowy/wielokulturowy/międzykulturowy, a w przypadku uczniów z mniejszości romskiej – asystent edukacji romskiej. Zatrudnienie pomocy nauczyciela powinno odbywać się na wniosek dyrekcji szkoły na podstawie Kodeksu pracy, a nie Karty Nauczyciela. Asystent powinien być zatrudniany przez organ prowadzący szkołę (gmina, dzielnica miasta). Jednak zapis w ustawie nie daje jednoznacznego rozstrzygnięcia, w jaki sposób oraz z jakich środków można taką osobę zatrudnić i opłacić. Możliwości i potrzeby danej placówki warunkują formy zatrudnienia oraz wymiar czasu pracy asystenta międzykulturowego. Stąd szkoła, chcąc zatrudnić osobę na takim stanowisku, jest zobowiązana do złożenia do organu prowadzącego Arkusza Organizacyjnego, w którym występuje o zatrudnienie pomocy nauczyciela. Jednak, jak pokazuje praktyka, polskich szkół borykających się z problemami budżetowymi nie stać na zatrudnienie asystentów. W związku z tym niektóre z placówek korzystają z możliwości współpracy z organizacjami pozarządowymi, gdyż te mają możliwość zatrudnienia i opłacenia asystentów ze środków pozyskanych z fun-

⁴¹⁵ Pytania postawione przez pracowników Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) na seminarium dotyczącym zatrudniania i współpracy szkół z pomocami nauczyciela i asystent(k)ami międzykulturowymi, 17.11.2015 w siedzibie Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie.

⁴¹⁶ Zgodnie z art. 94a, ust. 4a Ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.): „Osoby, o których mowa w ust. 4, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy”.

duszy grantowych. Warto nadmienić, że polskie prawo umożliwia organom prowadzącym zatrudnienie asystenta również na podstawie umowy zlecenia bądź podwykonawstwa.

W rozumieniu artykułu 94a ust. 4a Ustawy o systemie oświaty każde dziecko cudzoziemskie, a więc dziecko nieposiadające polskiego obywatelstwa, podlegające obowiązkowi szkolnemu w Polsce i nieznające języka polskiego bądź znające język polski na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki ma prawo do pomocy. W zapisie tym chodzi o pomoc udzielaną przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia uczniów (a więc mającą również doświadczenia migracyjne i znającą język polski), zatrudnioną w danej placówce w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Zgodnie z cytowanym artykułem, pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy. Długość czasu pracy zależy od potrzeb placówki oświatowej, funduszy oraz zgody osoby zainteresowanej.

Podstawowym wymogiem stawianym przed osobą pełniącą funkcję pomocy nauczyciela – asystenta międzykulturowego⁴¹⁷ jest znajomość języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, które uczą się w danej szkole. Od asystenta międzykulturowego nie wymaga się posiadania przygotowania pedagogicznego, co nie oznacza, że taka osoba nie powinna podnosić swoich kwalifikacji. Wręcz przeciwnie, asystent powinien – w miarę możliwości – uczestniczyć w szkoleniach, kursach, warsztatach uwzględniających tematykę pracy międzykulturowej, wsparcia pedagogicznego uczniów.

Praktyka pokazuje, że większość osób – cudzoziemców zatrudnionych na tym stanowisku albo nie ma ukończonego kursu pedagogicznego, bądź ich wykształcenie w zakresie pracy w szkole – z uwagi na obowiązujące w naszym kraju przepisy – nie jest uznane⁴¹⁸. Stanowisko pomocy nauczyciela w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku

⁴¹⁷ Więcej w: B Lachowicz, *op. cit.*

⁴¹⁸ Osoby te plasują się wśród kadry zatrudnionej na stanowiskach pomocniczych i obsługi na zasadach pracowników niebędących nauczycielami, zatrudnionych w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego. Regulacje dotyczące ich statusu określają przepisy Ustawy o pracownikach samorządowych: Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. Nr 223, poz. 1458, z późn. zm.) i rozporządzenie wykonawcze: Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. Nr 50, poz. 398, z późn. zm.).

pracy oraz zakresu jej stosowania zostało wymienione w następujących grupach: 53 – *Pracownicy opieki osobistej i pokrewni*, 531 – *Opiekunowie dziecięcy i asystenci nauczycieli*, 5312 – *Asystenci nauczycieli*, 531 201 – *Asystent nauczyciela dziecka cudzoziemca*⁴¹⁹.

Szkoły, w których uczą się dzieci cudzoziemskie – jak wykazały wywiady z nauczycielami – wciąż nie dysponują dostateczną wiedzą, gdzie i jakiej pomocy mogą oczekiwać z zewnątrz. Mają też słabą orientację o zakresie i możliwościach wsparcia ze strony instytucji i organizacji zajmujących się uchodźcami, w tym Centrum Pomocy Uchodźcom, organizacji pozarządowych, gmin, ośrodków pomocy społecznej, kuratoriów.

Pojawienie się asystenta w szkole to nie tylko nowe doświadczenie dla uczniów i nauczycieli. To również nowa sytuacja dla samego asystenta. Kinga Białek pisze, że: „Przybycie do szkoły asystenta kulturowego powinno być poprzedzone jego wprowadzeniem do pracy oraz zawarciem kontraktu. To ważny etap, ponieważ funkcjonowanie asystenta musi przebiegać harmonijnie, a jego praca ze społecznością szkolną powinna być efektywna”⁴²⁰. Aby współpraca asystenta i szkoły przebiegała pomyślnie, należy wziąć pod uwagę realizację następujących działań: omówienie i ustalenie zakresu obowiązków, czasu pracy i zasad kontaktu asystenta z dyrekcją, zapoznanie asystenta z miejscem, jakim jest szkoła i jej specyfiką organizacyjną, wychowawczą i edukacyjną, organizacja spotkania z kadrami pedagogicznymi, przydzielenie asystentowi miejsca do pracy i ustalenie zasad pracy, przekazanie informacji o obowiązkach i specyfice pracy nauczycieli współpracujących z asystentem, przedstawienie asystenta uczniom i rodzicom oraz personelowi szkoły. Równie ważne jest zapoznanie asystenta z programem szkolnym, możliwościami i zasadami zdobywania przez uczniów edukacji i kształcenia, ze specyfiką systemu edukacji w Polsce, z prawami i obowiązkami uczniów oraz skalą ocen i systemem promocji uczniów.

⁴¹⁹ Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/531201?p_p_lifecycle=2&p_p_state=exclusive&p_p_resource_id=pdf&p_p_cacheability=cacheLevelPage&_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_targetExtension=pdf [dostęp: 20.06.2010].

⁴²⁰ K. Białek (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Seria: *One są wśród nas*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 46.

Rola asystenta międzykulturowego w procesie integracji uczniów cudzoziemskich w środowisku szkolnym nie ogranicza się do kwestii związanych z tłumaczeniami – to mylne rozumienie jego funkcji. Asystent międzykulturowy wspiera nauczycieli w ich komunikacji z uczniami i ich rodzicami, a tym samym wspomaga proces integracji uczniów polskich i uczniów cudzoziemskich. Jest osobą kreującą pozytywną przestrzeń i rozwiązania integracyjne dla szkoły przyjaznej uczniom i rodzicom cudzoziemskim oraz polskim. Dzięki pracy asystentów integracja dzieci cudzoziemskich ze społeczeństwem przyjmującym przebiega sprawniej i efektywniej. Jeśli w wielokulturowej klasie pojawią się konflikty, bariery językowe i trudności w kontaktach z rodzicami dzieci cudzoziemskich, nauczyciel będzie mógł poprosić asystenta o pomoc w ich rozwiązaniu. Asystent jest więc „narzędziem wspierającym” wszędzie tam, gdzie szkoła zauważy taką potrzebę, a grono pedagogiczne wyrazi chęć współpracy.

Obrazuje to praca asystenta w Zespole Szkół w Coniewie, który wspierał kadrę pedagogiczną, uczniów zarówno polskich, jak i cudzoziemskich oraz stosował mediacje i pośrednictwo w relacjach z rodzicami i opiekunami dzieci cudzoziemskich i polskich. Zdarza się, że stosunek uczniów imigrantów i ich rodziców do obowiązku szkolnego w kraju pobytu bywa różny. Dla niektórych – z różnych względów – nauka w polskiej szkole nie jest priorytetem. Autorytet asystenta sprawia, że rodzicom cudzoziemskim niezręcznie jest otwarcie powiedzieć, że ich dziecko bez konkretnego powodu nie uczęszcza do szkoły. Asystent tłumaczy rodzicom cudzoziemskim wagę edukacji ich dzieci, a uczniów przekonuje o potrzebie i wartości edukacji szkolnej.

„W ramach swoich działań asystent prowadził rozmowy z dziećmi z Czeczenii na temat ich potrzeb i trudności w szkole. Spotkania z asystentem, rozmowy na korytarzu szkolnym lub w bardziej intymnej atmosferze w wyznaczonym pomieszczeniu pozwoliły uczniom i uczennicom poczuć się tu bezpiecznie i mniej anonimowo. Budowane w ten sposób poczucie pewności uczniów i uczennic przekładało się na ich większe zaangażowanie w naukę i życie szkoły. Dzieci wiedziały i czuły, że znajdą w tym miejscu przyjazną atmosferę i konkretną osobę, z którą mogą się podzielić swoimi troskami i sukcesami. Wiedziały też, że osoba ta jest w szkole dla nich, ma czas i, co najważniejsze, potrafi im wyjaśnić niezrozumiałe sytuacje czy stawiane wymagania”⁴²¹.

⁴²¹ B. Lachowicz, *op. cit.*

Współpraca Stowarzyszenia Interwencji Prawnej z Zespołem Szkół w Coniewie oparta na zatrudnieniu asystenta kulturowego przyczyniła się do podniesienia frekwencji na zebraniach rodziców. Asystent był nie tylko pośrednikiem kulturowym tłumaczącym polskie zwyczaje i normy postępowania, lecz także tłumaczem języka polskiego dla rodziców cudzoziemców wyjaśniającym nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych i społecznych, łagodzącym agresję i konflikty. Asystent okazał się również bardzo pomocny podczas strajku w ośrodku dla uchodźców, tłumacząc uchodźcom procedury i zawilości prawa polskiego⁴²².

Kinga Białek, bazując na doświadczeniach szkół zatrudniających asystentów kulturowych, kreśli profil kompetencji asystenta kulturowego. Zdaniem edukatorki, wśród niezbędnych kompetencji znajdują się następujące:

- znajomość języka polskiego i obcego, tzn. języka, którym posługują się uczniowie podlegający opiece asystenta kulturowego;
- umiejętność nawiązywania kontaktu z dzieckiem;
- kompetencje z zakresu komunikacji interpersonalnej;
- umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, w tym umiejętność osiągnięcia porozumienia;
- znajomość kultury kraju pochodzenia uczniów, w tym różnic kulturowych pomiędzy kulturą polską a kulturą kraju, z którego przybyli uczniowie objęci wsparciem asystenta kulturowego;
- dyspozycyjność czasowa;
- wiedza z zakresu systemu edukacji w polskiej szkole i w szkole kraju pochodzenia uczniów objętych wsparciem;
- zdolności organizacyjne i komunikacyjne⁴²³.

Z uwagi na dynamikę środowiska szkolnego lista ta pozostaje otwarta i powinna być uzupełniania o kompetencje związane ze specjalnymi potrzebami uczniów oraz kompetencje niezbędne do pracy w specyfice danej szkoły i danego środowiska lokalnego z uwzględnieniem kulturowego zróżnicowania.

W wielu polskich szkołach, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy, wciąż brakuje asystentów międzykulturowych, którzy mogliby wspomagać

⁴²² Na podstawie wypowiedzi Bogumiły Lachowicz, dyrektorki Zespołu Szkół w Coniewie podczas panelu dyskusyjnego: „Cudzoziemcy w szkole – wyzwania i szanse”, Miasto Stołeczne Warszawa, WCIES, Warszawa 25.03.2011.

⁴²³ K. Białek, *op. cit.*, s. 48.

pracę nauczycieli od strony dydaktycznej, pedagogicznej i integracyjnej. Brak asystentów jest często wynikiem braku funduszy⁴²⁴. Nieobecność zaś, bądź niedostateczna liczba asystentów międzykulturowych nie jest w stanie zapewnić odpowiedniego wsparcia nauczycielom i uczniom w procesie nauczania, na czym traci cała społeczność szkolna, a w dalszej mierze społeczeństwo.

W szkole podstawowej w jednej z podwarszawskich miejscowości, w której przeprowadzono wywiady z nauczycielami pracującymi z uczniami cudzoziemskimi, daje się zaobserwować duże zaangażowanie nauczycieli w pracę dydaktyczną i pedagogiczną. Jednak szkoła nie była odpowiednio przygotowana do przyjęcia uczniów odmiennych kulturowo. Nie było tam asystenta międzykulturowego ani szkoleń dla kadry pedagogicznej z zakresu edukacji międzykulturowej czy pracy z uczniem cudzoziemskim. Uczniowie cudzoziemscy nauczyli się języka w czasie uczęszczania do szkoły, dzięki zaangażowaniu logopedy i pracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

W nielicznych polskich szkołach na terenie województw mazowieckiego, lubelskiego, podlaskiego na stanowisku pomocy nauczyciela, a więc asystenta kulturowego/międzykulturowego, pracują osoby zatrudniane w ramach projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe: fundacje i stowarzyszenia⁴²⁵. Przykładowo Fundacja na Rzecz Różnorodności społecznej zatrudnia asystentów kulturowych w szkołach warszawskich: w Szkole Podstawowej nr 58 i 264 oraz w Szkole Podstawowej w Raszynie. Stowarzyszenie Vox Humana prowadzi takie działania w Szkole Podstawowej nr 97 i Zespole Szkół nr 83 w Warszawie. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej przez kilka lat w ramach projektów integracyjnych i projektów nakierowanych na wsparcie cudzoziemców zatrudniało asystentów w szkołach na terenie województwa mazowieckiego⁴²⁶.

Praca asystenta kulturowego/międzykulturowego to wciąż dość innowacyjna forma wsparcia uczniów odmiennych kulturowo, ich rodziców i szkoły

⁴²⁴ Zmiany w ustawach wprowadzane przez MEN, jakkolwiek korzystne dla szkół i dzieci cudzoziemskich, powinny iść w parze z konkretnym wsparciem finansowym.

⁴²⁵ Należy pamiętać, że są to rozwiązania krótkofalowe. Organizacja pozyskuje grant na określone działania w określonym czasie i w ten projektowy czas wpisywane jest zatrudnienie asystenta międzykulturowego w projekcie.

⁴²⁶ Więcej w: A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemskie*, SIP, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, nr 5/2009.

oraz środowiska lokalnego. W polskich szkołach, do których uczęszczają uczniowie z kontekstem migracyjnym, asystenci, a więc osoby znające język polski i polskie realia, posiadający kompetencje komunikacyjne, cieszące się szacunkiem w środowisku danej grupy cudzoziemców, wydają się niezbędni. Przynależąc do kultury uczniów (przykładowo w przypadku Polski: wietnamskich, czeczeńskich), tłumaczą nie tylko dokumenty oświatowe, komunikaty, zasady życia szkolnego oraz nieporozumienia na linii: uczniowie – szkoła – rodzice i rodzice – szkoła – uczniowie, lecz także otaczając ucznia rzeczywistością wychowawczą, edukacyjną, kulturową i społeczną. Stają się tym samym międzykulturowymi przewodnikami uczniów, rodziców i nauczycieli⁴²⁷. Pośredniczą w sprawach związanych ze szkołą, edukacją, osiągnięciami szkolnymi (bądź ich brakiem), udzielają uczniom wsparcia emocjonalnego, wzmacniają ich poczucie bezpieczeństwa w nowym otoczeniu.

Z punktu widzenia uczniów są to niezwykle ważne działania, gdyż nieznający języka polskiego i polskiego skryptu kulturowego uczniowie z kontekstem migracyjnym, nie zawsze są w stanie zrozumieć realia edukacyjne, wymagania poszczególnych nauczycieli i stawianie przed nimi zadania. Z punktu widzenia rodziców cudzoziemskich asystent kulturowy jest nieoczekiwanym źródłem wiedzy związanej z polskim systemem oświatowym, zasadami, zwyczajami i tradycjami, z jakimi spotykają się w szkolnej codzienności swoich dzieci. Z punktu widzenia nauczycieli osoba asystenta pomaga w nauczaniu języka polskiego oraz w procesie integracji, pozwala na nabywanie kompetencji międzykulturowych.

Dyrektorka Zespołu Szkół w Coniewie zauważa, że „praca asystenta przyczyniła się do poprawy opinii rodziców i opiekunów czeczeńskich o szkole, dzięki niej kadra pedagogiczna została odciążona od części obowiązków, a zachowania dzieci czeczeńskich stały się bardziej zrozumiałe. Mamy też lepszy kontakt z uczniami i uczennicami, z którymi dotychczas trudno było się porozumieć. Asystent tłumaczył dzieciom konieczność korzystania z lekcji i zachęcał do uczestniczenia w nich. Sam brał udział w zajęciach – kiedy to było konieczne, zabierał głos, aby nowym uczniom i uczennicom wyjaśnić

⁴²⁷ Przykład asystenta – pośrednika pomiędzy kulturami, tłumaczącego różnorodne rzeczywistości i zawilości kulturowe prezentuje film: „Narracje migrantów: Aslan i jego uczniowie”, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, <https://www.youtube.com/watch?v=JY-NQLaGyAk> [dostęp: 09.10.2015].

niezrozumiałe zdania, polecenia osób prowadzących lekcje, czy też przypomnieć o odrobieniu pracy domowej. Po zajęciach sprawdzał obecność dzieci czecheńskich w trakcie minionego tygodnia i kontaktował się telefonicznie z rodzicami i opiekunami uczniów oraz uczennic opuszczających lekcje⁴²⁸.

Analiza obowiązków i zadań realizowanych przez asystentów wykazała, że pełnią oni w przestrzeni szkolnej wiele zadań i realizują różnorodne działania odnoszące się do wsparcia nauczycieli, rodziców i uczniów. Podstawowym zadaniem jest wsparcie w zakresie tłumaczeń językowych uczniów, nauczycieli, rodziców polskich i cudzoziemskich, m.in. podczas zajęć szkolnych, zebrań i wywiadówek. Kolejne zadania, jakie pełnią asystenci, to: pomoc związana z wypełnianiem dokumentacji i załatwianiem szkolnych formalności przez rodziców i opiekunów, objaśnianie im zasad funkcjonowania szkoły, kalendarza roku szkolnego i specyfiki systemu edukacji w Polsce, słowne i pisemne informowanie rodziców i opiekunów o bieżących wydarzeniach szkolnych (zebraniach, wycieczkach, konkursach, uroczystościach itd.) oraz informowanie ich o oczekiwaniach szkoły wobec rodziców i opiekunów. Innym wyrazistym zadaniem jest udział asystenta w zajęciach szkolnych, podczas których wspiera on uczniów w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności, a więc dokonuje tłumaczeń, w sposób przystępny objaśnia uczniom polecenia nauczyciela, informuje o zadanych pracach domowych, tłumaczy polecenia z podręczników szkolnych. Asystent pozostaje w ścisłej łączności z rodzicami uczniów cudzoziemskich, poznając sytuację rodziny i informując rodziców/opiekunów o zachowaniu dzieci, postępach bądź problemach związanych z nauką, kwestiach związanych z funkcjonowaniem ucznia w klasie szkolnej.

6.4. Różnice kulturowe

Jedna z respondentek, wskazując na różnice kulturowe dotyczące obecności uczniów cudzoziemskich w klasie szkolnej, wspomniała: *Dzieci w Polsce mają wpojony określony model rodziny, który jest niespójny z modelem uchodźców*

⁴²⁸ B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 8/2010, http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Seria-M_201008_BLachowicz.pdf, s. 15 [dostęp: 09.09. 2015].

z państw arabskich. Jednocześnie należy podkreślić, iż obcowanie dzieci w szkole z imigrantami z innych kultur sprzyja oswojeniu się z innością kulturową. Wzbudza to także poczucie tolerancji i zrozumienia. Dzieci chętnie słuchają opowieści o życiu w innych krajach, co stwarza szansę na wykorzystanie imigrantów do przedstawienia własnej kultury i zaprezentowania zwyczajów panujących w ich kraju. Dzieci mogą przynieść pamiątki lub przyrządzać potrawy regionalne, prezentować modę panującą w swoim kraju (10SPW/K).

Ogromną różnicą w kontaktach czeczeńskich nastoletnich chłopców z nauczycielkami i koleżankami z klasy jest ich inny stosunek do kobiet. Nauczycielka z gimnazjum wspomina: *Problemem jest to, że jestem ich wychowawczynią. Obecnie chłopcy akceptują mnie jako nauczyciela-kobietę, ale były sytuacje, gdy musiałam im w sposób stanowczy coś zakomunikować, a to było dla nich nie do przyjęcia, tym bardziej, że uważają się za dorosłych. Gdy kobieta każe im coś zrobić, a szczególnie wtedy, gdy nie jest to po ich myśli, to jest to sytuacja nie do zaakceptowania. Więc nauczyłam się już, że mam się z nimi dogadać. Niestety, potrafią też przekroczyć barierę nauczyciel–uczeń i potrafią krzyknąć na nauczycielkę, gdy zwróci im w czymś uwagę. A potem uważają, że w ogóle nie powinni jej przeprosić. Myślę, że trudno jest im zaakceptować naszą kulturę i zasady, które obowiązują w szkole. I dalej: Gdy któraś z polskich dziewcząt zwróci im uwagę, że są za głośno i nie może skupić się na lekcji, to potrafią wyzwać ją od dziwek i potem pojawia się konflikt i interweniują polscy rodzice (1GK).* Inną różnicą kulturową jest relacja damsko-męska wśród Czeczenów. *Kiedyś była taka sytuacja, że jednego z moich uczniów łączyło coś bliskiego z jego koleżanką Czeczenką. Jej rodzina tego nie akceptowała i zabrała ją ze szkoły, bo uznała, że nie mogą się oni spotykać i widywać nawet na terenie szkoły (1GK).*

W grupie uczniów czeczeńskich różnice kulturowe związane z ubiorem pojawiają się dopiero w gimnazjum. Na etapie szkoły podstawowej, czyli do około 12. roku życia, dzieci nie wyróżniają się z grupy polskich uczniów. Jedna z nauczycielek tak mówi: *Nie widzę różnic w ubiorze dziewczynek czeczeńskich i polskich. Wszystkie chodzą tak samo ubrane. Hawa zawsze nosi spodnie, a Sieda czasami założy spódniczkę, ale rzadko (9SPK).* Według nauczycielki języka polskiego dzieci czeczeńskie odróżniają się od polskich jedynie brakiem markowych i „wyzywających” ubrań: *Dziewczeta chodzą skromnie ubrane, ale są zawsze czyste i zadbane (7SPK).*

Różnice kulturowe uwidaczniają się u młodzieży gimnazjalnej około 13. roku życia. Jedna z nauczycielek stwierdza: *Chłopcy ubierają się na czarno, na lekcjach noszą czapki wełniane i czapki z daszkiem, na których mają napisane Czeczenia po czeczeńsku lub po rosyjsku. Chłopcy chodzą w dżinsach i w dresach. Widać, że nie mają dużo ubrań, bo często noszą te same T-shirty i spodnie. Dziewczynki mają długie suknie, a na głowie chusty. Jeżeli noszą spodnie, to zakładają na nie jakąś spódnicę, ale nigdy nie noszą samych spodni. Niedawno była u nas dziewczynka, która chodziła w pięknych strojach czeczeńskich, ale już jej nie ma, bo wyszła za mąż. Nastoletnie dziewczęta robią sobie makijaż* (2GK).

Z kolei pedagog szkolny wspomina taką sytuację: *Na początku pobytu w Warszawie niektóre rodziny czeczeńskie mieszkały w ośrodku dla uchodźców na ulicy Marywilskiej. Jedna z kobiet zaczęła ubierać siebie i swoją córkę, która chodziła do naszej szkoły, na sposób europejski [respondentka nie wyjaśniła, w jaki sposób – przyp. E.J.] i tym samym próbowała niejako dostosować się do polskich warunków. Wiem, że inni rodzice wywierali na nią presję, że tak nie można i że ona przynosi im wstyd. Dziewczynka nie była akceptowana przez rówieśników, ponieważ próbowała utożsamiać się z Polakami, ale było to sztuczne z jej strony i dzieci to wyczuły* (1SPPSK).

Inną różnicą, na którą wskazywali nauczyciele, było wspólne siedzenie w ławce chłopców i dziewczynek. Z relacji respondentów wynika, że różnice kulturowe z tym związane ujawniają się również dopiero w gimnazjum. W szkole podstawowej, w klasach I–IV polskie dziewczęta siedzą w ławce z czeczeńskimi chłopcami, a polscy chłopcy siedzą z czeczeńskimi dziewczętami. Nauczycielka matematyki mówi: *Na początku Hawa siedziała z polską dziewczynką, ale musiałam je przesadzić, bo przeszkadzały na lekcji. Usiadła w ławce z polskim chłopcem i nie było żadnych problemów. Sieda również siedziała z polskimi dziewczynkami i chłopcami. Na początku posadziłam je w jednej ławce, ale zauważyłam, że nie znalazły wspólnego języka i wołały siedzieć z polskimi uczniami i uczennicami* (9SPK).

Z analizy wywiadów wynika, że czeczeńscy uczniowie zaczynają dystansować się od kontaktów z płcią przeciwną (zarówno z czeczeńskimi, jak i polskimi rówieśnikami) pod koniec szkoły podstawowej. Jedna z nauczycielek mówi, że jej uczennica siedzi w ławce sama lub z polskimi dziewczętami: *Marta zazwyczaj siada sama, utrzymuje kontakt tylko z dziewczynkami,*

a z chłopcami nie (3SPK). Nauczycielka historii w V klasie wspomina: Mansur siedzi z polskim chłopcem, od początku sam z nim usiadł, nikt go do tego nie zmuszał. A Marta siedziała z polską koleżanką, ale teraz siedzi oddzielnie. Oni bardziej siadają z osobami tej samej płci. Zauważyłam, że chłopiec współpracuje z grupą dziewczynek, gdy mają do zrobienia jakieś wspólne zadanie, ale w jednej ławce z nimi nie usiądzie (7SPK). Analiza wywiadów dowodzi, że z jednej strony zachowanie dystansu wobec osób płci przeciwnej może wynikać z różnic kulturowych czeczeńskich uczniów (szczególnie w starszych klasach szkoły podstawowej), a z drugiej może to być związane z wejściem młodego człowieka w okres dojrzewania i problemów z relacjami damsko-męskimi. W mojej klasie są pojedyncze ławki, więc chłopiec siedzi sam. W zeszłym roku była rotacja w ławkach i usiadł on z polską dziewczynką, ale to z jej strony była niechęć, że musi siedzieć z chłopcem [w ogóle – przyp. autorki], a nie z jego strony (5SPK).

Ponadto, w przypadku czeczeńskich dziewczynek, siedzenie samej w ławce lub tylko z polskimi uczennicami, może wynikać z nieśmiałości, wycofania i z niechęci do kontaktów zarówno z czeczeńskimi, jak i polskimi chłopcami. Wychowawczyni klasy, w której są czeczeńscy uczniowie, mówi: *Jak obie Czečenki są w klasie, to siedzą razem, a jak nie ma jednej z nich, to druga siedzi z polską koleżanką. Z chłopcami – i to zarówno czeczeńskimi, jak i polskimi – nigdy nie usiądą. Gdy kiedyś jedną z nich posadziłam w ławce z chłopcem, to powiedziała mi, że jej nie wolno siedzieć w ławce z mężczyzną. Nie widuję też, żeby rozmawiały z polskimi chłopcami, ale z czeczeńskimi tak. Widzę, że dziewczynki czeczeńskie stronią od polskich rówieśników, to polscy uczniowie bardziej do nich lgną, a one są tak na uboczu (3GK).*

Różnicą kulturową, na którą zwrócili uwagę nauczyciele, była kwestia posiłków przygotowywanych w szkolnej stołówce: *Początkowo były problemy z obiadami, bo czasami było danie z mięsa wieprzowego, a dzieci czeczeńskie go nie jedzą. Niestety, dla niektórych z nich był to jedyny gorący posiłek w ciągu dnia. Dyrekcja rozwiązała ten problem w ten sposób, że obecnie dzieci mają podawane do ziemniaków na przykład jajko sadzone lub potrawę z innego rodzaju mięsa. I w tej chwili nie ma już żadnych problemów z tym związanych (1SPPSK).*

Inną kwestią poruszaną w wywiadach z nauczycielami było (nie)uczestniczenie dzieci czeczeńskich w lekcjach religii. Nauczyciele podkreślali, że

w czasie jej trwania uczniowie chodzą do biblioteki lub do świetlicy. Ponadto, gdy lekcja ta wypada jako pierwsza lub ostatnia, to wtedy nie przychodzą do szkoły. Wynika to z faktu, że w większości badanych szkół nie było oferowanych uczniom lekcji etyki. Jedna z nauczycielek zauważyła, że w czasie lekcji religii prowadzi dodatkowe zajęcia z języka polskiego dla czeczeńskiego ucznia: *Chłopiec przychodzi na moje lekcje lub idzie do świetlicy. To zależy od jego humoru. Ponieważ mam z nim dwie godziny dodatkowe, to na jednej pracujemy, a na drugiej idzie do świetlicy* (6SPK). W gimnazjum natomiast uczniowie praktykują własną religię: *Dwóch moich uczniów jest bardzo praktykującymi muzułmanami i czasami pytają, czy mogą wyjść z lekcji, bo jest pora na modlitwę. Gdy mam „wolniejszą” lekcję, to ich wypuszczam kilka minut przed dzwonkiem. Chłopcy modlą się na korytarzu lub w pokoju asystenta międzykulturowego. Polscy uczniowie przestali już na to reagować zdziwieniem i ciekawością. Czeczeni muszą się do tego przygotować, więc myją nogi w łazience i dlatego też często spóźniają się na lekcje* (1GK).

Jeśli chodzi o uczestniczenie na terenie szkoły w świętach chrześcijańskich, takich jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc, to dużą rolę odgrywają tu rodzice, którzy albo pozwalają dzieciom w tym czasie iść do szkoły, albo zostawiają je w domu.

Trudności w obcowaniu z uczniami innej kultury piętrzą się podczas zebrań z rodzicami, na których zapadają ważne decyzje dotyczące życia klasy i szkoły, w tym świąt religijnych. Jedna z nauczycielek wskazuje: *Rodzice dzieci z Azji nie rozumieli polskiej kultury. Dużym problemem był czas, w którym dzieci przystępowały do Komunii Świętej. Chcieli, aby dzieci uczestniczyły w tych uroczystościach, ale nie potrafili zgodzić się na zwyczaje panujące w szkole i kościele. Nauczyciele byli postawieni w trudnej sytuacji i nie potrafili rozwiązać danego problemu. Nie byli przygotowani na taki obrót sprawy, a nie mieli do kogo zwrócić się o pomoc* (7SPW/K). Inna nauczycielka w szkole podstawowej mówi: *Chłopiec trzyma się z daleka, jeśli chodzi o święta chrześcijańskie, nie bierze w nich udziału* (5SPK). Z kolei nauczycielka gimnazjum dodaje: *Chłopcy uczestniczą w naszych wigiliach klasowych i w ubiegłym roku jeden z nich przyniósł ciasto czeczeńskie, bo każdy zawsze coś przynosi* (1GK). Natomiast ojciec dwóch chłopców stwierdza: *Moi synowie biorą udział w szkolnej Wigilii, chodzą też na spotkania wigilijne organizowane przez OPS. Ja sam raz też byłem z nimi. Dzieci pytają o choinkę, więc im tłumaczę, że nasza wiara jest inna, ale w Cze-*

czeniu też organizujemy spotkania choinkowe, mimo że jesteśmy muzułmanami (uchodźca czeczeński – Aslan).

Kolejną różnicą kulturową, na którą zwrócili uwagę nauczyciele, było (nie)uczestniczenie uczniów czeczeńskich w lekcjach wychowania fizycznego. Z analizy wywiadów wynika, że chłopcy czeczeńscy bardzo chętnie brali udział w zajęciach sportowych, ale pod warunkiem, że nie były one na pierwszej godzinie lekcyjnej. Wtedy nie przychodzili wcale, albo się spóźniali. Mimo że byli wysportowani i dodatkowo brali udział w zajęciach fizycznych poza szkołą, to z powodu dużej absencji nie byli klasyfikowani z tego przedmiotu. Tylko jedna nauczycielka wspomniała o uczniu, który wprawdzie ćwiczył na lekcjach wychowania fizycznego, ale nie chciał przebierać się w szatni razem z polskimi chłopcami: *Zawsze czekał, jak wszyscy uczniowie się przebiorą i wyjdą, wtedy on dopiero zaczynał zakładać strój gimnastyczny. Zawsze czekałam na niego i dopiero wtedy zaczynałam lekcję. Niestety, nigdy nie dowiedziałam się, jaka była tego przyczyna, ponieważ ani chłopiec, ani jego mama nie mówili po polsku. Był on jednak u nas tylko pół roku, a potem wyjechał z rodziną do Francji (4SPK).*

Z analizy wywiadów wynika, że dziewczynki czeczeńskie miały większą barierę w uczestniczeniu w zajęciach wychowania fizycznego niż chłopcy. Szczególnie widać to było w starszych klasach szkoły podstawowej. *Gdy uczyłam Martę w V klasie, to dość często nie przynosiła stroju gimnastycznego, czyli spodenek i koszulki. Wtedy poprosiłam mamę na rozmowę i powiedziałam jej, że jest to wymóg. Wydaje mi się, że była bardzo zdziwiona tym, że jest to jeden z elementów przygotowania się do zajęć lekcyjnych. Czyli nie tylko odrobienie pracy domowej, ale także przyniesienie stroju na WF. Po rozmowie z mamą ten problem zniknął. Obecnie Marta ponosi takie same konsekwencje, jak polscy uczniowie, gdy wyczerpie limit trzech nieprzygotowań do zajęć. Myślę więc, że na początku brak stroju uwarunkowany był nieznaną regaminu szkoły, co do przygotowania do lekcji. Obecnie nieuczestniczenie dziewczynki w zajęciach wychowania fizycznego wynika raczej z niedopilnowania w domu niż z nieznaności przepisów i z różnic kulturowych. Zauważyłam też, że ostatnio Marta nie wykazuje zaangażowania w uczestniczeniu w lekcji WF-u, nie ma w niej chęci rywalizacji i woli walki. Może to związane jest z różnicami kulturowymi, a może wynika z wejścia w okres dojrzewania. I jeszcze jedna wypowiedź tej samej nauczycielki: *Niedawno miałam 13-let-**

nią uczennicę czeczeńską, która nie chciała ćwiczyć na zajęciach wychowania fizycznego. Po rozmowie z jej mamą okazało się, że była ona przygotowywana do roli matki i żony i nie myślała o ćwiczeniu na lekcji WF-u (4SPK).

Jeszcze inną różnicą, na którą zwrócili uwagę nauczyciele, był brak przyniesienia usprawiedliwień od rodziców. Często uwarunkowane jest to kulturowo, ponieważ jak pisze Paweł Boski, w kulturach kolektywistycznych liczą się zobowiązania ustne, a nie pisemne⁴²⁹. *Rodzice nie mają nawyku ich pisanie, bo w ich kulturze słowo mówione jest ważniejsze niż pisane. Dopiero teraz, po kilku latach chodzenia do szkoły, uczniowie przynoszą mi napisane po rosyjsku usprawiedliwienie od rodzica. Oni doskonale wiedzą, że polscy uczniowie mają dzienniczki i przynoszą usprawiedliwienia, a jak nie mają, to znaczy, że byli na wagarach. Poza tym, w kulturze czeczeńskiej młodzi chłopcy traktowani są jak dorośli mężczyźni i przynoszenie usprawiedliwienia napisanego przez matkę uważane jest jako dyshonor. To oni żądają w rodzinie, w której nie ma ojca i to matki mają ich słuchać, ponieważ chłopcy są odpowiedzialni za rodzinę i mają zapewnić jej byt. I dalej: Tłumaczę im, że dopóki nie mają skończonych 18 lat, to według polskiego prawa są dziećmi i wszelkie usprawiedliwienia i podania muszą być napisane przez rodziców, a nie przez nich. Zupełnie tego nie rozumieją i nie akceptują. Jeden z moich uczniów mówi, że jest dorosły, bo się będzie żenił (1GK).*

6.4.1. Różnice w podejściu do edukacji i szacunku do nauczyciela

Tutaj polskie dzieci i młodzież bardzo źle traktują nauczycieli. Są niegrzeczni. Moja córka, która chodziła do gimnazjum opowiadała, że chłopcy wyrzucali doniczki z kwiatami za okna, a nauczycielka nie mogła słowa powiedzieć, bo bała się ich agresji. W Czeczenii tak nie ma. U nas lekarze i nauczyciele to dwa zawody, których przedstawiciele są szanowani. To, co powie nauczyciel, to świętość (mama czeczeńskiego ucznia Miłana).

Chłopcy zachowują się tak samo, jak polscy uczniowie – podszczypują i klepią dziewczęta, choć w ich kulturze jest to zabronione. Takie zachowanie powoduje dystans ze strony polskich dziewcząt, bo nie wiedzą, czy to jest

⁴²⁹ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 96–101.

„koleżeńska” zaczepka czy przejaw lekceważenia z ich strony (1GK). Gdyby pani weszła do klasy i spojrzała na twarze uczniów, nie zwróciłaby pani uwagi w ogóle na te dwie czeczeńskie dziewczynki, jeśli chodzi o ich urodę, wygląd, ubiór czy zachowanie. Nie zauważyłaby pani żadnych różnic kulturowych i narodowościowych. Na przerwach dziewczynki trzymają się ze wszystkimi innymi dziećmi i rozmawiają z nimi po polsku (9SPK).

Nauczycielka pracująca w wielokulturowej klasie z dziećmi cudzoziemskimi zwróciła uwagę, że: *Bardzo często dzieci arabskie lub afrykańskie, które czują się zażenowane tym, że ja je za coś ukarałam, chowały się pod stół, żeby się wypłakać, albo prosiły o możliwość pójścia do toalety, żeby nie płakać w obecności innych (N/PedKLO).* Odnosząc się do swoich wieloletnich doświadczeń międzykulturowych, podkreśliła tradycyjne silne przywiązanie do miejsca kobiety i mężczyzny w systemie społecznym: *Ja sama się w tym nie odnajduję, natomiast jest to o tyle ciekawe, że role są z góry ustalone i dokładnie wiesz, jak funkcjonować. Chłopców traktuje się trochę w tamtych kulturach jak bogów. Mamy dużo mniej od nich wymagają. Mimo to ja, jako nauczyciel, nie miałam nigdy z nimi problemów. Myślę, że może to wynikać również z tego, że pracuję z dziećmi małymi pięcio-, sześciolletnimi. Wiele rzeczy łatwiej im przekazać, duże znaczenie ma tu system nagród, kar, funkcjonowania klasy, reguły, którymi moja klasa się rządzi. To wszystko ma chyba dużo większe znaczenie niż miejsce, z którego dzieci pochodzą. Nie ma tu jeszcze takich rzeczy, jakie pojawiają się później, czyli rozróżnienie ludzi ze względu na pieniądze. Ja mam, ty masz, możemy się przyjaźnić, on nie ma, więc jest gorszy. Takie problemy pojawiają się w naszej szkole w starszych klasach. Jest to moim zdaniem większe rozróżnienie niż rozróżnienie kulturowe. W mojej klasie nie pojawia się również coś takiego jak inność zewnętrzna, na przykład kolor skóry (PedKSPLO).*

6.4.2. Udział w olimpiadach, zawodach, konkursach

Analiza wywiadów z nauczycielami wskazuje, że uczniowie czeczeńscy nie uczestniczą w olimpiadach, konkursach i zawodach organizowanych przez szkołę, jak również przez inne podmioty na szczeblu gminnym, wojewódzkim i ogólnopolskim. Tylko w czterech przypadkach nauczyciele potwierdzili, że ich uczniowie brali udział w zawodach sportowych (dotyczyło to tylko chłopców),

pokazach tańców kaukaskich i w zajęciach plastycznych. Jedna z nauczycielek szkoły podstawowej stwierdziła, że jej uczennica brała także udział w konkursach polonistycznych i matematycznych. Związane to było z tym, że dziewczynka osiągała bardzo dobre wyniki w nauce zarówno z przedmiotów humanistycznych, jak i ścisłych oraz świetnie znała język polski. Była również akceptowana przez rówieśników i miała bardzo dobrą pozycję w klasie, co wpływało na jej wysokie poczucie wartości. Dzięki temu uczennica była otwarta na kontakty z innymi i widziała potrzebę zdobywania i poszerzania swojej wiedzy oraz aktywności, zaangażowania i udzielania się na forum pozaszkolnym (9SPK).

Brak znajomości języka polskiego i duża absencja w zajęciach lekcyjnych powodują, że uczniowie cudzoziemscy są wycofani w kontaktach z polskimi rówieśnikami i mają niską pozycję społeczną w klasie. Przekłada się to na brak integracji w szkole oraz brak podejmowania aktywności pozalekcyjnej. *Kiedyś nasza szkoła organizowała wieczór poezji rosyjsko-angielskiej i zaprosiłam do wzięcia udziału wszystkie dzieci obcokrajowców, które uczyły się w naszej szkole, aby zarecytowały wiersz w swoim języku. Pomysł się spodobał i Hawa dostała tekst do nauczenia się na pamięć. Przychodziła na próby, ale dzień przed wystąpieniem powiedziała mi, że nie przyjdzie, bo się wstydzi. Wytłumaczyłam jej, że nie będzie sama mówić wiersza, bo będzie występować około 40 dzieci i że w tłumie jest zawsze rażniej. Powiedziałam, że bardzo ją proszę, aby przyszła i że się nie ma się wstydzić i nie ma się bać. I ona przyszła i pięknie zadeklamowała wiersz po czeczeńsku. Zauważyłam, że to pozwoliło jej przelamać barierę w kontaktach z polskimi uczniami (9SPK).* Z kolei nauczycielka wychowania fizycznego w szkole podstawowej następująco mówi o swoim uczniu: *Jako reprezentant naszej szkoły, chłopiec uczestniczył w zawodach międzyszkolnych pt.: „Dwa ognie usportowione”. Są one punktowane w Warszawskiej Olimpiadzie Młodzieży. Jest to ogromne wyróżnienie dla każdego dziecka, które wytypuję na te zawody (4SPK).*

6.4.3. Udział w zajęciach pozalekcyjnych

Z analizy wywiadów z nauczycielami wynika, że w większości uczniowie czeczeńscy ze szkoły podstawowej uczestniczą tylko w dodatkowych zajęciach z języka polskiego i zajęciach wyrównawczych z przedmiotów, z któ-

rych mają problemy. Tylko jedna nauczycielka powiedziała, że jej uczennica chodzi na kółko informatyczne i przyrodnicze oraz z jeszcze jedną swoją koleżanką uczestniczy poza szkołą w kółku teatralnym, w którym *podtrzymuje swoją religię i kulturę. Dziewczynki tam występują, uczą się różnych ról i dają tam przedstawienia* (9SPK). A nauczycielka wychowania fizycznego stwierdziła, że jeden z jej uczniów: *Przychodzi do mnie na dodatkowe zajęcia sportowe, które są dla chętnych, a jego siostra w ogóle nie uczęszcza na żadne zajęcia dodatkowe. Chłopiec sam dojeżdża do szkoły* (4SPK). Wypowiedź ta może świadczyć o tym, że dojazd do szkoły na zajęcia pozalekcyjne może być utrudnieniem dla uczniów czeczeńskich, szczególnie dla dziewcząt. Nie angażują się one w dodatkowe aktywności z powodu obowiązków domowych i opieki nad młodszym rodzeństwem. Z kolei inna nauczycielka stwierdziła: *Uczniowie czeczeńscy są wycofani, sami nie wychodzą z inicjatywą, aby przygotować na lekcje coś dodatkowego. Robią tylko tyle, ile muszą. Biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych, ale trzeba je o to prosić* (7SPK).

Inaczej wygląda sytuacja z młodzieżą czeczeńską w gimnazjum. Aktywnością, którą się wyróżniają, jest sport i pokazy tańców kaukaskich. Nauczyciele podkreślili, że chłopcy czeczeńscy udzielają się na zajęciach sportowych organizowanych po lekcjach zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią. *Każdy z nich coś trenuje, na przykład zapasy czy boks. Jeżdżą na zawody, ale nie są one organizowane przez szkołę* (1GK). Z kolei matka jednego z gimnazjalistów stwierdziła: *Mój syn przez kilka lat chodził na judo, a teraz chodzi na MMA i na siatkówkę. Zna Mameda Khalidova, który jest dla niego autorytetem. Ma różne nagrody, dyplomy i medale* (mama ucznia czeczeńskiego – Miłana).

Nauczycielka jednego z gimnazjum tak mówi o uczniach czeczeńskiego zespołu tanecznego: *W naszej szkole istnieje Zespół Tańca Dzieci Wajnachów. Chłopcy są zawsze uśmiechnięci i często żartują. Bardzo chętnie tańczą na przerwach, sami z siebie, bez muzyki. Wytupują rytm o podłogę, albo klaszczą, albo o coś uderzają, więc od razu wiadomo, że Czeczeni tańczą. Gdy mamy jakieś szkolne imprezy, gdy możemy się pochwalić, to oni tańczą. I bardzo tego chcą; zakładają wtedy swoje piękne ludowe stroje i w nich występują. Mieliśmy niedawno piknik szkolny i wszystkie mamy czeczeńskie przygotowały różne narodowe potrawy i chłopcy tańczyli. Zespół jeździ też na różne uroczystości i wtedy promuje naszą szkołę. Nie mamy jednak nigdy pewności co do*

tego, że jak się do czegoś zobowiążą, to to zrobią, że w ogóle przyjdą w danym dniu. Była taka sytuacja, że mieli występować na zewnątrz i gdy przyszedł ten moment, ich nie było. Przyszli dopiero po pół godzinie. Powiedzieli, aby ich występ przesunąć na koniec, ale to było bardzo trudne, bo był już ułożony program, harmonogram uroczystości. Mają inne poczucie czasu, uważają, że kiedy przyjdą, to wystąpią. Fajnie wygląda, jak są i tańczą, ale sprawy organizacyjne są zawsze stresujące. I dalej: Mają próby w swoim ośrodku czeczeńskim SINTAR. Kiedyś w naszej szkole Stowarzyszenie Praktyków Kultury robiło projekt i jego podsumowaniem były zajęcia nauki tańca czeczeńskiego dla polskich uczniów naszego gimnazjum, jak i spoza szkoły. Obecnie uczniowie czeczeńscy próbują zorganizować na terenie szkoły zajęcia pozalekcyjne tańców kaukaskich dla polskich uczniów (1GK).

*Zdarzają się wyjątki, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta angażują się w zajęcia pozalekcyjne niezwiązane ze sportem i z pokazem tańców. Moi uczniowie biorą aktywny udział w zajęciach plastycznych. Przygotowują plakaty na różne okazje i imprezy szkolne (2GK). Niedawno trzecie klasy miały przygotować projekt pt. „Bielany w oczach gimnazjalisty”. Jeden z chłopców czeczeńskich zrobił przepiękną prezentację multimedialną dotyczącą lasów na Bielanych. Porobił zdjęcia, do tego dał podpisy i zrobił podkład muzyczny. To była jego inicjatywa i dlatego dostał piątkę, bo wykonał bardzo ładnie swoje zadanie (3GK). W przypadku czeczeńskiej młodzieży gimnazjalnej, zajęcia dodatkowe z języka polskiego i zajęcia wyrównawcze nie cieszą się popularnością. Jak mówi jedna z nauczycielek: *Uczniowie przychodzą na te zajęcia z rówieśnikami z klasy. Lekcje te traktują jako obowiązkowe i dlatego przychodzą regularnie. Myślę, że nie wiedzą, iż nie są to zajęcia obowiązkowe. Gdyby wiedzieli, pewnie by nie przychodzili* (3GK).*

Niektórzy uczniowie czeczeńscy biorą udział w różnych zajęciach pozaszkolnych organizowanych tylko przez stowarzyszenia promujące kulturę kaukaską. Oprócz występów tanecznych na terenie szkoły, w badanych placówkach nie było ofert zajęć dla uczniów cudzoziemskich związanych z ich kulturą, tradycją i religią⁴³⁰.

⁴³⁰ Należy podkreślić, że ustawa o systemie oświaty nakłada na dyrektora szkoły obowiązek nieodpłatnego udostępnienia pomieszczeń i pomocy dydaktycznych placówce dyplomatycznej lub konsularnej kraju pochodzenia dziecka lub stowarzyszeniu kulturalno-oświatowemu danej narodowości, w celu nauki języka i kultury kraju pochodzenia ucznia (art. 94a).

6.5. Frekwencja i promocja do następnej klasy

6.5.1. Rotacja uczniów

Ciągłe zmiany miejsca zamieszkania (w obrębie danej miejscowości, między miastami, ale też między krajami) mają wpływ na niestabilną sytuację dziecka czeczeńskiego i na trudności w integracji w szkole i w środowisku lokalnym. Wpływają także na brak poczucia bezpieczeństwa i w konsekwencji na brak zakorzenienia w nowym kraju i w nowym miejscu zamieszkania. Czeczenka Miłana mówi: *Jak zamknęli ośrodek w Smoszewie, to mieszkaliśmy na Bura-kowskiej i tam niedaleko dzieci poszły do pierwszej swojej szkoły. Chodziły tam przez kilka miesięcy, a potem trafiliśmy na Marywilską do ośrodka dla uchodźców i po raz kolejny dzieci zmieniły szkołę. Mieszkaliśmy tam tylko osiem miesięcy i znowu się przeprowadziliśmy i była kolejna zmiana szkoły.*

Jak wykazały badania, rodzice zapisywali swoje dzieci do szkoły nie tylko we wrześniu, lecz również w innych miesiącach trwania roku szkolnego. Tego typu praktyka najczęściej była związana z okresem przyjazdu do Polski. Zdarzały się sytuacje, że do szkoły chodzili przez kilka miesięcy, potem w czasie roku szkolnego przerywali naukę i wyjeżdżali za granicę na kilka miesięcy, aby ponownie w ciągu tego samego roku wrócić do szkoły. Pedagog szkolny w jednym z gimnazjów tak mówi: *Mieliśmy trójkę uczniów z Iraku w ubiegłym roku szkolnym, ale szybko ukończyli u nas edukację, po prostu wyjechali do USA (5GM). A nauczycielka języka polskiego w tym gimnazjum dodaje: *Przychodzili [uczniowie z Iraku – przyp. E.J.] do szkoły i mówili, że traktują Polskę jako kraj przejściowy, więc nie mieli motywacji do nauki języka. Nasz kontakt był ograniczony. Entuzjazmu do nauki w nich nie było, co im się powiedziało, to zrobili, ale bez chęci. Mówili, że zamierzają wyjechać najpierw do Francji, a potem do Stanów. Otwarcie o tym mówili (7GK).* Ponieważ w szkołach była duża rotacja dzieci cudzoziemskich, statystyki szkolne szybko się zmieniały. Inny nauczyciel ze szkoły w Warszawie dodaje: *Nasi uczniowie zostali zapisani i początkowo chodzili na lekcje. Po kilku miesiącach zniknęli. Przypuszczam, że pojechali na Zachód, bo tam jest więcej Afrykańczyków (11GM).**

Uczniowie czeczeńscy nie chodzą regularnie do szkoły, choć jak wynika z literatury przedmiotu, dotyczy to szczególnie dzieci klas IV–VI i młodzieży gimnazjalnej⁴³¹. Spowodowane to jest m.in. stanem niepewności co do przy-

⁴³¹ M. Roman, *op. cit.*

szości i brakiem inwestowania w naukę języka kraju, który jest tylko przystankiem w drodze na Zachód Europy. Inną przyczyną jest częsta zmiana miejsca zamieszkania przez rodziny uchodźców, częste pobyty w szpitalu i choroby wynikające ze złych warunków socjalnych w kraju pochodzenia i z braku dostępu do służby zdrowia. Kolejny powód niskiej frekwencji wynika z czynników kulturowych i religijnych: obchody świąt muzułmańskich, które kolidują z nauką w szkole, wypełnianie obowiązków domowych, szok kulturowy dzieci i młodzieży związany z pobytem w nowym kraju oraz trauma wojenna, która wpływa na obniżenie koncentracji i zaburzenia pamięci⁴³². Nasi rozmówcy wymienili siedem powodów absencji: opieka nad młodszym rodzeństwem (dziewczęta), pomoc rodzicom w załatwianiu spraw urzędowych (bycie tłumaczem), choroby, obchodzenie świąt muzułmańskich (Ramadan), nieprzychodzenie do szkoły w czasie obchodzenia świąt chrześcijańskich (Wigilia, Wielkanoc, rekolekcje), brak finansów na opłacenie wycieczek szkolnych, praca (młodzi chłopcy).

Nauczycielka szkoły podstawowej stwierdza: *Hawa chodzi do szkoły bardzo nieregularnie. Gdy zapytałam ją o przyczynę, odpowiedziała, że musi opiekować się młodszym rodzeństwem, bo rodzice pracują. Dziewczynka ma 11 lat i sprawuje opiekę nad dwoma braćmi: trzy- i ośmioletnim. Z tego, co wiem, to rodzice nie mają stałej pracy i gdy zostają w domu, wtedy Hawa idzie do szkoły. Rozmawiałam z nią i z jej ojcem na ten temat, ponieważ w I semestrze miała ona 250 godzin nieobecności. Jeśli jednak nadal tak będzie, to nie otrzyma promocji do następnej klasy. Po rozmowie z rodzicem sytuacja trochę się zmieniła na lepsze, ale nadal dużo jest godzin nieusprawiedliwionych (9SPK).*

Z kolei nauczycielka gimnazjum tak mówi o swoich uczniach: *Chłopcy bardzo często nie przychodzą do szkoły, bo pracują, ponieważ ich rodziny są w trudnej sytuacji finansowej. Mam w klasie pełnoletniego ucznia, który mieszka z matką i z licznym rodzeństwem. W rodzinie jest bardzo zła sytuacja materialna i dlatego chłopak pracuje w nocy jako ochroniarz. Czasami dorabia sobie w dzień, roznosząc ulotki. I potem przychodzi do szkoły zmęczony i niewyspany. Dla takich uczniów szkoła jest miejscem spotkań towarzyskich, a nauka jest ostatnią rzeczą, o której myślą. I dalej: Na jednym ze szkoleń, w którym brałam udział, potwierdziło się moje doświadczenie w pracy z mło-*

⁴³² K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym...*, op. cit., s. 9–10.

dziecią czeczeńską. Psychologowie powiedzieli nam, że dla młodych mężczyzn edukacja jest na samym końcu, bo w sytuacji, gdy rodzina nie ma gdzie mieszkać i co jeść, ważniejsze jest pójście do pracy, a nie nauka śpiewu na lekcji (1GK). Fatima często spóźnia się na lekcje, ponieważ pomaga rodzicom jako tłumaczka w załatwianiu różnych spraw urzędowych. A jak już przyjdzie do szkoły, to po kilku lekcjach robi sobie wolne i wychodzi gdzieś na dwie godziny, a potem znowu wraca. Nigdy nie zdarzyło się, żeby była obecna na wszystkich lekcjach w ciągu dnia (3GK). Z wypowiedzi tej wynika, że przychodzenie do szkoły na kilka lekcji rozbija cały proces nauki. Powoduje to duże zaległości w przerabianym materiale, obniżone zachowanie ze sprawowania, a to z kolei wpływa na brak motywacji do nauki.

Innym problemem, na który zwrócili uwagę nauczyciele, jest spóźnianie się uczniów czeczeńskich na pierwsze lekcje, wychodzenie z lekcji oraz brak obowiązkowości i „szacunku” dla czasu⁴³³. Jak mówi jedna z nauczycielek gimnazjum: *Czeczeni spóźniają się lub nie przychodzą na pierwsze godziny. Myślę, że wynika to z braku obowiązkowości, ale także z faktu, iż większość z nich dojeżdża z drugiego końca Warszawy (2GK). Oprócz przesłanek kulturowych oraz funkcjonowania często w nowym, nieznanym środowisku, problemy wychowawcze związane są między innymi z okresem dojrzewania młodych ludzi. Adam nie przychodzi do szkoły. Ponieważ wiekowo chłopiec powinien być w V klasie, a jest w III, więc myślę, że to może mieć wpływ na jego absencję, a poza tym jest w trudnym okresie dojrzewania (6SPK). Co wydaje się istotne, uczniowie czeczeńscy traktują szkołę jako miejsce spotkań z rówieśnikami i mimo że są obecni w budynku szkoły, to nie chodzą na lekcje.*

6.5.2. Problemy w nauce i brak klasyfikacji uczniów cudzoziemskich do następnej klasy

Powszechny obraz uczniów cudzoziemskich i uchodźczych charakteryzuje następujące stwierdzenie: „nie znają języka polskiego, (...) wymagają dużo dodatkowej pracy, na którą nauczyciel nie zawsze ma czas; nie chodzą na

⁴³³ Zob. też M. Nowak, *List Ajuba, czyli poznać, zrozumieć, zaakceptować innych*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5/2008, s. 15.

dotatkowe lekcje języka polskiego, choć szkoły je przecież organizują; czasem znikają ze szkoły bez uprzedzenia i ślad po nich ginie; są drażliwe i agresywne albo przeciwnie, zamknięte w sobie; czasem dziwnie się zachowują; nie odrabiają lekcji; nie nadążają z programem; nie czytają lektur; uciekają z lekcji i chowają się w szatni czy bibliotece; nie mają książek; na przerwach gromadzą się po kątach we własnych grupach, a ich rodzice nie chodzą na wywiadówki⁴³⁴.

Problemy w nauce ucznia cudzoziemskiego mają wiele przyczyn. Z jednej strony są związane z brakiem przygotowania polskiej szkoły na przyjęcie ucznia cudzoziemskiego, a co za tym idzie z niewystarczającym przygotowaniem metodycznym nauczycieli do pracy z uczniem odmiennym kulturowo. Z drugiej strony wynikać mogą z doświadczeń samych uczniów: z barier kulturowych, szoku akulturacyjnego czy wcześniejszego doświadczenia/lub braku doświadczenia edukacyjnego. Uczniowie uchodźcy przybywający do Polski niosą ze sobą różnorodny „bagaż przeżyć”. Niejednokrotnie towarzyszy im doświadczenie wojny, tortur, prześladowania. Nie znając topografii, norm i języka, do końca nie wiedzą, co czeka ich w kraju przyjmującym. Nie dziwi więc fakt, że dzieci uchodźcy trafiające do szkoły są czasem wylęknione, wycofane, ciche. Dramatyczne przeżycia towarzyszące uchodźstwu i migracji mogą powodować zaburzenia psychosomatyczne w funkcjonowaniu dziecka, co ma niekorzystny wpływ na procesy socjalizacji⁴³⁵ oraz partycypacji w procesie uczenia się w nowej pod każdym względem klasie szkolnej. Dzieci cudzoziemskie po przyjeździe do nowego miejsca pobytu funkcjonują w skrypcie kultury kraju, z którego pochodzą i nie zawsze mają świadomość, że ich zachowanie będzie się różnić od zachowania przyjętego w polskiej szkole⁴³⁶. Trudno odnaleźć im się w nowym miejscu, w nowej dla nich sytuacji, wśród nowych ludzi i dźwięków. Uczniowie uchodźcy do polskiej klasy trafiają w różnych miesiącach roku szkolnego, gdzie dzieci polskie są już zintegrowane. Co więcej, w nowym miejscu i przestrzeni muszą wdrożyć się w nowy, panujący w szkole system, plan dnia, lekcje, przerwy,

⁴³⁴ M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, A. Kosowicz, *Szkoła integracji międzykulturowej. Model pracy międzykulturowej WISE i przykładowe scenariusze zajęć*, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2013, s. 3.

⁴³⁵ K.M. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach...*, op. cit.

⁴³⁶ K. Białek, op. cit.

dzwonek szkolny, apele, zajęcia dodatkowe, muszą przestrzegać zasad i reguł oraz wypełniać szkolne obowiązki.

Jak wynika z literatury przedmiotu (i z naszych badań), największe trudności, jakie mają uczniowie uchodźcy i uczniowie migranci, dotyczą nauki języka polskiego⁴³⁷. Metodyka nauczania tego przedmiotu powinna być dostosowana do uczniów ze SPE, a niestety, w wielu szkołach język polski jest traktowany jako obcy, a nie jako drugi⁴³⁸. Jak podkreśla Barbara Gwóźdź, jest to błędne założenie, ponieważ w nauczaniu języka obcego stosuje się inne metody pracy niż w nauczaniu języka polskiego jako drugiego⁴³⁹. Uczniowie cudzoziemscy mają nieustanny kontakt z „żywym” językiem polskim w szkole, na przerwach czy w środowisku lokalnym, a nie tylko na lekcjach dodatkowych z języka obcego. Nauka języka polskiego odbywa się u nich na poziomie formalnym, nieformalnym i poza formalnym. Aby skutecznie nauczać języka polskiego jako drugiego, nauczyciel powinien przede wszystkim poznać stopień znajomości tego języka wśród dzieci i młodzieży cudzoziemskiej. Powinien stworzyć niewielkie grupy dobrane pod względem wieku, a nie poziomu znajomości językowej. Ponadto na początku procesu nauki powinien kształ-

⁴³⁷ Zob. m.in. J. Zawadowska, *Dzieci uchodźców w szkole*, „Dyrektor Szkoły”, nr 3/2008.

⁴³⁸ Według Władysława T. Miodunki termin „język polski, jako drugi” w literaturze przedmiotu występuje bardzo rzadko, używane jest raczej pojęcie „język polski, jako obcy”. Język polski, jako drugi pojawił się zaledwie w czterech tytułach publikacji dotyczących nauczania języka polskiego: J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985; E. Lipińska, *Język ojczysty, język drugi, język obcy. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003; A. Rabiej, *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków 2009 i W.T. Miodunka, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka polskiego*, w: J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, „Biblioteka LingVariów”, t. 10, Kraków, s. 233–245. Według ostatniego z autorów „termin «nauczanie polszczyzny jako języka drugiego» będzie (...) używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego”, A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, P. Gębał, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010, s. 6; B. Janik-Płocińska, E. Pawlic-Rafałowska, *O języku polskim jako drugim*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, *op. cit.*, s. 67–68.

⁴³⁹ B. Gwóźdź, *op. cit.*, s. 136.

cić umiejętność rozumienia (sprawności receptywne), a dopiero potem umiejętności pisanie. Powinien także dobrać odpowiednie materiały dydaktyczne (podręczniki, pomoce naukowe) oraz dostosować odpowiednie słownictwo uwzględniające różnice kulturowe⁴⁴⁰. Nauczyciel musi mieć świadomość, że nie nauczy dziecka języka polskiego, jeśli jego rodzice nie widzą potrzeby znajomości tego języka, a tym samym nie wspierają i nie motywują go w nauce⁴⁴¹.

Jak wynika z literatury przedmiotu, języka polskiego najszybciej uczą się uczniowie, którzy nie mają możliwości porozumiewania się w szkole w swoim języku ojczystym. Chęć zrozumienia, co dzieje się wokół, sprawia, że dzieci niejako są zmuszone do nauki polskich słów. Ponadto dzieci, które znają swój język ojczysty i mają do niego pozytywny stosunek, szybciej uczą się języka polskiego niż dzieci, które nie znają swojego języka i do jego poznania odnoszą się z niechęcią. Znajomość języka ojczystego jest ich kapitałem kulturowym i ma wpływ na poczucie własnej wartości⁴⁴².

Trudności uczniów cudzoziemskich w przyswojeniu materiału wynikają także z niedostosowania treści nauczania, które nie odpowiadają ich potrzebom edukacyjnym i kulturowym⁴⁴³. Materiał omawiany na lekcjach – szczególnie na języku polskim, historii, WOS-ie czy geografii – często jest dla nich obcy pod względem językowym i kulturowym. Uczniowie nie identyfikują się z przerabianymi zagadnieniami, co może wywoływać u nich złość i frustrację, a to z kolei może przekładać się na niechęć chodzenia do szkoły i częstą

⁴⁴⁰ Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ang. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) kształcenie językowe powinno odbywać się wraz ze zdobywaniem wiedzy z innych przedmiotów (koncepcja Content and language integrated learning, CLIL). Ponadto w rozwijaniu kompetencji językowych szkoły powinny wykorzystywać różne technologie informacyjne (Computer-Assisted Language Learning, CALL), zob. m.in. <http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil> [dostęp: 03.01.2016] i K. Beatty, *Teaching and Researching Computer – Assisted Language Learning*, Pearson Education Limited, London 2010.

⁴⁴¹ M. Kowalewska, *Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego?*, w: D. Cieślukowska, *op. cit.*, s. 44–56.

⁴⁴² „Dwujęzyczność” sprzyja m.in. myśleniu abstrakcyjnemu, kreatywności, dostrzeganiu różnych możliwości rozwiązywania problemów oraz sprawia, że dzieci mają bogatsze słownictwo, zob. m.in. R.M. Moro, J. Peiron, *Szkola – miejsce dla wielu kultur*, „Psychologia w Szkole”, nr 1/2012, s. 34–35.

⁴⁴³ Dzieci i młodzież często nie rozumieją kontekstu społecznego, kulturowego i religijnego omawianego materiału, B. Gwóźdź, *op. cit.*, s. 141.

absencję⁴⁴⁴. Jak piszą Katarzyna Kubin i Jan Świerszcz: „Polska szkoła dla ucznia cudzoziemskiego jest miejscem obcym, nieznanym i zagrażającym tożsamości kulturowej, religijnej i językowej. Jest to przestrzeń, z którą nie jest on w stanie nawiązać pozytywnej relacji, nie odzwierciedla jego doświadczeń ani tradycji i brak w niej osób, z którymi mógłby się identyfikować”⁴⁴⁵.

Osiemnastoletni Rasuł następująco mówi o swoich doświadczeniach szkolnych i o swojej przyszłości: *Nie wiem, co będę robił w przyszłości, bo właściwie straciłem już chęć do nauki. Jeszcze do niedawna bardzo chciałem iść w stronę polityki, nauki wiedzy o społeczeństwie i robiłem, co mogłem przez te trzy lata nauki w gimnazjum, aby zdobywać wiedzę w tym kierunku, ale chyba nic z tego nie będzie. Bardzo chciałbym zrobić coś na rzecz Czeczenii, działać na jej korzyść, z czego moi rodacy byliby dumni. Moją główną myślą, która mi przyświeca, to znane przysłowie: „działaj lokalnie, a myśl globalnie”. W szkole jednak muszę uczyć się różnych przedmiotów i w dodatku wszystko odnosi się do polskiej historii, polskich obyczajów, a to mnie nie interesuje, bo nie jest mi bliskie kulturowo. Urodziłem się w samym sercu Groznego i moje serce tam zostało, przynależę do tego miejsca. Ale moja mama, moi nauczyciele mówią, że skoro tu mieszkam i tu chodzę do szkoły, mam zacząć myśleć, jak Polak, bo inaczej nie dam sobie rady, gdy będę żył tylko Czeczenią. A ja nie chcę zostać w Polsce, nie chcę tu pracować, nie wiążę przyszłości z tym krajem.*

Ponadto, jak zauważa Małgorzata Tur, podczas (ustnego) sprawdzania wiedzy dziewczynki czeczeńskie mogą wypaść gorzej niż czeczeńscy chłopcy, co może być uwarunkowane nie tyle brakiem wiedzy, ile kulturą, ponieważ dziewczęta mają być grzeczne, ciche i skromne i nie wypada im poprawiać i zwracać uwagi swoim czeczeńskim kolegom, bo może zostać to potraktowane jako ujma na ich honorze⁴⁴⁶.

Niska frekwencja uczniów cudzoziemskich na lekcjach wpływa na otrzymywanie ocen niedostatecznych i na brak promocji do następnej klasy. Nauczyciele gimnazjum podkreślili, że uczniowie czeczeńscy byli nieklasyfikowani z jednego lub więcej przedmiotów: *Na siedmioro uczniów tylko jeden*

⁴⁴⁴ *Ibidem*, s. 142.

⁴⁴⁵ K. Kubin, J. Świerszcz, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko, *op. cit.*, s. 149.

⁴⁴⁶ M. Tur, *op. cit.*

z nich miał wystawione oceny na półroczu. A jeden z nich był nieklasyfikowany z dziewięciu przedmiotów, bo miał bardzo dużo nieobecności. I dalej: W zeszłym roku miałam w klasie pięcioro uczniów czeczeńskich – czterech chłopców i dziewczynkę. Promocji do następnej klasy nie otrzymała tylko ona, bo miała bardzo dużo opuszczonych godzin. Chłopcy też mieli dużo nieobecności, ale udało im się przejść, bo mieli pozytywne oceny z przedmiotów (1GK).

Z wypowiedzi tej wynika, że promocji do następnej klasy nie uzyskiwali uczniowie, którzy mieli niską frekwencję i oceny niedostateczne. Natomiast nauczyciele „przepychali” do następnej klasy tych, którzy mimo dużej absencji mieli pozytywne oceny. Aby pomóc ukończyć gimnazjum 17-, 18-letniej młodzieży czeczeńskiej, nauczyciele traktowali ją ulgowo i stawiali zawyżone oceny. Mieli oni świadomość braku elementarnej wiedzy swoich podopiecznych, ale zdawali sobie sprawę, że nie nadrobią materiału ze szkoły podstawowej. *Są takie przedmioty, na których uczniowie w ogóle nie pracują, bo nie rozumieją, o czym jest mowa. Zaklasyfikowanie ich do klasy z racji wieku spowodowało, że nie mają wiedzy z poprzednich lat i nie radzą sobie z różnych przedmiotów. Będąc w III klasie gimnazjum, w ogóle nie rozumieją fizyki, bo nigdy wcześniej się jej nie uczyli i nie mają żadnych podstaw. Nie mają też żadnej wiedzy o świecie. Ale wiedzą, że przy naszym ogromnym zaangażowaniu [nauczycieli – przyp. E.J.] otrzymają promocję do następnej klasy, a tak nigdy by nie skończyli żadnej szkoły. Mają też takie przekonanie i nastawienie, że jak przyjdą na lekcję i na niej przesiądą, to wystarczy, aby otrzymali promocję do następnej klasy. A my nauczyciele chcemy, aby chociaż mieli ukończone gimnazjum (1GK). W I semestrze Marta chodziła do szkoły sporadycznie, potem na początku II semestru w ogóle nie przychodziła. Pojawiła się dopiero pod koniec marca. Na półroczu była nieklasyfikowana z kilku przedmiotów. Miała wyznaczony egzamin klasyfikacyjny, na który się nie zgłosiła. Jej koleżanka powiedziała mi, że Marta była w Austrii, a teraz znowu przyjechała do Polski. Z kolei inna dziewczynka czeczeńska była bardzo dobrą uczennicą w I klasie gimnazjum, świetnie czytała i mówiła po polsku. Ale w II klasie zaczęła dużo opuszczać. Prawdopodobnie będzie nieklasyfikowana z matematyki. Dziewczynka wybiera sobie lekcje, na które chodzi. Zawsze przed lekcjami, o godzinie 7.15 odbywają się dodatkowe zajęcia dla osób mających trudności w opanowaniu materiału. Niestety, dziewczynki czeczeńskie nie chodzą na nie. Z ich rodzicami w ogóle nie mam żadnego kontaktu. Fatima przynosi usprawiedli-*

wienia, na których rzekomo jest podpis matki, ale ja tego nie mogę sprawdzić. Myślę, że wszelkie ich problemy z nauką wynikają z niskiej frekwencji i braku pomocy i wsparcia rodziców w odrabianiu lekcji i motywowaniu ich do chodzenia do szkoły (3GK).

Uczniowie czeczeńscy mają problemy z uzyskaniem pozytywnych ocen nie tylko z przedmiotów humanistycznych i ścisłych, lecz także z artystycznych, szczególnie z muzyki. Wychowawczyni chłopców mówi, że istnieją dwie przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze: *Lekcja muzyki zaczyna się o 8.00 rano, a chłopcy przychodzą do szkoły mniej więcej na trzecią godziną lekcyjną, a po drugie nie traktują tego przedmiotu poważnie (1GK)*. Z kolei nauczycielka zajęć artystycznych dodaje: *Na lekcji przerabiamy materiał dotyczący historii sztuki i europejskiej muzyki poważnej. A to dla czeczeńskich chłopców jest kulturowo obce i zupełnie niezrozumiałe. Postrzegają to jako coś niepotrzebnego i dlatego nie przychodzą na lekcje. Zajęcia artystyczne traktują jednakowo i czy to jest muzyka, czy plastyka, to wszystko jedno. Czasami potrafią się wyklócać, że byli na lekcji i coś robili, ale okazuje się, że pomylili przedmioty. Dają im łatwiejsze zadania na zaliczenie materiału. Na flecie nie grają, nie przynoszą go do szkoły. Może to wynikać z ceny, bo porządny flet kosztuje około 60 zł, a byle jaki około 15 zł. Mimo że nigdy nie słyszałam uczniów czeczeńskich śpiewających swoje narodowe pieśni, to i tak wiem, że są oni bardzo muzykalni i świetnie tańczą. Mają niesamowite poczucie rytmu. I to wszystko biorę pod uwagę przy ocenianiu (2GK)*. Ponadto należy pamiętać, iż głęboko religijni muzułmanie uważają, że muzyka zachodnia może nieść za sobą wartości sprzeczne z islamem, na przykład wartości chrześcijańskie czy propagujące zachowania i treści erotyczne⁴⁴⁷.

Nauczycielka ze szkoły podstawowej w taki sposób scharakteryzowała dwie dziewczynki czeczeńskie, które uczy języka polskiego: *Jedna z nich jest bardzo zdolna, dużo się uczy i świetnie zna język polski w mowie i piśmie. Jak jest nieobecna, to przynosi zaległą pracę i zgłasza się do odpowiedzi. Dziewczynka jest uczennicą czwórkowo-piątkową. Z kolei druga z nich bardzo słabo mówi po polsku, choć dużo rozumie. Na półroczce postawiłam jej ocenę*

⁴⁴⁷ J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Włączanie uczniów pochodzących z Somalii w szkołach stanu Minnesota w USA jako przykład dobrych doświadczeń w edukacji uchodźców*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, op. cit., s. 224.

dopuszczającą, mimo że powinna zostać niesklasyfikowana z mojego przedmiotu. Nie miała żadnej oceny śródrocznej, a inni uczniowie mieli po kilka czy nawet kilkanaście. Brak ocen wynikał z niskiej frekwencji i braku motywacji do nauki. Na lekcji siedzi cicho, nie odzywa się. Mam wrażenie, że przychodzi do szkoły, bo musi, ale nie wiem, dlaczego tak jest (8SPK).

Z kolei nauczycielka matematyki mówi o jednej z nich w następujący sposób: Dziewczynka ma problemy ze zrozumieniem poleceń w zadaniach z matematyki, ale dobrze opanowuje jakieś wzory czy schematy matematyczne. Nie przynosi jednak zeszytu ćwiczeń, więc muszę jej kserować potrzebny materiał. Na początku jej nie oceniałam, więc przychodziła do mnie i pytała, dlaczego nie postawiłam jej oceny. A ja nie chciałam stawiać jedynek. Miałam za to przygotowane dla niej naklejki – „zachętki” i „motywce” – z napisem „brawo, spróbuj jeszcze raz!”, które przyklejałam jej na ubranie. Dzieci w klasie wiedziały, że oceniam ją łagodnie i nie miały nic przeciwko temu. Kiedyś tylko na początku powiedziałam im, że dziewczynki są nowe i nie znają języka polskiego, więc nie mogę stawiać im takich samych ocen, jak polskim uczniom. I to wystarczyło (9SPK).

Natomiast nauczycielka nauczania zintegrowanego podkreśla opór i niechęć do nauki 11-letniego ucznia, który jest w III klasie, choć powinien być w V. Mimo że Mansur chodzi do szkoły już trzy lata, to jest strasznie uparty, jeśli chodzi o naukę. Mówi, że nie będzie się uczył, bo nie jest mu to potrzebne. Jest strasznie negatywnie nastawiony do nauczycieli, szkoły i nauki. Często się na mnie obraża, jak mu każę wykonać jakieś polecenie. Potrafi przez 45 minut lekcji siedzieć i nic nie zrobić – nic nie napisze, nie pokoloruje. Na dodatkowych lekcjach pracuję z nim nad polską gramatyką, bo jest ona dla niego bardzo trudna. Myślę, że z języka polskiego jest na etapie I klasy, typu: Ala ma kota, to jest dom. Z tego, co wiem, to w domu nic nie pracuje, tylko tyle, co na lekcji. Jak rozmawiam o tym z mamą, to mówi mu ona coś po czeszczeńsku, ale nie wiem co, bo nie rozumiem. Czasami jest z nim ciężka praca. I dalej: W zerówce chłopiec chętnie pracował i pomimo braku znajomości języka polskiego szybko wszystko nadrobił. Sytuacja ta trwała do połowy grudnia następnego roku. I nagle rozchorował się, dwa miesiące nie chodził do szkoły i od tego momentu wszystko się skończyło, przestał się uczyć. Mimo że przychodziły do niego do szkoły wolontariuszki z gimnazjum, aby pomóc mu w lekcjach, to nic nie pomogło. Były tylko kilka razy, ponieważ Mansur nie przychodził wtedy do szkoły (6SPK). Wypowiedź ta wskazuje na to, że na pro-

blemy w nauce może mieć długotrwały pobyt w szpitalu oraz brak wsparcia i pomocy ze strony rodziców w nadrobieniu materiału. Powoduje to u dziecka spadek motywacji do nauki oraz częste opuszczanie zajęć lekcyjnych, co z kolei powoduje jeszcze większe zaległości w materiale.

Z kolei inna nauczycielka mówi o swojej uczennicy: *Uczę dziewczynkę czeczeńską od IV klasy szkoły podstawowej i wiem, że jest bardzo zdolna i chętna do nauki. Cały czas ma jednak problemy z językiem polskim, głównie z poprawnym pisaniem wyrazów oraz literowe i ortograficzne. Ma też kłopoty z budową zdania, ale z każdym dniem i tygodniem jest coraz lepiej. Musimy popracować jeszcze nad zapisem dialogu, nad krótkimi formami wypowiedzi i nad kompozycją opowiadania, bo niedługo zdaje egzamin szóstoklasisty. Pozytywną stroną jest to, że czyta dużo książek po polsku i potrafi ładnie się wypowiadać. Dziewczynka jest bardzo skryta, nieśmiała, cichutka i spokojna. Po dwóch latach nauki jesteśmy na etapie uśmiechania się do siebie i to jest już duże osiągnięcie, bo na początku była bardzo wycofana i nieufna. Myślę, że zdobyłam jej zaufanie i to pozytywnie wpływa na chęć i motywację do nauki (3SPK).*

Mimo początkowych trudności w posługiwaniu się językiem polskim, niektóre dzieci po pewnym czasie przełamują „barierę” językową i zaczynają osiągać sukcesy edukacyjne. Nauczycielka nauczania zintegrowanego w klasach I–III w taki sposób mówi o jednym ze swoich uczniów: *W zeszłym roku były straszne problemy, bo chłopiec czeczeński słabo znał język polski, siedział tylko na lekcji i nic nie robił. Po jakimś czasie zaczął jednak czytać i pisać. Myślę, że wpłynęło to na jego poczucie własnej wartości i pozwoliło mu przełamać barierę nieśmiałości. Od tego momentu zrobił ogromny postęp w języku polskim. Obecnie bardzo ładnie czyta, choć jeszcze ma trochę problem z pisanem. Pragnę zaznaczyć, że przez cały czas przychodzi do mnie na dodatkowe zajęcia wspomagające z języka polskiego. Jeśli chodzi o matematykę, to ogromne problemy sprawiają mu zadania z treścią, po prostu jej nie rozumie. Na lekcjach siedzi grzecznie i jest mało aktywny. Odzywa się wtedy, gdy go o coś zapytam. Chyba, że chodzi o przeczytanie jakiegoś fragmentu, to wyrывa się do odpowiedzi. Uważam, że w porównaniu z zeszłym rokiem, chłopiec zrobił ogromne postępy. Był moment, że przez chwilę wahałam się, czy go nie zostawić na drugi rok, ale tego nie zrobiłam i dobrze, że tak się stało (5SPK).*

Natomiast nauczycielka języka polskiego następująco podsumowuje udział dzieci w polskiej edukacji szkolnej i problemy w nauce: *Jeśli uczniowie cudzo-*

ziemscy chcą tu zostać, to wynik egzaminu gimnazjalnego będzie ich biletem do dalszej edukacji. Nie umiem się z tym pogodzić, że dzieci te nie mają jakichś odgórnych preferencyjnych arkuszy egzaminacyjnych. Są takie dla dzieci słabowidzących, niedosłyszących, ale dla nich nie ma. Jeśli cudzoziemcy chcą zostać w Polsce na stałe, to trzeba im stworzyć takie warunki, aby mieli możliwości i motywację do nauki na wyższych poziomach kształcenia, a nie tylko na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Inną kwestią jest ocena szkoły za osiągnięcia w nauce. Jednym z elementów rankingu szkół są wyniki z egzaminów. W zeszłym roku na egzaminie gimnazjalnym klasa, w której byli uczniowie cudzoziemscy, otrzymała z języka polskiego 78%. Gdybyśmy nie uwzględnili tych uczniów, wynik wyniósłby 84%. To jest naprawdę różnica (W2GK).

Rodzice czeczeńscy niechętnie zgadzają się na diagnozę ich dzieci dotyczącą m.in. specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej⁴⁴⁸, problemów zdrowotnych czy trudności adaptacyjnych, w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wynika to przede wszystkim z niewiedzy dotyczącej wpływu stresu pourazowego (związanego z wojną, migracją) na psychofizyczne funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym i lokalnym. Ponadto niechęć rodziców wynika z lęku przed stygmatyzacją dziecka w środowisku szkolnym i obawą przed skierowaniem go do szkoły specjalnej. Rodzice uważają, że sam spokój i brak działań wojennych sprawi, że pozbędą się traumy wojennej. Niechęć do kontaktów z psychologiem jest także uwarunkowana kulturowo, ponieważ Czeczeni uważają, że wojna uodporniła ich na wszelkiego rodzaju stresy i sami potrafią poradzić sobie ze swoimi problemami. Z drugiej strony psychologowie i pedagodzy mogą mieć trudności z dostosowaniem narzędzia diagnostycznego przeznaczonego dla uczniów, których język polski nie jest językiem pierwszym⁴⁴⁹.

⁴⁴⁸ Bardzo ważne jest rozróżnienie, czy dziecko cudzoziemskie wymaga pomocy i wsparcia w nauce języka polskiego ze względu na słabą jego znajomość czy ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne.

⁴⁴⁹ Zob. m.in. A. Kosowicz, *Access to Quality Education...*, *op. cit.*, s. 41; M. Górka, *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Meritum”, nr 1(20)/2011, s. 26–27; A. Grünberger, M. Kyriazopolou, V. Soriano, *op. cit.*, s. 52; A. Marek, *Dzieci uchodźców i imigrantów w polskiej szkole*, „Nowa Szkoła”, nr 1/2009, s. 12–13; G. Firlit-Fesnak, *Cudzoziemcy ubiegający się o status uchodźcy; niełatwa terażniejszość, niepewna przyszłość*, w: G. Firlit-Fesnak (red.), *W poszukiwaniu bezpiecznej przystani. Cudzoziemcy z Czeczenii w Polsce*, T. 1, Polityka migracyjna i socjologia migracji, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2008, s. 58–59; M. Masłowska, *Doświadczenia*

Z naszych badań wynika, że nauczyciele widząc różne problemy w funkcjonowaniu uczniów w szkole, spotkali się z barierą i oporem rodziców do kontaktu z psychologiem. Jedna z nauczycielek języka polskiego, która podejrzewała u ucznia cudzoziemskiego dysleksję, mówi: *Proponowałam mamie badania psychologiczne, ale ona nie bardzo wie, o co chodzi i mówi, że syn jest zdrowy. Więc załatwiłam, że psycholog z poradni psychologiczno-pedagogicznej przyjeżdża dwa razy w tygodniu do szkoły i prowadzi z nim zajęcia reedukacyjne (1SPPSK). Z kolei inna dodaje: Gdy próbowaliśmy przebadać ucznia psychologicznie, to rodzice nie wyrazili zgody (1GK). Natomiast psycholog szkolny tak podsumowuje: Czeczeni mają dystans do mnie jako psychologa (1SPPM). O problemach natury psychicznej wspomniał także pracownik socjalny pracujący z rodziną czeczeńską: Jedna z dziewczynek czeczeńskich grozi, że sobie coś zrobi. Wynika to z tego, że jest nierozumiana w szkole, jest nieakceptowana przez rówieśników, ma ogromne problemy edukacyjne, ale nikt jej nie rozumie, ani szkoła ani rodzina. Wszyscy mówią, żeby wzięła się w garść i nikt nie reaguje na jej groźby, ani nie stara się jej pomóc i wesprzeć w trudnej sytuacji. Jej stres objawia się również problemami psychofizycznymi – moczeniem nocnym i zaburzeniami snu. Dziewczyna przejawia zachowania autoagresywne, na przykład przechodzi na czerwonym świetle, nie patrząc, czy jedzie samochód (pracownik socjalny).*

Z wypowiedzi tych wynika, że istnieje potrzeba diagnozy psychologicznej i pedagogicznej dzieci i młodzieży cudzoziemskiej. A co za tym idzie, istnieje potrzeba zapewnienia właściwej pomocy tym dzieciom oraz wsparcia w radzeniu sobie z problemami w nowym środowisku szkolnym.

6.5.3. Zaangażowanie nauczycieli w pomoc uczniom w nauce

Z naszych badań wynika, że pomimo braku profesjonalnego przygotowania do pracy w klasie wielokulturowej wielu nauczycieli do pracy z uczniami cudzoziemskimi, starają się oni wspierać dzieci „odmienne kulturowo” w ich eduka-

i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Maieutike”, nr 1/2014, s. 14; D. Al-Khamisy, *Strategia włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle nowych regulacji prawnych. Cele i zasady pomocy*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

cji w polskiej szkole. Jedna z nauczycielek wskazuje: *Moja szkoła jest szkołą integracyjną. Uważam, że jesteśmy przygotowani na odmienność. W szkole uczy/uczyło się kilkoro dzieci ze Wschodu i z Azji. I dalej: Obecnie w mojej klasie jest dziewczynka z rodziny polsko-hinduskiej, ale urodziła się w Polsce i mówi po polsku. Są także dzieci niepełnosprawne, na wózkach inwalidzkich. Obecnie od nowego semestru do równoległej klasy jest przyjęta dziewczynka, której rodzice nie mówią po polsku, jedynie po angielsku. Dziecko podobno porozumiewa się w języku polskim, ale warunkiem przyjęcia dziewczynki było, aby wychowawczynie mówiła biegle po angielsku. Jeśli pojawia się u nas potrzeba przyjęcia dziecka odmiennego kulturowo, to raczej jest kwalifikowane do klasy integracyjnej, ponieważ jest tam dwóch wychowawców, którzy udzielą mu wsparcia (10SP/K).*

Z kolei inna tak mówi o czeczeńskim uczniu: *Z Mansurem są duże kłopoty, jeśli chodzi o naukę. Obecnie jest w III klasie, choć jest starszy o rok od swoich rówieśników. Naukę rozpoczął już w zerówce, więc powinno być mu łatwiej niż innym dzieciom czeczeńskim, które wchodzi od razu do III czy IV klasy. Nauczycielka języka polskiego poświęciła mu bardzo dużo czasu, nawet prywatnego. Miał dodatkowe godziny nauki tego języka, oprócz tego nauczyciele ze świetlicy odrabiali z nim lekcje i poświęcali mu swój wolny czas, bo wiedzieli, że w domu nikt tego z nim nie zrobi. Wydawało się, że wszystko jest na dobrej drodze w pomocy mu w nauce. Niestety, chłopiec osiadł na laurach i przestał się uczyć; nie odrabia też prac domowych. Mam takie wrażenie, że ze szkołą wiąże go tylko obiad, który dostaje tutaj za darmo (1SPPSK).*

Nauczycielka języka polskiego w gimnazjum następująco podsumowuje sytuację swoich uczniów: *Jak się popatrzy na ich bardzo trudną sytuację domową i finansową, pobyty w ośrodkach dla uchodźców, w ośrodkach interwencji kryzysowych, to i tak mają taką radość życia w sobie. Wtedy jest to zrozumiałe, że nauka nie jest dla nich czymś najważniejszym (1GK).*

Polskie szkoły nie prowadzą monitoringu nauczania dzieci cudzoziemskich, ich osiągnięć edukacyjnych, dalszych stopni ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego oraz problemów mających swoje podłoże w występujących praktykach dyskryminacyjnych w przestrzeni szkolnej. Wynika to przede wszystkim z braku odpowiedniego systemu uzyskiwania takich informacji⁴⁵⁰. Uczniowie cudzoziemscy (szczególnie z Czeczenii) rzadko kontynuują naukę

⁴⁵⁰ D. Szelewa, *op. cit.*, s. 14–15.

po skończeniu gimnazjum⁴⁵¹. Najczęstszą przyczyną jest bariera językowa i luki edukacyjne (dotyczy to uczniów, którzy przyjechali do Polski, będąc w wieku szkolnym). Dokument „Zielona Księga. Migracja i mobilność” Komisji Wspólnot Europejskich wskazuje, że dzieci i młodzież o pochodzeniu migracyjnym częściej niż inni uczniowie przerywają naukę⁴⁵². Warto dodać, że ranking międzynarodowego badania PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁴⁵³ nie obejmuje wyników cudzoziemskich gimnazjalistów.

6.5.4. Problemy wychowawcze i zachowania uczniów czeczeńskich dezorganizujące prowadzenie lekcji

Jak podkreśliła większość nauczycieli, nastoletni chłopcy czeczeńscy sprawiają najwięcej problemów wychowawczych i dydaktycznych. W szkole podstawowej problemy te dopiero zaczynają się ujawniać, aby potem – w gimnazjum – eksplodować z dużą siłą. Na poziomie szkoły podstawowej kłopoty dotyczą głównie podporządkowania się zasadom i regułom obowiązującym w szkole i na lekcjach oraz nieprzygotowaniu do lekcji: *Na zajęciach wychowania fizycznego chłopcu ciężko jest podporządkować się dyscyplinie i zasadom takim, jak te, że po wejściu na salę gimnastyczną jest zbiórka i że należy ustawić się w parach. On za każdym razem w tym czasie ma ochotę połączyć po drabinkach. Trochę nam to dezorganizuje lekcje, ale po jakimś czasie się podporządkowuje (5SPK). Na znak protestu, Mansur wychodził z klasy i ze szkoły, gdy ktoś mu podłożył nogę lub powiedział coś nieprzyjemnego. Po prostu po przerwie nie przychodził na kolejną lekcję, a my nauczyciele szukaliśmy go i dzwoniliśmy do mamy. Wtedy ona mówiła, że syn przyszedł do domu, bo się zdenerwował (7SPK). Mansur jest ciągle przysyłany do mnie przez wycho-*

⁴⁵¹ Agnieszka Kosowicz podaje, że w roku 2005/2006 nie było ani jednego dziecka oczekującego na status uchodźcy, które uczyłoby się w szkole średniej, A. Kosowicz, *Access to Quality Education...*, op. cit., s. 37.

⁴⁵² *Zielona Księga. Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2008, s. 8. Jak pokazują niektóre badania, średni czas nauki dziecka cudzoziemskiego w szkole w Warszawie waha się między 4 a 6 miesięcy, K. Gmaj, *Educational Challenges...*, op. cit., s. 19.

⁴⁵³ Jego celem jest uzyskanie danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia.

wawczynię, ponieważ nie ma zeszytu, a to nie ma książek, a to nie nauczył się i nie odrobił lekcji. Mama wychowuje go sama, bardzo go hołubi, kryje go i wymyśla różne choroby, aby usprawiedliwić jego nieobecność na lekcjach. To znaczy, w pierwszej chwili jest zdziwiona, gdy dowiaduje się, że syna nie było w szkole, po czym mówi, że o tym wie (1SPPSK). Z kolei inna nauczycielka zauważyła, że jeden z jej uczniów czeczeńskich pełni w klasie rolę tzw. błazna klasowego i próbuje zaistnieć w grupie przez rozśmieszanie na lekcji kolegów i koleżanek: *Chłopiec czasami lubi zaistnieć w klasie poprzez śmiesznie zachowania, wypowiedzi, żarty, nie są to jednak zachowania agresywne. Próbuje zwrócić tym na siebie uwagę* (5SPK).

Tylko dwie nauczycielki ze szkoły podstawowej podkreśliły, że chłopcy czeczeńscy nie sprawiają kłopotów wychowawczych, są grzeczni, ale także wycofani w kontaktach z innymi dziećmi. Jedna z nich mówi: *Mój uczeń jest bardzo spokojnym i uczynnym chłopcem. Gdy go o coś poproszę, na przykład by stał tablicę, to chętnie to robi* (6SPK). A druga dodaje: *Jest sympatyczny, grzeczny i nie sprawia problemów. Potrafi podziękować, gdy w czymś mu pomogę lub coś dla niego zrobię. Jest jednak bardzo nieśmiały, zagubiony i wycofany w kontaktach z innymi. Nie chce pracować w grupie z kolegami i koleżankami. Niedawno dzieci robiły kukielki do teatrzyku szkolnego, ale nie chciał uczestniczyć we wspólnych, grupowych zajęciach. Sam wszystko zrobił i potem przyniósł na występ. Ostatnio na historii mówiliśmy o różnych religiach i poprosiłam go, aby opowiedział coś o islamie i o swoich świętach, ale nie chciał. Więc wycofałam się z tego tematu, trzeba dużego wyczucia, aby nie urazić tych dzieci. To my, nauczyciele, musimy jako pierwsi do nich wychodzić, niż czekać, aż one do nas się zwrócą o pomoc* (7SPK).

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, jeśli chodzi o zachowanie chłopców czeczeńskich w gimnazjum. Nauczyciele wymienili osiem najczęściej występujących problemów w zachowaniu i funkcjonowaniu w szkole: agresywne zachowanie; przynoszenie noży do szkoły i pokazywanie ich nauczycielom, kolegom i koleżankom⁴⁵⁴; brak przygotowania do lekcji (brak zeszytów, książek i przyborów szkolnych); niechęć do nauki; przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji; obecność w szkole, ale nieobecność na lekcji⁴⁵⁵; spóźnianie się lub nie-

⁴⁵⁴ Zob. też B. Lachowicz, *op. cit.*, s. 188.

⁴⁵⁵ Zob. też: K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *op. cit.*, s. 63.

przychodzenie na pierwsze lekcje oraz opuszczenie szkoły (głównie z powodu wyjazdu z Polski) bez powiadomienia nauczycieli.

Nauczycielka III klasy gimnazjum stwierdza: *Zgodziliśmy się, żeby uczniowie nie kupowali podręczników, aby nie obciążać ich finansowo. Stwierdziliśmy, że rodzice wydadzą kilkaset złotych, a oni nawet do nich nie zajrzą. Na lekcji organizujemy im materiał – kserujemy strony z podręcznika lub polscy uczniowie pożyczają im swoje książki. Niestety, kartki są często pogięte, porysowane i niewklejone do zeszytu. Widać, że nie szanują tego i im nie zależy na nauce. A często na koniec lekcji niezrobione materiały lądują w koszu. Chłopcy nie przynoszą zeszytów, nie uczą się, nie przychodzą do szkoły. Jak im się zwróci uwagę, to od razu odpowiadają agresywnie. Wychodzą z lekcji, trzaskając drzwiami i przeklinają po polsku lub po rosyjsku. I dalej: Kiedyś próbowałam zrobić projekt o Czeczenii, wyznaczyłam ich liderami grup i podzielili się tematycznie. Mieli przygotować czeczeńskie symbole narodowe, narysować flagę i napisać tekst hymnu. I to nawet im się spodobało, bo poczuli się ważni. Ale gdy przyszło co do czego, to nic nie zrobili. Więc projekt się nie udał.*

I dalej: *Niedawno jeden z uczniów powiedział pani od języka angielskiego, żeby go nauczyła tego języka. Więc pani napisała słówka na tablicy i poprosiła, aby przepisał do zeszytu. A on odpowiedział, że tego nie robi. Z kolei inny z nich powiedział nauczycielce z WOS-u, że źle uczy, bo on nic nie umie. Często widzę bezradność nauczycieli, bo wkładają dużo zaangażowania w pracę z tymi uczniami i chcieliby postawić im pozytywną ocenę za choćby najmniejszą wykonaną rzecz, a nie mogą, bo uczniowie nic nie robią. Zostaną po raz kolejny w tej samej klasie, ale to nic nie da, bo i tak niczego się nie nauczą w następnym roku w tej samej klasie. Nawet, jak skończą III klasę i przyjdą na egzamin gimnazjalny, to boją się, że mogą złamać procedury egzaminacyjne i na przykład jeśli będą chcieli, wejdą z telefonem. Jak mam wymusić, aby weszli bez telefonu, przecież oni mi go nie oddadzą. Kolejna rzecz, której się obawiam, to że się spóźnią na egzamin lub w ogóle na niego nie przyjdą i wtedy nie ukończą szkoły. Będą musieli powtarzać III klasę (1GK). Nauczyciele mają duży problem z utrzymaniem dyscypliny na lekcji, bo jeśli czegoś nie rozumieją, to się nudzą i wtedy rozmawiają, bawią się telefonem, słuchają muzyki z komórki. Często widzę wymęczonych nauczycieli nawet po jednej lekcji w tygodniu, którzy mają w klasie 27 nastoletnich uczniów, w tym siedmiu czeczeńskich (1GK).*

Inna zaś nauczycielka dodaje: *Czasami uczniowie czeczeńscy pytają mnie, czy na lekcji plastyki mogą włączyć sobie muzykę z telefonu w czasie wykonywania jakiegoś zadania. Pozwalam im na to. Na początku roku szkolnego polscy uczniowie protestowali i mówili, że nie chcą tego słuchać. Więc teraz dogadujemy się w ten sposób, że na jednej lekcji Czeczeni mają włączoną swoją muzykę, a na następnej polscy uczniowie swoją. Czeczeni słuchają jedynie czeczeńskiej i rosyjskiej muzyki. I dalej: Miałam jedną trudną sytuację w tym roku, bo na lekcję muzyki przyszli wszyscy chłopcy czeczeńscy, a to się nigdy nie zdarza. Tylko jeden z nich chodzi regularnie, a reszta chodzi w kratkę. Była to lekcja z historii muzyki europejskiej, więc włączałam uczniom fragmenty muzyki poważnej. A Czeczeni cały czas mi przeszkadzali, włączali z komórki swoją muzykę, co chwilę musiałam zwracać im uwagę i ich uciszać. Myślę, że w ten sposób manifestowali swoją niechęć do tego i chcieli pokazać, że to oni tu rządzą, a nie ja. Polscy uczniowie skarżyli się potem, że nie mogli uczestniczyć w lekcji, bo chłopcy im przeszkadzali (2GK). Moi uczniowie mają w tym roku egzamin do liceum, a wśród uczniów czeczeńskich jest może jeden czy dwóch, którym zależy, aby skończyć szkołę i dalej się kształcić. Mam wrażenie, że dla pozostałych szkoła jest miejscem, w którym spędzają czas z osobami ze swojej narodowości, ponieważ większość mieszka daleko. Tylko jeden mieszka w pobliżu, a pozostali dojeżdżają z Pragi, Ząbek i z Piaseczna. Kiedy proponowaliśmy im zmianę szkoły, która położona byłaby bliżej ich miejsca zamieszkania, to nie chcieli. Thumaczyli, że znają tę szkołę i się do niej przyzwyczaili. Niektórzy z nich są nawet tutaj cztery lata lub dłużej, bo najpierw chodzili do I klasy, potem wyjechali za granicę, potem znowu zaczęli chodzić do szkoły, potem powtarzali klasę i tak dalej. Często były sytuacje, że przez pewien czas chłopcy chodzili do szkoły, a potem nagle nie pojawiali się i nikt nie wiedział, gdzie są. A oni po prostu wyjeżdżali z Polski, by po roku zjawić się ponownie w naszej szkole. Na szczęście teraz to się trochę uspokoiło i nie ma takiej rotacji, jak kiedyś. Jeden z moich uczniów stwierdził, że chodził do gimnazjum znajdującego się bliżej domu, a właściwie ośrodka interwencji kryzysowej, w którym mieszka z mamą i siostrami. Tam mu jednak powiedzieli, że nigdy nie mieli obcokrajowców i byli niechętni do przyjęcia go do placówki. Uczniowie obawiają się, że w nowej szkole musieliby od nowa budować swoją pozycję i nie wiadomo na kogo by trafili, czy na osoby, które byłyby im przychylnie, czy nie. Dlatego uczniowie wolą dojeżdżać tutaj, niż szukać swojego miejsca w innej szkole.*

I dalej: *Po kilku latach ich pobytu w szkole wzajemnie się rozumiemy, ale nie zawsze było tak różowo. Jeszcze kilka lat temu do szkoły chodziło około 30 uczniów czeczeńskich. Nauczyciele mylili ich imiona, nie rozróżniali ich, bo oni chodzili do szkoły w kratkę. Więc często mieli nieobecność, mimo że w danym dniu byli na jednej czy dwóch lekcjach. Pamiętam, że chłopcy chcieli być razem w jednej klasie, a dyrekcja i nauczyciele chcieli ich rozdzielić. Więc zagrozili, że nie będą uczestniczyć w lekcji, mimo że do szkoły będą przychodzić. W końcu doszliśmy do porozumienia i obecnie mam w klasie siedmiu chłopców czeczeńskich. Na początku były kłótnie i wspólne przepychanki między nimi a polskimi uczniami. Czeczeni przychodzili do szkoły z nożami, pokazywali nam je i uważali, że to jest normalne, że zawsze mają przy sobie broń. Uważali, że są w obcym kraju i nie są dobrze postrzegani przez Polaków, więc noszą ją do samoobrony. Oczywiście nigdy jej nie użyli w szkole. Bardzo nas – nauczycieli – ten fakt niepokoił, bo o konflikt nie było trudno. Bardzo często reagowali agresją, bo ktoś coś powiedział, a oni tego nie zrozumieli, więc na wszelki wypadek odbierali to jako atak. A u nich było tak, że jak jednemu działa się krzywda, to zaraz za nim w obronie stawiała cała reszta (1GK).*

Z kolei inna nauczycielka dodaje: *Myszę, że teraz, po kilku latach, niejako wywalczyli sobie pozycję polskich uczniów i wyrobili opinię wśród nauczycieli. Wcześniej większość spraw załatwiali bójką, a nie rozmową. To naprawdę było ogromne zderzenie kultur. Na lekcjach są bardzo widoczni, głośni i narzucają swoje formy zachowania. W III klasie jest dwóch chłopców czeczeńskich i na lekcjach widać wyraźnie, że oni rządzą, są bardzo pewni siebie. Potrafią kogoś usadzić, zwrócić uwagę. Chłopcy tworzą silną grupę i jak są wszyscy, to dominują w klasie, wiedzą, że mają siłę przebicia. Wisi w powietrzu ta ich przewaga. Jednak, gdy w klasie jest ich dwóch lub trzech, to zupełnie inaczej pracują, nie manifestują już swojej siły. W mojej klasie rolę przywódcy pełni Rasuł. Jest bardzo inteligentny, dobrze się uczy i dobrze mówi po polsku. Ma pozytywny wpływ na swoich kolegów – dużo z nimi rozmawia, wycisza i uspokaja konflikty. Potrafi też stanowczo powiedzieć kolegom „nie” i zatrzymuje narastającą agresję. Tłumaczy również nam – nauczycielom – różne ich zachowania. Jest mediatorem i pośrednikiem między uczniami czeczeńskimi a nauczycielami. W zeszłym roku doszedł do mojej klasy nowy uczeń, który ma inne poglądy polityczne niż Rasuł i dochodzi między nimi do konfliktów. Widać jest, że ten nowy mu się nie podporządkuje (1GK).*

A jeszcze inna tak mówi: *W klasie nie dochodzi do konfliktów na tle narodowościowym między Czechenami a Polakami, choć kiedyś takie były. Myślę, że uczniowie czecheńscy wrosli w krajobraz polskiej szkoły, niektórzy znają się z polskimi kolegami i koleżankami ze szkoły podstawowej i mimo odmienności znaleźli wspólny język, choć nie integrują się z polskimi uczniami i nie ma więzi między nimi. Chłopcy trzymają się tylko ze sobą i mimo że na przerwach rozmawiają z rówieśnikami, to nie nawiązują z nimi głębszych relacji (2GK). W szkole mają swoje miejsce spotkań. Kiedyś mieli je przy samym wejściu, blisko sekretariatu, a teraz mają inny punkt. Nieważne, gdzie mają lekcje, w tym miejscu spotykają się na każdej przerwie. Na początku, gdy pojawił się asystent, to spotykali się u niego w gabinecie. Znam sytuację domową tych uczniów i wiem, co się dzieje w ich domach. Polscy uczniowie nie mają takiej wiedzy i odbierają ich jako uchodźców, którzy zamiast się dostosować, to próbują narzucić swoje zwyczaje (1GK).*

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że młodzież czecheńska (szczególnie chłopcy) nie zakorzenia się w przestrzeni polskiej szkoły, nie nawiązuje bliższych relacji z polskimi rówieśnikami i nauczycielami. Ich strategią funkcjonowania w polskiej szkole nie jest forma zakotwiczenia, a forma przetrwania i poradzenia sobie w nowym środowisku. Grupą odniesienia jest ich własna grupa etniczna, w której znajdują poczucie bezpieczeństwa, przynależności i wyrażania własnej tożsamości kulturowej i narodowej. Symbolicznie wyznaczone przez nich miejsce w przestrzeni szkolnej (korytarz, gabinet asystenta międzykulturowego) jest miejscem spotkań, rozmów i wymiany doświadczeń dotyczących strategii radzenia sobie i funkcjonowania w nowym środowisku społecznym.

Analiza wywiadów z nauczycielami wskazuje, że dziewczęta czecheńskie – zarówno ze szkoły podstawowej, jak i z gimnazjum – nie sprawiają żadnych problemów wychowawczych. Wszyscy respondenci podkreślili, że są one grzeczne, lecz również wycofane: *Kheda jest bardzo inteligentna, grzeczna i cichutka (3GK). Milana jest spokojną i zrównoważoną dziewczynką (4SPK). Hawra jest spokojna, nie ma konfliktów z innymi uczniami; myślę, że jest nawet wycofana. Dogaduje się z dziewczynami, nie zależy jej na byciu na świeczniku. O co ją poproszę, to wszystko robi (8SPK). Heda ma silną osobowość i lubi przodować, ale nie ma konfliktów między nią a polskimi dziewczętami (9SPK). Marta jest bardzo zdolną i pilną uczennicą. Jest też nieśmiała i sama nie nawiązuje kontaktów z dziećmi (7SPK).*

Jak podsumowuje pedagog szkolna jednej ze szkół podstawowych: *Przy tej małej garstce dzieci, nie mamy z nimi problemów wychowawczych. Jeśli są, to nauczyciele szczególnie zwracają uwagę na te dydaktyczne (1SPPSK)*. Wypowiedź ta może świadczyć o tym, że nauczyciele nie widzą potrzeby pochylenia się nad problemami wychowawczymi młodych uchodźców, którzy mają doświadczenia traumatyczne związane z migracją i uchodźstwem. Jeśli pedagodzy, psychologowie i całe środowisko edukatorów nie dostrzeże potrzeby niesienia pomocy i wsparcia młodych imigrantów w ich trudnościach adaptacyjnych i psychologicznych, to może okazać się, że w przyszłości jednostki te jako dorosłe zasilą grono osób bezdomnych, bezrobotnych i niepotrafiących odnaleźć się w otaczającej ich rzeczywistości społecznej.

6.5.5. Pomoc polskich dzieci w nauce uczniom cudzoziemskim

Nasze badania pokazują, że polscy uczniowie są gotowi nieść pomoc w nauce swoim cudzoziemskim kolegom i koleżankom⁴⁵⁶. Pomoc ta odbywa się zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjalnej. Jedna z nauczycielek mówi o pomocy czeczeńskiemu uczniowi w następujący sposób: *Gdy Adam siedział z polską koleżanką w jednej ławce, to ona mu pomagała w nauce. Pilnowała go, żeby pracował na lekcji. W tej chwili siedzi sam, więc nikt mu nie pomaga (6SPK)*. Z kolei inna dodaje: *Tak, pomagają sobie i jest to pomoc w odrabianiu lekcji, a nie ściąganie. Niedawno polskie dzieci zaoferowały uczniom czeczeńskim wspólne wyjście do biblioteki i pomoc w wyszukaniu potrzebnych informacji. Gdy mieliśmy lekcję na temat Powstania Warszawskiego, to jedna z dziewczynek zachęcała Marchę, aby znalazła coś na ten temat. Poprosiłam ją też, aby pomogła koleżance w lekcjach. Nie było problemu, na drugi dzień Marcha miała odrobione wszystkie zadania domowe. I dalej: Kiedyś przez kilka dni nie było w szkole jednego z chłopców czeczeńskich, to po przyjeździe dzieci od razu zaoferowały mu pomoc. Dzieci*

⁴⁵⁶ Jak pokazały badania przeprowadzone w klasie VI w jednej z białostockich podstawówek, dwie trzecie polskich uczniów zadeklarowało pomoc w lekcjach dzieciom czeczeńskim z ich klasy, A. Młynarczuk, *Dylematy integracji dzieci czeczeńskich w kontekście sytuacji szkolnej*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2009, s. 395–396.

czeczeńskie nie są odrzucane przez klasę, gdy są jakieś zadania do przygotowania w grupie, to polscy uczniowie zachęcają je do wspólnej pracy. Ale to wychodzi od naszych dzieci, a nie od czeczeńskich (7SPK). Dzieci w klasie są poinstruowane, że mają pomóc swojej czeczeńskiej koleżance, podpowiedzieć, przetworzyć informację pisaną na słowną, bo wtedy więcej zrozumie. Chłopiec, który siedzi z nią w ławce, czyta jej tekst czy polecenie zadania. Czasami też dziewczynka odwraca się do polskiej koleżanki, która siedzi w ławce za nią i razem pracują. Z tego, co wiem, to poza szkołą nie utrzymują ze sobą żadnych kontaktów (9SPK). Jedna z czeczeńskich dziewczynek w mojej klasie uczy się bardzo dobrze i nie potrzebuje pomocy w lekcjach. Z kolei jej koleżanka takiej pomocy potrzebuje, ale na razie nikt jej nie pomaga, bo nie było takiej inicjatywy, poza tym ona rzadko przychodzi do szkoły (8SPK).

Tylko jedna nauczycielka ze szkoły podstawowej stwierdziła, że dzieci sobie nie pomagają. Z kolei nauczycielka w gimnazjum mówi: *Uczniowie czeczeńscy pożyczają od swoich polskich kolegów przybory szkolne, ale nie pamiętam, aby sami zwracali się do nich po pomoc w nauce. To ja niedawno poprosiłam polską dziewczynkę o pomoc w lekcjach chłopcu czeczeńskiemu i nie było żadnego problemu, pomogła mu. Nie ma niechęci ze strony polskich uczniów, ale to ja muszę ich poprosić, bo sami nie wystąpią z taką inicjatywą. Ale jak trzeba, to pomogą (2GK). Tak, bardzo sobie pomagają. To wspólne odrabianie lekcji, a czasami ściąganie prac domowych od polskich uczniów, ale rzadko. Uczniowie pożyczają sobie na lekcji książki, ćwiczenia i przybory szkolne (3GK).*

ROZDZIAŁ 7

UDZIAŁ UCZNIÓW CUDZOZIEMSKICH W ŻYCIU SZKOŁY – INTEGRACJA

7.1. Bariery w integracji uczniów cudzoziemskich w szkole

Bariery, które wpływają na problemy w procesie integracji uczniów cudzoziemskich w przestrzeni szkolnej, to wykluczenie edukacyjne, społeczne, kulturowe, religijne i przestrzenne⁴⁵⁷. Wykluczenie edukacyjne jest związane z brakiem znajomości języka polskiego, brakiem wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych oraz z sytuacją biedy, w której żyje młody człowiek. Wykluczenie społeczne wiąże się z brakiem dostępu do dóbr i usług oferowanych przez szkołę oraz z zachowaniami dyskryminacyjnymi przejawianymi przez nauczycieli i polskich uczniów – może to być wykluczenie ze względu na status materialny (ubiór, gadżety przynoszone przez uczniów do szkoły). Inną formą wykluczenia dziecka cudzoziemskiego związaną ze statusem materialnym może być brak uczestnictwa w wycieczkach klasowych i imprezach szkolnych ze względu na ograniczone środki finansowe rodziny⁴⁵⁸.

Przykłady wykluczenia edukacyjnego i społecznego zostały opisane m.in. w badaniach przeprowadzonych w dwóch gimnazjach znajdujących się w małej miejscowości i w Warszawie⁴⁵⁹. Wykazały one, że panowały w nich dwie różne

⁴⁵⁷ Nie dotyczy to tylko dzieci uchodźczych, ale też dzieci żyjących w ubóstwie.

⁴⁵⁸ K. Olbrycht, *Pedagogiczne aspekty wykluczenia społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, *op. cit.*, s. 104.

⁴⁵⁹ W ramach projektu „Xenophobe. The European Dilemma: Institutional Patterns and Politics of «Racial» Discrimination”.

strategie podejścia do ucznia cudzoziemskiego: dopuszczania i zachęcania. Mimo że obie postawy cechowały się otwartością, to pierwsza z nich prowadziła do wykluczenia i marginalizacji z życia szkoły uczniów cudzoziemskich. Polegała ona na „dopuszczeniu” dzieci do zajęć, jakie oferowała szkoła, ale bez zachęcania i motywowania do wzięcia w nich udziału. Dzieci najczęściej nie wiedziały, jakie propozycje integracji i samorozwoju oferuje szkoła i dlatego nie mogły lub nie potrafiły z nich skorzystać. Postawa nauczycieli wobec uczniów była bierna i polegała na stwierdzeniu, że szkoła daje różne możliwości dzieciom, ale one z nich nie korzystają. Nie było z ich strony zachęty i pomocy w aktywizowaniu młodych imigrantów do udziału w jej życiu. Druga postawa była opozycją do pierwszej i polegała na działaniach inkluzywnych nauczycieli w procesie integracji uczniów cudzoziemskich⁴⁶⁰. Kolejną formą wykluczenia i marginalizacji w przestrzeni szkoły jest wykluczenie kulturowe. Jednym z jego obszarów jest fizyczna przestrzeń szkoły zdominowana przez symbole związane z polską tradycją i kulturą: godła w pomieszczeniach szkolnych oraz mapy, zdjęcia i obrazy w gablotach na ścianach związane z polską historią i geografiją. Innym rodzajem wykluczenia kulturowego (i społecznego) są wyjazdy i wycieczki do miejsc związanych z polską tradycją, tożsamością i historią oraz różnego rodzaju konkursy i olimpiady recytatorskie, plastyczne czy muzyczne odnoszące się do polskiej literatury, sztuki i muzyki⁴⁶¹. Odmianą formą wykluczenia w przestrzeni szkolnej jest wykluczenie religijne: krzyże wiszące w różnych salach czy święta chrześcijańskie (katolickie) organizowane na terenie szkoły: Boże Narodzenie, Wielkanoc, rekolekcje. Wykluczenie przestrzenne może być związane z tworzeniem odrębnych klas czy oddziałów dla dzieci czeczeńskich. *W jednej ze szkół podstawowych w pobliżu ośrodka dla cudzoziemców dyrekcja utworzyła trzy zerówki dla dzieci polskich i jedną dla dzieci czeczeńskich. Byłem na spotkaniu z rodzicami uchodźcami i powiedzieli mi, że czują się dyskryminowani* (pracownik UdSC). Inna nauczycielka zwróciła uwagę, że: *Są u nas dzieci Świadców Jehowy. Dzieci nie uczestniczą w uro-*

⁴⁶⁰ M. Pawlak, *op. cit.*, s. 293–299. Obojętność i postawę biernej akceptacji uczniów cudzoziemskich ze strony pracowników szkoły potwierdziły także przeprowadzone w latach 2007–2008 przez Fundację Towarzystwo Demokratyczne Wschód badania w 1464 szkołach na terenie pięciu miast: Warszawie, Gdańsku, Wrocławiu, Krakowie i Białymstoku, J. Konieczna, E. Świdrowska, *op. cit.*, s. 14 i 34.

⁴⁶¹ K. Kubin, J. Świerszcz, *op. cit.*, s. 134–136.

czystościach. Jeśli miałabym w klasie dziecko z państw arabskich lub afrykańskich to moim zdaniem przy takich okazjach, jak uroczystości i święta kościelne, dobrze by było, jeśli podzieliłyby się z nami jak tego typu święta obchodzone są u nich w kraju pochodzenia: jak wyglądają uroczystości, jakie święta obchodzą, jakie są zwyczaje (10SP/K).

Wykluczenie dotyczy również użytkowania przez dzieci przestrzeni publicznych. Jedna z nauczycielek ucząca dzieci arabskie wskazała: *Ja się spotykam z takim zachowaniem, że na przykład, jak wychodzimy na ulice Warszawy z osobami z naszej szkoły o wyraźnych rysach arabskich, na przykład z rodzicami i idziemy z nimi do restauracji, to zdarza nam się prośba o pokazanie przez te osoby plecaka, torby. Co z drugiej strony nawet mnie nie dziwi, media tak naświetliły ataki terrorystyczne, że ludzie boją się i zwalają to wszystko na karb Arabów. Lęk wynika też z braku kontaktu z takimi ludźmi. Jako społeczeństwo nie znamy Arabów i Afrykanów, więc się ich boimy (NKSpLo).*

W badaniach przeprowadzonych przez Krystynę M. Bleszyńską nauczyciele wymienili bariery w integracji dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole. Do najważniejszych zaliczyli: czynniki związane z osobą samego ucznia obcokrajowca (m.in. bariera językowa, odmienność religijna, zaburzenia po stresie traumatycznym, trudna sytuacja ekonomiczna ucznia); czynniki organizacyjno-instytucjonalne (m.in. nieprzygotowanie dyrekcji i nauczycieli do pracy z klasą wielokulturową); czynniki związane ze środowiskiem polskich uczniów (m.in. stereotypy i uprzedzenia, strach i lęk przed innością, negatywne postawy rodziców wobec imigrantów⁴⁶²); czynniki związane z nauczycielem (m.in. brak wolnego czasu do głębszego poznania dziecka obcokrajowca)⁴⁶³.

7.1.1. Konflikty między rówieśnikami

Bariery w integracji uczniów cudzoziemskich w szkole wynikają także z relacji między rówieśnikami. Z jednej strony, jak podkreśla Małgorzata Nowak, zachowanie dzieci czeczeńskich nie zawsze sprzyja nawiązaniu pozytywnych

⁴⁶² Zob. też J. Król, K. Kubin, *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*, Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 6/2010, s. 8.

⁴⁶³ K.M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach...*, op. cit., s. 64–65.

relacji z polskimi rówieśnikami, ponieważ są one agresywne, hałaśliwe, krzyczą, biją inne dzieci, a problemy rozwiązują w sposób siłowy⁴⁶⁴. Dochodzi także do bójek z polskimi rówieśnikami, a ponieważ nauczyciele nie zawsze sobie radzą w takich sytuacjach, do szkoły wzywana jest policja⁴⁶⁵. Należy jednak pamiętać, że dzieci polskie również często zaczepiają swoich czeczeńskich kolegów i koleżanki i dokuczają im. Z wypowiedzi rodziców czeczeńskich wynika, że w szkołach, do których uczęszczały ich dzieci, dochodziło do konfliktów między rówieśnikami. Jedna z matek tak opowiada o swoim synu: *Bardzo często w gimnazjum, ale i potem w technikum, polscy chłopcy zaczepiali mojego syna. Były takie sytuacje, że we trzech, w pięciu bili się z nim po lekcjach. Ale syn chodzi na sztuki walki i dawał sobie radę. Nie chciał, abym poszła na skargę do nauczycieli, bo powiedział, że jest mężczyzną i sam sobie poradzi* (matka czeczeńskiego ucznia – Miłana).

Z wypowiedzi tej wynika, że nauczyciele nie zawsze byli (są) informowani o konfliktach między uczniami polskimi i czeczeńskimi, w związku z tym nie mogą podjąć odpowiednich działań zaradczych i profilaktycznych. Jeden z ojców chłopców czeczeńskich następująco mówi o swoich synach: *W szkole nie było aż takich konfliktów, żeby nauczyciele nas wzywali. Zdarzało się, że uczniowie ze starszych klas przychodzili do moich synów i pytali, po co tu przyjechali. Starszego syna wysłałem rok później do szkoły, żeby poszedł razem z młodszym do jednej klasy. Na początku pobytu w szkole ten młodszy bił się z chłopcami ze szkoły, nie dał się skrzywdzić. Nie pozwolił też skrzywdzić swojego starszego brata, który ma padaczkę i jest niski, i wątłej budowy ciała. Bił się i płakał, ale go zostawiłem, żeby sam sobie poradził. Tłumaczyłem mu, że ja też jak młody chłopak nigdy nie prosiłem ojca o pomoc. Teraz nie ma już żadnych problemów z polskimi rówieśnikami* (Asłan).

Wypowiedź ta może sugerować, że strategia wychowawcza (uwarunkowana kulturowo – mężczyzna ma być silny, odważny i waleczny) przyjęta przez ojca, czyli nieingerowanie w konflikty między jego dziećmi a polskimi rówieśnikami – z jednej strony przyniosła „pożądane” rezultaty, czyli że synowie w sposób siłowy rozwiązują swoje problemy i w związku z tym doskonale radzą sobie w kontaktach rówieśniczych, z drugiej zaś, że mają problemy

⁴⁶⁴ M. Nowak, *List Ajuba...*, op. cit., s. 14–15.

⁴⁶⁵ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy...*, op. cit.

w kontaktach z polskimi rówieśnikami, ale nie mówią o tym ojcu. Jeśli mamy do czynienia z tą drugą sytuacją, może powodować to u nich negatywne emocje – złość, frustrację, tym bardziej, że w szkole uczeni są rozwiązywania problemów przez rozmowę i dialog. Zdaniem Katarzyny Kubin i Jana Świerszcza: „Dzieci, którym udaje się płynnie poruszać między różnymi kręgami kulturowymi oraz podporządkować się jednocześnie różnym zasadom i wartościom, mają mniej trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi”⁴⁶⁶. Ewa Dąbrowa określa sytuację, w której następuje rozbieżność zachowania dziecka w domu rodzinnym z zachowaniem w szkole i w grupie rówieśniczej uwarunkowana kulturowo, mianem „strategii kameleona”⁴⁶⁷. Świat własnego kręgu kulturowego i świat szkoły, podwórka i grupy rówieśniczej są dla dzieci alternatywnymi punktami odniesienia, w którym, aby zachować status quo i zdrowie psychiczne (*well being*), muszą nauczyć się funkcjonować.

7.1.2. Brak uczestnictwa w wycieczkach, imprezach i dyskotekach szkolnych

Uczniowie czeczeńscy niechętnie biorą udział w wycieczkach (szczególnie kilkudniowych) organizowanych przez szkołę⁴⁶⁸. Wynika to przede wszystkim z różnic kulturowych: rodzice obawiają się, że ich córki będą miały większy kontakt z płcią przeciwną, co dla wielu z nich jest pogwałceniem norm kulturowych i religijnych. Ponadto rodzice obawiają się, że na wycieczce nie będą przestrzegane normy kulturowe związane z żywieniem: to znaczy, że dzieci mogą otrzymać do jedzenia wieprzowinę i mięso, które nie jest „halał”⁴⁶⁹. Inną przyczyną nieuczestniczenia w wycieczkach szkolnych może być obawa przed rozłąką dziecka z rodzicem/rodzicami, co może być uwarunkowane doświadczeniem traumatycznym wynikającym z ucieczki z kraju pochodzenia i powstałym z tego powodu lękiem separacyjnym. Wyjazdy na wycieczki czę-

⁴⁶⁶ K. Kubin, J. Świerszcz, *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, ZNP, Warszawa 2011, s. 68.

⁴⁶⁷ E. Dąbrowa, *Znaczenie tożsamości kulturowej*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim...*, *op. cit.*, s. 12.

⁴⁶⁸ *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, *op. cit.*, s. 35.

⁴⁶⁹ K. Kubin, J. Świerszcz, *op. cit.*, s. 136.

sto nie są również odbierane przez rodziców i samych uczniów jako coś atrakcyjnego, ponieważ dzieci nie mają wcześniejszych doświadczeń edukacyjno-socjalizacyjnych. Rodzice są skoncentrowani na rozwiązywaniu problemów dnia codziennego i nie zawsze są w stanie myśleć perspektywicznie i przyszłościowo odnośnie do korzyści (poznawczych, edukacyjnych, integracyjnych), jakie mogą wynieść ich dzieci ze wspólnego wyjazdu z klasą na jednocy kilkudniową wycieczkę⁴⁷⁰. Inną przyczyną nieuczestniczenia dziecka w wycieczkach i wspólnych wyjściach poza szkołę jest słaby przepływ informacji między szkołą a rodzicami cudzoziemskimi. Zdarzają się sytuacje, że rodzice nie wiedzą o wycieczce szkolnej lub nie są poinformowani o tym, że zostaną pokryte koszty uczestnictwa ich dziecka w wyjściu do kina, teatru czy do muzeum⁴⁷¹. Wynika to m.in. z faktu, że informacje o wycieczce przekazywane są e-mailowo w języku polskim (a nie rosyjskim)⁴⁷². Rodzice czeczeńscy nie zawsze dysponują dostępem do komputera i Internetu, ponadto często nie posługują się językiem polskim.

Tylko nieliczne dzieci i młodzież czeczeńska biorą udział w wycieczkach szkolnych, imprezach integracyjnych oraz wspólnych klasowych zabawach i dyskotekach. Wynika to z trzech powodów: wysokich kosztów zajęć, niechęci uczniów do uczestnictwa w tego typu aktywnościach oraz z powodów kulturowych. Wyjazdy i wycieczki klasowe są drogie i nie wszystkie dzieci cudzoziemskie (ale i polskie) na nie stać: *Jeden z moich uczniów czeczeńskich jeździ na wycieczki tylko wtedy, kiedy są darmowe, na basen nie chodzi, bo jest płatny. Chłopiec nie korzysta z wyjazdów, mimo że czasami finanse rozłożone są na całą klasę. Polscy rodzice częściowo pokrywają mu koszty związane z upominkami czy prezentami na Mikołajki i inne święta*, mówi nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej (5SPK). Inna dodaje, że jej uczeń bierze udział w wycieczkach klasowych, ponieważ polscy rodzice zdecydowali, że pomogą mu finansowo w wyjazdach: *Mamy fundusz klasowy i jedna z matek, która to prowadzi, przekazuje pieniądze dla ucznia (7SPK)*. Z kolei jeszcze inna mówi: *Hawa nie chodzi na wycieczki klasowe, chociaż ostatnio jej powiedziałam, że*

⁴⁷⁰ B. Janik-Płocińska, E. Pawlic-Rafałowska, M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, *Uczniowie cudzoziemscy w szkole – najczęściej zadawane pytania*, w: Ewa Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, op. cit., s. 284.

⁴⁷¹ K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym...*, op. cit., s. 12–13.

⁴⁷² <http://www.forummigracyjne.org/pl/> [dostęp: 06.05.2009]; J. Król, K. Kubin, op. cit., s. 7.

*będzie dla niej bilet i że nie musi płacić, ale nie przyszła. Gdy było jednak wyjście do biblioteki, to poszła razem z klasą (9SPK). Jak podkreślili niektórzy nauczyciele, rodzice czeczeńscy często nie chcą, aby inni opłacali wyjazdy i wyjścia ich dzieci na zajęcia pozalekcyjne. Wiąże się to z ich poczuciem dumy i chęci bycia niezależnym finansowo. Nauczyciele wspomnieli, że polscy rodzice przekazują tylko drobne sumy na dzieci czeczeńskie. Jak zauważyła jedna z nauczycielek: *Na pewno będzie problem z wyjazdem na dłuższą – dwu-, trzydniową wycieczką, bo nikt takiej kwoty nie pokryje. Kiedyś mieliśmy zaprzyjaźnione biuro podróży, które sponsorowało jednego ucznia, ale teraz tego nie ma. Raz tylko udało mi się znaleźć sponsorów, żeby na wycieczkę pojechały wszystkie dzieci (9SPK).**

Drugą przyczyną braku uczestnictwa w wyjściach i wycieczkach klasowych jest niechęć młodych czeczeńskich uczniów do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Czterech nauczycieli stwierdziło, że nawet, jeśli wycieczki i wyjazdy są opłacone, to i tak młodzież nie chce brać w nich udziału. Nauczycielka zajęć artystycznych tak konkluduje: *W szkole organizowane są wycieczki związane z muzyką i plastyką. Z klasą, w której jest siedmiu Czechenów, byłam dwa razy na zajęciach pozalekcyjnych. Były to warsztaty w Centrum Kultury Koreańskiej. Na pierwsze z nich – warsztaty bębniarskie – przyszło tylko trzech uczniów czeczeńskich, ale i tak pod moim naciskiem. Chłopcy nie chcieli pójść na te zajęcia, bo stwierdzili, że ten czas wolą spędzić na siłowni. Ale wzięłam ich niejako z łapanki i w końcu pojechali. Drugie warsztaty były związane z malowaniem masek i już żaden z nich nie poszedł. Warsztaty były za darmo, ale i tak nie chcieli wziąć w nich udziału. Za dwa dni mamy wyjście do Muzeum Archeologicznego na warsztaty z lepienia gliny i uczniowie zadeklarowali już, że nie pójdą. Te warsztaty są płatne i tym bardziej może być problem w zachęceniu ich do uczestnictwa (2GK). A inna dodaje: *W dniu, w którym jest wycieczka, uczniowie czeczeńscy nie przychodzą do szkoły. Nie chodzą z klasą do kina, teatru i na inne imprezy. Oni po prostu nie chcą, mimo że część z nich jest za darmo. Mogłaby za nich zapłacić rada rodziców, więc nie jest to kwestią finansową. Poza tym oni aż tak źle finansowo nie funkcjonują, zawsze mają pieniądze przy sobie, kupują sobie różne rzeczy w sklepiku szkolnym – jedzenie, picie. Wszyscy mają telefony, niektórzy nawet Internet w domu (1GK). Jak podkreśliła jedna z nauczycielek, młodzież nie chce integrować się w ten sposób z polskimi rówieśnikami (3GK).**

Trzecią przyczyną nieuczestniczenia we wspólnych wycieczkach, wyjściach i wyjazdach są różnice kulturowe: *Mój uczeń nie chce nigdzie wychodzić z klasą. Mam poczucie, że to on rządzi w domu i mówi, co będzie robił, a co nie. Jak powie, że nie idzie do szkoły, to nie idzie. Jest bardzo uparty i nawet interwencja u mamy nic nie pomaga* (6SPK). Nastoletni uczniowie czeczeńscy czują się dorośli i w przypadku, gdy w domu jest tylko matka i młodsze rodzeństwo, przejmują rolę „opiekuna” rodziny. To młodzi mężczyźni decydują o wielu sprawach i często do nich należy ostatecznie zdanie.

Ale są również i takie dzieci, które biorą udział we wspólnych klasowych wyjściach i wyjazdach. Jedna z mam tak mówi: *Syn był latem przez dwa tygodnie na kolonii, sam chciał tam pojechać. Teraz Hawa z Mowsarem będą chodzić na „Zimę w mieście”* (uchodźczyni z Czeczenii – matka dwójki dzieci). Z kolei matka jednego z uczniów tak stwierdziła: *W gimnazjum syn jeździł na wycieczki, na zieloną szkołę, do różnych miejscowości w Polsce, chodził do muzeum z klasą. Jak było mnie stać finansowo, to wszędzie go puszczałam. Chciałam, żeby poznał ludzi, ciekawe miejsca i polską kulturę. Na takich wyjazdach nawiązuje się nowe znajomości. Córki też jeździły na kolonie i na wycieczki. Chciałam, aby moje dzieci żyły pełnym życiem, żeby miały możliwość jak największego poznania nowego środowiska. Pamiętam, że kiedyś miałam zapłacić 400 złotych za wycieczkę. Ponieważ nie miałam takiej kwoty, umówiłam się z wychowawczynią, że zapłacę w ratach. Zależało mi na tym, aby syn pojechał z klasą na zieloną szkołę (Miłana). Wypowiedź ta sugeruje, że duże znaczenie w integracji uczniów czeczeńskich z rówieśnikami ma postawa, przekonania i wartości wyznawane przez rodziców. Ważna jest także ich świadomość dotycząca samorozwoju i potrzeby kształcenia dzieci.*

Z kolei ojciec dwóch chłopców ze szkoły podstawowej tak mówi o udziale swoich synów w wycieczkach i dyskotekach szkolnych: *Moi synowie uczestniczą we wspólnych szkolnych i klasowych imprezach. Jak nie mamy pieniędzy, to wychowawczyni i pedagog szkolny pomagają nam je wziąć z funduszu trójki klasowej, a potem je oddajemy. Dzieci chodzą z klasą do teatru, jeżdżą do ZOO. Ale na szkolne dyskoteki nie chodzą. Na początku pytali, czy mogą, ale się nie zgodziłem i teraz już nie pytają. Chciałem, aby zrozumieli, że są muzułmanami, że się modlą i chcą chodzić na dyskoteki? Tego nie da się połączyć* (Aslan).

7.1.3. Traumatyczne doświadczenia wojenne dzieci uchodźców

Na utrudnienia w procesie integracji mogą mieć wpływ wcześniejsze doświadczenia socjalizacyjne dziecka i jego doświadczenia traumatyczne związane z wojną i z przemocą. Z relacji nauczycieli wynika, że niektóre dzieci doświadczyły traumy wojennej, ale nie chcą o tym rozmawiać z nauczycielami oraz z kolegami i koleżankami: *Sieda daje do zrozumienia, że nie chce rozmawiać na temat wojny i tego, co tam widziała i przeżyła, wymazuje to z pamięci. Wiem, że widziała śmierć ojca (9SPK). Nigdy nie mogliśmy usłyszeć od rodziców, co ich dzieci przeżyły w Czeczenii. Jeden z moich uczniów ciągle rysował broń i okaleczone ciała. Rysunki były wszędzie – na kartkach, w zeszytach, na ławce. Chłopiec był bardzo agresywny. Gdy któryś z uczniów podchodził i próbował go zagadnąć, to od razu odbierał to jako napaść słowną. Podpalał włosy dziewczynkom, które stały po obiad na stolówce. My, nauczyciele, byliśmy przerażeni i nie wiedzieliśmy, co robić. Nie mieliśmy żadnego kontaktu z rodzicami. Ale ta rodzina już wyjechała (1GK).*

Jedna z nauczycielek mówi: *Wiele razy musiałam mojemu uczniowi zabraniać rysować wojnę. Był taki moment w zerówce, że wszystkie prace na dowolny temat, to były strzelanki, czołgi, karabiny. On zawsze bawił się w wojnę! Z klocków budował karabiny, pistolety i strzelał. Powiedziałam mu, że nie wolno rysować takich rzeczy, ale nie było to na zasadzie mojego rozkazu, ale odwrócenia jego uwagi i skierowania jej w inną stronę, aby się nie nakręcał. I udało się, choć długo się to ciągnęło. Teraz czasami się jeszcze zdarza, że rysuje wojnę, ale nie opowiada nic na ten temat. Z tego, co wiem, to na jego oczach zabili kolegę, został rozstrzelany przez żołnierzy (5SPK).*

Tylko troje nauczycieli wspomniało o tym, że ich uczniowie opowiadali o wojnie: *Kiedyś moja klasa przygotowywała scenki z Powstania Warszawskiego i wtedy Miłana powiedziała, że wojna jest straszna, że trzeba uciekać, bo nie można sobie inaczej pomóc. To było powiedziane tak mimochodem, spontanicznie (7SPK). Na jednej z lekcji mój uczeń opowiadał o wojnie w Czeczenii i widziałam, że bardzo to przeżywał. Powiedział, że jego wujek zginął, został zastrzelony (3SPK). A inna dodała: *Jeden z moich uczniów opowiadał na forum klasy, że w Czeczenii była wojna, że musiał chować się przed bombami i ostrzałem, i że nieraz nie miał co jeść. Ale generalnie dzieci czeczeńskie nie chcą o tym mówić (1SPPSK).**

7.2. Czynniki wpływające na udany proces integracji w szkole

Integracja szkolna uczniów polskich i cudzoziemskich jest warunkowana wieloma czynnikami. Jej nadrzędnym celem jest zapewnienie każdemu z uczniów warunków niezbędnych do rozwoju oraz przygotowanie do życia w społeczeństwie. Zarówno realizacja treści programowych, jak i inicjowanie działań dodatkowych, podejmowanych przez personel szkoły, powinny wspierać pełny rozwój ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania ucznia do realizacji zadań życia codziennego, podejmowania ról społecznych w środowisku lokalnym oraz usprawnienia funkcji psychofizycznych, eliminowania zachowań dyskryminujących z uwagi na przyczyny, jak również ich przejawy. Integracja w przestrzeni szkoły sprzyja wszechstronemu rozwojowi uczniów. Dostarcza różnorodnych doświadczeń społecznych i kulturowych, dzięki czemu stymuluje rozwój emocjonalno-społeczny i kompetencje komunikacyjne uczniów, mieszczące się w obszarze kompetencji międzykulturowych.

7.2.1. Znajomość języka polskiego przez dzieci cudzoziemskie oraz wcześniejsze doświadczenia edukacyjno-socjalizacyjne

Anna Młynarczuk podkreśla, że pełna integracja następuje wówczas, gdy obejmuje trzy płaszczyzny⁴⁷³ współdziałania różnych podmiotów na rzecz dziecka cudzoziemskiego. Ważna w tym zakresie jest współpraca na poziomie szkoła – rodzina, ale także szkoła – poradnie psychologiczno-pedagogiczne, szkoła – organizacje pozarządowe, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki dla uchodźców czy inne instytucje zajmujące się pomocą rodzinie. Druga płaszczyzna to socjalizacja i edukacja dziecka w szkole, a trzecia – wytworzenie się więzi społecznych dziecka z rówieśnikami, nauczycielami i innymi osobami znaczącymi, które działają na rzecz jego dobra w przestrzeni szkoły, jak również w różnych placówkach i instytucjach w środowisku lokalnym.

⁴⁷³ A. Młynarczuk, *op. cit.*, s. 394.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że na integrację uczniów innych kulturowo z klasą wpływa znajomość przez nich języka polskiego. *Jedna z moich czeczeńskich uczennic zintegrowała się z klasą, ale nastąpiło to dopiero teraz, w klasie VI. Wcześniej dziewczynka była odrzucona przez rówieśników, ale gdy zaczęła porozumiewać się po polsku, sytuacja się zmieniła. Nawiązała relację z polskimi koleżankami i kolegami i na moją prośbę polskie dziewczynki otoczyły ją opieką. Ponadto rok temu zaczęła uczęszczać z klasą na przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie” i stała się bardziej otwarta na kontakty z rówieśnikami (3 SPK).* Z kolei nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej tak mówi o 8-letnim czeczeńskim wychowanku: *Uczeń dołączył do mojej klasy na początku roku szkolnego. Nie mógł porozumieć się z rówieśnikami, bo barierą był język. Dopiero po pewnym czasie dzieci pomalutku, ale z pewnymi oporami zaczęły go akceptować. Obecnie chłopiec jest lubiany i ma wielu kolegów (5SPK).*

Innym czynnikiem wpływającym na integrację jest wysoka frekwencja na lekcjach dzieci cudzoziemskich, a także osiągnięcia w sporcie (dotyczy to głównie chłopców). Nauczycielka wychowania fizycznego mówi o swoim uczniu w następujący sposób: *Rustam chce pokazać i udowodnić mi i swoim kolegom, że zależy mu na tym, aby być dobrym sportowcem. Chłopcy postrzegają go jako mocnego i dobrego zawodnika, bo gdy pozwolę im, aby sami dobierali sobie drużynę w jakichś zawodach, to jest on wybierany jako jeden z pierwszych. Jest akceptowany przez chłopców, chociaż zauważyłam, że trzyma się nieco z boku grupy (4SPK).* Na udaną integrację może wpływać również długość pobytu ucznia cudzoziemskiego w szkole: *Jeszcze dwa-, trzy lata temu dzieci czeczeńskie stały na przerwach zawsze razem i rozmawiały tylko w swoim języku. Nie starały się nawiązywać kontaktu z Polakami. Natomiast teraz, po tych kilku latach, uczniowie świetnie zintegrowali się z grupą i wspólnie spędzają czas z polskimi rówieśnikami (1SPPSK).* Na integrację wpływają także działania podejmowane przez nauczyciela w celu włączenia ucznia w życie klasy: *Jeśli widzę, że Hawa jest na uboczu, a grupa dzieci robi jakiś plakat, to wtedy po cichu, aby nie widziała i nie słyszała, podchodzę do uczniów i proszę ich, aby zaprosili dziewczynkę do swojej grupy. Czasami sami o tym pamiętają, a czasami muszę im o tym przypomnieć (9SPK).*

7.2.2. Relacje nauczyciel–uczeń cudzoziemski

Ważnym czynnikiem w integracji jest również indywidualny kontakt nauczyciela z dzieckiem cudzoziemskim. Z analizy wywiadów z nauczycielami, psychologami i pedagogami szkolnymi wynika, że ich kontakty z dziećmi cudzoziemskimi (zarówno na lekcjach, jak i poza nimi), są sporadyczne i odbywają się tylko na poziomie rozwiązywania problemów szkolnych. Uczniowie czeczeńscy przychodzą do nich, gdy nie rozumieją zagadnień omawianych na lekcji lub gdy chcą pożyczyć przybory szkolne: *Kheda przychodzi do mnie wtedy, gdy nie rozumie zadania z matematyki lub jakiegoś nowego polskiego słowa (5SPK). Kiedyś przyszła do mnie Fatima z zapytaniem, co oznacza słowo „streszczenie” i jak je prawidłowo napisać (3GK).* Jak zauważyła nauczycielka szkoły podstawowej: *Rozmów z nimi jest niewiele, oprócz tych związanych z lekcją. Ale dzieci nie są zbyt otwarte, powiedziałabym nawet, że są dość zamknięte i skryte (4SPK).* Tylko jedna z nich opisała sytuację, w której nawiązała głębszą relację z dziewczynką czeczeńską: *Kiedyś był przykry incydent z Milaną. Pamiętam, że zostałam dłużej po lekcjach, był brzydki dzień i bardzo padało. Okazało się, że starsi chłopcy dokuczali mojej uczennicy i przezywali ją. Ponieważ dziewczynka strasznie płakała i była roztrzęsiona, zdecydowałam, że odwiozę ją i jej brata do domu. I wtedy Marta przyłgnęła do mnie, stała się bardziej otwarta, więcej ze mną rozmawiała. Obecnie mam z nią bardzo dobry kontakt (7SPK).* A inna dodaje: *Gdy zaczęłam opowiadać Marcie o sobie, to ona zaczęła opowiadać mi o swojej rodzinie. Chciałam ją bardziej ośmielić i przełamać barierę między nami. Po bliższym kontakcie zaczęłam inaczej spoglądać na to dziecko, bo w trzydziestoosobowej klasie trudno jest dostrzec problemy pojedynczego ucznia i otoczyć go opieką (3SPK).*

Sytuacje te wskazują, że dzieci czeczeńskie otwierają się na bliższe kontakty z nauczycielami, gdy ci okażą im zainteresowanie, zrozumienie i chęć pomocy. Nauczyciele podkreślili, że w kontaktach z nimi chłopcy czeczeńscy są bardziej odważni i śmiały niż ich czeczeńskie koleżanki. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że: *Chłopcy są bardzo komunikatywni, otwarci i chętnie ze mną rozmawiają. Ale nie ma za dużo sytuacji w szkole, aby porozmawiać (2GK).* Natomiast dziewczynki: *Są bardzo ciche, grzeczne, spokojne, kulturalne, ale i zamknięte oraz wycofane z kontaktu. Mówią proszę, przepraszam,*

dziękuję (3GK)⁴⁷⁴. Z kolei pedagog szkolna stwierdziła, że: Dzieci czeczeńskie nie przychodzą do mnie z problemami. Nauczyciele też nie przysyłają do mnie uczniów (1SPPSK). Również psycholog szkolny potwierdził, że ma niewielki kontakt z uczniami cudzoziemskimi: Dzieci i ich rodzice nie przychodzą do mnie, jak mają jakieś problemy. Tylko raz miałem taką sytuację, że dziewczynka czeczeńska przysłała do mnie ze skargą, że jej dokuczają i przezywają. Chodziło o problemy w relacjach damsko-męskich, a nie ze względu na narodowość czy religię (1SPPM).

Uczniowie czeczeńscy nie przychodzą do nauczycieli ze swoimi problemami, nie opowiadają o sobie, o swojej sytuacji rodzinnej i o swojej przyszłości: *Moja uczennica jest bardzo wycofana, nie słyszałam, żeby opowiadała o sobie (8SPK). Nie mówią nic o swojej sytuacji domowej, o rodzinie, o Groźnym (7SPK). Nie, nie mówi nic o domu, ani o relacjach z kolegami. Gdy się coś wydarzy z kolegami i ja go wypytam, to mi powie, ale tak sam z siebie to nie (6SPK). O swojej przyszłości nie rozmawiają, ani o tym, czy chcą zostać w Polsce (3GK). Jeśli dzieci mówią coś o sobie, to poruszają tylko „neutralne” tematy: Chłopiec nie opowiada o sobie. Czasami tylko o zwierzętach, jakie ma w domu (5SPK). Jedna z moich uczennic opowiadała mi o swojej ulubionej czeczeńskiej potrawie (3SPK). Na którejś z lekcji przerabiałam zagadnienie dotyczące kultury i był podział na grupy. I wtedy zobaczyłam dominację Fatimy. Tak nią pokierowała, że grupa zamiast pracować nad tym zagadnieniem słuchała o kulturze czeczeńskiej. Mówiła o tym na forum klasy, więc słuchała jej nie tylko grupa, ale i cała klasa (3GK). Gdy dzieci rysowały swoje wakacje, to uczeń czeczeński narysował pobyt u babci w Belgii. O Czeczeniu nic nie opowiadał (6SPK). Dzieci nie przychodzą do nauczycieli ze swoimi problemami, a ci nie wypytują ich o sytuację domową i rodzinną: Nie mam z nimi takiego kontaktu. Ale nawet nie chcę z nimi o tym rozmawiać, bo mogą dotknąć czegoś, co ich zabolii. Nie wyciągam od nich żadnych informacji. Jak będą chciały, to same przyjdą (4SPK). Uczniowie nie przynoszą również żadnych pamiątek związanych z ich rodziną czy Czeczeniem.*

⁴⁷⁴ Z jednej strony wynikać to może z osobowości ucznia/uczennicy i jego/jej otwartości w kontaktach z dorosłymi, a z drugiej może być to uwarunkowane kulturowo – odważny mężczyzna i nieśmiała i wycofana kobieta.

Jedna ze studentek, wolontariuszka w organizacji pozarządowej wspierającej uchodźców, wspomina: *Podczas nauki w szkole gimnazjalnej spotkałam się z dziewczyną pochodzącą z Czechenii. Uczęszczała do mojej klasy niecały rok szkolny. Była dla nas osobą dość tajemniczą, ponieważ wychowawca, dyrektor ani żaden z pedagogów i psychologów nie przedstawił nam tej osoby. Nie wiedzieliśmy dokładnie, jaki jest jej status, skąd pochodzi, dlaczego jest obecnie w Polsce i jakie ma doświadczenia. Mówiła trochę po polsku, ale miała duże trudności w nauce. Były momenty, że klasa wyśmiewała się z niej, była obiektem drwin. Zawsze trzymała się na uboczu i była bardzo smutna. Z perspektywy czasu zdaję sobie sprawę, że było to dla niej bardzo trudne. Byłam proszona przez wychowawcę, aby pomagać koleżance w nauce, ale nigdy nie potrafiłam jej do końca zrozumieć. Chciałam zrobić to jak najlepiej, lecz nie miałam nigdy pewności, czy to przyniesie jakiś skutek. Podczas świąt Bożego Narodzenia próbowała opowiedzieć nam o zwyczajach panujących w jej kraju, jednak zabrakło zaangażowania wychowawcy i zainteresowania uczniów. Gdy pod koniec roku szkolnego przestała uczęszczać do naszej szkoły, nikt nie wytłumaczył nam, dlaczego jej już nie ma, czy wróci, a jeżeli nie, to dlaczego (7StKNGO/Cz).*

Przeprowadzone wywiady wskazują, że jedną z form „oswajania”/zmniejszania dystansu kulturowego stosowaną przez nauczycieli jest spolszczanie imion dzieci cudzoziemskich⁴⁷⁵: *Uczę historii dwoje dzieci czecheńskich. Za ich przyzwoleniem używam polskich imion: Marta i Bajsan. Choć ich prawdziwe imiona brzmią: Marha i Bajsangur (7SPK).*

7.2.3. Integracyjna rola wielokulturowych programów edukacyjnych

Integracji w klasie wielokulturowej sprzyjają rozmowy nauczyciela z uczniami polskimi w czasie godzin wychowawczych na temat akceptacji i wzajemnej pomocy oraz zajęcia prowadzone na tematy związane z wielokulturowością i przekazywanie aktualnej, rzetelnej wiedzy o różnych tradycjach oraz kul-

⁴⁷⁵ Zob. też E. Januszewska, *Dzieci – uchodźcy w Polsce. Doświadczenia studentów – wolontariuszy w pracy z rodziną czecheńską*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56)/2015, s. 171 i *eadem*, *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej...*, *op. cit.*, s. 176–177.

turach. *Na godzinach wychowawczych często rozmawiam z moimi uczniami o wzajemnej pomocy i akceptacji. Obecnie realizujemy program „Spójrz inaczej”⁴⁷⁶, w ramach którego rozmawiamy o współpracy, radzeniu sobie z emocjami i konstruktywnym rozwiązywaniu problemów. W naszej szkole realizowane były zajęcia o wielokulturowości prowadzone przez organizację pozarządową Vox Humana i przez Polską Akcję Humanitarną. Myślę, że wszystkie te działania mają wpływ na integrację dzieci cudzoziemskich w naszej szkole (3SPK).*

Ponadto bardzo ważne jest budowanie w szkole przestrzeni, w której eksponowana jest wielokulturowość – z jednej strony rozumiana dosłownie, czyli wydzielone pomieszczenie (bądź jego część), świetlica czy biblioteka, w której uczniowie i rodzice mogliby znaleźć na przykład książki i różne materiały dotyczące krajów pochodzenia uchodźców i w której znalazłyby się publikacje w języku ojczystym dzieci migranckich oraz rozumiana w przenośni – czyli wzbogacenie treści nauczania o wiedzę i informacje dotyczące kultury, religii i zwyczajów dzieci uchodźców uczących się w danej szkole⁴⁷⁷.

Uczniowie mono- i wielokulturowi funkcjonują w szkole, która jest nie tylko miejscem nauczania, lecz także stanowi zbiór różnych przestrzeni (symbolicznej, publicznej, prywatnej, intymnej, infantyilizującej)⁴⁷⁸. Przestrzeń to „obszar, na którym realizują się rozmaite scenariusze życiowe, towarzyszy naszej codzienności, choć nie zawsze uświadamiany sobie jej istnienie i znaczenie dla treści i jakości naszego działania”⁴⁷⁹. To też „całokształt stosunków zachodzących między współistniejącymi przedmiotami materialnymi, ich rozmiarami, odległościami, kształtami”⁴⁸⁰. Szkoła jest miejscem spotkania, komunikacji

⁴⁷⁶ Jest to program profilaktyczno-wychowawczy realizowany w szkołach podstawowych, gimnazjach i świetlicach socjoterapeutycznych. Ma na celu naukę dzieci i młodzieży rozumienia siebie i innych, rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb oraz konstruktywnego wyrażania emocji. Dzięki temu młodzi ludzie mają rozwijać umiejętność lepszego radzenia sobie z problemami i współżycia z innymi ludźmi, <http://www.spojrzinaczej.pl/index.php/opis-programu> [dostęp: 27.10.2015].

⁴⁷⁷ J. Król, K. Kubin, *op. cit.*, s. 9–10.

⁴⁷⁸ Por. A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

⁴⁷⁹ K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 63–64.

⁴⁸⁰ *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, T. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 373.

i pracy nauczyciela z uczniami, miejscem kształtowania się różnorodnych relacji. Jest też miejscem socjalizacji i akulturacji, które w przypadku dzieci cudzoziemskich wiążą się niejednokrotnie z szokiem kulturowym odbywającym się za szkolnymi murami oraz w przestrzeniach współprzenikających środowisko szkoły. Każde zainicjowane czy spontaniczne działanie, zarówno poznawcze, jak i praktyczne związane z procesem edukacji szkolnej w przestrzeni i miejscu, jakim jest szkoła, niesie ze sobą wiele pozytywnych i negatywnych odniesień.

Przestrzeń szkolna to przestrzeń pracy, wychowania i nauki, oddziałująca na uczniów i nauczycieli. Legitymizuje ona społeczne (materialne i niematerialne) dystanse; może sprzyjać bliskim interakcjom, tworzeniu więzi, blokować je, bądź całkowicie uniemożliwiać, zaburzać czy unicestwiać. Może skłaniać do aktywności lub też zniechęcać do działania. Przebywanie w obcym, nie do końca poznanym środowisku szkolnym (w przypadku uczniów cudzoziemskich), może stać się pasmem ciekawych i budujących, bądź uciążliwych i z trudnością tolerowanych obowiązków oraz doświadczeń. Komunikacja międzykulturowa w owym środowisku dzieje się w ujęciu jednostkowym i grupowym, w komunikacji interpersonalnej, w zderzeniu pewnych racji, gdzie „uzgadniamy i porównujemy sensory używanych przez nas symboli, doszukując się oznaczeń wspólnych, charakterystycznych dla konkretnej sytuacji interpersonalnej”⁴⁸¹.

Przestrzeń szkolna wyznacza również nową jakość procesów edukacyjnych i identyfikacyjnych (tożsamościowych), tworzących się więzi społecznych określonych podziałami, jak również dostępem do przestrzeni i nie/dostępnością do miejsc (z różnych przyczyn) oraz kapitału społecznego. Przestrzeń szkoły i miejsce, jakim jest szkoła, odzwierciedla procesy zakorzeniania i adaptacji uczniów odmiennych kulturowo oraz kształtowania się tożsamości jednostek w relacji z miejscem, ekosystemem i środowiskiem. Miejsca (sala lekcyjna, boisko, korytarz szkolny, świetlica, pokój nauczycielski, gabinet dyrektora, sekretariat) wypełniające przestrzeń szkolną odzwierciedlają złożoność i wielowymiarowość interakcji pomiędzy uczestnikami życia szkolnego: nauczycielami i uczniami, procesów komunikowania się i adaptacji do warunków i szkolnych wymagań. Owa wielowymiarowość środowiska szkoły – miejsca, które z jednej strony edukuje, wychowuje, integruje, a z drugiej jest systemem stawiającym

⁴⁸¹ D. Misiejuk, *Komunikowanie się z obcym*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001, s. 162.

przed dzieckiem cudzoziemskim i jego prawnymi opiekunami wyzwania, staje się przestrzenią pozytywnych i negatywnych relacji, przestrzenią międzykulturowej komunikacji na linii: nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, rodzic–nauczyciel. Owo środowisko nie zawsze jest zrozumiałe i jasno odczytywane przez dzieci i rodziców cudzoziemskich. Trudności może sprawiać wizualna odmienność uczniów cudzoziemskich, ich niewielka liczba, sposób komunikacji, reguły i zasady funkcjonowania w polskiej szkole. Niektóre z nich nie mają doświadczenia szkolnego, gdyż z uwagi na trudną sytuację w kraju pochodzenia (wojna, konflikt zbrojny) nie miały szansy, aby do niej pójść.

Niekiedy nauczyciele wskutek braku informacji o organizacji edukacji dzieci cudzoziemskich (nie uchodźców) wyrażają swój niepokój: *zauważyłam, jeżeli chodzi o uczniów z krajów arabskich, którzy wcześniej mieli styczność tylko z językiem arabskim i chodziły tylko do szkół arabskich, że one najczęściej mają zaburzoną lateralizację. No może nie do końca dobrze to nazwałam, to my ją im zaburzamy. W języku arabskim pisze się odwrotnie od prawej do lewej strony, przychodząc do naszej szkoły muszą się nagle przeorientować. Ja jako nauczyciel często nie wiem, czy te dzieci piszą odwrotnie, bo ciągną swoje przyzwyczajenia z poprzedniej szkoły, czy piszą odwrotnie, bo jest to sygnał ich przyszłych problemów dyslektycznych, które trzeba zdiagnozować. Kolejna trudność, z jaką spotykają się uczniowie naszej szkoły, być może podobnie jest z uchodźcami, to brak na terenie Warszawy specjalistów [wskazywało na to w wywiadach wielu nauczycieli – przyp. U.M.-M.], którzy są w stanie dobrze zdiagnozować i poprowadzić naszych uczniów. Brak jest dobrych psychologów, logopedów, ortoptystów mówiących i pracujących z dziećmi w języku obcym (NKSpLo).*

7.3. Sposoby i rodzaje integracji uczniów cudzoziemskich w szkole

7.3.1. Tańce zespołów czeczeńskich

W ramach integracji szkoła i nauczyciele powinni organizować jak najwięcej imprez, spotkań i okoliczności wspólnego poznania się dzieci cudzoziemskich i dzieci polskich. Z jednej strony należy stworzyć małym uchodźcom możliwo-

ści „pochwalenia się” własną kulturą i tradycją, a z drugiej możliwości poznania polskiej kultury i obyczajów. Najczęstszym sposobem prezentacji kultury czecheńskiej jest organizowanie pokazów tańców kaukaskich w wykonaniu zespołów składających się z uczniów danej placówki lub zapraszanie zespołów z innych szkół. Występy mają na celu nie tylko zaprezentowanie własnej kultury, lecz także pomagają w przełamaniu barier nieśmiałości, izolacji i wycofania. Ponadto dzięki występom okazuje się, że dziecko uchodźca to nie tylko „hałaśliwy i agresywny” młody człowiek, który przyjechał do Polski, aby żyć „na garnuszku” państwa UE, ale to uczeń posiadający pasje, talenty i zasoby, które warto i należy rozwijać⁴⁸². Dzięki takim występom i wspólnym spotkaniom młodzieży uchodźcy nabierają pewności siebie, stają się bardziej otwarci i nawiązują nowe znajomości, a czasami i przyjaźnie⁴⁸³. Przez wspólne kontakty, dzieci i młodzież polska i cudzoziemska uczą się siebie nawzajem, szacunku do inności, która gdy nie jest poznana, budzi strach, lęk i powoduje wzajemne animozje oraz rodzi wiele nieporozumień, mogących doprowadzić do wrogości i nienawiści na tle rasowym, kulturowym i religijnym. Jak podkreślił Jerzy Niki-

⁴⁸² Jako przykład może posłużyć występ dziecięcego zespołu „Dzieci Wajnachów”, który zaprezentował tańce kaukaskie w ramach panelu dyskusyjnego dotyczącego dzieci odmiennych kulturowo w Polsce (z udziałem Rzecznika Praw Dziecka RP – Marka Michałaka i przedstawicielki uchodźców czecheńskich w Polsce – Maliki Abdulvakhobovej), zorganizowanego przez Zakład Pedagogiki Społecznej, który odbył się w dniu 13.04.2012 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

⁴⁸³ Przykładem szkoły, w której realizowane są działania integracyjne i wielokulturowe, jest Zespół Szkół w Coniewie, który włącza dzieci cudzoziemskie w organizowane festiwale nauki i piosenki angielskiej, festyny i uroczystości z okazji Dnia Kobiet, Dnia Uchodźcy, a także ogniska czy spotkania świąteczne. Szkoła zorganizowała dla dzieci polskich i cudzoziemskich warsztaty integracyjne „Bezpieczny dialog”, które przeprowadziła wspólnie ze Stowarzyszeniem Vox Humana. Ponadto dzieci i młodzież polska i cudzoziemska miały możliwość uczestnictwa w konkursie „Tacy różni, a tacy podobni – cudzoziemcy w Polsce” (w ramach projektu „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”) zorganizowanym przez Międzynarodową Organizację do spraw Migracji, B. Lachowicz, *op. cit.*, s. 191–192. Innym przykładem działalności inkluzywnej na rzecz uczniów imigranckich są działania podejmowane przez dyrekcję i nauczycieli Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach. Dzieci i młodzież czecheńska miały możliwość zaprezentowania swojej kultury, tradycji, strojów narodowych i potraw m.in. w czasie obchodów Dnia Uchodźcy. Razem z polskimi uczniami brała także udział w Szkolnym Przeglądzie Teatralnym. A szkolny zespół taneczny „Iczkeria” wystąpił na uroczystości obchodów jubileuszu szkoły. Więcej na ten temat czytaj: M. Nowak, *Przygotowanie szkoły do pracy z uczniem cudzoziemskim na przykładzie Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemcach*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim...*, *op. cit.*, s. 129; M. Nowak, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych...*, *op. cit.*, s. 18.

torowicz: „Ważnym krokiem dialogu ku integracji jest minimalizacja znaczenia odmienności, zauważonych i obiektywnie występujących różnic. Kolejnym krokiem ku integracji w dialogu międzykulturowym jest tolerancja i uznanie”⁴⁸⁴.

Inną formą działań integracyjnych stosowaną przez szkołę powinno być włączenie polskich i cudzoziemskich rodziców we wspólne inicjatywy na rzecz klasy i szkoły, na przykład przygotowywanie tradycyjnych potraw polskich i czecheńskich na ogólnoklasowe i ogólnoszkolne imprezy⁴⁸⁵. W czasie spotkań mogą odbywać się pokazy slajdów przyrody, krajobrazu i dziedzictwa narodowego górali kaukaskich i polskich. Kolejną formą działań integracyjnych może być włączanie świąt ogólnoswiatowych związanych z uchodźcami, imigrantami, prawami człowieka, demokracją itd. (np. Dzień Uchodźcy, rocznica uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka, Międzynarodowy Dzień Walki z Dyskryminacją Rasową, Światowy Dzień Różnorodności Kulturowej – w Trosce o Dialog i Rozwój itp.) do kalendarza świąt obchodzonych w szkole. Jak podkreśliła Aleksandra Chrzanowska: „Imigrant nie jest zdolny do integracji ze społeczeństwem przyjmującym, gdy nie jest w stopniu wystarczającym wrośnięty w kulturę ojczystą. Wykorzenie z kultury ojczystej utrudnia skuteczną integrację ze społeczeństwem przyjmującym i sprzyja marginalizacji, a nawet całkowitemu wykluczeniu przymusowych migrantów”⁴⁸⁶.

7.4. Zakorzenie czy próba przetrwania uczniów czecheńskich w przestrzeni szkoły?

Uczniowie cudzoziemscy podejmują różne strategie „odnalezienia się” i funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej. Ci, którzy chodzą do niej od I klasy szkoły podstawowej i znają język polski, odnajdują się wśród polskich rówieśników, nawiązują z nimi bliskie relacje i nie mają problemów z różnych przedmiotów wynikających z bariery językowej (problemy wynikają raczej

⁴⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Od lokalności i wielokulturowości ku integracji w edukacji międzykulturowej*, w: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 311.

⁴⁸⁵ M. Górka, *op. cit.*, s. 27.

⁴⁸⁶ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, w: D. Cieślakowska, *op. cit.*, s. 136.

z braku pomocy im w nauce przez rodziców). Jedna z nauczycielek szkoły podstawowej mówi: *Myszę, że Marta jest tutaj bardzo zakorzeniona. Zapytałam ją kiedyś, jak się czuje w Polsce? A ona uśmiechnęła się i stwierdziła, że dobrze. Powiedziała, że w zeszłym roku pojechała na wakacje do Czechenii i nie mogła się tam odnaleźć. Związane to było między innymi ze słownictwem, bo gdy po czeczeńsku mówiła „dzień dobry”, to od razu mówiła także po polsku. Nie rozumiała też wielu słów po czeczeńsku. Dlatego powiedziała, że niektórzy dziwnie na nią patrzyli i wtedy pomyślała, że nie pasuje już do tego społeczeństwa. Powiedziała mi, że bardzo by chciała zostać w Polsce na stałe i nie chce wracać do Czechenii, mimo że ma tam rodzinę (3SPK).*

Z kolei mama dwójki dzieci wspomina: *W ostatni piątek była brzydka pogoda, padał deszcz i było zimno. Pomyślałam, że nie puszczę dzieci do szkoły, bo droga do niej jest długa i prowadzi przez las. Poza tym niedawno Hawa i Mowsar przechodzili grypę i bałam się, że znowu się rozchorują. Ale dzieci uparły się, że pójdą. Hawa kocha szkołę, dla niej szkoła to skarb. Córka lubi rysować i czytać, jest w zerówce i już samodzielnie czyta. Lubi też język angielski. A syn nie lubi czytać, za to lubi zajęcia komputerowe, w szkole [podstawowej – przyp. E.J.] ma bardzo dobre oceny. Jest ambitny i jeśli mu coś nie wychodzi, to się szybko denerwuje (matka uchodźczyni).*

Kolejnym czynnikiem wpływającym na proces zakorzeniania w środowisku szkolnym jest poczucie bezpieczeństwa finansowego rodziny i stabilna sytuacja mieszkaniowa. Pedagog szkolna tak konkluduje: *Myszę, że uczniowie wrosli w naszą szkołę. Świadczy o tym chociażby fakt, że mimo iż jedna z rodzin dostała mieszkanie socjalne daleko od naszej placówki, to rodzice chcą, aby nadal ich dzieci do nas chodziły. Gdy dzieci z rodzicami mieszkaly na terenie Markotu, wyraźnie było widać, że się izolują i odcinają od reszty klasy. Ale teraz dzięki temu, że mają lepsze warunki bytowe, własne mieszkania i są już kilka lat w Polsce, bardziej się integrują i odnajdują w środowisku szkolnym (1SPPSK).*

Ciągle zmiany miejsca zamieszkania (w obrębie danej miejscowości, między miastami, ale też między krajami) mają wpływ na niestabilną sytuację dziecka czeczeńskiego i na trudności w integracji w szkole i w środowisku lokalnym⁴⁸⁷. Wpływają także na brak poczucia bezpieczeństwa i w konsekwen-

⁴⁸⁷ Zob. m.in. S. Janik, *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, „Nowa Szkoła”, nr 7/2010, s. 10.

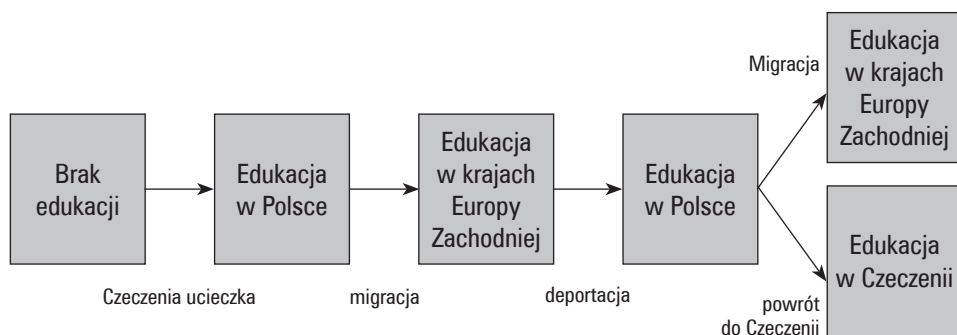
cji na brak zakorzenia w nowym kraju i w nowym miejscu zamieszkania. Czeczenka Miłana mówi: *Jak zamknęli ośrodek w Smoszewie, to mieszkaliśmy na Burakowskiej i tam niedaleko dzieci poszły do pierwszej swojej szkoły. Chodziły tam przez kilka miesięcy, a potem trafiliśmy na Marywilską do ośrodka dla uchodźców i po raz kolejny dzieci zmieniły szkołę. Mieszkaliśmy tam tylko osiem miesięcy i znowu się przeprowadziliśmy i była kolejna zmiana szkoły.*

Jak piszą Katarzyna Gmaj, Krystyna Iglicka i Bartłomiej Walczak: „Dzieci w szkole nie mają poczucia sprawstwa, a mają anonimowości i chwilowości”⁴⁸⁸. Częste zmiany miejsca zamieszkania powodują u dzieci niepewność co do przyszłości, lęk związany z wchodzeniem do nowej grupy i klasy szkolnej oraz rozchwianie emocjonalne związane z rozłąką z najbliższymi: *Siostry Mansura chodziły do naszej szkoły przez jeden semestr, a potem wyjechały z ojcem do Belgii. Chłopiec został w Polsce z matką chorą na raka. Niedawno dziewczynki z powrotem przyjechały do Polski i zaczęły chodzić do naszej szkoły. Wygląda na to, że przyjechały się pożegnać z mamą. Jedna z nich bardzo płakała i trzeba było się nią naprawdę zaopiekować i przytulić. Trwało to około dwóch tygodni, a potem było już coraz lepiej. Potem już sama podbiegała do nauczycieli i się przytulała i coraz więcej mówiła po polsku. Zdążyliśmy ją polubić i nagle z dnia na dzień znowu zniknęły. Dowiedziałam się później, że poszły w Belgii do szkoły, bo wcześniej nie chodziły. Teraz czasami rozmawiam z Mansurem i pytam, czy tęskni za siostrami, ale odpowiada, że nie, bo ma przynajmniej komputer dla siebie. Chłopiec jest bardzo nieufny i zamknięty w sobie. Gdy rozmawiałam z jego matką, powiedziała, że mąż wyjechał za granicę, ale na pewno znowu wróci (1SPPSK).*

Z wypowiedzi tej wynika m.in., że gdy dzieci „zakorzenia się” w nowej szkole, poznają nowy dla siebie język, nowych nauczycieli, nowych kolegów i koleżanki, nierzadko muszą opuścić to znane oraz bezpieczne miejsce i wyruszyć do kolejnego miasta czy kraju, które często są również tylko przystankiem w drodze. Od nowa muszą uczyć się nowych kodów kulturowych, nawiązywać nowe znajomości i przyjaźnie z rówieśnikami oraz nauczycielami. W takich sytuacjach strategia przetrwania, a nie zakorzenia w środowisku szkolnym pozwala na emocjonalne poradzenie sobie z ciągłą zmianą

⁴⁸⁸ K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *op. cit.*, s. 67.

miejsca i ciągłym „życiem na walizkach”. Skomplikowaną sytuację edukacyjną uchodźców z Czeczenii przedstawia rycina 1.



Rycina 1. Sytuacja edukacyjna uchodźców z Czeczenii

Źródło: opracowanie własne [E.J.].

Uczniowie czeczeńscy, którzy przyjechali do Polski, mieli za sobą edukację w szkołach (przede wszystkim podstawowych) w Czeczenii lub nie mieli jej wcale. W polskiej szkole spotkali się z nowym programem edukacyjnym, innymi wymaganiami i innym systemem nauczania. Po kilkumiesięcznym pobycie w naszym kraju większość z nich wyjeżdżała do wybranego kraju w Europie Zachodniej i tam młodzi ludzie trafiali do szkoły. Po raz kolejny spotykali się z innym systemem edukacyjnym. Gdy zostali deportowani (najczęściej po kilku miesiącach), trafiali znowu do polskiej szkoły. Niektórzy z nich próbowali ponownie wyjechać na Zachód, a inni wracali z rodzicami do Czeczenii. Mając za sobą takie doświadczenia edukacyjne, próby odnalezienia się w nowym środowisku szkolnym, stres związany z pobytem w nowych szkołach, trudno jest mówić o zakorzenianiu w środowisku szkolnym⁴⁸⁹.

O trudnej sytuacji emocjonalnej dzieci czeczeńskich związanej z częstą zmianą miejsca i brakiem zakorzenienia w środowisku szkolnym mówili przede wszystkim nauczyciele i rodzice cudzoziemscy. Nie wszystkie jednak osoby mające kontakt z uchodźcami z Czeczenii rozumiały trudną sytuację edukacyjną uczniów uchodźców. Pracownik socjalny konkluduje: *Wśród*

⁴⁸⁹ Zob. też K. Łukasiewicz, *Adaptacje do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce*, w: A. Paszko, *op. cit.*, s. 190; M. Nowak, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych...*, *op. cit.*, s. 5.

rodzin czeczeńskich nie ma potrzeby edukacji. Dzieci nie chodzą miesiącami do szkoły, często ją zmieniają, nie jest to dla nich żadnym problemem. Dziewczynki często kończą tylko szkołę podstawową i chłopcy też. Nie znam żadnego, który uczyłby się w szkole zawodowej. Chłopcy są bardzo zainteresowani sportem, ale zdobycie zawodu nie jest dla nich celem. Nie ma motywacji ze strony rodziców, żeby te dzieci się uczyły. Myślę, że wykształcenie szczególnie dziewczynek nie było ważne w Czeczenii i nie jest ważne teraz. Dziewczynki dosyć wcześnie wychodzą za mąż, mają zajmować się domem. Chłopcy i młodzi mężczyźni mówią, że nie ma u nich nawyku pracy przez osiem godzin. Mogą wykonywać swoje zadania, ale w takim czasie, w jakim im to odpowiada. Praca przez osiem godzin jest dla nich czymś nienaturalnym i takiej pracy nie szukają, tylko dorywczej. Dla Czeczenów wartością są więzy rodzinne i sport, a nie edukacja i posiadanie pracy.

Wypowiedź ta wskazuje na postrzeganie wartości edukacji i pracy wśród Czeczenów przez jednego z pracowników instytucji pomocowej. Mimo że jest ona w pewnym sensie stereotypowa, naznaczająca i stygmatyzująca tę grupę uchodźców, to bynajmniej nie jest to wypowiedź jednostkowa i odosobniona. W przeprowadzonych badaniach podobne głosy słychać było ze strony innych respondentów: *Dla młodzieży czeczeńskiej w wieku 15–16 lat zaczynają się już inne priorytety, nawet jeśli wcześniej szkoła była ważna. Bywa tak, że gdy w rodzinie nie ma ojca, to nastolatek przejmuje rolę głowy rodziny. I edukacja nie jest dla niego najważniejsza. On raczej zaczyna martwić się tym, jak tę rodzinę utrzymać. Uznaje, iż zdobycie fachu i pieniędzy jest rzeczą priorytetową. A dziewczyny są już przygotowywane do roli matki i gospodyni. Najłatwiej jest dzieciom, które zaczynają edukację od wieku przedszkolnego (pracownik socjalny WCPR).*

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań pozwalają stwierdzić, że czynniki, które mają wpływ na „zakorzenianie się” uczniów imigranckich w środowisku szkolnym, to znajomość języka polskiego, dobre samopoczucie w klasie i nawiązanie pozytywnych relacji z rówieśnikami; aktywne uczestnictwo w klasowych grupach zadaniowych i udział w różnych imprezach szkolnych i integracyjnych⁴⁹⁰. Tylko wtedy, gdy dziecko będzie miało

⁴⁹⁰ J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Monitoring postępów edukacyjnych uczniów bez biegłej znajomości języka polskiego – opis narzędzia*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, op. cit., s. 248.

poczucie bezpieczeństwa, będzie czuło się pewnie w środowisku nauczycieli i rówieśników, wówczas będzie w stanie skoncentrować się na nauce i będzie czyniło postępy edukacyjne⁴⁹¹. W dużej mierze od osobowości nauczyciela, jego zaangażowania oraz doświadczenia pedagogicznego, psychologicznego i międzykulturowego zależy proces „zakorzenienia się” uczniów cudzoziemskich w środowisku szkolnym.

Dodatkowym, równie istotnym czynnikiem jest nastawienie rodziców do szkoły i nauczycieli. W jednym z wywiadów przeprowadzonych przez Urszulę Markowską-Manista nauczycielka wskazała, że niekiedy problemy stwarzają sami rodzice: *Jedna z mam, która jest pół-Czeczenką, pół-Rosjanką i wychowuje samotnie swojego syna, czasami uważa, że jej dziecko jest niesprawiedliwie traktowane. Z perspektywy tej mamy wynika, że jej syn powinien być traktowany z racji swojego pochodzenia lepiej niż inne dzieci. I powinien być wyróżniany. Byłam świadkiem sytuacji, kiedy matka rościła pretensje do nauczycielki o rzeczy, które jej zdaniem nie powinny mieć miejsca w szkole. Chodziło o to, że nauczycielka zwróciła uwagę uczniowi, że on czegoś nie wie, bo on rzeczywiście nie wiedział. To podejście nauczycielki do ucznia podczas lekcji matka odebrała jako zarzut, krytykę skierowaną bezpośrednio do niej (NKSP).*

Brak zakorzenienia i brak poczucia przynależności do określonej grupy rówieśniczej w przestrzeni szkoły mogą rodzić samotność wśród dzieci i młodzieży migranckiej oraz poczucie bycia wyalienowanym i niezrozumianym zarówno przez nauczycieli, jak i przez rówieśników. Zdaniem Jadwigi Bińczyckiej: „Samotność kulturowa ma miejsce wówczas, gdy jednostka czuje się odseparowana od tradycyjnego systemu znaczeń i sposobu życia, gdy człowiek jest «out of place»”⁴⁹².

⁴⁹¹ K. Malanowska, *op. cit.*, s. 34–35.

⁴⁹² J. Bińczycka (red.), *Dziecko wśród dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1990, s. 86.

ROZDZIAŁ 8

UCZNIOWIE POCHODZENIA AFRYKAŃSKIEGO I POLSKO-AFRYKAŃSKIEGO W POLSKIEJ SZKOLE

8.1. Afrykanie w Polsce

Ogólna oficjalna liczba Afrykanów w Polsce w 2002 r. dochodziła do czterech tysięcy osób. Dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r. wskazują, że wówczas w Polsce na stałe rezydowało 2801 osób pochodzących z państw kontynentu afrykańskiego, z których 1514 posiadało polskie obywatelstwo. Obecnie liczba Afrykanów w Polsce uległa zwiększeniu. Według szacunków Fundacji Afryka Inaczej w Polsce żyje około pięciu tysięcy Afrykanów, a większość (ok. 2 do 3 tys. mieszka w Warszawie). Są to głównie mężczyźni, którzy założyli w Polsce rodziny (zazwyczaj binacjonalne) i tutaj ułożyli sobie życie. O wiele rzadziej mamy do czynienia ze związkami kobiet pochodzących z państw na kontynencie afrykańskim z Polakami lub związkami cudzoziemskimi (kobieta i mężczyzna z państwa na kontynencie afrykańskim⁴⁹³ pozostający w Polsce).

⁴⁹³ Urszula Markowska-Manista przeprowadziła wywiad z jedną z rodzin pochodzących z Afryki Zachodniej z dwójką dzieci, zamieszkującą w podwarszawskiej miejscowości. Niestety, z uwagi na aktualną sytuację związaną z negatywnym postrzeganiem migrantów w Polsce i falą medialnego „hejtu”, respondenci w fazie autoryzacji wywiadu nie wyrazili zgody na upublicznienie ich wypowiedzi.

Przeprowadzone w 2015 r. badania jakościowe pt. „AFRYKANIE W POLSCE badanie na rzecz zwalczania dyskryminacji” pokazały, że w Polsce zamieszkuje około 5405 Afrykanów, co stanowi niespełna 5% liczby imigrantów przebywających w Polsce⁴⁹⁴. „Wśród nich najwięcej jest przybyszów z krajów Afryki Północnej: Egiptu (957), Tunezji (837), Algierii (586) i Maroka (411). Liczni są również Nigeryjczycy (899). Liczba przybyszów z innych krajów kontynentu nie przekracza 200 osób. Wiele krajów reprezentowanych jest przez pojedynczych obywateli. Przez ostatnie 7 lat liczba Afrykanów w Polsce wzrosła o około 2300 osób”⁴⁹⁵.

Część respondentów – rodziców z kontynentu afrykańskiego – trafiła do Polski przypadkowo. Większość wskazała w wywiadach, że uciekała przed trudną sytuacją ekonomiczną, konfliktem bądź wojną w swoim ojczystym kraju. Wybór Polski jako kraju docelowego był dla większości przypadkowy. Często pozostanie w kraju nad Wisłą nie było planowane, lecz wynikało z różnych powodów, na przykład długiego oczekiwania na status uchodźcy, otrzymania kontraktu klubu piłkarskiego, podjęcia współpracy międzynarodowej czy otrzymania dobrze płatnej pracy w instytucji zagranicznej. Inni, młodzi mężczyźni skorzystali z oferty stypendiów zagranicznych m.in. w Polsce, Rosji czy na Ukrainie. Wybór Polski spośród tych trzech krajów był dla nich oczywisty. W latach 80. XX w. możliwość wyjazdu z kraju afrykańskiego do Polski była szansą dla młodych ludzi. Jednak moment przyjazdu do socjalistycznego kraju, gdzie oczekiwano lepszego życia, był zderzeniem z zupełnie odmienną rzeczywistością. Komunistyczna Polska była szokiem kulturowym dla obcokrajowca. Do tego dochodziły problemy językowe i różnice kulturowe. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej liczba uchodźców i migrantów chcących pozostać na terytorium RP nieznacznie się zwiększyła.

⁴⁹⁴ P. Duński, P. Średziński, *Badanie Opinii Publicznej na temat integracji obywateli państw afrykańskich w Polsce*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Agencja Wydawnicza EkoPress, Warszawa 2015, s. 12.

⁴⁹⁵ Dane MSWiA. Liczba osób, które posiadają ważne karty pobytu (stan na 9.12.2013 r.) z podziałem na kraje, za: P. Duński, P. Średziński, *op. cit.*, s. 12.

8.2. Trudności komunikacyjne uczniów afrykańskich w polskiej szkole

Nauczycielka, która uczyła dzieci z kraju w Rogu Afryki (nie wyrażono zgody na podanie nazwy kraju) wskazała, że: *Najwięcej trudności sprawia nauczycielom i uczniom bariera komunikacyjna. Dzieci uczą się polskiego i zmuszone są dodatkowo do nauki języka angielskiego, ponieważ aktualnie są w stanie porozumieć się tylko z innymi uchodźczymi dziećmi oraz asystentem, który prawdopodobnie jako jedyny z kadry potrafi komunikować się w ich rodzimym języku. Wymogi i zasady narzucają więc konieczność poznania drugiego języka, co również nie jest prostym zadaniem i może trwać bardzo długo* (NSPK).

Pojawiające się problemy komunikacyjne utrudnia fakt, że rodzice z krajów afrykańskich bardzo często w początkowych latach pobytu w Polsce słabo posługują się językiem polskim (lub wcale nie używają polskiego) i trudno im się porozumieć z pracownikami szkoły. Co więcej, nieznamość języka kraju, do którego wyjechali, skutkuje niemożnością wsparcia swoich dzieci w procesie zdobywania wykształcenia (np. problematyczne prace domowe). Bardzo rzadko dochodzi do sytuacji, w których uczeń rodziców pochodzących z państw afrykańskich pełni rolę tłumacza w relacji rodzice–pracownicy szkoły. Część respondentów – ojców wskazywała, że nie mają problemów w kontaktach z wychowawcami swoich dzieci, gdyż dobrze znają język polski (tu studiowali, tu uczęszczali na kursy polskiego).

Kolejnym problematycznym aspektem okazały się kontakty, a raczej częsty brak kontaktów pomiędzy rodzicami polskimi i cudzoziemskimi w przestrzeni szkoły. Poza wywiadówkami nauczycielki wskazały w wywiadach na inne sytuacje, w których rodzice polscy, dwukulturowi i cudzoziemscy mogą się spotykać: *Na szkolnych uroczystościach, na wyjazdach jako opiekunowie i wtedy, kiedy odbierają dzieci, bo często przychodzą grupowo w podobnych godzinach. Wtedy spotykają się i chwilę rozmawiają. W szkole też jest taki zwyczaj, że generalnie każde dziecko na urodziny zaprasza klasę do swojego domu. Oczywiście są też małe grupy zaprzyjaźnionych rodziców, których dzieci kolegują się ze sobą. I to właśnie najczęściej tacy rodzice mają ze sobą bliższy kontakt* (PswSP).

Jedna z matek wymieniła programy integracyjne, w których uczestniczyła i w których czasem biorą udział rodzice innych dzieci: *Te programy, inicjatywy są przydatne. Przychodzą na nie Polacy i obcokrajowcy, i to pomaga poznać*

siebie nawzajem, bo według mnie Polacy boją się zbliżyć do osób o innym kolorze skóry. Wydaje mi się, że Polacy nie są otwarci, a obcokrajowcy myślą, że Polacy ich nie lubią. Ja im tłumaczę, że może niektórzy nie lubią ciemnoskórych, ale większość się boi, bo nie mają kontaktów. A jak już siebie nawzajem poznają, to są bardzo mili i otwarci. Ja kilka razy brałam udział w spotkaniu przy kawie, w którym brali udział Polacy i obcokrajowcy z różnych krajów. Przyszło wielu ludzi i naprawdę później siedzieli, rozmawiali. To wiele znaczy, że się spotykamy, bo wtedy mamy szansę się poznać (MaErK).

8.3. Funkcjonowanie i komunikacja uczniów pochodzenia afrykańskiego w szkole

Nauczyciele, z którymi przeprowadziła wywiady Urszula Markowska-Manista, mają zróżnicowany staż i doświadczenia związane z pracą z dziećmi z kontynentu afrykańskiego. Badania wykazały, że na ich podejście do uczniów z tych krajów wpływa wcześniejszy kontakt (podróże, znajomości w krajach na kontynencie afrykańskim, wcześniejsze doświadczenia w pracy z uczniami z Afryki, posiadanie znajomych, w których rodzinie jest Afrykańczyk – zazwyczaj mężczyzna ożeniony z Polką), wiedza o krajach, z których pochodzą uczniowie, znajomość drugiego języka (obcego), w którym mogą komunikować się z dziećmi i ich rodzicami oraz stereotypy, uprzedzenia, postawy wobec osób pochodzenia afrykańskiego.

Jedna z nauczycielek wskazała różnice w pracy z dziećmi i młodzieżą z krajów arabskich i afrykańskich a z dziećmi polskimi: *Ja o wiele bardziej lubię pracować z dziećmi z kultury arabskiej, to znaczy mówię o dzieciach z państw, które znam: Turcji, Maroka, Syrii. Wynika to w dużej mierze z tradycji tych państw. Jest tam ogromny kult nauczyciela, w związku z tym dziecko bardzo nauczyciela szanuje, to wynosi z domu. Z tymi dziećmi w szkole rzadko są problemy. Dużo więcej kłopotów mam z dziećmi polskimi, które też są w naszej szkole. W Polsce panuje dzieciocentryzm. Przed dziećmi się klęka, zadaje się im pytania, co one myślą, czego chcą. Rzadko się od nich wymaga i to czuć. To są dzieci, które polemizują, wchodzi w dyskusję, są niesubordynowane. Oczywiście da się z nimi porozmawiać i całkiem fajnie pracować, ale to są na przykład dzieci, które nie mówią „dzień dobry”, kiedy wchodzi do klasy, nie mówią „dziękuję”, kiedy coś*

dostaną. Rodzice często je wtedy tłumaczą, że „się wstydzą”. Tego jednak nie spotykam w innych kulturach na przykład w rodzinach francuskich. Dziecko jest zobligowane, żeby zachowywać się zgodnie z zasadami savoir-vivre. Dziecko się traktuje jak osobę dorosłą, która powinna znać kod. Ten kod względem nauczyciela w krajach arabskich jest bardzo korzystny dla nauczyciela, podobnie jest w krajach afrykańskich. Przy czym cały czas pragnę podkreślić, że mówię w kontekście rodzin, z którymi pracowałam. Nie miałam na przykład nigdy do czynienia z osobami zamieszkującymi slumsy. Te rodziny, które znam z krajów afrykańskich, czyli Kenia, Mali, Burkina Faso, mają ogromne poszanowanie tradycji. W Mali czy Burkina Faso, gdzie istnieje wielożeństwo, tradycja ma ogromne znaczenie, na przykład wszyscy mają świadomość, która żona podejmuje, które decyzje i wszyscy się temu podporządkowują. Dla mnie to było zawsze takie niezwykle, że ta tradycja jest taka niemówiona, a jednocześnie bardzo obecna, na przykład przy stole, nie mówi się przy jedzeniu, najpierw człowiek zawsze je, a później mówi. To są takie tradycje, które jakoś od dziecka są pielęgnowane. Wypowiedź ta świadczy o tym, że respondentka czerpie wiedzę dotyczącą funkcjonowania dziecka cudzoziemskiego w szkole (w tym wypadku, arabskiego, francuskiego i afrykańskiego) tylko z własnych obserwacji i doświadczenia w pracy z tą grupą osób, co może rodzić stereotypy i uprzedzenia.

8.4. Rodziny dwukulturowe

Dzieci z rodzin dwukulturowych, binacjonalnych, dwunarodowych stanowią dotychczas mało zbadaną grupę w Polsce. Terminy te zostały zaczerpnięte z literatury dotyczącej związków dwukulturowych, binacjonalnych, a więc związków obywateli dwóch różnych państw. Związki nieformalne bądź „małżeństwa zawierane z cudzoziemcami są rodzajem wskaźnika otwartości społeczeństwa na kontakty z innymi krajami, pośrednio informując również o skali długotrwałej emigracji lub imigracji, prowadzącej do możliwości wystąpienia trwałej, intymnej więzi pomiędzy obywatelami dwóch państw”⁴⁹⁶. Małżeń-

⁴⁹⁶ P. Szukalski, *Małżeństwa binacjonalne*, „Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny, nr 3/2013, <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/3556/2013-03%20Ma%C5%82%C5%BCe%C5%84stwa%20binacjonalne%20w%20Polsce.pdf?sequence=1> [dostęp: 06.09.2016].

stwa binacjonalne są kategorią, która „w dobie masowych migracji i powstawania «rodzin światowych», staje się ważna”⁴⁹⁷.

W Polsce liczba małżeństw binacjonalnych wzrasta. Dane GUS wskazują, że ich liczba „rosła od 3154 w 1996 r., osiągając pierwsze maksimum w 2004 r. (4080), potem nieco zmniejszyła się, po czym w roku 2009 osiągnęła kolejne maksimum (4120), by w następnych latach nieco się zmniejszyć (w roku 2014 3367 małżeństw z cudzoziemcami). Małżeństwa Polek i Polaków z cudzoziemcami odpowiadały za niewielką część ogółu rejestrowanych związków, mieszcząc się w badanych okresie w przedziale 1,5–2,1% ogółu małżeństw zawieranych w Polsce, osiągając maksimum w 2004 r. (w 2014 r. – 1,8%). Generalnie, przeważały małżeństwa kobiet, stanowiąc od 56,9% do 79,2% ogółu rejestrowanych związków, przy czym o ile pod koniec lat 90. odsetek ten malał, osiągając najniższy poziom w roku 2003 (wystąpiła wówczas rekordowa liczba małżeństw Polaków z mieszkankami Ukrainy), o tyle w ostatnich latach frakcja ta szybko się podnosiła, po czym osiągnęła w latach 2011–2014 stabilizację na poziomie 76–79%”⁴⁹⁸.

W przypadku analizy krajów pochodzenia partnerów polskich obywateli i obywaterek – kraje afrykańskie znajdują się w grupie określanej w badaniach państwami „egzotycznymi”. Często ich obywatele, chcący zawrzeć małżeństwo z Polką/Polakiem, są postrzegani właśnie przez pryzmat możliwości uzyskania prawa do stałego pobytu w Polsce, a tym samym w Unii Europejskiej. Dane GUS przywołane w „Biuletynie Migracyjnym” z 2012 r. wskazują, że „Polki stosunkowo chętnie wychodziły za mąż za obywateli krajów afrykańskich. W 2010 r. zawarły 60 małżeństw z obywatelami Nigerii (dwa lata wcześniej – 175), 49 z obywatelami Tunezji i 43 z obywatelami Egiptu”⁴⁹⁹.

Ewa Sowa-Behtane w swoich badaniach dotyczących rodzin binacjonalnych zwróciła uwagę, że „dzieci z takich rodzin bardzo często są bogate w doświadczenia wielokulturowe, znają tradycje dwóch krajów, posługują się dwoma językami, mają za sobą wiele podróży międzynarodowych. Jed-

⁴⁹⁷ <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12441/2015-07%20Ma%C5%82%C5%BCe%C5%84stwa%20binacjonalne.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 27.07.2016].

⁴⁹⁸ P. Szukalski, *op. cit.*

⁴⁹⁹ *Małżeństwa binacjonalne w 2012*, „Biuletyn Migracyjny”, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/37-sierpien-2012/malzenstwa-binacjonalne-w-2012-r> [dostęp: 27.07.2016].

nak rodziny te może również cechować niezgoda i problemy z akceptacją «inności»⁵⁰⁰.

W dalszej części rozdziału prezentujemy fragmenty wywiadów z dorosłymi dziećmi z rodzin dwukulturowych, rodzicami i nauczycielami, dotyczące wychowania i edukacji dzieci cudzoziemskich pochodzenia afrykańskiego i dzieci dwukulturowych, których jeden z rodziców ma pochodzenie w kraju afrykańskim bądź arabsko-afrykańskim, obrazujące ich szkolną sytuację w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Część rodziców z rodzin dwukulturowych: kobiet Polek – partnerek Afrykańczyków i matek dzieci dwukulturowych doświadczyła w Polsce nietolerancji, dyskryminacji, mowy nienawiści bądź rasizmu (dotyczyło to przede wszystkim partnera bądź dzieci). Dyskryminacja i nietolerancja – na co wskazują wypowiedzi respondentów i respondentek – zawarte są również w ukrytym programie przedszkola i szkoły. Opierają się na stereotypach, uprzedzeniach, braku wcześniejszych kontaktów z osobami z innych kręgów kulturowych. Odnosić się to może zarówno do sposobów postrzegania, jak i relacji oraz komunikacji uczniów, nauczycieli, pozostałej kadry pedagogicznej, na co wskazują również badacze w raporcie „Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona”: „W większości szkół nasi rozmówcy i rozmówczynie odtworzyli sytuacje związane z gorszym traktowaniem osób ze względu na pochodzenie etniczne, narodowe, terytorialne. W kilku przypadkach były to osobiste historie cudzoziemców – dzieci, które przeprowadziły się do Polski wraz z rodzinami, ubiegające się o status uchodźcy. W relacjach tych osób charakterystyczne jest pojawienie się splotu kilku czynników, takich jak nieznamość języka grupy dominującej, poczucie wyobcowania, poczucie tymczasowości oraz tęsknota za swoim krajem”⁵⁰¹.

W wywiadach rodzice wielokrotnie wskazywali, że chcieliby, aby ich dzieci uniknęły tego typu sytuacji, które są dyskryminujące (w przedszkolu, szkole, w środowisku zamieszkania), a które jednak występują na co dzień: *W przedszkolu była jedna dziewczynka, która mówiła, że syna nie lubi, bo on ma kręcone włosy, a jego tata jest brzydki. Ale ogólnie bawiła się z nim.*

⁵⁰⁰ E. Sowa-Bethane, *Czas wolny przedszkolaków z rodzin wielokulturowych*, „Edukacja Elementarna”, EETP- Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, nr 35(2015), s. 1, <http://eetp.ignatium.edu.pl/sites/eetp/files/artykuly/eetp.35.6.sowa-behtane.pdf> s. 119 [dostęp: 27.07.2016].

⁵⁰¹ K. Gawlicz, *op. cit.*, s. 103.

Musiała jednak dojść do rozmowy z dzieckiem, bo czuło się ono przez dziewczynkę nielubiane (KPN35); Kiedy córka poszła do przedszkola, wszyscy się na nią patrzyli. Zdarzyło się, że rodzice innych dzieci, głównie matki głąskaly ją po głowie i mówiły: „jaka śliczna mała czarnulka” (CAMW). Również inna respondentka wskazuje na przedszkole jako miejsce trudnych doświadczeń jej córki: Inne dziewczynki zapytały pewnego dnia, dlaczego jest czarna, a nie biała jak inne dzieci. Trudno było wytłumaczyć dziecku, które poza ojcem nie widzi innej podobnej osoby, że na świecie są ludzie o różnych kolorach skóry i że to jest normalne (KPE40).

Również dorosła córka z rodziny dwukulturowej odniosła się do swoich doświadczeń z dzieciństwa i okresu dojrzewania, związanych z odmiennym, wyróżniającym ją wyglądem: *Nienawidziłam tego [koloru skóry – przyp. U.M.-M.], uważałam, że to jest moje przekleństwo, że tak wyglądam, to nie było tak, że się spotykałam z czymś bardzo negatywnym, z rasizmem, ale to też dlatego, że jestem dziewczyną. Ludzie mi zazdrościli, w szczególności kobiety, że nie musiałam się opalać, ale to było dla mnie jak przekleństwo, jak jakaś blizna na twarzy, miałam negatywne emocje w stosunku do siebie, miałam ciężkie dorastanie wewnętrznie i bardzo zawsze chciałam być biała. Potem zaczęłam to lubić w sobie, ale czułam, że nie mam swojego miejsca na ziemi. Oglądałam taki film „Australia”, był tam wątek chłopca, który był dzieckiem Aborygenki i Brytyjczyka, i mówił, że takie dzieci są nazywane kundlami, że to nie są dzieci ani białe, ani czarne, że są żadne. I pamiętam, że strasznie silne zrobiło to na mnie wrażenie, jak oglądałam ten film, bo właśnie tak się czułam, że nie mam swojego miejsca ani wśród białych, bo nie jestem biała, ani wśród czarnych, bo nie jestem czarna. I chyba to sprawiło, że się tak zakochałam w Londynie, bo tam wszyscy są tacy, wszyscy są biali, czarni, zieloni, kolorowi i nikt tam nawet nie spojrzy na mnie w taki sposób, że „ojej, jestem inna”, a ja pamiętam, że codziennie szłam do szkoły i codziennie każdy się na mnie gapił. Teraz to bardzo lubię, uważam, że jest to mój wielki atut. Podoba mi się to, że się wyróżniam, że ktoś moją urodę podkreśla, więc jestem teraz z tego bardzo zadowolona. I dalej: Moja mama mówiła mi, że jestem śliczna, ale też nie umiała mi pomóc, bo to było trudne. Ona nie mogła mi pomóc. Ja się czułam porzucona przez ojca, i czułam, że jedyna rzecz, jaką mi pozostawił, to mój kolor skóry, że to taki bagaż, z którym będę musiała żyć przez całe*

życie. I była to rzecz, która przypominała mi o nim, nie mogłam się go wyprzeć, nie mogłam powiedzieć, że moim tatusiem jest mąż mojej mamy, który jest biały (PISoK20).

8.4.1. Kontakty nauczycieli z rodzicami uczniów dwukulturowych, binacjonalnych

Kontakty nauczycieli z rodzicami uczniów dwukulturowych, binacjonalnych różnią się od kontaktów z rodzicami uchodźcami. W związku z tym, że jedno z rodziców ma polskie pochodzenie (zazwyczaj matka⁵⁰²), kontakt z kadrami pedagogicznymi nie stanowi problemu, zarówno w odniesieniu do języka komunikacji, jak i znajomości zasad funkcjonowania szkoły. Jedna z matek z rodziny dwukulturowej (polsko-afrykańskiej) wskazała, że w komunikacji pomiędzy nią a nauczycielami nigdy nie było żadnej bariery. Ona – nie będąc Polką – zdaje sobie sprawę, że nie mówi płynnie w języku polskim, ale to nie jest dla niej jako rodzica przeszkodą w komunikacji z pracownikami szkoły. Jest dumna, bo na wywiadówkach jej dzieci są chwalone, gdyż bardzo dobrze się uczą i otrzymują świadectwa z czerwonym paskiem oraz wyróżnienia za osiągnięcia naukowe. Z kolei inna z matek pochodząca z Erytrei na własnym przykładzie zauważyła, że kontakt warunkowany jest otwartością obu stron: szkoły i rodziców. Trudnością natomiast jest ograniczona współpraca z rodzicami uchodźcami, którzy nie znając języka, nie mają dostatecznej pomocy ze strony ośrodka bądź szkoły: *Trudno wymagać współpracy od rodziców, jeśli słuchając nauczyciela, w optymalnym razie tylko się uśmiechają, prawie nic nie rozumiejąc* (NKSP). Bariera językowa w konsekwencji pociąga za sobą izolację dorosłych (wycofanie, niepodejmowanie inicjatywy) oraz ich dzieci w grupie rówieśniczej. Może nasręczać trudności w akceptacji kulturowej i wizualnej odmienności. W przestrzeni szkolnej pojawiają się także problemy z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego z uczniami nieznanymi języka polskiego, a także trudności w relacjach z rodzicami uchodźczymi i rodzicami cudzoziemskimi z powodu stereotypów i uprzedzeń. Język daje możli-

⁵⁰² Na podstawie przeprowadzonych wywiadów z rodzicami polsko-afrykańskimi i polsko-arabskimi.

wość wniknięcia w te wszystkie przestrzenie oparte na komunikacji, które są potrzebne do prawidłowego funkcjonowania jednostki w nowej kulturze⁵⁰³.

Niektórzy nauczyciele podkreślają, że dzieci odmienne kulturowo pochodzące ze związków dwukulturowych z Polką lub Polakiem znają polską kulturę i nie ma z nimi większych problemów niż z uczniami ze związków monokulturowych. Również szkoły, w których uczą się dzieci dwukulturowe i ich kadra pedagogiczna – jak wskazuje jedna z pedagożek pracująca w świetlicy: *Jestem przyzwyczajona do sytuacji, że tutaj w szkole są dzieci z innych kultur. Jak nauczyciele dostają takie dziecko do klasy, to przygotowują samodzielnie w celach zapoznawczych międzykulturowe zajęcia. Ja się nigdy nie spotkałam z tym, aby na tym osiedlu, gdzie jest szkoła, były jakieś problemy o podłożu kulturowym dotyczące tego, że ktoś pochodzi z innego państwa albo ma inny kolor skóry. Generalnie mieszkają tu ludzie bardzo tolerancyjni. Na wywiadówkach też nigdy nie było problemów. Ale niedaleko jest ośrodek, w którym mieszkają Romowie i myślę, że problemy skierowane są na dzieci romskie, które nie chodzą do szkoły. Oni na tym osiedlu i w tej szkole czują się jak w takim swoim małym getcie (PsKSP).*

Nauczyciele nie mają problemów związanych z nauczeniem się imion dzieci pochodzących z rodzin binacjonalnych (i dlatego ich nie „spolszczają”, co często zdarza się w przypadku imion dzieci uchodźczych). Często dzieci z takich rodzin urodziły się w Polsce i dlatego otrzymują polskie imiona: Maria, Antonina, Sara, Mateusz, Jakub, Julia, Anna, Ewa, Adam. W wywiadach wskazano, że niekiedy dziecko otrzymuje dwa imiona (jedno z kultury matki i drugie z kultury ojca), bądź polskie imię jest używane w brzmieniu francuskojęzycznym lub anglojęzycznym (skutek wpływów kolonialnych w byłych koloniach francuskich lub brytyjskich oraz nowych trendów związanych z nadawaniem dzieciom imion sportowców, aktorek, piosenkarek itp.). Jedna z matek z rodziny binacjonalnej wskazała, że: *Dziś są różne trendy. Niektórzy wybierają swoim dzieciom imię Adam czy Sara, bo są uniwersalne, zarówno arabskie, polskie, jak i angielskie, więc nikt w rodzinie ani wśród przyjaciół nie ma problemu z odmianą i wymową. No i takie imię za dużo nie mówi o pochodzeniu dziecka, a w dzisiejszym świecie to przecież ważne, aby być obywatelem świata (MaPINigK).* Inny

⁵⁰³ Por. T. Halik, E. Nowicka, W. Połec, *op. cit.*

rodzic podkreślił: *Ja z moją partnerką wybraliśmy imię, które jest używane i w Afryce, i w Europie* (OjSomM). Jeszcze inny wskazał, że to on wybrał angielsko brzmiące imiona dla syna i córki: *a żona i jej rodzice to zaakceptowali* (OjKenM). Dwójka rodziców (ojciec z państwa w Afryce Środkowej i matka z państwa w Afryce Wschodniej) zwróciła uwagę na rolę teściów w procesie nadawania imion wnukom. Polscy teściowie w tych dwóch przypadkach – z uwagi na ogromne zaangażowanie w proces wychowania dzieci – brali czynny udział w wyborze ich imion.

W przypadku rodzin binacjonalnych polski rodzic bierze na siebie odpowiedzialność za kontakty ze szkołą i dbałość o edukację szkolną dzieci. Nie oznacza to jednak braku zainteresowania wychowaniem i edukacją dziecka ze strony drugiego rodzica, a jedynie wskazuje na trudności, jakie piętrzą się przed rodzicami pochodzącymi z innych krajów i kultur.

ROZDZIAŁ 9

UCZNIOWIE Z KRAJÓW ARABSKICH (IRAK, SYRIA, PALESTYNA, ARABIA SAUDYJSKA) I Z RODZIN DWUKULTUROWYCH W POLSKIEJ SZKOLE

9.1. Cudzoziemcy z krajów arabskich w Polsce

Nie ma dokładnych danych o liczbie osób pochodzenia arabskiego i liczbie uczniów z krajów arabskich w polskich szkołach. Wynika to z faktu, że dane dotyczące narodowości uczniów cudzoziemskich nie są gromadzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, informacje zaś Urzędu ds. Cudzoziemców, MEN i GUS różnią się od siebie w związku z różnicami dotyczącymi gromadzenia danych statystycznych oraz mobilnością dzieci i młodzieży cudzoziemskiej objętej prawem do edukacji na terenie RP. W literaturze przedmiotu można jednak spotkać fragmentaryczne informacje o pochodzeniu uczniów obcokrajowców, ale są to materiały gromadzone przez poszczególne kuratoria oświaty.

Katarzyna Górak-Sosnowska i Magdalena Nowaczek-Walczak piszą, że „nie ma danych statystycznych dotyczących liczby dzieci muzułmańskich uczących się w polskich szkołach. Liczba uczniów uczęszczających do międzyшкоlnych punktów katechetycznych prowadzonych przez organizacje

muzułmańskie szacowana jest na około 400 osób⁵⁰⁴, a trzeba pamiętać, że nie każde dziecko muzułmańskie posyłane jest na takie formalne lekcje⁵⁰⁵.

Jak wynika z informacji uzyskanych w wywiadzie przeprowadzonym przez Edytę Januszewską z irackim profesorem [patrz rozdział dotyczący systemu edukacji w Iraku – przyp. auterek], w Polsce mieszka około 800 Irakijczyków. Pierwszą kategorią są osoby, które przyjechały do Polski na studia (najczęściej medyczne) w latach 70. i 80. XX w. Irakijczycy i Syryjczycy (najczęściej mężczyźni) znaleźli sobie polskie żony i zdecydowali się zostać tutaj na stałe. Są wykształceni, znają języki obce, pracują w swoim zawodzie i są zakorzenieni w polskiej kulturze i polskiej rzeczywistości społecznej. Drugą kategorią cudzoziemców z krajów arabskich są migranci ekonomiczni, którzy przyjechali do Polski po 1989 r. w celu założenia własnego biznesu i niektórzy z nich również pozostali w Polsce na dłużej/lub na zawsze. Trzecią kategorią są uchodźcy, którzy uciekli z powodu wojny toczącej się w ich krajach (Syria i Irak) lub współpracowali z polską armią walczącą w tym regionie⁵⁰⁶.

Osoby z państw arabskich doświadczają w Polsce silnej stereotypizacji i są postrzegane przez pryzmat różnic cywilizacyjnych, religijnych, kulturowych i społecznych; widzianych przez większość jedynie na ekranach telewizorów, a prezentowanych schematycznie w rolach odczłowieczonych: „terrorystów”, „niewydukowanych biedaków”, doświadczanych przemocą „muzułmańskich kobiet”. Potęguje je lęk przed ekstremizmem islamskim⁵⁰⁷. Jedna z respondentek mówi: *Myszę, że ten stereotyp zaczął się po wydarzeniach z 11 września, a następnie kolejnych atakach terrorystycznych, konfliktach zbrojnych i reportażach na ten temat. Na każdego patrzymy, jak na potencjalnego terrorystę. Zwłaszcza na mężczyzn. Kobietom współczujemy, wydaje się nam, że są maltretowane, bite, sprzedawane etc. A mężczyzna jest*

⁵⁰⁴ K. Górak-Sosnowska, *The place of religion in education in Poland*, w: G. Lauwers, J. de Groof, P. de Hert (red.), *Islam (Instruction) in State-Funded Schools. Country Reports*, Universiteit Antwerpen, Antwerpen 2012, s. 194–205.

⁵⁰⁵ K. Górak-Sosnowska, M. Nowaczek-Walczak, *Dziecko muzułmańskie w polskiej szkole*, „Oświata Mazowiecka”, nr 3(25)/listopad 2015, s. 8–9.

⁵⁰⁶ Zob. m.in. A. Kosowicz, A. Marek, *Muzułmanie i uchodźcy...*, *op. cit.*, s. 19.

⁵⁰⁷ Więcej w: K. Górak-Sosnowska, *Co wiemy o islamie? Polacy wobec islamu i muzułmanów*, „Teofil. Pismo Kolegium Filozoficzno-Teologicznego Dominikanów”, nr 2(24)/2006, s. 160; P. Sochal-Jaubowska w rozmowie z K. Górak-Sosnowską, *Nie ma sensu wybielać Islamu*, <http://kulisy24.com/spoleczenstwo/nie-ma-sensu-wybielac-islam> [dostęp: 19.09.2015].

terrorystą, nienawidzi katolików, znęca się nad żoną, wywozi dzieci, zabija za drobne przewinienia. Arab równa się terrorysta. W telewizji często słyszy się o kolejnych atakach. Albo pokazywane są zdjęcia kobiet oblanych żującym kwasem. O Arabach często się mówi, że są bogaci, śpią na ropy naftowej i jeżdżą na wielbłądach. Poza stereotypem terrorysty jest stereotyp szejka – bogatego z haremem (NKSPI).

9.2. Trudności komunikacyjne uczniów z krajów arabskich w szkole

Funkcjonowanie uczniów z krajów arabskich w polskiej klasie szkolnej jest warunkowane wieloma zewnętrznymi i wewnętrznymi czynnikami. Wśród problemów, z którymi muszą zmierzyć się uczniowie trafiający do polskiej szkoły, znajdują się m.in.: częsty brak kontaktu z rówieśnikami z kraju pochodzenia, samotność i wyobcowanie wypływające z trudnej do pokonania bariery językowej, trauma związana z wcześniejszymi przeżyciami w kraju i szok kulturowy wynikający z konieczności zmiany środowiska życia oraz niezrozumienia nowej kultury i tradycji, konieczność podjęcia nauki w szkole po długiej przerwie w zupełnie innym systemie i kontekście kulturowym⁵⁰⁸.

Wskazana w jednym z przeprowadzonych wywiadów sytuacja komunikacyjna z uczniami z krajów arabskich okazała się na gruncie polskiej szkoły bardzo utrudniona. Wiązało się to z brakiem znajomości przez dzieci języka polskiego oraz jakiegokolwiek innego języka obcego, a także z brakiem znajomości/lub słabą znajomością języka angielskiego przez nauczycieli i brakiem asystenta kulturowego. Jedna z nauczycielek gimnazjum mówi, że w przypadku dziewczynki z Syrii, na początku jej pobytu w szkole, rozmowa odbywała się tylko w języku angielskim. Obecnie po 14 miesiącach chodzenia do szkoły komunikowanie się przebiega w języku polskim, tylko od czasu do czasu wtrącane są słowa angielskie: *Na początku jej pobytu w szkole rozmowa odbywała się na migi oraz za pomocą rysunków. Tylko czasami wtrącałam angielskie słowa, bo nie znam dobrze języka (7GK).*

⁵⁰⁸ Więcej w: M. Zabiegała, J. Sobotnik, *op. cit.*

Druga podkreśliła, że dla dobrej i efektywnej komunikacji z dziećmi pochodzenia arabskiego nauczyciele i polscy uczniowie potrzebują znajomości języków obcych: *W mojej szkole z uczniami obcokrajowcami nauczyciele i uczniowie naszej szkoły porozumiewają się głównie w języku angielskim. Jedna z mam dwa razy w tygodniu przychodzi do szkoły i prowadzi lekcje z języka arabskiego dla nauczycieli i chętnych uczniów. Zajęcia są bardzo ciekawe, ponieważ ucząc języka, opowiada różne historie o życiu codziennym, tradycjach, zachowaniach i tym podobnie. Nam – nauczycielom, brakuje przede wszystkim znajomości języka angielskiego. Utrudnia to podstawową komunikację interpersonalną (PsK).*

9.3. Różnice kulturowe

Niekiedy różnice kulturowe – z uwagi na brak wiedzy oraz umiejętności nauczycieli do radzenia sobie w zróżnicowanych sytuacjach międzykulturowych – wzmacniają uprzedzenia i mogą prowadzić do nieporozumień oraz eskalacji konfliktów. „Różnice międzykulturowe dotyczą tak podstawowych pojęć, jak czas i przestrzeń, a także bardziej szczegółowych – choć nie mniej ważnych – kategorii, jak jedzenie i własność”⁵⁰⁹. Wiele stereotypów związanych z postrzeganiem osób odmiennych kulturowo przez pryzmat utartych schematów odnoszących się do różnic kulturowych okazuje się nieaktualnych we współczesnym świecie.

Jednym z przykładów jest przypadek syryjskiej dziewczynki w polskiej szkole, o której nauczycielki opowiadają w następujący sposób: *Nie zauważyłam różnic w ubiorze między nią a polskimi dziewczętami. Dana bardzo często chodzi w spodniach i w bluzie (W1GK). Dziewczynka siedzi z polskimi koleżankami w ławce, głównie z tymi, które jej pomagają na lekcji, albo siedzi sama. Z chłopcami w ogóle nie siada. Na przerwach jest tak samo. Jak jej ktoś nie zagadnie, to się nie odzywa (W2GK). Polskie dziewczynki wchodzi w wiek dojrzewania na luzie, oglądają się za chłopakami, a Syryjka jest bardzo grzeczna, wyciszona i wycofana (W2GK). Dana dużo lepiej czuje się*

⁵⁰⁹ *Relacje Międzykulturowe*, s. 131, <http://bi.gazeta.pl/im/5/4688/m4688955.pdf> [dostęp: 04.07.2016].

w towarzystwie polskich dziewczynek niż chłopców. Polskie uczennice bardzo się nią zaopiekowały. Dziewczynka powiedziała też, że woli towarzystwo polskich koleżanek niż dziewczynek z Afganistanu, które także uczą się w tej samej klasie. Wynika to z religii – ona jest katoliczką, a one muzułmankami i dlatego nie znajduje z nimi wspólnego języka (W1GK). Dana bierze udział w lekcjach religii (W1GK).

W przypadku uczniów z Iraku uczęszczających do polskiej szkoły różnice kulturowe uwydatniły się w procesie komunikacji, w odniesieniu do płci i w związku z autorytetem. Jak zauważyła jedna z nauczycielek z gimnazjum, chłopcy mieli zupełnie odmienny stosunek do kobiet i do mężczyzn nauczycieli: *Nauczyciel-mężczyzna był dla nich ważną osobą – jak sami powiedzieli – był dla nich mistrzem, którego należy słuchać i szanować. Natomiast w ogóle nie chcieli rozmawiać z kobietami-nauczycielkami, a na ich pytania odpowiadali półsłówkami. Ze mną zaczęli rozmawiać, bo kiedyś na lekcji poruszyłam temat piłki nożnej i drużyn piłkarskich. Chyba zrobiłam na nich wrażenie. Z polskimi uczennicami, ale także z chłopcami w ogóle nie rozmawiali. Trzymali się tylko ze sobą. Byli bardzo opiekuńczy w stosunku do młodszej siostry, która chodziła do naszej szkoły. Chłopcy zawsze razem z nią przychodzili do szkoły. Gdy kończyła lekcje później niż oni, czekali na nią pod szkołą, aby razem wrócić do domu (W2GK).*

Jedna z matek (Irakijka), opowiadając o sytuacji edukacyjnej dzieci przyznała, że: *Jeśli chodzi o szkołę, to synowie nie mają większych problemów. Obydwaj chcą zostać lekarzami. Starszy syn chodzi na kółko matematyczne, historyczne i przyrodnicze. Synowie najbardziej lubią matematykę, może dlatego, że oboje jesteśmy inżynierami. Starszy syn lubi też bardzo język polski i historię. Bardzo pilnuję dzieci, żeby miały odrobione prace domowe (uchodźczyń z Iraku).*

Jak podkreślili nauczyciele uczący dziewczynkę z Syrii i chłopców z Iraku, uczniowie ci nie brali udziału w żadnych konkursach i zajęciach pozalekcyjnych. Uczennica z Syrii chodziła tylko na dodatkowe lekcje z języka polskiego (W1GK).

Inna z nauczycielek powiedziała o problematycznej sytuacji, jaką jest brak wsparcia drugiego nauczyciela w pracy z uczniami polskimi i cudzoziemskimi, gdyż: *polscy uczniowie są cierpliwi i wyrozumiali, gdy mówię wolno specjalnie dla tych chłopców, ale czasami to jest trudne, bo nie mogę sobie za często na to pozwalać, bo chcę zrealizować program (W2GK).*

9.4. Rotacja uczniów pochodzenia arabskiego w polskich szkołach

Istotnym zagadnieniem związanym z pojawianiem się w szkole uczniów uchodźczych i migranckich jest ich rotacja. Jak wykazały badania, rodzice zapisywali swoje dzieci do szkoły we wrześniu, ale także w czasie trwania roku szkolnego. Najczęściej związane to było z okresem przyjazdu do Polski. Zdarzały się sytuacje, że dzieci chodziły do szkoły przez kilka miesięcy, potem w czasie roku szkolnego rodzice przerywali ich naukę i całą rodziną wyjeżdżali za granicę na kilka miesięcy, aby ponownie w ciągu tego samego roku wrócić do szkoły. Pedagog szkolny w jednym z gimnazjów stwierdza: *Mieliśmy trójkę uczniów z Iraku w ubiegłym roku szkolnym, ale szybko ukończyli u nas edukację, po prostu wyjechali do USA (5GM)*. A nauczycielka języka polskiego w tym gimnazjum dodaje: *Przychodzili [uczniowie z Iraku – przyp. E.J.] do szkoły i mówili, że traktują Polskę jako kraj przejściowy, więc nie mieli motywacji do nauki języka. Nasz kontakt był ograniczony. Entuzjazmu do nauki w nich nie było, co im się powiedziało, to zrobili, ale bez chęci. Mówili, że zamierzają wyjechać najpierw do Francji, a potem do Stanów. Otwarcie o tym mówili (7GK)*. Ponieważ w szkołach była duża rotacja dzieci cudzoziemskich, statystyki szkolne szybko się zmieniały. Inna respondentka następująco opisuje początki edukacji dziewczynki z Syrii w gimnazjum: *trafiła do naszej szkoły w czasie trwania roku szkolnego. Ponieważ nie знаła języka polskiego, postanowiono, że do końca roku będzie przychodzić na lekcje jako wolny słuchacz. Niestety, miała dużo nieobecności i nauczyciele przypuszczali, że wynika to z jej niechęci do nauki języka polskiego. Ja jednak uważam, że przyczyną nieobecności w szkole z jednej strony były kłopoty zdrowotne, które miała, a z drugiej po prostu zmęczenie psychiczne związane z uczestniczeniem w sześciu, siedmiu godzinach lekcyjnych. To bardzo trudne dla kogoś, kto nic nie rozumie. Pamiętam, że po trzech, czterech lekcjach dzwoniła po ciocię, u której mieszkała i ta zabierała ją do domu. Myślę, że była to forma wycofania się, ucieczki. Teraz, kiedy zna już trochę lepiej język polski, do szkoły chodzi systematycznie (W1GPSM)*.

Ponadto z wywiadów z nauczycielami wynika, że im dłuższy czas spędzony w szkole, im większe poczucie akceptacji i widoczne rezultaty na polu nabywania kompetencji językowej i wiedzy z poszczególnych przedmiotów,

tym większa motywacja ucznia cudzoziemskiego do nauki. Nie da się – jak wskazują respondenci – uniknąć trudności, stresów i frustracji, które pojawiają się u uczniów w związku z barierą językową. „Świadomość nieznanomości języka polskiego często bywa dla dzieci dodatkowym czynnikiem stresogennym, czego efektem jest postawa wycofania i pozostawanie na marginesie klasowej społeczności”⁵¹⁰.

Nieznanomość języka polskiego skutkuje słabszymi ocenami, gdyż uczniowie nie rozumiejąc poleceń, nie są w stanie samodzielnie rozwiązać zadań czy odpowiedzieć na pytania w języku polskim. Nauczycielka języka polskiego w gimnazjum w taki sposób mówi o swojej uczennicy z Syrii: *Dziewczynka jest bardzo zdolna i ambitna. Niedawno miała problemy z WOS-em i przyszła zapytać, co to jest partia lewicowa i prawicowa. Poprosiła, abym pomogła jej w połączeniu nazwisk liderów partii z ich nazwami, bo dla niej była to czarna magia. Ale bardzo chce się uczyć (W2GK). Z kolei inna tak o niej mówi: To jest pilna i chętna do nauki dziewczynka, bardzo chce się nauczyć języka polskiego. Wprawdzie pracuje powoli, ale sumiennie. Widziałam, że na początku pobytu w szkole była bardzo sfrustrowana i niezadowolona, bo istniała bariera językowa i nie rozumiała, co się dzieje na lekcji. Z tego co wiem, to w Syrii była bardzo dobrą uczennicą, a tutaj otrzymywała jedynki i dwójki. Ale mówiłam jej, aby się tym nie przejmowała, bo dla niej najważniejsze jest, aby w tym roku szkolnym nauczyła się języka polskiego. I dalej: Teraz jest lepiej, bo dziewczynka zna już trochę język polski i zaczęła dostawać czwórki, szczególnie z przedmiotów ścisłych. Myślę, że na jej motywację do nauki wpływa stabilna sytuacja mieszkaniowa i chęć pozostania rodziny na stałe w Warszawie (W1GK).*

Jeśli zaś chodzi o chłopców z Iraku, to: *Przed przyjazdem do Warszawy chłopcy z Iraku ukończyli dwuletni kurs języka polskiego w innym mieście. Wiem, że rozumieli, co się do nich mówi, ale cały czas temu zaprzeczali. To było całe ich wytłumaczenie: nie rozumiem. I brak jakiegokolwiek chęci do nauki. Widać było, że rodzicom nie zależało na ich edukacji w Polsce. Charakteryzowali się oni postawą roszczeniową i ciągle narzekali na polskich nauczycieli i na polską szkołę (W1GPK). Z kolei nauczycielka języka polskiego mówi:*

⁵¹⁰ <http://tdw.org.pl/galeria/publikacje/mlodziez%20imigranci%20tolerancja/raport%20o%20szkolach%20tdw.pdf>, s. 35, [dostęp: 04.07.2016].

Chłopcy mieli ostatnio problem z napisaniem i zrozumieniem słowa „wyrasz” – pisały „wirasz”, „wirasz”. Nie nadążają z przepisywaniem z tablicy. Mają problemy ze wszystkich przedmiotów, a z matematyki nie rozumieją zadań tekstowych. Dostają oceny niedostateczne, a to powoduje mniejszą motywację do nauki (W2GK). Chłopcy słabo znają tabliczkę mnożenia i dlatego wolniej liczą. Nie uczą się jej na pamięć, tak jak polscy uczniowie, tylko rozkładają ją na części i zajmuje im to dużo czasu (W1GK).

Warto zwrócić uwagę na wskazany przez nauczycielkę integracyjny walor samopomocy uczniowskiej w wielokulturowej klasie szkolnej w odniesieniu do dziewczynki z Syrii *Na początku dzieci bardzo pomagały koleżance w nauce, bo ona była nowa. Ale z biegiem czasu, kiedy coraz lepiej sobie radziła, to przestały jej pomagać, nie było już takiej potrzeby (W1GK).* Jeśli zaś chodzi o chłopców z Iraku, pozostają oni zdystansowani zarówno do kolegów z klasy szkolnej, jak i nauczycieli: *Gdy chłopcy mieli problem z jakiegoś przedmiotu, to nie zwracali się po pomoc ani do mnie, ani do polskich kolegów. Sytuacja się zmieniła, gdy w zeszycie do języka polskiego zobaczyłam rysunki dotyczące zespołu FC Barcelona. Zaczęłam z nimi rozmawiać na ten temat i od tej pory stali się bardziej otwarci na kontakt ze mną, nawet zaczęli się do mnie uśmiechać i mówić „dzień dobry”. I od czasu do czasu coś do mnie zagadywali. Polscy uczniowie pomagają im w nauce, ale rzadko (W2GK).*

9.5. Integracja w przestrzeni szkoły

Na problemy w integracji szkolnej chłopców z Iraku wskazuje jeden z respondentów: *W naszej szkole mieliśmy chłopców z Iraku. Pochodzili z sześcioposobowej rodziny, która miała status uchodźcy. Troje dzieci – dwóch chłopców i dziewczynka – chodziło do gimnazjum, byli oni w wieku 17–18 lat, a ich młodszy dziesięcioletni brat chodził do szkoły podstawowej. Pozostała dwójka była mała i pozostawała w domu pod opieką matki (pracownik socjalny). Chłopcy z gimnazjum nie funkcjonowali dobrze w klasie szkolnej: na przerwach trzymali się razem, a po skończeniu lekcji czekali na siostrę i razem wracali do domu. Rozmawiali ze sobą tylko po arabsku, a ponieważ po polsku mówili słabo, nie podejmowali próby integracji z polskimi rówieśnikami. Nieco inaczej funkcjonował ich młodszy brat, który w dość krótkim czasie nawiązał*

kontakty z innymi dziećmi i szybko nauczył się języka polskiego. Był bardzo komunikatywny i otwarty zarówno do polskich nauczycieli, jak i rówieśników. Ponieważ z całej rodziny najlepiej znał język polski, był tłumaczem między nauczycielami a swoim tatą. Uczniowie i rodzice narzekali na polski system edukacji, na to, że jest bardzo dużo materiału do nauki. Uczniom z gimnazjum zdarzały się nieobecności w szkole, najczęściej całej trójce. Była to pewna forma ucieczki przed obowiązkami szkolnymi. Wszyscy jednak otrzymali promocję do następnej klasy (WIGPSM). W rodzinie nie przykładano dużej wagi do nauki i do edukacji. Po przyjeździe do Warszawy, dopiero po miesiącu – po wielu namowach ze strony pracowników socjalnych – ojciec zapisał dzieci do szkoły. Bardzo długo walczył o to, aby wszystkie były w jednej szkole, ale nie udało się, bo młodszy chłopiec był w wieku szkoły podstawowej. Rodzina miała przyznane stypendium, czyli pomoc rzeczową o charakterze edukacyjnym, w ramach którego mogła kupić podręczniki i odzież sportową. Pomoc ta jest realizowana w dwóch semestrach: rodzice robią zakupy za własne pieniądze, potem przedstawiają faktury i otrzymują zwrot kosztów. Zauważyliśmy jednak, że ojciec kładł duży nacisk na to, aby dzieci miały markową odzież sportową, a nie książki. Kupował im na przykład dresy za 400 zł, a buty za 300 zł. Tylko na samym początku, w pierwszym semestrze rozliczył faktury, które były wystawione na kupno podręczników, ale to był tylko raz, potem kupował ubrania. Dbał o to, aby dzieci dobrze wyglądały, nie przyjmował jednak żadnej innej pomocy i nie chciał, aby uczestniczyły one w działaniach integracyjnych oferowanych przez OPS i przez szkołę. Z naszej strony wyszła propozycja, żeby opłacać dzieciom obiady, ale rodzina nie była zainteresowana ze względów religijnych i kulturowych (pracownik socjalny).

Pedagog szkolny wspomina, że chłopcy nie byli dyskryminowani przez polskich rówieśników na tle narodowościowym: *Kiedyś na lekcji wychowania fizycznego chłopcy z innej klasy zapytali nauczyciela, czy to Cyganie. Nauczyciel powiedział, że są to chłopcy z Iraku i żadnych problemów nie było. Była też taka sytuacja na WF-ie, że w czasie gry w piłkę nożną jakiś uczeń sfaulował młodszego z braci i od razu starszy interweniował. Jakoś ich trener rozdzielił. I dalej: Wszystkie te dzieci były dobrze ułożone. Czuly bardzo duży respekt przed ojcem, wystarczyło, że spojrzał na nie, a one już wiedziały, co mają robić. Po dwóch latach chodzenia do szkoły przyszedł do nas ojciec i powiedział, że wyjeżdża z rodziną do Stanów. Pożegnał się z nami, podziękował*

pani dyrektor i mnie, myślę, że zachował się bardzo sympatycznie. Nie uciekli tak pewnego dnia, o ich wyjeździe wiedzieliśmy wcześniej. Ogólnie dzieci od początku nie miały motywacji do nauki, bo wiedziały, że wyjadą. Chłopcy nie skończyli III klasy, bo wyjechali tuż przed końcem roku szkolnego. Świadectwa im nie wystawiliśmy, tylko zaświadczenie, że chodzili do szkoły i oceny cząstkowe (WIGPSM).

9.5.1. Wycieczki, wyjścia szkolne oraz inne aktywności integrujące uczniów cudzoziemskich w przestrzeni szkoły

Szkoła oferuje uczniom różnorodne formy integracji. Jedną z nich jest organizacja wycieczek szkolnych postrzeganych jako możliwości pogłębiania, rozszerzania i utrwalania realizowanych podczas zajęć lekcyjnych treści kształcenia. Iwona Błaszczak wskazuje, że organizowane przez szkołę i nauczycieli: „wycieczki szkolne stanowią bardzo atrakcyjną formę oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (...). Dzięki wycieczkom szkolnym uczniowie mają możliwość bezpośredniego poznania własnego środowiska, regionu, właściwości geograficznych, etnicznych, historycznych, kulturowych lub gospodarczych ojczyzny czy innych krajów. Wycieczki szkolne stanowią bogate źródło przeżyć, a także przywołują chęć aktywnego działania wychowanków. Należą one do bardzo korzystnych i najbardziej lubianych przez dzieci i młodzież form organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wielu pedagogów zalicza je do podstawowych elementów kształcenia w procesie nauczania”⁵¹¹. Zarówno wycieczki, jak i wyjścia szkolne do kina, teatru, na dyskotekę, na basen, do wesołego miasteczka mogą przyczynić się do integracji i kształtowania pozytywnych postaw uczniów polskich i cudzoziemskich. W praktyce nie zawsze jest to jednak możliwe. Pierwszą przeszkodą może być trudna sytuacja ekonomiczna rodziny cudzoziemskiej: *Na początku pobytu w szkole, dziewczynka [z Syrii – przyp. E.J.] była zwalniana z lekcji, gdy było wyjście do teatru czy do kina, bo było to drogie. Obecnie chodzi z klasą na wycieczki; na dyskoteki też*

⁵¹¹ I. Błaszczak, *Znaczenie wycieczek szkolnych w wychowaniu i kształceniu uczniów klas początkowych szkoły podstawowej*, „Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja”, nr 1(13)/2014, s. 83–91.

chodzi (W1GK). Inną barierą jest wspomniany wielokrotnie problem niedostatecznej znajomości języka polskiego, który blokuje uczniów, obniża ich poczucie własnej wartości i uniemożliwia im pełne uczestnictwo w aktywnościach czasu wolnego: *Chłopcy z Iraku nie mówią nic o sobie, ponieważ nie znają języka polskiego. Nawet jakby chcieli coś powiedzieć, to i tak nie są w stanie* (W2GK). Inna wypowiedź ojca Irakijczyka, który nie zgodził się na propozycję pracownika OPS dotyczącą możliwości wyjazdu jego dzieci na kolonie, również może wskazywać na problem bariery językowej: *Ojciec nie był tym zainteresowany, twierdził, że dzieci będą źle się czuły wśród polskich rówieśników i że na pewno się nie zintegrują* (pracownik socjalny).

Trzecią przeszkodą mogą stać się różnice kulturowe, wynikające np. z tradycji kultywowanej przez rodzinę dziecka cudzoziemskiego. Czwartą zaś, podejście samych nauczycieli: *W szkole dominują wydarzenia i święta celebrowane hucznie przez całą szkołę, które są związane z naszymi tradycjami: dzień dziecka, dzień wagarowicza, Wielkanoc i inne. Aktywność uczniów w tym okresie jest pożądana, a wręcz nakazana. Uczniowie cudzoziemscy ponownie odczuliby odrębność, wyalienowanie, a w przypadku braku ich zaangażowania w wydarzenia szkolne traktowani jako niechętni integracji. Podobnie wyzwaniem dla nich byłyby wszelkiego rodzaju wycieczki ze względu na wyżywienie, kontakty etc.* (NKSPI).

Pozytywną stroną wspólnych pozaszkolnych aktywności umożliwiających integrację dostrzega jedna z nauczycielek gimnazjum z oddziałami integracyjnymi: „Zawsze zaczynamy taką integrację na poziomie klas. Służą temu wspólne wyjścia na warsztaty, zajęcia edukacyjne poza szkołą czy wyjścia do kina. Staramy się też zachęcić dzieci cudzoziemskie do włączenia się we wspólne obchody mniej znanych świąt, takich jak: Dzień Chłopaka, Dzień Kobiet, Dzień Chleba czy Tłusty Czwartek. Wręczanie drobnych upominków czy też degustacja chleba i pączków nie narusza w żaden sposób światopoglądu naszych uczniów, natomiast jest miłym akcentem integrującym grupę rówieśniczą”⁵¹².

W naszych badaniach nie tylko nauczyciele, lecz także rodzice zwrócili uwagę na szkolne i pozaszkolne, przedszkolne i pozaprzedszkolne aktywno-

⁵¹² W. Łakoma-Sabat, *Nauczyciel Gimnazjum nr 114 z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie. Trudna droga do wielokulturowości*, „Oświata Mazowiecka”, nr 3(25)/listopad 2015, s. 13.

ści czasu wolnego i ich znaczenie dla integracji polskich i cudzoziemskich uczniów. Jeden z ojców nadmienił: *Mój syn ma dużo kolegów i koleżanek, mimo że jest jeszcze mały i chodzi do przedszkola. Zaprasza ich do domu i sam jest przez nich zapraszany na różne przyjęcia, na przykład na urodziny. Są to dzieci z przedszkola, a nie z podwórka. Syn występował w różnych przedstawieniach nawet związanych z Bożym Narodzeniem. Pytali mnie w przedszkolu czy jako muzułmanin zgadzam się na to. Oczywiście, że się zgodziłem, nie chcę, aby dzieci czuły się „inne”, „obce” wśród rówieśników. Uważam, że dzieci powinny czuć się dobrze w grupie rówieśników (bezpieństwowiec z Palestyny).*

9.6. Aklimatyzacja w środowisku szkolnym

Istotną rolę w międzykulturowej integracji odgrywa kadra pedagogiczna, uczniowie, ich rodzice oraz środowisko lokalne. W jednym z przeprowadzonych przez Edytę Januszewską wywiadów dotyczących obecności w polskiej szkole uczniów z Iraku wskazano, że: *Klasa dobrze zareagowała na chłopców z Iraku, uczniowie byli otwarci i chętni do pomocy (W2GK). Ze strony polskich rodziców nie dostrzegłam przejawów agresji czy braku sympatii i życzliwości wobec uchodźczyny z Syrii, nie było z tym żadnych problemów (W1GK).*

Jedna z respondentek zauważyła braki w znajomości systemów wartości, zróżnicowanych postaw wobec nauki, szkoły i nauczycieli uczniów uchodźców pochodzących z krajów arabskich i muzułmańskich ogarniętych konfliktami: *Ci uczniowie bardzo często zupełnie inaczej interpretują otaczającą nas rzeczywistość, co wielokrotnie wynika z faktu, że dużo musieli przejść w swoim krótkim życiu (PsK).*

Przemieszczanie się, ciągle zmiany miejsca zamieszkania i szkół oraz środowiska rówieśników niekorzystnie wpływają na proces integracji dzieci cudzoziemców w placówkach oświatowych i środowiskach lokalnych. „Poziom aklimatyzacji w szkolnej rzeczywistości jest też bezpośrednią funkcją długości pobytu w Polsce, znajomości polskich realiów i tutejszej kultury”⁵¹³. Autorki dokumentu „Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach” wskazują, że „trudności z aklimatyzacją społeczną

⁵¹³ J. Konieczna, E. Świdrowska, *op. cit.*, s. 34.

wzmaga m.in. późniejsze przybycie dziecka do nowo powstałej klasy, jak też różnice wiekowe, wynikające z przydzielania dziecka do konkretnej klasy podług jego zdolności aniżeli wieku⁵¹⁴. Pracownik socjalny z OPS-u w następujący sposób mówi o chłopcach z Iraku: *Ich ojciec powiedział mi, że jak przyjechali do Polski, to dzieci w tej pierwszej szkole lepiej się zaaklimatyzowały, tam były rok czy dwa i przeprowadzili się do Warszawy i ta powtórna aklimatyzacja poszła już gorzej. Czuli się tutaj wyizolowane i chyba nie chciały ponownie nawiązywać kontaktów z polskimi rówieśnikami*. Innym problemem jest tęsknota za bliskimi, którzy pozostali w kraju pochodzenia: *Lana również opowiada o swoich koleżankach, które zginęły. Bardzo tęskni za nimi i za Syrią. Kiedy widzę, że jest smutna, rozmawiamy ze sobą* (W1GK).

Zdaniem niektórych uchodźców na zaaklimatyzowanie się w obcym kraju potrzeba przynajmniej dekady⁵¹⁵. Dłuższy pobyt w jednym miejscu tworzy poczucie bezpieczeństwa, więzi z otoczeniem, daje dzieciom szansę na integrację: *W Polsce mieszkam od 13 lat, a mój mąż od 20. Mamy dwóch synów w wieku 10 i 12 lat, którzy tutaj się urodzili. Moi synowie bawią się wspólnie z polskimi dziećmi. Czasami się spotykają w naszym domu, albo w ich domach. Nie ma z tym problemu. Bywa tak, że polscy rówieśnicy im dokuczają, mówią na nich „murzynek”, bo moje dzieci mają ciemną karnację. Uczę je wtedy, aby mówiły swoim kolegom, że oni są biali jak jajka. Powiedziałam synom, że są różni ludzie na świecie i mają różny kolor skóry. Więc dokuczanie jest z powodu innego koloru skóry* (uchodźczyni z Iraku).

9.7. Rodziny dwukulturowe

W jednym z przeprowadzonych wywiadów z Irakijką (żoną Polaka, matką dwójki dzieci) da się zauważyć problematyczną sytuację matki, która chcąc pomóc własnym dzieciom urodzonym w Iraku, próbuje poza własną pracą i obowiązkami domowymi nauczyć języka polskiego siebie oraz własne dzieci. Historia tej rodziny rozpoczyna się w Iraku. Respondentka podaje: *Planowali-*

⁵¹⁴ *Ibidem*.

⁵¹⁵ K. Białek, M. Kocejko, *Projekty społeczne w tematyce uchodźczej – dla kogo i dlaczego?*, w: I. Czerniejewska, I. Main, *op. cit.*, s. 210.

śmy poród w Polsce, ale były pewne problemy, była niebezpieczna sytuacja dla moich dzieci i nie mogliśmy wtedy przyjechać. W związku z wojną postanowiliśmy przyjechać na stałe do Polski. Zrobiłam to dla dzieci, dla ich bezpieczeństwa. Szukaliśmy miejsca, gdzie ich życie będzie bezpieczne i normalne, jak innych dzieci na świecie. Wybraliśmy Polskę, ponieważ mój mąż jest Polakiem z pochodzenia. Pierwszy dzień był ekscytujący, cieszyłam się, że zobaczę nowy świat, wszystko było nowe, nowe miejsce, chciałam wszystko poznawać, ale po tygodniu bardzo tęskniłam. To była zima, było zimno, wszystko było inne, nowe, język, nie miałam pojęcia, o czym się mówi wokół. Chciałam wracać, ale mój mąż powiedział, że muszę być bohaterka. To było strasznie przeżycie, ale zapomniałam o tym. Moje dzieci nie mają pojęcia o Iraku, mój syn miał dziewięć miesięcy, gdy przyjechałam do Polski, moja córka trzy lata, więc były za małe, nie pamiętają, nie mają wspomnień z Iraku, ale czasami słyszą opowieści o Iraku ode mnie (IK33W).

Z kolei inna Irakijka mówi o tym, że dba o edukację i czas wolny swoich dzieci oraz o ich dodatkowe aktywności. Jej dzieci mówią w językach polskim i arabskim. Wspomina także o kontaktach dzieci z dziećmi z rodziny polsko-afrykańskiej: *Komunikujemy się w domu po polsku i arabsku, a dzieci w szkole komunikują się po polsku. Moja córka uczyła się przez słuchanie i powtarzanie, czytano jej bajki. Syn nadal uczy się polskiego i arabskiego. W Polsce jest wiele rodzin polsko-irackich. Znam rodzinę, w której kobieta jest z Iraku, a mężczyzna z Polski. Jest wiele takich rodzin, na przykład moja przyjaciółka ma ojca z Nigerii, a jej mama jest Polką. W mojej dzielnicy, właściwie wśród moich znajomych jest wiele takich rodzin. I spotykamy się w jej domu, moim domu, kawiarni. To ważne, zwłaszcza, gdy kobieta ma dzieci, to wtedy mogą się bawić razem. Moja przyjaciółka, której ojciec jest z Nigerii i jej dzieci mówią po angielsku, moje po arabsku i komunikują się w różnych językach, to bardzo ciekawy proces. Gdy się spotykają, bawią się, oglądają obrazki w książkach, zmieniają już język w zależności od potrzeb – na arabski, polski, angielski. To niesamowite (MaIK33W).*

Dzieci biorą udział w różnorodnych aktywnościach aranżowanych przez rodziców, szkołę, organizacje pozarządowe z terenu Warszawy. *Dla mnie Polska jest bardzo dobrym krajem, ludzie są piękni, są prości, nie mam więc problemów z kontaktami z ludźmi. Moje dzieci nie mają problemu z komunikacją z innymi ludźmi, przyłączamy się do różnych zajęć. Pamiętam publiczny pik-*

nik, specjalnie dla dzieci, podobało się nam. Co więcej, mąż ma mamę Polkę, która jest chrześcijanką, więc bierzemy udział w świętach i uroczystościach katolickich (MaIK33W).

9.8. Szkolne i pozaszkolne pola integracji

Narracje nauczycieli pracujących z dziećmi z rodzin dwukulturowych bardzo często odnoszą się do problemów tożsamościowych uczniów, którzy balansują pomiędzy kulturą kraju matki i kulturą kraju ojca. Ukazują, jak ciężkie może być dzieciństwo, toczące się na rozdrożu kulturowych, rodzicielskich wykładni. *W mojej klasie jest uczeń, który ma matkę Polkę, a ojca Palestyńczyka. Chłopiec urodził się w Warszawie i myślę, że kulturowo jest rozchwiany. Z jednej strony czuje się dumny, że ma ojca Palestyńczyka, a z drugiej strony czuje się Polakiem, bo dopinguje polskie drużyny, zna świetnie historię Polski, ale i Palestyny. Myślę, że czuje psychiczną więź z jedną i drugą kulturą. Widać, że jest z tego dumny. W zależności od sytuacji, któraś z tych osobowości zwycięża. I dalej: Chłopiec otwarcie mówił, że nie lubi Żydów, choć gdy realizowałam projekt o różnych kulturach, to poszedł z klasą do ŻIH-u i zwiedzał synagogę. W czasie innych zajęć, podczas których szukaliśmy w Warszawie oznak wielokulturowości, wszedł z nami na cmentarz żydowski. Dobrze się zachowywał, choć wcześniej rozmawiałam z nim na temat poszanowania innej kultury i religii. Ale pamiętam też takie zdarzenie, że kiedyś pod Pałacem Kultury było organizowane święto żydowskie i był rozstawiony namiot, w którym można było porozmawiać z rabinem i spróbować jedzenia koszerne. Cała klasa z tego skorzystała, a mój uczeń został na zewnątrz namiotu, nie chciał tam wejść (W2GK).*

Nie tylko u dzieci, lecz także u ich rodziców nauczyciele zauważają niekiedy roszczeniowe podejście. Jedna z nauczycielek gimnazjum podzieliła się następującym doświadczeniem: *Mama chłopca była bardzo roszczeniowa i nie tylko w stosunku do szkoły, ale także do innych instytucji. Z tatą zupełnie inaczej się rozmawiało i z tego, co wiem, mieszkał w Polsce około 20 lat i znał naszą kulturę. U chłopca nie było widać różnic kulturowych, ale według mamy rodzina przeniosła się z innej dzielnicy, bo czuła się tam szykanowana z uwagi na pochodzenie i wygląd zewnętrzny. Początkowo kobieta dopatry-*

wala się we wszystkim agresji i rasistowskich zachowań z naszej strony, czyli każda uwaga traktowana była jako atak. Była ona negatywnie nastawiona do szkoły. Może wynikało to z tego, że chłopiec był niedowidzący, a mama trzymała go cały czas pod kloszem i oczy by wydłubała, gdyby ktoś źle powiedział o jej dziecku. A on był bardzo inteligentny i cwany, więc umiał to czasem wykorzystywać. Twierdził na przykład, że czegoś nie rozumie, choć biegle mówił po polsku. Poza tym, jak czuł, że został niesprawiedliwie oceniony, to od razu recytował na pamięć paragraf ze statutu szkoły lub z jakiejś ustawy. Był bardzo wyuczony, od razu wiedział, gdzie ma szukać odpowiedzi w prawie. Potem to wszystko się uspokoiło i wyciszyło, ale to docieranie trwało około pół roku. Wymagało to ode mnie dużo cierpliwości, tłumaczenia i rozmów – zarówno z nim, jak i z jego rodzicami. Wymagało to również dużo ciężkiej pracy, także po godzinach w domu, bo było to dziecko niedowidzące, więc przygotowywałam mu specjalne materiały (W2GK). W rozmowach nauczycielka dowiedziała się również, że matka ucznia: *Przeszła na islam, ale jest wierząca niepraktykująca. I że w jej rodzinie obchodzi się tylko główne święta arabskie, takie jak Ramadan. W czasie jego trwania nie poszczą, choć jedzą mniej niż zwykle. A na jego zakończenie organizują przyjęcie dla znajomych Polaków i Arabów* (W2GK).

Mimo że jedno z rodziców jest Polakiem, to dzieci przejawiają różnice kulturowe. Jedna z nauczycielek wspomniała, że jedyną różnicą, jaką spostrzegła u ucznia z rodziny polsko-irackiej, był dystans do polskich dziewcząt: *Chłopiec nie siada w ławce z polskimi dziewczynkami, tylko z chłopcami. Wprawdzie rozmawia z koleżankami, ale widać dystans, jaki do nich przejawia* (W1GK). Wypowiedź ta z jednej strony może świadczyć o różnicy kulturowej związanej ze stosunkiem do kobiet, a z drugiej strony zachowanie ucznia może być związane z okresem dojrzewania i nieśmiałością wobec płci przeciwnej.

Poza zachowaniem tego chłopca nauczyciele nie zauważyli różnic kulturowych w ubiorze czy w zachowaniu u chłopców z rodziny polsko-irackiej i polsko-palestyńskiej w porównaniu z dziećmi z rodzin monokulturowych. Chłopcy ubierali się po „europejsku” i brali udział w zajęciach wychowania fizycznego.

Dylematy związane z aklimatyzacją dotyczą również uczniów z rodzin binacjonalnych, którzy swoje wcześniejsze życie spędzili poza Polską. *W swojej*

klasie mam chłopca z rodziny dwukulturowej – mama jest Polką, ojciec jest Irackijczykiem. Szkołę podstawową skończył w Polsce, więc mówi po polsku. Ma 13 lat i jest w I klasie gimnazjum, czyli chodzi zgodnie ze swoim wiekiem. Rodzina mieszka w Polsce od kilku lat. Z tego, co wiem, to w Iraku dobrze im się powodziło, byli dobrze sytuowani. Tata był politycznie zaangażowany i gdy nastały trudne czasy, musieli uciekać z kraju. Wyjechali tak, jak stali, nic ze sobą nie wzięli. Mężczyzna nie zna języka polskiego i dlatego trudno mu znaleźć pracę, widzę, że jest bardzo rozczarowany i sfrustrowany całą tą sytuacją. W swoim kraju zajmował wysoką pozycję społeczną, a tutaj nie może się odnaleźć kulturowo. W Iraku jest inna sytuacja kobiet niż w Polsce [chodzi zapewne o muzułmanów – przyp. E.J.]. Gdy pojawiał się problem z ich synem w szkole, to pominął mnie jako wychowawczynię i poszedł prosto do dyrektora. Straszyl mnie kuratorium. A chodziło o to, że kiedyś chłopiec powiedział do swojej koleżanki: „Co się patrzysz, ty krowo”. Gdy zwróciłam mu uwagę, rodzice oskarżyli mnie, że prześladuję ich syna na tle rasowym. Uczeń nie chodzi regularnie do szkoły i rodzice o tym wiedzą. Nie usprawiedliwiają wszystkich jego nieobecności na czas. Jeszcze do niedawna każde jego zachowanie tłumaczyli różnicą kulturową lub prześladowaniem na tle rasowym. W pewnym momencie przestali jednak tak robić i zaczęli współpracować ze szkołą, bo widzieli, że ich syn może nie otrzymać promocji do następnej klasy. Choć niedawno zaproponowałam im, żebyśmy wspólnie przygotowali lekcje o Iraku. Zgodzili się, ja zrobiłam swoją część, a oni mieli ją uzupełnić, coś dodać, ale ostatecznie nie podjęli takiej współpracy. Ponadto chłopiec często powtarza, że nie zna języka polskiego i próbuje wykorzystywać to do niewykonywania poleceń nauczyciela i do nieodrabiania prac domowych. To się polskim dzieciom bardzo nie podoba. Niedawno jednak zauważył, że ta strategia nie działa i trochę zastopował (W1GK).

Z kolei pedagog szkolny dodaje: Kiedyś chłopcy powiedzieli mi, że ma wracać do Iraku i to był punkt zapalny do interwencji rodziców w szkole. Wtedy przyszli do mnie i rozmawialiśmy o tym. Ale gdy zaczęliśmy to weryfikować z wychowawcą i klasą, to okazało się, że nie było to nic szczególnego i zachowanie rodziców było nieadekwatne do sytuacji. Podczas rozmowy zauważyłem, że oni nie za bardzo utożsamiają się z Polską i Polakami. Nie wiem, z czego to wynika, czy boją się zintegrować, czy po prostu chcą się w jakiś sposób wyróżniać. Rodzice nie oczekiwali ode mnie i od szkoły jakiegś pomocy pedagogicznej. Gdy pytałem ich o to, czy syn miał problemy w szkole

podstawowej, to zaprzeczali. Po prostu ukrywali tę jego nieobecność. Mówili, że wszystko było w porządku i dopiero w gimnazjum coś złego zaczęło się dziać. Dlatego uważałem, że warto skorzystać z pomocy w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Proponowaliśmy im taką wizytę, ale odmówili, a właściwie ojciec kategorycznie się nie zgodził, ale nie powiedział, dlaczego (W1GPSM).

Problemy chłopca w aklimatyzacji w szkole mogą wynikać z doświadczeń akulturacyjnych jego i jego rodziców oraz złej sytuacji materialnej rodziny. Mogą także wynikać z niskiego poczucia wartości chłopca z powodu otyłości. Psycholog szkolna mówi: *To jest duży chłopak, waży 110 kg, bo ważyła go pielęgniarka. Na początku roku szkolnego polscy uczniowie mu dokuczali, bo się wyróżniał wyglądem, ale teraz jest już coraz lepiej. Chłopiec znalazł sobie kolegę i z nim spędza dużo czasu (W1GPK).*

Sytuacja rodzinna dziecka spowodowała pojawienie się problemów w funkcjonowaniu w szkole na różnych poziomach: akulturacyjnym, materialnym, kulturowym i zdrowotnym (otyłość). Miało to przełożenie na frekwencję i problemy w nauce. Jednak „jeżeli migracja dotyczyła całej rodziny, system ma potencjalnie większe szanse wspólnie przejść przez proces aklimatyzacji, czerpiąc z zasobów, które każdy z jej członków wykreował”⁵¹⁶.

9.9. Uczestnictwo w życiu szkoły

Chłopiec [z rodziny polsko-palestyńskiej – przyp. E.J.] uczestniczył we wszystkich uroczystościach, łącznie z Wigilią klasową. Na wspólne spotkanie przyszła też jego mama, tata i młodszy brat, i przynieśli sałatkę. Mama powiedziała mi, że przeszła na islam, jej mąż również jest muzułmaninem, ale nie są praktykujący. Chłopiec jeździł z klasą na wszystkie wycieczki, na zielone szkoły i przychodził na dyskoteki. Za wszystko płacili jego rodzice, nie było potrzeby, aby miał dofinansowanie z funduszu klasowego (W2GK). Z wypowiedzi tej wynika, że jeśli rodzice (szczególnie ojciec) nie są ortodoksyjni w wyznawaniu religii, to dzieci mają większą swobodę w integracji ze środowiskiem rówieśniczym i szkolnym.

⁵¹⁶ *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna*, s. 28, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Diagnostyka_i_metodyka_psychopedagogiczna.pdf, [dostęp: 20.08.2016].

Chłopiec [z rodziny polsko-irackiej – przyp. E.J.] *był na jednej wycieczce, a na drugą nie pojechał, ale nie powiedział, z jakiej przyczyny. W mojej klasie wszystkie wyjazdy i wyjścia na zajęcia pozaszkolne są darmowe. Na dyskoteki uczeń nie przychodzi (W1GK).*

Wypowiedzi nauczycieli dowodzą, że dzieci z rodzin dwukulturowych chodzą regularnie do szkoły. Tylko w jednym przypadku poinformowali oni o absencji dziecka z rodziny polsko-irackiej. Nauczycielka z gimnazjum wspomina: *Jego nieobecności nie miały związku z różnicami kulturowymi, złą sytuacją finansową czy z brakiem znajomości języka polskiego, choć chłopiec często wykorzystywał to do uniknięcia wykonania jakiegoś zadania czy polecenia. Z tego, co wiem, był najmłodszy z rodzeństwa i był bardzo rozpieszczony. Na początku jego pobytu w gimnazjum przyszła mama i powiedziała, że syn może sobie nie poradzić w szkole i odpuścili pilnowania go w nauce. Chłopiec nie przychodził na lekcje etyki, bo zasłaniał się tym, że nie rozumie, że ma tam chodzić. Miał wszystko napisane w dzienniczku, mama została poinformowana, a on dalej nie chodził na zajęcia. Więc pewnego dnia poszłam i zaprowadziłam go pod salę i dopiero wtedy zaczął regularnie przychodzić na etykę. Czuję, że z jego strony i ze strony rodziców jest jakiś opór (W1GK).*

A pedagog szkolny dodaje: *Rozmawiałem z nauczycielami z jego podstawówki i okazało się, że tam też były problemy z frekwencją. Miał bardzo dużo opuszczonych godzin i wtedy postraszono rodziców sądem, że syn nie realizuje obowiązku szkolnego. Od tamtej pory chłopiec zaczął regularnie przychodzić na lekcje i udało mu się skończyć szkołę (W1GPSM).* Z wypowiedzi tych wynika, że nauczyciele nie wiedzieli, jaka jest przyczyna absencji ucznia. Uważali, że jest to przejaw rozpieszczenia, lenistwa i braku zainteresowania rodziców wynikami szkolnymi syna.

W wywiadach nauczyciele wskazali, że chłopcy z rodziny polsko-palestyńskiej i polsko-irackiej nie brali udziału w żadnych konkursach, olimpiadach oraz w zajęciach pozalekcyjnych. Nauczycielka gimnazjum tak mówi o chłopcu z rodziny polsko-irackiej: *Zaproponowałam rodzicom, aby ich syn przychodził na moje dodatkowe lekcje z języka polskiego, ale nie byli tym zainteresowani (W1GK).* Tego typu reakcja rodziców jest często niezrozumiała dla nauczycieli, którzy podejmują wysiłek wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dostrzegając, że dodatkowe lekcje są niezbędne dziecku w dalszym rozwoju, a przede wszystkim przyswajaniu wiedzy.

Nauczycielka języka polskiego ucząca chłopca z rodziny polsko-irackiej stwierdza, że: *Chłopiec ma problemy ze wszystkich przedmiotów. Wiem, że pomaga ojcu w biznesie i jak sam podkreślił, nauka nie jest mu do tego potrzebna. Z kolei jego mama powiedziała mi, że oni lepiej czuli się w Iraku niż w Polsce i że gdyby sytuacja się poprawiła, to chętnie by tam wrócili* (W1GK). Z wypowiedzi tej może wynikać, że rodzice nie przykładają wagi do nauki ich syna w Polsce, ponieważ mają nadzieję na powrót do Iraku w niedalekiej przyszłości.

Nauczycielka języka polskiego z gimnazjum widzi pomysł na rozwiązanie problemów w nauce cudzoziemskich uczniów. Mówi, że: *Gdyby najpierw zaczęli oni uczyć się polskiego od podstaw, a dopiero potem uczyli się różnych przedmiotów, to byłoby o wiele lepiej. A oni nie znając języka, przyszli do szkoły i do poszczególnych klas, uczyli się go jedynie na korytarzu w czasie rozmów z polskimi uczniami* (1GK).

9.10. Opowiadanie o wojnie

Narracje dzieci dotyczące scen z przeżytej wojny ujawniają się również w nowym miejscu zamieszkania. Z wywiadów wynika, że doświadczenia wojenne towarzyszą dzieciom z rodzin binacjonalnych, którym udało się wydostać z kraju ogarniętego konfliktem zbrojnym. Niektórzy uczniowie niekiedy podczas poruszania wojennych tematów nawiązują do własnych przeżyć i traumatycznych doświadczeń, inni zaś unikają bądź nie poruszają tego tematu w przestrzeni szkoły. Nauczycielka prowadząca zajęcia w klasie, w której uczy się chłopiec z rodziny polsko-palestyńskiej, znająca sytuację w Palestynie i losy swojego ucznia, wskazała, że nigdy nie wspominał o konflikcie w Palestynie: *Chłopiec mówił o swoim domu, o kulturze, o tym, jak obchodzą różne święta. Był bardzo otwarty* (W2GK).

Natomiast nauczycielka gimnazjum, do którego uczęszczał uczeń z rodziny polsko-irackiej powiedziała: *Chłopiec opowiada o wojnie w sytuacji omawiania jakiegoś zagadnienia na lekcji. Kiedyś powiedział, że wszyscy jego wujkowie zginęli. Wojna była dla niego dużą traumą. Ale ze szczegółami nie opowiada, a ja nie dopytuję, bo nie chcę tych smutnych i tragicznych wydarzeń w nim pogłębiać. Myślę, że te opowieści pomagają mu pozbyć się trudnych doświadczeń. Bo to tkwi gdzieś w środku i musi to z siebie wyrzucić*

(W1GK). Z kolei pedagog szkolny następująco mówi o tym uczniu: *Opowiadał on o swoich przeżyciach z Iraku, mówił, że widział, jak żołnierze strzelali do jego rodziny (W1GPSM).*

Jeden z dyrektorów szkoły podstawowej, do której uczęszczały dzieci z doświadczeniami wojennymi, podkreślił, że: *Rozpoczęcie jakiegokolwiek pracy z takimi uczniami trzeba rozpocząć od odszukania odpowiedzi na pytania: „Czy on tu jest, bo tak chciał?”, „Czy chciałbym być na jego miejscu?”, „Jak on się czuje?”. Jest potrzebna empatia przede wszystkim na los, który zgotowało mu życie w jego rodzimym kraju i niemocy powrotu do korzeni (DyrSPM).*

9.11. Kontakty z rodzicami uczniów dwukulturowych (binacjonalnych)

Kontakty nauczycieli z rodzicami pochodzącymi z kraju arabskiego są zróżnicowane. Jedna z respondentek, odnosząc się do różnic w kontakcie nauczyciel–rodzic na przykładzie ojca z Arabii Saudyjskiej, wskazała na wyraziste różnice kulturowe w komunikacji: *Jeżeli przychodzi tata, to zwykle nie wdaje się w dyskusje. Podobno bardzo kiepsko mówi po polsku. Czasami się zapyta, czy z synem wszystko było dobrze? no i wiem, że wtedy generalnie nauczyciele odpowiadają, że tak, bo nie ma sensu tłumaczyć. Pamiętam, jak przyszłam się przywitać i było „proszę pani...”, ale wizualnie ja nie istniałam. Był dla mnie miły i uprzejmy, ale jeśli chciał się o coś zapytać, to nie patrzył na mnie (PswSP).* Jeden z ojców, wspominając czas, kiedy kilka razy poszedł do szkoły podstawowej, w której uczyła się córka i rozmawiał z nauczycielami, zwrócił uwagę na stres, jaki tym sytuacjom towarzyszył: *ja wtedy słabo znałem polski i jak chodziłem do szkoły do córki, to zawsze czułem się nieswojo. Mój umysł był w stanie gotowości, nie czułem spokoju (OjSo1M/2012).* Odczucia dyskomfortu, jak objaśnił respondent, były związane m.in. z doświadczaniem różnic kulturowych. Jako mężczyzna z kultury arabskiej, nieznający biegle języka kraju, w którym przebywał, czuł się gorszy, szczególnie w sytuacji, kiedy rozmawiał z nauczycielką, ponieważ to właśnie kobietę musiał kojarzyć z autorytetem i władzą, a pośrednim tłumaczem było dziecko – dziewczynka.

Równie ważne dla zrozumienia trudności w kontakcie rodzice–nauczyciele są wypowiedzi pracowników szkoły: *Z rodzicami ucznia z rodziny pol-*

sko-irackiej kontakt miałem tylko dwa razy, gdy omawialiśmy jakąś trudną sytuację związaną z ich synem. Jeśli chodzi o jego nieobecności, to nie podejmują oni żadnej współpracy ze szkołą. Obecnie chłopak dobrze funkcjonuje w naszej placówce, więc nie ma potrzeby się z nimi spotykać (W1GPSM). Z kolei nauczycielka języka polskiego jako dodatkowego, tak mówi o kontakcie z rodzicami tego ucznia: Rodzice nie przychodzą na zebrania, gdy zadzwonię, to czasami odbiorą telefon, a czasami nie. Nie są zainteresowani kontaktem ze szkołą (W1GK). Z kolei nauczycielka języka polskiego następująco mówi o kontakcie z rodzicami ucznia z rodziny polsko-palestyńskiej: Rodzice przychodzili na wszystkie zebrania, byli na dniu otwartym i angażowali się w życie szkoły. Kiedyś realizowałam projekt dotyczący islamu i poprosiłam ucznia i jego rodziców o przygotowanie prezentacji o Palestynie – kulturze, tradycji i religii. Zrobili to z chęcią i na dodatek przynieśli tradycyjne potrawy oraz szablony z napisami arabskimi. Tata długo rozmawiał z polskimi uczniami na temat swojej kultury. Po polsku mówił trochę śmiesznie, ale był bardzo komunikatywny i jak czegoś nie rozumiał, to pytał. Ponadto rodzice pomogli zrobić synowi duży projekt dotyczący konfliktów we współczesnym świecie, w którym przedstawili konflikt izraelsko-palestyński. Ponieważ było to ładnie zrobione, chłopiec zdobył jakąś nagrodę (W2GK).

9.12. Uczeń z rodziny polsko-saudyjskiej w szkole (refleksje nauczycieli)

Max⁵¹⁷ ma 8 lat i jest w II klasie. Ma młodszego 4-letniego brata. Mama jest z pochodzenia Polką, a tata pochodzi z Arabii Saudyjskiej. W podwarszawskiej szkole, do której uczęszcza: *Są też inne dzieci cudzoziemskie. Jest chłopiec pochodzenia czeczeńskiego, dzieci pochodzenia azjatyckiego i dzieci ze związków mieszanych (PswSP).* Chłopiec po zajęciach lekcyjnych przebywa w świetlicy, ale – jak zauważa pedagog – jest średnio zainteresowany czymkolwiek poza sportem. Klasa, do której uczęszcza chłopiec, liczy około dwudziestu uczniów, przeważają w niej dziewczynki. Na zajęcia w świetlicy przychodzą wszystkie dzieci z klas drugich. *Oni wszyscy się już znają, bo*

⁵¹⁷ Na prośbę rodziców i nauczycielki imię dziecka zostało zmienione.

przychodzą tym systemem od pierwszej klasy. Mają panią nauczycielkę, która z nimi przechodzi przez cały ten etap początkowej edukacji (PswSP).

Chłopiec w komunikacji w szkole używa tylko języka polskiego. Z rozmowy z jego nauczycielką wiem, że nie chce używać języka arabskiego. Prawdopodobnie się wstydzi, bo z tego, co wiem, dzieci były zainteresowane tym językiem, tylko on nie chciał nic powiedzieć. Jest dość zamknięty pod tym względem. Jak ktoś mu coś robi, to on odda, a potem jest problem. Jedyne czasami przyjdzie i powie, co się stało, ale generalnie woli sobie radzić na własną rękę. Problemy powstają na przykład podczas gry w piłkę. Gdy chłopcy grają w piłkę, mają swoje zasady i wtedy czasami okazuje się, że Max gra według jakichś innych zasad. On chodzi na treningi piłki nożnej, więc generalnie uważa, że się zna, a chłopcy grają różnie i kiedy próbują rozwiązać konflikt, to on się wyrzywa, chce być pierwszy i najlepszy, więc czasami powstają konflikty. Zdarza się też, że przytrzymuje dziewczynom drzwi, albo nogę podstawia, ale to w sumie norma. To nie są na szczęście konflikty o podłożu kulturowym (PswSP).

Chłopiec bardzo dobrze uczył się w pierwszej klasie. Nauczycielka wskazuje, że: Kiedy wystąpił jakiś problem, to należało porozmawiać z mamą (PswSP). W przypadku Maxa nie było problemów z aklimatyzacją w klasie szkolnej z uwagi na jego przynależność i wychowywanie w kulturze polskiej, udział w rytuałach (przystępował do pierwszej komunii) i bycie częścią społeczności lokalnej. Chłopiec na pewno zna język ojca. Z tatą porozumiewa się tylko po arabsku, ale w szkole po arabsku mówić nie chce. Ja mam wrażenie, że on się boi, że zostanie wtedy źle odebrany. Wydaje mi się, że jeżeli wszystko jest w porządku i on zachowuje się w normie, to jest traktowany jak swój. Myślę, że obawia się reakcji dzieci. Ale z drugiej strony to jest bardzo otwarta klasa i oni się wspierają. Nie wiem, to jest przecież tylko dziecko (PswSP). Ta sama nauczycielka dodaje, że chłopiec nigdy w rozmowach nie wspomina o kraju ojca, lecz opowiada o takich samych rzeczach, jak inni uczniowie: Że bił się z bratem, że grał w piłkę po szkole, ale to nie są rzeczy, po których można wywnioskować, że on jest z domu wielokulturowego (PswSP). Respondentka zwróciła również uwagę na to, że nigdy się nie zdarzyło, aby któreś z dzieci z rodzin wielokulturowych przynosiło jakieś pamiątki z kraju pochodzenia ojca bądź matki: Zwykle przynoszą pamiątki z wakacji, tam gdzie akurat wypoczywali z rodzicami (PswSP).

ROZDZIAŁ 10

SYSTEM EDUKACJI W CZECZENII I W WYBRANYCH KRAJACH ARABSKICH (IRAK, SYRIA, PALESTYNA, ARABIA SAUDYJSKA)⁵¹⁸

Dzieci, które przybywają do Polski, mają różne (a czasami zupełnie inne) doświadczenia w systemie edukacji w swoim kraju. Często po emigracji do nowego kraju nie potrafią odnaleźć się w nowej rzeczywistości szkolnej. Różnice kulturowe i edukacyjne, klimat szkoły oraz jej międzykulturowe zaplecze mają ogromny wpływ na ich funkcjonowanie w systemie szkoły. Jaki jest więc system oświaty w krajach, z których dzieci trafiają do Polski? Czym się różni i na co nauczyciel powinien zwrócić uwagę, pracując z dzieckiem cudzoziemskim? W tym rozdziale staramy się przybliżyć systemy oświaty w Republice Czecheńskiej oraz w wybranych krajach arabskich.

⁵¹⁸ Liczbę krajów ograniczyliśmy tylko do tych, z których pochodzili nasi respondenci (Czeczenia, Irak i Palestyna) oraz osoby, których dotyczyły wywiady (Syria i Arabia Saudyjska). W rozdziale tym nie zostały scharakteryzowane systemy edukacyjne krajów, z których pochodzili rodzice/rodzic dzieci dwukulturowych. Charakterystyce zostały poddane systemy edukacji na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej.

10.1. System edukacji w Republice Czecheńskiej⁵¹⁹

W Czechenii za system edukacji odpowiada Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Czecheńskiej. W latach 90. XX w. system ten został poważnie naruszony w wyniku dwóch wojen rosyjsko-czecheńskich (1994–1996 i 1999–2000). W latach 1991–1995 z Czechenii uciekło około 200 tysięcy osób, w tym 1240 nauczycieli. W latach 1994–1995 w Groznm zostało zniszczonych 37 szkół z 64, natomiast w 1999 r. – około 80% szkół zawodowych i technicznych w całej Czechenii. Jak podają niektóre dane, w 2000 r. w Czechenii działało tylko 21 szkół⁵²⁰. W 2015 r. (dane z 1 stycznia 2015 r.) istniało 450 placówek oświatowych, w których uczyło się 239 802 uczniów⁵²¹. Były dwie szkoły z internatem (361 uczniów) oraz trzy instytucje edukacyjne dla uczniów niepełnosprawnych (dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących; niewidomych i niedowidzących oraz dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną) – w tych placówkach uczyło się 597 osób. Liczba szkół wieczorowych wynosiła 15 (8 085 słuchaczy)⁵²². Natomiast z najnowszych danych (z dnia 1 lipca 2015 r.) wynika, że w Republice Czecheńskiej było 456 placówek oświatowych (z wyłączeniem szkół wieczorowych). Liczba szkół prywatnych (z licencją na działalność edukacyjną) wynosiła 33, w których uczyło się prawie 3 tysiące osób. Ponadto istniało 67 placówek i centrów doszkalaających dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych:

- centra artystyczne dla dzieci (19);
- centra ekologiczne i biologiczne (13);
- centra kreatywności (14);
- regionalne ośrodki turystyczne (14);
- Centra Kształcenia Ustawicznego (5);

⁵¹⁹ Informacje i dane dotyczące systemu edukacji zostały zaczerpnięte głównie ze strony ministerstw Republiki Czecheńskiej i należy podchodzić do nich z pewnym dystansem, ponieważ mogą być obarczone indoktrynacją i zafalszowanym obrazem rzeczywistości.

⁵²⁰ Informacje zaczerpnięte ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki Republiki Czecheńskiej (Министерство Образования и Науки Чеченской Республики), <http://mon95.ru/> [dostęp: 02.03.2016].

⁵²¹ W 2010 r. liczba placówek oświatowych wynosiła 449 (bez szkół wieczorowych), uczyło się w nich 213 000 uczniów, http://newsruss.ru/doc/index.php/Образование_в_Чечне [dostęp: 02.03.2016].

⁵²² http://newsruss.ru/doc/index.php/Образование_в_Чечне [dostęp: 02.03.2016].

- Kurczalojewskie Centrum dla Dzieci i Młodzieży;
- Rekreacyjno – edukacyjny obóz dla dzieci „Leśna Polana”⁵²³.

Należy jednak pamiętać, że placówki te miały/mają za zadanie wychowanie w duchu internacjonalizmu sowieckiej filozofii⁵²⁴.

W 2012 r. w Czechenii było 163 przedszkoli (54 znajdowało się w wynajętych domach prywatnych, 25 w zaadoptowanych pomieszczeniach i 84 w oddzielnych budynkach)⁵²⁵. Natomiast w 2015 r. (stan na 1 lipca) w Czechenii działało 270 przedszkoli dla dzieci w wieku 3–7 lat (256 państwowych i 14 prywatnych). W systemie kształcenia zawodowego istniały 22 placówki w tym m.in. Czecheńskie Podstawowe Kolegium Medyczne (*Чеченский базовый медицинский колледж*) i Czecheńska Państwowa Wyższa Szkoła Kultury i Sztuki (*Чеченский государственный колледж культуры и искусства*). Ministerstwu Edukacji i Nauki Republiki Czecheńskiej podlegało 20 techników i kolegiów, Ministerstwu Zdrowia jedno kolegium i Ministerstwu Kultury również jedno kolegium. Natomiast dwa uniwersytety i jeden Instytut podlegały Ministerstwu Edukacji i Nauki Federacji Rosyjskiej⁵²⁶. W Groznm istnieją trzy uczelnie wyższe: Czecheński Uniwersytet Państwowy (*Чеченский государственный университет*) założony w 1938 r. jako Czecheńsko-Inguski Instytut Pedagogiczny w Groznm; Czecheński Państwowy Instytut Pedagogiczny (*Чеченский государственный педагогический институт*) założony w 1980 r. oraz Państwowy Naftowy Uniwersytet Techniczny w Groznm (*Грозненский государственный нефтяной технический университет*) założony w 1920 r. W 2009 r. powstał także Rosyjski Islamski Uniwersytet im. Kunta-Hadżiego w Groz-

⁵²³ Система образования Чеченской Республики на 1 июля 2015 года, strona Ministerstwa Gospodarczego, Terytorialnego Rozwoju i Handlu (*Министерство Экономического, Территориального Развития и Торговли Чеченской Республики*), <http://economy-chr.ru/?p=820> [dostęp: 02.03.2016].

⁵²⁴ I. Molodikova, A. Watt, *Growing Up in the North Caucasus. Society, family, religion and education*, Central Asian Studies, Routledge, New York 2014, s. 31.

⁵²⁵ http://newsruss.ru/doc/index.php/Образование_в_Чечне [dostęp: 02.03.2016].

⁵²⁶ Список учреждений профессионального образования Чеченской Республики по состоянию на Января 2014 года, <http://mon95.ru/deyatelnost/professionalnoe-obrazovanie/obshchaya-informatsiya/2779-spisok-uchrezhdenij-professionalnogo-obrazovaniya-chechenskoj-respubliki-po-sostoyaniyu-na-lyanvarya-2014-goda> [dostęp: 01.03.2016]; Перечень подведомственных организаций Минобрнауки России, Северо-Кавказский федеральный округ, <http://минобрнауки.рф/организации/подведомственные> [dostęp: 01.03.2016].

nym (*Российский Исламский университет имени Кунта-Хаджи*), w którym studiuje 613 osób. System edukacji w Republice Czecheńskiej jest niski. W roku szkolnym 2013/2014 szkołę podstawową ukończyło 87,3%, natomiast szkoły średniej nie skończyło 1664 uczniów z powodu niezaliczenia egzaminu z języka rosyjskiego i matematyki. W 2014 r. obniżono liczbę punktów potrzebnych do zdania państwowego egzaminu końcowego (*единый государственный экзамен*, ЕГЭ). Liczba punktów potrzebnych do zaliczenia egzaminu wyniosła 24 dla języka rosyjskiego i 20 dla matematyki⁵²⁷. W 2014 r. średni wynik testu z matematyki wyniósł 33,5 punktu (w 2013 r. było to 51 punktów), a z języka rosyjskiego 41,1 (w 2013 r. było to 51). Średni wynik z egzaminów w Republice Czecheńskiej w 2014 r. wyniósł 35,9 punktów⁵²⁸.

Raport „System edukacji w Republice Czecheńskiej w dniu 1 lipca 2015” (*Система образования Чеченской Республики на 1 июля 2015 года*) stwierdza, że najważniejsze problemy, z którymi boryka się Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Czecheńskiej, to brak instytucji edukacyjnych (w tym szkół z internatem) dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz brak wyposażenia szkół w nowoczesny sprzęt⁵²⁹. Należy nadmienić, że system edukacji (i nie tylko) jest przesiąknięty korupcją. Dzieci już od najmłodszych lat uczą się, że za wszystko należy płacić: za dobre oceny w szkole, za uzyskanie dyplomu, za podręczniki, które muszą co rok kupować, mimo że nie ma żadnych różnic programowych, czy za mundurki szkolne, które muszą być wykonane z materiału, który produkuje tylko jedna

⁵²⁷ W 2016 r. minimalna liczba punktów z testu potrzebna do zdania egzaminu z danego przedmiotu wyglądała następująco: język rosyjski – 36 pkt., matematyka – 27, informatyka – 40, biologia – 36, historia – 32, chemia – 36, języki obce – 22, fizyka – 36, wiedza o społeczeństwie – 42, literatura – 32, geografia – 37, http://егэша.рф/news/shkala_ege16/2015-10-17-228 [dostęp: 01.03.2016].

⁵²⁸ W 2016 r. minimalna liczba punktów z testu potrzebna do zdania egzaminu z danego przedmiotu wyglądała następująco: język rosyjski – 36 pkt., matematyka – 27, informatyka – 40, biologia – 36, historia – 32, chemia – 36, języki obce – 22, fizyka – 36, wiedza o społeczeństwie – 42, literatura – 32, geografia – 37, http://егэша.рф/news/shkala_ege16/2015-10-17-228 [dostęp: 01.03.2016].

⁵²⁹ <http://mon95.ru/deyatelnost/obshchee-srednee-obrazovanie/obshchaya-informatsiya/4413-otchet-otdela-obshchego-obrazovaniya-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-chechenskoj-republiki-za-2014-god> [dostęp: 01.03.2016].

firma, na jej czele zaś stoi czecheński biznesmen powiązany z rządzącym prezydentem Ramzanem Kadyrowem⁵³⁰.

W Czechenii (podobnie jak i w całej Rosji) obowiązuje pięciopunktowa skala ocen (od 1 do 5, przy czym 5 jest oceną najlepszą, a 1 oceną niedostateczną). W czecheńskim (rosyjskim) systemie edukacyjnym nie ma podziału na szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę średnią. Uczniowie uczą się 11 lat w tej samej placówce, po skończeniu dziewięciu lat nauki (jest to obowiązek szkolny) mogą zrezygnować i uzyskują wtedy niepełne średnie wykształcenie. Mają także możliwość rozpoczęcia nauki w szkołach zawodowych. Jeśli młodzi ludzie chcą iść na studia, muszą skończyć 11 klas. Językiem wykładowym jest język rosyjski; dzieci rozpoczynają naukę w wieku 7 lat. W I klasie mają naukę pisania w językach czecheńskim i rosyjskim, a także matematykę, zajęcia plastyczne i sportowe. W V klasie pojawiają się nowe przedmioty, takie jak: biologia, geografia, historia, język obcy (najczęściej angielski), muzyka (w tym nauka czecheńskich tańców i pieśni ludowych oraz gra na instrumentach). Ponadto uczniowie rozpoczynają naukę podstaw islamu, która odbywa się w języku czecheńskim. W kolejnych latach dochodzą inne przedmioty: fizyka, chemia i informatyka.

Rok szkolny trwa cztery semestry – od 1 września do końca maja, a letnie wakacje od początku czerwca do końca sierpnia. W roku szkolnym nie ma zbyt wielu przerw wynikających ze świąt czy z wydarzeń państwowych, nauka trwa 6 dni w tygodniu⁵³¹. W czecheńskiej szkole jest większa dyscyplina niż w szkole polskiej. Asystent kulturowy – Mairbek (w Czechenii pracował jako nauczyciel wychowania fizycznego), tak mówi o różnicach między szkołą polską a czecheńską: *W polskiej szkole jest dużo demokracji, dzieciom pozwala się na wiele, na przykład na korytarzach uczniowie publicznie obejmują się, całują, jakby tu powiedzieć, wykazują dużą seksualność. U nas, jeśli o to chodzi, to jest bardzo surowo. I tu w Polsce, jak chcesz, to się uczysz, a jak nie chcesz, to się nie uczysz, a w Czechenii trzeba się uczyć. Są też bardzo surowe*

⁵³⁰ Система образования Чеченской Республики на 1 июля 2015 года, strona Ministerstwa Gospodarczego, Terytorialnego Rozwoju i Handlu (Министерство Экономического, Территориального Развития и Торговли Чеченской Республики), <http://economy-chr.ru/?p=820> [z dn. 02.03.2016]. Zob. również Raport UNICEF-u: UNICEF Humanitarian Action, North Caucasus in 2007, s. 4, http://www.unicef.org/har07/files/North_Caucasus.pdf [dostęp: 02.03.2016].

⁵³¹ B. Różycka, *op. cit.*, s. 3.

wymagania, jeśli chodzi o ubiór. To też jest różnica. A reszta jest jednakowa. Jeśli chodzi o przedmioty, to są bardzo podobne. Jest matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia. Oczywiście zamiast języka polskiego jest rosyjski czy czeczeński. Poza tym w szkołach nauczane są języki obce, na przykład angielski, niemiecki czy francuski. W polskiej szkole warunki wyposażenia szkół są dużo lepsze niż w czeczeńskiej, a tak wszystko inne jest jednakowe. Myślę, że za dużo wolności też nie jest dobre, bo kiedy pozwala się młodym ludziom na zbyt wiele, to oni zaczynają palić, pić, brać narkotyki czy wcześniej rozpocząć życie seksualne. I wtedy pojawiają się problemy.

Inny zaś asystent międzykulturowy (Ruslan) dodaje: *Gdy ja chodziłem do szkoły w Czeczenii, nie mogliśmy grać w karty na korytarzu. Przedmioty są podobne jak w szkole polskiej. Obecnie uczniowie mają język arabski, za moich czasów tak nie było. Różnica jest jeszcze taka, że u nas jest 11 klas i nie ma podziału na szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną. Z kolei czeczeńska respondentka mówi: *Nauczyciele w polskiej szkole zachęcają dzieci do nauki, są mili. W Czeczenii nauczyciela nic nie obchodzi, nie ma tak, że nauczyciele kochają swoją pracę. Przychodzą, mają lekcje i idą do domu (Lejla z Pragi).**

10.2. System edukacji w Republice Iraku⁵³²

Określany kolebką cywilizacji Irak ma długie tradycje edukacyjne, sięgające czasów starożytnych. W latach 70. i 80. XX w. tamtejszy system oświaty uchodził za jeden z najbardziej nowoczesnych wśród państw Bliskiego Wschodu. Na wysokim poziomie nauczano tu matematyki, chemii, fizyki i biologii. W początkach rządów Saddama Husseina edukacja była obowiązkowa, bezpłatna dla wszystkich, a szkoły były świeckie i otwarte dla kobiet⁵³³. *W latach 50.–70. XX w. poziom nauki w Iraku był bardzo wysoki. Na studia, głównie na medycynę, przyjeżdżali studenci z różnych krajów arabskich. Językiem wykładowym była*

⁵³² W analizie systemu szkolnictwa oświatowego w Iraku odwołujemy się przede wszystkim do lat 2000, choć niektóre elementy tego systemu funkcjonują do dzisiaj, np. szkoły zróżnicowane ze względu na płeć. W związku z niestabilną sytuacją polityczną i militarną w tym regionie i bardzo słabym funkcjonowaniem placówek oświatowych, nie jesteśmy w stanie precyzyjnie określić, jakie zmiany zaszły w systemie szkolnictwa w latach 2000.

⁵³³ <http://watson.brown.edu/costsofwar/costs/social/education> [dostęp: 22.11.2015].

łacina i język angielski. Po skończeniu nauki wielu młodych ludzi wyjechało do Wielkiej Brytanii i do Stanów Zjednoczonych do pracy w charakterze lekarza. Pamiętam, że było takie przysłowie: „Egipt pisze, Liban drukuje, a Irak czyta”. Było bardzo dużo bibliotek, czytelni i księgarń, które miały swoich stałych klientów. Ja sam często dzwoniłem do kolegi księgarza, aby odłożył mi jakąś książkę, bo bałem się, że ją wykupią. Książka to był towar bardzo pożądany. I dalej: Pamiętam, że w latach 60. zaraz po ukończeniu studiów pedagogicznych podjąłem pracę w szkole eksperymentalnej, w której pracowałem przez siedem lat. Była to szkoła koedukacyjna i grono pedagogiczne było mieszane. W Iraku były tylko dwie takie szkoły. W latach 70. zaczęła rządzić partia Saddama, więc w naszej szkole zostali tylko nauczyciele mężczyźni, a do tej drugiej szkoły przeszły kobiety nauczycielki. I dalej: Po wejściu dyktatury wszystko się skończyło, nastąpiła korupcja, kupowanie dyplomów. Wyrzucono lub aresztowano wszystkich nauczycieli nienależących do partii rządzącej (profesor z Iraku).

Na początku lat 2000. w Iraku za edukację były odpowiedzialne trzy organy władzy⁵³⁴:

- samorząd terytorialny za kształcenie na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej;
- Ministerstwo Oświaty (miało swoje oddziały w 18 prowincjach *muhafazach*) za kształcenie na poziomie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (kształcenie ogólne, zawodowe i kształcenie nauczycieli);
- Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych za kształcenie wyższe (uniwersytety i politechniki).

Istniało ponad 13 tysięcy szkół i placówek oświatowych, w tym: 10 uczelni państwowych i trzy uczelnie prywatne (powstałe w latach 80. XX w.)⁵³⁵. We wszystkich typach szkół (w tym na uczelniach wyższych) kształciło się ponad 4 miliony 300 tysięcy uczniów i studentów⁵³⁶.

⁵³⁴ Dane pochodzą z lat 2000., <https://www.wes.org/ca/wedb/iraq/izedov.htm> [dostęp: 18.11.2015].

⁵³⁵ Inne dane podają, że było m.in. 20 uniwersytetów, 37 politechnik i 9 kolegiów technicznych. W samym Bagdadzie było pięć uniwersytetów, w których studiowało 47% wszystkich studentów, *Iraq, education in transition. Needs and challenges*, UNESCO, France 2004, s. 6.

⁵³⁶ Według niektórych danych było to około sześciu milionów uczniów i studentów. Na początku 2000 r. w irackich szkołach podstawowych uczyło ponad 190 tysięcy nauczycieli i około 100 tysięcy nauczycieli w gimnazjach oraz w szkołach ponadgimnazjalnych, J. Potocki, *Szkolnictwo w Iraku po wojnie*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11/2003, s. 40.

W Iraku istnieje obowiązek szkolny (edukacja jest obowiązkowa tylko do szóstej klasy), ale rodzice nie ponoszą żadnych konsekwencji za jego niewypełnianie. Dziecko zaczyna naukę w wieku 6 lat, wcześniej może uczęszczać do przedszkola (od 2. do 4. roku życia), choć nie jest to powszechną praktyką. Szkoły podstawowe i średnie są państwowe, istnieją także placówki prywatne/międzynarodowe, ale głównie dla dzieci biznesmenów i dyplomatów. Szkoły podstawowe są koedukacyjne, a w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych istnieje edukacja zróżnicowana ze względu na płeć. Chłopcy i dziewczęta uczą się w oddzielnych placówkach oświatowych.

Nauka obejmuje sześć lat szkoły podstawowej – od 6. do 11. roku życia. Szkoła średnia również trwa 6 lat i jest podzielona na dwa etapy: „Pośredni” (*Intermediate*) (od 12. do 14. roku życia) i „Przygotowawczy/Zawodowy” (*Preparatory/Vocational*) (od 15. do 17. roku życia)⁵³⁷. Szkoła średnia jest podzielona na dwa rodzaje szkół: ogólnokształcącą i zawodową. W pierwszej z nich istnieją dwa równoległe poziomy nauczania: humanistyczny (H) i ścisły (Ś)⁵³⁸. Szkoły zawodowe przygotowują m.in. do pracy w przemyśle (było 131 takich szkół), w handlu (34 szkoły), w rolnictwie (9 szkół) i w prowadzeniu gospodarstwa domowego (m.in. dekorator wnętrz) (2 szkoły)⁵³⁹. W szkołach zawodowych uczy się 221 uczniów niepełnosprawnych, w tym osoby słabowidzące (79), osoby z niepełnosprawnością fizyczną (107), osoby słabosłyszące (7 uczniów) i osoby z innymi niepełnosprawnościami (28)⁵⁴⁰. Istnieją także dwuletnie policealne szkoły nauczycielskie, pięcioletnie kolegia nauczycielskie oraz Instytuty Sztuk Pięknych (od 15. do 19. roku życia). W szkole irackiej nie istnieje funkcja pedagoga i psychologa szkolnego. Wszystkie problemy wychowawcze rozwiązuje nauczyciel.

Zajęcia lekcyjne trwają zwykle od godziny 8.00 do 13.00. Przedmioty, które nauczane są w szkole podstawowej przez sześć lat, to: historia i doktryna islamu; język arabski i kaligrafia; matematyka; nauki przyrodnicze; zajęcia

⁵³⁷ Przed 1990 r. liczba studentów w szkołach podstawowych i średnich była najwyższa w regionie centralnym, a najniższa w północnej części zamieszkałej głównie przez Kurdów.

⁵³⁸ <http://www.irfad.org/iraq-education/> [dostęp: 23.11.2015].

⁵³⁹ Istniało 231 szkół zawodowych, w których uczyło się prawie 74 tysiące młodzieży (83% z nich to chłopcy). W szkołach tych uczyło ponad 4 600 nauczycieli, zarówno kobiet, jak i mężczyzn, *Iraq, education in transition...*, *op. cit.*, s. 5.

⁵⁴⁰ *Ibidem*, s. 49.

techniczne, wychowania fizycznego, muzyczne oraz etyka i nauki społeczne (klasa I–IV); wiedza o społeczeństwie (klasa IV–VI); zajęcia z rolnictwa (klasa IV–VI); język angielski (klasa V–VI); historia (klasa V–VI); geografia (klasa V–VI); wychowanie do życia w rodzinie (klasa V–VI). Przedmioty nauczane w gimnazjum przez trzy lata to: historia i doktryna islamu; język arabski; język angielski; historia; geografia; wiedza o społeczeństwie; matematyka; zajęcia techniczne; wychowanie fizyczne i wojskowe; wychowanie do życia w rodzinie dla dziewcząt oraz nauki społeczne (ang. *general science*) (klasa I); biologia (klasa II); chemia (klasa II–III); fizyka (klasa II–III); algebra (klasa III); geometria (klasa III); człowiek i zdrowie (klasa III).

W szkole ogólnokształcącej obydwaj poziomy (humanistyczny i ścisły) mają wspólny program nauczania w I klasie, różnice w przedmiotach i w liczbie godzin zaczynają się od klasy II. W szkole przez trzy lata nauczane są takie przedmioty, jak: historia i doktryna islamu; język arabski; język angielski; matematyka; wychowanie fizyczne; szkolenie wojskowe i obrona cywilna; zajęcia techniczne; wychowanie do życia w rodzinie dla dziewcząt oraz język kurdyjski (klasa II H i II Ś); historia (klasa I i II – III H); geografia (klasa I i II – III H); socjologia (klasa II H); ekonomia (klasa II – III H); chemia (klasa I i II – III Ś); fizyka (klasa I i II – III Ś); biologia (klasa I i II – III Ś); wychowanie zdrowotne dla dziewcząt (klasa I i II H i II Ś).

Z danych przedstawionych w tabeli 6 wynika, że przez wszystkie lata nauki szkolnej (od szkoły podstawowej do ponadgimnazjalnej, czyli przez 12 lat) nauczane są takie przedmioty, jak: historia i doktryna islamu; język arabski; matematyka; zajęcia techniczne i wychowanie fizyczne. Nauka języka angielskiego, historii i geografii trwa 8 lat; wiedza o społeczeństwie, nauki przyrodnicze, wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne i wychowanie do życia w rodzinie dla dziewcząt – 6 lat; chemia i fizyka – 5 lat; biologia – 4 lata. W szkołach istnieją koła zainteresowań i są prowadzone zajęcia pozalekcyjne.

Rok szkolny rozpoczyna się w połowie września, a kończy pod koniec czerwca; egzamin „szóstoklasisty” odbywa się w połowie lipca. Z uwagi na brak lub niski poziom kształcenia specjalnego i ze względu na zły stan techniczny budynków szkolnych, dzieci i młodzież niepełnosprawne intelektualnie i ruchowo w większości przypadków nie realizują obowiązku nauki. System oceniania jest punktowy: od 0 do 49 punktów, to „ocena” niedostateczna, niezaliczająca, a od 50 do 100, to „ocena” zaliczająca [(90–100 to A+

Tabela 6. Przedmioty w szkołach podstawowych i średnich w Iraku

Przedmiot	Typy szkół													
	Szkoła podstawowa						Szkoła gimnazjalna			Szkoła ponadgimnazjalna (średnia)				
	I kl.	III kl.	III kl.	IV kl.	V kl.	VI kl.	I kl.	II kl.	III kl.	I kl.	II kl.	III kl.	III kl.	III kl.
Ekonomia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Matematyka	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Algebra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geometria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chemia	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+
Fizyka	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+
Biologia	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+
Nauki przyrodnicze	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Zajęcia z rolnictwa	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Wychowanie fizyczne	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Wychowanie fizyczne i szkolenie wojskowe	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-

Tabela 6. Przedmioty w szkołach podstawowych i średnich w Iraku

Przedmiot	Typy szkół													
	Szkoła podstawowa						Szkoła gimnazjalna			Szkoła ponadgimnazjalna (średnia)				
	I kl.	II kl.	III kl.	IV kl.	V kl.	VI kl.	I kl.	II kl.	III kl.	I kl.	II kl.	III kl.	Przedmioty ścisłe	
Wychowanie fizyczne, szkolenie wojskowe i obrona cywilna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Zajęcia techniczne	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Wychowanie muzyczne	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Wychowanie do życia w rodzinie	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Wychowanie do życia w rodzinie dla dziewcząt	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Człowiek i zdrowie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Wychowanie zdrowotne dla dziewcząt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-

Źródło: opracowanie własne [E.J.] na podstawie: <https://www.wes.org/ca/web/iraq/izfacts.htm> [dostęp: 18.11.2015].

(wspaniale); 80–89 to A (bardzo dobrze – tylko 5% uczniów osiąga więcej niż 80 punktów); 70–79 to A (dobrze); 60–69 to B (średnio); 50–59 to C (zdane); 0–49 to F (ocena niedostateczna)⁵⁴¹.

W 2003 r., w wyniku ubożenia społecznego, zniszczeń i wieloletnich działań wojennych⁵⁴², w Iraku panowało bezrobocie, nastąpił upadek służby zdrowia i systemu edukacji. Nauczyciele nie otrzymywali wynagrodzenia, nie było środków na pomoce dydaktyczne i naukowe, nie było bibliotek i sal laboratoryjnych, brakowało mebli, a nawet tablic i kredy. Większość kadry pedagogicznej i innych pracowników szkół zostało porwanych lub zabitych. Program nauczania był przestarzały i nie istniały żadne formy kursów i szkoleń dla nauczycieli. Większość budynków została zniszczona lub zamieniona na składy broni i amunicji. W tych, które ocalały od zniszczeń, nie było instalacji sanitarnych i wody (w 70% z nich)⁵⁴³. Około 85% z 14 tysięcy szkół wymagało odbudowy⁵⁴⁴. Z powodu zniszczenia lub zamknięcia prawie 3600 szkół dzieci uczyły się na dwie lub na trzy zmiany. Około 1000 szkół było zbudowanych z błota i słomy oraz z namiotów.

Po wojnie w 2004 r. sytuacja w szkolnictwie zaczęła się poprawiać, UNESCO wydrukowało 5 milionów podręczników do matematyki i fizyki, ponadto wydrukowano 50 milionów podręczników do różnych przedmiotów. Pieniądze pochodziły z dochodów ze sprzedaży irackiej ropy naftowej. Pomoce naukowe i dydaktyczne były dostarczane przez UNICEF, a także pochodziły ze zbiorów w szkołach amerykańskich. Nastąpiła reforma oświaty, z podręczników usunięto pozytywny wizerunek Saddama Husajna⁵⁴⁵. Ze szkół zwolniono wszystkich dyrektorów szkół związanych z partią BAAS. Sytuacja w Iraku była jednak bardzo niestabilna, rodzice obawiali się porwań dzieci w drodze do i ze szkoły, dlatego chodziły one tylko w asyście osób dorosłych. W szkołach zatrudnieni byli iraccy ochroniarze, a niektórych budyn-

⁵⁴¹ <http://www.classbase.com/Countries/iraq/Grading-System> [dostęp: 10.11.2015].

⁵⁴² Mowa tu m.in. o sankcjach nałożonych na Irak w latach 90. XX w., o wojnie iracko-irańskiej, inwazji Iraku na Kuwejt oraz o wojnie w Zatoce Perskiej.

⁵⁴³ Tylko w dwóch miesiącach – marcu i kwietniu 2003 r. – zostało zniszczonych 200 szkół. Po wojnie spalonych zostało 197 szkół, a obrabowanych ponad 2700, J. Potocki, *op. cit.*, s. 38.

⁵⁴⁴ http://www.unicef.org/education/files/UNICEF_Iraq_in_Action_Education.pdf [dostęp: 22.11.2015].

⁵⁴⁵ Kontrowersje budziła forma przedstawienia w podręcznikach Amerykanów i amerykańskiej inwazji na Irak.

ków strzegli amerykańscy żołnierze. Mimo takich środków ochrony wielu rodziców nie posyłało swoich dzieci do szkoły. Wiele organizacji międzynarodowych zaangażowało się w odbudowę irackich szkół, m.in. amerykańska korporacja budowlana Bechtel, UNICEF i różne organizacje charytatywne. Kilka państw m.in. Hiszpania i Japonia przeznaczyły kilka milionów dolarów na budowę nowych i remonty starych szkół. Mimo odbudowy infrastruktury i reformy systemu oświaty, na początku XXI w. tylko 25% uczniów szkół podstawowych uczyło się w szkołach średnich, a 10% uczniów szkół średnich kontynuowało naukę na uniwersytetach. Ponadto około 48%⁵⁴⁶ kobiet i 36% mężczyzn powyżej 15. roku życia nie uczęszczało do szkoły⁵⁴⁷. Na początku lat 2000 tylko 39 dziewcząt ze 100, które były zapisane do I klasy szkoły podstawowej, ukończyło klasę VI. Według autorów raportu UNICEF-u istnieją różne przyczyny wysokiej absencji dziewcząt w irackich szkołach. Zaliczyć do nich można m.in.:

- podejście rodziny do edukacji dziewcząt;
- zachowanie nauczycieli wobec dziewcząt: bicie i poniżanie ich;
- brak nauczycieli w szkołach (brak wykwalifikowanej kadry);
- zniszczone budynki, brak wyposażenia szkół;
- brak higieny, wody pitnej i żywienia w szkołach;
- brak bezpieczeństwa w szkole (groźba ataków, porwań itp.);
- niebezpieczna podróż do szkoły;
- bieda;
- niepełnosprawność;
- wewnętrzne przesiedlenia (ucieczki w inne części kraju z powodu wojny);
- brak odpowiedniej dokumentacji dotyczącej ukończenia etapów kształcenia⁵⁴⁸.

Obecnie (2015 r.), ze względu na toczące się działania wojenne, dziewięcioro na dziesięcioro dzieci nie chodzi do szkoły. Chłopcy podejmują pracę

⁵⁴⁶ Raport UNICEF pokazuje, że w 2006 r. 17% dzieci w wieku 6–11 lat nie uczęszczało do szkoły; a na wsi do szkoły nie chodziło 32% dziewcząt, *Girls education in Iraq 2010*, UNICEF 2010, s. 9–12.

⁵⁴⁷ <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3887/q,Raport.z.polskiej.strefy.2003.Edukacja> [dostęp: 17.11.2015].

⁵⁴⁸ *Girls education in Iraq...*, *op. cit.*, s. 24.

zarobkową (m.in. w warsztatach samochodowych, na budowach czy w handlu, na przykład sprzedają papierosy na bazarach), aby wesprzeć finansowo swoją rodzinę. Natomiast dziewczęta, z obawy przed zatrzymaniami, porwaniami, gwałtami i masowymi egzekucjami ze strony tak zwanego Państwa Islamskiego, pozostają w domu, wychodzą jedynie w towarzystwie mężczyzn – braci czy innych osób z rodziny. Według raportu UNICEF-u około dwóch milionów dzieci nie chodzi do szkoły i nie działa około 5300 szkół. Budynki są częściowo lub całkowicie zniszczone, a w tych, które ocalały, mieszkają uchodźcy lub stacjonuje wojsko. W związku z niestabilną sytuacją polityczno-militarną około miliona dzieci zostało wewnątrznie przesiedlonych⁵⁴⁹. Około 22% osób dorosłych nigdy nie chodziło do szkoły, tylko 9% osób ma skończoną szkołę średnią. Na wsi analfabetyzm wynosi około 39% ludności. Jak mówi profesor z Iraku: *10 lat temu zaczęła przyjeżdżać na studia do Polski młodzież iracka. Miałem z nimi kontakt i byłem ogromnie zaskoczony, bo nie spodziewałem się, że poziom wiedzy jest aż tak niski. I dalej tak konkluduje: Kiedyś bardzo ważnymi kulturowo i cywilizacyjnie były takie kraje, jak Egipt, Syria, Liban i Irak. Ale już od kilkunastu, kilkadziesiąt lat w tych krajach są rozruchy, zamachy i wojny domowe. Nastąpił rozpad i świetność się skończyła* (profesor z Iraku).

10.3. System edukacji w Syryjskiej Republice Arabskiej⁵⁵⁰

Organizacja Narodów Zjednoczonych w swoim raporcie z marca 2013 r. przedstawiła upadek systemu edukacji w Syrii spowodowany konfliktem i wojną⁵⁵¹. Działania wojenne doprowadziły do systemowego chaosu na wszystkich poziomach edukacji, pogorszenia stanu infrastruktury oraz wpłynęły na niedostatek materiałów dydaktycznych i kadry pedagogicznej. Eskalacja działań wojennych spowodowała dalszą deteriorację stanu infrastruktury oraz utratę wypo-

⁵⁴⁹ <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/okolo-dwoch-milionow-irackich-dzieci-nie-chodzi-do-szkoly/svxxew> [dostęp: 10.11.2015].

⁵⁵⁰ W związku z konfliktem i wojną w Syrii przepisy prawne dotyczące systemu edukacji nie odzwierciedlają stanu faktycznego.

⁵⁵¹ P. Asare, D. Gritten, J. Offer, L. Rodgers, *Syria, the story of the conflict 2015*, <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-26116868> [dostęp: 26.04.2015].

sażenia i materiałów w wyniku grabieży, podpaień, bombardowań. Tysiące budynków szkolnych uległo zniszczeniu, część z pozostałych zamieniono na tymczasowe schroniska dla osób przesiedlonych. W obawie o bezpieczeństwo swoich dzieci, wielu rodziców nie posyła ich do szkół, również tam, gdzie pomimo konfliktu, prowadzone jest szkolne nauczanie. Inne powody szkolnej absencji to: praca dzieci, pobyt w obozach dla uchodźców, udział w walkach zbrojnych, ucieczka z kraju, uszczerbek na zdrowiu fizycznym i psychicznym dziecka⁵⁵². Eksperti międzynarodowych organizacji ostrzegają przed wzrastającą liczbą dzieci syryjskich zwanych „straconym pokoleniem”⁵⁵³, które od kilku lat nie mają możliwości uczęszczania do szkoły. W roku 2015 około trzech milionów dzieci w Syrii nie uczęszczało do szkoły⁵⁵⁴. W związku z katastrofalną sytuacją oświatową, UNICEF rozpoczął realizację programu umożliwiającego dzieciom naukę w domach. Jej celem jest pomoc w powrocie do szkoły 400 tysiącom dzieci. Program jest przeznaczony dla uczniów szkół podstawowych i obejmuje następujące przedmioty: język arabski, język angielski, matematyka i nauki przyrodnicze. Nauczyciele i rodzice są zaopatrzeni w podręczniki, aby mogli wspierać dzieci w samokształceniu⁵⁵⁵.

Edukacja w Syrii jest prawnie gwarantowana przez państwo⁵⁵⁶. Edukacja na poziomie podstawowym (przedszkole i klasy I–VI) jest obowiązkowa, a kształcenie na wszystkich poziomach bezpłatne⁵⁵⁷. Państwo w dokumentach prawnych

⁵⁵² *Syria Crisis Education Strategic Paper*, London 2016 Conference http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/160128_UNICEF_MENARO_Syria_policy_paper_final.pdf [dostęp: 26.04.2015].

⁵⁵³ <http://www.theguardian.com/world/2015/mar/30/half-of-child-refugees-from-syria-out-of-education-report-save-the-children> [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁵⁴ <http://static.guim.co.uk/ni/1427711553264/Save-the-Children-Cost-of-W.pdf> [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁵⁵ Prezentowany tekst przedstawia ogólny zarys systemu edukacji w Syrii – z uwagi na trwającą od 2011 r. wojnę i zmieniającą się sytuacją w tym kraju – nie jest kompletny.

⁵⁵⁶ Artykuł 37 Dekretu z Mocą Ustawy Nr 208 z dnia 13 marca 1993 r. Konstytucji Syryjskiej Republiki Arabskiej oraz: Constitution of the Syrian Arab Republic – 2012, art. 29, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_125885.pdf [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁵⁷ Artykuł 37 syryjskiej Konstytucji z 1973 r. definiuje edukację jako prawo gwarantowane przez państwo: „nieodpłatną na wszystkich poziomach i obowiązkową na poziomie podstawowym”. Ten sam artykuł podkreśla również, że państwo: „będzie dążyło do tego by pozostałe poziomy edukacji były obowiązkowe”. Więcej na temat syryjskiego systemu edukacji: *Education System in Syria. The Syrian education system described and compared with the Dutch system*, <https://www.>

zobowiązuje się do rozszerzenia obowiązkowej edukacji również na innych poziomach kształcenia oraz do nadzorowania i kierowania edukacją w sposób zgodny z potrzebami społeczeństwa i wymogami ekonomicznymi⁵⁵⁸. Artykuły 22 i 23⁵⁵⁹ Ustawy nr 208 z dnia 13 marca 1973 r. wyszczególniają, że system edukacji ma gwarantować stały rozwój i postęp społeczeństwa oraz dostosowywać się do społecznych, ekonomicznych i kulturowych wyzwań stojących przed obywatelami. Artykuł 28 syryjskiej Konstytucji z 2012 r. wskazuje, że system edukacji oparty jest na wychowaniu pokolenia oddanego swojej tożsamości, dziedzictwu, poczuciu przynależności i jedności narodu. Artykuł zaś 29 stanowi:

1. Edukacja jest prawem gwarantowanym przez państwo i jest nieodpłatna na wszystkich poziomach kształcenia. Prawo określa przypadki, w których edukacja nie może być nieodpłatna na uczelniach wyższych oraz w instytucjach rządowych.
2. Edukacja jest obowiązkowa do końca podstawowego etapu kształcenia, a rząd dołoży starań, by rozszerzyć obowiązkową edukację na inne poziomy kształcenia.
3. Państwo nadzoruje proces edukacji i kieruje nim w taki sposób, by zapewnić związek między edukacją a potrzebami społeczeństwa oraz wymogami rozwoju.
4. Prawo reguluje nadzór państwa nad prywatnymi instytucjami edukacyjnymi⁵⁶⁰.

Edukacja przedszkolna obejmuje dzieci w wieku od trzeciego roku życia i trwa trzy lata. Organizowana przez państwo bezpłatna edukacja przedszkolna nie jest obowiązkowa, a liczba państwowych przedszkoli w Syrii jest ograniczona⁵⁶¹. Przedszkola są prowadzone m.in. przez organizacje pozarządowe,

epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-syria.pdf [dostęp: 20.08.2016]; SYRIA: *Educational Profile A Guide to Grade Equivalencies Between Canada and Syria*: <http://www.wes.org/ca/syriaprofile/syriacountryprofile.pdf> [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁵⁸ *World Data on Education. Données mondiales de l'éducation. Datos Mundiales de Educación, Syrian Arab Republic, VII Ed. 2010/11*, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Syrian_Arab_Republic.pdf [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁵⁹ "The Decree Law No. 208 of 13 March 1973" za: *World Data on Education. Données mondiales...*, *op. cit.*

⁵⁶⁰ *Syrian Arab Republic's Constitution of 2012*, <http://www.ecolex.org/details/legislation/constitution-of-the-syrian-arab-republic-of-2012-lex-faoc152123/> [dostęp: 20.12.2016].

⁵⁶¹ <http://i-cias.com/e.o/syria.education.htm> [dostęp: 20.08.2016].

związki zawodowe oraz organizacje kobiece. Edukacja przedszkolna jest prowadzona na podstawie programów nauczania dla przedszkoli nadzorowanych przez Ministerstwo Edukacji. Wśród jej głównych celów należy wymienić: zapewnienie psychofizycznego, intelektualnego i językowego rozwoju dzieci, pomoc dzieciom w relacjach z ich rówieśnikami i poszanowaniu wartości społecznych i moralnych, przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie, uczenie dzieci, by ukierunkowywały swoje emocje i wyrażały je w dobry sposób, umacnianie poczucia pewności siebie, rozwijanie inicjatywy i umiejętności wyrażania siebie bez skrępowania, rozwój zamiłowania dzieci do porządku i dyscypliny, rodziny i kraju oraz szacunku dla wspólnej własności.

Nieodpłatna i obowiązkowa nauka szkolna obejmuje poziom szkoły podstawowej i szkoły gimnazjalnej (do 15. roku życia). Pod koniec tego etapu kształcenia uczniowie, którzy zdadzą ogólne egzaminy, otrzymują świadectwo ukończenia kształcenia podstawowego. Jak podaje UNESCO, w 2006/2007 r. wskaźnik uczniów, którzy nie zdali egzaminów końcowych, wynosił: 28,7% dla dziewcząt i 36,8% dla chłopców⁵⁶². Edukacja na poziomie podstawowym trwa 6 lat. Rozpoczyna się, gdy dziecko osiągnie 6. rok życia. Dostępna jest dla wszystkich nieodpłatnie i z zapewnionymi darmowymi podręcznikami. Językiem wykładowym jest język arabski, również w tych regionach Syrii, w których inny język (np. język kurdyjski czy język ormiański) jest używany jako język pierwszy. Angielski jest nauczany jako podstawowy język obcy od klasy pierwszej szkoły podstawowej. Natomiast od klasy siódmej jest wprowadzany język francuski jako drugi język obcy. Dwie lub trzy godziny tygodniowo są poświęcone studiom religijnym: lekcje islamu dla muzułmanów i lekcje religii chrześcijańskiej dla chrześcijan. Udział w zajęciach z religii jest obowiązkowy, jednak oceny nie wchodzi w średnią ocen końcowych, stąd przez wielu uczniów przedmiot ten jest ignorowany.

Do głównych celów edukacji należą: zapewnienie dzieciom i młodzieży podstawowej wiedzy; rozwój podstawowych umiejętności czytania, pisania i arytmetyki w celu przygotowania ich do pozytywnych relacji ze środowiskiem i kontynuowania edukacji na wyższych poziomach; promowanie wartości (ducha miłości, sprawiedliwości, równości i współpracy); kształtowanie silnej, moralnej świadomości i podstawowych zasad moralnych (takich

⁵⁶² *World Data on Education. Données mondiales...*, op. cit., s. 9.

jak wierność, lojalność, odwaga i szczerść); wychowanie obywateli, którzy wierzą w swoją arabską narodowość i rozumieją jej liberalne cechy, humanistyczny wymiar i potencjał społeczny⁵⁶³.

Program nauczania jest tworzony centralnie i stosowany w szkołach na terytorium całego kraju. Metody nauczania szkolnego są zróżnicowane, zależą od nauczanego przedmiotu. „Jednak wspólną cechą dla wszystkich przedmiotów jest wykorzystanie dydaktyki, samej lub w połączeniu z pytaniami. Reakcje uczniów zazwyczaj są ograniczone do zrozumienia i zapamiętania. Czasami reakcje te obejmują wyższe operacje intelektualne, takie jak zastosowanie, analiza, kompozycja, ewaluacja, wnioskowanie, badanie, rozwiązywanie problemów i samodzielne uczenie się. Jednak wykorzystanie takich operacji intelektualnych jest ograniczone (...). Nauczanie ma ograniczoną wartość w rozwoju umiejętności intelektualnych uczniów. Ponadto dydaktyka ogranicza komunikację i nie bierze pod uwagę indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, co uniemożliwia niektórym uczniom przyswajanie informacji podawanych podczas lekcji. Oczekuje się, że nowe programy nauczania i podręczniki będą wyzwaniem dla nauczycieli, ponieważ wymagają od nich wykorzystania metod różniących się od obecnie wykorzystywanych (...)⁵⁶⁴.

Edukacja na poziomie gimnazjalnym ma na celu m.in.: pomoc uczniom w rozwoju fizycznym, psychologicznym, społecznym, moralnym, narodowym i ogólnym; zapewnianie odpowiedniej atmosfery dla osiągnięcia emocjonalnej dojrzałości uczniów; rozwój umiejętności współpracy i budowania środowiska szkolnego, które może wzmocnić tożsamość narodową; pomoc uczniom w dbaniu o dziedzictwo narodowe i jego krytycznym analizowaniu, odrzucając fanatyzm i dyskryminację rasową; pomoc uczniom w zrozumieniu społeczeństwa, do którego przynależą, jego wartości, relacji z innymi społeczeństwami i jego pozycji wśród innych społeczeństw; rozwój umiejętności abstrakcyjnego myślenia i generalizowania, logicznego i obiektywnego myślenia i rozumienia uczniów, ich wolności intelektualnej i umiejętności pozytywnej krytyki⁵⁶⁵.

Etap nauki na poziomie gimnazjalnym trwa trzy lata. Od 2002 r. – od momentu wprowadzeniu kształcenia podstawowego na etapie szkoły podsta-

⁵⁶³ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Syrian_Arab_Republic.pdf, s. 9 [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁶⁴ *Ibidem*.

⁵⁶⁵ *Ibidem*, s. 11.

wowej i gimnazjum – uczniowie otrzymują świadectwo potwierdzające ukończenie nauki na poziomie podstawowym⁵⁶⁶. Po gimnazjum mogą oni kontynuować naukę w technikum, szkole zawodowej lub liceum ogólnokształcącym (szkoła trzyletnia, od drugiego roku nauki sprofilowana). Liceum i technikum kończą się egzaminem maturalnym.

Programy nauczania w szkołach średnich różnią się w zależności od profilu kształcenia. Do wspólnych elementów nauczania należą: nauczanie języka arabskiego i języków obcych.

Rok szkolny składa się z dwóch semestrów. Pod koniec każdego semestru uczniowie podchodzą do egzaminów ustnych. Ich wiedza i umiejętności są sprawdzane przez przygotowanie rozwiązań pisemnych ćwiczeń i innych prac domowych oraz przygotowanie tekstów. Następnie podchodzą do egzaminu semestralnego, który ma na celu ocenić, którzy uczniowie będą kontynuować naukę w szkole średniej ogólnokształcącej, a którzy w szkole średniej zawodowej⁵⁶⁷. Średnia wyników uzyskanych przez uczniów z tych aktywności oraz średnia uzyskana podczas egzaminu semestralnego stanowią ostateczny wynik nauczania w danym semestrze. Ostateczny wynik uzyskany przez ucznia na końcu roku szkolnego jest zatem średnią dwóch wyników semestralnych. Dyplom potwierdzający ukończenie szkoły podstawowej uczeń uzyskuje po ukończeniu klasy szóstej.

10.4. System edukacji w Autonomii Palestyńskiej

„Palestyńska edukacja ma na celu ukształtowanie człowieka, który: jest dumny ze swoich wartości religijnych, narodowości, kraju oraz kultury arabskiej i islamskiej; przyczynia się do rozwoju społeczeństwa; aktywnie poszukuje wiedzy i twórczości; pozytywnie reaguje na wymagania rozwoju naukowego

⁵⁶⁶ Wcześniej na końcu tego poziomu uczniowie, którzy z sukcesem ukończyli naukę, otrzymywali dyplom ukończenia gimnazjum (ang. *Intermediate education diploma*). Dodać należy, że „do roku 2002 edukacja na poziomie podstawowym i średnim podzielona była na trzy etapy (6+3+3 lat nauki), a każdy etap edukacji kończył się uzyskaniem świadectwa”. Za: *The Syrian education system described and compared with the Dutch system*: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/fin-d-a-publication/education-system-syria.pdf> [dostęp: 20.08.2016], s. 7.

⁵⁶⁷ http://www.impact-se.org/docs/reports/Syria/Syria2001_ch1.pdf [dostęp: 20.08.2016].

i technologicznego i potrafi współzawodniczyć na polu naukowym i praktycznym; jest otwarty na inne kultury oraz rynki regionalne i międzynarodowe; jest zdolny do tworzenia społeczeństwa opartego na równości mężczyzn i kobiet, i podtrzymaniu wartości humanistycznych oraz tolerancji religijnej; rozbudowuje wyższy system edukacji, który jest dostępny, wieloraki, zróżnicowany, elastyczny, skuteczny, wydajny, zrównoważony, konkurencyjny i jakościowy⁵⁶⁸.

Misją Ministerstwa Edukacji i Szkolnictwa Wyższego – *Ministry of Education and Higher Education* (MOEHE) jest zapewnienie edukacji dla wszystkich, poprawa jej jakości i standardów w celu sprostania potrzebom ucznia związanym z wymogami współczesności i kształtowaniem obywateli, którzy są zdolni do obrony swoich narodowych praw, skutecznie wykonują swoje obowiązki, potrafią myśleć, i których cechuje silna wiara muzułmańska oraz poczucie przynależności do społeczności arabskiej i międzynarodowej⁵⁶⁹.

Nie istnieje ogólne prawo dotyczące edukacji, ponieważ władze Palestyny podjęły decyzję odroczenia tworzenia ogólnego prawa do czasu zakończenia negocjacji związanych z integralnością terytorium. Prawo do edukacji i obowiązek edukacji opiera się na legislacji międzynarodowej, MOEHE zaś wydało szereg regulacji w kwestiach procedury egzaminacyjnej, zasad rekrutacji i zamówień publicznych⁵⁷⁰.

Edukacja na poziomie podstawowym obejmująca 10 lat kształcenia jest obowiązkowa i nieodpłatna. Jak przewiduje artykuł 37 *Ustawy o opiece nad dziećmi (Child Law)* z 2005 r., każde dziecko ma prawo do nieodpłatnej nauki i kształcenia w szkole publicznej do ukończenia etapu kształcenia na poziomie szkoły średniej. Edukacja jest obowiązkowa do momentu ukończenia minimum wyższego etapu kształcenia podstawowego. Artykuł 41 wspomnianej Ustawy wyszczególnia, że dziecko ze specjalnymi potrzebami ma prawo do edukacji i ma prawo kształcić się w tych samych szkołach i ośrodkach otwartych dla uczniów pełnosprawnych. W przypadku wyjątkowej niepełnospraw-

⁵⁶⁸ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf, s. 2 [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁶⁹ Na podstawie: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf s. 3 [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁷⁰ *World Data on Education. Données mondiales...*, op. cit., s. 3.

ności dziecka państwo zobowiązuje się do zapewnienia edukacji i nauczania dzieci w specjalnych klasach, szkołach lub ośrodkach⁵⁷¹.

Władze Palestyny zarządzają i finansują większość szkół podstawowych i ponadpodstawowych na Zachodnim Brzegu oraz w Strefie Gazy. W Jerozolimie szkoły rządowe prowadzone są przez *Islamic Endowment Department* pod kierownictwem Ministerstwa Edukacji i Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo jest oficjalnym organem kierującym rozwojem edukacji na wszystkich poziomach kształcenia (...) ⁵⁷². United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (*UNRWA Agenda Narodów Zjednoczonych dla Pomocy Uchodźcom Palestyńskim na Bliskim Wschodzie*) prowadzi szkoły i instytucje edukacyjne powyżej szkoły średniej dla uchodźców palestyńskich na zachodnim Brzegu Jordanu, m.in. w Jerozolimie i Strefie Gazy, gdzie znajduje się większość obozów dla uchodźców.

Edukacja przedszkolna obejmuje dzieci w grupie wiekowej od trzech lat i ośmiu miesięcy do pięciu lat i ośmiu miesięcy i nie jest obowiązkowa. Żłobki i przedszkola funkcjonują przeważnie w sektorze prywatnym lub kierowane są przez kobiece organizacje charytatywne pod nadzorem Ministerstwa Edukacji. „W 2005/2006 r. liczba przedszkoli wynosiła 935, o 10,9 % więcej w porównaniu do roku szkolnego 1999/2000, jednak wciąż jest to liczba niewystarczająca. Dane z Palestyńskiego Biura Statystycznego na rok 2005 pokazują, że w grupie wiekowej pięcioletków wskaźnik dzieci przyjętych do przedszkoli wynosił 32,9 %, w tym 33,5% chłopców i 32,2 % dziewczynek. Stosunek liczby dzieci do opiekunów wynosił 26 w roku szkolnym 2005/2006”⁵⁷³.

Obowiązek edukacji rozpoczyna się na poziomie podstawowym i obejmuje 10 lat kształcenia. Dzieci rozpoczynają naukę szkolną w wieku sześciu lat. Na bazie Palestyńskiego Programu Nauczania z 1998 r. edukacja ta podzielona jest na dwa etapy: etap przygotowawczy lub niższy poziom podstawowy (klasy od I do IV), oraz etap wzmocnienia (*Empowerment stage*) lub tzw. wyższy poziom podstawowy (klasy V do X). Edukacja na poziomie średnim trwa dwa lata (klasy XI i XII) i obejmuje kształcenie w kierunku aka-

⁵⁷¹ *Ibidem*.

⁵⁷² http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf, s. 4 [dostęp: 20.08.2016].

⁵⁷³ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf, s. 7–8 [dostęp: 20.08.2016].

demickim i kształcenie techniczne oraz zawodowe. Po ukończeniu XII klasy uczniowie podchodzą do egzaminu końcowego (państwowy egzamin dojrzałości – *Tawjih*). Jeśli uzyskają ocenę pozytywną, otrzymują świadectwo ukończenia szkoły ogólnokształcącej na poziomie średnim⁵⁷⁴.

Celem Palestyńskiego Programu Nauczania z 1998 r. jest odzwierciedlenie wymiarów tożsamości palestyńskiej i jej szczególnych cech. Powinien również odzwierciedlać przynależność do wspólnoty muzułmańskiej, dążyć do osiągnięcia jedności świata arabskiego i muzułmańskiego, jego wolności, realizować jego niezależność oraz działać konstruktywnie wspólnie z innymi narodami i uczestniczyć w rozwoju idei humanistycznej oraz rozwiązywaniu problemów humanitarnych, politycznych, gospodarczych i poznawczych.

Zobowiązanie do używania języka arabskiego jako środka komunikacji i przekazywania myśli pozostaje główną zasadą palestyńskiego programu nauczania i zachęcania uczniów do używania tego języka w mowie, czytaniu i piśmie. Opanowanie obcych języków stanowi jedną z furtek do kultur innych narodów i kontaktów międzynarodowych. Program nauczania w palestyńskich szkołach nie zaniedbuje tej kwestii i podkreśla znaczenie nauczania języków obcych. Palestyński program nauczania charakteryzuje selektywność w wyborze dziedzin wiedzy, kultury i nauki, i kładzie szczególny nacisk na technologię, ekologię, demografię oraz ich związek z rozwojem społecznym. Wszystkie dziedziny kultury i wiedzy przedstawiane są uczniom w sposób, który unika „dydaktyzmu” i „suchego” odtwarzania informacji. Taki sposób nauczania postrzegany jest jako bezużyteczny w kształtowaniu czy budowaniu potencjału i zasobów jednostki zdolnej do wykorzystania naukowego krytycznego myślenia w badaniach, analizie i praktycznym zastosowaniu wiedzy. Skupienie się na nauce jest jednym z aspektów kształtowania osobowości jednostki.

Istnieje potrzeba inwestowania w zajęcia partycypacyjne, takie jak zajęcia teatralne w celu rozwinięcia świadomości poznawczej dzieci. Potrzebne są również inwestycje w higienę, wyżywienie, rozwój pomocy edukacyjnych i nauczyciela, metody nauczania i doradztwo psychologiczno-edukacyjne. Konieczne są również inwestycje w ochronę dzieci, programy wsparcia psychospołecznego, jak również programy dotyczące potrzeb dzieci niepełnosprawnych oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

⁵⁷⁴ *World Data on Education. Données mondiales...*, op. cit., s. 5.

W obszarze edukacji wczesnoszkolnej określono cztery strategiczne cele: „i) stworzenie i uruchomienie kompleksowych i znormalizowanych regulacji i prawa w zakresie ochrony i rozwoju we wczesnym dzieciństwie; ii) zwiększenie dostępu i rekrutacji do przedszkoli oraz zapewnienie równych możliwości kształcenia wszystkim dzieciom na etapie wczesnego dzieciństwa, w tym dzieciom ze specjalnymi potrzebami, we wszystkich okolicznościach, również stanach zagrożenia; iii) zapewnienie wszechstronnej edukacji dzieciom na wszystkich płaszczyznach rozwoju, w tym rozwoju psychospołecznego, emocjonalnego, fizycznego i kognitywnego; iv) polepszenie jakości edukacji, by umożliwić dzieciom zdobycie wiedzy i umiejętności”⁵⁷⁵.

UNICEF w raporcie dotyczącym edukacji w Palestynie podaje, że „w roku szkolnym 2008/2009 około 75% szkół (czyli 1871) zarządzanych było przez Ministerstwo Edukacji i Szkolnictwa Wyższego (MOEHE), 13%, czyli 315 szkół przez Agendę Narodów Zjednoczonych dla Pomocy Uchodźcom Palestyńskim na Bliskim Wschodzie (UNRWA), a 11%, czyli 302 szkoły, należały do sektora prywatnego”⁵⁷⁶.

Szkoły UNRWA obejmują tylko dziewięć klas, więc wszyscy uczniowie kończą cykl nieodpłatnej obowiązkowej edukacji podstawowej (klasy I–X) w szkołach Ministerstwa.

Wiedza o społeczeństwie jest uzupełnieniem zajęć dodatkowych. Jej celem jest nauczenie uczniów, jak współistnieć z innymi, jak chronić środowisko, oraz jak wykorzystywać w sposób odpowiedzialny zasoby naturalne, wodę i elektryczność. Zajmuje się obywatelami, ich prawami i obowiązkami.

Dziesiąta klasa jest ostatnią przed podziałem na edukację w kierunku akademickim lub technicznym na poziomie średnim, pozwalając uczniom wybrać według ich umiejętności i zainteresowań. Uczniowie mogą wybrać dwa z czterech przedmiotów technicznych jako uzupełnienie nauki, które mają zapewnić im wiedzę i umiejętności niezbędne do podjęcia decyzji, który kierunek (akademicki czy zawodowy/techniczny) wybrać w klasie XI⁵⁷⁷.

Według badania Palestyńskiego Centralnego Biura Statystycznego z 2008 r. dotyczącego warunków sanitarnych i infrastruktury, 27% szkół na Zachodnim

⁵⁷⁵ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁷⁶ *Ibidem*, s. 9.

⁵⁷⁷ *Ibidem*, s. 6.

Brzegu i 30% w strefie Gazy nie spełniało standardów dotyczących zaplecza sanitarnego – jednej toalety na 30 uczniów. „Szkoły rządowe na Zachodnim Brzegu i w strefie Gazy są stosunkowo małe według standardów międzynarodowych, co ma ważne implikacje dla korzystania z zasobów i efektywności. Niemal w 20% szkół rządowych uczy się mniej niż 200 uczniów, w porównaniu do tylko 3% szkół UNRWA. Ta różnica w liczebności szkół jest częściowo spowodowana faktem, że szkoły UNRWA są głównie zlokalizowane w obozach dla uchodźców z dużą gęstością zaludnienia. Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na małą liczebność uczniów w jednej szkole jest fakt, że przeważają szkoły jedнопłciowe, zaledwie 31% szkół jest koedukacyjnych”⁵⁷⁸.

Jednym z wyzwań edukacji palestyńskiej pozostaje przeludnienie w szkołach. Według Ministerstwa Edukacji średnia liczba uczniów w klasie w roku szkolnym 2005/2006 wynosiła 35 uczniów, na Zachodnim Brzegu 30 uczniów, a w Strefie Gazy 40 uczniów⁵⁷⁹.

10.5. System edukacji w Królestwie Arabii Saudyjskiej⁵⁸⁰

Na początku lat 30. XX w., kiedy powstało Królestwo Arabii Saudyjskiej (1932), edukacja nie była powszechna. Prowadzono jedynie nauczanie religijne w meczetach, w których wykładano podstawy islamu oraz naukę pisanie i czytania⁵⁸¹. W latach 40. XX w. król Arabii Saudyjskiej Abd al-Aziz ibn Abd ar-Rahman ibn Fajsal Al Su`ud rozpoczął szeroki program zakładania szkół w Królestwie. Wraz z odkryciem złóż ropy naftowej i jej eksportem za granicę nastąpił rozwój państwa i rozwój szkolnictwa. W 1960 r. szkoły

⁵⁷⁸ *Ibidem*, s. 9.

⁵⁷⁹ *Ibidem*.

⁵⁸⁰ Ponieważ trudno jest uzyskać informacje dotyczące edukacji w Arabii Saudyjskiej w języku polskim, w podrozdziale tym korzystaliśmy przede wszystkim ze stron anglojęzycznych oraz z dwóch polskich publikacji naukowych Anny Odrowąż-Coates: *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(45)/2012 i *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

⁵⁸¹ Już w XVIII w. nauka odbywała się w klasach recytacji Koranu (*kuttab*), które zwykle były usytuowane przy meczetach.

zostały otwarte na edukację dziewcząt, a w 1970 r. w czasie tzw. Pierwszego Planu Rozwoju nastąpił intensywny wzrost szkół publicznych⁵⁸². Obecnie w Arabii Saudyjskiej istnieje 24 000 szkół i siedem uniwersytetów oraz duża liczba kolegiów⁵⁸³. Edukacja jest bezpłatna i dostępna dla wszystkich dzieci od przedszkola do uniwersytetu⁵⁸⁴. Wydatki na edukację stanowią około 25% rocznego budżetu⁵⁸⁵.

Jak podaje raport UNESCO dotyczący edukacji w Arabii Saudyjskiej, ogólne cele kształcenia to m.in.: poznanie i zrozumienie islamu przez uczniów we właściwy/odpowiedni sposób (wyznaczony przez przywódców religijnych i duchownych); rozpowszechnienie wyznania muzułmańskiego oraz zapoznanie uczniów z wartościami i ideałami nauki islamu⁵⁸⁶. Ogólna wizja Dziesięcioletniego Planu Strategicznego Ministerstwa Edukacji na lata 2004–2014 mówi o tym, że edukacja ma na celu stworzyć/wykształcić nową generację młodych ludzi, którzy będą uosabiać wartości islamskie zarówno w teorii, jak i w praktyce oraz będą wyposażeni w niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne do konkurowania na międzynarodowym rynku pracy w dziedzinie innowacyjności i nowych technologii⁵⁸⁷.

Za system edukacji (na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej) odpowiada Ministerstwo Edukacji (powołane w 1954 r.), które jest podzielone na dwie sekcje: dotyczące edukacji chłopców i edukacji dziewcząt (Rada ds. Edukacji Dziewcząt (*Directorate General of Girls' Education*) zarządza szkołami żeńskimi i finansuje naukę czytania i pisanie dla kobiet). Ministerstwo Edukacji odpowiada również za edukację w szkołach specjal-

⁵⁸² W 1957 r. otwarto dwie prywatne szkoły w mieście Jeddah.

⁵⁸³ W Arabii Saudyjskiej istnieje 54 uczelni wyższych (państwowych i prywatnych). Osiem (a nie siedem, jak podają niektóre dane) uniwersytetów i kolegiów powstało w latach 1949–1978; jednak najwięcej zostało utworzonych w latach 90. i 2000., <http://www.classbase.com/Countries/saudi-arabia/Universities> [dostęp: 08.01.2016]. W 1957 r. został utworzony pierwszy uniwersytet (King Saud University), w którym oprócz religioznawstwa nauczane były przedmioty świeckie, E.A. Doumato, *The Society and Its Environment*, w: H.C. Metz (red.), *Saudi Arabia: a country study*, Federal Research Division, Library of Congress, Washington, D.C. 1992, s. 96–97.

⁵⁸⁴ <http://www.classbase.com/Countries/Saudi-Arabia/Education-System> [dostęp: 07.01.2016].

⁵⁸⁵ http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Arabia_Saudyjska [dostęp: 07.01.2016].

⁵⁸⁶ *Saudi Arabia*, World Data on Education, 7th edition, 2010/11, UNESCO, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Saudi_Arabia.pdf [dostęp: 09.01.2016].

⁵⁸⁷ *Ibidem*.

nych i edukację dorosłych. Kształcenie uniwersyteckie podlega Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego (powołanemu w 1975 r.)⁵⁸⁸.

System edukacji w Arabii Saudyjskiej obejmuje przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły średnie, szkoły zawodowe i uczelnie wyższe. Szkoła podstawowa jest sześciolatnia (uczęszczają do niej dzieci w wieku 6–12 lat), gimnazjum jest trzyletnie (młodzież w wieku 13–16 lat), szkoła średnia jest również trzyletnia (17–19 lat). Nauka odbywa się w trybie dziennym, szkoły nie są koedukacyjne. Tylko matki mogą wejść do szkoły dla dziewcząt, a ojcowie do szkoły dla chłopców. Rok szkolny rozpoczyna się we wrześniu i kończy w czerwcu. W szkołach podstawowych uczy się 99% chłopców i 96% dziewcząt. Natomiast w gimnazjach (w których odbywa się nauczanie ogólne) 47% stanowią dziewczęta a 53% chłopcy.

W szkołach podstawowych nauczane są takie przedmioty, jak: religioznawstwo, język arabski, plastyka, geografia, historia, budżet domowy (dla dziewcząt), matematyka, nauki przyrodnicze (fizyka, chemia, biologia), zajęcia wychowania fizycznego (dla chłopców)⁵⁸⁹. Karen E. House pisze, że w państwowych szkołach podstawowych religia zajmuje dziewięć godzin tygodniowo, podczas gdy przedmioty ścisłe, geografia, historia i WF razem wzięte to 12 godzin w tygodniu⁵⁹⁰. W gimnazjach nauczane są takie same przedmioty, jak w szkole podstawowej oraz dodatkowo język angielski. Na poziomie szkoły średniej uczniowie mogą wybrać naukę w szkołach o profilu humanistycznym lub naukę w szkołach technicznych i zdobyć zawód w dziedzinie rolnictwa, handlu i przemysłu⁵⁹¹.

W I klasie szkoły średniej nauczane są takie przedmioty, jak: religioznawstwo, język arabski, język angielski, biologia, chemia, matematyka, geografia, historia, budżet domowy (dla dziewcząt), wychowanie fizyczne (dla chłopców). Od II klasy uczniowie wybierają nauki humanistyczne lub techniczne. Ci, którzy uzyskali 60 punktów lub więcej, mogą wybrać między przedmio-

⁵⁸⁸ <http://jordaniago.blogspot.com/2011/04/edukacja-podstawowa-w-arabii.html> [dostęp: 08.01.2016].

⁵⁸⁹ <http://wenr.wes.org/2001/11/wenr-nov-dec-2001-education-in-saudi-arabia/> [dostęp: 09.01.2016].

⁵⁹⁰ K.E. House, *On Saudi Arabia. Its People, past, Religion, Fault Lines and – Future*, A.A. Knopf, USA, s. 142.

⁵⁹¹ <http://www.classbase.com/Countries/Saudi-Arabia/Education-System> [dostęp: 07.01.2016].

tami humanistycznymi a ścisłymi. Natomiast ci, którzy otrzymali mniej niż 60 punktów, obligatoryjnie muszą wybrać przedmioty humanistyczne⁵⁹². Szkoły średnie o profilu technicznym dzielą się na trzy rodzaje: zawodowe, handlowe (ekonomiczne) i rolnicze. W Królestwie istnieje około 150 ośrodków szkolenia zawodowego, które mają na celu nauczanie przedmiotów związanych m.in. z przetwórstwem metali i produkcją komponentów samochodowych, w celu rozszerzenia oferty edukacyjnej niezwiązanej tylko z wydobywaniem i przetwórstwem ropy naftowej. W szkołach zawodowych są wykładane przedmioty: rysunek architektoniczny, mechanika samochodowa, mechanika maszyn i metalu, zajęcia z elektryczności, budowy radia i telewizji. Oprócz przedmiotów technicznych uczniowie uczą się języka arabskiego, języka angielskiego, chemii, fizyki, matematyki, wychowania fizycznego i religioznawstwa. W szkołach ekonomicznych uczniowie uczestniczą w takich przedmiotach, jak: język arabski, język angielski, księgowość i rachunkowość, matematyka ogólna, matematyka finansowa, geografia, zarządzanie i zarządzanie sekretariatem, religioznawstwo. Natomiast w szkołach rolniczych mają: język arabski, język angielski, religioznawstwo, ekonomika rolnictwa, agronomia, hodowla zwierząt, biologia, chemia i fizyka stosowana, matematyka, zarządzanie gospodarstwem rolnym, ogrodnictwo, uprawa roślin i marketing⁵⁹³. Są także średnie szkoły dla kobiet przygotowujące do zawodu nauczyciela, szkoły nadzoru technicznego i szkoły (instytuty) zdrowia (*health institutes*)⁵⁹⁴. Istnieją również religijne szkoły średnie, które główny nacisk kładą na przedmioty związane z islamem i podlegają dwóm uniwersytetom: Imam Muhammad ibn Saud Islamic University w Rijadzie oraz Islamic University of Medinah (Uniwersytetowi Islamskiemu w Medynie)⁵⁹⁵. Szkolny program wychowania islamskiego chłopców ma na celu przygotowanie ich do wstąpienia w szeregi duchownych religijnych (*Ulema*). W szkołach tych wykładane są takie przedmioty, jak: religioznawstwo, język i literatura arabska, język angielski, nauki o kulturze, geografia i historia. Ich absolwenci

⁵⁹² <http://www.sacm.org/Education/PublicEdu.aspx> [dostęp: 09.01.2016].

⁵⁹³ <http://wenr.wes.org/2001/11/wenr-nov-dec-2001-education-in-saudi-arabia/> [dostęp: 09.01.2016].

⁵⁹⁴ *Saudi Arabia, World Data...*, *op. cit.*

⁵⁹⁵ <http://wenr.wes.org/2001/11/wenr-nov-dec-2001-education-in-saudi-arabia/> [dostęp: 09.01.2016].

mogą kontynuować naukę na uczelniach wyższych jedynie w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych.

Metody nauczania stosowane w szkołach polegają na powtarzaniu treści i recytacji z pamięci. Nauczanie ma na celu: „Wyprodukowanie jednostek pasywnych, zależnych, z góry zakładających szacunek dla władzy i pozbawionych potrzeby stawiania pytań”⁵⁹⁶. Uczniowie mają być posłuszni wobec autorytetów, wobec Allaha, proroka Mahometa i rodziny królewskiej⁵⁹⁷. Nie uczy się ich postaw tolerancji, szacunku i poszanowania godności wobec osoby wyznającej inną religię czy pochodzącej z innej kultury⁵⁹⁸.

System oceniania jest punktowy: od 0 do 49 punktów, to ocena niedostateczna, niezaliczająca, a od 60 do 100, to ocena zaliczająca [(90–100 to A (5); 80–89 to B (4); 70–79 to C (3); 60–69 to D (2); 0–59 to F (1))⁵⁹⁹.

W Królestwie tylko niewielki odsetek osób (przede wszystkim mężczyzn) ma jakiegokolwiek wykształcenie (mniej niż 1% kobiet ma wyższe wykształcenie). Na podstawie dostępnych danych można stwierdzić, że 41% Saudyjczyków kończy swoją edukację na szkole gimnazjalnej, a około 27% osób (urodzonych w latach 70. XX w. i wcześniej) zdobyło wykształcenie za granicą⁶⁰⁰. W programach nauczania najważniejsze miejsce zajmuje nauka islamu (w szkołach podstawowych nawet 30% wszystkich obowiązujących przedmiotów, a w szkołach średnich od 14 do 35%). Główne przedmioty religijne to: recytacja, interpretacja i komentarz do Koranu; życie i powiedzenia proroka Mahometa oraz prawo koraniczne.

Jak podaje Anna Odrowąż-Coates, w szkołach państwowych, książkach od historii 70% wiedzy dotyczy islamu, niecałe 30% dotyczy historii Arabii Saudyjskiej, a tylko 1% odnosi się do historii na świecie⁶⁰¹. Ponieważ przedmioty religijne są podstawą nauczania we wszystkich typach szkół, Saudyjczycy nie zdobywają kwalifikacji zawodowych potrzebnych na rynku pracy (mimo wskazanej wcześniej różnorodności przedmiotów nauczania). Jedynie

⁵⁹⁶ A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego...*, *op. cit.*, s. 57.

⁵⁹⁷ *Ibidem*, s. 56.

⁵⁹⁸ A. Odrowąż-Coates, *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni...*, *op. cit.*, s. 191.

⁵⁹⁹ <http://wenr.wes.org/2001/11/wenr-nov-dec-2001-education-in-saudi-arabia/> [dostęp: 07.01.2016].

⁶⁰⁰ A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego...*, *op. cit.*, s. 61–62.

⁶⁰¹ *Ibidem*, s. 51–52.

około 2% Saudyjczyków posiada kwalifikacje techniczne. W związku z tym w Królestwie panuje duże bezrobocie i dlatego do pracy „ściągani” są specjaliści z różnych krajów⁶⁰². System edukacji jest krytykowany za słabe przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy z uczniami oraz słabe wyposażenie dydaktyczne i techniczne szkół⁶⁰³.

Zgodnie z obowiązującą polityką państwa edukacja dziewcząt jest związana z religią muzułmańską i ma na celu: „Sprowadzić kobietę na drogę islamu w taki sposób, aby mogła wykonywać swoje obowiązki jako idealna i szczęśliwa gospodyni domowa i dobra matka, która jest gotowa do wykonywania pracy zgodnej z jej naturą, takiej jak nauczanie, zabiegi pielęgnacyjne i opieka medyczna”⁶⁰⁴.

Z kolei Anna Odrowąż-Coates pisze, że: „Obecnie istnieje ścisła segregacja płci w szkołach, a program nauczania różni się, odzwierciedlając różne oczekiwania społeczne dla obojga płci. Edukacja powinna przygotować kobiety do roli matki i żony oraz ról zgodnych z jej naturą, a pożądanych społecznie, tj. pielęgniarki czy nauczycielki dla dziewcząt”⁶⁰⁵. Kobieta ma przede wszystkim być posłuszna Bogu oraz ma być uległa i posłuszna mężowi, a także ma „służyć” rodzinie i dzieciom⁶⁰⁶. Mimo że: „W świetle prawa islamskiego kobieta ma prawo do uzyskania odpowiedniego wykształcenia na równi z mężczyznami”⁶⁰⁷, to w szkołach tylko dziewczynki mają przedmioty związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego, a chłopcy mają wychowanie fizyczne. Niektórzy uważają, że: „Jeśli tylko kobieta zacznie ćwiczyć, to znajdzie się na równi pochyłej do upadku moralnego: zacznie dążyć do zrzucenia skromnego ubrania, będzie niepotrzebnie spędzać za dużo czasu poza domem i zostanie narażona na niebezpieczeństwo przebywania z obcymi mężczyznami”.

⁶⁰² *Ibidem*, s. 68. W 2014 r. w Królestwie zatrudnionych było 10 milionów obcokrajowców (ludność Arabii Saudyjskiej wynosiła 20 milionów osób), <http://www.arabnews.com/news/697371> [dostęp: 07.01.2016]. Inne dane podają, że w Królestwie zatrudnionych jest od dwóch do trzech milionów obcokrajowców, *Arabia Saudyjska. Przewodnik rynkowy dla przedsiębiorców*, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/106/5391.pdf> [dostęp: 10.01.2016].

⁶⁰³ M. AlMunajjed, *Women's Education in Saudi Arabia. The Way Forward*, Booz&Company Inc, USA 2009, s. 11.

⁶⁰⁴ E.A. Doumato, *op. cit.*, s. 98.

⁶⁰⁵ A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego...*, *op. cit.*, s. 63.

⁶⁰⁶ *Ibidem*, s. 55.

⁶⁰⁷ E.A. Doumato, *op. cit.*, s. 98.

mi”⁶⁰⁸. Kobiety i dziewczęta nie mogą uprawiać sportu, choć w prywatnych szkołach dziewczęta mają lekcje z wychowania fizycznego, ale każe im się ćwiczyć w długich spódnicach i w chustach na głowie⁶⁰⁹.

Od lat 2000 poprawia się sytuacja edukacyjna kobiet, otwarto dla nich wiele kolegiów kształcących głównie na studiach humanistycznych i medycznych⁶¹⁰. W 1993 r. analfabetyzm wśród kobiet wynosił 40%, a w 2005 r. – 21%⁶¹¹. Polityka oświatowa Królestwa zmierza do tego, aby jak najwięcej osób studiowało w kraju lub poza nim, by zdobyć odpowiednie wykształcenie i tym samym zmniejszyć zapotrzebowanie na pracę obcokrajowców⁶¹². Inaczej wygląda edukacja młodych Saudyjek za granicą. W 1984 r. więcej niż połowa kobiet otrzymała stypendia na studia zagraniczne, ale już w 1990 r. trzy razy więcej mężczyzn niż kobiet studiowało poza granicami kraju. Władze zaczęły egzekwować prawo, zgodnie z którym kobieta nie mogła samodzielnie podróżować bez bliskiego mężczyzny-opiekuna⁶¹³. Wiązało się to również z tym, iż

⁶⁰⁸ A. Odrowąż-Coates, *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni...*, *op. cit.*, s. 192.

⁶⁰⁹ A. Odrowąż-Coates, *Wpływ wahhabistycznego...*, *op. cit.*, s. 66.

⁶¹⁰ Niektóre dane podają, że istnieje 80 kolegiów nauczycielskich dla kobiet, *Studia w Arabii Saudyjskiej*, <http://www.masterstudies.pl/Arabia-Saudyjska/> [dostęp: 14.01.2016]. W Rijadzie jest największy na świecie Uniwersytet dla kobiet im. księżniczki Nory bint Abdul Rahman (Princess Nora bint Abdul Rahman University), na którym studiuje około 40 tysięcy kobiet, M. Lutomska, *Polki studiują na największym uniwersytecie dla kobiet na świecie*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398581,polki-studiuja-na-najwiekszym-uniwersytecie-dla-kobiet-na-swiecie.html> [dostęp: 14.01.2016].

⁶¹¹ A. Odrowąż-Coates, *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni...*, *op. cit.*, s. 185.

⁶¹² Oczywiście dotyczy to tylko pracy wysoko kwalifikowanej, a nie nisko opłacanej (takiej jak opiekunki do dzieci, kelnerzy, szoferzy, robotnicy), którą wykonują m.in. imigranci z Filipin, Pakistanu, Jemenu, Kenii czy Bangladeszu. Jak podaje Odrowąż-Coates, w Arabii Saudyjskiej studiuje około jednego miliona młodych Saudyjczyków i około 125 tysięcy osób na trzech tysiącach uniwersytetów zagranicą, A. Odrowąż-Coates, *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni...*, *op. cit.*, s. 187. Według innych danych w 2014 r. na najlepszych uniwersytetach na świecie kształciło się ponad 140 tysięcy młodych Saudyjczyków, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/mlodzi-saudyjczycy-coraz-chetniej-wybijaja-studia-w-polscee.html> [dostęp: 13.01.2016].

⁶¹³ E.A. Doumato, *op. cit.*, s. 103–104. Jak mówią młode Saudyjki studiujące w Polsce, zdarza się, że do nowego kraju przyjeżdża z nimi mężczyzna z rodziny, rejestruje się jako ich opiekun, a potem wraca do Arabii, ponieważ nie może sobie pozwolić na przerwanie życia rodzinnego i kariery zawodowej na 6 lat (gdy w tym czasie jego krewna studiuje czasie medycynę), K. Skowron, *Saudyjki w Polsce*, http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=2113%3Asaudyjki-w-polsce&catid=164%3A78-newsletter-2012&Itemid=20 [dostęp: 13.01.2016]. Bywa również i tak, że mężczyźni – opiekunowie mają także opłacone przez króla studia w nowym kraju.

obawiano się, że młode wykształcone za granicą kobiety staną się bardziej niezależne i przestaną podporządkowywać się władzy, staną się bardziej wyzwolone i zaczną walczyć o prawa, które mają kobiety w Stanach Zjednoczonych czy w krajach Europy Zachodniej. Obecnie jedynie bogate rodziny Saudyjczyków mogą opłacić studia swoich córek i ich opiekuna.

W Arabii Saudyjskiej dzieci obcokrajowców chodzą do międzynarodowych szkół prywatnych, które mają taki system edukacji, jak w ich krajach pochodzenia⁶¹⁴. Zazwyczaj szkoły te charakteryzują się wyższym poziomem nauczania niż szkoły autochtonów, dlatego też bogaci Saudyjczycy posyłają do nich swoje dzieci. Nauka trwa od niedzieli do czwartku, a weekend przypada na piątek i sobotę. Zajęcia w szkołach podstawowych trwają od 7.00 do około godziny 15.30. Przykładowy plan lekcji w klasie II prywatnej szkoły podstawowej obejmuje naukę języka arabskiego (9 godzin w tygodniu), religia (9 godz., w tym nauka Koranu 7 godz., podstawy islamu 2 godz.), język angielski (8 godz.), matematyka (5 godz.), wiedza o środowisku (3 godz.), wychowanie społeczne (3 godz.), plastyka (2 godz.), wychowanie fizyczne (1 godz.) i informatyka (1 godz.)⁶¹⁵.

Ukończenie przedszkola nie jest koniecznym warunkiem przystąpienia do I klasy szkoły podstawowej. Jednak rodzice obcokrajowcy przebywający w Arabii Saudyjskiej kładą duży nacisk na naukę ich dziecka w tej placówce, ponieważ większość międzynarodowych szkół wymaga testów kwalifikacyjnych do przedszkola i do szkoły podstawowej. Wiele szkół międzynarodowych i prywatnych prowadzi także żłobki i grupy zabaw dla dzieci w wieku od 3. roku życia. Przedszkola przeznaczone są dla dzieci od czwartego do piątego roku życia⁶¹⁶.

⁶¹⁴ Według agencji zajmującej się badaniem rozwoju szkolnictwa międzynarodowego na świecie (ang. *The International School Consultancy Group*, ISC) w Arabii Saudyjskiej istnieje 245 szkół międzynarodowych, <http://www.iscresearch.com/information/isc-news.aspx> [dostęp: 08.01.2016].

⁶¹⁵ <http://arabiasaudyjska.blogspot.com/2013/11/plan-lekcji-w-klasie-drugiej-szkoy.html> [dostęp: 08.01.2016].

⁶¹⁶ <http://saudiarabia.angloinfo.com/family/schooling-education/the-school-system/> [dostęp: 08.01.2016].

ROZDZIAŁ 11

UCZEŃ ODMIENNY KULTUROWO W POLSKIEJ SZKOLE – STUDIA PRZYPADKÓW

11.1. Uczniowie z Arabii Saudyjskiej w szkole językowej w Warszawie – refleksje lektorki

Z uczniami z Arabii Saudyjskiej miałam kontakt w szkole językowej Worldwide School w Warszawie. Przyjechali na kurs języka angielskiego, a dodatkowo mieli lekcje z języka polskiego, którego byłam lektorką. Kurs ten miał na celu przygotowanie ich do studiów medycznych w tym języku. Język polski nie był dla nich ważny i dlatego ambasada Arabii Saudyjskiej poprosiła, aby lekcje te rozpoczynały się jako pierwsze, ponieważ uczniowie saudyjscy bardzo się spóźniają. Spóźnienia wynosiły nawet godzinę zegarową, więc z góry było wiadomo, że na pierwszą lekcję nikt nie przyjdzie (zajęcia zaczynały się o 8.50). Muszę dodać, iż byli to uczniowie, którzy najwięcej spóźniali się ze wszystkich obcokrajowców, których kiedykolwiek uczyłam. Ich stosunek do nauki języka polskiego był bardzo lekceważący. Nie wiązali żadnej przyszłości z Polską, choć z tego co wiem, mogli tutaj studiować medycynę, ale mogli też wybrać inny kraj do nauki. Więc jedynym ich celem pobytu w Polsce była nauka języka angielskiego i do tego języka podchodzili poważnie. Część z nich niczego się nie nauczyła, jeśli chodzi o język polski, ale część, szczególnie dziewczęta, sporo wyniosły z lekcji. Zależało to od ich podejścia i motywacji do nauki. Kurs językowy trwał około czterech miesięcy, z uczniami spotykałam się cztery razy w tygodniu po półtorej

godziny. W grupie miałam 12 osób, a wszystkich grup było 12, więc uczniów saudyjskich było około 150. Byli to młodzi ludzie w wieku 16–20 lat.

Kontakt z nimi był bardzo trudny. Wyróżniłam cztery grupy uczniów: pierwsza – ortodoksyjni mężczyźni, druga – ortodoksyjne dziewczęta, trzecia – nieortodoksyjne dziewczęta i czwarta – nieortodoksyjni mężczyźni. Chłopcy z pierwszej grupy nie chcieli zaakceptować tego, że jestem nauczycielką – kobietą. Trudno mi więc było wydawać różne polecenia, które balansowały na krawędzi konfliktu. Był jeden uczeń, który przez pierwsze lekcje stał w drzwiach i nie chciał do niej w ogóle wejść. Odmawiał uczestniczenia w lekcji. Gdy po jakimś czasie zdecydował się wejść do klasy, to siedział w ławce i nic nie robił. Miałam bardzo duży kłopot z zachowaniem dyscypliny na lekcji. Chłopcy mieli bardzo lekceważący stosunek w ogóle do kobiet Polek, traktowali je z wyższością i z pogardą. Ubierali się po europejsku, ale na lekcjach siedzieli w nakryciu głowy – w czapczkach z daszkiem. Z tego co wiem, to mężczyźni angielsi w ogóle nie mieli problemów w kontakcie z nimi.

Przed rozpoczęciem kursu z uczniami saudyjskimi dyrekcja bardzo uczulała nas [kobiety nauczycielki – przyp. E.J.] na nasz sposób ubierania się. Miałyśmy nosić bluzki z długim rękawem i długie spódnice. Ale i tak miałam wrażenie, że ubiór ten dla ortodoksyjnych chłopców był niewłaściwy i patrzyli na mnie, jakbym była naga. Mimo że wcześniej i później pracowałam z uczniami muzułmanami, to nigdy nie spotkałam się z taką ortodoksją.

Z kolei praca z głęboko religijnymi dziewczętami układała mi się bardzo dobrze. Były one bardzo sumienne, zdyscyplinowane i grzeczne. Chciały nawiązać ze mną głębszy kontakt i dlatego poprosiły o mój prywatny numer telefonu. Dzwoniły do mnie, gdy miały jakiś problem, na przykład kiedyś jedna z nich wsiadła do złego numeru autobusu i dojechała w nieznanym sobie miejsce. Wtedy do mnie zadzwoniła z prośbą o pomoc⁶¹⁷. Ponieważ dziewczęta te były bardzo

⁶¹⁷ Jak pisze Maria Rólkowska, lektor często jest osobą bardzo ważną dla studentów – obcokrajowców, którzy mają krótki staż pobytu w Polsce. Jest niejako „łącznikiem” między nimi (także ich kompetencjami kulturowymi), a kulturą i językiem nowego kraju, M. Rólkowska, *O rolach i cechach osobowościowych dobrego lektora języka polskiego jako obcego – na podstawie opinii studentów*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21/2014, s. 109. Autorka tekstu – lektorka języka polskiego dla cudzoziemców w Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Olsztynie, przeprowadziła badania wśród swoich studentów (w tym wśród 10 osób z Arabii Saudyjskiej) dotyczące roli i cech osobowych „dobrego” lektora języka polskiego. Odpowiedzi, jakie uzyskała od studentów z Arabii Saudyjskiej, to m.in.: „Lektor

religijne, to w czasie lekcji wychodziły na modlitwę. Kiedyś na lekcje przyszły tylko dwie z nich i pomodliły się przy mnie. Trwało to kilka minut. A potem kontynuowałyśmy lekcję. Powiedziałam im, że nie w każdym miejscu będą miały możliwość modlitwy, czego nie bardzo mogły zrozumieć. Pamiętam też inną sytuację, kiedyś zobaczyłam, że jedzą żelki, więc powiedziałam im, że jest tam żelatyna wieprzowa. Od razu wypluły z buzi wszystkie żelki i poszły przepłukać usta. Dziewczęta zawsze miały bardzo ładne chusty na głowie, bluzki z długim rękawem i ciemne długie spódnice. W ogóle nie nosiły spodni⁶¹⁸.

Praca z mało religijnymi dziewczętami, które ja nazwałam „wyzwolonymi”, była trudna. Miałam problem z utrzymaniem dyscypliny na lekcji. Dziewczęta te były bardzo „zamerykanizowane”, to znaczy chciały przede wszystkim imprezować, robić zakupy i nie chciały się uczyć. Nie utrzymywały żadnego kontaktu z koleżankami ortodoksyjnymi. To były dwa różne światy. Ubierały się bardzo modnie. Nigdy nie nosiły spódnic i sukienek tylko spodnie, obcisłe wydekoltowane bluzki, zawsze miały rozpuszczone włosy i mocny makijaż. Bardzo interesowały się płcią przeciwną i próbowały podrywać polskich chłopców.

Z kolei bardzo dobrze pracowało mi się na lekcji z nieortodoksyjnymi chłopcami – byli chętni do nauki. Nie mieli żadnego problemu z tym, że jestem kobietą – nauczycielką i zawsze słuchali moich poleceń. Zachowywali się kulturalnie wobec mnie, ale myślę, że też traktowali swój pobyt w Polsce bardzo rozrywkowo.

Pamiętam, że zawsze każdy z nich miał „wyżelowane” włosy i był mocno wyperfumowany. Przed lekcją „polewali” się swoją wodą kolońską, a potem wymieniali się nią z kolegami. Więc każdy miał na sobie mieszankę różnych zapachów. Chłopcy potrafili również w czasie lekcji wyjąć „perfum” i się nim

ma uczyć o społecznych aspektach życia w Polsce”, „Uczyć jak funkcjonować w sytuacjach życia codziennego w Polsce”, *Ibidem*, s. 109–112.

⁶¹⁸ Jak podaje Magdalena Spiczak-Brzezińska, w 2011 r. do Olsztyna przyjechała około 150-osobowa grupa młodych Saudyjczyków, którzy mieli studiować na anglojęzycznych studiach medycznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Większość z dziewcząt nosiła hidżab (chusty na głowach), a jedna z nich tradycyjną abbaę, co wywoływało ogromne zdziwienie wśród Polaków. Jedna z polskich opiekunek Saudyjskich studentek tak o nich mówi: „Na początku same nie chciały chodzić do toalety, gdy na korytarzu stali chłopcy. Musiałam je odprowadzać. Wizyty u fryzjera trzeba umawiać tak, by do zakładu nie mógł wejść wtedy żaden mężczyzna. Wyjazd do Polski to dla nich rewolucja”, M. Spiczak-Brzezińska, *Co zszokowało saudyjskie studentki w Olsztynie*, „Gazeta Wyborcza”, Olsztyn, z dn. 22.02.2011, http://olsztyn.wyborcza.pl/olsztyn/1,35189,9143822,Co_zszokowalo_saudyjskie_studentki_w_Olsztynie.html [dostęp: 12.01.2016].

spryskać. Gdy wchodziłam do klasy „witał” mnie gęsty zapach różnych perfum, począwszy od korzennych do słodkich. Nie było żadnego rozróżnienia na perfumy damskie i męskie. Zauważyłam, że chcieli być oni w centrum uwagi, mieli bardzo modne ubrania w krzykliwych kolorach i do tego złote dodatki. Często próbowali podrywać polskie dziewczyny, co z reguły im się udawało, nie traktowali ich z pogardą. Jeśli chodzi o naukę języka polskiego, to trudno było ich nauczyć zwrotu: „proszę pani”. Zawsze zwracali się do mnie angielskim słowem „teacher”. Oprócz zajęć w klasie szkolnej, mieliśmy też lekcje w terenie. Chodziliśmy na przykład do kawiarni na herbatę i tam uczyli się sposobu zamawiania i prośby o rachunek. Mieli też na ulicy zapytać o godzinę i o drogę.

Uczniowie saudyjscy nie zmieniali sobie imion na polskie lub ich nie spolszczali, aby łatwiej je było mi zapamiętać. Szczególnie na początku miałam więc ogromny problem z ich zapamiętaniem i wymówieniem. Młodzi Saudyjczycy narzekali na polską pogodę, bo było im za zimno, i na polskie jedzenie, ponieważ w każdym produkcie doszukiwali się wieprzowiny.

Nie wiem, co stało się z tymi uczniami po zakończeniu kursu, czy wyjechali z Polski, czy tu zostali.

Z wypowiedzi nauczycielki wynika, że trudno jej się pracowało (jako lektorce języka polskiego) zarówno z chłopcami ortodoksyjnymi (ze względu na to, że była kobietą), jak i z dziewczętami, które były „zamerykanizowane i wyzwolone”. Nie miały one motywacji do nauki i jedynym ich celem pobytu w Polsce były dyskoteki i podryw polskich chłopców. Zupełnie inaczej wyglądała praca na lekcji z chłopcami nieortodoksyjnymi, którzy szanowali ją jako nauczycielkę i poświęcali czas na naukę oraz z dziewczętami ortodoksyjnymi, które były ciche, grzeczne i dążyły do bliższych relacji z nauczycielką.

11.2. Nauczanie języka polskiego migrantów z krajów na kontynencie afrykańskim – na przykładzie kursów językowych w Warszawie

Istotną płaszczyzną kulturowej adaptacji, a w dalszej mierze zakorzeniania w społeczeństwie polskim, na którą zwracają uwagę osoby pochodzenia afrykańskiego, jest znajomość języka polskiego i kodu kulturowego społeczeń-

ności przyjmującej⁶¹⁹. Znajomość wielu języków implikuje odmienne zachowania komunikacyjne i daje szansę na efektywniejsze porozumiewanie się w różnych okolicznościach życiowych. Posługiwanie się językiem polskim w życiu codziennym jest wśród przebywających w Polsce migrantów z krajów afrykańskich bardzo zróżnicowane. Niektórzy po krótkim czasie nauki biegle rozmawiają po polsku, kojarząc opanowanie kolejnego języka z ułatwieniem funkcjonowania w społeczeństwie, z pozytywnym źródłem samooceny, z awansem społecznym i zawodowym. Inni, mimo że przebywają w Polsce od kilku bądź kilkunastu lat, odczuwają barierę, boją się komunikować w języku polskim, a w codziennych kontaktach z najbliższymi wybierają angielski lub francuski. Ojcowie, z którymi przeprowadziła wywiady Urszula Markowska-Manista, wskazywali, że ze względów praktycznych, w domu rodzinnym z dziećmi i/lub żoną/partnerką posługują się językami angielskim lub francuskim, a w sporadycznych przypadkach (żona zna/studiowała ten język) innym językiem kraju pochodzenia: „Mówię do córki w moim języku, żona mówi po polsku. My sami rozmawiamy ze sobą w dwóch językach. Na początku mówiłem tylko w języku angielskim, a córka odpowiadała po polsku”⁶²⁰.

Są również ojcowie, którzy przez kilkanaście lat pobytu w Polsce wrosli w polską kulturę i osłuchali się z naszym językiem, nauczyli się polskiej gramatyki i rozmawiają z dziećmi po polsku. Jednak każdy z rozmówców podkreślał trudności i zmagania, na jakie napotkał jako dorosły na początku swojej ścieżki uczenia się języka polskiego.

Aby nakreślić kontekst nabywania kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do języka polskiego, w dalszej części podrozdziału prezentuję fragmenty wywiadu z lektorką⁶²¹ – koordynatorką kursów języka polskiego w jednej z organizacji wspierających uchodźców i migrantów w Warszawie⁶²². Respondentka od października 2012 r. do grudnia 2014 r. prowadziła tam

⁶¹⁹ Afrykanie funkcjonujący w wielokulturowych i wieloetnicznych środowiskach kraju pochodzenia posługują się zazwyczaj kilkoma językami. Większość świetnie mówi po angielsku, francusku, arabsku oraz w rodzimych dialektach.

⁶²⁰ Na podstawie: U. Markowska-Manista, *Zakorzenie czy społeczno-kulturowe zawieszenie? Afrykanie w Polsce*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 266.

⁶²¹ Wywiad przeprowadzony 28 stycznia 2015 R. w siedzibie Fundacji Ocalenie w Warszawie.

⁶²² Nabór na kursy organizowany jest trzy razy do roku. Zajęcia trwają 1,5 godziny dwa dni w tygodniu – od poniedziałku do piątku.

grupy angielskojęzyczne, uczyła m.in. cudzoziemców pochodzących z Nigerii, Ghany, Ugandy i Kenii.

Uchodźcy i migranci dowiadują się o kursach polskiego z różnych źródeł. *Zawsze podpytuję przy okazji rekrutacji, skąd się dowiedzieli o naszych kursach. Okazuje się, że największy procent osób, które się do nas zgłaszają, jest z polecenia znajomych, ktoś chodził już wcześniej na kurs i kolega polecił mu to miejsce. Ale zdarzają się osoby, które znajdują nas przypadkiem, czytają nasze ogłoszenia w Internecie, że prowadzimy nabór, wejdą na stronę na Facebooku – fora społecznościowe są ostatnio bardzo popularne. Oprócz tego roznosiliśmy ulotki o kursach polskiego do sklepów arabskich. Tak więc zgłaszają się do nas osoby, które znalazły nas przez Facebook lub ulotkę informacyjną (LjpK).*

To, z jakiego rodzaju problemami najczęściej zgłaszają się kursanci, zależy od tego, z jakich krajów pochodzą i zależy też od sytuacji, momentu, długości ich pobytu w Polsce. *Jeśli chodzi o Afrykańczyków to oni, kiedy po raz pierwszy przychodzą, bardzo często zapisują się na kursy języka polskiego i od nas dowiadują się, jaką pomoc jeszcze świadczymy. Bardzo dużo osób poszukuje pracy, więc zapisują się na konsultacje do doradcy zawodowego. W dużej mierze są to również osoby, które potrzebują prawnika, gdyż chcą zrozumieć pewne kwestie prawne związane z ich pobytym, o co mogą się starać, co im przysługuje. A jeżeli chodzi o kursy językowe, to zgłaszają się po to, żeby dzięki znajomości polskiego, znaleźć pracę. W przypadku wszystkich cudzoziemców, którzy do nas docierają, zarówno rosyjskojęzycznych, jak i angielskojęzycznych, priorytetem do nauki języka polskiego jest to, że chcą pracować w Polsce (LjpK).*

Respondentka powiedziała również, że osoby, które uczyła języka polskiego, nie wspominały o tym, że spotkały się z dyskryminacją w Polsce. *Jeżeli chodzi o Afrykańczyków, to zawsze w grupach miałam takie osoby, które były dosyć pozytywnie nastawione do Polaków i nie spotkały się z żadnym rodzajem dyskryminacji i jakby w żaden sposób nie narzekały, wręcz mówiły, że jest im dobrze w Polsce. Ale podejrzewam, że to jest uzależnione od tego, jakich ludzi na swojej drodze spotkali (LjpK).* Zwróciła jednocześnie uwagę na problemy, jakie występowały w grupie pomiędzy kursantami: *Moja pierwsza grupa, którą uczyłam, doświadczyła konfliktu pomiędzy dwoma uczestnikami kursów. Konflikt polegał na tym, że jeden uczeń był lepszy od innych i chciał zawsze odpowiadać na wszystkie pytania, które zadawałam. To rodziło*

napięcia i konflikty między nimi. To była zazdrość, że „ja też chciałem odpowiedzieć, a tu wszystko mówi ta osoba”. Ale na szczęście nie było zgrzytów o podłożu kulturowym (LjpK).

W kontaktach z kursantami ujawniają się różnice międzykulturowe. Lektorka naświetliła je na przykładzie komunikacji w czasie, przed i po zajęciach: *Jak zaczynamy, to oni oczywiście oczekują, że będę ich uczyć polskiego. Czasami są zaskoczeni, że te kursy są darmowe, bo my tutaj uczymy na dobrym poziomie. Ale też jest tak, że kiedy ja uczę ich już dłużej, powiedzmy miesiąc, dwa, to oni przychodzą do mnie z różnymi pytaniami, na przykład czy mogłabym im przetłumaczyć jakiś dokument, który mają, powiedzieć im, co jest napisane w tym dokumencie. Czyli generalnie proszą mnie o takie rzeczy, z którymi sobie nie radzą, bo nie znają języka polskiego. Generalnie wydaje mi się, że Afrykańczycy, których ja uczyłam, są osobami, które mają bardzo pozytywne podejście do edukacji. Oni bardzo chcieli się uczyć polskiego, bo chcieli pracować i żyć w Polsce. To była ich największa potrzeba i zawsze to podkreślają. Miałam ucznia z Ghany, który przyjechał z żoną do Polski. Przez długi czas mieszkali za granicą i on bardzo, bardzo chciał się nauczyć języka polskiego, żeby znaleźć pracę i faktycznie zakończyło to się sukcesem. Znalazł pracę, ale bardzo dużo wysiłku wkładał w to, żeby się nauczyć języka polskiego. Dodam, że kursanci starają się jakoś odwdziżyć za uzyskaną pomoc. Na ostatnim kursie w ramach podziękowania dostałam na przykład od pani muffinki, ponieważ powiedziałam, że je uwielbiam. Więc kursanci zawsze też w jakiś sposób starają się odwdziżyć. Od drugiej grupy, którą uczyłam, otrzymałam życzenia świąteczne napisane na kartce w ich rodzimych językach. To było bardzo miłe i kursanci często podkreślają to, jak bardzo są wdzięczni za to, że uczymy ich polskiego i za to, że poświęcamy im swój czas. Bo to nauczanie prowadzone jest często na zasadzie wolontariatu i oni są w pełni świadomi tego, że my poświęcamy swój wolny czas, żeby im pomóc (LjpK).*

Na pytanie, w jakim języku odbywa się komunikacja, respondentka odpowiedziała: *Jeżeli chodzi o lekcję polskiego, to w języku polskim. Natomiast jeśli chodzi o przekazywanie jakiś istotnych informacji, to wtedy przechodzę na język dla nich zrozumiały, czyli w przypadku moich grup, jest to język angielski (LjpK).*

Z wywiadu wynika, że kursanci angażują się w proces edukacji i bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach. *Moje grupy bardzo aktywnie podchodziły do*

lekcji polskiego. Oczywiście jest część osób, która zawsze gdzieś po drodze się zgubi i wykruszy, bo znajdują pracę, wyjadą i tak dalej. Ale to jest całkiem normalny proces. Natomiast jest też tak, że osoby, które naprawdę chcą się nauczyć polskiego, są bardzo zmotywowane i przychodzą na wszystkie zajęcia. Miałam takich pilnych uczniów, pochodzili z Nigerii. Uczęszczali na wszystkie zajęcia, bo byli bardzo zmotywowani, żeby się nauczyć polskiego. Zresztą obserwuję, że stosunek Afrykańczyków do kursów języka polskiego jest pozytywny. Sporo osób z krajów arabskich i afrykańskich się do nas zgłasza. Dotychczas najwięcej osób pochodziło z Nigerii. Zauważyłam, że w pierwszej chwili są zaskoczeni tym, że są to kursy darmowe. To dla nich różnica kulturowa, bo darmowy kurs językowy jest w tamtych kręgach dosyć niespotykanym zjawiskiem. Na początku są zdziwieni, że ktoś chce prowadzić bezpłatnie kursy językowe. Oni naprawdę są zmotywowani, żeby na te kursy uczęszczać. Widzimy, że się zapisują, dzwonią, pytają o szczegóły i bardzo pozytywnie podchodzą do takiego typu edukacji. Dodam, że nie tylko osoby z państw afrykańskich, ale inni cudzoziemcy chętnie współpracują podczas zajęć. Oczywiście początki uczenia się nowego języka są zawsze trudne. Z moich doświadczeń wynika, że niekiedy nie są w stanie czegoś zrobić, a największym problemem jest mówienie. Miałam ucznia, którego uczyłam dosyć długo, a on cały czas starał się do mnie mówić po angielsku. Ale jak już go zmuszałam i pytałam po raz kolejny o to samo po polsku, to odpowiadał mi po polsku, więc wiedział, jak coś powiedzieć. Ta bariera mu została, jak nie musi mówić po polsku, to mówi po angielsku, bo czuje się pewniej w angielskim. Jego największym problemem była skomplikowana polska gramatyka. Podam przykład, on rozumiał dużo słów, ale nie umiał tego ułożyć w poprawne zdanie. Myślę, że to właśnie gramatyka jest dla wielu taką barierą, żeby mówić. Są świadomi tego, że struktury tworzenia zdań w języku polskim są skomplikowane i to chyba gramatyka jest dla nich największym problemem. Oczywiście, problem jest też z wymową, bo dużo rzeczy przekładają z języka angielskiego i wymawiają pewne rzeczy tak, jak się wymawia w języku angielskim (LjpK).

Lektorka zapytana o dalsze kontakty kursantów z nauczycielami i organizacją prowadzącą działania wspierające wskazała, że: *To zależy zupełnie od przypadku, od każdej osoby indywidualnie. Niektórzy kończą kurs, znajdują pracę i ewentualnie od czasu do czasu do nas zaglądną, dają znać, jak im się wiedzie. Spora część osób przychodzi na kurs, kończy i wraca do swojego*

życia. Ale są osoby, które kończą kurs i potrzebują wsparcia innych specjalistów, na przykład prawnika czy doradcy zawodowego. Wtedy zajmuje się nimi organizacja. Z częścią kursantów tracę kontakt, część zaś daje o sobie znać. Z uczniem, którego uczyłam polskiego przez dwa lata, do tej pory mam kontakt. On kontynuuje kurs polskiego, ma córkę w Polsce, która chodzi tutaj do szkoły, więc też dużo uczy się od córki. Myślę, że to właśnie córka jest dla niego największą motywacją do dalszej nauki (LjpK).

Istotny dla zrozumienia sytuacji edukacyjnej jest też kontekst nauczania i proces uczenia się języka polskiego. Lektorka naświetliła te aspekty w następujący sposób: *Generalnie zawsze jest tak, że jak już poznam moją grupę, to zawsze pytam, co u nich słysząc, jak spędzili weekend, gdzie byli – oczywiście jeżeli była to lekcja, która wypadła na przykład w poniedziałek. Później przechodzimy do trochę mniej ciekawych rzeczy, bo realizujemy materiał z podręcznika. Ale ja zawsze im wprowadzam nowe rzeczy na lekcji, potem robimy ćwiczenia z podręcznika albo przygotowane w sposób zabawowy, aktywizujący grupę. Czasami za pomocą gier lub zabaw wprowadzam im różne nowe rzeczy. Dodam, że oni często zostają po zajęciach i o różne rzeczy mnie pytają i rozmawiają ze mną. Czasami próbują rozmawiać po polsku. Niekiedy ta rozmowa jest trochę skomplikowana. Kiedy chcą mi o czymś powiedzieć, zaczynają na przykład po polsku i powiedzą jedno zdanie, ale więcej nie są w stanie przekazać, bo moi kursanci to grupy początkujące. Więc ta rozmowa w języku polskim nie może być długa i zbyt głęboka. Miłe i budujące jest powitanie, bo zawsze jak zaczynają kurs, witają się ze mną i mówią po angielsku „good morning”. I to dotyczy również cudzoziemców z innych grup, których nie prowadzę. A po pierwszych, dwóch, trzech lekcjach kursanci przychodzą i mówią „dzień dobry, jak się masz?”. A ja się zawsze uśmiecham, bo to bardzo motywujące dla nauczyciela, że próbują używać tego, czego się uczą. Jeżeli chodzi o komunikację w grupie, to zazwyczaj używają uniwersalnych języków, które znają: angielskiego albo rosyjskiego. Aczkolwiek miałam przypadek w grupie, że był chłopak, który nie mówił po angielsku i nie było wyjścia, musieli się z nim komunikować po polsku, więc to było bardzo ciekawe doświadczenie. Wstydzili się mówić przy mnie po polsku, ale jak tylko odeszłam na jakąś bezpieczną dla nich odległość, to bez problemu próbowali sobie tłumaczyć nawzajem, o co chodzi w ćwiczeniach. Myślę, że to też zależy od tego, w jakim języku ktoś mówi. Zawsze jest tak, że starają się komuniko-*

wać na różne sposoby, zwłaszcza cudzoziemcy z Afryki. Zauważyłam, że są zawsze bardzo otwarci na komunikację w grupie i szybko nawiązują kontakty, więc nawet bariera językowa nie stanowi dla nich przeszkody (LjpK).

W ramach kursów języka polskiego organizowane są wyjścia integracyjne, które umożliwiają poznanie miasta, integrację wewnątrzgrupową i efektywniejszą komunikację międzykulturową i w języku polskim. *Miejsce, do którego idziemy, zależy od pomysłu grupy. Kursanci zazwyczaj wymyślają, gdzie chcą pójść. Wspólne podejmowanie decyzji daje im możliwość dyskusji w języku polskim i zapoznania się z nowymi informacjami, na przykład o konkretnym miejscu w Warszawie. Za każdym razem z każdą grupą byłam w innym miejscu na wyjściu integracyjnym: byłam z nimi na pierogach, w Pałacu Kultury, byliśmy w Centrum Nauki Kopernik, w Muzeum Żydów Polskich, na Zamku Królewskim i w wielu innych ciekawych dla nich miejscach (LjpK).* Wyjścia integracyjne umożliwiają zetknięcie z Polakami. Kursanci muszą podjąć próbę komunikacji i porozumiewania się w języku polskim, na przykład kupując bilet, zamawiając danie w restauracji bądź kawę w kawiarni.

Podczas omawiania różnorodnych zagadnień dotyczących elementów polskiej kultury, tradycji, zwyczajów i obrzędów zdarzają się nieporozumienia wynikające z różnic kulturowych i światopoglądowych. Lektorka kilkakrotnie podczas rozmowy wspomniała o tego typu zagadnieniach. *Pamiętam, że w grupie zaawansowanej rozmawialiśmy o małżeństwie i wyszedł temat poligamii. To była dosyć ciekawa konwersacja, bo było dwóch panów z Afryki, jeden z Nigerii, a drugi z Kenii i oboje bardzo mocno obstawali przy tym, że to jest w porządku, mieć dwie czy trzy żony. Próbowali mi wytłumaczyć swoje racje. Ja jako kobieta ze swojej strony starałam się bronić stanowiska, że to nie jest do końca fair. Jednak nie potrafiliśmy, nie byliśmy w stanie dojść do porozumienia w tej kwestii, bo oni swoje, a ja swoje. Do tej pory nie rozumiem ich stanowiska, ale myślę, że oni też nie rozumieją tego, co ja im chciałam powiedzieć. To doświadczenie było dosyć trudne do zaakceptowania (LjpK).*

Zdarzało się, że kursanci pytali o to, dlaczego Polacy są tacy smutni. *Ten nasz smutek oznacza dla nich po prostu coś strasznego. Oni nie rozumieją, dlaczego Polacy tak narzekają i są tacy smutni. Ten temat zawsze wychodzi po kilku spotkaniach. Ja staram się im oczywiście tłumaczyć, skąd to się wzięło, dlaczego tak jest, natomiast oni mają duży problem ze zrozumieniem tego, gdyż pomimo trudności i tego co przeszli, mają bardziej optymistyczne podej-*

ście do życia i trudno im nas zrozumieć (LjpK). Przedstawione postrzeganie Polaków w oczach Afrykanów potwierdzają wyniki badań przeprowadzone w ramach projektu: „Badanie Opinii Publicznej na temat integracji obywateli państw afrykańskich w Polsce”: „Tu zawsze znajdziesz kogoś, kto jest niezadowolony”⁶²³; „Od kilku lat pracuję z ludźmi i po prostu Polacy uwielbiają narzekać. Śmieszne, ale taka jest praca i zawsze znajdziesz kogoś, kto jest niezadowolony. Jak nawet go wsadzić do raju. Zawsze znajdzie się ktoś, żeby utrudnić życie. Mam momenty, że mówię – «Zwariuję z tymi ludźmi!»”⁶²⁴.

Lektorka, odnosząc się do współpracy z osobami pochodzącymi z krajów afrykańskich w ramach kursów języka polskiego, wskazała na pozytywne aspekty międzykulturowego kontaktu: *Mi współpracuje się bardzo dobrze z Afrykańczykami, głównie chyba przez ten optymizm, który oni mają do życia i to ich spokojne podejście do wszystkiego. Dużo łatwiej przebiega też proces komunikacji niż z innymi grupami. To też chyba wynika z tego, że ja dosyć dużo czasu spędziłam wśród Afrykańczyków i mam dużo znajomych z różnych krajów afrykańskich, więc jestem w stanie więcej zrozumieć, w tym ich kulturę i wiem też, jak u nich wygląda życie codzienne. Wydaje mi się, że przez to jest mi łatwiej. Osobiście uważam, że nauczanie języka polskiego jako obcego jest straszną frajdą. A jeżeli ktoś raz zacznie uczyć, to bardzo trudno jest skończyć. Przyznaję, że ja przez długi okres czasu biłam się z myślami, czy kontynuować uczenie polskiego, czy nie. Jednak praca nad doktoratem zwyciężyła, więc tylko z tego powodu odłożyłam nauczanie, które uzależnia i wciąga, ale wrócę do uczenia i nadal będę chciała prowadzić grupy językowe (LjpK).*

11.3. Studium przypadku wielokulturowej szkoły na przykładzie Gimnazjum Społecznego nr 20 „Raszyńska” w Warszawie

„Wiele kwestii związanych z edukacją dzieci imigrantów wymaga rozwiązania. Różnorodność powinna znaleźć odzwierciedlenie w programie nauczania, powinno się dążyć do ścisłej współpracy pomiędzy rodzicami, wspólnotami

⁶²³ P. Duński, P. Średziński, *op. cit.*, s. 15.

⁶²⁴ *Afrykanie w Polsce, badanie na rzecz zwalczania dyskryminacji. Prezentacja wyników badań jakościowych i ilościowych dla Fundacji „Afryka Inaczej”*, Afryka.org, Warszawa, 2.06.2015, s. 14.

imigrantów i szkołami, a wszelkie specyficzne problemy powinny być rozwiązywane na przykład, gdy w jednej szkole uczy się dużo dzieci imigrantów”⁶²⁵.

Specyficzną szkołą w kształceniu uczniów cudzoziemskich – z uwagi na program i podejście wychowawcze oraz podejmowane aktywności edukacyjne – jest Społeczne Gimnazjum nr 20 mieszczące się przy ul. Raszyńskiej w Warszawie. Rozpoczęło swoją działalność w 2001 r. i wchodzi w skład Zespołu Społecznych Szkół Ogólnokształcących „Bednarska” im. Jam Saheba Digvijay Sinhji w Warszawie⁶²⁶. Szkoła nie bez powodu obrała za patrona tego hinduskiego maharadzę, ponieważ w 1942 r. przyjął on pod swoją opiekę kilkaset polskich dzieci, które uciekły z terenów ZSSR. Jak mówi wieloletnia dyrektorka szkoły Krystyna Starczewska: *Kiedy patronem szkoły został maharadża, pojawiła się idea, aby robić to samo w stosunku do dzieci uchodźców, które obecnie są w podobnej sytuacji, jak kiedyś były nasze polskie dzieci. Postanowiliśmy w każdej klasie przeznaczyć cztery miejsca dla dzieci, które potrzebują specjalnej opieki. I dalej: Nasze szkoły istnieją prawie 25 lat. Pierwsza z nich – niepubliczna, wolna szkoła powstała w 1989 r., w którym Polska stała się krajem niezależnym. To była pierwsza taka placówka, długo przygotowywaliśmy się do tego, aby ją założyć i naszą główną ideą było wychowanie uczniów na obywateli demokratycznej Polski. Wtedy były szkoły autorytarne, gdzie dziecko miało tylko słuchać i nie miało prawa myśleć po swojemu. I wówczas powstał pomysł, aby szkoła miała charakter demokratyczny. Co to znaczy? Wszyscy członkowie społeczności szkolnej: uczniowie, rodzice i nauczyciele współdecydują o szkole (1GRDK).*

Na idee wychowawcze szkoły składa się pięć postulatów: sprzeciw wobec ostrej rywalizacji pomiędzy uczniami; szacunek dla godności każdej osoby

⁶²⁵ Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów na temat imigracji, integracji i zatrudniania z dn. 3 czerwca 2003 r., <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A52004AE1642> [dostęp: 31.10.2016].

⁶²⁶ W skład Zespołu wchodzi osiem szkół: Społeczne Gimnazjum nr 20 „Raszyńska”, Społeczne Liceum Ogólnokształcące z Maturą Międzynarodową, Liceum „Bednarska”, Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia, Społeczne Gimnazjum „Hispaniola”, Społeczne Gimnazjum „Startowa”, Bednarska Szkoła Podstawowa, Bednarska Szkoła Realna. Organem prowadzącym Zespół Szkół „Bednarska” jest Towarzystwo Przyjaciół I SŁO. Do tego Towarzystwa (status prawny: stowarzyszenie) należą rodzice, nauczyciele, absolwenci, byli nauczyciele oraz rodzice absolwentów. <http://stronarasz.idu.edu.pl/> [dostęp: 29.08.2015]. Zob. też. A. Kosowicz, *Access to Quality Education...*, op. cit., s. 38.

ludzkiej i poszanowanie praw człowieka; życzliwość, tolerancja i wrażliwość wobec innych; przygotowanie do życia w społeczeństwie demokratycznym oraz kształtowanie umiejętności samodzielnego działania, niezależnego myślenia i odpowiedzialności za własny rozwój⁶²⁷. Krystyna Starczewska⁶²⁸ stwierdza, że: *Szkoła jest nastawiona na wielokulturowość i na naukę tolerancji. Mamy uczniów z Czeczenii, Afryki, Afganistanu, Chin, Mongolii, Kuby, mamy bardzo dużo Wietnamczyków, są też Ormianie. W sumie na 330 uczniów jest ponad 30 uczniów z różnych stron świata*⁶²⁹.

Jeśli chodzi o przygotowanie polskich uczniów do kontaktu z uczniami cudzoziemskimi, to na początku każdego roku szkolnego dyrekcja wraz z nauczycielami i uczniami organizuje różne spotkania, podczas których przedstawia idee wychowawczo-edukacyjne szkoły i realizowane aktywności, zarówno na gruncie gimnazjum, jak i we współpracy z innymi podmiotami. Nauczycielka języka polskiego mówi: *Byłam na takim spotkaniu, na którym był wykład gościa zaproszonego z zewnątrz. Mówił o historii Polski, o polskiej kulturze i o tym, jak to się ma do innych kultur. Wykład był bardzo ciekawy i inspirujący* (3GRK).

Oprócz tego nauczyciele organizują zajęcia – pogadanki z polskimi uczniami, w trakcie których omawiają sytuację w kraju pochodzenia cudzoziemca, a także przedstawiają ich specyficzne trudności i potrzeby, wynikające m.in. z nieznamościami języka polskiego, nowej kultury i nowego środowiska, w jakim się znaleźli. Jedną z nauczycielek pracującą w gimnazjum mówi, że: „Bardzo ważną kwestią takiego wykładu jest możliwość zadawania przez uczniów pytań na temat nowego kolegi czy koleżanki”⁶³⁰.

⁶²⁷ <http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/2011-11-25-07-20-55/idee-wychowawcze> [dostęp: 20.08.2015].

⁶²⁸ Krystyna Starczewska pełniła funkcję dyrektorki szkoły do końca sierpnia 2015, a od września tego roku funkcję tę pełni Sławomir Sikora.

⁶²⁹ Z kolei inne dane podają (2013 r.), że w szkole uczy się 320 uczniów, a wśród nich jest 70 uczniów cudzoziemskich (w tym m.in. 20 Wietnamczyków, 14 Czeczenów, 10 Chińczyków, po trzech Afgańczyków, Ormian i Afrykańczyków oraz pojedyncze dzieci z Iranu, Kuby i Tybetu), K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *op. cit.*, s. 73–74. Na przestrzeni 10 lat istnienia Gimnazjum w szkole uczyły się dzieci z państw kontynentu afrykańskiego (Somalia, Burundi, Angola i Uganda), a także dzieci z Białorusi, Ukrainy, Turcji, z krajów Europy Zachodniej, USA i Australii. Więcej w: J. Konieczna i E. Świdrowska, *op. cit.*, s. 16–17; K. Malanowska, *op. cit.*, s. 27. W czasie przeprowadzania badań nie było żadnego ucznia z kraju arabskiego.

⁶³⁰ *Ibidem*, s. 32.

Dotyczy to kwestii związanych z przyczynami uchodźstwa, kraju pochodzenia, kultury, zwyczajów, systemu edukacji, kulturowych ram zachowań społecznych i płaszczyzn wsparcia nowej koleżanki czy kolegi. A dyrektorka dodaje: *Uczniowie i rodzice są przygotowywani na to, że w naszej szkole uczą się dzieci cudzoziemskie. Podczas zapisów przed egzaminem odbywa się spotkanie z rodzicami i tam dokonują charakterystyki szkoły. Jednym z elementów programu wychowawczego naszej placówki jest idea wielokulturowości i w związku z tym obecni są uczniowie z wielu stron świata. Uchodźcy są u nas za darmo, choć szkoła jest płatna. Na spotkaniu rodzice dowiadują się, że z ich chesnego opłacana jest także nauka osób poszukujących azylu w naszym kraju. To jest jeden z warunków przyjęcia ich dziecka do szkoły*⁶³¹ (1GRDK). Zasadniczo rodzice akceptują ideę wielokulturowości w szkole, ale jak mówi nauczycielka: *Niektórzy z nich czują jej przesyt, bo według nich może ona spowodować zachwianie równowagi między tym, co inne, a tym, co polskie. Boją się, że może dojść do sytuacji, że to polscy uczniowie będą w mniejszości. Myślę jednak, że są to pojedyncze przypadki* (3GRK).

Na tle innych monokulturowych szkół „Raszyńska” jest postrzegana jako swoiste „laboratorium” uczenia się wielokulturowości i poszanowania dla Innych. Chodzi tu nie tylko o szacunek względem i wobec kulturowej czy narodowościowej odmienności, lecz także wobec każdego człowieka. Przykładem działań nakierowanych na przekazywanie wielokulturowej wiedzy i uwrażliwianie na Innego jest angażowanie uczniów i nauczycieli oraz rodziców w prospołeczne, wielokulturowe działania wewnętrzne – krajowe oraz w aktywności międzynarodowe: *Przy okazji otręsin nasza szkoła organizuje wiele zbiórek czy akcji pomocy innym krajom. Kilka lat temu zrobiliśmy zbiórkę dla szkoły w Birmie, która też została nazwana „Raszyńską”* (1GRUK). W 2014 r. szkoła zorganizowała pomoc dla Nepalu i tam też

⁶³¹ Pobyt uczniów uchodźców w szkole społecznej łączy się z dużymi kosztami finansowymi. W ich skład wchodzi m.in. pokrycie chesnego, dodatkowego wynagrodzenia dla nauczycieli, którzy udzielają lekcji języka polskiego jako obcego i dodatkowych zajęć wyrównawczych, a także pokrycie uczniom kosztów wycieczek szkolnych, letnich szkół, zakup podręczników, opłat za obiady oraz opłat za przejazdy komunikacją miejską. Aby sprostać wymogom finansowym, placówka korzysta z różnych dotacji m.in. z Urzędu Miasta St. Warszawy oraz prowadzi projekty unijne związane z tematyką uchodźstwa i integracji.

powstała szkoła nazwana „Raszyńską”. Uczniowie, angażując się w różnorodne akcje charytatywne, uczą się pomagania innym.

W wielokulturowym, zróżnicowanym środowisku otwartej na zewnątrz szkoły, polscy i cudzoziemscy uczniowie uczą się od siebie nawzajem: „u nas możesz się uczyć razem z ludźmi z całego świata (z Białorusi, Tybetu, Chin, Wietnamu, Sri Lanki, Angoli, Izraela, USA, Czeczenii, Gruzji, Kuby i wielu innych miejsc...) – to bardzo poszerza horyzonty”⁶³² głosi jedno z haseł na stronie szkoły. Dzięki kulturowej różnorodności uczniowie, aby się porozumieć, komunikują się na różne sposoby i nabywają kulturowe kompetencje. Jedną z tych kompetencji jest komunikacja międzykulturowa.

Komunikacja z uczniami cudzoziemskimi w przestrzeni szkoły przebiega na różnych poziomach. Jeśli w ogóle nie znają języka polskiego, to: *Na początku przekazujemy im wiedzę obrazkowo*⁶³³, *ponadto część z nich mówi po rosyjsku, więc możemy się w jakiś sposób porozumieć. Mamy też panią Zulę, która jest lekarką i pełni rolę asystentki międzykulturowej (2GRM). Do jej gabinetu może przyjść każdy uczeń, który chce porozmawiać, zasięgnąć porady czy poprosić o pomoc w rozwiązaniu problemu na tle kulturowym*⁶³⁴.

11.3.1. Klasa multi-kulti a problemy edukacyjne uczniów

Zdaniem dyrektorki szkoły uczniowie cudzoziemscy, którzy nie znają języka polskiego, powinni być przyjmowani do szkół bez egzaminów wstępnych. Powinni też obligatoryjnie mieć możliwość pobierania intensywnych lekcji języka polskiego jako obcego (drugiego), a po jego opanowaniu być przydzielani do klas zgodnie z wiekiem. Aby sprostać tym wymaganiom, na początku edukacji w wielokulturowym gimnazjum preferowany jest model separacyjny⁶³⁵. W Gimnazjum są specjalne klasy multi-kulti, których celem jest wyrównanie różnic programowych i przygotowanie do integracji uczniów

⁶³² <http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/64-raszynska-bo> [dostęp: 20.08.2016].

⁶³³ Za pomocą różnych gier i zabaw, zob. m.in. K. Małanowska, *op. cit.*, s. 32.

⁶³⁴ Zob. film dokumentalny pt.: „Zula z Czeczenii” z 2005 r., który wyświetlany był w TVP 2, 15.03.2006, godz. 0.50.

⁶³⁵ K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *op. cit.*, s. 75–76.

w klasach gimnazjalnych⁶³⁶. W każdej z tego typu klas uczy się od kilku do kilkunastu uczniów. Zajęcia są prowadzone przez nauczycieli znających język obcy: angielski, rosyjski i mających przygotowanie do nauczania języka polskiego jako obcego. W klasach multi-kulti uczniowie mają do dyspozycji podręczniki, ćwiczenia i dodatkowe materiały przygotowywane przez nauczycieli oraz przestrzeń do konsultacji z osobami prowadzącymi zajęcia.

Ta grupa uczniów, która do nas przychodzi – podkreśla dyrektorka szkoły – a nie zna języka polskiego, znajduje miejsce w klasach multi-kulti. W tych klasach uczą się języka polskiego te osoby, które chcą potem przejść cały system naszych szkół, czyli gimnazjum, liceum, a potem dostać się na uniwersytet. Tym osobom, które chcą wcześniej zakończyć edukację, albo mają w planie wyjazd do innych krajów lub powrót do swojej ojczyzny, zapewniamy możliwość ukończenia gimnazjum w klasach multi-kulti. Uczniowie ci przez pół roku lub przez cały rok uczęszczają do tej klasy⁶³⁷, a potem przydzielani są do klas zgodnie z wiekiem. I dalej: Czasem zdarza się, że uczeń ma bardzo duże braki w nauce i wtedy chodzi do klasy niżej. Cały czas sprawdzamy jednak jego umiejętności i zdarza się, że po kilku miesiącach przenosimy go do klasy, do której powinien chodzić zgodnie ze swoim wiekiem. Na ogół jednak przychodzą do nas uczniowie, którzy znają już trochę język polski, ponieważ uczyli się go w ośrodku dla uchodźców lub w szkole podstawowej. Jest to jednak znajomość powierzchowna i najczęściej nie znają oni w ogóle polskiej ortografii i gramatyki (1GRDK).

Zdarza się, że uczniowie, którzy słabo radzą sobie z opanowaniem języka polskiego, uczą się w klasie multi-kulti dłużej niż rok. Chodzi o to, aby uniknąć „fikcji nauczania”⁶³⁸ i rzetelnie przygotować młodego człowieka do swobodnej komunikacji w języku, który jest i pozostanie dla niego językiem obcym. Wychowawca w klasie multi-kulti dodaje: *Klasa podzielona jest na dwie grupy, które są zróżnicowane pod względem wieku uczniów i ich znajomości języka*

⁶³⁶ Na początku w szkole istniała oddzielna, specjalna klasa tylko dla uczniów cudzoziemskich, w której uczyli się wszystkich przedmiotów. Okazało się jednak, że dzieci nie miały kontaktu z polskimi uczniami i nauka języka polskiego ograniczała się tylko do lekcji z tego przedmiotu. Hermetyczność grupy nie sprzyjała też integracji z polskimi uczniami, U. Jurczykowska, A. Myszkowska, *op. cit.*, s. 98.

⁶³⁷ Uczniowie mają codziennie cztery godziny lekcyjne języka polskiego, K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *op. cit.*, s. 74.

⁶³⁸ *Ibidem*, s. 75.

polskiego. Jest to klasa wstępna, która pozwala w przyszłości na uczestniczenie w regularnej klasie gimnazjalnej. W momencie, gdy widzimy, że dany cudzoziemiec z klasy multi-kulti jest w stanie dać sobie radę w I czy II klasie gimnazjum, to robimy wszystko, aby do niej dołączył. Mieliśmy jednak taką sytuację, że uczeń z Wietnamu przez rok chodził do tej klasy i potem poszedł do I klasy gimnazjum, ale nie dawał sobie rady i po miesiącu do niej wrócił. Oczywiście monitorujemy sytuację, jak wygląda kwestia wejścia do nowej grupy i jak ona reaguje na nową osobę. Chcę zaznaczyć, że w filozofii szkoły i w podejściu nauczycieli „inny” nie znaczy „obcy”. I dalej: W tych klasach uczą się tylko imigranci. Na początku roku szkolnego [2010/2011 – przyp. E.J.] mieliśmy w jednej grupie w klasie multi-kulti czterech uchodźców z Afganistanu i czterech Czechenów. Natomiast teraz [luty 2011 r. – przyp. E.J.] zostało tylko czterech Czechenów. Najłatwiej mają uczniowie z Armenii, Kuby, Chin i Wietnamu, bo w tych krajach system edukacyjny jest zbliżony do polskiego. Najtrudniej jest odnaleźć się w polskiej rzeczywistości szkolnej Afgańczykom i Czechenom, którzy mają duże problemy z przedmiotów ścisłych, pomijając kwestię znajomości języka polskiego. Mamy teraz chłopaka z Czechenii, który w Polsce chodził od I do V klasy szkoły podstawowej. Niestety, nie zaliczył VI klasy i teraz nadrabiamy z nim braki, aby w nowym roku szkolnym poszedł do I klasy gimnazjum, choć rocznikowo powinien być w klasie II. Do szkoły przyszedł z nadzieją, że od razu pójdzie do gimnazjum, ale niestety, mimo bardzo dobrej znajomości języka polskiego, znalazł się w klasie multi-kulti, bo ma bardzo dużo zaległości w materiale z różnych przedmiotów. Chyba jednak nie do końca go to satysfakcjonuje. Powtarzam mu, że na tym etapie nie da sobie rady w gimnazjum, a wtedy jego duma i honor zostaną urażone i potraktuje to jak policzek w twarz. Chłopak jest u nas półtora miesiąca i był okres, że czuł się zniechęcony i zaczął wagarować. Chcemy mu pomóc skończyć szkołę, ale on sam musi tego chcieć. W klasie multi-kulti podstawą jest nauka języka polskiego, ale w zależności od znajomości tego języka przez młodzież, sukcesywnie wprowadzamy też inne przedmioty. Myślę, że większość uczniów potrzebuje około roku, aby podszlifować język polski i nadrobić braki z innych przedmiotów (2GRM).

Krystyna Starczewska dodaje: Oprócz języka polskiego udzielamy także dodatkowych lekcji z innych przedmiotów, m.in. z historii, ale nacisk kładziemy głównie na przedmioty ścisłe – matematykę, fizykę i chemię. Niestety, nie wszystkie braki da się od razu wyrównać (1GRDK).

Nauczyciele przedmiotów ścisłych mają trudne zadanie dotyczące sposobu przekazania wiedzy uczniom, którzy nie znają języka polskiego. Wykorzystują do tego różne metody, np. rysunek i filmy popularno-naukowe, ale także metody niekonwencjonalne: lepienie z ciasta, krojenie, a nawet smażenie, aby pokazać różne reakcje chemiczne i fizyczne. *Nauczyciele muszą być bardzo kreatywni, nie mogą zrobić wykładu, bo nikt ich nie zrozumie. Nauka musi odbywać się przez doświadczenie, a nauczyciele muszą umieć przełożyć materiał na język zrozumiały dla uczniów cudzoziemskich. Jeśli chodzi o język polski, to uczniowie, którzy systematycznie się go uczą i poważanie podchodzą do lekcji, zdolają go opanować. Po zajęciach lekcyjnych poświęcam im dużo czasu na spotkania towarzyskie niezwiązane ze szkołą. Staram się to „przemycać”, żeby uczyć języka polskiego nie tylko na lekcjach, ale także poprzez kontakt z innymi ludźmi. Oczywiście chcę przekazać im jak najwięcej materiału i w związku z tym wykorzystuję wszelkie swoje doświadczenie językowe, żeby szybko nauczyli się mówić i poprawnie pisać, z polskimi znakami. Robię dużo dyktand ze słuchu, żeby poznali polskie dźwięki. Zadaję im dużo ćwiczeń i dwa razy w tygodniu jest sprawdzian ze słówek. Mam luksus i komfort pracy, ponieważ w grupie jest mało osób, bo zajęcia nigdy nie są prowadzone w całej klasie multi-kulti. Języka polskiego uczę w dwóch grupach – zarówno tej zaawansowanej, jak i tej początkującej. Chodzi o to, aby uczniowie mieli różnych nauczycieli, żeby nie przyzwyczaili się tylko do wymowy jednego z nich. Oczywiście jest duża różnica w prowadzeniu lekcji, ponieważ zupełnie inaczej pracuje się z uczniami, którzy są tydzień w Polsce, a inaczej z tymi, którzy są rok lub dłużej. Oprócz znajomości języka i wieku, staramy się dobierać grupy pod względem różnorodności narodowo-etnicznej. Chodzi o to, żeby w jednej grupie nie było dzieci z tego samego kraju, aby nie mogli rozmawiać ze sobą w swoim języku. Do nauki języka polskiego wykorzystuję podręcznik pt. „Hurra po polsku!!!”⁶³⁹, ale uwielbiam wymyślać nowe rzeczy i urozmaicać materiał. Uczniowie często buntują się przeciwko podręcznikowi i nie chcą z niego korzystać. Do pracy na lekcji wykorzystuję także swoje materiały, np. teksty z literatury, gazet, piosenki, filmy, no i oczywiście mamy konwersacje na interesujące ich tematy (3GRK).*

⁶³⁹ *Hurra po Polsku!!!*, Seria książek, ćwiczeń i CD do nauczania języka polskiego jako obcego. Zob. więcej m.in. na stronie https://ksiegarnia.poltax.waw.pl/advanced_search_result.php?keywords=hurra+po+polsku [dostęp: 20.08.2015].

Natomiast wychowawca dodaje: *W zależności od zdolności i możliwości uczniów nauczyciele języka polskiego modyfikują trochę program zawarty w podręczniku. Nie jest to typowy podręcznik do pracy z uchodźcami, bo takiego nie ma. Zupełnie inaczej pracuje się z młodzieżą imigrancką wywodzącą się z kręgu europejskiego, a inaczej z uczniami z innych kręgów kulturowych. Bardzo trudna jest praca z uchodźcami z Afganistanu, którzy mają zupełnie inną wizję świata. Uważają oni bowiem, że ziemia jest płaska, leży w centrum wszechświata, a na końcu są jakieś potwory. Gdy młodzi 16–17-latkowie usłyszeli o układzie planetarnym, to szeroko otworzyli oczy ze zdumienia (2GRM). To tylko nieliczne przykłady różnic, na jakie napotykać nauczyciele przekazujący wiedzę uczniom pochodzącym z innych kręgów kulturowych. Zdobywanie wiedzy w nowych warunkach na bazie rozumienia i komunikowania się w nowym języku nie tylko wiąże się z ograniczeniami i trudnościami. Oczywiście uczniowie cudzoziemscy mają problemy w nauce i nie powinno to dziwić. Ale mamy też takich uczniów, którzy sobie świetnie radzą, są bardzo pracowici i bardzo szybko nadrabiają braki w materiale szkolnym – dodaje dyrektorka.*

Wprawdzie uczniowie cudzoziemscy nie biorą udziału w olimpiadach przedmiotowych, ale: *Mamy takiego ucznia czeczeńskiego niezwykle utalentowanego plastycznie, który brał udział w kilku konkursach. Ponieważ ma niezwykle talent, otrzymał stypendium ogólnopolskie i dostał się pod opiekę profesorów z ASP. Ponadto chłopcy biorą udział w meczach piłki nożnej. Jednak w konkursach przedmiotowych nasi cudzoziemscy uczniowie nie biorą udziału, bo to jest dla nich za trudne (1GRDK). Niedawno w klasie multi-kulti były dwie uczennice – z Chin i z Kuby, które szybko nadrobiły program szkoły podstawowej i poszły do gimnazjum. Były bardzo pracowite i z chęcią zostawały po lekcjach, aby dowiedzieć się więcej niż tylko z lekcji. W domu sumiennie i starannie odrabiałały prace domowe i zawsze były przygotowane do lekcji. Obecnie jest jedna czeczeńska uczennica, która jest bardzo ambitna i wykorzystuje wszystkie możliwości, jakie oferuje jej szkoła, aby zdobyć wiedzę. Chętnie korzysta z biblioteki – od razu pierwszego dnia pobytu w szkole wypożyczyła książki historyczne w języku rosyjskim⁶⁴⁰. Na*

⁶⁴⁰ W czasie przeprowadzania wywiadu Edyta Januszewska miała możliwość zwiedzenia biblioteki, w której znajdowały się pozycje książkowe w językach narodowych uczniów cudzoziemskich.

lekcji jest skupiona i wszystko skrzętnie notuje. Jak czegoś nie rozumie, to od razu pyta. Dziewczynka nie zna języka polskiego i dlatego porozumiewamy się po rosyjsku. Ponieważ ja nie funkcjonuję dobrze w tym języku, to nasza komunikacja opiera się na podobieństwie niektórych słów i na tym, że mówi ona wolno i kilkakrotnie powtarza zdanie, abym mogła zrozumieć. Z tego co wiem, to już od roku jest w Polsce, ale nigdy nie miała żadnych lekcji języka polskiego. Mieszka w Domu Dziecka⁶⁴¹ i słyszałam, że ma dużo obowiązków, bo opiekuje się tam młodszym rodzeństwem. Nie przeszkadza jej to jednak rozwijać swoich zainteresowań m.in. plastycznych. Chętnie uczestniczy w życiu szkolnym, wychodzi z klasą do kina i na wycieczki. Widzimy, że bardzo jej zależy na nauce i mimo że jest u nas tylko dwa tygodnie, to wszyscy nauczyciele mają o niej bardzo dobre zdanie. Jest bardzo ciekawą osobą, chodzi w szkole ubrana w swój tradycyjny strój i wyróżnia się na tle klasy (3GRK). Do klasy multi-kulti chodzą także uczniowie, którzy nie znają języka polskiego, ale ze względu na swój wiek nie mogą kontynuować nauki w gimnazjum. Chcą tylko nabyć kompetencje językowe, aby móc ukończyć kursy zawodowe i znaleźć pracę w Polsce.

Przytoczone wypowiedzi pokazują, że szkoła i nauczyciele są otwarci na kontakt z młodzieżą nieznającą języka polskiego i realiów polskiej szkoły. Aby ułatwić im naukę, w budynku na drzwiach, schodach i na różnych przedmiotach, np. na ścianach, tablicy, oknie, ławce, krześle, dla nowo przybyłych uczniów są naklejane karteczki z nazwami (znaczeniami) w języku polskim. Dzięki tej metodzie uczniowie czują się pewniej i szybciej zapamiętują podstawowe słowa odnoszące się do szkolnego wyposażenia. Również przestrzeń szkolna ułatwia dzieciom integrację i poczucie wspólnoty. Przykładowo na korytarzu są wywieszane flagi wszystkich państw, z których pochodzą dzieci, a w gablotach znajdują się gazetki z wielokulturowych aktywności: festiwali, letnich szkół, wycieczek i projektów realizowanych przez uczniów. W szkole panuje system nagradzania wszystkich uczniów cudzoziemskich niezależnie od osiągniętych przez nich wyników w nauce. Prowadzona jest też praca na „pozytywach”, czyli mocnych stronach uczniów. Chodzi o to, aby wzmocnić poczucie własnej wartości uczniów i zachęcić ich do dalszego wysiłku: kolej-

⁶⁴¹ Szkoła od wielu lat współpracuje z Domem Dziecka na ul. Korotyńskiego w Warszawie i przyjmuje wychowanków Domu – uczniów małoletnich bez opieki.

nych etapów nauki i podejmowania inicjatyw na rzecz integracji w środowisku szkolnym, jak i poza nim⁶⁴².

Wychowawca w następujący sposób mówi o swojej pracy z uczniami cudzoziemskimi: *Moim zadaniem jako wychowawcy w klasie multi-kulti nie jest wyłącznie aspekt wychowawczy, ale także monitorowanie postępów w nauce języka polskiego. Jestem w stałym kontakcie z nauczycielami tego języka, aby wylapywać sytuacje, w których dany cudzoziemiec ma trudności i potrzebuje indywidualnych lekcji. Moją rolą jest poznanie sytuacji danego cudzoziemca, problemów, z jakimi do nas przychodzi, sytuacji lokalowej, bytowej, czasami zapewnienia im ubrań. To zupełnie niestandardowa rola wychowawcy. Poza tym pomagam im załatwiać sprawy związane z procedurą, czyli tłumaczę zagadnienia związane ze statusem uchodźcy, które są w języku polskim. Moim zadaniem jest także organizowanie zajęć w klasie z uwzględnieniem odmienności kulturowych, na przykład pilnowanie, żeby nie było zajęć koedukacyjnych. Lekcje w tej klasie to nie są zwykłe zajęcia, to indywidualne podejście do każdego ucznia i rozmawianie z nimi na różne tematy. Mam komfort, jeśli chodzi o zajęcia dydaktyczne, bo nie muszą biegać po salach i wypełniać te 18 czy więcej godzin tygodniowo, tylko mam czas dla uczniów cudzoziemskich. Moja praca to także kilkugodzinne wyjścia kulturowo-społeczne, które mają miejsce raz w tygodniu. Uczę ich poruszania się po mieście, na przykład korzystania z komunikacji miejskiej. Dla nas jest to rzecz absolutnie prosta, natomiast dla nich stanowi ogromny kłopot. Mieliśmy ucznia, który dojeżdżał do szkoły z Podkowy Leśnej i ogromnym problemem dla niego był sam dojazd, miejsce przesiadki i zakup biletu autobusowego. Dla Afgańczyków bilet czy karta miejska to rzeczy z innej bajki. Gdy po raz pierwszy jechali autobusem, to dziwili się, że mają coś skasować. Poprzez wyjścia uczę moich podopiecznych praktycznego języka, chociażby w postaci zamówienia w kawiarni kawy czy czekolady. Podpowiadam, jakich używamy słów, gdzie i jak siadamy, czy mamy sami coś odebrać, czy przyniosą nam do stolika. Czyli proste mechanizmy, które my mamy opanowane, a dla nich bywają często rzeczami obcymi. Staram się, aby nie czuli się wyobcowani w nowym środowisku. Uczę ich polskiej kultury i pokazuję, że tego czego nauczą się w szkole, będzie ich kapitałem po jej skończeniu, w real-*

⁶⁴² K. Malanowska, *op. cit.*, s. 29–30.

nym życiu (2GRM)⁶⁴³. Z wypowiedzi tej wynika, że ważnym aspektem pomocy dzieciom cudzoziemskim w nauce jest ich brak anonimowości i dogłębne poznanie ich problemów psychospołecznych. Uczniowie cudzoziemscy bardzo szybko uczą się języka polskiego i to w nim komunikują się ze swoimi koleżankami i kolegami oraz z nauczycielami. Dotyczy to uczniów pochodzących z różnych krajów zarówno z kręgu europejskiego, jak i z pozaeuropejskiego. Natomiast uczniowie pochodzący z tego samego kraju rozmawiają ze sobą w swoim języku. Wychowawca zwraca także uwagę na fakt, że w szkole istnieje system demokracji uczniowskiej. Bazując na wychowawczych ideach Janusza Korczaka, stworzono w szkole sejm, parlament i rząd, w skład którego wchodzi uczniowie, nauczyciele i rodzice, którzy wspólnie podejmują różne decyzje.

Każda klasa ma w sejmie szkolnym wybieranego przez siebie reprezentanta. W przypadku grupy multi-kulti także wybierany jest przedstawiciel, ale dopiero po trzech miesiącach, ze względu na problemy językowe. W obecnej klasie takim reprezentantem został uchodźca z Afganistanu. Na początku wszystkie zasady demokracji były mu zupełnie obce i długo mi zajęło, aby wytłumaczyć mu, co to jest parlament i o co w tym wszystkim chodzi. Udział uczniów w sejmie szkolnym ma za zadanie m.in. przeciwdziałanie tworzeniu się na terenie szkoły gett etnicznych i kulturowych. Staramy się, żeby dzieci były jak najkrócej w klasie przygotowującej, aby proces integracji ze społecznością szkolną był jak najszybszy. I to się udaje (2GRM).

11.3.2. Integracja

Szkoła kładzie duży nacisk na integrację uczniów między sobą, a także ze środowiskiem lokalnym. Istnieje współpraca m.in. z Domem Dziecka, Domem Seniora, z ośrodkami dla cudzoziemców, z instytucjami wspierającymi uchodźców i pracującymi z rodzinami uchodźców, z organizacjami pozarządowymi i z pobliskim klubem osiedlowym Surma⁶⁴⁴. Ta wieloaspektowa i wielostronna współpraca umożliwia szybszą aklimatyzację uczniów cudzoziemskich w pol-

⁶⁴³ Zob. także: A. Krzyżaniak-Gumowska, *Co ma Azorek*, „Polityka” nr 48(2784), z dnia 27.11.2010, s. 36–37.

⁶⁴⁴ <http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/wspolpracujemy-z-ochota> [dostęp: 29.08.2015].

skim środowisku oraz uwrażliwia na problemy dzieci i dorosłych ze środowiska lokalnego. Integracja młodych cudzoziemców zależy od wielu czynników, m.in. od poczucia bezpieczeństwa w nowych warunkach życia i codziennego funkcjonowania, od doświadczeń edukacyjnych w kraju pochodzenia, od poziomu znajomości języka polskiego, od wykształcenia i statusu rodziców/opiekunów prawnych, od warunków życia w Polsce i od wsparcia diaspory mniejszościowej, z której wywodzi się imigrant/imigrantka⁶⁴⁵. Z wypowiedzi respondentów wynika, że integracja w szkole ma dwa wymiary: odbywa się w czasie przerw, a więc kontaktów rówieśniczych, wspólnych rozmów i spotkań oraz na zajęciach dodatkowych i podczas aktywności pozalekcyjnych.

Jednym z działań na rzecz integracji jest organizowanie przez młodzież projektów, które dotyczą różnych kultur i historii narodów i społeczności, np.: „Kultura, zwyczaje i tradycje Afryki”, „Budujemy razem nasz świat”, „Indie – ojczyzna naszego patrona”, „Mniejszości narodowe polskie” czy „Tradycje i kultura Żydów polskich”. Uczniowie w ramach kilku czy kilkunastu zespołów przygotowują się do nich przez cały rok. Na koniec roku szkolnego, w czasie święta szkoły, pokazywana jest ich praca. Przybiera ona różnorodne formy: od prezentacji, występów teatralnych, tanecznych, po projekty muzyczne i rękodzieło⁶⁴⁶. *Co roku organizujemy różne projekty, żeby zintegrować młodzież cudzoziemską i polską, i żeby pokazać wielość kultur, która nas wzbogaca, a nie różni. W tym roku mamy projekt „Wielkie religie świata”, w ramach którego uczniowie byli już m.in. w meczecie, a Czecheni przygotowali swoje narodowe potrawy*⁶⁴⁷. *Bardzo zależy nam na tym, aby uczniowie cudzoziemscy*

⁶⁴⁵ K. Malanowska, Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa 2012, s. 27.

⁶⁴⁶ N. Klorek, *Szkoła przyjazna cudzoziemcom*, 17.03.2008, <http://refugee.pl/?mod=knowbase&path=2226&PHPSESSID=410f09ccb96233563b7cee962fb77848> [dostęp: 18.08.2015]; J. Konieczna, E. Świdrowska, *op. cit.*, s. 17. Więcej o projektach przeczytać można na stronie Gimnazjum. Urszula Markowska-Manista, jako ekspertka została zaproszona przez dyrekcję po powrocie z badań terenowych w Republice Środkowoafrykańskiej, spotkała się z zespołem uczniów, którzy przygotowywali prezentację o Pigmejach w ramach projektu „Kultura, zwyczaje i tradycje Afryki”. Zaciekały ich nie tylko tradycje, ale także życie codzienne i sposoby budowy tradycyjnych chat – „lišcianek”. Uczniowie zadawali wiele pytań i uzyskaną wiedzę zgłębili, sięgając do tematycznych publikacji.

⁶⁴⁷ Na stronie internetowej szkoły można przeczytać również, że w ramach projektu zostały zaprezentowane tradycyjne tańce hinduskie, odbył się koncert mnichów tybetańskich i koncert pieśni hebrajskich, a także występ teatralny młodzieży gimnazjalnej oraz wykład ks. Adama Boniecc-

mogli się pochwalić swoją kulturą. Zyskują wtedy podziw, uznanie i szacunek wśród swoich polskich kolegów, bo mają wiedzę w dziedzinach, w których polska młodzież jej nie ma. Zajęcia te podnoszą ich poczucie własnej wartości, bo czują się dumni z tego, że są ekspertami i mogą zaimponować swoim kolegom i koleżankom (1GRDK). Nauczyciel w klasie multi-kulti dodaje: W projektach nie uczestniczą uczniowie z mojej klasy, bo to jest dla nich za trudne. Mają oni swoje zajęcia dodatkowe, związane z nauką języka polskiego i niwelowaniem różnic i braków w programie szkolnym (2GRM).

Innym działaniem jest funkcjonowanie Klubu Wielokulturowego, który powstał we wrześniu 2009 r. Jego celem jest integracja polskich uczniów i młodzieży z dzielnicy Ochota z młodymi osobami wywodzącymi się ze środowisk imigranckich. Klub prowadzi bibliotekę wielokulturową, w której znajdują się książki w różnych językach, a także organizuje warsztaty filmowe, zajęcia muzyczne, warsztaty fotograficzne, zajęcia sportowe, wieczory poświęcone różnorodnym tradycjom i kulturom. Ponadto Klub organizuje dyskoteki i wspólne wyjścia poza szkołę (m.in. do teatru, kina, opery)⁶⁴⁸. Dyrektorka mówi, że: *Klub organizuje także wycieczki dla naszych cudzoziemskich uczniów pod hasłem „Poznajemy Polskę”. Są to wyjazdy m.in. do Torunia, Krakowa, Wrocławia i w góry. Wyjazdy te są specjalnie organizowane dla grupy cudzoziemców i odbywają się niezależnie od wycieczek klasowych (1GRDK).*

Respondenci wskazują na to, że kontakty między polskimi a cudzoziemskimi uczniami są dobre: *Niedawno obchodziliśmy „Dzień Imigranta”, podczas którego był poczęstunek przygotowany przez uczniów obcokrajowców. Były różne występy – zespół czeczeński prezentował tańce kaukaskie, uczniowie z krajów afrykańskich śpiewali swoje narodowe pieśni, a Chińczycy pokazywali sztuki walki. I wszyscy świetnie się razem bawili. Jest w porządku, nie ma napięcia. Wczoraj obchodziliśmy chiński Nowy Rok i wszyscy wiedzą, że wtedy należy złożyć życzenia Chińczykom. A jak jest Ramadan, to nie należy Czeczenów męczyć na WF-ie. Dzieci wzajemnie się tego uczą, mówi dyrektorka szkoły. Obchodzenie świąt Bożego Narodzenia czy świąt wielkanocnych wpisane jest w tradycję naszej szkoły, ale z zachowaniem idei wielokulturo-*

kiego na temat życia i działalności Jana Pawła II, <http://kronika.rasz.edu.pl/2011/05/prezentacja-projektow-religijnych.html> [dostęp: 18.08.2015].

⁶⁴⁸ <http://klub.rasz.edu.pl/oklubie.html> [dostęp: 21.08.2015]; K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *op. cit.*, s. 78.

wości i poszanowaniem prawa do kultywowania innych religii. W grudniu urządzamy w szkole Wigilię, a Święty Mikołaj rozdaje wszystkim dzieciom prezenty. W czasie rekolekcji adwentowych ksiądz Boniecki odprawia tutaj mszę i uczestniczy w niej wielu Czechenów, bo są bardzo ciekawi religii katolickiej. Oczywiście nasi uczniowie nie muszą uczestniczyć w lekcjach religii, chodzą wtedy na etykę. Mają tam podstawy religioznawstwa, więc poznają różne religie świata. Ponadto uczniowie cudzoziemscy mają możliwość uczęszczania na sobotnie lekcje „katechezy” muzułmańskiej. Są one otwarte także dla dzieci spoza naszej szkoły, które chcą brać w nich udział (1GRDK). Jako szkoła wielokulturowa urządzamy spotkania z przedstawicielami różnych religii. Kiedyś zaprosiliśmy mnichów buddyjskich i wspólnie z nimi uczniowie sypali mandalę⁶⁴⁹ (2GRM). Nauczycielka dodaje, że z uchodźcami czecheńskimi można długo rozmawiać o religii. Są oni otwarci na rozmowę i chętnie opowiadają o swojej. Wiara dla wielu migrantów i uchodźców stanowi trzon tożsamości, szczególnie tam, gdzie są oni mniejszością wyznaniową.

W szkole są także organizowane zajęcia integracyjne dla dzieci uchodźców i ich rodziców: *Mamy kontakt z dwoma ośrodkami dla cudzoziemców i stamtąd przyjeżdżają do nas na zajęcia dzieci między trzecim a ósmym rokiem życia. Dwa razy w tygodniu prowadzimy także zajęcia świetlicowe dla uczniów z I i II klasy szkoły podstawowej, jeden z uczniów jako wolontariusz prowadzi zajęcia kung-fu⁶⁵⁰. Jest również grupa taneczna tańców hinduskich (2GRM). Założyliśmy także zespół tańca czecheńskiego, który prezentuje swoje narodowe tańce na różnych szkolnych – i nie tylko – uroczystościach*, dodaje dyrektorka szkoły Krystyna Starczewska (1GRDK).

Na początku roku szkolnego na drzwiach sekretariatu jest wywieszana oferta kilkudziesięciu fakultetów – zajęć dodatkowych, których celem jest pogłębienie zainteresowań oraz umożliwienie uczniom nabywania nowej wiedzy, umiejętności, kompetencji i realizacji pasji. Są to m.in. fakultety:

⁶⁴⁹ Mandala wywodzi się z tradycji hinduskiej i jest to motyw artystyczny, rysunek na planie koła. Oznacza „koło życia, cały świat, święty krąg”. Koło uważane jest za symbol harmonii i doskonałości. Jego tworzenie, a następnie niszczenie stanowi rodzaj medytacji i ma duże znaczenie religijne, <http://www.mandale.info/co-to-jest-mandala> [dostęp: 31.10.2016]; https://pl.wikipedia.org/wiki/Mandala_%28symbol%29 [dostęp: 20.10.2015].

⁶⁵⁰ Podczas, gdy dzieci spędzają czas w świetlicy, ich mamy mają zajęcia z języka polskiego prowadzone przez nauczycielkę z gimnazjum, N. Kłorek, *Szkoła przyjazna cudzoziemcom*, op. cit.

matematyczny, fizyczny, biologiczny, chemiczny, filozoficzny, literacki, historyczny czy zajęcia z kultur afrykańskich. Są także fakultety artystyczne, np. plastyczny, z rysunku architektonicznego, fotograficzny, filmowy, radiowy, wokalny, teatralny, gitarowy, z robótek ręcznych oraz fakultety sportowe: piłka nożna, siatkówka, koszykówka, frisbee, pływanie⁶⁵¹. *Uczniowie mogą tworzyć fakultety, jeśli znajdą chętnego nauczyciela do ich prowadzenia. Kiedyś został stworzony fakultet... jazdy windą (2GRM)*. Ponadto szkoła prowadzi zajęcia dodatkowe z różnych języków: łaciny, języka hebrajskiego, arabskiego, rosyjskiego, suahili, tybetańskiego, chińskiego, wietnamskiego i czeczeńskiego dla uczniów, którzy dawno wyjechali ze swoich krajów i nie znają lub zapomnieli swój język. W ten sposób, jak mówi dyrektorka: *podtrzymują swoją kulturę i tożsamość narodową (1GRDK)*. W zajęciach fakultatywnych mogą uczestniczyć również dzieci z okolicznych szkół w dzielnicy Ochota.

Mimo różnych zajęć oferowanych przez szkołę, nie wszyscy uczniowie chcą bądź potrafią z nich korzystać. Dla niektórych nabywanie bądź zgłębianie nowej, specjalistycznej wiedzy ponad to, co oferuje program szkoły czy też uczestnictwo w zabawach z innego, większościowego kontekstu kulturowego, wiąże się z dodatkowym stresem, treścią przed ewentualną porażką, niezrozumieniem i wyśmianiem przez rówieśników z Polski. *Dla uczniów czeczeńskich najtrudniejsze są akademie szkolne i apele na sali gimnastycznej, bo wtedy przez godzinę lub dłużej siedzą na podłodze z młodszymi uczniami i wiem, że źle się czują w tej sytuacji. Ostatnio jednak mieliśmy otrzęsiny dla pierwszych klas i wziął w nich udział także starszy uczeń czeczeński. Było mnóstwo łatwych i trudnych zadań, testów i przeszkód do pokonania. Trzeba było zjeść jakieś ciasteczko, coś śmiesznego powiedzieć, były różne żarty. Ale chłopak świetnie się bawił i był dumny, że wziął w tym udział i pokonał wszystkie trudności. Ale to był tylko jeden taki uczeń ze starszych klas. Inni nie chcieli. Jeśli chodzi o dyskoteki, to na terenie szkoły nie było jeszcze żadnej, ale jest zawsze dużo tańców w wykonaniu uczniów cudzoziemskich. Kiedyś na wspólnej zabawie klasy multi-kulti Czeczeni pokazali swoje tradycyjne tańce, a Afgańczycy swoje. Wśród polskiej młodzieży nie ma takiego zwyczaju uczyć się tradycyjnych tańców, a Czeczeni od dziecka uczą się tej sztuki i wiem, że moim uczniom sprawia to ogromną przyjemność (3GRK)*.

⁶⁵¹ <http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/wspolpracujemy-z-ochota> [dostęp: 29.08.2015].

Na terenie szkoły znajduje się siłownia i częstymi jej użytkownikami są czeczeńscy chłopcy. W wybrane dni tygodnia i godziny siłownia jest przeznaczona tylko dla nich. Związane jest to z uniknięciem niepotrzebnych konfliktów pomiędzy uczniami różnych narodowości, charakteryzującymi się zróżnicowanymi zachowaniami i reakcjami na i podczas aktywności sportowych. Czeczeni kierują się swoimi zasadami kulturowymi, często opartymi na dominacji fizycznej. Starsi chłopcy potrafią uderzyć młodszego, gdy ten nie ustąpi im w czymś miejsca. Gdy nauczyciele próbują interweniować, uczniowie bronią się przed tym, bo tłumaczą, że tak jest w ich kulturze i nie można tego zmieniać: *Wszyscy chłopcy znają te zasady i je akceptują. W swojej grupie próbują ustanowić hierarchię zgodnie z czeczeńskimi obyczajami* (3GRK).

Uczniowie z Czeczenii chodzą także na zajęcia dodatkowe organizowane we własnym zakresie. Są to przede wszystkim różne sztuki walki. Nauczycielka, z którą przeprowadzono wywiad, mówi: *Jeden z moich uczniów ma mnóstwo medali i dyplomów. O jego zainteresowaniach sportowych dowiedziałam się przypadkiem, będąc na dyskotecę. Zobaczyłam, jak robi wspaniałą obrót w tańcu i wtedy powiedział mi, że trenuje jedną ze sztuk walki. A na lekcjach jest taki spokojny.* Niektórzy nauczyciele próbują swoją pasją sportową, muzyczną, artystyczną „zarazić” uczniów cudzoziemskich i w ten sposób rozwijać ich zdolności i talenty. Jednak w większości polskich szkół, jak wskazuje raport *Szkola i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*: „nauczyciele zachowujący się w sposób tradycyjny, tzn. nagradzający dzieci za ich wiedzę, a karzący, gdy te nie mogą opanować wymaganych umiejętności, «zapominają», że wiedza znajdująca się w posiadaniu zdolnych dzieci nie jest zasługą jedynie ich pracy, lecz wynikiem społecznego i kulturowego poziomu rodziny oraz warunków domowych”⁶⁵².

Cytowana nauczycielka dodaje: *Żałuję, że nie miałam jeszcze możliwości zabrać uczniów z Czeczenii do moich rodziców na wieś. Kilka razy w roku zapraszam młodzież do mojego rodzinnego domu. Był już tam Afgańczyk, Wietnamczyk i Albańczyk. Pokazywałam im różne nietypowe zajęcia sportowe, które sama uprawiam, czyli strzelanie z łuku i fechtunek. Mam do tego profe-*

⁶⁵² *Szkola i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, s. 9, <http://fae.pl/przemyslaw-sadura-raport-fundacji-amicus-europae-szkola-i-nierownosci-spoeczne.pdf-2169> Warszawa 2012 [dostęp: 29.08.2015].

sjonalny sprzęt i też spore umiejętności. Jestem ciekawa, jak by się to podobało chłopakom z Czeczenii, czy polubiliby szermierkę, bo jest to przestarzała sztuka walki. Niektórzy z moich uczniów dopytują o możliwość profesjonalnych kursów i warsztatów w tym zakresie. Chcieliby w przyszłości uprawiać ten sport i rozwijać swoje umiejętności. Inni traktują walki, które im pokazuję, jako zabawę i relaks. Poprzez takie spędzanie czasu pragnę, aby na chwilę zapomnieli o swoich kłopotach i doświadczeniach wojennych i traumatycznych doświadczenia bycia uchodźcą (3GRK).

I dalej: Kiedyś zaprosiłam dwóch Czeczenów, Wietnamczyka i Afgańczyka, którzy uczą się języka polskiego w naszym gimnazjum i mają przeszło 18 lat – na naukę tańców polskich i francuskich. Zabawa trwała do rana i oni świetnie się bawili. Chłopcy czeczeńscy szybko uczą się tańczyć. Tańczyli w parach z moimi koleżankami i wychodziło im to bardzo dobrze. Chłopcy wiedzą, że takie wyjścia to jest dla nich okazja do poznawania polskich dziewczyn. Kiedyś w czasie zabawy, chłopcy zwrócili uwagę na to, że wszystkie kobiety – a były panie w różnym wieku – miały jednakowe długie spódnice za kolana. To była dla nich nowość, bo na ulicy najczęściej widzą dziewczyny ubrane w dżinsy, a jeśli mają spódnice to bardzo krótkie, przed kolana. Powiedzieli mi, że to im nie odpowiada i że lepiej czują się w towarzystwie kobiet ubranych w długie spódnice. Myślę, że dlatego lubią ze mną tam chodzić i podobają im się tradycyjne tańce. Zauważyłam, że chłopcy biorą udział w różnych imprezach związanych z tańcem, ale wtedy, gdy nie ma młodszych od nich osób. Kiedyś zaprosiłam na naukę tańców tradycyjnych 17 osób – głównie licealistów i studentów, to chętnie przyszli. Ale gdy robiłam warsztaty tańców w naszej szkole, to nie chcieli przyjść, bo byli tam młodszy uczniowie. Mogliśmy sobie pozwolić na takie wyjścia i zabawę do rana, bo były ferie. Ale chłopcy powiedzieli mi, że w ciągu roku szkolnego nie poszliby na zabawę, bo na drugi dzień są lekcje, a oni muszą być do nich przygotowani. To jest ich wybór i odpowiedzialność (3GRK).

11.3.3. Frekwencja i punktualność

Dyrektorka szkoły podkreśla, że niektórzy uczniowie cudzoziemscy chodzą regularnie do szkoły, a wśród innych zauważalna jest wysoka absencja. Wymieniła ona cztery powody opuszczania lekcji. Po pierwsze, uczniowie

mają problemy z frekwencją, ponieważ: *Przyzwyczaili się, że patrzymy na to przez palce i uważają, że jakoś to będzie.* Drugą przyczyną nieobecności w szkole jest ich trudna sytuacja socjalna, materialna i mieszkaniowa. Powoduje to koncentrację młodych osób (szczególnie mężczyzn) na poszukiwaniu i podjęciu pracy, a tym samym zapewnieniu bytu rodzinie. W takiej sytuacji szkoła i edukacja stają się kwestią drugorzędną. Trzecią przyczyną jest odległość od szkoły miejsce zamieszkania i trudności związane z codziennym dojazdem. Czwartą zaś przyczyną – szczególnie dotyczy to chłopców czeczeńskich – jest kwestia różnicy związanej z autorytetem, a więc to, że muszą słuchać młodych nauczycielek, co nie jest przyjęte w ich kulturze (1GRDK).

Wychowawca potwierdza fakt, że uczniowie opuszczają dużo lekcji lub w ogóle rezygnują z nauki z powodu trudnej sytuacji socjalnej, a przede wszystkim materialnej. Część z nich wyjeżdża za granicę, a część zostaje w Warszawie: *Niedawno mieliśmy ucznia z Afganistanu, który po skończeniu 18 lat musiał opuścić Dom Dziecka. Ponieważ nie miał gdzie mieszkać, wynajął pokój, znalazł pracę na czarno i przestał chodzić do szkoły. Powiedział, że nie da rady pogodzić nauki z pracą. Szkoda, bo był bardzo zdolny i bardzo chciał się uczyć. Życie zmusiło go jednak do podjęcia takiej, a nie innej decyzji. Obecnie mamy osiemnastolatka, który też opuścił Dom Dziecka, ale nadal chodzi do naszej szkoły. Jakoś sobie radzi* (2GRM).

Z kolei nauczycielka języka polskiego uważa, że odległe miejsce zamieszkania uczniów cudzoziemskich nie jest przeszkodą w regularnym uczęszczaniu do szkoły: *Jeden z uczniów czeczeńskich chodzi do nas od września i tylko kilka razy był nieobecny, chociaż dojeżdża z bardzo daleka. Mimo że była mroźna zima, to zawsze był obecny. Nie przyszedł do szkoły tylko wtedy, gdy miał ważną sprawę urzędową do załatwienia. W klasie jest aktywny i jest zawsze przygotowany do lekcji.* Nauczycielka podkreśla, że bardzo ważną rzeczą w utrzymaniu frekwencji jest stabilna sytuacja mieszkaniowa i poczucie bezpieczeństwa: *Teraz mam dwoje nowych uczniów, którzy jak do tej pory chodzą regularnie, bo mieszkają w Domu Dziecka na Korotyńskiego. Mają dobrą sytuację lokalową i dobre warunki do nauki i myślę, że ma to wpływ na ich regularne chodzenie do szkoły* (3GRK).

Oprócz sytuacji socjalno-bytowej danego ucznia ogromną rolę w regularnym uczęszczaniu do szkoły i pobieraniu nauki odgrywa motywacja jego samego. Ta sama nauczycielka wspomina: *W mojej klasie jest uczeń czeczeń-*

ski, który chodzi do szkoły „w kratkę”. W ostatnim tygodniu nie było go ani razu. Gdy pytałam o powód nieobecności, to powiedział, że chodzi na treningi bokserskie i często po nich jest zmęczony i nie chce mu się przychodzić do szkoły. Takie zwykle nie chce mu się. Raz nie przyszedł na lekcje, bo jak powiedział, musiał zawieść komputer do serwisu, a że akurat było to w godzinach szkolnych, to zrobił sobie wolne. Myślę, że to jest kwestia stawiania sobie priorytetów i własnego wyboru. Dla tego ucznia każdy powód, żeby nie przyjść do szkoły, jest dobry. Takie podejście jest dla mnie wyzwaniem, bo żeby je zmienić, wymaga to ode mnie dużo rozmów i tłumaczenia. Ale jego systemu wartości nie mogę zmienić (3GRK).

Inną kwestią związaną z frekwencją jest kwestia (nie)punktualności. Nauczycielka języka polskiego stwierdza: *Problemem uczniów czeczeńskich jest brak obowiązkowości, systematyczności i punktualności. Myślę, że wynika to z kultury, z innego postrzegania czasu, ale i z doświadczeń wojennych. Spóźnianie się jest przez nich traktowane jako normalna rzecz. My natomiast kładziemy duży nacisk na punktualność, ale nie wiem, czy oni do końca nas rozumieją. Może jesteśmy trochę śmieszni z tym, że tak bardzo tego chcemy. Jeśli oni tego sami nie widzą, to trudno, aby się do tego stosowali, tylko dlatego, że my tego chcemy* (3GRK). Natomiast wychowawca dodaje: *Punktualność jest rzeczą abstrakcyjną dla Czeczeńów i Afgańczyków. Na początku spóźnienia nie są dla nich żadnym problemem. Lekcje zaczynają się o 8.45, a oni przychodzą o 11.00 i uważają, że to jest w porządku. Ważne jest, aby na samym początku ich pobytu w szkole jasno określić reguły gry. Z doświadczenia wiem, że po pewnym czasie przynosi to rezultaty. Gdy jednak rozmowy nie skutkują, wtedy biorę ich na męską rozmowę, „potrząsam nimi słownie” i przypominam im, że ktoś płaci za ich naukę. Mówię: „Wiesz co, jeśli sobie lekceważysz całą sprawę, to nikt cię nie zmusza, żebyś chodził do tej szkoły. Nie jesteś klientem, któremu wszystko się należy. Dostajesz od nas wiele możliwości i spróbuj to docenić, bo twoja sytuacja nie jest za wesola. Chodzenie do szkoły jest dla ciebie przywilejem, ale twoim obowiązkiem jest przychodzić na czas na lekcje”. I to jakoś działa. Początki bywają trudne, ale obecnie nie ma już sytuacji, że uczeń nie pojawi się w szkole i nie mam od niego informacji, co się dzieje. Stopniowo młodzi ludzie uczą się przestrzegać tego, co nazywamy wzajemnym szacunkiem i poszanowaniem pewnych reguł* (2GRM).

O różnicach kulturowych dotyczących postrzegania i percepcji czasu przez uczniów czeczeńskich pisze Małgorzata Nowak: „Zderzenie kultury wschodu i zachodu to, między innymi, odmienny stosunek do czasu. Uczniowie czeczeńscy nagminnie spóźniali się na lekcje, wychodzili z zajęć, brakowało im poczucia i nawyku punktualności, obowiązkowości, szacunku dla czasu. Wywoływało to negatywne emocje nauczycieli, którzy czuli się lekceważeni, odbierając takie zachowania jako brak szacunku dla ich pracy i samych siebie”⁶⁵³. Adaptacja uczniów odmiennych kulturowo do wymogów czasowych polskiej szkoły nie jest łatwą sprawą, szczególnie wtedy, gdy byli oni wychowywani w kulturach, które postrzegają czas cyklicznie, a więc w państwach wschodniej i południowo-wschodniej Azji. W praktyce oznacza to, że znana im i „normalna” cykliczna perspektywa temporalna w dużym stopniu będzie warunkować podejmowane działania.

11.3.4. Relacje uczniów cudzoziemskich z nauczycielami i polskimi kolegami

Tradycyjna architektura klasy szkolnej, która dotyczy frontального nauczania i klasycznego ustawienia ławek, niekiedy przyczynia się do powstawania i eskalacji konfliktów pomiędzy uczniami. Innym czynnikiem mogącym wpływać na powstawanie konfliktów i nieporozumień w wielokulturowych szkołach są koedukacyjne klasy. Jak podkreślają nauczyciele Gimnazjum, w szkole nie dochodzi do konfliktów między uczniami z powodu siedzenia na lekcji w jednej ławce chłopców i dziewcząt, ponieważ ławki są ustawione w podkowę. Natomiast w salach, w których ławki są ustawione w sposób tradycyjny, nie zdiagnozowano tego typu problemów. Wręcz przeciwnie: *W klasie multi-kulti zarówno chłopcy, jak i dziewczęta siedzą razem w ławce. Mam w klasie Chińczyka i Czeczena, którzy siedzą razem i ciągle ze sobą rozmawiają, oczywiście po polsku. Jeśli chodzi o dziewczęta, to jedna z Czeczenek siedzi ze swoim kolegą Czeczenem, bo przyszli razem do szkoły i się znają. Dziewczynka pomaga mu w lekcjach, bo w Polsce jest rok dłużej i lepiej zna język (3GRK).*

⁶⁵³ M. Nowak, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych...*, op. cit., s. 4.

Uczniowie pomagają sobie nawzajem i jak mówi dyrektorka: *To się odbywa spontanicznie (1GRDK)*. Natomiast wychowawca dodaje: *Na poziomie klasy multi-kulti pomoc bywa sporadyczna, ponieważ uczniowie nie znają języka polskiego i trudno jest im pomagać kolegom czy koleżankom. Natomiast w klasach gimnazjalnych wzajemna pomoc jest widoczna, szczególnie wśród osób tej samej narodowości. Polscy uczniowie też okazują wzajemną pomoc sobie i innym grupom narodowościowym. Często związane jest to z zarabianiem tzw. bednarów. To jest nasza szkolna waluta i aby uzyskać pozytywną ocenę z zachowania, przez trzy lata gimnazjum należy zebrać określoną liczbę „bednarów”. Ma to kształtować u młodych ludzi zachowania prospołeczne, wzajemnej pomocy, życzliwości, odpowiedzialności, empatii i akceptacji dla „inności” i różnorodności. Ponadto nagradzane są również inne formy pomocy, na przykład tak zwane uczniowskie korepetycje. Oczywiście wszystko jest sformalizowane, więc podpisujemy z nimi mini kontrakty i na przykład za przygotowanie „choinki” dla uchodźców uczniowie otrzymują sześć „bednarów” na godzinę (2GRM)*.

Jeśli chodzi o kontakty z pedagogami, to: *Na początku jest bariera językowa, a potem takie sprawdzanie nauczyciela, czy można z nim porozmawiać i powierzyć mu swoje problemy. Jeżeli uczniowie widzą chęć pomocy z jego strony, która nie kończy się tylko na deklaracji słownej, ale idą za tym realne działania, to chcą rozmawiać i takie rozmowy są prowadzone. Niedawno dwóch uczniów z klasy multi-kulti – Afgańczyk i Wietnamczyk, którzy mieszkali w Domu Dziecka, zaprosili mnie i całą klasę na swoje urodziny. Myślę, że świadczy to o tym, że mieliśmy dobre relacje, bo raczej nie zaprasza się osób, których się nie lubi. I dalej: Uczniowie z klasy multi-kulti przychodzą do mnie z prośbą o pomoc w różnych sprawach, bo ze mną mają największy kontakt. Natomiast uczniowie czeczeńscy z klas gimnazjalnych z prośbą o jakąś pomoc, także mediacyjną, zgłaszają się do pani Zuli (2GRM)*.

Jak mówi nauczycielka języka polskiego: *W szkole nie ma asystenta kulturowego, nie ma formalnie takiej osoby, ale nieformalnie jest pani Zula, pani doktor. Jest ona takim mediatorem, taką dobrą duszą, która łagodzi wszelkie konflikty (3GRK)*. Dzieci są otwarte na rozmowę o swoich doświadczeniach życiowych. Dyrektorka mówi jednak, że: *Trzeba się dopytać, zainteresować, bo sami nie przyjdą. Przed laty mieliśmy Czeczenkę, która była świadkiem podpalenia jej szkoły przez rosyjskie wojska. Widziała, jak żołnierze chwycili jej kolegę za ręce i nogi, i wrzucili go w ogień, widziała, jak spłonął żywcem. Kie-*

dyś długo u mnie siedziała, do dwunastej w nocy i opowiadała o tym. Mówiła też, że siedziała w piwnicy i piła krople wody spływające z rury. Dzieci, które przeszły te straszne rzeczy na wojnie, w jakimś momencie zaczynają o tym mówić, ale nie publicznie, nie przy klasie, bo to zbyt osobiste doświadczenia. W miarę zdobywania zaufania zwierzają się nauczycielom, ale trzeba indywidualnie z nimi porozmawiać, to wtedy się otworzą (1GRDK).

Wychowawca mówi, że pracuje z uczniami, którzy urodzili się w czasie wojny lub po jej zakończeniu i mało z niej pamiętają. Natomiast jeśli mają traumatyczne doświadczenia wojenne, to nie podejmuje takich rozmów, jeśli uczniowie sami nie zaczną o tym opowiadać (2GRM). Część dzieci uchodźców, które trafiają do Europy, to: *Dzieci z traumami, z koszmarnymi wspomnieniami, przepelnione strachem i poczuciem niepewności. Trzeba szczególną wagę przywiązać do zapewnienia im poczucia bezpieczeństwa, tak by zyskały równowagę psychiczną. Sprawić, by środowisko, do którego trafiły, uznały za przyjazne, tylko w takich warunkach można myśleć o nauce i rozwoju* (NG1/U)⁶⁵⁴. Wielu uczniów, którzy byli świadkami traumatycznych wydarzeń spowodowanych konfliktem, wojną, ucieczką nie porusza tych tematów w rozmowach z nauczycielami i rówieśnikami.

Na brak rozmów o ich losach, dawnej i obecnej sytuacji domowej wpływa także rzadki kontakt niektórych nauczycieli z uczniami: *Uczniowie nie rozmawiają ze mną o swoich doświadczeniach wojennych i o swojej sytuacji domowej, ponieważ rzadko mam z nimi lekcje. W zeszłym roku kontakt z klasą multi-kulti miałam tylko raz w tygodniu. Jedynie z jednym uczniem czeczeńskim mam bliską relację, ponieważ rozmawiamy o wierze i o Bogu. Gdy podejmujemy ten temat, wtedy chłopak dużo mówi też o sobie. Jeśli chodzi o innych uczniów, to sami z siebie nic nie mówią, dopiero, jak ich o coś zapytam, to odpowiedzą. Jest jeden uczeń, który do kwestii wojny w Czeczenii podchodzi bardzo żartobliwie. Ciągłe opowiada, że chciałby kupić trotyl, że ma kontakty*

⁶⁵⁴ Podczas przeprowadzania wywiadów z cudzoziemcami do projektu „Sąsiedzi” realizowanego przez Fundację dla Somalii w 2011 r. poświęconego życiu cudzoziemców w Warszawie, Urszula Markowska-Manista miała możliwość rozmowy z młodymi uchodźcami. Jedną z Czeczenek była uczennicą gimnazjum przy ul. Raszyńskiej. Opowiedziała jej swoją historię ucieczki z Czeczenii i bolesne doświadczenie „koczowania” na schodach budynku ośrodka recepcyjnego w oczekiwaniu na przyjęcie. Opowiadała o tym, co czuła, tuląc się do swoich bliskich i co czuje teraz, powracając wspomnieniami do sytuacji, które przerosły ją jako dziecko.

z terrorystami i ciągle dopytuje mnie i innych uczniów, czy palimy papierosy i czy pijemy alkohol. Nie wiem, czemu mają służyć takie opowieści, może to jest jakiś sposób na zredukowanie napięcia? Może to jest chęć zwrócenia uwagi na siebie i swoje problemy? A może chęć wyprowadzenia mnie z równowagi lub chęć dominacji? Większość uczniów opowiada tylko o Czeczenii, o swojej religii i kulturze. Gdy poruszamy tematy związane z Czeczenią, są bardzo zainteresowani i chętnie włączają się w dyskusję (3GRK).

O ważności rozmów o Czeczenii i kultywowaniu symboli narodowych świadczy także wypowiedź wychowawcy: *Podczas spotkań wielokulturowych ze strony nauczycieli padła propozycja wywieszenia narodowych flag krajów, z których pochodzą nasi uczniowie. Zaproponowałem, aby czeczeńska flaga była z początku lat dziewięćdziesiątych, a nie ta obowiązująca dzisiaj, prorosyjska. Uczniowie byli zachwyceni tym pomysłem i niezwykle dumni ze swojego symbolu narodowego (2GRM).*

Z wypowiedzi respondentów wynika, że uczniowie nie przynoszą do szkoły pamiątek związanych z domem rodzinnym i z życiem w swoim kraju. Wynika to m.in. z faktu, że część z nich przyjechała do Polski bez rodziców/opiekunów, bez pamiątek, zdjęć i nielegalnie przekroczyła polską granicę. Niektórzy z nich nie mieli nawet ze sobą żadnych dokumentów oraz świadectw ukończenia szkoły.

11.3.5. Różnice kulturowe

Kwestia różnic kulturowych jest wpisana w codzienne funkcjonowanie w wielokulturowym społeczeństwie i przenika obszary bycia, komunikowania się i edukacyjnego oraz społecznego funkcjonowania uczniów w wielokulturowej klasie szkolnej i w przestrzeni szkoły. W tej codziennej heterogeniczności szkolnej daje się zauważyć wiele różnic kulturowych, szczególnie u uczniów czeczeńskich i uczniów pochodzących z odmiennych kręgów kulturowych, z krajów arabskich i afrykańskich. Różnice dotyczące uczniów czeczeńskich odnoszą się do kultywowanych tradycji i są związane z wykładnią prawa zwyczajowego: obroną honoru i własnej godności. Kultura górali kaukaskich nakazuje fizycznie reagować na każdą zniewagę i obelgę, co w warunkach szkoły jest niedopuszczalne.

Dyrektorka tak wspomina: *Mieliśmy kilka sytuacji, w których doszło do bójek między polskimi i czeczeńskimi chłopcami. Jedna z nich wiązała się z tym, że w czasie gry w piłkę nożną jeden z polskich uczniów zawołał do czeczeńskiego kolegi Ahmed, mimo że tamten miał inaczej na imię. Chłopak od razu rzucił się na polskiego ucznia i zaczął go bić. Potem okazało się, że rozumiał to jako wyśmiewanie się z jego kultury, ponieważ uważał, że dla Polaków wszyscy Czeczeni to „Ahmedzi”. Kilka razy dochodziło do takich starć, ponieważ uczniowie czeczeńscy źle zrozumieli intencje swoich polskich kolegów i czuli się dotknięci na honorze, a oni mają zwyczaj bić się od razu (1GRDK).*

Z kolei nauczycielka w taki sposób mówi o jednym ze swoich uczniów: *W zeszłym roku uczyłam Czeczena, który łatwo wpadał w gniew, był impulsywny i na wszystko reagował agresją. Uwziął się na innego ucznia z Wietnamu i za każdym razem przypisywał mu złą wolę i uważał, że tamten go obraża. Za każdym razem bałam się, że dojdzie do bójki między nimi. Na nic zdały się moje rozmowy i tłumaczenia (3GRK).*

Dyrektorka wspomina sytuację, która wiązała się z niezajomością znaczenia polskich słów i z różnicą kulturową: *Kiedyś, już po dzwonku na lekcje, zatrzymałam na chwilę na schodach czeczeńskiego chłopca. Gdy wszedł spóźniony do klasy, nauczyciel zapytał go, gdzie był. Wtedy on odpowiedział, że rozmawiał ze mną na korytarzu. Na co nauczyciel w żartach stwierdził: „Oj, przestań już molestować panią dyrektor”. W tym momencie chłopak rzucił się na niego i chciał go uderzyć w twarz. Okazało się, że zna on tylko jedno znaczenie słowa „molestować”. Uznał to stwierdzenie za obelgę i w obronie swojego i swojego honoru zareagował agresją w stosunku do nauczyciela. Obecnie nie ma już bójek, bo chłopcy poznali zasady funkcjonowania w szkole. Sporadycznie zdarzają się drobne incydenty, ale tylko w przypadku nowo przyjętych uczniów (1GRDK).*

Natomiast nauczycielka dodaje: *Uczniowie, którzy słabo znają język polski, wszystko biorą dosłownie i nie rozumieją żartów i przenośni. Używanie abstrakcyjnych pojęć jest dla nich trudne do pojęcia. Zupełnie nie rozumieją tego, że gdy mówię, że jesteśmy bezdomni, bo nie mamy swojej klasy, to jest to przenośnia i nie należy tego brać dosłownie (3GRK).*

Różnicą kulturową związaną z obecnością uczniów przynależących do kultur arabskich i wyznania muzułmańskiego (Czeczeni) w szkole może być lekceważący stosunek uczniów cudzoziemskich do młodych polskich nauczycielek (oczywiście nie można traktować go jako normy). Nie chcą ich

śluchać, bo uważają, bazując na własnej kulturze, że młode kobiety nie mają żadnego autorytetu. Nauczycielka następująco mówi o swoim doświadczeniu: *Kiedyś w szkole był chłopak z Turcji, który się zbuntował i nie chciał chodzić na lekcje, bo nauczycielkami były kobiety. Tłumaczył, że jest muzułmaninem i nie będzie traktował ich poważnie. Wtedy poproszono mnie, abym z nim porozmawiała. Miałam pokazać mu, że kobiety nie tylko kojarzą się z kosmetykami, dyskotekami i krótkimi spódniczkami, ale mają swoje pasje, zainteresowania i mogą rywalizować z mężczyznami. I udało się, chłopak zaczął chodzić na lekcje. Do tej pory mam z nim dobry kontakt. Obecnie mam w klasie ucznia z Czeczenii, który cały czas przeszkadza mi w lekcji, pokazuje swoją wyższość i udowadnia, że to ja mam go słuchać, bo on jest dorosły i w Czeczenii to on decydowałby o wszystkim. Wiem, że w ten sposób próbuje mnie, sprawdza, na ile może sobie pozwolić. Mam poczucie, że cały czas jest napięty i czeka tylko na jakiś mój błąd czy pomyłkę językową, żeby od razu to wykorzystać przeciwko mnie i pokazać, że się mylę, bo jestem kobietą. Szuka cały czas zaczepki i mimo że świetnie zna język polski, to często mówi, że nie rozumie i w ten sposób chce mnie zdyskredytować w oczach innych uczniów⁶⁵⁵. W rozmowie ze mną szuka dominacji słownej i jest w tym naprawdę dobry. Niestety, odbywa się to na lekcji i pozostałym uczniom przeszkadza jego zachowanie. Zauważyłam, że jest on agresywny słownie wobec mnie, ale tylko w klasie, przy innych. Myślę, że potrzebuje widowni, bo w indywidualnych rozmowach ze mną jest miły i nie ma między nami żadnej kłótni. Wiem jednak, że na lekcji nigdy nie zastosuje się do moich poleceń, bo czułby się przegrany w oczach innych uczniów. Nie wiem, jak mu pomóc, bo jest nastawiony kontra nie tylko do mnie, ale także do szkoły, do innych nauczycieli i do nauki. Na lekcje języka polskiego przychodzi w kratkę. Myślę, że wynika to z tego, że się nudzi, niestety nie może iść do gimnazjum, bo nie skończył VI klasy. W Polsce jest trzy lata i mimo że doskonale mówi po polsku, to nie umie pisać. Nie wyobrażam sobie, aby chłopcy cudzoziemscy nie szanowali mnie z tego powodu, że jestem kobietą*

⁶⁵⁵ Erving Goffman mówi o psychologicznych zyskach, jakie stygmat (w tym wypadku bycie uchodźcą) daje jego „posiadaczowi”. Według niego, stanowi on: „Hak, na którym jednostka wiesza cały bagaż nieprzyjemnych obowiązków i niepowodzeń życiowych, stając się rozsądną ucieczką od współzawodnictwa i ochroną przed odpowiedzialnością”, E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 192.

lub że jestem niższa i słabsza fizycznie od nich. Nie boję się kontaktu z nimi i wiem, że jeżeli nie mam w sobie lęku, to oni go nie wyczuwają i traktują mnie poważnie. Wiem także, że szacunek mogę osiągnąć dzięki swoim zainteresowaniom. Jeżeli w sytuacjach pozaszkolnych, takich jak fechtunek na wsi u moich rodziców czy kurs tradycyjnych tańców francuskich i polskich, jestem od nich lepsza, to w ich oczach zyskuję uznanie i poważanie. Chcę, aby nauczyli się, że muszą mnie szanować jako kobietę. Oczywiście nie jest to łatwe i czasami muszę odwołać się do autorytetu dyrekcji czy innych nauczycieli, aby wsparli mnie w procesie zdobywania poważania młodych uczniów cudzoziemskich (3GRK).

Chłopcy czeczeńscy nie tylko wykazują lekceważący stosunek do nauczycielek, ale także do swoich czeczeńskich koleżanek: *Chłopcy uważają, że powinny one im usługiwać i że można zlecić im różne zadania do wykonania. Na początku dziewczęta są im posłuszne, ale potem się buntują. Stoimy na stanowisku, że należy się pełen szacunek do ich religii, wiary i obyczajów, ale jeśli są w Polsce, to powinni zastosować się przynajmniej do niektórych panujących tu norm i zwyczajów. Tłumaczymy im, że nie akceptujemy takiego zachowania, które pogwałca prawa i godność innej osoby i w związku z tym nie mogą zmuszać swoich koleżanek do noszenia za nich plecaków. I że muszą słuchać swojej wychowawczynie, chociaż jest młodą kobietą (1GRDK).*

Edukacja międzykulturowa realizowana w szkole przy ul. Raszyńskiej opiera się na wykorzystaniu kulturowego potencjału i zasobów uczniów, nauczycieli i rodziców, co umożliwia i wprowadza nowe możliwości pracy w zróżnicowanej klasie szkolnej. Wychowawca tak podsumowuje różnice kulturowe uczniów cudzoziemskich: *Ucznia, który od miesiąca jest w klasie multi-kulti i rozwiązuje swoje problemy siłowo, można spacyfikować i wyrzucić, co jest najłatwiejszym rozwiązaniem. Można też podjąć trud wychowawczy i pokazać mu zachowania, które obowiązują w naszej szkole. Nie chodzi tutaj, aby go zmusić do rezygnacji z własnej tożsamości kulturowej i religijnej, ale aby pokazać mu, że pewne zachowania nie są i nie będą tolerowane w naszej szkole. Oczywiście to jest długi i trudny proces (2GRM).*

Kolejną różnicą kulturową jest zakaz czeczeńskich rodziców swoim nastoletnim córkom wyjazdów na kilkudniowe wycieczki. Uważają oni, że nie

będą bezpieczne wśród młodych mężczyzn. Innym problemem była niechęć czeczeńskich uczennic do przebijania się i ćwiczenia na lekcjach wychowania fizycznego, ale jak mówi dyrektorka: *Ta kwestia została już przewyciężona i teraz nie ma z tym kłopotów*. I dalej: *My – nauczyciele – także cały czas uczymy się kultury i obyczajów naszych cudzoziemskich uczniów. Kiedyś mieliśmy sytuację, że chłopiec zemdlął na WF-ie. Gdy przyniesiono mu wodę, nie chciał jej wypić. Okazało, że był to Ramadan i że nie jadł on i nie pił od dwóch dni. Teraz wiemy, że w czasie Ramadanu trzeba przez cały miesiąc zwalniać dzieci z WF-u* (1GRDK).

Z kolei nauczycielka języka polskiego wspomina sytuację związaną z różnicą kulturową odnoszącą się do przestrzegania praktyk religijnych ucznia z Afganistanu, której doświadczyła w Domu Dziecka: *W wakacje poszłam poznać moich nowych uczniów i pouczyć ich trochę języka polskiego. Dużo czasu spędziłam na rozmowach z Afgańczykami i Wietnamczykami. Pamiętam taką sytuację, że w czasie jednej z lekcji afgański uczeń przeprosił wszystkich i poszedł w kąt pokoju. Myślałam, że chciał zrobić sobie herbatę, ale okazało się, że poszedł się pomodlić. I tak było zawsze podczas moich lekcji. Zrozumiałam wtedy, że modlitwa jest bardzo ważna dla moich uczniów*. I dalej: *Myślę, że wiara daje im poczucie bezpieczeństwa i pomaga przetrwać w trudnych momentach. Jak mówią sami uczniowie, modlitwa pozwala im zachować własną tożsamość religijną i kulturową* (3GRK).

Badani wskazują, że nie ma wielkich różnic w ubiorze młodzieży czeczeńskiej a polskiej: *Chłopcy czeczeńscy mają ubrania w różnych kolorach, ale najczęściej w zielonym, bo to jest kolor flagi Czeczenii i kolor islamu. Jest jeden chłopak, który ubiera się tylko na czarno, ale uczniowie noszą też białe bluzy. Młodzież z Czeczenii nosi więcej skórzanych rzeczy niż Polacy. Chłopcy mają dłuższe włosy, nigdy nie widziałam chłopaka ostrzyżonego na bardzo krótko* (3GRK). Krystyna Starczewska dodaje, że po około roku nie widać żadnej różnicy w ubiorze między uczniami czeczeńskimi a polskimi. Dziewczynki zaczynają nosić spodnie i zachowywać się tak samo, jak polskie dziewczęta (1GRDK). Oczywiście zagadnieniem do dalszych badań pozostaje kwestia mody i markowych ubrań oraz gadżetów (smartfonów, tabletów, laptopów itp.), jakie do szkoły przynosi młodzież cudzoziemska.

11.3.6. Zachowania uczniów cudzoziemskich dezorganizujące proces lekcyjny

Dla mnie największym problemem w zachowaniu starszych czeczeńskich chłopców jest to, iż w czasie lekcji siedzą w czapkach na głowie i w kurtkach⁶⁵⁶. Wielokrotnie tłumaczyłam im, że siedzenie w kurtce w czasie lekcji może świadczyć o tym, że są gotowi do wcześniejszego wyjścia z klasy. Oczywiście nie pomogły argumenty, że tak jak w domu, tak i w szkole nie nosi się kurtek. Trochę się dziwię, bo w szkole jest bardzo ciepło i wszyscy chodzą ubrani w koszulki z krótkim rękawkiem, a oni siedzą w czapkach i w kurtkach. Uczniowie powiedzieli mi jednak, że przebieranie się w szkole kojarzy im się z dziecinnym zachowaniem. A oni nie chcą czuć się jak gimnazjaliści, oni są dorośli. Chcą pokazać, że to oni decydują o tym, jak długo będą w szkole – że przyjdą, trochę posiedzą i pójdą. Myślę, że kurtki symbolizują ich dorosłość i niezależność. Z młodszymi chłopcami, którzy są w gimnazjum, nie ma takiego problemu, bo są zintegrowani z klasą i ze szkołą. Innym zachowaniem dezorganizującym lekcje jest niska frekwencja niektórych uczniów. W szkole jest jeden Czeczen, który w Polsce mieszka już siedem lat, ale w ogóle się nie uczy i rzadko przychodzi do szkoły. Skończył tutaj szkołę podstawową i gdyby tylko chciał, z łatwością mógłby skończyć gimnazjum. Ale do szkoły przychodzi tylko z powodu siłowni. Kolejnym przykładem dezorganizującym lekcje jest zachowanie jednego z uczniów czeczeńskich, które nie przystaje do reguł panujących w szkole. Chłopak czuje się strażnikiem porządku i wszystkim – zarówno nauczycielom, jak i uczniom – mówi, co mają robić, kiedy usiąść, kiedy wstać, co i w jakim momencie powiedzieć. Swojej wychowawczyni mówi, w co ma się ubierać i co powiedzieć w danej sytuacji. W pewnym momencie zapytał nawet, komu ma zgłaszać nieodpowiedni ubiór dziewczynek, czyli tych, które miały krótkie spódniczki i odsłonięte ramiona. Zapytał, jakie będą za to kary, bo jego religia nie pozwala

⁶⁵⁶ Noszenie czapki jest wielowiekową tradycją w kulturze czeczeńskiej. Osoba, która ją nosi, jest uważana za pana, a ta, która jej nie ma jest traktowana jako podwładna. W ten sposób uczniowie czeczeńscy dokonują hierarchii w szkolnej społeczności. Daje im to również poczucie siły i wyższej wartości, M. Wiśniewska, *Wykorzystanie elementów tutoringu w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy...*, op. cit., s. 195.

patrzeć na rozebrane kobiety. Regulamin zna na pamięć i wszystkim każe go bezwzględnie przestrzegać. Jest bardzo punktualny. Ale to wyjątek. Ma potrzebę organizowania, kontrolowania i pilnowania wszystkiego i wszystkich. Uczniowie go atakują i okrutnie się z niego naśmiewają. Nie wiem, czy to zachowanie spowodowane jest jakimś zaburzeniem, czy wynika z kultury. Chłopak jest bardzo inteligentny i kreatywny, ma mnóstwo pomysłów na przyszłość i mówi, jak chce je zrealizować. Bardzo interesuje się harcerstwem. Ma w sobie wewnętrzną siłę i dyscyplinę i konsekwentnie dąży do realizacji swoich celów i marzeń. W gimnazjum jest już od kilku miesięcy i widzę, że coraz bardziej odnajduje się w szkolnej rzeczywistości. Obecnie jest mniej kontrolujący i nie zadaje tylu pytań, co przedtem. Często mówimy o klasie multi-kulti, o grupie uczniów cudzoziemskich i wszystkich wrzucamy do jednego worka. Należy jednak pamiętać, że są różne dzieci i różne osobowości (3GRK). Dla dyrektorki sytuacje, które dezorganizują naukę, to przede wszystkim: akty agresji oraz częsta absencja uczniów na lekcjach w szkole. Dla wychowawcy zaś sytuacją zakłócającą tok lekcyjny jest brak punktualności.

Warto podkreślić, że: „Nie zawsze pozornie «niestwarzający problemów» uczeń pochodzenia wietnamskiego, czeczeńskiego czy ukraińskiego rzeczywiście jest wolny od stresu wynikającego z tzw. szoku kulturowego. Często uczniowie cudzoziemscy funkcjonują na zderzeniu dwóch odległych kultur – polskiej w szkole i na ulicy oraz kultury kraju rodzinnego w domu. Im bardziej odległe te dwie kultury, tym większych trudności adaptacyjnych można się spodziewać”⁶⁵⁷. „Szok kulturowy manifestuje się trudnością w «odnalezieniu się» w nowym środowisku. Pojawia się konflikt kultur, norm, i tych przeniesionych z kraju pochodzenia, i tych, z którymi cudzoziemiec spotyka się na co dzień w kraju przyjmującym. To konflikt na poziomie jednostki, który dotyczy różnych sytuacji w życiu codziennym i komunikacji interpersonalnej”⁶⁵⁸. Dlatego niezwykle istotna w procesie wsparcia uczniów jest wiedza nauczycieli pracujących z cudzoziemcami o ich kulturach. Aby zapobiegać

⁶⁵⁷ A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, P. Gębał, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Laszczuk, M. Zasuńska, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce...*, *op. cit.*, s. 22.

⁶⁵⁸ A. Bernacka-Langier, *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, *op. cit.*, s. 11–12.

nieporozumieniom w wielokulturowej klasie, należy rozumieć naturę różnic kulturowych⁶⁵⁹. Pracując z uczniami innych narodowości, nie można „opierać się tylko na fragmentarycznej, nieuporządkowanej wiedzy. Chcąc przybliżyć młodym ludziom kulturę mniejszości narodowych i wyznaniowych, należy zadbać o wzbogacanie przez nauczycieli i wychowawców wiedzy z tego zakresu i otwarcie na daną społeczność kulturową⁶⁶⁰.

Kolejnym problemem jest negatywne doświadczenie polskiej szkoły powszechnej i szkolna stereotypizacja uczniów odmiennych kulturowo. O nietolerancji, która przyczyniła się do zmiany szkoły, opowiada uczeń z Czechenii: *Od chwili, kiedy przyszedłem do tej szkoły, z pewnością mogę powiedzieć, że była dla mnie czymś nowym. Gdy byłem w szkole podstawowej, spotkałem się z nietolerancją moich polskich kolegów i koleżanek. Nie potrafili zaakceptować tego, że jestem z Czechenii, że jestem muzułmaninem. Najgorsze było to, że rodzice o tym wiedzieli, ale nic z tym nie robili. Skończyłem szkołę z pewnymi problemami, a potem przyszedłem tutaj kontynuować naukę. Minął miesiąc, dwa, rok i nie spotkałem ani jednego ucznia, który by mnie obraził dlatego, że jestem obcokrajowcem. Chcę podziękować moim nauczycielom za to, że stworzyli tak wspianą szkołę (1GRUM).*

11.3.7. Kontakty z rodzicami uczniów cudzoziemskich

Kontakt nauczycieli z rodzicami cudzoziemskimi jest zagadnieniem, które wskazuje na wiele białych plam i na nierówność relacji w odniesieniu do budowania pozytywnego wychowawczo i edukacyjnie środowiska szkolnego. Problemy partycypacji rodziców w życiu szkoły nie wiążą się jedynie z tzw. częściowym zamknięciem się szkoły na rodzica (rodzic w tradycyjnym modelu jest niejako pośrednikiem – odbiorcą informacji o postępach swojego dziecka), ale wynikają również z małego zainteresowania rodziców postęпами swoich dzieci w nauce oraz z różnic kulturowych. Dyrektorka mówi, że kontakty z rodzicami dzieci cudzoziemskich, jak też rodzicem cudzoziemskim

⁶⁵⁹ M. Piegat-Kaczmarzyk, Z. Rejmer, *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*, *op. cit.*

⁶⁶⁰ H. Łapińska, *op. cit.*

dziecka binacjonalnego, dwukulturowego nie należą do łatwych. Związane jest to z tym, że większość rodziców nie zna języka polskiego i w związku z barierą językową niechętnie przyjeżdża do szkoły.

Brak kontaktu już w fazie przyjęcia ucznia do szkoły uniemożliwia rzetelne zebranie informacji na jego temat. Pracownikom szkoły – bez wsparcia rodziców – trudno jest ustalić poziom edukacji ucznia: liczbę ukończonych klas, przedmioty, jakich się uczył, poziom znajomości własnego języka oraz innych języków obcych. Ważna jest też wiedza dotycząca hobby, ponieważ poznanie zainteresowań dziecka jest niezbędne w budowaniu motywacji do nauki i integracji z grupą rówieśniczą. Wiedza uzyskana w rozmowie z rodzicami ma ogromne znaczenie, ponieważ pomaga ustalić, czy ewentualne trudności szkolne dziecka mogą być wynikiem bariery językowej, czy też innych dysfunkcji.

Rodzice pojawiają się w szkole, gdy mają jakieś kłopoty finansowe czy mieszkaniowe. Jeden z wychowawców mówi, że: *W ciągu ostatnich sześciu miesięcy tylko jedna mama ucznia cudzoziemskiego pojawiła się na spotkaniu ze mną*. Przyczyn takiego stanu upatruje m.in. w znacznej odległości miejsca zamieszkania od szkoły, w trudnej sytuacji materialnej rodzin cudzoziemskich i w związku z tym w znacznych kosztach dojazdu do szkoły oraz w barierze językowej i nieznajomości realiów polskiej szkoły i systemu edukacji (2GRM). Ponadto niektórzy uczniowie cudzoziemscy mieszkają w Domu Dziecka i nauczyciele mają kontakt tylko z wychowawcami tej placówki. W wypadku utrudnionych spotkań z rodzicami czy opiekunami dziecka nauczyciele starają się utrzymywać kontakt telefoniczny.

Dyrektorka dodaje jednak, że zdarzają się również rodzice, którzy są zainteresowani postępami swoich dzieci w nauce i włączają się w życie szkoły, np. przez przygotowywanie tradycyjnych potraw na różne uroczystości, które odbywają się w gimnazjum, bądź biorą udział w innych wielokulturowych aktywnościach szkoły (1GRDK).

11.3.8. Plany na przyszłość

Część uczniów, którzy pozostają w Polsce, kontynuuje naukę w wielokulturowym liceum. Ich losy są bardzo zróżnicowane i zależą od sytuacji rodziny i decyzji o pozostaniu w Polsce bądź dalszej migracji. *Gdy rozmawiam z moimi*

uczniami o ich przyszłości, to mówią, że chcą mieszkać w Polsce. Jeden z nich ma dziewczynę i z nią pragnie ułożyć sobie tutaj życie. Inny, który obecnie mieszka w Domu Dziecka, ale niedługo kończy 18 lat, planuje razem z kolegą wynająć mieszkanie. Uczy się intensywnie języka polskiego, bo bardzo zależy mu na pracy. Jest bardzo inteligentny i szybciej niż inni uczniowie radzi sobie z opanowaniem materiału z różnych przedmiotów. A co najważniejsze zna polskie realia i racjonalnie patrzy na życie. Uczniowie mówią, że nie chcą wracać do Czeczenii, bo tutaj czują się bezpieczni. Po szkole mogą wyjść do klubu czy na dyskotekę, a w Czeczenii nie mogli tego robić ze względu na niestabilną sytuację w republice. W rozmowie ze mną starsi z nich podkreślają, że przez wojnę zostali pozbawieni różnych możliwości rozwoju i że czują się pokrzywdzeni przez los. Oni nie chcą wojny, oni chcą normalnie żyć i to z Polską wiążą swoją przyszłość (3GRK).

Na zakończenie warto przytoczyć słowa Janusza Korczaka, który powiedział: „W wychowaniu wszystko jest eksperymentem, próbą. Próbuję łagodnie i surowo, próbuję zachęcić i zapobiec, próbuję przyspieszyć i opóźnić, próbuję pomniejszyć i przesadzić. Programu prób na rzecz despotycznego dogmatu zrzec się nie myślimy. Próba winna być ostrożna, rozważna, nie narażać na niebezpieczeństwo – i taką próbą jest cały nasz system wychowawczy”⁶⁶¹.

⁶⁶¹ K. Starczewska, *Idee wychowawcze Janusza Korczaka wobec wyzwań współczesnego świata. Jak oceniałby Korczak praktykę wychowawczą i edukacyjną dzisiejszej polskiej szkoły?*, wykład z okazji inauguracji Roku Janusza Korczaka w Żydowskim Instytucie Historycznym, ŻIH, Warszawa, 5 stycznia 2012, http://www.jhi.pl/uploads/attachment/file/112/Krystyna_Starczewska_Idee_wychowawcze_Janusza_Korczaka.pdf [dostęp: 20.10.2015].

ROZDZIAŁ 12

CZY POLSKI NAUCZYCIEL JEST PRZYGOTOWANY DO PRACY Z UCZNIAMI CUDZOZIEMSKIMI?

12.1. Postawy studentów wobec uchodźców

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone przez Edytę Januszewską wśród studentów II roku studiów niestacjonarnych I stopnia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. W badaniu wzięli udział studenci trzech grup specjalnościowych: specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; kierunek pedagogika – profil praktyczny, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna; kierunek: pedagogika, specjalność: wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną. Studentom postawiono jedno pytanie otwarte: „Czy według Ciebie Polska powinna przyjmować uchodźców?”. Zostało ono celowo tak skonstruowane, aby poznać opinie i postawy studentów pedagogiki wobec przyjmowania uchodźców do Polski⁶⁶².

⁶⁶² W 2006 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na próbie 80 studentów pierwszego roku pedagogiki przeprowadzono badanie pilotażowe dotyczące ich postaw wobec przedstawicieli innych kultur. Więcej na ten temat czytaj: K. Jurzysta, M.M. Urlińska, *Młodzi w Polsce – otwarci czy zamknięci na wielokulturowość? Program edukacji międzykulturowej studentów UMK w Toruniu*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość...*, *op. cit.*, s. 311–313; zob. też J. Janiszewska, E. Żymierska, *Wiedza i poglądy studentów wybranych polskich uczelni na temat uchodźstwa. Komunikat z badań*, w: I. Czerniejewska, I. Main, *op. cit.*, s. 154–155. O najnowszych badaniach dotyczących postaw młodych ludzi wobec przyjmowania i nieprzyjmowania uchodźców do Polski czytaj w raporcie: D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy*

Tabela 7. Odpowiedzi studentów dotyczące przyjmowania i nieprzyjmowania uchodźców do Polski ze względu na podział na grupy specjalnościowe (bez uwzględniania szczegółowych argumentów świadczących za i przeciw)⁶⁶³

Specjalność	Tak (Polska powinna przyjmować uchodźców)	Nie (Polska nie powinna przyjmować uchodźców)	Nie wiem (nie mam zdania na ten temat)	Razem
pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	9	9	0	18
edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, kierunek pedagogika – profil praktyczny	7	4	1	12
wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną, kierunek pedagogika	16	33	2	51
Razem	3	32	3	81

Źródło: opracowanie własne [E.J.]. Liczba odpowiedzi nie sumuje się z liczbą respondentów, ponieważ niektórzy z nich opowiedzieli się zarówno za przyjmowaniem, jak i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski.

Uzyskane wyniki, zaprezentowane w tabeli 9 wskazują, że 93 odpowiedzi studentów świadczyło o braku zgody na przyjmowanie uchodźców do Polski, natomiast 34 odpowiedzi były za przyjmowaniem uchodźców do Polski (w przypadku studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej odpowiedzi na „tak” i na „nie” rozłożyły się po równo).

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 10 można stwierdzić, że najważniejsze argumenty za przyjmowaniem uchodźców do Polski mają swoje przesłanki w pomocy ze względów humanitarnych (19 wypowiedzi), a także ze względu uwarunkowań historycznych i politycznych (5 wypowiedzi). Natomiast najważniejszymi argumentami za nieprzyjmowaniem

niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 1/2016, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2016, <http://interwencja-prawna.pl/docs/ARE-116-uprzedzenia-mlodych-polakow.pdf> [dostęp: 07.09.2016].

⁶⁶³ Ze względu na niewielką liczbę mężczyzn biorących udział w badaniu (2 osoby) nie dokonano analizy wypowiedzi ze względu na płeć.

Tabela 8. Podział argumentów za i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski z uwzględnieniem grup specjalnościowych

Tak (Polska powinna przyjmować uchodźców)	Nie (Polska nie powinna przyjmować uchodźców)
– pomoc uchodźcom, ale niewielkiej liczbie [1 4 5]	– pomóżmy najpierw Polakom (nowe miejsca pracy, mieszkania) [3 2 11]
– każdej osobie potrzebującej należy się pomoc [3 2 4]	– w Polsce jest bieda/Polska to biedny kraj [6 2 6]
– powinniśmy przyjąć kobiety, dzieci, osoby chore i starsze, a młodzi mężczyźni powinni zostać w swoim kraju i walczyć o jego wolność [1 4]	– bezrobocie w Polsce [3 2 5]
– każdy ma prawo do życia [1 3]	– zwiększenie przestępczości, napaści, gwałtów, wandalizmu, kradzieży [2 6]
– kiedyś sami byliśmy uchodźcami [1 1]	– odmienność kulturowa [7]
– nasz naród również może być kiedyś w potrzebie (Polacy mogą zostać uchodźcami) i też będziemy oczekiwali pomocy od innych państw [1 1]	– odmienność religijna [5]
– UE zobowiązuje nas do niesienia pomocy [1]	– Polska będzie musiała przyjąć kulturę i tradycję uchodźców, a swojej się wyrzec [2 3]
– ze względów humanitarnych [1]	– destabilizacja państwa polskiego [5]
– wszędzie są dobrzy i źli ludzie, w Polsce Polacy też mogą mnie skrzywdzić [1]	– zagrożenie terroryzmem [4]
	– większość uchodźców to młodzi, silni mężczyźni [3]
	– uchodźcy się nie podporządkują naszemu prawu, tradycjom i obyczajom, nie będą się integrować [1 1]
	– strach przed uchodźcami [1 1]
	– brak możliwości sprawdzenia, kogo przyjmujemy, ponieważ uchodźcy nie mają dokumentów [1 1]

Tabela 8. Podział argumentów za i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski z uwzględnieniem grup specjalnościowych

Tak (Polska powinna przyjmować uchodźców)	Nie (Polska nie powinna przyjmować uchodźców)
	– uchodźcy zabiorą nam miejsca pracy <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 1
	– najpierw powinniśmy pomóc uchodźcom z Ukrainy, którzy chcą tu przyjechać, bo są podobni kulturowo <input type="checkbox"/> 1
	– będą liczyć tylko na pomoc socjalną i nie będą chcieli pracować <input type="checkbox"/> 1
	– uchodźcom powinny pomagać bogate kraje <input type="checkbox"/> 1
	– pilnijmy swoich interesów (w interesie Polski nie leży masowe przyjmowanie uchodźców) <input type="checkbox"/> 1
	– ludzie boją się nowości związanych ze spotkaniem z „innym” <input type="checkbox"/> 1
	– sprowadzenie do Polski różnych chorób zakaźnych <input type="checkbox"/> 1
	– brak szpitali dla samych Polaków, ale leczenie w nich uchodźców <input type="checkbox"/> 1
	– nie powinniśmy otwierać szeroko wrót Polski, tylko pomóc we wprowadzaniu stabilizacji politycznej w krajach, z których uciekinierzy pochodzą <input type="checkbox"/> 1
Razem	
9 argumentów	22 argumenty

Źródło: opracowanie własne [E.J.]

Legenda:

 pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (nie: 21, tak: 8) edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, kierunek pedagogika – profil praktyczny (nie: 9, tak: 8) wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną, kierunek pedagogika (nie: 63, tak: 19)

Tabela 9. Wypowiedzi za i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski ze względu na ich liczbę i rodzaj argumentów

Argumenty na tak	Razem	Argumenty na nie	Razem
pomoc uchodźcom, ale niewielkiej liczbie	10	pomóżmy najpierw Polakom (nowe miejsca pracy, mieszkania)	16
każdej osobie potrzebującej należy się pomoc	9	w Polsce jest bieda/Polska to biedny kraj	14
powinniśmy przyjąć kobiety, dzieci, osoby chore i starsze, a młodzi mężczyźni powinni zostać w swoim kraju i walczyć o jego wolność	5	bezrobocie w Polsce	10
każdy ma prawo do życia	4	zwiększenie przestępczości, napaści, gwałtów, wandalizmu, kradzieży	8
kiedyś sami byliśmy uchodźcami	2	odmienność kulturowa	7
nasz naród również może być kiedyś w potrzebie (Polacy mogą zostać uchodźcami) i też będziemy oczekiwali pomocy od innych państw	2	odmienność religijna	5
UE zobowiązuje nas do niesienia pomocy	1	Polska będzie musiała przyjąć kulturę i tradycję uchodźców, a swojej się wyrzec	5
ze względów humanitarnych	1	destabilizacja państwa polskiego	5
		zagrożenie terroryzmem	4
		większość uchodźców to młodzi, silni mężczyźni	3
		uchodźcy nie podporządkują się naszemu prawu, tradycjom i obyczajom, nie będą się integrować	2
		strach przed uchodźcami	2

Tabela 9. Wypowiedzi za i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski ze względu na ich liczbę i rodzaj argumentów

Argumenty na tak	Razem	Argumenty na nie	Razem
		brak możliwości sprawdzenia, kogo przyjmujemy, ponieważ uchodźcy nie mają dokumentów	2
		uchodźcy zabiorą nam miejsca pracy	2
		najpierw powinniśmy pomóc uchodźcom z Ukrainy, którzy chcą tu przyjechać, bo są podobni kulturowo	1
		uchodźcy będą liczyć tylko na pomoc socjalną i nie będą chcieli pracować	1
		uchodźcom powinniśmy pomagać bogate kraje	1
		pilnujemy swoich interesów (w interesie Polski nie leży masowe przyjmowanie uchodźców)	1
		ludzie boją się nowości związanych ze spotkaniem z „innym”	1
		sprowadzenie do Polski różnych chorób zakaźnych	1
		brak szpitali dla samych Polaków, ale leczenie w nich uchodźców	1
		nie powinniśmy otwierać szeroko wrót Polski, tylko pomóc we wprowadzaniu stabilizacji politycznej w krajach, z których uciekinierzy pochodzą	1
Razem			
9	34	22	93

Źródło: opracowanie własne [E.J.].

Tabela 10. Podział wypowiedzi ze względu na rodzaj/grupy argumentów

Argumenty na tak	Razem	Argumenty na nie	Razem
<p>Przyczyny pomocy (ze względów humanitarnych)</p> <ul style="list-style-type: none"> – każdej osobie potrzebującej należy się pomoc – powinniśmy przyjąć kobiety, dzieci, osoby chore i starsze, a młodzi mężczyźni powinni zostać w swoim kraju i walczyć o jego wolność – każdy ma prawo do życia – ze względów humanitarnych 	<p>9</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>1</p>	<p>Czynniki ekonomicznospocjalne</p> <ul style="list-style-type: none"> – pomóżmy najpierw Polakom (nowe miejsca pracy, mieszkania) – w Polsce jest bieda/Polska to biedny kraj – bezrobocie w Polsce – uchodźcy zabiorą nam miejsca pracy – uchodźcy będą liczyć tylko na pomoc socjalną i nie będą chcieli pracować 	<p>16</p> <p>14</p> <p>10</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>Komu i w jakiej liczbie należy pomagać</p> <ul style="list-style-type: none"> – pomoc uchodźcom, ale niewielkiej liczbie 	10	<p>Utrata bezpieczeństwa państwowego i indywidualnego</p> <ul style="list-style-type: none"> – zwiększenie przestępczości, napaści, gwałtów, wandalizmu, kradzieży – destabilizacja państwa polskiego – zagrożenie terroryzmem – większość uchodźców to młodzi, silni mężczyźni – strach przed uchodźcami – brak możliwości sprawdzenia, kogo przyjmujemy, ponieważ uchodźcy nie mają dokumentów – pilnujemy swoich interesów (w interesie Polski nie leży masowe przyjmowanie uchodźców) – ludzie boją się nowości związanych ze spotkaniem z „innym” – spowodowanie do Polski różnych chorób zakaźnych – brak szpitali dla samych Polaków, ale leczenie w nich uchodźców 	<p>8</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>

Tabela 10. Podział wypowiedzi ze względu na rodzaj/grupy argumentów

Argumenty na tak	Razem	Argumenty na nie	Razem
Uwarunkowania historyczne i polityczne – kiedyś sami byliśmy uchodźcami – nasz naród również może być kiedyś w potrzebie (Polacy mogą zostać uchodźcami) i też będziemy oczekiwali pomocy od innych państw – UE zobowiązuje nas do niesienia pomocy	2 2 1	Różnice kulturowe i religijne – odmienność kulturowa – odmienność religijna	7 5
		Problemy w integracji – Polska będzie musiała przyjąć kulturę i tradycję uchodźców, a swojej się wyrzec – uchodźcy nie podporządkują się naszemu prawu, tradycjom i obyczajom, nie będą się integrować	5 2
		Pomoc uchodźcom z krajów arabskich i z Bliskiego Wschodu przez inne kraje uchodźcom powinny pomagać bogate kraje nie powinniśmy otwierać szeroko wrót Polski, tylko pomóc we wprowadzaniu stabilizacji politycznej w krajach, z których uciekinierzy pochodzą	1 1
		Pomoc Polakom i uchodźcom z krajów europejskich najpierw powinniśmy pomóc uchodźcom z Ukrainy, którzy chcą tu przyjechać, bo są podobni kulturowo	1

Źródło: opracowanie własne [E.J.].

uchodźców do Polski są czynniki ekonomiczno-socjalne (43 wypowiedzi), czyli lęk przed bezrobociem i biedą z powodu przyjazdu osób szukających schronienia w Polsce. Drugim czynnikiem jest lęk przed utratą bezpieczeństwa państwowego i indywidualnego (28 wypowiedzi), w tym obawa przed zwiększeniem przestępczości, napaści, gwałtów, wandalizmu i kradzieży. Kolejnymi zaś różnice kulturowe i religijne (12 wypowiedzi), problemy uchodźców w integracji w kraju przyjmującym (7 wypowiedzi) oraz argumenty dotyczące pomocy uchodźcom z krajów arabskich i afrykańskich przez bogatsze kraje i stabilizacja sytuacji w rejonie konfliktów zbrojnych, z których pochodzą uchodźcy (2 wypowiedzi). Ostatnim argumentem na „nie” (odnoszącym się do uchodźców z krajów Bliskiego Wschodu i państw afrykańskich) jest niesienie pomocy tylko osobom podobnym kulturowo, np. z Ukrainy.

Wypowiedzi studentów specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza dotyczące przyjmowania i nieprzyjmowania uchodźców do Polski⁶⁶⁴:

- [...] *powinniśmy zrozumieć sytuację uchodźców. Na pewno nie jest im łatwo podjąć decyzję o opuszczeniu swojego kraju, tym bardziej, że robią to z narażeniem życia swojego i swoich dzieci. Nikt nie podejmuje takich decyzji z błahych powodów;*
- *większość mieszkań jest przeznaczona dla uchodźców, a nie dla młodych i pracujących Polaków;*
- *niestety mam niewielką wiedzę na ten temat, ale kierując się przeczuciem uważam, że Polska nie powinna przyjmować uchodźców.*

Wypowiedzi studentów kierunku pedagogika – profil praktyczny, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna:

- *Polska powinna przyjmować uchodźców wojennych, nie zaś ekonomicznych;*
- *Polska powinna przyjmować uchodźców, ponieważ ludzie są w strasznej sytuacji, żyją w ciągłym strachu. Nie mają podstawowych środków do życia, umierają z głodu i nędzy. Na ich oczach dzieją się ludzkie dramaty, co chwila ktoś ginie. Polska powinna pomagać takim ludziom, nie w sposób jałmużny, lecz znaleźć im pracę, dzieci posłać do szkoły, żeby nikt nie czuł się obco;*

⁶⁶⁴ W cytatach zachowano oryginalną pisownię.

- *Polska powinna stworzyć odpowiedni system wsparcia dla uchodźców oraz udostępnić pomoc prawną, materialną, zorganizować naukę języka polskiego, przeszkolić pracowników służb społecznych, pracowników urzędów i placówek oświatowych. Chodzi o to, aby uchodźcy nie byli spychani na margines życia społecznego i by mieli szansę stać się osobami samodzielnymi w nowych warunkach.*

Wypowiedzi studentów kierunku pedagogika, specjalność: wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną:

- *zamiast dużej liczby kobiet i dzieci, to jest dużo mężczyzn, którzy na pewno będą się szybko rozmnażać i aby nie wyszło tak, że za paręnaście lat już Polaków nie będzie w Polsce;*
- *uchodźcy zasługują na lepsze życie i na lepszy start w życiu;*
- *Polska powinna przyjmować uchodźców, ale sama nie wiem dlaczego. Mi osobiście nie przeszkadzają;*
- *uchodźca na dzień dobry dostaje „dom”, „jedzenie” i do tego nie małe pieniądze, to jak żyć z przeświadczeniem, że nasze państwo bardziej szanuje obywateli z innych krajów, niż swoich;*
- *Polska nie powinna przyjmować uchodźców, ponieważ jest to niebezpieczne dla kraju, może spowodować to złe skutki. Powinniśmy chronić swój naród, dbać, a uchodźcom można pomóc w inny sposób;*
- *nie należy stać i patrzeć na krzywdę osób poszkodowanych;*
- *myślę, że to kwestia czasu do wybuchu wojny. Wybuchnie ona, gdy przyśniemy uchodźców;*
- *uchodźcy prawdopodobnie woleliby zostać w swojej ojczyźnie, niż przyjeżdżać do naszego ksenofobicznego kraju, ale ratować muszą swoje rodziny i własne życie;*
- *„terrorystą”, „zbrodniarzem” i przede wszystkim „brudasem” może być równie dobrze każdy Polak, a ignorowanie potrzeb poszkodowanych takimi „argumentami” to zwykły rasizm i brak wiedzy;*
- *rozumiem, że uchodźcy nie mają się gdzie podziać, u nich w kraju jest źle, ale Polska to dla nich złe miejsce. Uważam, że jak uchodźców przyśniemy, będzie jeszcze większa bieda Polaków;*
- *Polska staje się bardzo zróżnicowana kulturowo, a przecież ważny jest dla nas patriotyzm, by Polska była przede wszystkim dla Polaków;*

- *Polska może przyjąć uchodźców, ale na określonych warunkach: w ciągu 3 miesięcy mają znaleźć pracę, jeśli tego nie zrobią, to trzeba ich wyrzucić, mają się integrować z polskim społeczeństwem;*
- *moim zdaniem Polska nie powinna przyjmować uchodźców, ponieważ w tych rodzinach, którzy mieli by zasiedlić w Polsce czy innych krajach UE są też terroryści nie są to tylko kobiety z dziećmi, sprzedali swoje całe dobytki byle się osiedlić w Europie, ale nikt z nas nie wie, czy to nie jest misterny plan?;*
- *jestem przeciwna przyjmowaniu do Polski uchodźców ekonomicznych, którzy są zagrożeniem dla Polskiej gospodarki;*
- *wśród uchodźców są osoby wykształcone, lekarze itp. Można wykorzystać ich potencjał by podwyższyć status Polski.*

Analiza tabel i wypowiedzi studentów pokazuje, że większość z nich nie zna definicji uchodźcy [uchodźca często jest utożsamiany z imigrantem ekonomicznym, choć czasami nie można tego rozdzielić, ponieważ uchodźcy uciekają nie tylko z powodu wojen, prześladowań i pogwałcenia praw człowieka, ale także w celu polepszenia swojego bytu – przyp. E.J.]. Wiedza studentów dotycząca uchodźców jest stereotypowa, często zaczerpnięta z mass mediów, a nie z materiałów naukowych; ponadto studenci podają nieprawdziwe dane dotyczące sytuacji prawnej i materialnej uchodźców w Polsce. W wypowiedziach dominuje lęk przed obcością, innością i przed terroryzmem. Analiza materiału wskazuje, że większość studentów odniosła się do przyjmowania uchodźców (lub do ich nieprzyjmowania) z krajów Bliskiego Wschodu i Afryki, mimo że w pytaniu nie było specyfikacji konkretnej grupy/grup. Ma to związek z sytuacją masowego napływu uchodźców do Europy (2014 i 2015 r.).

Takie postawy mogą dziwić, ponieważ w Akademii Pedagogiki Specjalnej od przeszło dekady są prowadzone różnorodne zajęcia dydaktyczne z zakresu edukacji międzykulturowej i komunikacji międzykulturowej. Na Wydziale Nauk Pedagogicznych odbywają się wykłady i ćwiczenia pt.: „Edukacja międzykulturowa” w szkole dla studentów animacji społeczno-kulturowej. Wcześniej oferta ta obejmowała również wykłady i ćwiczenia z przedmiotów: „Edukacja międzykulturowa” i „Edukacja wielokulturowa”. W ramach fakultetów dla studentów pedagogiki i pracy socjalnej były realizowane wykłady i warsztaty pt.: „Różnorodność kulturowa w edukacji”, „Zjawisko dyskrymi-

nacji w kontekście Praw Człowieka”, „Podstawy pracy z klientem wielokulturowym”, „Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim”, „Wspieranie rozwoju ucznia cudzoziemskiego”, zajęcia dla studentów Erasmusa i polskich studentów w języku niemieckim: „Interkulturelles Lernen und Menschenrechte”, „Pädagogik für Antidiskriminierung und Menschenrechte” i języku angielskim: „Child’s welfare and wellbeing”, „Theory, policy and practice”, „Human Rights, Minority Rights, Children’s Rights”. Na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych w ramach specjalności: *Psychologia społeczności* studenci mogli realizować międzykulturowe zajęcia fakultatywne pt.: „Dzień afrykański w APS”, „Case study. Społeczność Afrykanów” i „Case study. Świat arabsko-muzułmański”⁶⁶⁵.

W ofercie Instytutu Psychologii Stosowanej dostępne są wykłady z komunikacji międzykulturowej oraz laboratorium: „Elementy pracy z dzieckiem dwujęzycznym i wielokulturowym”, w Studium Edukacji Nauczycielskiej zaś: „Psychologia społeczna i międzykulturowa – w teorii i praktyce”. Natomiast w ofercie wykładów monograficznych w językach obcych od 2014 r. są prowadzone wykłady pt.: „Children and Childhood in a Multicultural – Global and Local – Perspective”, „Pedagogical Implications of Children’s Rights and Childhood in the Face of the Challenges of the 21st Century”, „Society, social inequality and social change”, „Pädagogik im Kontext der Menschenrechte und Antidiskriminierung”, „Pädagogik der Vielfalt”. Ponadto studenci mogą wybierać zajęcia międzykulturowe oferowane przez wykładowców w formie fakultetów w języku polskim i w językach obcych. Akademia Pedagogiki Specjalnej była także partnerem m.in. w projekcie dotyczącym przygotowania studentów do pracy z młodzieżą pochodzącą ze środowisk wielokulturowych zrealizowanym w latach 2009–2011 we współpracy z władzami Cardiff w Wielkiej Brytanii oraz z Fundacją Sztuki Arteria i z dwiema warszawskimi szkołami: Szkołą Podstawową nr 211 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka oraz z Gimnazjum nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. Leopolda Staffa.

⁶⁶⁵ Są to jedynie przykładowe przedmioty realizowane w programach studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w latach 2006–2016.

Można zatem postawić pytanie, czy student pedagogiki, który w przyszłości będzie pracować z dziećmi i młodzieżą, jest przygotowany do spotkania z innością kulturową? Czy jest gotowy na dialog, otwartość i tolerancję wobec tych, którzy migrują z różnych pobudek i tych, którzy nie mając wyboru – w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia – musieli opuścić swoje domy w poszukiwaniu azylu w innym kraju? Oraz co możemy zrobić dla studentów (jako kadra naukowa), aby przekazać im rzetelne informacje i wiedzę na temat migrantów i uchodźców, ich losu i sytuacji prawnej, ekonomicznej, socjalnej i psychologicznej, aby w przyszłości stali się nauczycielami, wychowawcami i pedagogami refleksyjnymi, odpowiedzialnymi w każdym wymiarze za los swoich uczniów?

12.2. Postawy nauczycieli wobec uczniów cudzoziemskich

W roboczym dokumencie Polskiej Ramy Kompetencji Międzykulturowych w systemie oświaty czytamy: „System oświaty powinien zapewniać nauczycielom i nauczycielkom, innym pracownikom i pracownicom oświaty, liderom i liderkom młodzieżowym i trenerom i trenerkom niezbędne przygotowanie do realizacji zadań i celów edukacji międzykulturowej oraz możliwość ciągłego doskonalenia i podnoszenia swoich kompetencji”⁶⁶⁶. Rzeczywistość jednak pokazuje, że wiedza nauczycieli o cudzoziemcach jest powierzchowna, fragmentaryczna, oparta na stereotypach, często czerpana wyłącznie z mass mediów, natomiast „(...) obecność uczniów cudzoziemskich w szkole wciąż uważana jest za wyzwanie przyszłości”⁶⁶⁷. Przytoczone stwierdzenia zdają się znajdować potwierdzenie w badaniach Krystyny M. Błeszyńskiej⁶⁶⁸ dotyczących sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Autorka wskazała, że wśród polskich nauczycieli wzrasta poczucie bezsilności i niekompetencji związanej z nieprzygotowaniem w zakresie szeroko rozumianej wiedzy

⁶⁶⁶ Niepublikowana wersja dokumentu: *Polska Rama Kompetencji Międzykulturowych w systemie oświaty*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, czerwiec 2015.

⁶⁶⁷ K. Gmaj, K. Iglicka, *Wyzwania edukacyjne związane z migracjami do Polski. Rekomendacje*, http://www.eliamep.gr/old-site/eliame-old/eliamep/www.eliamep.gr/eliamep/files/Polish_policy_report_Polish7884.pdf [dostęp: 20.10.2016].

⁶⁶⁸ K.M. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach...*, op. cit.

o kulturze, dotyczącej diagnozowania uczniów, nauczania języka polskiego jako drugiego (obcego). Jedna z naszych respondentek następująco wypowiada się o tej sytuacji: *Nasze polskie szkoły też mają dużo do życzenia. Szkoły podstawowe nierzadko pracują na dwie zmiany. Klasy liczą od 20 do 30 uczniów. A jak rozwiązać problem, gdy w klasie pojawią się jeszcze dzieci imigranci? Jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie wyobrażam sobie, aby w klasie dwudziestopięciosobowej miałabym mieć na przykład dwoje dzieci obcokrajowców, którym musiałabym poświęcić większość czasu i uwagi na lekcji. A gdzie nasi polscy uczniowie, którzy również wymagają indywidualnego podejścia? Jeśli chodzi o przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami cudzoziemskimi, to wydaje mi się, że nieliczni są zorientowani w pracy z dziećmi w wielokulturowej klasie. Najczęściej dzieje się tak, że gdy pojawia się dziecko imigrant w szkole, dyrektor i upoważnieni nauczyciele nawiązują współpracę ze szkołami wielonarodowymi, zasięgają informacji i porad wypracowanych z doświadczenia, czerpią informacje z mediów, Internetu, literatury oraz innych źródeł, uczestniczą w konferencjach i warsztatach dotyczących właśnie tego problemu (NewKSP).*

Co więcej, współcześni młodzi nauczyciele mają nie tylko rozterki spowodowane niewydolnością systemu i brakiem wsparcia, lecz także trudności z diagnozowaniem i rozwiązywaniem problemów wychowawczych, radzeniem sobie z agresją wśród polskich uczniów czy utrzymaniem dyscypliny w zespole klasowym⁶⁶⁹.

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu pt.: „Diagnoza potrzeb edukatorów w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej”⁶⁷⁰ z 2008 i 2009 r., zorientowane na diagnozę przygotowania (wiedzy, umiejętności, sprawności) i potrzeb nauczycieli do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku, przeprowadzone wśród nauczycieli w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wszystkich typów w województwie mazowieckim

⁶⁶⁹ *Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole – uwarunkowania, zagrożenia i potrzeby wspomagania*, Raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim, Warszawa 2007.

⁶⁷⁰ Badania statutowe zrealizowane w zespole badawczym: E. Dąbrowa, A. Łagocka, U. Markowska-Manista w ramach grantu Akademii Pedagogiki Specjalnej nr 6/II/2007. Więcej w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Nauczyciele o edukacji międzykulturowej*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami...*, op. cit., s. 140–150.

(w tym również w Warszawie) również wskazują na średni (47%) i niski (26%) poziom przygotowania nauczycieli do pracy w szkole w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej. Ponad 68% badanych w pracy zawodowej wskazywało potrzebę dodatkowego przygotowania. Niemal trzy czwarte nauczycieli (74,6%) deklarowało zainteresowanie poszerzaniem wiedzy i zdobywaniem umiejętności przygotowujących do pracy w świecie wielokulturowym⁶⁷¹, z uwagi na nasilenie się wewnętrznych i zewnętrznych migracji i związane z tymi procesami zmiany dotyczące szkół i nauczycieli. W 2015 r. rozpoczął się kolejny pilotażowy projekt badawczy, którego celem jest zbadanie przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami o różnym pochodzeniu kulturowym i na różnych poziomach edukacyjnych w polskiej szkole, w sytuacji nasilającego się doświadczenia migracyjnego⁶⁷². Celem naukowym projektu jest określenie poziomu przygotowania nauczycieli do realizacji zadań z zakresu edukacji międzykulturowej w polskiej szkole.

W przeprowadzonych badaniach tylko w nielicznych szkołach podstawowych i gimnazjach nauczyciele mieli możliwość zdobycia wiedzy – uczenia się od różnych specjalistów na temat sytuacji panującej w kraju ucznia cudzoziemskiego, uzyskania rzetelnych informacji o jego specyficznych potrzebach edukacyjnych, o systemie edukacji oraz kulturze i tradycjach w kraju jego pochodzenia. Istniało pięć sposobów pogłębiania tej wiedzy przez nauczycieli. Po pierwsze, były to wykłady, szkolenia i warsztaty prowadzone przez pracowników organizacji pozarządowych w czasie rad pedagogicznych⁶⁷³ lub wykłady, seminaria, szkolenia organizowane przez organizacje pozarządowe i instytucje (m.in. ORE) w czasie wolnym nauczycieli, którzy sami decydowali się na podjęcie dodatkowych aktywności związanych z doszkalananiem. Wśród szkoleń nauczyciele wymieniali oferowane przez Ośrodek Rozwoju

⁶⁷¹ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego*, wersja niepublikowana tekstu z badań, 2016.

⁶⁷² *Ibidem*.

⁶⁷³ Istnieje wiele organizacji pozarządowych działających na rzecz szkół, w których uczą się uczniowie cudzoziemscy, m.in. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Stowarzyszenie Vox Humana, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Centrum Inicjatyw Międzykulturowych, Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Fundacja Ocalenie, Centrum Wolontariatu w Lublinie, Polska Akcja Humanitarna, zob. m.in. B. Różyczka, *Uchodźcy w Polsce i w polskiej szkole*, (W:) M. Zabiegała, J. Sobotnik, *op. cit.*, s. 12–13.

Edukacji: „Poznać, zrozumieć, zaakceptować. Edukacja dla równości. Edukacja międzykulturowa w szkole” (2013), warsztaty międzykulturowe: „Dziecko w roli emigranta. Psychopedagogiczne skutki migracji”; warsztaty z zakresu pedagogiki antydyskryminacyjnej: „Inni niż my – jak zapobiegać ksenofobii?” (2014).

Po drugie, były to dyskusje i rozmowy z dorosłymi uchodźcami (głównie z Czeczenii) i cudzoziemcami (Erytrea, Somalia, Sudan, Kenia, Nigeria) zapraszonymi do szkół i przedszkoli. W niektórych projektach⁶⁷⁴ ojcowie i matki obcokrajowcy funkcjonowali w roli tzw. żywej biblioteki⁶⁷⁵. Metoda „Żywej Biblioteki” jest oparta na prostych założeniach: zainteresowani uczestnicy (tzw. Czytelnicy) mogą porozmawiać „twarzą w twarz” z osobami reprezentującymi określone grupy, z którymi mają niewielką szansę spotkać się osobiście, a o których często mają stereotypowe wyobrażenie – te osoby pełnią rolę Książek. Spotkanie twarzą w twarz, w kontrolowanych warunkach, regulowanych zasadami „Żywej Biblioteki”⁶⁷⁶, pozwala na weryfikację obiegowych przekonań, lepsze zrozumienie poglądów czy sytuacji życiowej osób należących do odmiennych niż polska kultur i narodowości. Podczas spotkania uczestnicy pojedynczo lub w parach wybierają „Książki” ze specjalnie opracowanego katalogu, a następnie odbywają rozmowę „twarzą w twarz” z wybraną osobą. Wśród „Żywych książek” znaleźli się rodzice: nigeryjscy, iraccy, somalijscy, erytrejscy. Opowiadali oni o życiu codziennym w ich kraju pochodzenia i o trudnościach bycia uchodźcą, imigrantem w Polsce. Dwaj rozmówcy Urszuli Markowskiej-Manista (Kenijczyk i Somalijszyk) w roku 2013, 2014 i kolejnych latach angażowali się w międzykulturowe działania edukacyjne w polskich szkołach. Pierwszy z rozmówców przeprowadził warsztaty robie-

⁶⁷⁴ Tego typu projekty realizują: Fundacja dla Somalii, Stowarzyszenie Somalijskie w Rzeczypospolitej Polskiej, Fundacja Adulis z siedzibą w Warszawie.

⁶⁷⁵ Przykładem dobrowolnego zaangażowania rodziców cudzoziemskich jest projekt: „Wędrowną Globoteka”, który był realizowany przez Fundację dla Somalii z Warszawy i współfinansowany w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP. W ramach projektu powstał międzykulturowy zespół edukatorów, który odwiedzał szkoły w województwie mazowieckim, organizując Dni Edukacji Globalnej w ramach Tygodnia Edukacji Globalnej 2013.

⁶⁷⁶ Pierwsze tego typu spotkanie zorganizowano w 2000 r. na festiwalu w Roskilde (Dania). Od tej pory ruch „Żywych Bibliotek” zdobywa uznanie na całym świecie, tego typu spotkania organizowane są też przez polskie organizacje pozarządowe.

nia zabawek afrykańskich, podczas których uczył uczniów i uczennice wykonywać różnorodne zabawki, jakie pamiętał ze swojego dzieciństwa w Kenii, przy użyciu materiałów z recyklingu. Warsztat poprzedzony został krótką opowieścią o zabawkach afrykańskich, jakimi bawią się dzieci w Kenii i pokazem slajdów. Odbył się on w ramach zajęć szkolnych; we wszystkich szkołach łącznie uczestniczyło w nim 76 uczniów i uczennic. Dla szkoły podstawowej i dla gimnazjum przewidziano różne warianty warsztatu: samochód z butelki – wariant dla klas I–III, *galimoto* – ruchoma konstrukcja z drutu i szmatek, warsztat wykonania samochodu z butelki lub piłki – dla klas IV–VI. Drugi z rodziców – pochodzący z Somalii, przeprowadził warsztat kulinarny „Afrykańskie a lokalne!”. Podczas warsztatu uczniowie mogli nauczyć się wykonywać przy użyciu lokalnych polskich produktów tradycyjne danie z Somalii: pierogi – *sambusy*. Dwóch ojców (z Nigerii i Kenii) uczestniczących jako „Żywe Książki” w projekcie, było z wykształcenia nauczycielami. Potrafili zdystansować się od trudnych pytań i rozmawiać z dziećmi/młodzieżą o różnicach, stereotypach oraz uprzedzeniach. Wieloletnie doświadczenia dotyczące życia w Polsce pozwoliły im umiejętnie komunikować się i włączyć polskich uczniów w dyskusję, często dotyczącą wrażliwych i problematycznych obszarów z pogranicza: dyskryminacji, rasizmu i mowy nienawiści.

Po trzecie, nauczyciele mieli możliwość udziału w kursach lub warsztatach dotyczących edukacji międzykulturowej organizowanych poza szkołą przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, organizacje pozarządowe (Filmgramm, Fundacja dla Somalii, Fundacja Ocalenie, Polskie Forum Migracyjne, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PAH) i uczelnie wyższe. Niektórzy po powrocie do placówki sami prowadzili takie szkolenia i dzielili się zdobytą wiedzą z kadrą pedagogiczną oraz wykorzystywali ją w pracy z uczniami.

Po czwarte, nauczyciele kontaktowali się telefonicznie z pracownikami organizacji pozarządowych i pracownikami uczelni wyższych (w tym przypadku posiadali już wcześniejsze doświadczenia z racji udziału w wykładach międzykulturowych bądź warsztatach, seminariach współprowadzonych przez wykładowców uniwersyteckich), w sprawie różnic kulturowych, kwestii komunikacji międzykulturowej oraz tradycji w różnych kulturach.

Po piąte, nauczyciele oglądali filmy dokumentalne o kulturze i obyczajach panujących w Czeczenii. Jedna z nauczycielek wspomniała o kursie

językowym, który skończyła w celu podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych potrzebnych do pracy z uczniami cudzoziemskimi. Dwie zaś inne nauczycielki wspomniały, że brały udział w warsztatach i szkoleniach z edukacji globalnej nakierowanych na zdobywanie wiedzy o uczniach z państw afrykańskich i pracy z bajką i mitami afrykańskimi („Afrykańska Układanka – projekt edukacyjny dla pedagogów i dzieci w wieku 5–10 lat”⁶⁷⁷, Fundacja Filmgramm). Badania pokazują, że większość nauczycieli samodzielnie poszukiwała możliwości doszkalania się i we własnym zakresie zdobywała wiedzę na temat pochodzenia uczniów odmiennych kulturowo, ich kultur i sytuacji socjalno-prawnej.

Spotkanie z „Innym” – dzieckiem o innej kulturze, języku, religii i obyczajach było (i nadal jest) trudne zarówno dla wielu polskich nauczycieli, jak i dla samych uczniów. Nauczycielka języka polskiego w gimnazjum następująco opisuje pierwsze relacje uczeń czeczeński – nauczyciel, na terenie szkoły: *Na początku, gdy przyszli, to nic nie robiliśmy, bo nie byliśmy na to przygotowani. Po prostu przyszli i już. Nie znali języka, więc komunikacja była trudna, byli agresywni, a my nie mogliśmy dopytać, o co im chodzi. Nie mieliśmy żadnych materiałów, ani pomocy dydaktycznych, żeby ich uczyć, a oni nic nie rozumieli. I tak siedzieli w tych klasach i rozmawiali ze sobą. I przychodzili do szkoły, albo nie. Na początku ani oni nie czuli się bezpiecznie, ani uczniowie, ani my. Bo oni weszli do szkoły dużą grupą, z nożami. O byle co, od razu były konflikty (1GK). Inna wskazuje: *Szkoły w Polsce są z reguły etnocentryczne, przez co uczniowie cudzoziemscy zostają wykluczeni ze wspólnoty szkolnej. W polskich szkołach przestrzeń zdominowana jest przez symbole odnoszące się do polskiej tradycji i kultury, takich jak polskie godło, krzyże, obrazy**

⁶⁷⁷ Program zajęć obejmował następujące moduły edukacyjne: Rys historyczny bajek w kulturze afrykańskiej. Przedstawienie i analiza bajek z różnych krajów afrykańskich (Somalia, Etiopia, Tanzania, bajki Pigmejów). Bajka: metoda wychowawczo-edukacyjna i animacyjna (m.in. bajkoterapia; techniki i środki wyrazu plastycznego w pracy bajkami). Wyjaśnienie formy, struktury, tła kulturowego oraz logiki opowiadań, wraz z przedstawieniem miejsca sztuki oratorskiej w kulturze świata. Metodyka wielokulturowego nauczania o Afryce za pomocą bajek w pracy z małymi dziećmi – rola, metoda, źródła. Przełamać stereotyp – czyli jak uniknąć błędów, mówiąc o Afryce w kontekście bajek. Jak uczyć o prawach dziecka i człowieka przez opowieści – komunikacja międzykulturowa i edukacja antydyskryminacyjna. Metodyka wielokulturowego nauczania o Afryce za pomocą bajek. Spotkania i opowieści gości (Somalia, Erytrea, Włochy). Na podstawie programu opracowanego przez: U. Markowska-Manista, B. Machul-Telus (materiał wewnętrzny trenerek).

i mapy związane z historią Polski, elementy patriotyczne. Nawet jeżeli szkoła pretenduje do miana placówki przyjaznej uczniom cudzoziemskim, wydziela przestrzeń na symbolikę dominującą w innych kulturach, polskie symbole są elementem dominującym. Wycieczki szkolne organizowane są w miejsca kultury polskiej/europejskiej. Cały program nauczania przesycony jest symboliką polską (NKSPI).

Dodać należy, że w mniejszych miastach Polski uczniów cudzoziemskich, w tym uczniów z krajów afrykańskich i arabskich, jest niewiele. Nauczyciele mają raczej niewielkie doświadczenie w pracy z dziećmi przynależącymi do innej narodowości, ale jak wskazują: *Dokładamy wszelkich starań, aby sprostać zadaniu pomocy dziecku i rodzinie cudzoziemskiej w adaptacji w nowym środowisku, aby uczniowie robili postępy w szkole i aklimatyzowali się w nowym środowisku, w którym przyszło im żyć (KNG).*

O wiele bardziej skomplikowana jest sytuacja poza centrum, w okolicach ośrodków dla uchodźców. Pojawienie się dużej liczby cudzoziemców w pobliżu, bądź w danej miejscowości, jest nowym doświadczeniem dla całej społeczności lokalnej, zwłaszcza że ośrodki dla uchodźców w Polsce są lokowane na tzw. ścianie wschodniej lub na południu Polski, w miejscach oddalonych od dużych miast. Co więcej, nauczycielom niemającym wcześniejszych doświadczeń w pracy z uczniami cudzoziemskimi trudno jest wyobrazić sobie taką zmianę w szkołach, w których pracują. Nauczycielka ze szkoły podstawowej zwróciła uwagę: *Większość uczęszczających do nas dzieci pochodzi z najbliższej okolicy. Katolicy, polskie rodziny z tradycjami. Podobnie jak nauczyciele. Kadra pedagogiczna nie jest najmłodsza i działa według sprawdzonych schematów. No i u nas 100% uczniów w klasie chodzi na lekcje religii. Mamy krzyż w klasie, księży w habitach. Nie wiem, jak ustosunkowaliby się do tego uczniowie wyznający inne religie. Nie wiem też, jak bym ja reagowała na dziecko modlące się w czasie lekcji, bo tak każe jego religia. Mogłoby to zaburzyć całe zajęcia, a program nauczania jest raczej napięty. Przyjęcie dzieci różnego pochodzenia wprowadziłoby chaos i zamieszanie. W klasach I–III z pewnością mniejsze niż w klasach wyższych czy w gimnazjum. Szkoła nie jest przygotowana na takie wydarzenie, ani biblioteka z książkami wyłącznie w języku polskim, ani stołówka, ani sklepik, ani szatnie (NKSPI).*

W regionach monokulturowych dzieci uchodźcze są postrzegane przez placówkę edukacyjną jako ogromne wyzwanie dla kadry pedagogicznej. Co więc

cej, w nowym, obcym topograficznie, kulturowo i normatywnie środowisku są narażone na zagubienie, zaburzenia dotyczące poczucia bezpieczeństwa, dezorientację i szok kulturowy. Z powodu braku znajomości języka polskiego przechodzą trudności dotyczące dostosowania się do norm panujących w szkole, w miejscu pobytu, jak też zdobywania wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności. Trudności w porozumiewaniu się stresują dziecko, mają wpływ na obniżone poczucie własnej wartości, obniżoną motywację do podejmowania kontaktów społecznych i mogą skutkować problemami w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami. Uczniom uchodźcom, którzy nie rozumieją nic poza podstawowymi słowami, trudno wyjaśniać zasady obowiązujące w szkole, przekazać treść poszczególnych lekcji, trudno ich zainteresować procesem lekcyjnym i trudno w czymkolwiek pomóc.

Innym problemem, na jaki zwracają uwagę nauczyciele, są braki lub rozbieżności w opanowaniu wymaganego materiału podstawy programowej. Część dzieci docierająca do Polski z państw ogarniętych konfliktami bądź pogrążonych w wojnie nie miała szansy (przez krótszy lub dłuższy czas) korzystania z edukacji. Natomiast niektóre z dzieci nie uczęszczały do szkoły w ogóle.

Z drugiej zaś strony trudności dydaktyczne pogłębiają: brak warunków i motywacji do nauki, bunt wobec nowej sytuacji i nowego miejsca na wybór, na który młodzi ludzie nie mieli wpływu, niestabilność emocjonalna wywołana trudnymi przeżyciami i doświadczeniami. *Z praktyki wiadomo już, że najłatwiej jest z najmłodszymi obcokrajowcami, na przykład w klasie pierwszej wszyscy zaczynają się uczyć czytać, pisać, poznają zjawiska przyrody i podstawowe wiadomości o świecie. A jak uczyć trzynastolatka, który powinien trafić do pierwszej klasy gimnazjum i staje przed koniecznością kontynuowania nauki chemii, geografii, historii czy fizyki, nie znając języka, nie mając podstawowych wiadomości, mając nierzadko kilkuletnią przerwę w edukacji?* (NKG).

W wywiadach dotyczących gotowości polskiej szkoły na przyjęcie uczniów pochodzenia arabskiego i afrykańskiego nauczyciele wskazywali, że brakuje im wiedzy teoretycznej o krajach i kulturze, doświadczenia dydaktycznego w pracy z „nietypowymi podopiecznymi”⁶⁷⁸, a przede wszystkim braku znajomości języka obcego, co *utrudnia podstawową komunikację interpersonalną* (5PsSP).

⁶⁷⁸ Sformułowanie użyte w wywiadzie przez nauczycielkę podwarszawskiej szkoły podstawowej.

Jedna z nauczycielek języka polskiego wskazuje, że: *Przede wszystkim trzeba zacząć od języka. Myślę, że to największa bariera, bo bez znajomości języka nie sposób się komunikować i zrozumieć. Ja nie rozumiem dziecka, ono mnie. W takiej sytuacji niemożliwym jest nauczenie się czegokolwiek. Poza tym trzeba pamiętać, że te dzieci żyły w fatalnych, dla nas zazwyczaj niewyobrażalnych warunkach, do tego ratując życie, oni i ich rodziny, uciekali z jego narażeniem (KNG). Nauczyciele zwracają również uwagę na niezajomość innego systemu wartości, zróżnicowanych postaw wobec nauki, szkoły i nauczycieli. Ci uczniowie bardzo często zupełnie inaczej interpretują otaczającą nas rzeczywistość, co wielokrotnie wynika z faktu, że dużo musieli przejść w swoim krótkim życiu (5PsSP). Zarówno uchodźcy, jak i ich dzieci głęboko przeżywają wejście w nowe, odmienne środowisko szkolne. Obawiają się kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami. Taka sytuacja może negatywnie wpływać na funkcjonowanie dziecka w szkole.*

W wywiadach dotyczących pracy z uczniami z państw arabskich i afrykańskich wymieniano również prawdopodobieństwo wystąpienia w polskich szkołach następujących problemów: odrzucenia uchodźcy przez środowisko uczniowskie⁶⁷⁹, braku tolerancji dla wizualnej inności, odmienności, obawy polskich uczniów przed ośmieszaniem zespołu klasowego, do którego uczęszcza uchodźca przez uczniów z innych klas, bariery językowej, powstania konfliktów, agresji, przemocy fizycznej i słownej (wysmiewanie, obrzucanie wyzwiskami), braku motywacji do nauki ze strony ucznia obcokrajowca, izolowanie się ucznia obcokrajowca, buntu wobec zastanej sytuacji, braku tolerancji ze strony rodziców, dyskryminacji, rasizmu.

Jak pokazały nasze badania, nie wszyscy pracownicy szkoły, w tym nauczyciele, pedagodzy i psychologowie szkolni, którzy mieli bezpośredni kontakt z uczniami cudzoziemskimi, byli zainteresowani ich sytuacją psychospołeczną, socjalną i ekonomiczną oraz angażowaniem się w udzielenie uczniom cudzoziemskim wsparcia. Jedna z rozmówczyń mająca wieloletnie doświadczenie pracy w klasie wielokulturowej podkreśliła, że: *Fundamentem dla*

⁶⁷⁹ Media donoszą o szerzeniu się zjawiska antymigracyjnego hejtu, który z przestrzeni Internetu przenosi się na szkolne korytarze w postaci wyzwiska: „Ty imigrancie”. Więcej w: J. Suchecka, „Imigrant” brzmi jak obelga. Jak wyzywają się uczniowie podstawówek, <http://wyborcza.pl/1,75478,18874969,imigrant-brzmi-jak-obelga-jak-wyzywaja-sie-uczniowie-podstawowek.html#ixzz3msRBCU00> [dostęp: 20.04.2016].

pracy z uczniem cudzoziemskim jest zaznajomienie się z jego historią, z sytuacją rodzinną, dogłębne poznanie, co umożliwi bardziej efektywną pracę, ale też da poczucie bezpieczeństwa samemu nauczycielowi, gdyż z taką wiedzą czuje się on pewniej i bezpieczniej, ma mniej obaw, za to więcej możliwości, pomysłów i rozwiązań (NKSP).

Nie wszyscy respondenci wiedzieli:

- z jakich krajów pochodzą uczniowie cudzoziemscy przebywający w szkole;
- ilu z nich jest zapisanych do placówki;
- ilu uczęszcza na lekcje;
- nie znali ich imion;
- nie mieli wiedzy o specyfice kultury ich kraju pochodzenia;
- nie znali specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów cudzoziemskich.

Może to dziwić, ponieważ w niektórych placówkach dzieci cudzoziemskich było tylko kilkoro. Jedna z nauczycielek udzielająca wywiadu mówiła o trzech uczennicach czeczeńskich, po czym okazało się, że tylko jedna z nich była Czeczenką, a dwie pozostałe pochodziły z innych republik wchodzących w skład Federacji Rosyjskiej. Może to również świadczyć o braku informacji czy zainteresowania ze strony pedagogów w danej placówce edukacyjnej, lecz również o obojętności, braku otwartości na „inność”.

W jednej z podwarszawskich szkół nauczyciele (którzy bezpośrednio nie uczyli nowo przybyłego ucznia), wskazywali, że jest „uczeń z Afryki” bez doprecyzowania jego narodowości i kraju pochodzenia. Jednak znaczna część respondentów posiadała informacje o uczniach cudzoziemskich, których uczyła, a także była zainteresowana kulturą i tradycjami kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich. Być może związane było to z tym, że to właśnie ci nauczyciele zgodzili się na udzielenie wywiadu.

Nasze badania wskazują, że niektórzy nauczyciele są zmęczeni i zniechęceni pracą z dziećmi cudzoziemskimi i uważają, że jest to praca trudna, która nie przynosi żadnych efektów. Przyczyną jest częsta rotacja uczniów i brak ich motywacji do nauki związanej z niewiązaniem swojej przyszłości z Polską⁶⁸⁰. Bardzo często w swoich wypowiedziach dotyczących pracy z uczniami cudzoziemskimi nauczyciele posługiwali się słowem „problem” w odniesieniu do

⁶⁸⁰ A. Kosowicz, *Dziecko cudzoziemskie w polskim...*, op. cit., s. 164.

obecności i pracy z uczniami cudzoziemskimi. Jedna z nauczycielek w swej wypowiedzi nawiązała do problemów komunikacji, związanej z brakiem komunikatywnej znajomości języków obcych wśród nauczycieli: *Co my mówimy o przygotowaniu do wielokulturowości w polskiej szkole/przedszkolu. Nie mam wielkiego doświadczenia ani wiedzy z badań. Mam tylko osobiste jednostkowe doświadczenie, że w przedszkolu warszawskim z całej kadry nikt nie zna angielskiego choćby na podstawowym poziomie komunikacyjnym. Ale w związku ze zmianami w podstawie programowej przedszkola, wszyscy będą uczyć się od początku tego języka* (KSPiG).

Co więcej, nauczyciele wskazywali, że szkoły są nieprzygotowane na przyjęcie uchodźców. Większość nigdy nie miała do czynienia w praktyce z migrantami z krajów arabskich i afrykańskich, w tym osób przynależących do kultury muzułmańskiej. Jeden z respondentów zilustrował to następująco: *Prawie żadnego czarnoskórego. A to Warszawa, co dopiero gdzie indziej* (NMG/10). Inny podkreślił ogromną rolę Internetu w kreowaniu stereotypów i uprzedzeń wobec uchodźców i migrantów: *Wchodzi pani na strony internetowe, na funpage? Na pewno pani wchodzi, ja wchodzę i czytam, bo młodzi czytają. A tam informacje, że uchodźcy to tak naprawdę terroryści, którzy przyjechali okradać nas z zasiłków i gwałcić białe kobiety. Niemalże słowo w słowo wypisują to prawicowe media. I tak wygląda dyskurs. Stereotypy biorą się przede wszystkim z Internetu. Młodzież nie czyta gazet i wcale się nie dziwi. Uczniów nie interesują też wiadomości. Wszystko, co wiedzą, mają z „kwejka”, „ninegaga” i innych forów obrazkowych. Albo Youtube’a, który również jest wybitnie rasistowski* (NMGS/9).

Choć nauczyciele pracowali z uczniami romskimi, Azjatami, Czecczami oraz uczniami zza wschodniej granicy Polski (Ukraina, Białoruś), to zawsze jednak napotykali na ich trudności adaptacyjne. Niektóre dzieci imigrantów, jak podkreśliła nauczycielka szkoły podstawowej: *Mają za sobą trudne doświadczenia, traumatyczne przeżycia, a to sprawia, że potrzebują odpowiedniego traktowania. Tego właśnie traktowania musimy się wspólnie nauczyć. Jednak nie każdy nauczyciel jest w stanie pokonać trudności adaptacyjne tych dzieci, nie otrzymawszy pomocy pedagogicznej i psychologicznej z zewnątrz. Nauczyciele, pedagodzy szkolni i psychologowie nie posiadają wiedzy o adaptacji dzieci z państw arabskich i afrykańskich. Nie znają ich kultury i języka* (1SPW/K).

Inny respondent – student odbywający praktyki szkolne – zwrócił uwagę na fakt, że reakcje w klasie na wieść o pojawieniu się nowego ucznia z krajów arabskich, afrykańskich czy Czeczenii będą w dużej mierze pochodną niepełnych informacji o sytuacji w jego kraju pochodzenia, czy wręcz stereotypów dotyczących danej – odległej geograficznie i kulturowo – części świata: *Uczniowie mogą się więc spodziewać „wojownika”, „islamisty” czy „terrorysty”, a zobaczą przestraszonego chłopaka, ze smutnym opuszczonym wzrokiem, bojącego się okazywać emocje, lub też grającego kogoś silnego i twardego. Przede wszystkim jednak chłopaka, który nie ufa, nie wierzy, jest uwięziony w obrazach z przeszłości, które szkoła powinna wypełnić bezpieczną teraźniejszością i nadzieją na lepszą przyszłość (StMUKSW).*

W wywiadach pojawiały się również przykłady pozytywnych, wspierających aktywności, które nauczyciele wdrażali w swoich wielokulturowych klasach: *Ja praktykuję coś takiego, że kiedy mam dzieci z różnych kultur, czyli tak naprawdę co roku, zapraszam na początku roku szkolnego do klasy rodziców, z każdej z tych kultur. To oni opowiadają o swojej kulturze, pokazują zdjęcia. Pamiętam, jak miałam w klasie kiedyś chłopca z Japonii, w tamtym kraju jest niedopuszczalne siadanie po turecku. Dzieci się na początku na niego oburzyły, bo siadając na piętach zasłaniał tym, którzy siedzieli za nim. Po wizycie jego mamy w klasie, która zrobiła z nami sushi, pokazała nam kimono, pokazała zdjęcia z Japonii i wyjaśniła nam podstawowe zasady kodu kulturowego ze swojego kraju, dzieci wykazywały większe zrozumienie. Moje klasy funkcjonują naprawdę dosyć fajnie. Ale muszę przyznać, że mimo takich ogólnych rzeczy, które obserwuję, które mnie fascynują, ciekawia, nie można do końca wsadzić wszystkich tych dzieci w jeden worek. Pomimo różnych uwarunkowań kulturowych każda rodzina ma swoją własną specyfikę, każdy człowiek jest inny i wnosi też coś swojego do wychowania i tak naprawdę jest to niezależne od miejsca, pochodzenia, kultury (PedKLOiSP).*

W czasie wywiadów z nauczycielami okazało się, że niektóre pytania zadane respondentkom przez Edytę Januszewską sprawiły, że uświadomiły one sobie brak wiedzy i informacji dotyczącej różnych zachowań czeczeńskich uczniów. Swoje zdziwienie i zaskoczenie głośno wyraziły w czasie rozmowy: *Mojej uczennicy nie było na wigilii klasowej ani w IV, ani w V, ani i VI klasie. Dopiero teraz to sobie uświadomiłam, że jej nie było (9SPK). Milana rzadko bierze udział w wycieczkach klasowych, nie wyjeżdża z nami na zielone szkoły.*

Właściwie to muszę ją zapytać, dlaczego nie jedzie, czy z powodów finansowych, czy z innych. Nie pomyślałam o tym wcześniej (3SPK). Dziewczynki nie przynoszą żadnych pamiątek związanych z ich krajem ojczystym, ani ze świętami. Właściwie nawet nie przyszło mi do głowy, żeby je zapytać o różne ich święta, teraz pani poddała mi taką myśl (9SPK). Na mojej lekcji [muzyki – przyp. E.J.] nie było takich okazji, aby chłopcy zaśpiewali jakieś piosenki. Ale jeśli chodzi o sam pomysł, to dziękuję pani, spróbuję go wykorzystać (2GK). Trudno jest mi odpowiedzieć na pytanie, czy uczniowie traktują szkołę i miejsce zamieszkania, jak swoje. Powiem szczerze, że też mi dała pani do myślenia (9SPK).

W wywiadach wskazywano, że potrzebne byłyby dodatkowe lekcje polskiego z nauczycielem o odpowiednich kwalifikacjach (nauczanie języka polskiego jako obcego). Wsparciem dla wychowawcy klasy, w której znajdują się uczniowie cudzoziemscy, powinno być zatrudnienie nauczyciela wspomagającego. Nauczyciel ten powinien być odpowiednio przeszkolony, zarówno pod względem pedagogicznym, jak i psychologicznym. Powinien także być w stałym kontakcie z rodzicami dzieci uchodźczych oraz otwartym na pytania i wątpliwości ze strony rodziców dzieci polskich. W obliczu nakładających się na siebie zmiennych i uwarunkowań, istotne dla nauczycieli byłyby również możliwości zdobywania nowej wiedzy, nowych umiejętności oraz nabywanie i rozwijanie kompetencji: *Z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej nauczyciel powinien wchodzić w różne role: partnera, doradcy i mediatora. Polskie prawo gwarantuje obcokrajowcom wolność zachowania kultury, obyczajów, języka. Dla nauczyciela pracującego z uczniem cudzoziemskim bardzo ważna jest wiedza o wpływie kultury na zachowania własne oraz cudzoziemskich dzieci i ich rodziców. W pracy z uczniem obcego pochodzenia może wiele zaskakiwać. Zachowania nauczyciela mogą być nieprawidłowo odbierane przez uczniów cudzoziemców, z drugiej zaś strony zachowania dzieci innej narodowości mogą być niezrozumiałe dla nauczyciela i rówieśników (PsKSP).*

Wskazane potrzeby dotyczące przygotowania mają swoje odzwierciedlenie w wynikach badań, np. w: „Diagnozie potrzeb edukatorów w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej”⁶⁸¹ z 2008 i 2009 r. Badani tam nauczyciele podkreślali, że przygotowanie powinno koncentrować się na rozwiązywaniu

⁶⁸¹ Badania statutowe zrealizowane w zespole badawczym: E. Dąbrowa, A. Łagocka, U. Markowska-Manista w ramach grantu Akademii Pedagogiki Specjalnej nr 6/II/2007.

problemów wychowawczych i konfliktów powstających na tle kulturowym w klasie szkolnej. Wskazywali też na potrzebę zdobywania wiedzy na temat różnych form i metod pracy z uczniem innym kulturowo i możliwości uzyskania wsparcia (z zewnątrz) w trudnych sytuacjach. Nauczyciele wskazywali również na potrzebę realizacji edukacji międzykulturowej w środowisku szkolnym. W badaniach wyraźnie zarysowały się różnice w przygotowaniu nauczycieli poszczególnych typów szkół: gimnazjów i liceów ogólnokształcących oraz techników i szkół zawodowych do realizacji edukacji międzykulturowej i pracy z uczniami innymi kulturowo⁶⁸².

W wywiadach z nauczycielami uczącymi dzieci z krajów arabskich i afrykańskich nauczyciele wskazywali na początkowy *ogromny chaos i zagubienie, zarówno jednej, jak i drugiej strony. To, że dzieci byłyby zagubione, wystraszone, jest oczywiste i zrozumiałe, ale właśnie dlatego to pracownicy szkoły powinni być stroną przygotowaną, odpowiedzialną, świadomą – a aktualnie takie przygotowanie oceniam jako zerowe* (NKSP).

Na pytanie dotyczące przygotowania do pracy w wielokulturowej klasie z uczniami polskimi oraz uczniami pochodzącymi z krajów arabskich czy afrykańskich nauczyciele wypowiadali się następująco: *Swoje zdanie i wiedzę na temat mieszkańców tamtych regionów opieram niestety na powszechnie obowiązujących opiniach, często stereotypowych i krzywdzących. Wiem tyle, ile dowiaduję się ze środków masowego przekazu, zagranicznych wakacji, tego, co przeczytam w książkach. Na studiach polonistycznych aspekt pracy z uczniami cudzoziemskimi i uchodźczymi w ogóle nie był poruszany, w czasie mojej pracy również nie mieliśmy szkoleń ani warsztatów z tego zakresu* (NKSP); *Nigdy w mojej szkole nie było uczniów z państw arabskich i afrykańskich. Dzieci nie mają takiej wiedzy. W nauczaniu początkowym kreuje się wizerunek polskiej rodziny: mama, tata, dzieci. O Arabach i innej kulturze nie mówi się w ogóle. Dopiero w trzeciej klasie wspomina się o Unii Europejskiej. Dzieci z państw afrykańskich kojarzą się uczniom jedynie z „Murzynkiem Bambo”* (NKSP/7); *Obawiamy się odmienności kulturowej, ponieważ jest ona dla nas niezrozumiała. Dzieci w Polsce mają wpojony określony model rodziny, który jest niespójny z modelem uchodźców z państw arabskich* (NKSP/4).

⁶⁸² Fragment na podstawie: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów..., op. cit.*

Nauczyciele najczęściej nie mają specjalistycznej wiedzy, jak prowadzić lekcje, czego na początku wymagać od uczniów cudzoziemskich, jak sprawdzać ich wiadomości i przyswajanie wiedzy, jak klasyfikować, co oceniać, jak wspierać dziecko nieznające języka polskiego w trzydziestoosobowej klasie szkolnej. Niewielka liczba uczniów w klasie szkolnej, której częścią są również uczniowie cudzoziemscy, ułatwia pracę i czyni ją efektywniejszą: „Jeśli chodzi o pracę z cudzoziemcami, to z całą pewnością dużo łatwiej pracuje się w małych szkołach, takich jak nasza. W Gimnazjum nr 114 z Oddziałami Integracyjnymi w tym roku naukę pobiera około 130 uczniów. Mała liczba uczniów pozwala nam na zajęcie się każdym, kto potrzebuje dodatkowej pomocy. Można również bardzo szybko zauważyć budzące niepokój zachowania uczniów wobec cudzoziemców”⁶⁸³.

Wywiady z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły wskazały wiele kluczowych dla międzykulturowej teorii dotyczącej otwarcia/zamknięcia szkoły i praktyki pedagogicznej przesłanek. Praca w szkole i/lub klasie wielokulturowej może dostarczać nauczycielom z jednej strony ogromnej satysfakcji, z drugiej zaś wiązać się z trudnościami i barierami natury międzykulturowej, pedagogicznej, organizacyjnej i systemowej. Te z kolei mogą sprzyjać wypaleniu zawodowemu, poczuciu braku sprawstwa i zmiany, jak też mogą przyczynić się do obniżenia motywacji i aktywności nauczycieli. Dotyczą one m.in.:

- (nie)obecności teorii i praktyki edukacji międzykulturowej w przygotowaniu akademickim nauczycieli, ich dalszym doszkalananiu oraz w pracy edukacyjnej w klasie szkolnej;
- trudności, jaką stanowi praca w zróżnicowanej kulturowo klasie – na styku kultur, wyznań i światopoglądów – wymagająca wysiłku, rozpoznania i przepracowania kulturowych skryptów, uświadomienia sobie własnych stereotypów i uprzedzeń, zmiany postaw;
- transferu wiedzy, umiejętności i możliwości (bądź braku możliwości) nabywania kompetencji do pracy w wielokulturowej klasie szkolnej przez nauczycieli monokulturowych (istotne: świadomość i tłumaczenie kontekstu różnic oraz bazowanie na podobieństwach);
- wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i organizacyjnego, a więc m.in. (nie)obecności asystenta międzykulturowego, psychologów mię-

⁶⁸³ W. Łakoma-Sabat, *op. cit.*, s. 13.

dzykulturowych, tłumaczy i skomplikowanej współpracy z rodzicami polskimi i cudzoziemskimi;

- zgody dyrekcji szkoły na uczestnictwo w szkoleniach i innych formach rozwijania kompetencji międzykulturowych kadry pedagogicznej;
- murów i zasieków w systemie edukacji w odniesieniu do praktyki finansowania i wspomaganie procesów integracyjnych;
- corocznego rankingu szkół, który wyklucza i spycha na margines uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie szkolnej;
- (nie)wykorzystania potencjału ucznia innego kulturowo i kapitału klasy zróżnicowanej;
- (nie)możliwości aktywnego i twórczego udziału uczniów cudzoziemskich i ich rodziców w życiu szkoły i środowisku lokalnym;
- życia szkoły i środowiska lokalnego jako miejsc i przestrzeni codziennego funkcjonowania tworzących, konstruujących, integrujących uczniów i rodziców cudzoziemskich z uczniami i rodzicami społeczeństwa większościowego⁶⁸⁴.

Szkoły potrzebują „dobrych nauczycieli, dobrego personelu, ciekawych programów antyrasistowskich, krytycznego podejścia do nauczania (...) użytecznych systemów oceniania, odpowiednio dużo czasu na planowanie i doskonalenie kadry, znaczącego zaangażowania rodziców, (...) klas o małej liczbie uczniów, antykolonialnej pedagogiki (...)”⁶⁸⁵.

W Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku czytamy: „Postrzegamy nadchodzący wiek jako epokę, w której wszędzie na świecie jednostki i władze publiczne będą traktować zdobywanie wiedzy nie tylko jako środek do celu, lecz również jako cel sam w sobie. (...) Oznacza to, że oczekujemy od nauczycieli wiele, że wymagania w stosunku do nich będą duże, ponieważ od nich w znacznej mierze zależy, czy ta wizja stanie się rzeczywistością. (...) Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw pozytywnych lub negatywnych wobec nauki.

⁶⁸⁴ Na podstawie: U. Markowska-Manista, *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej...*, *op. cit.*, s. 315–339.

⁶⁸⁵ P. McLahren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 51–52.

(...) Rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji nigdy jeszcze nie była tak oczywista⁶⁸⁶.

Pozytywny wpływ realizacji wielokulturowych działań edukacyjnych już na poziomie przedszkola potwierdzają przeprowadzone w olsztyńskim Przedszkolu Artystyczno-Teatralnym „Dorotka”⁶⁸⁷ badania Marty Guziuk-Tkacz z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i jej studentów. Badania prowadzone w trzech pięcioletnich etapach odnosiły się do reakcji przedszkolaków na kontakt z osobami odmiennymi kulturowo, etnicznie i z powodu niepełnosprawności. Badano otwartość dzieci na kontakt z innymi, m.in. gośćmi (zazwyczaj studentami) z Chin, Iranu, Czech, Afganistanu, Jemenu, Indonezji, Malezji, Rosji, Francji, Włoch. Studenci włączali się czynnie w życie przedszkola, rozmawiając, bawiąc się, gotując, tańcząc z przedszkolakami i opowiadając im baśnie i bajki z krajów swojego pochodzenia. Istotnym aspektem badań było również zaobserwowanie wpływu sztuki na kontakt międzykulturowy dzieci i dorosłych. Wykazały one, że przedszkole, które stawia sobie za cel poznanie osób przynależących do innych kultur i niwelowanie negatywnych stereotypów u dzieci już na etapie przedszkolnym, odnosi namacalne sukcesy. Taka aktywna nauka ma sens, gdyż rozmowy z przedszkolakami i ich rodzicami wykazały, że dzieci, które aktywnie w procesie czynnej komunikacji uczą się o innych kulturach, które mają kontakt z cudzoziemcami, są bardziej otwarte, wolne od uprzedzeń i negatywnych stereotypów oraz mają dużo bardziej przyjazne i pozytywne wyobrażenia o obcokrajowcach.

Zuzanna Maszczyk, dyrektorka punktu przedszkolnego „Przechowalnia Krasnali”⁶⁸⁸ w Warszawie, do którego uczęszczają dzieci pochodzenia polskiego, wietnamskiego, gwinejskiego, tunezyjskiego i innych narodowości, zauważyła, że małe dzieci wychowywane w przedszkolu integracyjnym, wśród dzieci z innych krajów i kultur świetnie się odnajdują. Nie dostrzegają „inności” w kategoriach wartościujących, ponieważ ich świadomość zaczyna się dopiero kształtować.

⁶⁸⁶ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich 1998.

⁶⁸⁷ Przedszkole od 15 lat realizuje autorski projekt eksperymentu pedagogicznego „Sztuka i twórczość oraz elementy pedagogiki międzykulturowej w procesie kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym” <http://www.przedszkoledorotka.pl/> [dostęp: 20.08.2016].

⁶⁸⁸ www.przechowalniakrasnali.pl [dostęp: 20.08.2016].

Obecność uczniów obcokrajowców w polskich przedszkolach, punktach przedszkolnych i szkołach wymaga zrewidowania dotychczas podejmowanych działań oraz przygotowania placówek i środowisk wychowawczych na przyjęcie dzieci cudzoziemców w oparciu o wypracowane międzyresortowe rozwiązania, adekwatne do potrzeb i specyfiki pracy w wielokulturowych grupach dzieci, ich rodziców oraz środowisk lokalnych. Należy również udrożnić finansowanie, umożliwiające wspieranie i doszkalanie kadry oraz funkcjonowanie przedszkoli i szkół, do których uczęszczają dzieci polskie, w tym binacjonalne i dzieci cudzoziemskie. Szczególnej uwagi wymaga włączanie do programów wychowawczych i edukacyjnych treści edukacji wielokulturowej i antydyskryminacyjnej oraz promowanie otwartości i wartości współpracy z Innymi kulturowo od najmłodszych lat życia dziecka. To wiąże się z otwarciem placówki „na zewnątrz”, z podjęciem współpracy z władzami oświatowymi w społeczności lokalnej, w regionie, z bibliotekami, domami kultury, środowiskami i związkami imigranckimi oraz mniejszościowymi, środowiskiem lokalnym czy lokalnymi mediami.

Szkoły i przedszkola w Polsce zmagają się z wieloma problemami, stąd edukacja międzykulturowa i edukacja nakierowana na wsparcie dzieci cudzoziemskich zepchnięte są na dalszy plan. Na mapie „zasobów lokalnych” w projektach i programach edukacyjnych i integracyjnych szkoła pojawia się jako kluczowy element, jednoczący w sobie wiele funkcji i ról. Staje się ważnym miejscem inicjowania międzykulturowych spotkań, posiada bazę materialną i wyposażenie, dysponuje rozległą siecią relacji i kontaktów w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym, składa się z zespołu wykształconych specjalistów. Przez swoje różnorodne działania może wywierać wpływ na postawy dzieci i młodzieży, a także stanowi dobry punkt startu i inicjowania działań międzykulturowych.

Jak zauważył Jerzy Nikitorowicz: „Niezbędne jest oparcie szkoły o model komunikacji międzykulturowej, kształtowanie umiejętności negocjacyjnych i dialogowych z innymi, zorientowanie komunikacji na uznanie, dowartościowanie, podtrzymanie różnicy z jednoczesną rezygnacją z okopywania się, separacji i izolacji, kreowanie dialogu jako szansy rozwoju, wsparcia w rozwoju własnym i grupy (...)”⁶⁸⁹.

⁶⁸⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: E. Małewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 279.

ZAKOŃCZENIE

Sens idei „praw człowieka” sprowadza się w istocie do prawa bycia innym i do poszanowania naszej inności. Inność jest cechą człowieczeństwa, której nie da się „upaństwowić”, „uwspólnotowić”, ani w żaden inny sposób odebrać jednostce, do której należy, bez zadania śmiertelnego ciosu idei „praw człowieka”, a więc prawu człowieka do godności.

Zygmunt Bauman⁶⁹⁰

Każdy człowiek ma prawo do godnego i bezpiecznego życia. Każdy ma również prawo do bycia innym, a inność, która jest cechą człowieczeństwa, jest prawem, którego nie można mu odebrać. Dzieci z racji swojego wieku, statusu społecznego i właściwości psychofizycznych są szczególnie narażone na dyskryminację, niebezpieczeństwo, utratę zdrowia i życia oraz brak możliwości obrony przed łamaniem ich praw. Choć wykładnia praw dzieci zawarta m.in. w Konwencji o Prawach Dziecka i protokołach fakultatywnych: Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne, Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii, Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień, stoi na straży praw dzieci, to jednak w praktyce – nie daje najmłodszym obywatelom świata ochrony przed zagrożeniami płynącymi z bliższych i dalszych środowisk ich codziennego funkcjonowania.

⁶⁹⁰ Z. Bauman, K. Tester, *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003, s. 178.

Każde dziecko powinno mieć możliwość rozwoju fizycznego, psychicznego, moralnego i intelektualnego w warunkach sprzyjających jego dorastaniu, uczeniu się i przyswajaniu wartości opartych na zasadach pokojowego współbycia między ludźmi i między narodami. W wyniku toczonych wojen wiele z nich nie ma jednak takich możliwości i zmuszona jest do ucieczki ze swego kraju. Dzieci te doświadczają stresu pourazowego, niekiedy traumy, która odciska piętno na ich dalszym życiu. Pozbawione są możliwości prawidłowego rozwoju oraz możliwości nauki i edukacji. Przyjeżdżając do nowego kraju, nie znają języka, kultury i obyczajów jego mieszkańców i często czują się zagubione i niepewne odnośnie do swojej przyszłości. Dlatego też w gestii władz państwa, do którego trafiają dzieci uchodźcy i imigranci, jest zapewnienie im godnych warunków do życia i możliwości edukacji na różnych poziomach.

Przedmiotem naszych badań uczyniliśmy dzieci „inne kulturowo” (Czeczeńów, dzieci rodziców pochodzących z państw arabskich i afrykańskich oraz dzieci binacjonalne), a ich celem było poznanie procesu funkcjonowania dzieci – uczniów w jedno- i wielokulturowym środowisku szkolnym oraz w grupie rówieśniczej. Ponadto celem było również poznanie i zbadanie tego, czy polski nauczyciel jest przygotowany do pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo.

Wyniki badań przyczyniły się do zwrócenia uwagi na problemy funkcjonowania szkolnego dzieci czeczeńskich, dzieci pochodzących z krajów arabskich i afrykańskich oraz dzieci binacjonalnych w polskiej rzeczywistości społecznej ze szczególnym uwzględnieniem ich potrzeb wynikających z międzykulturowej różnorodności. Zrealizowane badania pozwoliły na poznanie procesów braku „zakorzeniania” się dzieci w środowisku szkolnym w obliczu prowadzonej polityki imigracyjnej.

W prezentowanej monografii staraliśmy się ukazać obraz międzykulturowego otwarcia i zamknięcia polskiej szkoły i instytucji z nią współpracujących. Główne aspekty tego procesu zostały przedstawione w ramce na następnej stronie.

Międzykulturowe zamknięcie szkoły*	
NA POZIOMIE SZKOŁY	
<p>Dyrekcja:</p> <ul style="list-style-type: none"> – z powodu barier systemowych; – z powodu braku znajomości przepisów prawnych dotyczących przyjmowania dzieci cudzoziemskich do placówek oświatowych; – z uwagi na monokulturowość szkoły – skutkującą brakiem zainteresowania szkoły w obszarze edukacji międzykulturowej (brane są pod uwagę oferty szkoleniowe odpowiadające aktualnym potrzebom szkoły); – z powodu braku funduszy na szkolenia i podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej; – z uwagi na problematyczność zorganizowania zastępstwa z powodu nieobecności nauczyciela, który jest w tym czasie na szkoleniu; – w związku z obniżeniem poziomu nauczania w szkole i jej niską lokatą w rankingu szkół; – z uwagi na konieczność zapewnienia opieki uczniom w czasie trwania lekcji religii. 	
<p>Nauczyciele:</p> <ul style="list-style-type: none"> – brak kompetencji międzykulturowych nauczycieli (np. brak bądź niska znajomość języka obcego, brak wiedzy na temat kultury, z której pochodzi/do której przynależy dziecko cudzoziemskie); – niska wrażliwość międzykulturowa nauczycieli (brak gotowości do wsparcia dziecka „odmiennego kulturowo” w trudnej sytuacji życiowej); – wysiłek i czas związany z organizowaniem dodatkowych materiałów i pomocy dydaktycznych (nakład pracy, kreatywność); – brak dostępu do aktualnych narzędzi dydaktycznych umożliwiających realizację założeń edukacji międzykulturowej w klasie szkolnej. 	
<p>Inni pracownicy szkoły:</p> <p>Administracja:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dodatkowa praca administracyjna: wynikająca m.in. z braku numeru PESEL dziecka cudzoziemskiego. <p>Pedagog szkolny/psycholog szkolny:</p> <ul style="list-style-type: none"> – brak kompetencji międzykulturowych; – problemy w nauce i problemy wychowawcze uczniów cudzoziemskich, które wymagają większego nakładu pracy i dodatkowego wsparcia dziecka i jego rodziny; – brak zainteresowania sytuacją prawną, socjalną i psychologiczną dziecka/rodziny cudzoziemskiej. 	
NA POZIOMIE PLACÓWEK WSPÓŁPRACUJĄCYCH ZE SZKOŁĄ	
<p>Ośrodki Pomocy Społecznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> – brak kompetencji międzykulturowych pracowników socjalnych; – rozczarowanie nakładem pracy włożonym przez pracownika socjalnego w pomoc rodzinie cudzoziemskiej, która po otrzymaniu tej pomocy opuściła Polskę; – niewiedza dotycząca różnic kulturowych; – brak znajomości bądź niewielka znajomość języków obcych (poziom komunikatywny). 	

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne

- brak kompetencji międzykulturowych pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- brak narzędzi diagnostycznych do pomiaru zaburzeń specyficznych trudności w nauce czytania i pisania, dyskalkulii i in.
- brak bądź niewielka znajomość języków obcych (poziom komunikatywny).

* Międzykulturowe otwarcie wewnętrzne i zewnętrzne szkoły stanowi opozycję do przedstawionego schematu. Należy dodać, że w naszych badaniach wyraźne otwarcie szkoły stanowiło otwarcie na środowisko zewnętrzne: zapraszanie pracowników NGO-sów, wolontariuszy i specjalistów w celu przeprowadzenia szkoleń i warsztatów dla nauczycieli i pedagogów oraz włączanie rodziców cudzoziemskich w życie szkoły jak też inicjowanie międzykulturowej współpracy pomiędzy rodzicami, nauczycielami i pracownikami organizacji pozarządowych.

Źródło: opracowanie własne.

Nasze badania wykazały, że zarówno dorośli uchodźcy, jak i ich dzieci spotykały się z wieloma problemami występującymi w środowisku szkolnym. Jednym z nich była stwierdzona przez rodziców: niechęć dyrektorów do przyjęcia dziecka cudzoziemskiego do szkoły. Z jednej strony było to związane z nieznaną przepisów prawnych regulujących te kwestie, a z drugiej zaś dotyczyło kalendarza szkolnego i miesiąca (w roku szkolnym) przybycia uchodźców do Polski. Niektóre placówki przyjmowały uczniów tylko raz w roku (we wrześniu), inne na początku każdego semestru, a jeszcze inne w każdym miesiącu w czasie trwania roku szkolnego. Kolejnym problemem, z którym spotkali się uchodźcy w szkole, było zapisywanie starszych dzieci cudzoziemskich do klas młodszych. Wynikało to z braku znajomości przez nie języka polskiego lub jego słabej znajomości. Tego typu praktyki skutkowały wyobcowaniem i marginalizacją młodych cudzoziemców, niemożnością nawiązania kontaktów w wiekowo odpowiedniej grupie rówieśniczej i powodowały wagary, a w wyniku absencji ucznia przerywanie edukacji szkolnej.

Aby zaradzić problemom związanym z edukacją dzieci cudzoziemskich w szkole, dyrektorzy podejmowali różnorodne działania wspierające, w tym działania informacyjne skierowane do uczniów i rodziców imigrantów oraz do polskich uczniów i rodziców. Nauczyciele wymienili następujące sposoby przygotowania polskich uczniów do spotkania z uczniem pochodzącym z innego kraju: zapraszanie na lekcje uchodźców i imigrantów z różnych krajów, którzy opowiadali o swojej kulturze i o kraju pochodzenia. Dyrektorzy

szkół zapraszali również pracowników i wolontariuszy organizacji pozarządowych, którzy organizowali warsztaty na temat religii, kultury i tradycji uczniów pochodzących z innych krajów. Dyrektorzy wysyłali nauczycieli na szkolenia i kursy uzupełniające ich wiedzę i umożliwiające nabywanie nowych umiejętności niezbędnych do pracy z uczniami cudzoziemskimi w klasie szkolnej. Ponadto rodzice cudzoziemscy byli angażowani w różne projekty związane z życiem szkoły. Poza tym na lekcjach wychowawczych nauczyciele odbywali rozmowy z uczniami na temat tego, że do klasy trafiają uczniowie z innych krajów. Organizowano także zabawy edukacyjne dotyczące tolerancji, przestrzegania praw człowieka, demokracji i różnorodności kulturowej. Natomiast w niektórych szkołach dla polskich rodziców prowadzono prezentacje, w czasie których nauczyciele przedstawiali sytuację społeczną i polityczną w kraju pochodzenia dziecka oraz opowiadali o warunkach panujących w ośrodkach dla uchodźców. Z kolei w innych szkołach nie było specjalnego przygotowania polskich rodziców do tego, że w klasie ich dziecka pojawi się uczeń innej kultury.

Aby przełamać bariery w funkcjonowaniu uczniów cudzoziemskich w szkole, nauczyciele podejmowali próby kontaktu z ich rodzicami. W większości przypadków kontakt ten był jednak utrudniony z kilku powodów:

- z braku znajomości języka polskiego;
- z braku czasu na kontakt z nauczycielem (w godzinach pracy szkoły), wynikający z pracy w trybie zmianowym;
- z braku możliwości zapewnienia pozostałym dzieciom opieki w czasie wyjazdu na wywiadówkę;
- z braku zainteresowania postęпами dziecka w szkole oraz z powodu różnych problemów życiowych wynikających z imigracji do nowego kraju.

Kolejnym problemem pracy w szkole wielokulturowej był zgłaszany przez nauczycieli brak materiałów dydaktycznych do pracy z dzieckiem o pochodzeniu migracyjnym. Nauczyciele zmuszeni byli samodzielnie przygotowywać materiały dydaktyczne, co wiązało się z poświęceniem dodatkowego, prywatnego czasu. Kolejnym wyzwaniem, przed którym stanęli nauczyciele, był system oceniania uczniów cudzoziemskich. Badani nauczyciele nie zawsze dysponowali wiedzą o tym, jak zgodnie z przepisami oceniać uczniów, którzy nie znali języka polskiego lub znali go w niedostatecznym stopniu. Nauka

w klasie wielokulturowej była także trudna dla polskich uczniów. Niektórzy z uczniów zarzucali nauczycielom, że ich cudzoziemscy koledzy dostają lepsze oceny i mają łatwiejszy materiał do przygotowania się.

Zasadniczą barierą (na początku pobytu w szkole) w komunikacji uczniów cudzoziemskich z polskimi nauczycielami i uczniami był język. Jeśli chodzi o uczniów czeczeńskich, to w większości przypadków uczniowie ci po pewnym czasie porozumiewali się po polsku. Wymienić można trzy grupy uczniów (czeczeńskich) pod względem znajomości języka polskiego i motywacji do jego nauki:

- dzieci, które już po przyjeździe do szkoły świetnie rozumiały, mówiły, pisały i czytały w języku polskim;
- uczniowie ze słabą znajomością języka polskiego w mowie i piśmie i z brakiem motywacji do nauki tego języka;
- uczniowie słabo znający język polski, ale z ogromną motywacją do jego nauki.

Z kolei w przypadku uczniów pochodzenia afrykańskiego i arabskiego, nauczyciele porozumiewali się w języku angielskim, ale także początkowo na migi i za pomocą rysunków. Uczniowie z rodzin bilingualnych zazwyczaj nie mieli problemu z językiem polskim.

Aby pomóc w rozwiązaniu niektórych problemów szkolnych (takich jak np. niska frekwencja uczniów na lekcjach czy brak motywacji do nauki), w niektórych szkołach zatrudniano pomoc nauczyciela (asystent międzykulturowy), której zadaniem było wsparcie nauczyciela w pracy z uczniem cudzoziemskim. Dzięki pracy asystenta międzykulturowego (najczęściej była to osoba wywodząca się z diaspory, z której pochodzili uczniowie cudzoziemscy) zwiększała się frekwencja na lekcjach (był wzorem dla uczniów – szczególnie jeśli chodzi o młodych chłopców czeczeńskich, prowadził z nimi rozmowy na temat korzyści płynących z edukacji w nowym kraju) i był lepszy kontakt nauczycieli z rodzicami tych uczniów (asystent pełnił rolę tłumacza).

W placówkach, w których uczyli się uczniowie cudzoziemscy, wystąpiły różnice kulturowe w funkcjonowaniu młodych imigrantów w przestrzeni szkoły. Jedną z nich był inny stosunek do kobiet (zarówno nauczycielek, jak i uczennic) nastoletnich chłopców czeczeńskich. Chłopcy nie chcieli słuchać poleceń kobiet – nauczycielek, ponieważ czuli się dorośli, a w kulturze cze-

czeńskiej to mężczyzna troszczy się o rodzinę i przejmuje rolę jej opiekuna. Inną różnicą kulturową był styl ubierania się nastoletnich uczniów (mężczyzn) czezeńskich: na lekcjach nosili czapeczki z daszkiem, a ich stroje miały najczęściej ciemny kolor. Uczniowie z krajów muzułmańskich nie chodzili na lekcje religii, choć niektórzy z nich brali udział w katolickich świętach religijnych, takich jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc (najczęściej wynikało to z ciekawości) organizowanych na terenie szkoły. Kolejną różnicą była niechęć uczestniczenia dziewcząt muzułmańskich w lekcjach wychowania fizycznego; jeszcze inną spóźnianie się uczniów na pierwsze lekcje w szkole oraz nieprzynoszenie usprawiedliwień pisemnych od rodziców (szczególnie widoczne u nastoletnich chłopców czezeńskich).

Uczniowie cudzoziemscy nie brali udziału w olimpiadach i konkursach organizowanych na terenie szkoły i poza nią. Chodzili jedynie na dodatkowe zajęcia z języka polskiego i na zajęcia wyrównawcze z przedmiotów, z których mieli problemy. Natomiast nastoletni czezeńscy chłopcy brali udział w zawodach sportowych (szczególnie związanych ze sztukami walki) i angażowali się w zespoły taneczne promujące tańce kaukaskie.

Uczniowie czezeńscy chodzili nieregularnie do szkoły, co było spowodowane m.in.: niewiązaniem swojej przeszłości z zamieszkaniem w Polsce, która była tylko przystankiem w drodze na Zachód Europy; częstą zmianą miejsca zamieszkania; częstymi pobytami w szpitalu; obchodzeniem świąt muzułmańskich, które odbywały się w trakcie trwania roku szkolnego i kolidowały z nauką w szkole; szokiem kulturowym dzieci i młodzieży związanym z pobytem w nowym kraju oraz z traumą wojenną, a także opieką nad młodszym rodzeństwem (w przypadku dziewcząt czezeńskich). Niska frekwencja uczniów cudzoziemskich na lekcjach powodowała otrzymywanie ocen niedostatecznych i w konsekwencji brak promocji do następnej klasy. Rodzice cudzoziemscy (czezeńscy) niechętnie zgadzali się na diagnozę ich dzieci w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a spowodowane to było przede wszystkim obawą, że dzieci uznane zostaną za „chore” i zabrane do placówki opiekuńczej.

Nauczyciele podkreślili, że w szkołach występowały problemy wychowawcze uczniów czezeńskich, które dezorganizowały prowadzenie lekcji. Do najczęstszych należało:

- zachowanie agresywne (konflikty z rówieśnikami);

- brak przygotowania do lekcji (brak zeszytów, książek i przyborów szkolnych);
- niechęć do nauki;
- przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji;
- obecność w szkole, ale nieobecność na lekcji;
- spóźnianie się lub nieprzychodzenie na pierwsze lekcje.

Zachowania te powodowały bariery w integracji uczniów cudzoziemskich w przestrzeni szkoły.

Uczniowie z rodzin dwukulturowych (polsko-arabskich i polsko-afrykańskich) w szkole doświadczali zachowań dyskryminacyjnych najczęściej wynikających z „innego” wyglądu.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i badania wśród nauczycieli wykazały, że ich wiedza o cudzoziemcach jest powierzchowna, fragmentaryczna, oparta na stereotypach, często ukonstytuowana na informacjach zaczerpniętych z mass mediów. Tylko w nielicznych przypadkach badani nauczyciele mieli możliwości jej pogłębiania. Z naszych badań wynika, że istniało pięć sposobów pogłębiania tej wiedzy przez nauczycieli i były to:

- wykłady, szkolenia i warsztaty prowadzone przez pracowników organizacji pozarządowych w czasie rad pedagogicznych oraz wykłady, seminaria, szkolenia organizowane przez NGO-sy i instytucje w czasie wolnym nauczycieli, którzy sami zdecydowali się na podjęcie dodatkowych aktywności związanych z doszkalananiem;
- dyskusje i rozmowy z dorosłymi uchodźcami (głównie z Czeczenii) i cudzoziemcami (Erytrea, Somalia, Sudan, Kenia, Nigeria) zapraszonymi do szkół i przedszkoli;
- udział w kursach i warsztatach dotyczących edukacji międzykulturowej organizowanych poza szkołą m.in. przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, organizacje pozarządowe i uczelnie wyższe;
- kontakty telefoniczne nauczycieli z pracownikami organizacji pozarządowych i pracownikami uczelni wyższych w sprawie różnic kulturowych, kwestii komunikacji międzykulturowej oraz tradycji w różnych kulturach;
- czerpanie wiedzy z filmów dokumentalnych o kulturze i obyczajach panujących w Czeczenii.

Większość nauczycieli samodzielnie poszukiwała możliwości doszkalania się i we własnym zakresie zdobywała wiedzę na temat pochodzenia uczniów odmiennych kulturowo, ich kultur i sytuacji socjalno-prawnej.

Niektórzy nauczyciele byli zmęczeni i zniechęceni pracą z dziećmi cudzoziemskimi i uważali, że jest to praca trudna i nie przynosi żadnych efektów, ponieważ występuje częsta rotacja uczniów i brak ich motywacji do nauki związanej z niewiązaniem swojej przyszłości z Polską. Należy jednak podkreślić, że wśród nauczycieli byli/są także pasjonaci, którzy mimo wielu trudności angażowali się w pomoc pedagogiczną, materialną uczniom cudzoziemskim oraz w działania mające na celu pomoc w wyrównywaniu braków z poszczególnych przedmiotów.

Mamy nadzieję, że nasze badania mogą stać się podstawą do działań praktycznych, nakierowanych na wsparcie kadry nauczycielskiej realizującej postulaty międzykulturowego otwarcia szkoły, a więc działania edukacyjne w klasach wielokulturowych, w których obecni są uczniowie czeczeńscy, uczniowie binacjonalni i uczniowie rodziców pochodzący z państw afrykańskich i arabskich.

W tytule tej publikacji w celu podkreślenia istotności międzykulturowego otwarcia szkoły i środowisk z nią współpracujących zostało użyte sformułowanie dziecko „inne” kulturowo. Każdy „inny” jest postrzegany w środowisku większościowym „swoich” przez pryzmat utartych koncepcji, kategorii i wyobrażeń tego, z którym się spotyka. Jest więc analizowany przez kalkę zakorzenionych przesądów, postaw, skumulowanych emocji i wiedzy pozaempirycznej⁶⁹¹, które wywierają znaczący wpływ na postrzeganie zarówno inności, jak i swojskości kulturowej⁶⁹². „Inność i obcość są nazwami doświadczenia, od którego nie może uchylić się człowiek stojący w obliczu napierającej na niego heterogenicznej, wielokulturowej struktury świata”⁶⁹³. Spotkanie dzieci „innych” kulturowo w klasie szkolnej i ich wspólna edukacja „pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać specyfikę odrębności i jednocześnie

⁶⁹¹ E. Nowicka, *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, w: A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia społeczne*, T. 8, Białystok 1999, s. 15–16.

⁶⁹² Pisałam o tym w dysertacji doktorskiej (U.M-M).

⁶⁹³ Z. Pucek, *Dyskurs antropologiczny w dobie dekonstrukcji*, „Euro-limes”, nr 1(2)/luty 2003, s. 1–23.

wspólne dziedzictwo ludzkości”⁶⁹⁴. Obecność „innego” uzmysławia jego bliskość oraz wskazuje na coraz większą ilość wzajemnych powiązań pomiędzy światem bliskim a odległym. Stąd celem i zadaniem pedagogów, wychowawców, nauczycieli i innych osób tworzących środowisko szkoły, którym bliskie jest wychowanie demokratyczne i edukacja międzykulturowa, powinno być dobro wszystkich dzieci, niezależnie od ich statusu społecznego, przynależności religijnej i pochodzenia, a więc otwarcie na „innych” i stwarzanie warunków, aby stali się oni „nasi” i „swoi”.

⁶⁹⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec...*, *op. cit.*, s. 18.

SPIS TABEL I RYCIN

Tabela 1.	Przedział wiekowy respondentów, z którymi zostały przeprowadzone wywiady	115
Tabela 2.	Liczba respondentów z uwzględnieniem płci	116
Tabela 3.	Liczba respondentów z uwzględnieniem płci w poszczególnych grupach specjalnościowych	116
Tabela 4.	Przedział wiekowy respondentów, z którymi zostały przeprowadzone wywiady	119
Tabela 5.	Liczba uczniów cudzoziemskich uczęszczających do polskich szkół w roku szkolnym 2006/2007 ze względu na województwo	151
Tabela 6.	Przedmioty w szkołach podstawowych i średnich w Iraku	298
Tabela 7.	Odpowiedzi studentów dotyczące przyjmowania i nieprzyjmowania uchodźców do Polski ze względu na podział na grupy specjalnościowe (bez uwzględniania szczegółowych argumentów świadczących za i przeciw) ..	365
Tabela 8.	Podział argumentów za i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski z uwzględnieniem grup specjalnościowych	366
Tabela 9.	Wypowiedzi za i przeciw przyjmowaniu uchodźców do Polski ze względu na ich liczbę i rodzaj argumentów	368
Tabela 10.	Podział wypowiedzi ze względu na rodzaj/grupy argumentów	370
Rycina 1.	Sytuacja edukacyjna uchodźców z Czeczenii	252

BIBLIOGRAFIA

- Afrykanie w Polsce, badanie na rzecz zwalczania dyskryminacji. Prezentacja wyników badań jakościowych i ilościowych dla Fundacji „Afryka Inaczej”*, Afryka.org, Warszawa, 2.06.2015.
- Aleksander T., *Edukacja do międzykulturowości*, w: S. Kaczor, Z.T. Sarleja (red.), *Edukacja dla interkulturowości*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2009.
- Al-Khamisy D., *Strategia włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle nowych regulacji prawnych. Cele i zasady pomocy*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- AlMunajjed M., *Women’s Education in Saudi Arabia. The Way Forward*, Booz&Company Inc, USA 2009.
- Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2003.
- Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Badowska M., *Meandry integracji społecznej dzieci cudzoziemskich w placówkach szkolnych*, w: J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Bauman Z., Tester K., *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003.

- Beatty K., *Teaching and Researching Computer – Assisted Language Learning*, Pearson Education Limited, London 2010.
- Becker B., *Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern*, „Zeitschrift für Soziologie”, nr 35(6)/2006.
- Becker B., *Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie”, nr 62(1)/2010.
- Bennett M.J., *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: M.R. Paige (red.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1993.
- Białas J., Fagasiński M., Górczyńska M., Jaźwińska M., Łysienia M., Ostaszewska-Żuk E., Rusiłowicz K., Witko D., *W poszukiwaniu ochrony: wybrane problemy dotyczące realizacji praw cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy i objętych ochroną międzynarodową w latach 2012–2014: obserwacje Programu Pomocy Prawnej dla Uchodźców i Migrantów Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2014.
- Białas J., Łysienia M., Witko D., Pulchny A., *Refugee Status and Subsidiary Protection in Poland: Next Steps*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2016.
- Białek K., Kocejko M., *Projekty społeczne w tematyce uchodźczej – dla kogo i dlaczego*, w: I. Czerniejewska, I. Main (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.
- Bieniecki M., Kaźmierkiewicz P., Smoter B., *Integracja cudzoziemców w Polsce: Wybrane aspekty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2006.
- Bigelow B., *Standards and Multiculturalism*, w: L. Christensen, S. Karp (red.), *Rethinking School Reform. Views from the Classroom*, Rethinking Schools Ltd., Milwaukee, Wisconsin 2003.
- Bilewicz M., *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*, „Psychologia Społeczna”, nr (02)/2006.
- Billing H. (red.), *Verstehen und Verständigung. Erste Zusatzlieferung für die Ideen – und Materialsammlung LIFE*, BMW, Monachium 1999.
- Bińczycka J. (red.), *Dziecko wśród dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1990.
- Bińczycka J., Jacher W., *Problematyka kulturowa i wychowawcza migrantów*, „Chocwanna”, nr 2/1980.
- Bloch N., *Cudzoziemcy spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w świetle danych statystycznych*, w: N. Bloch, E.M. Goździak (red.), *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010.

- Błaszczak I., *Znaczenie wycieczek szkolnych w wychowaniu i kształceniu uczniów klas początkowych szkoły podstawowej*, „Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja”, nr 1(13)/2014.
- Błęszyńska K.M., *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Katowicach, WSP ZNP Warszawa, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Błęszyńska K.M., *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, „Nowa Szkoła”, nr 5/2006.
- Bois-Reymond du M., *Studium związków pomiędzy edukacją formalną a nieformalną*, w: *Doświadczać uczenia*, materiały pokonferencyjne. Konferencja na temat edukacji nieformalnej, Program Młodzież, Warszawa 2005.
- Bokszański Z., *Stereotypy a kultura*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1997.
- Borrelli M., Hoff G.R. (red.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler 1988.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bourgonje P., *Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries. Case Studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*, Education International, Belgium 2010.
- Brücker H., Tucci I., Bartsch S., Kroh M., Parvati Trübswetter P., Schupp J., *Neue Muster der Migration*, „DIW Wochenbericht”, nr 43/2014.
- Burszta W., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Chrzanowska A., Klaus W., *Poza systemem: dostęp do ochrony zdrowia nieudokumentowanych migrantów i cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2011.
- Cieślukowska D., Jędrzejczyk U., Kowalewska M., Majta M., Sałabun D., Ślusarska A., *Analiza problemów i wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele i nauczycielki – oczami potencjalnych asystentów i asystentek kulturowych w „wielokulturowych” szkołach*, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Czapka E., *Stereotyp uchodźcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.

- Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
- Czerniejewska I., Main I. (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.
- Czerniejewska I., *Public or international? Migrating students in two types of schools of Poznań*, w: H. Grzymała-Moszczyńska, A. Trąbka (red.), *Children on the move. Different facets of migrations in childhood* (Special issue), „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, Kwartalnik, Rok XL – 2014 – z. 3 (153), PAN Warszawska Drukarnia Naukowa, Warszawa 2014.
- Czykwini E., *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Dąbrowa E., *Znaczenie tożsamości kulturowej*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Analiza doświadczeń krajów europejskich w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w zakresie szkoły podstawowej do projektu „I ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie”*, Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa IV, 2010.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Contact theory in multicultural school praxis*, w: I. Nowosad (red.), *School Quality and Culture*, „International Forum for Education”, nr 1(7)/2014.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Nauczyciele o edukacji międzykulturowej*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2009.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista U., *Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego*, wersja niepublikowana tekstu z badań, 2016.
- Derda A., *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Dialogue between Peoples and Cultures: Actors in the Dialogue, conference, Directorate General for Education and Culture, Jean Monnet Project, Brussels on 24–25 May 2004.
- Die Münchener Thesen zum interkulturellen Lernen*, w: H. Billing (red.), *Verstehen und Verständigung. Erste Zusatzlieferung für die Ideen – und Materialsammlung LIFE*, BMW, Monachium 1999.
- Die Münchener Thesen zum interkulturellen Lernen*, w: W. Angne i in. (red.), *Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch*, Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Hannover 2000.
- Dietrich I., *Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen?*, w: G. Auernheimer (red.), „Migration als Herausforderung für pädagogische Institutio-

- nen”, *Interkulturelle Studien*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Leske+Budrich, Opladen 2001.
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.
- Dumont J.C., Monso O., *Matching Educational Background and Employment: a Challenge for Immigrants in Host Countries*, International Migration Outlook, Sopemi 2007.
- Duński P., Średziński P., *Badanie opinii publicznej na temat integracji obywateli państw afrykańskich w Polsce*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Agencja Wydawnicza EkoPress, Warszawa 2015.
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001.
- Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej*, wywiad z U. Jędrzejczyk przeprowadzony przez N. Klorek, Seria „Rozmowy o różnorodności...”, nr 1/2014.
- Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole*, „Biuletyn Migracyjny”, nr 11/2007.
- Eberhard I., Höschler P., Knobloch J., *Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen (Grundwerk)*, Vorwort, 3. Auflage BMW Group, München 2005.
- Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy – makers* („Edukacja i migracja, strategie integracji dzieci-imigrantów w europejskich szkołach i społeczeństwach. Synteza wyników badań dla czynników decyzyjnych”), Nesse, European Commission, kwiecień 2008.
- Ernalsteen V., *Does complex instruction benefit intercultural education?*, „Intercultural Education”, T. 13, Nr 1/2002.
- Ernst-Milerska R., *Kontekst migracyjny jako czynnik różnicujący osiągnięcia szkolne uczniów w Niemczech*, „Pedagogika Christiana”, nr 2/24/2009.
- Escafré-Dublet A., *Mainstreaming Immigrant Integration Policy in France: Education, Employment, and Social Cohesion Initiatives*, Migration Policy Institute Europe, Bruksela 2014.
- Fihel A., *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*, „Biuletyn Migracyjny”, nr 49/2014.
- Firlit-Fesnak G., *Cudzoziemcy ubiegający się o status uchodźcy; niełatwa teraźniejszość, niepewna przyszłość*, w: G. Firlit-Fesnak (red.), *W poszukiwaniu bezpiecznej przystani. Cudzoziemcy z Czeczenii w Polsce*, T. 1, Polityka migracyjna i socjologia migracji, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2008.
- Firlit-Fesnak G., Łotocki Ł. (red.), *Czym chata bogata...: pomoc dla cudzoziemców poszukujących ochrony w Polsce w świetle badań społeczności i instytucji lokalnych*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2008.
- Flam H. (red.), *Migranten in Deutschland. Statistiken, Fakten, Diskurse*, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2007.
- Florczak A., *Uchodźcy w Polsce. Między humanizmem a pragmatyzmem*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

- Frelak J., Klaus W., Wiśniewski J. (red.), *Przystanek Polska. Analiza programów integracyjnych dla uchodźców*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007.
- Gadamer H.G., *Dziedzictwo Europy*, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992.
- Gaitanides S., *Zugangsbarrieren von Migrant(inn)en zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung*, w: G. Auernheimer (red.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen, 2001.
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)*, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004, część I, nr 41, z dnia 30 lipca 2004 r.
- Girls education in Iraq 2010*, UNICEF 2010.
- Głodkowska J., *Wstęp*, w: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Głowacka M., *Stereotypy polsko-niemieckie w językowym obrazie świata oraz w wybranej polskiej prozie emigracyjnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 2/2012.
- Głowacka-Grajper M., *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*, Wydawnictwo Prolog, Warszawa 2006.
- Gmaj K., Iglicka K., *Wyzwania związane z imigracją do Polski. Wymiar edukacyjny, rynku pracy i aktywności politycznej dotyczący obecności obywateli państw spoza Unii Europejskiej*, w: *Ziemia obiecana czy przystanek w drodze?*, „Biuletyn RPO – materiały nr 70. Zeszyty naukowe”, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2010.
- Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Gospodarczyk J., Bernacka-Langier A., Tylkowska-Majcher K., *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Katowice 2011.
- Gospodarczyk J., Bernacka-Langier A., Tylkowska-Majcher K., *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2012.
- Górak-Sosnowska K., *Co wiemy o islamie? Polacy wobec islamu i muzułmanów*, „Teofil. Pismo Kolegium Filozoficzno-Teologicznego Dominikanów”, nr 2(24)/2006.
- Górak-Sosnowska K., *The place of religion in education in Poland*, w: G. Lauwers, J. de Groof, P. de Hert (red.), *Islam (Instruction) in State-Funded Schools. Country Reports*, Universiteit Antwerpen, Antwerpen 2012.
- Górak-Sosnowska K., Markowska-Manista U., *Swój, Inny, Obcy. Wizerunek Arabów i Afrykanów w Polsce*, w: D. Pietrzyk-Reeves, M. Kułakowska (red.), *Studia nad wielokulturowością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- Górak-Sosnowska K., Nowaczek-Walczak M., *Dziecko muzułmańskie w polskiej szkole*, „Oświata Mazowiecka”, nr 3(25)/listopad 2015.

- Górnikiewicz M.A., *Oświata w Polsce na rzecz bezpieczeństwa wewnętrznego państwa w latach 2009/2010 na kanwie projektu Nowej Podstawy Programowej Polskiego Systemu Oświaty w roku szkolnym 2009/2010*, w: A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.), *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia młodego pokolenia*, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2009.
- Górska M., *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, „Meritum”, nr 1(20)/2011.
- Griese Ch., Marburger H., *Interkulturelle Öffnung*, Ein Lehrbuch, Oldenbourg Verlag 2012.
- Grosch H., Leenen W.R., *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, w: G. Auernheimer i in. (red.), *Interkulturelles Lernen*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998.
- Grudzińska A., Kubin K., *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.
- Grzemny D., *Przykłady zrealizowanych działań międzykulturowych. Dialog międzykulturowy w praktyce*, wystąpienie podczas konferencji pt.: „Edukacja międzykulturowa w projektach programów edukacyjnych UE – «Uczenie się przez całe życie» i «Młodzież w działaniu»”, Warszawa, 2 czerwca 2008.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcie – literatura – adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S., *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Grzymała-Moszczyńska H., Nowicka E., *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1998.
- Gutkowska A. (red.), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.
- Gwóźdź B., *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Hadzińska-Wyrobek A., *Uchodźcy – azyl polityczny i status uchodźcy w Polsce po 1945 roku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2015.
- Halik T., „Polscy” cudzoziemcy, „Języki Obce w Szkole”, (Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych, numer specjalny), Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa nr 6/2001.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole: zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006.
- Heckmann F., *From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Integration: Germany*, w: F. Heckmann, D. Schnapper (red.), *The Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence*, Lucius & Lucius, Stuttgart 2003.

- Hinz-Rommel W., *Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste*, w: K. Barwig, W. Hinz-Rommel (red.), *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Lambertus, Freiburg im Breisgau 1995.
- Hojdeczko A., *Wizerunek islamu w polskich mediach na przykładzie dyskusji wokół budowy meczetu na warszawskiej Ochocie. Analiza artykułów pojawiających się w „Gazecie Wyborczej” i „Rzeczpospolitej”, „Ex Nihilo”, nr 2 (6)/2011.*
- Holzbrecher A., Over U. (red.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2015.
- House K.E., *On Saudi Arabia. Its People, past, Religion, Fault Lines and – Future*, A.A. Knopf, USA.
- Hryniewicz J., *Uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Hut P., *Doświadczenia życiowe przed przybyciem do Polski osób ubiegających się o status uchodźcy*, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2007.
- Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: komunikacja z rodzinami imigrantów, nauczanie języka ojczystego dzieci imigrantów*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice), Warszawa 2009.
- Iraq, Education in Transition. Needs and Challenges*, UNESCO, France 2004.
- Janeczko R., *Niektóre problemy diagnostyki pedagogicznej w metodzie indywidualnych przypadków*, w: R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974.
- Janik S., *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, „Nowa Szkoła”, nr 7/2010.
- Janiszewska J., Żymierska E., *Wiedza i poglądy studentów wybranych polskich uczelni na temat uchodźstwa. Komunikat z badań*, w: I. Czerniejewska, I. Main (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań 2008.
- Janowski A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 1985.
- Januszewska E., *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czechenii. Studium przypadku*, „Studia z Teorii Wychowania”, T. 5, nr 2(9)/2014.
- Januszewska E., *Dzieci – uchodźcy w Polsce. Doświadczenia studentów – wolontariuszy w pracy z rodziną czecheńską*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56)/2015.
- Januszewska E., *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Jarosz M. (red.), *Wykluczeni: wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2008.
- Januszewska A., *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*, „Języki Obce”, nr 4/2015.
- Jasińska-Kania A., Łodziński S. (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce, mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

- Jasiński Z., *Przemiany w polityce oświatowej i społecznej w kontekście edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2006.
- Jędrzejczyk U., *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Jędrzejczyk U., *Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”*, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Jurczykowska U., Myszkowska A., *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czezeńskich*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Jurzysta K., Urlińska M.M., *Młodzi w Polsce – otwarci czy zamknięci na wielokulturowość? Program edukacji międzykulturowej studentów UMK w Toruniu*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość: zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Kirszbaum T., Brinbaum Y., Simon P., Gezer E., *The Children of Immigrants in France: The Emergence of a Second Generation*, Innocenti Working Paper, nr 13/2009, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja 2009.
- Kischkewitz P., Reuter L.R., *Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland – von der Rotation über die Segregation zur Integration*. (Beiträge zur Bildungspolitik; Band 1), Rita G. Fischer, Frankfurt am Main 1980.
- Klaus W. (red.) *Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.
- Kłorek N., Kubin K. (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Kłorek N., Kubin K. (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. XVII, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Kosowicz A., *Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.

- Kosowicz A., *Uchodźcy w szkole*, w: P.A. Dziliński (red.), *Uchodźca mój dobry sąsiad*, Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak, Stowarzyszenie Vox Humana, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2009.
- Kosowicz A., Maciejko A. (red.), *Integracja uchodźców w Polsce w liczbach*, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2007.
- Kosowicz A., Marek A., *Muzułmanie i uchodźcy w polskim społeczeństwie*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2008.
- Kowalewska M., *Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego?*, w: D. Cieślukowska (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Król J., Kubin K., *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*, Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 6/2010.
- Krzyżaniak-Gumowska A., *Co ma Azorek*, „Polityka” nr 48(2784), z dnia 27.11.2010.
- Kubalski M., *Maloletni cudzoziemcy bez opieki w Polsce – analiza wybranych zagadnień prawnych*, Klinika Prawa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Kubin K., *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 1/2011.
- Kubin K., Strzelecka A., *Wnioski i rekomendacje dotyczące zmian wspierających szkoły wielokulturowe w Polsce*, Podsumowanie konferencji, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 2/2010.
- Kubin K., Świerszcz J., *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.
- Kubin K., Świerszcz J., *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Kulesza M., Sznyszewska K. (red.), *Czeczeni w Polsce. Próba zrozumienia procesów integracyjnych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
- Kurzępa J., *O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej: aplikacje teoretyczno-praktyczne*, w: *Doświadczać uczenia*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Kuwabara D.L.E., *Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem*, GRIN Verlag 2015.
- Kvale S., *Przedmowa*, w: S. Kvale, *InterViews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004.
- Lachowicz B., *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

- Lalak D. (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość: zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, Québec 1993.
- Leiprecht R., Kerber A., *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch*, „Wochenschau Verlag”, T. 38/2005.
- Lewczuk-Wesołowska A., Cianciara D., Dudzik K., Zalewska E., *Sytuacja zdrowotna i charakterystyka imigrantów w Norwegii i Szwecji*, „Hygeia Public Health”, nr 48(1)/2013.
- Lewowicki T., *Państwo, społeczeństwo, jednostka a szkoła – uwagi na kanwie Nauki o szkole Józefa Kuźmy*, w: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Linka A., *Migracja jako podróż ku dorosłości: o głównych problemach rozwojowych dzieci – migrantów*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(51)/2014.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język drugi, język obcy. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Luptáková K., *Interkultúrna výchova vo výchovno – vzdelávacom procese na 1.stupni na ZŠ, PFUMB, Banská Bystrica* 2004.
- Łakoma-Sabat W., *Nauczyciel Gimnazjum nr 114 z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie. Trudna droga do wielokulturowości*, „Oświata Mazowiecka”, nr 3(25)/listopad 2015.
- Łukasiewicz K., *Adaptacje do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czecheńskich w Polsce*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Magnet Schools of America* (2007). *Magnet schools in America: A brief history*, Retrieved, February 20/2009.
- Malanowska K., *Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Malewska-Peyre H., *Swojskość i obcość: o akulturacji imigrantów w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2001.
- Manço U., *Voies et voix musulmanes de Belgique*, Editions des Facultés universitaires Saint-Luis de Bruxelles, 2000.
- Marek A., *Dzieci uchodźców i imigrantów w polskiej szkole*, „Nowa Szkoła”, nr 1/2009.
- Marek A., *Wybrane różnice w prawie polskim i czecheńskim dotyczące życia rodzinnego i edukacji*, w: P.A. Dziliński (red.), *Życie w Polsce – poradnik dla uchodźców*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa 2012.
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4/1990.

- Markowska-Manista U., *Edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-białoruskim*. Dysertacja doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Danuty Gielarowskiej, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Markowska-Manista U., *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, w: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Kontekst różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Markowska-Manista U., *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*, w: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. *Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Markowska-Manista U., *Zakorzenie czy społeczno-kulturowe zawieszenie? Afrykanie w Polsce*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Markowska-Manista U., Januszewska E., „Culturally different” children in a school environment. *Research reports*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57)/2015.
- Markowska-Manista U., Januszewska E., *Dziecko „Inne kulturowo” w polskiej szkole. Wokół dylematów edukacyjnych*, w: J. Głodkowska, *Pedagog specjalny w edukacji integracyjnej i włączającej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Mniejszości wzbogacające większość. O potencjale uczniów z odmiennym kontekstem kulturowym i możliwościach jego wykorzystania*, w: A. Wilczyńska (red.), *Młodzież na biegunach życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Realizacja zagadnień z zakresu edukacji globalnej w odniesieniu do uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, w: U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak (red.), *Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Chrześcijańska Służba Charytatywna, Wydawnictwo MAC, Warszawa 2013.
- Masłowska M., *Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Maieutike”, nr 1/2014.
- Matching Educational Background and Employment: A Challenge for Immigrants in Host Countries**, part II, OECD, Paris 2007.
- McLahren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Miodunka W.T., *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka polskiego*, w: J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, „Biblioteka LingVariów”, T. 10, Kraków 2010.

- Misiejuk D., *Komunikowanie się z obcym*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.
- Młynarczuk A., *Dylematy integracji dzieci czeczeńskich w kontekście sytuacji szkolnej*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009.
- Molodikova I., Watt A., *Growing Up in the North Caucasus. Society, Family, Religion and Education*, Central Asian Studies, Routledge, New York 2014.
- Moro R.M., Peiron J., *Szkoła – miejsce dla wielu kultur*, „Psychologia w Szkole”, nr 1/2012.
- Muciek E., *Wielokulturowość w Szwecji – projekt polityczny i praktyka społeczna*, „Teki Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych”, nr IV/2009.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Naruk A., *Szkoła francuska a uczniowie nie posługujący się językiem francuskim*, w: A. Młynarczuk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS, Białystok 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1999.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Seria „Pedagogika wobec współczesności”, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Od lokalności i wielokulturowości ku integracji w edukacji międzykulturowej*, w: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.

- Nikitorowicz J., *Typ tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, w: S. Juszczyk (red.), „Chowanna”, *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, T. 1 (20), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, T. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Nowak M., *List Ajuba, czyli poznać, zrozumieć, zaakceptować innych*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5/2008.
- Nowak M., *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Nowicka E., *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, w: A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia społeczne*, T. 8, Białystok 1999.
- Nowicka E. (red.), *Blaski i cienie imigracji: problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Odrowąż-Coates, A., *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Odrowąż-Coates A., *Wpływ wahhabistycznego przesłania religijnego na program nauczania w saudyjskich szkołach publicznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(45)/2012.
- Olbrycht K., *Pedagogiczne aspekty wykluczenia społecznego – w kontekście wielokulturowości w szkole*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Katowicach, WSP ZNP Warszawa, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Panek M., Jurzyk F. w rozmowie z E. Dąbrową, U. Markowską-Manistą, A. Langier, *Z Warszawy do Cardiff jest coraz bliżej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer Z., Kosowicz A., *Szkoła integracji międzykulturowej. Model pracy międzykulturowej WISE i przykładowe scenariusze zajęć*, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2013.
- Piórkowska E.G., *Program edukacji regionalnej „Mała Ojczyzna”. Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003.
- „Podręcznik dla nauczyciela „Nie tylko liczby”. Zestaw pomocy dydaktycznych do nauczania o migracji i uchodźstwie w Europie”, IOM, UNHCR, Belgia 2009.
- Pogorzała E., *Aspekty instytucjonalno-prawne edukacji dzieci imigrantów w polskim systemie oświaty*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Pogorzała E., *Zasady finansowania kształcenia uczniów i uczennic cudzoziemskich w polskim systemie oświaty*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Z teorią w praktykę”, nr 1/2012.
- Polak K., *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

- Polska Rama Kompetencji Międzykulturowych w systemie oświaty*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, czerwiec 2015.
- Pomoc dzieciom – uchodźcom na świecie*, „Z Obcej Ziemi”, nr 12/2001.
- Potocki J., *Szkolnictwo w Iraku po wojnie*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11/2003.
- Prokopiuk W., *Kreowanie koncepcji człowieczeństwa na miarę naszych czasów – priorytetowe wyzwanie edukacji (edukacji międzykulturowej)*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno kulturowe wymiary przekazu*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003.
- Pucek Z., *Dyskurs antropologiczny w dobie dekonstrukcji*, „Euro-limes”, nr 1(2)/luty 2003.
- Pugaciewicz I.H., *Jak to robią Francuzi? O edukacji wielo- i międzykulturowej na wybranych przykładach*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2009.
- Pusch M.D. (red.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach*, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1981.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.
- Rabiej A., *Lubię polski! Podręcznik do nauki języka polskiego jako drugiego dla dzieci*, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków 2009.
- Radzewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1995.
- Rafalik N., *Cudzoziemcy ubiegający się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość (praktyka)*, Ośrodek Badań Nad Migracjami, Warszawa 2012.
- Rędziński K. (red.), *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie „Pedagogika”, T. 19, Częstochowa 2010.
- Risager K., *The teachers intercultural competence*, „Sprogforum”, T. 6, nr 18/2000.
- Rólkowska M., *O rolach i cechach osobowościowych dobrego lektora języka polskiego jako obcego – na podstawie opinii studentów*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21/2014.
- Różyczka B., *Czeczeńscy uczniowie w naszej klasie*, „Refugee.pl”, nr 10/2009.
- Różyczka B., *Uchodźcy w Polsce i w polskiej szkole*, w: M. Zabiegała, J. Sobotnik (red.), *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Katowice 2011.
- Rud M., *Jak wspierać pluralizm w szkole? Kilka dobrych rad dotyczących uczenia i wychowywania w szkole wielokulturowej*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Rusaczyk M., *Szkoła jako płaszczyzna stygmatyzacji mniejszości etnicznych: implikacje dla wielokulturowości*, w: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary eduka-*

- cji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006.
- Schroeder Ch., Küppers A., *Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, w: A. Küppers, B. Pusch, P.U. Semerci (red.), *Bildung in transnationalen Räume: Education in transnational spaces*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2016.
- Siegień-Matyjewicz A.J., *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży pochodzenia białoruskiego*, Białoruskie Zrzeszenie Studentów, Olsztyn–Warszawa 2007.
- Sosnowska J. (red.), *System organizacji ośrodków przyjmowania cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, Krajowy Punkt Kontaktowy Europejskiej Sieci Migracyjnej w Polsce, Warszawa 2013.
- Strzelecki A., *Konstruowanie indywidualnych charakterystyk pedagogicznych*, w: B. Żechowska (red.), *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1990.
- Szurzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, IPSiR UW, Warszawa 2008.
- Szaniawska-Schwabe M., *Polityka imigracyjna Republiki Federalnej Niemiec*, „Przegląd Zachodni”, nr 4/2009.
- Szelewa D., *Integracja a polityka edukacyjna*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Raporty i Analizy, Warszawa 2010.
- Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, A. Grudzińska, K. Kubin, M. Fredro, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010.
- Szkudlarek T., *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Ślusarczyk M., Nikielska-Sekuła K., *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, T. 40, nr 2(152)/2014.
- Świetlica dla dzieci czeczeńskich jako przykład działania skierowanego do uczniów i uczennic uchodźczych, wywiad z Małgorzatą Nowak była dyrektorką Zespołu Szkół w Niemcach, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Rozmowy o różnorodności...” nr 1/2013.
- Taboł S., *Renesans edukacji regionalnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 4/2006.
- Taguma M., Kim M., Brink S., Teltemann J., *OECD Reviews of Migrant Education. Sweden*, OECD 2010.
- Tarnowski J., *Pedagogiki dialogu*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
- Taylor M., *Każdy inny – Wszyscy równi – rzecz o edukacji międzykulturowej*, w: R. Lepert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

- Terrasi-Haufe E., Baumann B., *Ich will Ausbildung lernen damit im zukunft arbeiten kann*, Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. ÖDaF-Mitteilungen 32.1 2016.
- Todorovska-Sokolovska V., *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2010.
- Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
- Tokmak S., *Deutsch-türkische Transnationalisierung: Praxisbeispiele von Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland*, w: A. Küppers, B. Pusch, P.U. Semerci (red.), *Bildung in transnationalen Räume: Education in transnational spaces*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2016.
- Trevena P., *Teorie i doktryny dotyczące imigrantów. Doświadczenia tradycyjnych i nowych krajów imigracji*, w: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Van den Branden K., Van Gorp K., *How to evaluate CLIM in terms of intercultural education*, „Intercultural Education”, T. 11/2000, Supplement.
- Vasta R., Haith M.M., Scott M.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Eurydice, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Wiecki W., *Geografia. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego (w zakresie podstawowym i rozszerzonym), liceum profilowanym i technikum (w zakresie podstawowym)*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Rumia 2001.
- Wiśniewska M., *Wykorzystanie elementów tutoringów w pracy z grupą wielokulturową w systemie edukacji nieformalnej*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Wojnar W., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego. Nowe propozycje dla edukacji*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Komitet Prognoz Polska w XXI przy Prezydium PAN, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1996.
- Wyszyńska M., Bobaj A., *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobocki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2009.
- Yin R.K., *Case study research: Design and methods*, Sage Publications, Thousand Oaks 2013. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa, 1977.
- Zapewnijmy dzieciom przyszłość w pokoju!*, Orędzie Jana Pawła II na XXIX Światowy Dzień Pokoju, 1 stycznia 1996 roku, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi*.

Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.

Zawadowska J., *Dzieci uchodźców w szkole*, „Dyrektor Szkoły”, nr 3/2008.

Ząbek M. (red.), *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2002.

Ząbek M., Łodziński S., *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Polska Akcja Humanitarna, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW, Warszawa 2008.

Zieliński P., *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, w: K. Rędziński, *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie „Pedagogika”, T. 19, Częstochowa 2010.

„Z Obcej Ziemi”, nr 14/2001.

MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE

Bakalarczyk R., *Edukacja przedszkolna w Szwecji – lekcje dla Polski*, Analizy Norden Centrum, nr 4/2011.

Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, raport z badań, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemskie*, SIP, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, nr 5/2009.

Constitution of the Syrian Arab Republic – 2012, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---ilo_aids/documents/legaldocument/wcms_125885.pdf.

Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context, meeting on the occasion of the 21st session of the Standing Conference in Athens, 10–12 November 2003.

Declaration on Intercultural dialogue and conflict prevention, Conference of the European Ministers of Culture 20–22 October 2003, Opatija, Croatia.

Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej, pt. „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim”, Ateny, Grecja, 10–12 Listopada 2003, sesja 21.

Doumato E.A., *The Society and Its Environment*, w: H.C. Metz (red.), *Saudi Arabia: a country study*, Federal Research Division, Library of Congress, Washington, D.C. 1992.

Dyrektiva Rady 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne (Dz.U. UE L 180 z 19.07.2000 r.).

Dyrektiva Rady 2003/109/WE z dnia 25 listopada 2003 r. dotycząca statusu obywateli państw trzecich będących rezydentami długoterminowymi (Dz.U. L 16 z 23.1.2004).

Dyrektiva Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (77/486/EWG) Rada Wspólnot Europejskich.

- Dzieci imigrantów częściej trafiają do biedniejszych szkół – wyniki nowego raportu*, 11 kwietnia 2013, Bruksela, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-323_pl.htm.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb (Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delors'a)*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5–16*, Department for Education and Skills, Research Topic Paper, 2006.
- Eurydice, *Integrating immigrant children into schools in Europe*, raport Eurydice dla Komisji Europejskiej, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruksela 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf.
- Falkowska E., *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013.
- Fiok E., *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
- Gerring J., *Case study research: Principles and practices*, Cambridge University Press, Nowy Jork 2006.
- Gmaj K., *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009; EMILIE Project, Final Report, 10 November 2009, cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/123869731EN19.doc.
- Gmaj K., Iglicka K., *Wyzwania edukacyjne związane z migracjami do Polski. Rekomendacje*, http://www.eliamep.gr/old-site/eliame-old/eliamep/www.eliamep.gr/eliamep/files/Polish_policy_report_Polish7884.pdf.
- Grünberger A., Kyriazopoulou M., Soriano V., *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport końcowy*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense 2009.
- Hall D., Mikulska-Jolles A., *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 1/2016, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2016, <http://interwencjaprawna.pl/docs/ARE-116-uprzedzenia-mlodych-polakow.pdf>.
- Iglicka K., Gmaj K., *Katalog dobrych praktyk związanych z dziećmi uchodźczymi i objętymi międzynarodową ochroną prawną w systemach edukacyjnych. Przykład Austrii, Holandii, Niemiec, Szwecji i Wielkiej Brytanii*, „Raporty i Analizy”, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2012.
- Integrating immigrant children into schools in Europe. France*, Country Reports 2003/2004, Bruksela 2004.

- Jasiakiewicz A., Klaus W., *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, nr 2/2006, www.interwencjaprawna.pl.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, z dnia 14 grudnia 2007 r. (Dz. Urz. UE z 2010 r. C.83).
- Konieczna J., Świdrowska E., *Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach*, Towarzystwo Demokratyczne Wschód, Warszawa 2008.
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych (2009/C 301/07).
- Konstytucja Królestwa Szwecji*, Wydawnictwo Sejmowe 2000, Warszawa, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/szwecja.html>.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483).
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców z dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515).
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 20 marca 1952 r. (Dz.U. z 1995 r. Nr 36, poz. 175).
- Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).
- Kopf-Muszyńska M., Abrosewicz-Jakobs J., Koszyńska M., *Does Poland need intercultural education? The CLIEC Project in Poland, 2002–2005*, w: A. Joos, F. Paelman, *CLIEC a report on the methodology of cooperative learning and its implementation in different European education settings*, Centre for Intercultural Education, Ghent 2005.
- Kornak M., *Brunatna Księga 1987–2009*, 2009, <http://www.nigdywiecej.org/pdf/pl/brunatnaksiega.pdf>.
- Kosowicz A., *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*, Polskie Forum Migracyjne, 2007, <http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=91&wid=22>.
- Lieder W., *Oświata w szwedzkim modelu państwa opiekuńczego*, Analizy Norden Centrum, nr 1(21)/2014.
- Miera F., *Raport EMILIE. German Education of Policy and the Challenge of Migration*, December 2007, <http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/07/wp3-germany-formatted.pdf>.
- Międzynarodowa Konwencja dotycząca ochrony praw migrujących pracowników i członków ich rodzin z dnia 18 grudnia 1990 r.
- Międzynarodowa Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z dnia 6 marca 1966 r. (Dz.U. z 1969 r. Nr 25, poz. 187).
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).
- Muslims in Europe: A Report on 11 EU Cities*, December 2009, http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/publications/muslims-europe-20091215.

- National Integration Plan: New paths – new opportunities*, The Federal Government Commissioner for Migration, Refugees and Integration, Bundesregierung Berlin, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2008-07-30-nip-englisch.pdf?__blob=publicationFile.
- Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole – uwarunkowania, zagrożenia i potrzeby wspomagania*, Raport z diagnozy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim, Warszawa 2007.
- Pasiut M., *Country Report: Poland*, w: A. Nonchev, N. Tgarov (red.), *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States*, Center for the Study of Democracy, Bulgaria 2012.
- Pawlak M., *The Children of Foreigners in Polish Lower Secondary Schools – Two Strategies of Coping with Them*, research report, „Polish Sociological Review”, nr 3(151)/2005.
- Pilch T., Surzykiewicz J., Lalak D., Kulesza M., Rychlicka-Maraszek K., Kuleta-Hulboj M., Januszewska E., Pierzchała M., Talewicz-Kwiatkowska J., Pilchowska I., Kołodziej E., *Zatrudnienie w Polsce imigrantów/mniejszości etnicznych 2011–2013 oraz wpływ zjawisk emigracyjnych i imigracyjnych na rynek pracy*, Raport, M. Pierzchała (red.), CRZL, Warszawa 2014.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego*, MEN, z dn. 23 lutego 1999 r.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 r.
- Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z dnia 20 marca 1952 roku (Dz.U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284).
- Przybysze z bliska i daleka, czyli o imigrantach w Polsce*. Komunikat z Badań CBOS, nr 93/2015, Warszawa czerwiec 2015, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_093_15.PDF.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich 1998.
- Raport organizacji pozarządowych z realizacji postanowień Konwencji o Prawach Dziecka*, Polska, październik 2014, <http://fdn.pl/czy-polska-przestrzega-praw-dziecka-0>.
- Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, raport Rzecznika Praw Obywatelskich, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka”, nr 12, Warszawa 2013.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 r., poz. 31).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. Nr 50, poz. 398, z późn. zm.).
- Rydin I., Eklund M., Högdin S., Sjöberg U., *Country Report: Sweden*, w: A. Nonchev, N. Tgarov (red.), *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States*, Center for the Study of Democracy, Bulgaria 2012.
- Stosunek Polaków do innych narodów*, Komunikat z badań, grudzień 2008, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_193_08.PDF.
- Szkola i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, <http://fae.pl/przemyslaw-sadura-raport-fundacji-amicus-europae-szkola-i-nierownosci-spoeczne.pdf-2169>, Warszawa 2012.
- Todorovska V., Jakubczak M., *Wynik badania ankietowego dotyczącego szkolenia z zakresu spójności społecznej – integracji uczniów z innych kręgów kulturowych w polskich szkołach*, Raport z badań, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009, <http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Wynik%20badania%20ankietowego.pdf>.
- Tokarz A., *Support for Polish Children Project Report*, Dorset EMAS 2007.
- UN Special Rapporteur (2010): „Mission to Germany. Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance”, United Nations, Human Rights Council.
- Ustawa Nr 208 z dn. 13 marca 1993 r. Konstytucji Syryjskiej Republiki Arabskiej.
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz.U. Nr 128, poz. 1175).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 Nr 128 poz. 1176 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. Nr 223, poz. 1458, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. Nr 149, poz. 887, z późn. zm.).
- Zielona księga – Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2008 (SEC(2008) 2173).

PISMA, BROSZURY, MATERIAŁY SZKOLENIOWE

- Bernacka-Langier A., *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębal P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka pol-*

- skiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy), Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Bernacka-Langier A., *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, w: E. Pawlic-Rafałowska, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Bernacka-Langier A., *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców jako narzędzie wspomagające proces integracji w nowym środowisku szkolnym*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.
- Bernacka-Langier A., Pawlic-Rafałowska E., Rogalska K., Spurtacz M., Zasuńska M., *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.
- Bernacka-Langier A., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Praca wychowawcza w klasie zróżnicowanej kulturowo przed, w trakcie i po przyjęciu ucznia cudzoziemskiego*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.
- Białek K. (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Seria: *One są wśród nas*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Checklista dla szkół wielokulturowych, do których uczęszczają lub będą uczęszczać dzieci z doświadczeniem migracji*, Fundacja na rzecz Różnorodności Kulturowej, stan z dnia 01.07.2016 (dokument niepublikowany).
- Gillert A., *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*, w: S. Martinelli, M. Taylor, *Uczenie się międzykulturowe*, Pakiet szkoleniowy (Seria „T-kit”), Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000.
- Janik-Płocińska B., E. Pawlic-Rafałowska, *Jak oceniać? – ocena informacja zwrotna*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Janik-Płocińska B., Pawlic-Rafałowska E., *Jak pracować z uczniem cudzoziemskim w międzykulturowej klasie?*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Janik-Płocińska B., Pawlic-Rafałowska E., *O języku polskim jako drugim*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Janik-Płocińska B., Pawlic-Rafałowska E., Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer Z., *Uczniowie cudzoziemscy w szkole – najczęściej zadawane pytania*, w: Ewa Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.

- Klimowicz A. (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Kosowicz A., *Dobre praktyki – ze świata*, w: E. Pawlic-Rafałowska, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Koszewska K. (red.), *Zrozumieć Innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Koszyńska M., *Edukacja wielokulturowa*, w: M. Bakalarz (red.), *Przywróćmy Pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego, Łódź, 2006.
- Kubin K., *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria „Maieutike”, nr 1/2010.
- Martinelli S., Taylor M., *Uczenie się międzykulturowe*, Pakiet szkoleniowy (Seria „T-kit”), Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000.
- Nowak M., *Przygotowanie szkoły do pracy z uczniem cudzoziemskim na przykładzie Zespołu Szkół im. Ziemi Lubelskiej w Niemczech*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.
- Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer Z., *Rola i zadania wychowawcy międzykulturowej klasy*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer Z., *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M., *Monitoring postępów edukacyjnych uczniów bez biegłej znajomości języka polskiego – opis narzędzia*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M., *Włączanie uczniów pochodzących z Somalii w szkołach stanu Minnesota w USA jako przykład dobrych doświadczeń w edukacji uchodźców*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczącego praw człowieka*, w: M. Zubik (red.), *Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, T. 2, Warszawa 2008.
- Zasuńska M., *Budowanie systemu wsparcia uczniowskiego. Rola i zadania ucznia – przewodnika*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.
- Zasuńska M., *Informacje dla rodziców uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Propozycje narzędzi*, w: M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik*

dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2011.

FILMY DOKUMENTALNE

- „Syria. Dzieci wojny”, Wielka Brytania 2014, TVP 1, 17 września, godz. 2.50.
 „W obronie dzieci Syrii”, Wielka Brytania 2013, TVP 1, 1 czerwca 2016, godz. 23.00.
 „Zula z Czeczenii” z 2005 r., który był wyświetlany w TVP 2, 15.03.2006, godz. 0.50.
 „Narracje migrantów: Aslan i jego uczniowie”, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej.

STRONY INTERNETOWE

8. *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*, Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin 2010, https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=9
- Access to education. Sweden*, <http://www.asylumineurope.org/reports/country/sweden/reception-conditions/employment-education/access-education>
- Anderson F., *Edukacja włączająca*, <http://www.szkolaniezwykla.org.pl/dyspraksja/w-szkole>
- Arabia Saudyjska. Przewodnik rynkowy dla przedsiębiorców*, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/106/5391.pdf>
- Asare P., Gritten D., Offer J., Rodgers L., *Syria, the story of the conflict 2015*, <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-26116868>
- Bogucka J., *Integracja czy włączanie*, materiały na seminarium zorganizowane przez Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa – wrzesień 1997, <http://www.sp236gim61.neostrada.pl/publikacje/dziecko.htm>
- Böhmer M., Adomako T., *Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*, Berlin 2012, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bolzmann C., Boucher M., *Od imigracji do integracji*, „Le Monde diplomatique”, edycja polska, nr 9/2006 <http://monde-diplomatique.pl/LMD9/index.php?id=2>
- Borgna C., *Immigrant integration: school failures and successes*, „Eutopia – Ideas for Europe Magazine”, 12.05.2014, <http://eutopiamagazine.eu/en/camilla-borgna/issue/immigrant-integration-school-failures-and-successes>
- Chadaye U., *Education in Chechnya disrupted*, „Prague Watchdog”, z dn. 22.01.2008, <http://www.watchdog.cz/?show=000000-000002-000002-000070&lang=1>

- Chisi B., Jach I., Panasiuk T., Pawlic-Rafałowska E., Yeremyan-Woźniakowska M., *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*, Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji, Urząd m.st. Warszawy, Kuratorium Oświaty w Warszawie, Warszawa, <http://www.iom.pl/Shared%20Documents/IOM%20Rekomendacje%20nauczycieli%20dla%20nauczycieli.pdf>
- Chojnowski P., *Dzieci-uchodźcy*, 2012-04-20, <http://refugee.pl/?mod=knowbase&path=4859>
- Das BMBF-Programm Kompetenzen fördern*, http://www.kompetenzen-foerdern.de/Diagnostyka_i_metodyka_psychopedagogiczna, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Diagnostyka_i_metodyka_psychopedagogiczna.pdf
- Dzieci cudzoziemskie w instytucjonalnej pieczy zastępczej w Warszawie*, Warszawskie Centrum Pomocy Rodzinie, Warszawa 2014, <http://www.wcpr.pl/wp-content/uploads/2015/03/Dzieci-cudzoziemskie-w-pieczce-zast%C4%99pczej-2014.pdf>
- Education for young immigrants*, <http://www.linkoping.se/Global/Om%20kommunen/%C3%B6vers%C3%A4ttningar/Engelska/Skola%20barnomsorg/08Utbildning%20f%C3%B6r%20unga%20invandrare.pdf?epslanguage=sv>
- Education System in Syria. The Syrian education system described and compared with the Dutch system*, <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-syria.pdf>
- Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf
- Eurydice, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/migranci.pdf>
- Frauke P., Spieß C.K., *Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen!*, https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf
- Gawelowicz A., *Imigranci w Wielkiej Brytanii*, <http://www.psz.pl/tekst-2121/Imigranci-w-Wielkiej-Brytanii>
- Górak-Sosnowska K., *Nie ma sensu wybielać Islamu*, <http://kulisy24.com/spoleczenstwo/nie-ma-sensu-wybielac-islam>
- <http://arabiasaudyjska.blogspot.com/2013/11/plan-lekcji-w-klasie-drugiej-szkoy.html>
- <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12441/2015-07%20Ma%C5%82%C5%BCe%C5%84stwa%20binacionalne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- <http://economy-chr.ru/?p=820>
- <http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/warszawskie-inicjatywy-educyjne/4182/attachments/wykaz-programow.doc>
- <http://ffirs.org.pl/zamkniete-dzialania/dyskusje-panele-spotkania/seminarium-pt-asystent-mi%C4%99dykulturowy-i-pomoc-nauczyciela-w-szkole-2016/>
- <http://i-cias.com/e.o/syria.education.htm>
- <http://jordaniago.blogspot.com/2011/04/edukacja-podstawowa-w-arabii.html>
- <http://klub.rasz.edu.pl/oklubie.html>

- <http://kronika.rasz.edu.pl/2011/05/prezentacja-projektow-religijnych.html>
<http://mon95.ru/>
<http://mon95.ru/deyatelnost/obshchee-srednee-obrazovanie/obshchaya-informatsiya/4413-otchet-otdela-obshchego-obrazovaniya-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-chenskoj-respubliki-za-2014-god>
http://newsruss.ru/doc/index.php/Образование_в_Чечне
<http://ocalenie.org.pl/2016/05/31/wizyta-studyjna-budapeszt/> http://olsztyn.wyborcza.pl/olsztyn/1,35189,9143822,Co_zszokowalo_saudyjskie_studentki_w_Olsztynie.html
http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/531201?p_p_life-cycle=2&p_p_state=exclusive&p_p_resource_id=pdf&p_p_cacheability=cacheLevel-Page&_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_targetExtension=pdf
<http://rzeszow-news.pl/rasistowski-incydent-w-przemyslu-ofiara-11-letni-czarnoskory-chlopiec/>
<http://saudiarabia.angloinfo.com/family/schooling-education/the-school-system/>
<http://static.guim.co.uk/ni/1427711553264/Save-the-Children-Cost-of-W.pdf>
<http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/2011-11-25-07-20-55/idee-wychowawcze>
<http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/64-raszynska-bo>
<http://stronarasz.idu.edu.pl/index.php/wspolpracujemy-z-ochota>
<http://tdw.org.pl/galeria/publikacje/mlodziez%20imigranci%20tolerancja/raport%20o%20szkolach%20tdw.pdf>
<http://udsc.gov.pl/nieco-statystyki-od-urzedu/>
<http://watson.brown.edu/costsofwar/costs/social/education>
<http://wenr.wes.org/2001/11/wenr-nov-dec-2001-education-in-saudi-arabia/>
<http://wiadomosci.onet.pl/swiat/>
około-dwoch-milionow-irackich-dzieci-nie-chodzi-do-szkoly/svxxew
<http://wiadomosci.radiozet.pl/Wiadomosci/Kraj/>
Przemysl-Dorosly-wygonil-czarnoskore-dziecko-z-placu-zabaw-00026729
<http://www.arabnews.com/news/697371>
<http://www.classbase.com/Countries/iraq/Grading-System>
<http://www.classbase.com/Countries/Saudi-Arabia/Education-System>
<http://www.classbase.com/Countries/saudi-arabia/Universities> http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Wynik_badania_ankietowego.pdf
[http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Poland.doc](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec(2006)5%20Poland.doc)
<http://www.comenius.org.pl/galeria-projektow/pps-regio-wiu/caerdydd-warsaw-integracja-projekt>
<http://www.edukacja.warszawa.pl/content/10518-zespol-ds-edukacji-dzieci-cudzoziemskich-informacja-i-zaproszenie-do-wspolpracy>
http://www.focus-migration.de/Europaeische_Union.6003.0.html
<http://www.forummigracyjne.org/pl/>
<http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=91&wid=22>

- http://www.gee-geip.org/pages/member_resources/idi_developmental_stages.pdf
<http://www.hfhr.pl/rusza-projekt-prawa-cudzoziemcow-prawa-czlowieka/>
http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2014/12/HFPC_w_poszukiwaniu_ochrony.pdf
http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2014/12/HFPC_w_poszukiwaniu_ochrony.pdf
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf
http://www.impact-se.org/docs/reports/Syria/Syria2001_ch1.pdf
<http://www.irfad.org/iraq-education/>
<http://www.iscresearch.com/information/isc-news.aspx>
<http://www.klub.rasz.edu.pl/oklubie.html>
<http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil>
<http://www.lex.pl/akt/-/akt/dz-u-ue-c-2010-137e-1>
<http://www.mandale.info/co-to-jest-mandala>
<http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/mlodzi-saudyjczycy-coraz-chetniej-wyberaja-studia-w-polscee.html>
<http://www.przedszkoledorotka.pl/>
<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,3887/q,Raport.z.polskiej.strefy.2003.Edukacja>
<http://www.sacm.org/Education/PublicEdu.aspx>
<http://www.schule-ohne-rassismus.org/>
<http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/pdf/q-rage-ausgabe-05-web-komplett.pdf>
http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/publications/muslims-europe-20091215/ch04-muslims-eu-cities-education-20100302.pdf
<http://www.spojrzinaczej.pl/index.php/opis-programu>
http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Arabia_Saudyjska
<http://www.theguardian.com/world/2015/mar/30/half-of-child-refugees-from-syria-out-of-education-report-save-the-children>
http://www.unicef.org/education/files/UNICEF_Iraq_in_Action_Education.pdf
<http://www.wcpr.pl/wp-content/uploads/2015/03/Dzieci-cudzoziemskie-w-pieczy-zast%C4%99pczej-2014.pdf>
http://erona.pfb/news/shkala_ege16/2015-10-17-228
https://ksiegarnia.poltax.waw.pl/advanced_search_result.php?keywords=hurra+po+polsku
https://pl.wikipedia.org/wiki/Mandala_%28symbol%29
https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=FEFCE53FBEA9D2ED705A-EDAAD195FA8.tpdjo17v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166564&cid-Texte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20090404
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070158>

- <https://www.wes.org/ca/wedb/iraq/izedov.htm>
- Inclusive education and intercultural opening*, <http://www.elmmagazine.eu/articles/inclusive-education-and-intercultural-opening>
- Kawecka-Sikora K., *Cudzoziemcy w naszej szkole*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Wielokulturowość na co dzień – dobre praktyki z Zespołu Szkół w Podkowie Leśnej*, PAH, Warszawa, <http://www.refugee.pl/cms/site.files/File/wielokulturowosc-net.pdf>
- Klorek N., *Szkola przyjazna cudzoziemcom*, 17.03.2008, <http://refugee.pl/?mod=knowbase&path=2226&PHPSESSID=410f09ccb96233563b7cee962fb77848>
- Kurbanova M., *Chechnya, school of corruption*, <http://www.balcanicaucaso.org/eng/Regions-and-countries/Chechnya/Chechnya-school-of-corruption-110568>
- Lachowicz B., *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie starych problemów. Przykład z Coniewa*, Seria Wydawnicza „Maieutike”, nr 8/2010, http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Seria-M_201008_BLachowicz.pdf
- Lutomska M., *Polki studiuja na największym uniwersytecie dla kobiet na świecie*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398581,polki-studiuja-na-najwiekszym-uniwersytecie-dla-kobiet-na-swiecie.html>
- Łapińska H., *Założenia edukacji międzykulturowej*, Serwis dla Nauczycieli, MENiS, z dn. 24.04.2004, http://www.menis.pl/publikacje_p/show.php?praca=730&szukaj=międykulturowa&strona=1&tt=1&op=1
- Małżeństwa binacionalne w 2012*, „Biuletyn Migracyjny”, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/37-sierpien-2012/malzenstwa-binacionalne-w-2012-r>
- Manteuffel W., *Imigranci w Niemczech*, <http://www.psz.pl/tekst-2118/Imigranci-w-Niemczech>
- Migrationsberatung für Erwachsene Zuwanderer*, <https://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Migrationsberatung/migrationsberatung.html>
- Oddział zerowy dla czeczeńskich maluchów, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,90711,6977942,Oddzial_zerowy_dla_czeczenskich_maluchow.html
- Pakiet Powitalny*, <http://www.kuratorium.waw.pl/pl/rodzice-i-uczniowie/dzieci-migrujace/ksztalcenie-dzieci-cud/7936,Pakiet-powitalny-dla-uczniow-i-rodzicow-dzieci-cudzoziemskie.html>
- Podstawa programowa z komentarzami Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf
- Polityka edukacyjna miasta stołecznego Warszawy w latach 2008–2012*, Warszawa 2008, <http://www.um.warszawa.pl/sites/default/files/15169Polityka-edukacyjna.pdf>
- Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka, Rzecznik Praw Dziecka, <http://www.kuratorium.lublin.pl/gsok/include/pliki.php?cl=pliki&akc=dl&id=1546>
- Relacje Międzykulturowe*, <http://bi.gazeta.pl/im/5/4688/m4688955.pdf>
- Roman M., *Polska szkoła wielu kultur*, www.wiadomości.ngo.pl
- Saudi Arabia*, World Data on Education, 7th edition, 2010/11, UNESCO, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Saudi_Arabia.pdf

- Skowron K., *Saudyjki w Polsce*, http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=2113%3Asaudyjki=-w-polsce&catid=164%3A78-newsletter-2012&Itemid=20
- Sowa-Bethane E., *Czas wolny przedszkolaków z rodzin wielokulturowych*, „Edukacja Elementarna”, EETP- Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, nr 35(2015), <http://eetp.ignatianum.edu.pl/sites/eetp/files/artykuly/eetp.35.6.sowa-behtane.pdf>
- Spiczak-Brzezińska M., *Co zszokowało saudyjskie studentki w Olsztynie*, „Gazeta Wyborcza”, Olsztyn, z dn. 22.02.2011, http://olsztyn.wyborcza.pl/olsztyn/1,35189,9143822,Co_zszokowalo_saudyjskie_studentki_w_Olsztynie.html
- Sprung A., *Intercultural Competence in Public Administration, Challenges in Politics and Education in Multicultural Environments*, „Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften”, nr 15/2004, http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/sprung15.htm
- Starczewska K., *Idee wychowawcze Janusza Korczaka wobec wyzwań współczesnego świata. Jak oceniałby Korczak praktykę wychowawczą i edukacyjną dzisiejszej polskiej szkoły?*, wykład z okazji inauguracji Roku Janusza Korczaka w Żydowskim Instytucie Historycznym, ŻIH, Warszawa, 5 stycznia 2012, http://www.jhi.pl/uploads/attachment/file/112/Krystyna_Starczewska_Idee_wychowawcze_Janusza_Korczaka.pdf
- Studia w Arabii Saudyjskiej*, <http://www.masterstudies.pl/Arabia-Saudyjska/>
- Suchecka J., „*Imigrant*” brzmi jak obelga. Jak wyzywają się uczniowie podstawówek, <http://wyborcza.pl/1,75478,18874969,imigrant-brzmi-jak-obelga-jak-wyzywaja-sie-uczniowie-podstawowek.html#ixzz3msRBCU00>
- Syria Crisis Education Strategic Paper*, London 2016 Conference http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/160128_UNICEF_MENARO_Syria_policy_paper_final.pdf
- SYRIA: Educational Profile A Guide to Grade Equivalencies Between Canada and Syria*: <http://www.wes.org/ca/syriaprofile/syriacountryprofile.pdf>
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Szwecja*, Szwedzkie Biuro Eurydice 2010, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/szwecja2010.pdf>
- Szukalski P., *Małżeństwa binacjonalne*, „Demografia i Gerontologia Społeczna” – Biuletyn Informacyjny, nr 3/2013, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/3556/2013-03%20Ma%C5%82%C5%BCe%C5%84stwa%20binacjonalne%20w%20Polsce.pdf?sequence=1>
- Tkaczyk J., *Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego*, Lublin 2014, https://eures.praca.gov.pl/zal/warunki_zycia/francja/Francja3.pdf
- Todorowska-Sokolowska V., *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*, 2009, <http://ternopilska.com/wp-content/uploads/2011/01/Dzieci-imigrantow.-Nowe-edukacyjne-wyzwanie-dla-polskich-szkol.pdf>

- Tur M., *Praca z dziećmi czeczeńskimi. Kilka rad dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, <http://archive-pl-2012.com/open-archive/651727/2012-11-14/ed1affe4209fb91ec8512b98973e9bda>
- UNICEF Humanitarian Action, North Caucasus in 2007, http://www.unicef.org/har07/files/North_Caucasus.pdf
- Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego, MPiPS, Departament Rynku Pracy, <http://docplayer.pl/4642889-Warunki-zycia-i-pracy-w-krajach-europejskiego-obszaru-gospodarczego-ministerstwo-pracy-i-polityki-spoecznej-departament-ryнку-pracy.html>
- Wielokulturowość w polskiej szkole. Jak integrować poprzez edukację?, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, marzec 2013, <http://edukacja.warszawa.pl/dla-uczni-a-i-rodzica/edukacja-cudzoziemcow>
- Willkommen in Deutschland, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/willkommen-in-deutschland_pl.pdf?__blob=publicationFile
- Witamy w Niemczech. Informacje dla imigrantów, www.bamf.de/integrationskurs
- World Data on Education. Données mondiales de l'éducation. Datos Mundiales de Educación, Syrian Arab Republic, VII Ed. 2010/11, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Syrian_Arab_Republic.pdf
- www.przechowalniakrasnali.pl
- www.statistik-berlin.de
- Zehn Schritte zu besseren Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25467_25468_2.pdf
- Перечень подведомственных организаций минобрнауки России, Северо-Кавказский федеральный округ, <http://минобрнауки.рф/организации/подведомственные>
- Список учреждений профессионального образования Чеченской Республики по состоянию на 1 января 2014 года, <http://mon95.ru/deyatelnost/professionalnoe-obrazovanie/obshchaya-informatsiya/2779-spisok-uchrezhdenij-professionalnogo-obrazovaniya-chechenskoj-respubliki-po-sostoyaniyu-na-1-yanvary-a-2014-goda>

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 27,25
Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ
Druk ukończono w marcu 2017 r.
Druk i oprawa: Drukarnia Sowa



Urszula Markowska-Manista – doktor nauk humanistycznych, adiunkt i sekretarz naukowa Katedry UNESCO im. J. Korczaka Interdyscyplinarnych Studiów nad Rozwojem i Dobrostanem Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Wykładowczyni i dyrektor programu M.A. Childhood Studies and Children's Rights (MACR), Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin. Od 2002 r. prowadzi badania terenowe w Afryce Środkowej, Rogu Afryki, na Kaukazie Południowym i w Polsce. Jej działalność naukowa koncentruje się wokół problematyki dziecka marginalizowanego i dyskryminowanego w kontekście edukacji i wychowania w różnorodnych kulturowo środowiskach oraz psychologii i pedagogiki międzykulturowej. Autorka, współautorka i redaktor naukowa monografii, licznych artykułów naukowych i rozdziałów w polskich i zagranicznych pracach zbiorowych oraz prac popularnonaukowych.

Kontakt: umarkowska@aps.edu.pl

Edyta Januszewska – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Specjalizuje się w tematyce związanej z pedagogiką społeczną i pracą socjalną, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dotyczących dzieci-wojny, dzieci-żołnierzy i dzieci-uchodźców oraz praw dziecka w pedagogice Janusza Korczaka. Autorka dwóch monografii: „Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S. Neillu” (Warszawa 2002) i „Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa” (Toruń 2010); współredaktorka książki (razem z S. Rullackiem): „Social problems in Europe: dilemmas and possible solutions” (Paryż 2013). Uczestniczka wielu polskich i zagranicznych seminariów; profesor wizytujący w Viborgu w Danii i w Paryżu. Stypendystka Uniwersytetu w Oxfordzie (Department of International Development, Refugee Studies Centre, UK, 2014).

Kontakt: edyta.januszewska@gmail.com

Fragment recenzji na okładkę

Podjęta przez Autorki problematyka jest niezwykle aktualna, szczególnie w kontekście toczących się dyskusji o przyjmowaniu „obcych” – imigrantów i uchodźców. (...) a dzięki rekomendowanej do druku pozycji wzbogaca kwestie ucznia „odmiennego kulturowo”, porządkuje dotychczasowy stan wiedzy, a także dostarcza wyników badań, które mogą przyczynić się do podjęcia zmian, zwłaszcza w zakresie przygotowania nauczycieli, kształtowania ich kompetencji międzykulturowych. Autorki wykazują pełną znajomość podjętej problematyki, ich analizy są pełne erudycji i starannie udokumentowane wskaźnikami. Całą publikację oceniam bardzo pozytywnie. (...) ze względu na poruszaną problematykę, jej wagę i aktualność dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej, publikacja jest w pełni pożądana i uzasadniona.

ISBN 978-83-64953-56-9



dr hab. Barbara Joanna Grabowska

Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań