

Kryzys migracyjny

Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna

redakcja naukowa
Urszula Markowska-Manista
i Barbara Pasamonik

Tom II



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Kryzys migracyjny

Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna

Kryzys migracyjny

Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna

redakcja naukowa

Urszula Markowska-Manista

i Barbara Pasamonik

Tom II



Recenzent

Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

Projekt okładki

Aleksandra Borzecka

Redakcja

Joanna Marek-Banach

Korekta

Hanna Cieśla

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

Copyright © by

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Warszawa 2017



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-83-5

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 5893645

e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Ark. druk. 12,00

Skład i łamanie: AnnGraf

Druk ukończono w grudniu 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

SPIIS TREŚCI

WSTĘP	
O kryzysie migracyjnym z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej _____	7
<i>Urszula Markowska-Manista, Barbara Pasamonik</i>	
<i>Emila Śmiechowska-Petrovskij</i>	
PROGRAM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ZAKRESIE WSPIERANIA UCZNIÓW Z TRUDNOŚCIAMI ADAPTACYJNYMI (UCHODźCÓW, CUDZOZIEMCÓW, REEMIGRANTÓW). ZAŁOŻENIA I EWALUACJA _____	15
<i>Justyna Budzińska, Izabela Skórzyńska, Maciej Michalski</i>	
HISTORIE „INNEGO”? MIĘDZYKULTUROWY WYMIAR SZKOLNEJ NARRACJI HISTORYCZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ JAKOŚCIOWYCH POLSKICH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ HISTORII (HISTORIA, HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO ORAZ PLASTYKA) _____	34
<i>Marta Krasuska-Betiuk, Marta Kotarba</i>	
EDUKACJA JĘZYKOWA DZIECI IMIGRANTÓW. PERSPEKTYWA GLOTTODYDAKTYKI INTERKULTUROWEJ _____	70
<i>Ewelina Zalewska</i>	
SYTUACJA WYCHOWAWCZA I EDUKACYJNA DZIECI-UCHODźCÓW W POLSCE _____	95

Joanna Stepaniuk

UCZEŃ ODMIENNY KULTUROWO W SZKOLE – PROBLEM
CZY WYZWANIE EDUKACYJNE? _____ 117

Magdalena Kawa

DZIECKO UCHODŹCZE W POLSKIEJ SZKOLE. PRZYKŁADY
DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH EDUKACJĘ ZREALIZOWANYCH
PRZEZ STOWARZYSZENIE DLA ZIEMI _____ 134

Marzena Piłat

POMOC PSYCHOLOGICZNA DLA UCHODŹCÓW Z KRAJÓW
OGARNIĘTYCH WOJNĄ. PODEJŚCIE LOGOTERAPEUTYCZNE
VIKTORA E. FRANKLA _____ 154

Magdalena Bergmann

PROBLEMATYKA MIGRACJI W EDUKACJI GLOBALNEJ
W POLSCE _____ 172

BIOGRAMY AUTORÓW I REDAKTOREK _____ 189

TABLE OF CONTENTS _____ 192

WSTĘP

O kryzysie migracyjnym z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej

Migracje jako jeden z istotnych elementów współczesnych procesów globalizacyjnych zmieniają społeczno-kulturową i polityczną tkankę europejskich narodów i społeczności. Wprowadzają nową jakość percepcji i wartościowania różnorodności w mono- i heterogenicznych państwach Starego Kontynentu. Obecnie – jak pisał Jerzy Nikitorowicz – „mamy do czynienia z nowymi jakościami” formowania się europejskich społeczeństw. Proces ten zdaje się przybierać na sile, gdyż liczba uchodźców w Europie rośnie systematycznie od kilku lat. Niemniej w 2015 roku w państwach Unii Europejskiej złożono rekordową liczbę przeszło 1,3 miliona wniosków o azyl¹. To niemal dwa razy więcej niż w poprzednim szczytowym okresie powojennych migracji, jaki przypadł na 1992 rok – kiedy to po upadku żelaznej kurtyny i rozpadzie Związku Radzieckiego azylu poszukiwało około 700 tysięcy ludzi. Skala, jaką osiągnął ruch migracyjny pod koniec 2015 roku, sprawiła, że uczestnicy Światowego Forum Ekonomicznego w Davos w 2016 roku uznali go za największe – obok globalnego ocieplenia – ryzyko, z jakim przyjdzie się światu mierzyć w nadchodzącej dekadzie.

Jesteśmy zatem świadkami kryzysu migracyjnego polegającego na gwałtownym wzroście liczby migrantów przepływających się przez Morze Śródziemne do Europy, w większości uchodźców z terenów ogarniętych działaniami wojennymi – muzułmanów z krajów Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej, czemu towarzyszy niespójna i nieprzemyślana polityka migracyjna Unii Europejskiej

¹ Dane pochodzą z raportu Phillipa Connora, *Number of Refugees to Europe Surges to Record 1,3 Million in 2015* (Pew Research Center, August 2, 2016).

oraz szerząca się w społeczeństwach europejskich postawa niechęci w stosunku do uchodźców. Obecny kryzys migracyjny jest pokłosiem wydarzeń towarzyszących tzw. Arabskiej Wiośnie. Fala protestów i niepokojów społecznych, które przetoczyły się przez większość państw Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu po 2010 roku, pociągnęła za sobą daleko idące przemiany polityczne, a na dłuższą metę destabilizację całego regionu, w tym wojnę domową w Libii i Syrii. Dodatkowym czynnikiem zapalnym było wycofanie wojsk NATO z Iraku i „zagospodarowanie” powstałej próżni przez siły Al-Kaidy, a później tzw. Państwa Islamskiego, które z czasem rozszerzyło swoje terytorium na część Syrii.

Coraz bardziej globalny konflikt syryjski zmusił do ucieczki już ponad 4,8 miliona ludzi². Większość z nich zamieszkała w obozach w Turcji, Libanie i Jordanii, ale część postanowiła poszukać azylu w Europie. Według danych UNHCR wśród migrantów, którzy dotarli do Europy w 2015 roku, dominowali Syryjczycy (29 proc.), Afgańczycy (15 proc.) i Irakijczycy (10 proc.). Do uchodźców wojennych dołączali na szlaku bałkańskim także migranci ekonomiczni z południa Europy – głównie Kosowa (5 proc.) i Albanii (5 proc.). Tak duży napływ migrantów zmienił o co najmniej 1 punkt procentowy proporcje ludności napływowej w takich krajach, jak Szwecja, Węgry, Austria czy Norwegia. Dla porównania w USA wzrost o 1 punkt procentowy migrantów w społeczeństwie z 13 procent w 2005 roku do 14 procent w 2015 roku trwał 10 lat. Świeżo przybyli dołączyli do już pokaźnych, bo liczących około 15 procent populacji migracyjnego pochodzenia w Szwecji, Norwegii i Austrii. Najwięcej osób ubiegających się o azyl dotarło wprawdzie do Niemiec, ale ze względu na dużą liczbę ludności, proporcjonalny udział urodzonych za granicą wzrósł tam tylko o 0,7 punktu procentowego do 15,6 procenta w 2016 roku³.

Napływ tak dużej liczby migrantów z kultur pozaeuropejskich do Europy w tak krótkim czasie może powodować szok kulturowy u nowo przybyłych, międzygrupowe nieporozumienia i tarcia wynikające z różnic kulturowych oraz niechęć lub wrogość po stronie społeczeństw przyjmujących. Faktycznie, pogłębiające się poczucie zagrożenia bezpieczeństwa społecznego, kulturowego lub ekonomicznego u rodowitych Europejczyków zasila kapitał polityczny ugrupowań skrajnie prawicowych głoszących hasła antyimigranckie i antyuchodźcze

² Szacunki z marca 2016 roku na podstawie danych UNHCR oraz Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji.

³ Por. Phillip Connor, Jens Manuel Krogstad, *Immigrant share of population jumps in some European countries*, Pew Research Center, June 15, 2016.

w całej Europie (PEGIDA, czyli Patriotyczni Europejczycy przeciw Islamizacji Zachodu, Złoty Świt w Czechach, Liga Północna we Włoszech, Obóz Narodowo-Radykalny w Polsce). Zamachy terrorystyczne w Paryżu (13 listopada 2015) i Brukseli (22 marca 2016), dokonane przez islamskich dżihadystów, dodatkowo zradycalizowały europejską opinię publiczną w kwestii nastawienia do uchodźców i migrantów, szczególnie po ujawnieniu informacji, że wśród sprawców zamachów byli Europejczycy rekruci Państwa Islamskiego, którzy powrócili do Europy wraz z uchodźcami. W atmosferze paniki medialnej, w debacie publicznej ponowiono pytanie o możliwość integracji społecznej mniejszości kulturowych migracyjnego pochodzenia, szczególnie muzułmanów z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu.

W Polsce szczyt kryzysu migracyjnego przypadł na wrzesień i październik 2015 roku – na okres kampanii przed wyborami do parlamentu. Wtedy bowiem temat uchodźców został upolityczniony i posłużył do mobilizacji elektoratów dwóch rywalizujących ze sobą partii (PO i PiS). W efekcie doszło do silnej polaryzacji polskiego społeczeństwa w kwestii przyjmowania uchodźców. Jesienią 2015 roku ulicami miast przeszły manifestacje przeciwników i zwolenników przyjmowania uchodźców do Polski, fora internetowe rozsadzała mowa nienawiści. Wtedy też stało się jasne, że niezależnie od przyjazdu uchodźców i przyjęcia ich do Polski, mamy „problem” jako społeczeństwo – niebezpieczny wzrost postaw rasistowskich i ksenofobicznych w stosunku do „Obcych” (zarówno tych obecnych, jak i potencjalnych).

Kierujący Centrum Badań nad Uprzedzeniami UW, Michał Bilewicz, twierdzi, że „tak zwany kryzys uchodźczy w Polsce to głównie kryzys postaw, które w dużo większym stopniu wynikają z lęków aniżeli z racjonalnej kalkulacji korzyści i kosztów związanych z napływem uchodźców z Bliskiego Wschodu i Afryki”⁴. Kryzys postaw ma swoje źródło w bezpośrednich negatywnych kontaktach z cudzoziemcami bądź w braku takich kontaktów. Wynika też z jednokierunkowego przekazu medialnego popartego negatywnym przekazem liderów opinii – między innymi polityków i duchownych. W pewnym sensie polski kryzys postaw wyrósł na grzbiecie europejskiego kryzysu migracyjnego.

Polska posiada bardzo skromne doświadczenia w integracji uchodźców. Według danych Urzędu ds. Cudzoziemców, w ciągu ostatnich 25 lat na ponad

⁴ Michał Bilewicz, *Kryzys uchodźczy jako kryzys postaw*, „Academia. Magazyn Polskiej Akademii Nauk” 2015, <http://www.naukaonline.pl/serwis/item/2476-kryzys-uchodzczy-jako-kryzys-postaw>.

135 tysięcy cudzoziemców, którzy wystąpili o status uchodźcy, otrzymało go zaledwie 4,5 tysiąca osób (3,5 proc.). Dodatkowo, około 15 tysięcy osób uzyskało w tym okresie ochronę tymczasową lub czasowy „pobyt tolerowany”. Wprawdzie w teorii wiele kwestii z zakresu pomocy uchodźcom jest w Polsce prawnie uregulowana, ale w praktyce imigranci, którzy rozpoczynają nowe życie w Polsce, borykają się z wieloma trudnościami przy niedostatecznym wsparciu ze strony państwa⁵.

Prezentowana publikacja pt. *Kryzys migracyjny w perspektywie pedagogiczno-psychologicznej* stanowi II tom monografii poświęconej wyzwaniom, jakie niesie współczesny kryzys migracyjny. Tym razem koncentrujemy się na pedagogicznych i psychologicznych aspektach kryzysu uchodźczego.

Współczesna społeczno-kulturowa i etniczno-narodowa różnorodność wynikająca z procesów przemieszczania się i uchodźstwa oraz tragedie tym procesom towarzyszące stanowią uzasadnienie dla naukowo-badawczego oglądu i poszukiwania praktycznych rozwiązań problemów towarzyszących migrantom, uchodźcom i społecznościom przyjmującym na gruncie psychologii i pedagogiki. Owe procesy wymagają również zrewidowania dotychczas podejmowanych działań wspierających i integracyjnych, w tym praktyk edukacyjnych, zarówno tam, gdzie prowadzona jest edukacja dzieci uchodźców, jak i tam, gdzie uczeń „odmienny kulturowo” jest postrzegany jako problem i wyzwanie z uwagi na fizyczną nieobecność Innych i Obcych w przestrzeni szkoły i środowiska lokalnego, a więc brak międzykulturowych kontaktów. Zakładamy, że psychologiczno-pedagogiczne spojrzenie na procesy adaptacji, integracji i edukacji migrantów i uchodźców – dorosłych i dzieci – w społeczeństwie polskim umożliwi lepsze zrozumienie złożoności problemu i pozwoli na projektowanie kompleksowych rozwiązań prointegracyjnych oraz zmianę języka opisu (medialnego i dydaktycznego) na język wrażliwy kulturowo, uwzględniający prawo każdego człowieka do szacunku i godności jego osoby. Jest to o tyle istotne, że kryzys migracyjny rozumiemy również jako kryzys pracy psychologiczno-pedagogicznej i dydaktycznej kierowanej zarówno do większości (społeczeństw przyjmujących), jak i do przybywających – migrantów oraz uchodźców. Takie spojrzenie na kryzys wynika, po pierwsze, z niewykorzystania potencjału i zasobów edukatorów oraz psychologów międzykulturowych. Z drugiej zaś odnosi się do dostrzegania szkodliwych społecznie praktyk edukacyjnych, wdrukowanych w rytuały i obrzędy

⁵ Fragment wstępu wspólny dla I i II tomu.

społeczności szkolnych oraz zauważalnej fragmentaryczności bądź nieobecności przygotowania i wsparcia międzykulturowego, w tym psychologicznego dzieci, młodzieży i dorosłych do komunikacji i pracy w coraz bardziej różnicującym się społeczeństwie.

W II tomie monografii proponujemy interdyscyplinarne spojrzenie na wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesny kryzys uchodźczy ze szczególnym uwzględnieniem studiów teoretycznych, badań empirycznych, ekspertyz i rozwiązań metodycznych oraz praktyk mieszczących się w obszarze pedagogiki i psychologii. Zebrane artykuły dotyczą m.in.:

- miejsca cudzoziemców i uchodźców w szkolnej narracji historycznej i w edukacji globalnej;
- sytuacji społeczno-edukacyjnej dwóch stron spotkania – przybywających do Polski uchodźców i imigrantów spoza Europy oraz społeczeństwa polskiego podzielonego w kwestii przyjęcia/nieprzyjęcia uchodźców;
- dotychczasowych doświadczeń związanych z przyjmowaniem uchodźców i migrantów w Polsce;
- integracji różnych grup mniejszościowych;
- tzw. dobrych praktyk w obszarze readaptacji i integracji uchodźców i migrantów.

Proponowane przez autorów oddziaływania pedagogiczne są adresowane do obydwu stron międzykulturowego spotkania, celem wsparcia procesu readaptacji uchodźców i integracji migrantów, którzy postanowili osiedlić się w Polsce. Projektowane oddziaływania uwzględniają także zróżnicowane charakterystyki uchodźców i migrantów (wiek, pochodzenie, wykształcenie), gdyż zaproszeni do współpracy przy publikacji pedagogicy specjalizują się w problemach edukacyjnych i wychowawczych dzieci cudzoziemskich i w pracy psychologicznej z osobami przynależącymi do różnych kultur z uwzględnieniem młodzieży i dorosłych cudzoziemców. W tym tomie, poświęconym pedagogiczno-psychologicznym aspektom kryzysu migracyjnego, prezentujemy osiem tekstów napisanych przez pedagogów i psychologów – teoretyków i badaczy empirycznych, akademików i praktyków.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij w artykule zatytułowanym *Program kształcenia nauczycieli w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (uchodźców, cudzoziemców, reemigrantów). Założenia i ewaluacja* prezentuje uniwersytecką ofertę kształcenia i dokształcania czynnych zawodowo nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem uczniów z trudnościami adaptacyjnymi z naciskiem na różnice kulturowe i zmianę

środowiska edukacyjnego uczniów. Autorka odwołując się do teorii edukacji międzykulturowej, analizuje kompetencje współczesnych nauczycieli pod kątem wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi w środowisku przedszkola i szkoły.

Justyna Budzińska, Izabela Skórzyńska oraz Maciej Michalski w tekście zatytułowanym *Historie „innego”? Międzykulturowy wymiar szkolnej narracji historycznej w świetle wyników badań jakościowych polskich podręczników do nauczania/uczenia się historii (historia, historia i społeczeństwo, plastyka)* przybliżają sposoby prezentacji treści międzykulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki dla poziomu ponadgimnazjalnego. Rozważania autorów oscylują wokół relacji między Polakami a „Innymi” w kontekście świadomości historycznej na tle kolejnych reform systemu nauczania w polskiej szkole. Dokonują oni również analizy wybranych podręczników pod kątem treści edukacji międzykulturowej.

Marta Krasuska-Betiuk i Marta Kotarba w artykule *Edukacja językowa dzieci imigrantów. Perspektywa glottodydaktyki interkulturowej* stawiają tezę o efektywności holistycznych strategii glottodydaktycznych w pracy z uczniami ze środowisk zróżnicowanych językowo i kulturowo. Autorki, odwołując się do teorii i praktyki interkulturowej, przybliżają wybrane problemy kształcenia dzieci w języku polskim jako obcym i jako drugim, wskazują jednocześnie na spektrum trudności w integracji z rozwijaniem języka ojczystego (natywnego) dziecka i nauczania języków nowożytnych w przedszkolu i szkole.

Ewelina Zalewska w artykule *Sytuacja wychowawcza i edukacyjna dzieci-uchodźców w Polsce* napisanym na podstawie badań własnych przeprowadzonych w 2014 roku w ośrodku dla cudzoziemców (kobiet oraz samotnych matek i ich dzieci) w Warszawie, przedstawia sytuację wychowawczą i edukacyjną dzieci-uchodźców. Badania autorki są wycinkiem szerszego oglądu sytuacji dzieci uchodźców w Polsce. Obrazują stopień zaspokajania potrzeb społecznych dzieci-uchodźców przez ośrodek dla uchodźców, dostęp do edukacji oraz pomocy psychologicznej, a także wpływ klimatu ośrodka na funkcjonowanie dzieci uchodźczych.

Joanna Stepaniuk w tekście *Uczeń odmienny kulturowo w szkole – problem czy wyzwanie edukacyjne?* omawia zagadnienia prawno-społeczne i edukacyjne związane z obecnością uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Autorka w swoim artykule odwołuje się do przeprowadzonych badań w szkołach

kształcących dzieci czeczeńskie, wietnamskie i ukraińskie oraz do praktycznych doświadczeń nauczycielki wynikających z obecności w szkole dzieci ukraińskich, które są związane z założeniami autorskiego programu zajęć edukacyjnych opracowanego przez nią dla uczniów polskich i uczniów odmiennych kulturowo.

Magdalena Kawa w artykule *Dziecko uchodźcze w polskiej szkole. Przykłady działań wspierających edukację zrealizowanych przez Stowarzyszenie Dla Ziemi* przybliży praktyczne działania podejmowane przez Stowarzyszenie Dla Ziemi w szkołach na Lubelszczyźnie, do których uczęszczają dzieci uchodźcze. Autorka omawia aktywności organizacji: związane z pracą na rzecz uchodźców, analizuje przepisy prawne regulujące edukację dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach oraz wsparcie w zakresie edukacji międzykulturowej i specyfikę współpracy pomiędzy organizacją pozarządową a szkołami.

Marzena Piłat na bazie swoich wieloletnich doświadczeń w pracy z uchodźcami i badań w artykule *Pomoc psychologiczna dla uchodźców z krajów ogarniętych wojną. Podejście logoterapeutyczne Viktora E. Frankla* omawia zastosowanie logoterapii V.E. Frankla w leczeniu ofiar, które wskutek wojen, tortur i prześladowań doświadczyły traumatycznych przeżyć. Autorka prezentuje fragmenty wywiadów wskazujących na istotną rolę logoterapii w pomocy uchodźcom i azylantom szukającym schronienia w Polsce.

Magdalena Bergmann w artykule *Problematyka migracji w edukacji globalnej w Polsce* podejmuje temat obecności i sposobu ujęcia tematyki migracji w polskiej edukacji globalnej. Refleksje autorki oscylują wokół pytań o miejsce w edukacji globalnej zagadnień związanych z migracjami, uchodźstwem, integracją i wielokulturowością. Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób polska edukacja globalna odpowiada na wyzwania związane z kryzysem migracyjnym i społecznymi kontrowersjami wokół niego.

W oświadczeniu Komitetu Badań nad Migracjami PAN⁶ opublikowanym 25 września 2015 roku, w kontekście trwającego kryzysu migracyjnego, jest mowa o potrzebie merytorycznej dyskusji nad uwarunkowaniami i skutkami migracji w odniesieniu do efektywnej polityki społecznej i rozwojowej państwa. Nasza publikacja wpisuje się w postulowane zapotrzebowanie społeczne i badawcze. Mamy nadzieję, że stanie się ona przyczynkiem do upowszechnie-

⁶ PAN, Stanowisko Zgromadzenia Ogólnego. Stanowisko Zgromadzenia Ogólnego Polskiej Akademii Nauk z dnia 3 grudnia 2015 roku w sprawie migracji, „Nauka” 2016, nr 1.

nia podejścia interdyscyplinarnego w badaniach nad „kryzysem migracyjnym” i jego szerokimi implikacjami na świecie, w Europie i w Polsce. Żywimy też nadzieję, że udostępnienie monografii na Platformie Otwartej Nauki (Open Access) przyczyni się do podniesienia merytorycznego poziomu polskiej debaty na temat uchodźców i migrantów.

Urszula Markowska-Manista, Barbara Pasamonik

EMILIA ŚMIECHOWSKA-PETROVSKIJ

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

**PROGRAM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
W ZAKRESIE WSPIERANIA UCZNIÓW
Z TRUDNOŚCIAMI ADAPTACYJNYMI
(UCHODźCÓW, CUDZOZIEMCÓW,
REEMIGRANTÓW). ZAŁOŻENIA I EWALUACJA**

.....
STRESZCZENIE
.....

Celem opracowania jest prezentacja formy doksztalcania nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego) – w odniesieniu do założeń, struktury programu i ewaluacji jego realizacji. Punktem wyjścia tych rozważań jest analiza kompetencji międzykulturowych i metodycznych nauczycieli oraz oferty kształcenia i doksztalcania zawodowego w tym obszarze w Polsce.

.....
SŁOWA KLUCZOWE
.....

uczeń z trudnościami adaptacyjnymi, różnice kulturowe, program kształcenia, studia podyplomowe, kompetencje międzykulturowe

Wprowadzenie

Współczesna dynamiczna sytuacja geopolityczna powoduje nasilenie ruchów migracyjnych w perspektywie globalnej, ale także lokalnej: ich oddźwięk widoczny jest już w krajach takich jak Polska, których dotychczasowe cechy demograficzne wskazywały na monoetniczność i monoreligijność – na niewielki odsetek osób odmiennych kulturowo ze względu na uchodźstwo lub migrację. W związku z tym zabezpieczone prawnie: dostęp do szkolnictwa i obowiązek nauki, a także zajęcia wyrównawcze, dodatkowe lekcje języka polskiego oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna przewidziana dla uczniów odmiennych kulturowo i z doświadczeniem migracyjnym (prawnie zaliczanych do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych) muszą iść w parze z odpowiednim kształceniem pedagogów, aby mogli sprostać potrzebom tych uczniów oraz prowadzić efektywną – z punktu widzenia wszystkich jej podmiotów – edukację wspólnego nurtu.

Celem tego opracowania jest więc deskrypcja i analiza aktualnej oferty edukacyjnej na poziomie ogólniakademickim i zawodowym w odniesieniu do pracy z uczniami reprezentującymi różne kultury oraz prezentacja formy dokształcania nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego) – w odniesieniu do założeń, struktury programu i ewaluacji jego realizacji.

Kompetencje nauczycieli do wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi i oferta kształcenia w tym zakresie

Treści dotyczące edukacji międzykulturowej i/lub edukacji wielokulturowej na ogół mają reprezentację w programach kształcenia na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych w Polsce. Są to najczęściej zajęcia o nazwie: *kompetencje międzykulturowe*, *kommunikacja międzykulturowa*, *edukacja międzykulturowa*, *edukacja wielokulturowa*, *pedagogika wielokulturowa*, rzadziej: *dydaktyka edukacji międzykulturowej*. Realizowane są one w niemal wszystkich formach zajęć dydaktycznych: wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, warsztatów. Choć można zaobserwować różnice w dominantach treściowych tych przedmiotów w poszczególnych programach kształcenia akademickiego na różnych uczelniach, ich cele formułowane są w sposób zbliżony. Wynika to z odnoszenia

ich do koncepcji kompetencji międzykulturowych oraz zakładanych efektów kształcenia o charakterze prakseologicznym. W literaturze naukowej można znaleźć różne definicje kompetencji międzykulturowych oraz inwentarze jej komponentów. W ujęciu Michaela Byrama kompetencja międzykulturowa obejmuje cztery elementy: (1) wiedzę (informacje na temat świata, które ułatwiają przystosowanie się do zmieniających się warunków, wiedzę na temat wytworów kultury i praktyk społecznych uwarunkowanych kulturowo); (2) świadomość różnic i podobieństw pomiędzy kulturami oraz procesów, którym poddane są społeczne interakcje; (3) umiejętności obserwacyjne, komunikacyjne, interpretacyjne, analityczne w kontekście porównywania i wiązania kultur z uwzględnieniem perspektywy historycznej, geograficznej, społecznej oraz (4) postawy (gotowość komunikacyjna, docieklivość, tolerancyjność, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń) (Byram 2003; Szczurek-Boruta 2013). Z kolei Malte C. Boecker (2008) uważa, że kompetencje międzykulturowe obejmują: (1) postawy (docenianie kulturowego zróżnicowania, tolerancja); (2) wiedzę i umiejętności kulturowe (wyczerpującą wiedzę na temat kultur, umiejętności komunikacyjne, zdolność do zarządzania konfliktami, zdolność do kreowania wspólnoty, synergii); (3) zdolność do refleksji nad kwestiami międzykulturowymi; (4) zdolność do konstruktywnych interakcji (unikanie łamania reguł kulturowych, etykieta międzykulturowa).

Autorzy poszczególnych programów wskazują, że głównym celem przedmiotu jest¹:

- *kształtowanie kompetencji do międzykulturowego komunikowania, uwrażliwienie na odmiennosć kulturową oraz uświadomienie znaczenia i wpływu kultury na konstruowanie tożsamości kulturowej grupy, w praktycznym wymiarze, celem zaś jest także nabycie przez studentów umiejętności konstruowania programów edukacji międzykulturowej;*
- *zdobycie kompetencji do pracy w warunkach wielokulturowości, ze szczególnym uwzględnieniem zróżnicowania religijnego w Polsce, a także umiejętności konstruowania warsztatów dla odbiorców z różnych kręgów społecznych i grup wiekowych, dotyczących problematyki zróżnicowania kulturowego;*
- *zapoznanie studentów z problematyką edukacji wielokulturowej obejmującej kulturową różnorodność społeczeństwa oraz pobudzanie refleksji nad*

¹ Parafrazy na podstawie analizy kart przedmiotów dostępnych w uniwersyteckich systemach obsługi studentów (USOS) na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych, realizowanych w roku akademickim 2015/2016.

koniecznością odnoszenia programów edukacyjnych do zmieniającej się kulturowo rzeczywistości.

Na ogół zatem jednym z celów – poza dostarczeniem wiedzy na temat interkulturowego charakteru współczesnej edukacji oraz kształtowaniem właściwych postaw wobec osób odmiennych kulturowo – jest nabycie przez studentów kompetencji prakseologicznych: metodycznych umiejętności konstruowania programów warsztatów/szkoleń/treningów w zakresie kompetencji międzykulturowych.

Jednocześnie jednak można zaobserwować nierozwijanie tych treści w większości programów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela dzieci młodszych (pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna). Tymczasem zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, w realizacji programu kształcenia nadającego kwalifikacje nauczycielskie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, należy uwzględnić treści odnoszące się do: „Dostosowywania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka, w szczególności do możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dziecka należącego do mniejszości narodowej lub etnicznej, posługującego się językiem regionalnym, pochodzącego z rodziny pracowników migrujących, powracającego z zagranicy”.

Oznacza to zatem, że studenci – przyszli nauczyciele dzieci młodszych, powinni uzyskać także przygotowanie w zakresie planowania, organizowania i metodyki edukacji grup heterogenicznych pod względem kulturowym oraz zabezpieczania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci przez oferowanie adekwatnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że kompetencje nauczycieli do wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi wykraczają poza kompetencje międzykulturowe. W ich konstrukcji powinny być uwzględnione również kompetencje profesjonalne pracy dydaktyczno-wychowawczej w grupach heterogenicznych kulturowo i psychologiczno-pedagogicznej w zakresie wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Zaprezentowany stan oferty kształcenia akademickiego na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych obrazuje uwzględnianie raczej pierwszego komponentu: kompetencji międzykulturowych i to w sposób izolacyjny (odrębny przedmiot kształcenia w ramach zajęć ogólnopedagogicznych).

Badania porównawcze prowadzone w różnych krajach europejskich prowadzą do wniosków podobnych. Na przykład w projekcie badawczym, obejmującym analizę ustawodawstwa oświatowego oraz zawartości programów

kształcenia nauczycieli w odniesieniu do treści interkulturowych, prowadzonym w siedmiu krajach zachodniej i środkowowschodniej Europy, ustalono, że mimo uznania ważności edukacji międzykulturowej na poziomie przepisów prawa oświatowego, realizacja jej założeń w kształceniu akademickim nie przebiega w sposób efektywny. Treści z zakresu międzykulturowości są prezentowane w izolacji, najczęściej należą do grupy przedmiotów podstawowych na kierunkach pedagogicznych lub kształcenia nauczycieli języków obcych. Ponadto zaobserwowano różnice pomiędzy treściami przedmiotów w krajach zachodnioeuropejskich oraz środkowo-wschodnioeuropejskich. W pierwszym przypadku nacisk jest położony na multikulturowość i globalistyczny charakter edukacji, w drugim zaś na kwestie tożsamości i różnicy oraz warunki i efekty koegzystencji grup większościowych i mniejszościowych (Domović i in. 2013; Peček, Ermenc 2016).

Colin Cramer, Thorsten Bohl i Manuela Bois-Reymond wskazują na podstawie analizy programów kształcenia ośmiu krajów Unii Europejskiej, że zagadnienia dotyczące pracy z uczniami z grup wykluczanych (do takich zalicza uczniów odmiennych kulturowo) są w niewielkim stopniu reprezentowane w programach kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w porównaniu z treściami merytoryczno-metodycznymi dotyczącymi przedmiotów nauczania (Cramer i in. 2012). W piśmiennictwie zwraca się również uwagę na fakt, że nawet programy kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz edukacji inkluzyjnej nie obejmują znaczących bloków treściowych poświęconych pracy w klasach wielokulturowych (Peček, Ermenc 2016).

W praktyce można zaobserwować, że ta niewielka reprezentacja treści kształcenia w programach akademickiego nauczania koresponduje z wynikami sondaży i badań prowadzonych w środowisku oświatowym². Obrazują one niski poziom przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem odmiennym kulturowo w przedszkolu i szkole, do diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci oraz projektowania i wdrażania właściwych strategii wsparcia (Błęszyńska 2010; Bidziński i in. 2013). Podobne wyniki można znaleźć w zagranicznych analizach stopnia przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo – często deklarują oni niewystarczający poziom kompetencji w tym zakresie (Komisja Europejska 2007; Ray, Bowman 2003; Ryan, Ackerman, Song 2005; Peček, Ermenc 2016). Taki stan może dowodzić nieumiejętności

² Warto odnotować, że badania te były prowadzone z różnych perspektyw: zarówno z perspektywy pedagogiki międzykulturowej, jak i z perspektywy pedagogiki specjalnej.

transferowania przez absolwentów studiów pedagogicznych wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej i wielokulturowej na umiejętności diagnostyczne, dydaktyczno-wychowawcze i wspierające (terapeutyczne), które są konieczne do zastosowania w rzeczywistości instytucji edukacyjnych. Ponadto implikuje konieczność projektowania alternatywnych programów kształcenia/doskonalenia zawodowego nauczycieli, w których treści z zakresu edukacji klas wielokulturowych i wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z doświadczania odmienności kulturowej będą realizowane w sposób systematyczny w ramach toku kształcenia wielu przedmiotów.

Badani nauczyciele kompetencje do pracy z uczniem odmiennym kulturowo pozyskiwali różnymi drogami, dość rzadko w toku studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Częściej – dzięki samokształceniu i udziałowi w różnego rodzaju kursach, treningach i szkoleniach prowadzonych na ogół przez organizacje pozarządowe. Były więc to tzw. akcyjne sposoby nabywania wiedzy i umiejętności w zakresie organizowania kształcenia grup heterogenicznych, których członkami byli uczniowie odmienni kulturowo. Większość badanych wskazywała przy tym, że nigdy nie brała udziału w tego rodzaju szkoleniach – liczba respondentów, którzy w nich uczestniczyli, była niewielka (Błęszyńska 2010, Kosiba 2012). Ograniczenia możliwości rozwijania kompetencji pracy z uczniami odmiennymi kulturowo znalazły odzwierciedlenie w samoocenie badanych. W analizowanych grupach pracownicy oświatowi niekorzystnie określali stopień własnego przygotowania do pracy z uczniami-obcokrajowcami. Większość badanych uważała, że ich przygotowanie jest niskie lub żadne (Błęszyńska 2010). W piśmiennictwie wskazywany jest również deklarowany brak potrzeby nauczycieli w odniesieniu do podnoszenia swoich kwalifikacji dotyczących pracy z uczniem cudzoziemskim lub z doświadczeniem migracyjnym (Białek 2015).

Ten nieoptymistyczny obraz nauczycieli nieprzygotowanych do wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi należy zestawić z dostępną ofertą edukacyjną w tym zakresie. Jeśli chodzi o formy zdobywania kwalifikacji zawodowych do pracy z osobami odmiennymi kulturowo, to na poziomie akademickim są to przede wszystkim studia I i II stopnia na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych, o specjalności *edukacja międzykulturowa*³.

³ Najczęściej nie są one realizowane wraz z modulem nauczycielskim (przygotowanie do prowadzenia przedmiotu) lub przygotowaniem np. do pracy w charakterze pedagoga resocjalizacyjnego i opiekuńczo-wychowawczego. Oznacza to, że absolwenci chcący pracować

Jeśli natomiast chodzi o formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym nauczycieli edukacji elementarnej, w zakresie wspierania uczniów odmiennych kulturowo, to można je podzielić na:

- kursy, szkolenia, treningi i warsztaty na temat kultury kraju pochodzenia uczniów, komunikacji międzykulturowej, wrażliwości i adaptacji kulturowej oraz antydyskryminacji i zasad równego traktowania (akcyjne sposoby nabywania wiedzy/umiejętności);
- studia podyplomowe z zakresu komunikacji i/lub edukacji międzykulturowej (systematyczne, rozciągnięte w czasie sposoby nabywania wiedzy/umiejętności).

Większość wymienionych form uzyskiwania kwalifikacji zawodowych i doskonalenia zawodowego ma charakter monospecjalizacyjny. Oznacza to zatem, że prawdopodobnie formy te będą podejmowane przez te osoby, które ze względu na zainteresowania lub sytuację zawodową są zmotywowane do podjęcia kształcenia o takim profilu. Zważywszy jednak na fakt, że dzieci z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z uchodźstwa, cudzoziemstwa, migracji, reemigracji, stanowią ogółem niewielki odsetek uczniów w polskich placówkach oświatowych, liczebność zainteresowanych kandydatów do podjęcia kształcenia, zwłaszcza na poziomie studiów I i II stopnia, może nie być znacząca.

Na podstawie diagnoz niskich kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, wynikającymi z różnic kulturowych (uchodźstwa, migracji) i ze zmiany środowiska edukacyjnego (reemigracji), oraz analizy istniejącej oferty kształcenia i doskonalenia w tym zakresie, w 2014 roku uruchomiono na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie unikatową formę doksztalcania nauczycieli⁴ – studia podyplomowe „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami edukacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)”. O jej oryginalnym charakterze świadczy fakt, że nie ma porównywalnego odpowiednika na rynku usług edukacyjnych w Polsce.

w charakterze nauczyciela lub wychowawcy, są zobligowani do uzupełnienia kwalifikacji nauczycielskich.

⁴ Kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na poziomie studiów podyplomowych może uzyskać tylko słuchacz mający przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje nauczycielskie do prowadzenia przedmiotu/typu zajęć, dlatego mowa jest tu o doksztalcaniu nauczycieli.

Jest to kompleksowy program kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu i na I etapie edukacyjnym oraz do wspierania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z uchodźstwa, migracji i reemigracji. Strategią konstruowania tego programu nauczania było włączenie modułu międzykulturowego w obręb modułów zajęć warunkujących uzyskanie przez słuchaczy uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Tym samym zrezygnowano z monospecjalności na rzecz multispecjalności. Przygotowanie wysoko wyspecjalizowanej kadry pedagogicznej do pracy w przedszkolach i klasach I–III zostało uzupełnione przygotowaniem w zakresie organizowania kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Zabieg ten miał na celu podniesienie konkurencyjności absolwentów na oświatowym rynku pracy. Wiązał się jednak również z założeniem, że przygotowanie do pracy z uczniem odmiennym kulturowo i reemigrującym powinno odbywać się równoległe do kształcenia merytoryczno-metodycznego na danym etapie edukacyjnym, a treści te powinny przenikać treści przedmiotowe.

W związku z tym odbiorcami tak skonstruowanej oferty doszkalania zawodowego mogły się stać osoby o zróżnicowanych potrzebach:

- nauczyciele, którzy chcieli uzupełnić swoje kwalifikacje o przygotowanie do pracy z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego);
- nauczyciele, którzy chcieli zdobyć kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, a przy tym – dodatkowo – uzyskali możliwość zdobycia kompetencji w zakresie wsparcia ucznia z trudnościami adaptacyjnymi.

Założenia programu kształcenia w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)

Założenia programu kształcenia w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego) bazują na konkluzjach z prowadzonych w tym obszarze badań oraz rekomendacjach formułowanych na ich podstawie. W literaturze przedmiotu podkreślany jest fakt, że treści dotyczące pracy

z uczniami o zróżnicowanych doświadczeniach kulturowych i językowych oraz działań prointegracyjnych w obrębie klas heterogenicznych powinny być obligatoryjnym komponentem programów studiów I i II stopnia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz form dokształcania zawodowego nauczycieli. Zaznacza się, że nie wystarczy włączenie treści tego rodzaju w postaci pojedynczego przedmiotu, ale istotne jest holistyczne podejście do projektowania programu kształcenia. Oznacza to, że takie treści powinny być systematycznie włączane do wszystkich przedmiotów – nie tylko ogólnopedagogicznych, lecz również dydaktycznych. W ten sposób możliwe jest obudzanie świadomości u przyszłych nauczycieli, że ich zadaniem jest bycie nauczycielem wszystkich uczniów w danej klasie – a bycie nauczycielem osób z grup mniejszościowych nie jest czymś addytywnym i fakultatywnym (Komisja Europejska 2007; Peček, Ermenc 2016). Podobne konkluzje pojawiają się w odniesieniu do analiz programów kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji. Zaznacza się, że przyszli nauczyciele w większym stopniu będą doskonalili swój warsztat przez poznawanie strategii nauczania i wspierania uczniów klas heterogenicznych kulturowo podczas zajęć z zakresu wczesnej edukacji i dydaktyk szczegółowych, niż podczas ogólnego przedmiotu podejmującego temat zróżnicowania kulturowego w toku kształcenia ogólnoakademickiego (Daniel, Friedman 2005).

Założenia programu kształcenia odnoszą się również do założeń inkluzji edukacyjnej. Mimo braku zgody co do jednoznacznej definicji edukacji włączającej (Chrzanowska 2015, Szumski 2010), współcześnie zakłada się, że polega ona na takiej rekonstrukcji systemu szkolnego, dzięki której każdy uczeń, niezależnie od rodzaju oraz stopnia doświadczanych specjalnych potrzeb edukacyjnych, może mieć szansę nie tylko na integrację przestrzenną i programową w procesie edukacji, lecz także na stworzenie mu warunków, w których jego potrzeby osobiste i społeczne, w tym potrzeba przynależności do społeczności rówieśników, będą rozwijane, a dążyć się to będzie w szkole ogólnodostępnej, znajdującej się najbliżej miejsca jego zamieszkania (Kupisiewicz 2013). W szerokim ujęciu kategoria włączania edukacyjnego odnosi do różnych grup uczniów doświadczających niekorzystnych konsekwencji rozwojowych i edukacyjnych wynikających zarówno z niepełnosprawności, jak i biedy, ubóstwa, dziedziczenia kulturowego, pochodzenia etnicznego, języka (Chrzanowska 2015). Odnosi się także do całościowej wizji funkcjonowania placówki, w której kultura włączania reprezentowana będzie przez wszystkie podmioty: nauczycieli, pracowników administracji, uczniów, rodziców. Jak zaznacza Iwona Chrzanowska: „[E]dukacja włączająca (...) [j]est wizją demokratycznej szkoły publicznej w pluralistycznym społeczeństwie”

(Chrzanowska 2015, s. 561). Tony Booth i Mel Ainscow (2002) wskazują, że o poziomie przygotowania placówki do realizacji edukacji inkluzyjnej decydują trzy wymiary jej funkcjonowania: (1) kultura włączania (tworzenie wspólnoty, w której każda jednostka jest szanowana, a jej potrzeby są uwzględniane oraz panuje gotowość do współpracy i wzajemnej pomocy); (2) struktury włączające (tworzenie szkoły dla wszystkich, traktowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jako integralnego elementu organizacji kształcenia, nie zaś dodatkowego serwisu świadzonego obok głównego nurtu działalności placówki); (3) praktyki włączające (metody nauczania i wychowania dostosowane do różnorodnych potrzeb i możliwości uczniów).

Założeniami programu kształcenia na studiach podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” uczyniono więc:

- komplementarność modułu międzykulturowego w stosunku do przedmiotów z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz przenikanie tych treści do treści przedmiotowych;
- podejście inkluzyjne – ukierunkowanie na organizowanie rzeczywistej edukacji wspólnego nurtu zamiast włączenia lokacyjnego (przestrzennego) uczniów z trudnościami adaptacyjnymi w obręb grupy przedszkolnej lub klasy szkolnej – nacisk na strategie interakcyjne i kooperacyjne, równoległe do wsparcia reedukacyjnego, pozalekcyjnego (jak nauczanie języka polskiego, zajęcia wyrównawcze) (por. tabela 1).

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że podstawowe bariery dla dostosowywania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka z doświadczeniem zmiany środowiska edukacyjnego (Białek 2015; Błeszyńska 2010; Bidziński i in. 2013; Dąbrowa, Markowska-Manista 2013; Nazaruk 2014; Nikitorowicz 2009) to:

- brak wiedzy na temat specyfiki wymagań edukacyjnych dzieci uchodźczych, migrantów, reemigrantów oraz istoty przejawianych różnic kulturowych;
- żywione stereotypy i uprzedzenia (wynikające z braku wiedzy i z braku bezpośrednich interakcji);
- brak osobistych kontaktów z uczniami z trudnościami adaptacyjnymi.

W związku z tym, konstruując program kształcenia, zwrócono uwagę na czynniki mające znaczenie dla zwiększania efektywności działań edukacyjnych w odniesieniu do grup uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i założono, że istotnym celem jego realizacji będzie:

- dostarczenie wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, wynikających z uchodźstwa, migracji i reemigracji;
- ćwiczenie umiejętności profesjonalnych diagnozowania potrzeb edukacyjnych oraz projektowania i wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- zapewnienie osobistych interakcji z dziećmi odmiennymi kulturowo i reemigrującymi (podczas realizacji praktyk zawodowych);
- umożliwienie dokonywania autorefleksji na podstawie doświadczeń praktycznych (nadawanie rzeczywistości edukacyjnej wymiaru krytycznego przez ewaluację praktyk studenckich w formie moderowanej dyskusji grupowej).

Tabela 1. Komplementarność treści i podejście inkluzyjne w konstrukcji programu kształcenia

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (przedmioty lub grupy przedmiotów)	Moduł międzykulturowy (przedmioty lub grupy przedmiotów)
Psychologia rozwoju dziecka z elementami psychologii wychowawczej Aspekty socjalizacji dziecka w grupie rówieśniczej przedszkola i szkoły	Psychologiczne aspekty uchodźstwa, cudzoziemstwa, migracji i reemigracji w rozwoju dziecka
Elementy prawa oświatowego	Dzieci uchodźcze, cudzoziemskie i reemigrujące w polskim systemie wychowania i kształcenia
Pedagogika przedszkolna z warsztatem metodycznym Pedagogika wczesnoszkolna z warsztatem metodycznym	Edukacja i wychowanie w kulturach świata
Metodyki szczegółowe edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (językowa i polonistyczna; matematyczna; społeczno-przyrodnicza i ekologiczna; plastyczna; techniczna; komputerowa; fizyczna i zdrowotna) Praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole Elementy diagnostyki i terapii pedagogicznej dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym	Kompetencje międzykulturowe w pracy pedagogicznej Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi i ze zmianą środowiska edukacyjnego Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna (przedmioty lub grupy przedmiotów)	Moduł międzykulturowy (przedmioty lub grupy przedmiotów)
Konstruowanie programów nauczania oraz projektów edukacyjnych Planowanie, dokumentowanie i ewaluacja działań dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i w szkole	Konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz dokumentowanie pracy z uczniem z trudnościami adaptacyjnym
Praktyki asystencko-pedagogiczne Praktyki nauczycielskie – w przedszkolu i szkole (łącznie 150 godzin)	Praktyki pedagogiczne w placówce, w której prowadzone są zajęcia dla uczniów cudzoziemskich, uchodźczych, mniejszości narodowych i etnicznych, reemigrujących (przedszkole, szkoła, ośrodek dla uchodźców, inna instytucja, wolontariat w ramach projektów realizowanych przez instytucje pozarządowe – stowarzyszenia i fundacje) (30 godzin)

Nastawienie na prezentowanie i doskonalenie **strategii interakcyjnych i kooperacyjnych w pracy lekcyjnej, wspomagających inkluzję społeczną uczniów odmiennych kulturowo i zmieniających środowisko edukacyjne:**

Zabawy i gry w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Książki dla dzieci i literatura dziecięca

Dziecko w świecie sztuki

Drama i formy teatralne w przedszkolu i wczesnej edukacji

Metody kooperacyjne i aktywizujące w przedszkolu i wczesnej edukacji

Multimedia w edukacji z elementami uniwersalnego projektowania przekazu dydaktycznego

Partnerstwo edukacyjne: placówka, nauczyciel, uczeń, rodzic, instytucje, lokalna społeczność

Praca opiekuńczo-wychowawcza w przedszkolu i szkole z warsztatem metodycznym

Warsztat komunikacji interpersonalnej

Kultura żywego słowa i emisja głosu

Współczesne koncepcje edukacji małego dziecka

Podstawa programowa, programy kształcenia i podręczniki szkolne

Źródło: opracowanie własne⁵.

⁵ Na podstawie dokumentacji dotyczącej opisu efektów kształcenia dla programu kształcenia oraz dokumentacji związanej z programem studiów *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)* – załącznik do Uchwały nr 125/2014 Senatu UKSW z dnia 25 września 2014 roku.

Program studiów podyplomowych „Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)” uwzględnia 345 godzin zajęć dydaktycznych (kontaktowych), w tym 45 godzin wykładów, 180 godzin ćwiczeń, 90 godzin konwersatoriów, 30 godzin warsztatów oraz 180 godzin praktyk zawodowych, realizowanych podczas trzech semestrów studiów niestacjonarnych (tryb zjazdowy).

Ewaluacja programu kształcenia w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze wsparciem ucznia z trudnościami adaptacyjnymi (różnice kulturowe, zmiana środowiska edukacyjnego)

W trakcie trwania studiów podyplomowych oraz tuż po zakończeniu pierwszego cyklu kształcenia prowadzono procedurę ewaluacyjną, której celem było uzyskanie informacji zwrotnych od słuchaczy studiów podyplomowych na temat⁶:

- motywów wyboru oferty doksztalcania;
- oceny programu kształcenia;
- oceny kadry dydaktycznej (w odniesieniu do stopnia przygotowania merytorycznego i stosowanych metod dydaktycznych);
- oceny poziomu organizacji studiów;
- oceny edukacji i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z trudnościami adaptacyjnymi w placówkach oświatowych;
- samooceny wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie edukacji i wspierania uczniów z trudnościami adaptacyjnymi.

Do uzyskania danych zastosowano trzy sondaże diagnostyczne (ankiety ewaluacyjne wypełniane przez słuchaczy po każdym semestrze studiów) oraz przeprowadzono dwie dyskusje fokusowe (po zakończeniu pełnego cyklu kształcenia). Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić wysoki – deklaratorynie – poziom satysfakcji z podjęcia studiów. Słuchacze wysoko ocenili także

⁶ Analizowano wypowiedzi 22 słuchaczy I edycji studiów (III semestry w okresie XI 2014 – II 2016), następnie prowadzony był monitoring II edycji (X 2015 – II 2017) – 29 słuchaczy.

program kształcenia w zakresie doboru, zakresu i układu realizowanych treści oraz umiejętności przekazywania wiedzy przez osoby prowadzące zajęcia, podobnie jak stosowane przez nich formy i metody kształcenia. Prawie wszyscy badani zarekomendowaliby studia podyplomowe innym.

Interesujący jest fakt, że chociaż znacząca większość uczestników nie miała wcześniejszych doświadczeń z dziećmi odmiennymi kulturowo w pracy pedagogicznej oraz nie wybrała oferty kształcenia ze względu na moduł międzykulturowy (tylko ze względu na przygotowanie w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), to wszyscy uznali, że przygotowanie do pracy z uczniem odmiennym kulturowo będzie przydatne w ich dalszej karierze zawodowej, w związku ze współczesnymi ruchami migracyjnymi.

Znacząca większość uczestników zadeklarowała, że ich stosunek do dzieci odmiennych kulturowo zmienił się po ukończeniu studiów podyplomowych. Bezpośrednie poznanie dzieci z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z odmienności kulturowej lub reemigracji (dla większości słuchaczy była to pierwsza okazja do edukowania uczniów z Ukrainy, Kazachstanu, Rosji, Białorusi, Czeczenii, Syrii, Chin, Wietnamu, Peru, Kongo, Holandii, Wielkiej Brytanii) uwrażliwiło ich na potrzeby podopiecznych i pomogło w identyfikowaniu wyzwań edukacyjnych tej grupy dzieci, którą również zaczęli postrzegać jako zróżnicowaną – zwracali uwagę na większą łatwość w pracy z uczniami z Rosji, Białorusi, Ukrainy – ze względu na podobieństwa kulturowe i językowe, a także na trudności komunikacyjne i różnice w mentalności i pewnych wzorcach zachowań, jeśli chodzi o pracę z uczniami o azjatyckim pochodzeniu. Wszyscy uczestnicy potwierdzili wartość bezpośrednich interakcji z uczniami cudzoziemskimi i wynikającej z nich weryfikacji zdobytej wiedzy na temat różnic kulturowych, choć połowa uczestników uznała, że praca z dziećmi podczas praktyk była dla nich trudnym, pełnym wyzwań doświadczeniem (jednocześnie jednak znacząca część uczestników zadeklarowała, że była dobrze przygotowana do praktyk pedagogicznych).

W badaniach fokusowych szczególnie został uwydatniony proces stopniowej profesjonalizacji podejścia słuchaczy studiów podyplomowych do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Oceniając przebieg praktyk studenckich, poddawali odważnej konstruktywnej krytyce działania nauczycieli i zarządzających placówkami oświatowymi w odniesieniu do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla tej grupy uczniów oraz działań na rzecz integracji klasowej (zwracali uwagę na koncentrację nauczycieli na realizacji treści kształcenia z pomijaniem strategii lekcyjnych

o charakterze interakcyjnym i kooperacyjnym, a także częstą postawę negującą szanse edukacyjne uczniów).

Podsumowanie

Deskrypcja i analiza aktualnej oferty edukacyjnej na poziomie ogólnoakademickim i zawodowym w odniesieniu do pracy z uczniami reprezentującymi różne kultury obrazuje, że na kierunkach pedagogicznych/edukacyjnych zakłada się przede wszystkim nabywanie przez studentów kompetencji międzykulturowych, w tym prakseologicznych umiejętności przygotowywania zajęć na ich temat. Odbywa się to na ogół w ramach wyizolowanych przedmiotów o charakterze ogólnopedagogicznym. Chociaż w ofercie kształcenia oraz doskonalenia zawodowego są dostępne specjalności oraz studia podyplomowe, a także kursy, szkolenia i treningi, których przedmiotem jest problematyka międzykulturowa (np. specjalności na studiach I i II stopnia o nazwie *edukacja międzykulturowa*), to bardzo często nie nadają one kwalifikacji nauczycielskich, a zatem wymagają uzupełnienia wykształcenia w przypadku chęci znalezienia zatrudnienia w placówce oświatowej. Można zaobserwować monospecjalizacyjne podejście w projektowaniu tych form kształcenia i doskonalenia zawodowego. Oznaczać to może, że podejmujący je kandydaci to osoby, które stoją przed konkretnym wyzwaniem pracy w środowisku wielokulturowym i mają osobistą motywację do ich podjęcia. Tymczasem, jak wynika z omawianych wyników badań oraz z płynących z nich wniosków i rekomendacji, w przygotowaniu zawodowym nauczycieli szczególnie ważne jest kształtowanie kompetencji pedagogicznych do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo, rozumiane jako obligatoryjny komponent programów kształcenia, realizowany nie w formie pojedynczego przedmiotu ogólnopedagogicznego, lecz w toku studiów w ramach różnych przedmiotów, w szczególności tych o charakterze metodycznym. Jest to zgodne również z założeniami edukacji włączającej, której realizacja jest możliwa wówczas, gdy każdy nauczyciel ma poczucie odpowiedzialności za działania dydaktyczno-wychowawcze i wspierające nie tylko grup większościowych (dzieci niewykazujących wyzwań rozwojowych), lecz także całych zespołów uczniowskich, które mogą być zróżnicowane ze względu na potrzeby i możliwości poszczególnych uczniów. W polu zadań kształcenia ogólnoakademickiego i zawodowego, zwłaszcza na kierunkach nauczycielskich, znajdują się więc zadania przygotowywania nauczycieli do współtworzenia

kultury włączania, struktur włączających oraz aplikacji konkretnych strategii inkluzji na poziomie metodycznym i psychologiczno-pedagogicznym.

Zaprezentowana analiza innowacyjnej propozycji programu studiów podyplomowych – w stosunku do dotychczasowych ofert kształcenia i doksztalcenia zawodowego nauczycieli (ukierunkowanych na zdobycie kwalifikacji do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo i reemigrującymi) – pozwala na sformułowanie przypuszczenia, że obrana formuła łącząca dwie specjalizacje: edukację przedszkolną i wczesnoszkolną oraz edukację uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, może mieć znaczenie dla zwiększania efektywności kształcenia tej grupy uczniów. Choć hipoteza ta wymaga testowania, ważnym argumentem na jej rzecz jest to, że absolwenci studiów podyplomowych, znajdujący zatrudnienie jako nauczyciele w przedszkolach i szkołach, ze względu na dodatkową wiedzę i umiejętności, mogą stać się swoistymi liderami zmian w podejściu do uczniów z trudnościami adaptacyjnymi w swoich placówkach, gdy tacy podopieczni do nich trafiają. Zwiększa się szansa, że w codziennych przedszkolnych i wczesnoszkolnych interakcjach będą mogli realizować rzeczywistą edukację włączającą uczniów odmiennych kulturowo, a ponadto przygotowywać dzieci w młodszym wieku do funkcjonowania w środowisku różnokulturowym, zanim te będą miały okazję zetknąć się z rówieśnikami odmiennymi kulturowo.

Prowadzone działania ewaluacyjne realizacji programu kształcenia ujawniające perspektywę słuchaczy studiów podyplomowych pokazały ich zgodę odnośnie do uznania wartości uzyskanych kwalifikacji do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo dla dalszej pracy zawodowej, wobec obserwowanych i doświadczanych zmian geopolitycznych. Osobiste kontakty z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym w placówkach oświatowych oraz praca na rzecz ich psychopedagogicznego i dydaktycznego wspierania doprowadziły do zmiany postaw słuchaczy względem tych uczniów (na poziomie deklaratywnym).

Wysokie oceny programu merytorycznego, metodyki nauczania i organizacji studiów podyplomowych oraz deklarowana zmiana podejścia doksztalcających się nauczycieli do uczniów uchodźczych, cudzoziemskich, mniejszości narodowych i zmieniających środowisko edukacyjne są mobilizacją do dalszego doskonalenia oferty edukacyjnej, aby wiedza absolwentów miała nie tylko charakter deklaracyjny, ale przede wszystkim proceduralny i o walorze aplikacyjnym. Ponadto planowane są badania weryfikujące rzeczywisty poziom kompetencji słuchaczy – międzykulturowych i profesjonalnego diagnozowania potrzeb edukacyjnych, stosowania odpowiednich strategii dydaktyczno-wychowawczych

oraz projektowania i wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w pracy z uczniami odmiennymi kulturowo.

Bibliografia

- Białek Kinga (red.) (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bidziński Karol, Giermakowska Alicja, Ozga Anna, Rutkowski Mirosław (2013), *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego.
- Błeszyńska Krystyna (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Boecker Malte C. (2008), *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st Century*, Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo, <http://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> (dostęp 15.10.2016).
- Booth Tony, Ainscow Mel, *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Byram Michael (2003), *Cultural Studies and Foreign Language Teaching*, [w:] *Studying British Cultures: An Introduction*, Susan Bassnett (red.), London: Routledge.
- Chrzanowska Iwona (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Impuls.
- Cramer Colin, Bohl Thorsten, Bois-Reymond Manuela (2012), *Comparative Report Teacher Training. Project Governance of Educational Trajectories in Europe (GOETE)*, Frankfurt: University of Frankfurt.
- Daniel Jerlean, Friedman Susan (2005), *Taking the Next Step: Preparing Teachers to Work with Culturally and Linguistically Diverse Children*, „*Young Children, Beyond the Journal*”, www.naeyc.org/files/yc/file/200511/DanielFriedmanBTJ1105.pdf (dostęp 15.10.2016).
- Dąbrowa Ewa, Markowska-Manista Urszula (2013), *Kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Jolanta Muszyńska, Wioleta Danilewicz, Tomasz Bajkowski (red.), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Domović Vlatka, Gehrman Siegfried, Helmchen Jürgen, Krüger-Potratz Marianne, Petraović Ana (2013), *Einleitung: Lehrerbildung europäisch denken*, [w:] *Europäische Lehrerbildung Annäherung an ein neues Leitbild: Berichte aus West- und Südosteuropa*, Vlatka Domović, Siegfried Gehrman, Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz, Ana Petraović (red.), Münster: Waxmann.

- Jasiński Zenon (red.) (2010), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, INP: Opole.
- Komisja Europejska (2007), *How can Teacher Education and Training Policies Prepare Teachers to Teach Effectively in Culturally Diverse Settings? Report of the Peer Learning Activity*, http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_teaching_in_culturally_divers_settings.pdf (dostęp: 15.10.2016).
- Kosiba Grażyna (2012), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe, vol 24, nr 2(47), s. 127–138.
- Kupisiewicz Małgorzata (2013), *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo APS–WN PWN.
- Muszyńska Jolanta, Danilewicz Wioleta, Bajkowski Tomasz (red.) (2013), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nazaruk Stanisława (2014), *Dzieci uchodźców w polskiej szkole – możliwości i trudności w integracji na przykładzie wybranych szkół w powiecie bialskim*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Jerzy Nikitorowicz, Jolanta Muszyńska, Beata Boćwińska-Kiluk (red.), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nikitorowicz Jerzy (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz Jerzy, Muszyńska Jolanta, Boćwińska-Kiluk Beata (red.) (2014), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Peček Mojca, Ermenc Skubic Klara (2016), *Educating Teachers to Teach in Culturally and Linguistically Heterogeneous Classrooms*, „Journal of Contemporary Educational Studies”, nr 2, s. 8–25.
- Ray Aisha, Bowman Barbara (2003), *Learning multicultural competence: Developing early childhood practitioners' effectiveness in working with children from culturally diverse communities*. Final report to the A.L. Mailman Family Foundation. Initiative on Race, Class, and Culture in Early Childhood, Chicago: Erikson Institute.
- Ryan Sharon, Ackerman Debra J., Song Hao (2005), *Getting Qualified and Becoming Knowledgeable: Preschool Teachers' Perspectives on Their Professional Preparation*, Rutgers: the State University of New Jersey.
- Szczurek-Boruta Alina (2013), *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowych uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, Tom XXI, s. 155–169.
- Szumski Grzegorz (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Załącznik do Uchwały nr 125/2014 Senatu UKSW z dnia 25 września 2014 r.

TEACHING PROGRAMME OF SUPPORTING PUPILS WITH ADAPTATION PROBLEMS (REFUGEES, NON-NATIVES, RE-MIGRANTS) FOR TEACHERS. ASSUMPTIONS AND EVALUATION

SUMMARY

The aim of this paper is to present a unique form of postgraduate training for teachers in terms of preschool and early school education supporting pupils with the adaptation problems (refugees, non-natives, re-migrants) and to describe its assumptions and outcomes of its evaluation. The starting point for these considerations is analysis of the teachers' intercultural and methodical competences as well as contemporary educational academic offers in this field in Poland.

KEY WORDS

pupils with adaptation problems, cultural differences, teaching programme, postgraduate programme, intercultural competences, preschool and early school education

JUSTYNA BUDZIŃSKA, IZABELA SKÓRZYŃSKA, MACIEJ MICHALSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

HISTORIE „INNEGO”? MIĘDZYKULTUROWY WYMIAR SZKOLNEJ NARRACJI HISTORYCZNEJ W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ JAKOŚCIOWYCH POLSKICH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA/ UCZENIA SIĘ HISTORII (HISTORIA, HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO ORAZ PLASTYKA)

STRESZCZENIE

Podstawowym celem artykułu jest prześledzenie sposobu prezentacji treści międzykulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki dla poziomu ponadgimnazjalnego. Podstawą opracowania jest analiza ilościowo-jakościowa wybranych podręczników – tekst główny, poboczny, materiał ikonograficzny według wybranych kategorii analitycznych – realizowana w ramach ogólnopolskiego projektu „Gender w podręcznikach”, poszerzona i pogłębiona na potrzeby niniejszego artykułu.

SŁOWA KLUCZOWE

szkolna edukacja historyczna, wielokulturowość, międzykulturowość, szkolna narracja historyczna, podręczniki

Wprowadzenie

Ramą anonsowanego w tytule artykułu problemu udziału szkolnej narracji podręcznikowej w kształtowaniu postaw akceptacji dla wielu różniących się ludzi i ich kultur uczyniliśmy nauczanie/uczenie się międzykulturowe. Nasz tekst obejmuje okres od 1989 do 2016 roku i dotyczy polskiej edukacji historycznej z naciskiem położonym na podręczniki do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki. Podręcznik traktujemy jako źródło kształtowania kompetencji oraz wiedzy o historii i kulturze zarówno historycznych, jak i współczesnych społeczeństw. Zarazem mamy świadomość, że w chwili, gdy zamykamy nasz tekst, toczy się w Polsce batalia o kolejną reformę i spór o treści edukacji historycznej. Jest kwestią otwartą, czy treści te wzbogacone zostaną także o postulaty międzykulturowości. Projekt kolejnej nowej podstawy programowej raczej każe myśleć sceptycznie na ten temat.

Ostatnie półwiecze było w Polsce okresem intensywnego budowania społeczeństwa obywatelskiego i otwartego. Jednym ze wskaźników tego procesu był/ jest stosunek obywateli polskich do innych grup, w tym narodów, mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych. Innym – samoocena Polaków w kontekście relacji z „innymi”. Kolejnym – kultura historyczna, w tym zwłaszcza szkolna edukacja historyczna, jej narracje i ich skuteczność w kształtowaniu wiedzy, kompetencji, wrażliwości i wyobraźni historycznej, także, choć nie jedynie, w kierunku międzykulturowości.

Współbrzmiające z postulatami i rozwiązaniami prawnymi proponowanymi przez agendy Unii Europejskiej polskie dążenia równościowe, choć budzą kontrowersje, wywołują spory i debaty, obiecują też kolejnym grupom równouprawnienie. Zmiany programowe w edukacji (1999, 2008, 2012, 2016), wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli edukacji międzykulturowej (Sielatycki 2004), ustawa o *mniejszościach narodowych i etnicznych* oraz o *języku* regionalnym (2005), ustawa senioralna (2015), to tylko kilka próbrównościowych rozwiązań prawnych przyjętych przez kolejne polskie rządy po roku 1989. Na te dążenia państwa do uregulowań prawnych w relacjach „mniejszość – większość”, „swojskość – obcość” nałożyły się niezliczone projekty edukacyjne, społeczno-edukacyjne i artystyczne, proponowane głównie przez organizacje pozarządowe, których waga zdawała się nie do przecenienia, choć skutek, zwłaszcza jego trwałość, trudna jest – szczególnie w obliczu kryzysu migracyjnego – do oszacowania.

Edukacja nie jest samotną wyspą na oceanie relacji społecznych, a szkolna narracja historyczna, choć odnoszona do przeszłości, jest jednym z elementów określających charakter tych relacji (Matusak 2003).

Szkolna edukacja historyczna

Historia nauczana w szkole jest celową, świadomą i zorganizowaną formą kultury historycznej. Od roku 1991 znajduje się ona w stanie permanentnej reformy, kształtowana, niekiedy jednocześnie, a ostatnio na zasadzie opozycji, przez dwie różne polityki historyczne.

Pierwsza z tych polityk, proeuropejska, zapoczątkowana została przez Biuro Reformy MEN w roku 1991. Przez całe lata 90. XX wieku trwały przygotowania do kompleksowej reformy szkolnej, którą wprowadzono w roku 1999. W tym czasie zmieniały się cele, treści i metody szkolnej edukacji historycznej ukierunkowanej na wartości europejskie, a w sensie metodycznym wpisującej się w paradygmat humanistyczny (Sajdak 2013).

Po 1999 roku gruntownie przebudowano w Polsce system szkolny, a edukację historyczną nasycono treściami społecznymi, cywilizacyjno-kulturowymi oraz lokalnymi i regionalnymi współgrającymi z postulatem kształtowania tożsamości obywatelskiej i społeczeństwa otwartego (Matusak 2003). Projekt ten zakładał również przeniesienie akcentów z treści edukacji historycznej i jej encyklopedycznego wykładu na rzecz kształtowania kompetencji kluczowych i kulturowych uczniów, a w konsekwencji ich krytycznych postaw zarówno wobec przeszłości, jak i teraźniejszości – paradygmat krytyczny (Sajdak 2013).

Te zmiany w edukacji postępowały wraz z liberalizacją gospodarki i informatyzacją. W pierwszym przypadku, obok argumentów merytorycznych, także ekonomiczne spowodowały, że na rynku wydawniczym pojawiły się liczne alternatywne tytuły podręczników do nauczania/uczenia się historii. Proces informatyzacji otworzył z kolei dostęp do licznych alternatywnych źródeł informacji na temat przeszłości, podobnie jak do różnych ośrodków kształtujących opinię publiczną na ten temat. Pozostająca w latach 90. XX wieku szkolna edukacja historyczna nie nadążała za tymi zmianami, podobnie jak za zmianami w historiografii, o których na wyrost sądziliśmy, że szybko i skutecznie przenikną do szkolnej narracji historycznej.

Największy problem w polskim systemie oświaty sprawiają kompetencje przekrojowe uczniów, wśród których wymienia się: kompetencje informatyczne,

związane z przedsiębiorczością i obywatelskie. Z punktu widzenia naszych badań ważne są te ostatnie, w tym aktywny udział dzieci i młodzieży w życiu szkoły i społeczności lokalnej oraz myślenie krytyczne. W świetle wniosków z badań nt. „Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie” (2011/2012) uczniowie w UE, w tym w Polsce, dobrze opanowują znajomość języków obcych, ale notują deficyt umiejętności społecznych (Płatos 2013). Zwracają na to uwagę autorzy raportu „Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce”. W rekomendacjach raportu wskazano (2015) między innymi, że jakkolwiek „główną rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych i obywatelskich dzieci i młodzieży powinna odgrywać edukacja formalna”, to zarazem zadanie to jest delegowane niemal wyłącznie na organizacje pozarządowe. Tych zaś jest „zbyt mało i mają zbyt ograniczone możliwości działania, by samodzielnie mogły rozwiązywać istniejące problemy” (*Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce* 2015, s. 48).

Już w roku 2005, gdy proeuropejski nurt edukacji historycznej wydawał się przynosić pierwsze owoce, głos zabrali zwolennicy „nowej polityki historycznej” (drugiej ze wspomnianych polityk historycznych), postulujący unarodowienie historii i powrót do szkoły kształtującej postawy patriotyczne młodzieży. Ponieważ oczekiwane przez autorów „nowej polityki historycznej” zmiany przebiegały zbyt wolno, jej zwolennicy sięgnęli do pozaszkolnych form kultury historycznej, fundując między innymi muzea narracyjne (Powstania Warszawskiego, Historii Polski) i wspierając niszowe do tej pory praktyki odtwórcze. „Nową politykę historyczną” wspierał pion edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej (Julkowska 2012; Skórzyńska, Budzińska 2012). Rosnące zainteresowanie przeszłością stało się inspiracją dla komercyjnych praktyk wydawniczych. Na polskim rynku pojawiła się niespotykana wcześniej oferta wydawnictw historycznych dla młodzieży, włącznie z dodatkami do gazet i tygodników. Dzięki Internetowi nastąpiła pluralizacja dyskursu historycznego, powszechnie dostępnego w różnych jego odmianach, formach i opcjach politycznych, słabo poddającego się przy tym krytyce, w rozumieniu zdolności oceny jego wartości poznawczej przez młodych odbiorców.

Procesy te zbiegły się w czasie z tworzeniem od roku 2004 Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, co zaowocowało biurokratyzacją szkoły. Zmiany organizacyjne i formalno-prawne nie sprzyjały też szkolnej edukacji historycznej. W efekcie oderwała się ona od funkcjonujących w obiegu pozaszkolnym treści historycznych. Jedną z bardziej przenikliwych diagnoz w tej sprawie sformułował Marcin Wilkowski (2012):

polska edukacja historyczna nie jest w stanie realizować dzisiaj swojego podstawowego zadania – skutecznego przekazywania wiedzy o faktach i procesach historycznych oraz kompetencji krytycznego myślenia o historii. Działając w sytuacji pogłębiającej się wciąż społecznej alienacji przeszłości system edukacji replikuje wciąż stare paradygmaty nauczania – tak jakby nie istniał Internet (i Wikipedia), masowe media czy przemysł rozrywkowy, w nie mniejszym niż szkoła stopniu wpływający na to, jak myślimy o przeszłości i co z niej jest dla nas najważniejsze. To wszystko wymaga chyba podstawowych zmian w koncepcji uczenia historii. Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej to coś więcej niż wykorzystywanie zasobów i narzędzi cyfrowych w szkole. Dla mnie oznacza on zmianę sposobu myślenia o zasadach, modelu i celach edukacji historycznej, dla którego stałą perspektywą jest cyfrowa kultura i zjawiska w niej obserwowane, takie jak konwergencja mediów, społecznościowe tworzenie wiedzy, oddolne inicjatywy samoedukacyjne, hakowanie rozumiane pozytywnie jako dostosowywanie systemów do własnych potrzeb, wolny obrót treści i idei czy remiks.

Szkolna edukacja historyczna zaczęła przegrywać rywalizację z pozaszkolnymi instytucjami i formami kultury historycznej. Problemem stała się też polifoniczność form i treści aktualizacji przeszłości, w czym ogromny udział mają nowe media, w tym Internet.

W 2008 roku po raz kolejny doszło do zmiany zapisu podstawy programowej kształcenia ogólnego (kolejna zmiana w 2012 roku), w tym zmiany założeń szkolnej edukacji historycznej. Przeniesiono wówczas wykład historii najnowszej z gimnazjum do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej, a w klasach licealnych o profilu matematyczno-przyrodniczym oraz w szkołach zawodowych wykład historii kontynuowany był w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo. Zmiana ta przyniosła wzrost liczby godzin historii oraz historii i społeczeństwa w polskiej szkole publicznej, ale ponownie zmieniła się ich jakość.

Jak w tym kontekście przedstawia się realizacja postulatów edukacji międzykulturowej w szkolnej narracji historycznej?

Międzykulturowy wymiar szkolnej edukacji historycznej

Za postulatem Europy regionów, a potem ojczyzn stanęły już w latach 90. XX wieku międzykulturowe ujęcia szkolnej edukacji historycznej (choć oczywiście nie tylko jej). W opublikowanym w roku 2004 podręczniku *Edukacja międzykulturowa: poradnik dla nauczyciela* pod redakcją Anny Klimowicz, uczenie się międzykulturowe zdefiniowano jako:

uczenie się o tym, jak postrzegamy innych ludzi, którzy bardzo różnią się od nas. Dotyczy nas. Dotyczy naszych znajomych i przyjaciół oraz tego, jak działamy razem, aby zbudować społeczność, w której panuje sprawiedliwość. Dotyczy więzi, jakie mogą stworzyć między sobą społeczności, aby promować równość, solidarność i szanse dla wszystkich. Pogłębia szacunek i promuje godność w stosunkach między kulturami, zwłaszcza, gdy część z nich należy do mniejszości, a pozostałe stanowią większość (Sielatycki 2004, s. 11 za: Radą Europy i Komisją Europejską, Strasburg 2000).

Założenia edukacji międzykulturowej włączone do programów poszczególnych przedmiotów szkolnych jako ich treści i/lub strategie działania zakotwiczone są każdorazowo w podstawie kształcenia ogólnego, a rozwinięte i pogłębione w podręcznikach, które nadal stanowią podstawowe źródło wiedzy o merytorycznym i metodycznym charakterze praktyk edukacyjnych w polskiej szkole (Maternicki 1986). Jak wynika z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (badanie dobrych praktyk 2013; badanie realizacji podstawy programowej 2013), nader często podręcznik:

(...) organizuje cały proces dydaktyczny (...). Część nauczycieli wykorzystuje wszystkie treści podręcznika – zarówno autorską narrację, jak i elementy obudowy dydaktycznej, a zwłaszcza zamieszczone w podręczniku materiały źródłowe i zadania. Bywa, że tekst jest czytany na głos i komentowany przez nauczyciela lub uczniów. Zdarzają się też niepoprawne z punktu widzenia dydaktyki lekcje w całości wypełnione jedynie samodzielną pracą uczniów z podręcznikiem (...). Podręcznik pozostaje wciąż podstawowym źródłem wiedzy niezbędnej do wykonania prac domowych. (...) Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że postrzegają oni regularne korzystanie z obudowy dydaktycznej oferowanej w podręcznikach jako istotny element w kształtowaniu różnych kompetencji – w tym zwłaszcza

czytania ze zrozumieniem, wnioskowania oraz krytycznego myślenia (...) (Choińska-Mika i in. 2014, s. 227–228).

W latach 2010–2015 przeprowadzono w Polsce dwa kompleksowe badania szkolnej narracji podręcznikowej, w tym narracji historycznej. Były to: projekt „Niegodne historii. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w dziejach w świetle analizy polskich podręczników do nauki historii na poziomie gimnazjalnym, realizowany w latach 2010–2014 (Narodowe Centrum Nauki) (Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2015) oraz ogólnopolski interdyscyplinarny projekt badawczy „Gender w podręcznikach”, realizowany w latach 2013–2015 (program „Obywatele dla demokracji”, Fundacja im. Stefana Batorego/Fundusze Norweskie) (Głowacka-Sobiech i in. 2016; Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2016; Budzińska i in. 2016). W obu projektach przeprowadzono badania ilościowo-jakościowe szkolnej narracji historycznej. W drugim z wymienionych projektów były to badania reprezentatywne ze względu na treści równościowe odniesione do kręgów etniczno-kulturowych, do narodowości, etniczności, religii, statusu, wieku, płci kulturowej.

Treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się historii w świetle wyników badań „Gender w podręcznikach”

W raporcie końcowym „Gender w podręcznikach”, dotyczącym szkolnej edukacji historycznej (wybrane podręczniki do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa na II, III i IV etapie edukacyjnym), przygotowanym w składzie: autorki i autor tego tekstu oraz Edyta Głowacka-Sobiech i Anita Napierała, znalazły się następujące wnioski ogólne: (1) w kwestii przedstawiania bohaterów/bohatek historycznych z innych kręgów etniczno-kulturowych ze względu na ich kolor skóry zdecydowanie dominuje biały mężczyzna (96 proc.), podobnie wśród kobiet jest to biała kobieta (93 proc.); (2) nieco ponad 90 proc. narracji w badanych podręcznikach odnosi się do chrześcijaństwa, w tym blisko 50 proc. do katolicyzmu, inne wyznania czy systemy religijne są wzmiankowane i/lub omawiane epizodycznie, np. w związku z genezą ich powstania i/lub w kontekście konfliktów religijnych. W podręcznikach dominują też wskazywani imiennie mężczyźni i kobiety o wysokich statusach społecznych, kulturowych i ekonomicznych.

Szkolna narracja historyczna „należy” zatem do białych męskich przedstawicieli historycznych społeczeństw, którzy dysponowali pełnią praw i/lub licznymi przywilejami. Bardzo rzadko przedstawiani są w podręcznikach przedstawiciele, a jeszcze rzadziej przedstawicielki, innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. Reprezentacja przedstawicieli i przedstawicieli innych grup narodowych i etnicznych, aczkolwiek procentowo wysoka (między 30 i 40 proc.), dotyczy w pierwszym rzędzie antropomorfizowanych narodów, grup etnicznych i wyznań oraz kościołów, a w drugim rzędzie anonimowych bohaterów zbiorowych, reprezentujących te grupy i wywodzących się z europejskiego kręgu kulturowego. W opisie relacji między wielu różniącymi się grupami dominują związki polityczne w tym konflikty (Głowacka-Sobiech i in. 2016), brakuje natomiast zdecydowanie odniesień do dialogu i współpracy.

Nieco inaczej przedstawia się sytuacja w podręcznikach do historii i społeczeństwa dla klasy drugiej i trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej. Tu bowiem dochodzi do problematyzacji treści dla poszczególnych (pozostających do wyboru wyjąwszy jeden) bloków tematycznych. I tak, w przypadku losowo wybranego podręcznika *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni* (Markowicz, Pytlińska, Wyroda 2013a) tytułowi rządzący i rządzeni to biali mężczyźni. Nie ma w podręczniku przedstawicieli czy przedstawicielek innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. Podobnie rzecz się przedstawia w wybranym podręczniku do bloku *Historia i społeczeństwo. Ojczyzny Panteon i ojczyste spory* (Markowicz, Pytlińska, Wyroda 2013b), gdzie także dominują biali mężczyźni indywidualnie i zbiorowo. W trzecim z przebadanych podręczników do klasy drugiej/trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina* (Markowicz, Pytlińska, Wyroda 2013c) niedoreprezentowane są kobiety i mężczyźni, dziewczęta i chłopcy innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. Obok relacji politycznych i konfliktów, ze względu na problematykę tych podręczników pojawiają się także inne typy więzi/dystansu społecznego, w tym sąsiedzkie i rodzinne.

Na podstawie przeprowadzonych badań szkolnej narracji podręcznikowej w zakresie historii oraz historii i społeczeństwa dotyczących treści międzykulturowych tychże podręczników ustalono, że historia szkolna jest zdecydowanie historią narodową, europejską i europocentryczną „uwikłaną” w konflikty na tle narodowościowym, etnicznym, religijnym. Wątki wielo- i międzykulturowe, jakkolwiek obecne w szkolnej narracji podręcznikowej, w sposób stereotypowy

przedstawiają osiągnięcia mniejszości/większości narodowych i etnicznych w dziejach (cywilizacje starożytne na całym świecie, ale już włoski renesans, francuskie oświecenie, egzotyczna kultura Inków i Azteków, brak szerszych odniesień do kultur afrykańskich, afroamerykańskich itd.), a ponadto występują one w narracji w dużym rozproszeniu, są też znacznie częściej poruszane podczas omawiania historii XIX i XX wieku, niż w historii epok wcześniejszych. To samo dotyczy różnic ze względu na kolor skóry – historię ludności zamieszkującej inne kontynenty poznajemy dzięki podręcznikom do nauczania/uczenia się historii epizodycznie aż do wieku XIX, dla wieków zaś XIX i XX w związku z historią kolonialną oraz historią totalitaryzmów.

W sensie ilościowym i jakościowym dominują w szkolnej narracji podręcznikowej sprawcy konfliktów narodowych i etnicznych. Obszernie zatem opisuje się w podręcznikach dokonania europejskich kolonizatorów, ale prawie wcale kultury skolonizowane, dyktatorów z Niemiec, Korei czy ZSRR, ale niemal zupełnie obywateli i obywaterek tych państw. Wśród wielkich tego świata reprezentujących pozaeuropejski krąg kulturowy znajdujemy w podręcznikach jedynie Mahatmę Ghandiego (ale już Indira Ghandi pojawiła się tylko w jednym podręczniku) czy Martina Lutera Kinga. Wśród kobiet są to zamieszczane sporadycznie, anonimowe fotografie niewolnic czy np. czarnoskórych wokalistek jazzowych. Ponieważ szkolna narracja podręcznikowa jest zdecydowanie europocentryczna, takie grupy etniczno-kulturowe, jak Chińczycy, Japończycy, Afroamerykanie, Afrykanie, Koreańczycy, Turcy, Arabowie, Hindusi itd. pojawiają się w podręcznikach jako przywódcy, głowy państw, dyktatorzy, żołnierze, powstańcy (często jako sprawcy przemocy, np. Korea Północna, Chiny). Do tego samego porządku, różnic kulturowych słabo reprezentowanych w podręcznikach (wyjątkiem jest epoka starożytna i wczesne średniowiecze), należą też pozachrześcijańskie wyznania i kościoły oraz wierni pozachrześcijańskich religii. Ich historia jest przy tym historią wybitnych duchownych i myślicieli (rzadko kobiet, choć w podręcznikach do gimnazjum jest taki potencjał ikonograficzny, słabo jednak wykorzystany *vide* Herrada z Landsbergu) oraz także konfliktów religijnych. Ta sama uwaga dotyczy Romów (Cyganów) niewolników czy chłopów pańszczyźnianych, których historia jest z kolei wyłącznie historią ofiar (Głowacka-Sobiech i in. 2016). Do grupy dowartościowanych przez autorów/autorki podręczników należą Żydzi.

Treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się plastyki w świetle wyników badań „Gender w podręcznikach”

W ramach projektu „Gender w podręcznikach” zostały poddane analizie także podręczniki do plastyki/sztuki w szkole podstawowej i gimnazjum (Budzińska i in. 2016). Z plastyką jako samodzielnym przedmiotem szkolnym spotykają się uczennice i uczniowie szkół podstawowych (klasy IV–VI) i gimnazjów (klasy I–III). Podstawowy wokabularz pojęć i zagadnień z zakresu sztuk plastycznych (wizualnych/sztuki/plastyki), niezbędny do świadomego poruszania się w rzeczywistości artystycznej, egemplifikowany jest dominującą w badanych przez nas podręcznikach formą budowania narracji, tworzoną przez różnorodne materiały wizualne. W *Podstawie programowej przedmiotu Plastyka, II etap edukacyjny, klasy: IV–VI* (2009, s. 28–29) wśród treści nauczania odnajdujemy zapis, że uczeń/uczennica „określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska”, z kolei w ramach recepcji sztuki „rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki)”. W gimnazjum uczeń/uczennica „uczestniczy w kulturze poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współczesnej, mając poczucie związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową, szanując jednocześnie odrębności innych kręgów kulturowych” oraz „rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, postrzegając je w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze, a także opisuje związki zachodzące między nimi (posługując się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki)” (*Podstawa programowa przedmiotu Plastyka, II etap edukacyjny, klasy: IV–VI* 2009, s. 29–30).

Wspomniany kanon dzieł i twórców, obejmujący w szczególności sztukę do końca XIX wieku, można określić jako pozytywistyczny, nie podejmuje prób poszukiwań nieoczywistych (w rozumieniu: rzadko pojawiających się) egemplifikacji obrazowych, zamiast których pojawiają się zazwyczaj rzeczy i twórcy z kategorii „znane/i i lubiane/i” (dzieła J. Matejki, M. Bacciarellego, L. Berniniego, Caravaggia, Michała Anioła, L. da Vinci itd.; np. w podręczniku: Lukas, Onak 2011, nazwisko L. Berniniego pojawia się dwa razy, V. van Gogha trzy

razy; natomiast w podręczniku Stępień, Sygut 2003 – Michał Anioł występuje aż cztery razy, L. da Vinci trzy razy). Można odnieść wrażenie (potwierdzone badaniami), że kanon nazwisk i dzieł stanowiących, zgodnie z wytycznymi podstawy programowej, polskie i europejskie dziedzictwo kulturowe, mający pomóc uczniom/uczennicom odnaleźć (a przynajmniej próbować odnaleźć) własną tożsamość, zarówno w aspekcie przynależności do kultury śródziemnomorskiej, jak i narodowej, jest niezmienny bez względu na problemy świata współczesnego.

Za stereotypowe uznać należy także podejścia autorów podręczników do figury „Innego”. Otóż autorzy/autorki podręczników przejawiają tendencję to ukazywania np. Indian czy Aborygenów za pomocą bardzo schematycznego, uproszczonego i tworzonego niezgodnie z rzeczywistością (egzotyzacja) wyobrażenia na temat tych grup etnicznych. Szczególnie wyraźnie widoczne to jest w podręczniku do gimnazjum *Sztuka w zasięgu ręki*, w którym przedstawiono kolejno: „Tańczących Indian” (Stępień, Sygut 2003, s. 73, podpis pod fotografią) w strojach ludowych na tle nowoczesnych budynków, „Aborygenów” z przepaskami na biodrach i pomalowanymi twarzami podczas polowania (Stępień, Sygut 2003, s. 83) oraz rysunek „Indiańskiego stroju”, który zwraca uwagę na artefakt, a nie na człowieka, który go nosi (Stępień, Sygut 2003, s. 119).

Prowadząc badania polskich podręczników szkolnych ze względu na treści równościowe w ramach projektu „Gender w podręcznikach”, za punkt wyjścia przyjęliśmy definicję

społeczeństwa wielokulturowego, to [znaczy takiego], w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktywnych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji (Sielatycki 2004, s. 12).

W literaturze przedmiotu wymieniane są różne modele wielokulturowości, w tym model komunikacji pozytywnej ukierunkowany na trwalsze i bliższe więzi. Ten model jest punktem wyjścia do konstrukcji społeczeństwa międzykulturowego, a więc takiego, „(...) w którym różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych «aktywów» służących rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Społeczeństwo, które cechuje wysoki poziom interakcji

społecznej i wzajemne poszanowanie wartości, tradycji i norm” (Sielatycki 2004, s. 12). Ten model wspólnoty komunikacyjnej postulowany jest w

niemal wszystkich formułowanych dziś modelach pożądanego multikulturalizmu obecnych w dokumentach międzynarodowych: ONZ, UNESCO, Rady Europy i Unii Europejskiej. Rekomendacje w nich zawarte są zalecane jako najwyższy i najbardziej «politycznie poprawny» standard demokracji, która chce uczynić ludzi obywatelsko równymi nie czyniąc ich jednak kulturowo podobnymi (Krzysztofek 2003, s. 81).

Mniejszość postrzegana jest tu jako „odmienna – interesująca – stymulująca (fascynująca)” (Krzysztofek 2003, s. 81). Jako ci, którzy „pomocni [są] w rozumieniu człowieka, otoczenia i świata”, którzy są „potrzebni”, jak „przyjacieli” (Krzysztofek 2003, s.81 i dalsze). Integracja przebiega na podstawie obywatelstwa i może mieć dwojaki charakter: (1) polityczny, w tym formalno-prawny generowany przez państwo i jego instytucje oraz (2) obywatelski inicjowany przez wspólnoty etniczne, narodowe, mniejszościowe, większościowe, mieszane, a także transkulturowe (Krzysztofek 2003, s. 81 i dalsze). Oczywiście idealnie jest, gdy proces integracji inicjowany jest i stymulowany zarówno przez państwo, jak i obywateli, zarówno przez większość, jak i mniejszość. Wtedy też mówimy nie o tolerancji, ale o akceptacji.

W naszych badaniach zwróciliśmy uwagę na wielokulturowy potencjał i międzykulturowy deficyt treści zawartych w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się historii.

Pogłębiona analiza ilościowo-jakościowa treści równościowych w podręcznikach do nauczania/uczenia się historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki

Na tym etapie badań zastosowaliśmy badania jakościowe w odniesieniu do wybranych podręczników (zob. tab. 1. Lista analizowanych podręczników do historii, historii i społeczeństwa i plastyki). Badaniem objęliśmy ich: (1) warstwę wizualną wraz z podpisami i odniesieniami do tekstu głównego (analiza historyczno-dydaktyczna); (2) tekst główny i poboczny (studia przypadku), uwzględniając specyfikę badanych narracji ze względu na postulat uczenia się międzykulturowego.

Tabela 1. Lista analizowanych podręczników do historii, historii i społeczeństwa oraz plastyki

Historia, I klasa szkoły ponadgimnazjalnej
<ol style="list-style-type: none"> 1. B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak (2012), <i>Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych</i>, Warszawa: WSiP; 2. Z.T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając (2012), <i>Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy</i>, Toruń: SOP Oświatowiec; 3. J. Ustrzycki (2012), <i>Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i>, Gdynia: Operon; 4. S. Roszak, J. Kłaczko (2012), <i>Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy</i>, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era; 5. S. Zając (2012), <i>Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy</i>, Toruń: SOP Oświatowiec; 6. D. Stola (2012), <i>Historia. Wiek XX. Zakres podstawowy</i>, Warszawa: WS PWN; 7. A. Brzozowski, G. Szczepański (2012), <i>Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006</i>, Warszawa Stentor; 8. R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński (2012), <i>Po prostu historia</i>, Warszawa: WSiP.
Historia i społeczeństwo, II i III klasa szkoły ponadgimnazjalnej
<ol style="list-style-type: none"> 1. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda (2013), <i>Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory, Podręcznik, Liceum i technikum</i>, Warszawa WSiP; 2. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda (2013), <i>Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzani, Podręcznik, Liceum i technikum</i>, Warszawa: WSiP; 3. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda (2013), <i>Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina, Podręcznik, Liceum i technikum</i>, Warszawa: WSiP.
Plastyka
<ol style="list-style-type: none"> 1. W. Sygut, M. Kwiecień (2012), <i>Lubię tworzyć. Plastyka, klasa IV szkoły podstawowej</i>, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.; 2. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska (2012), <i>Ale plastyka! Kolor, kształt, forma, Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej (kl. 4–6)</i>, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN; 3. J. Lukas, K. Onak (2011), <i>Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas 4–6</i>, Warszawa: Nowa Era; 4. K. Czernicka (2010), <i>Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, klasy 1–3, Plastyka</i>, Gdynia: Operon; 5. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska (2010), <i>Kraina sztuki. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum</i>, Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Szkolne PWN; 6. D. Stępień, W. Sygut (2003), <i>Sztuka w zasięgu ręki. Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, cz. 1</i>, Kielce: MAC Edukacja; 7. J. Gumuła (2009), <i>W tym cała sztuka. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum</i>, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.

Źródło: opracowanie własne.

Historia

Wybór podręczników do nauczania/uczenia się historii w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej podyktowany był zakresem chronologicznym tychże – są to podręczniki do dziejów najnowszych po roku 1918. Przedmiot ten realizowany był (w obliczu kolejnej reformy edukacji z roku 2017) we wszystkich typach szkół w tym samym wymiarze 60 godzin w cyklu kształcenia, co dawało szansę na pogłębiony wykład treści, na pracę własną uczniów i ich aktywny udział w konstruowaniu obrazów przeszłości oraz ich interpretacji i ocen przy wykorzystaniu nie tylko podręcznika, lecz także różnorodnych i powszechnie dostępnych źródeł wiedzy historycznej (kompetencje kluczowe, w tym informatyczne i obywatelskie – myślenie krytyczne, aktywny udział w życiu szkoły i społeczności lokalnej).

Na pierwszym etapie badania dokonaliśmy ilościowej analizy treści podręczników ze względu na następujące kategorie analityczne: (1) przedstawiciele/przedstawicielki innych ras; (2) przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie pojedynczo; (3) przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie zbiorowo; (4) przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych pojedynczo; (5) migranci/migrantki pojedynczo; migranci/migrantki zbiorowo ze względu na ilościowy i jakościowy charakter narracji podręcznikowej.

Punktem wyjścia w tej części analizy uczyniliśmy materiał wizualny podręczników i dalej towarzyszącą mu narrację w tekście głównym i pobocznym. Występowanie poszczególnych postaci i zbiorowości w warstwie wizualnej podręczników odnotowaliśmy bez powtórzeń. Wyniki ilościowe badania zostały przedstawione w tabeli 2.

W ośmiu badanych przez nas podręcznikach (w szkole wybierany jest jeden z nich) w sumie występuje 138 przedstawień wizualnych przedstawicieli/przedstawicieli innych ras. W przewadze są to przedstawienia zbiorowe odnoszące się do „Innego” jako ofiary lub atrakcji (wiktyimizacja, egzotyzyzacja). W świetle narracji podręcznikowej ta zbiorowa ofiara doświadcza cierpień, traci życie, rzadziej przeciwstawia się złu, jeszcze rzadziej zwycięża, zwykle nie ma genealogii – brakuje opisu dokonań kręgu kulturowego, wspólnoty, z której ofiara się wywodzi, co np. umniejsza jej stratę, nie pokazuje, co „inny” wniósł do dorobku własnej i innych wspólnot. Z kolei walka o prawa człowieka i ich przestrzeganie są przedstawiane z punktu widzenia skutku tych działań i czołowych aktorów historycznych (jednostkowy podmiot sprawczy), a nie procesu

Tabela 2. Analiza jakościowo-ilościowa podręczników do nauczania/uczenia się historii (IV etap edukacyjny) według kategorii, jednostka analityczna – materiał wizualny + podpis odniesione do treści tekstu głównego podręcznika

Szkoła ponadgimnazjalna klasa I historia zakres podstawowy	
Kategoria analityczna	Liczba przedstawień wizualnych
Przedstawiciele/przedstawicielki innych ras	138
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie pojedynczo	421
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie zbiorowo	661
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych pojedynczo	349
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych zbiorowo	828
Migranci/migrantki pojedynczo	5
Migranci/migrantki zbiorowo	22

Źródło: opracowanie własne.

ustanawiania (odzyskiwania/przestrzegania) praw człowieka. Ponadto w narracji podręcznikowej za sukcesem stoją wybitne jednostki, a beneficjentami pozytywnych zmian są państwa i narody, często zresztą deklaratywnie, brakuje bowiem opisów życia codziennego i zmian, jakie istotnie dokonały się w życiu obywateli czy grup obywateli dzięki zawarciu porozumień, podpisaniu traktatów czy przepisom regulującym kwestię relacji mniejszości i większości.

Anonimowość, przedstawienia zbiorowe i wiktymizacja dotyczą też kwestii migracji i migrantów na przełomie wieków XIX, XX i XXI. Procesy migracyjne, jakkolwiek bogato reprezentowane w tekście głównym podręczników, w materiale wizualnym są ilustrowane w ośmiu podręcznikach przez 27 różnego typu obrazów. Średnio zatem w każdym z ośmiu podręczników reprezentacja wizualna dotyczy od jednego do dwóch obrazów. Zważywszy na fakt, że wiek XX jest określany też wiekiem migracji (jak pisze Andrzej Sakson, 2004, w wyniku przymusowych migracji w wieku XX domy straciło blisko 100 mln ludzi, w tym w Europie ok. 50 mln), to skromne przedstawienie ich historii wydaje się nie przystawać ani do posiadanej przez nas wiedzy historycznej (historiografia), ani do przekonania o wysokiej randze migracji

w dziejach najnowszych, ani do współczesnych doświadczeń młodych Polek i Polaków czasowych lub trwałych migrantów korzystających z możliwości kształcenia i pracy na terenie Unii Europejskiej. W świetle szkolnej narracji podręcznikowej historyczną Polskę, Europę i świat przemierzają przede wszystkim masy kobiet, dzieci i starców, deportowanych, migrantów ekonomicznych. Ich historia jest opowiedziana z perspektywy rządzących, w tym bardzo często sprawców ich nieszczęść, wielokrotnie imiennie przywoływanych zarówno w tekście głównym, jak i w materiale wizualnym. W wybranym podręczniku do historii aż 12 razy powtórzono nazwisko i/lub wizerunek Stalina, 7 razy Hitlera, 4 razy Lenina, 4 razy Mussoliniego. W tym samym podręczniku np. Churchill i Roosevelt mają po 5 wskazań, De Gaulle – 2, a Irena Sendlerowa – 1 (Ustrzycki 2012). Taka strategia narracyjna, jakkolwiek motywowana historiograficznie, ma ogromną moc perswazyjną, a pozbawiona refleksji aksjologicznej działa jak „ukryty program”, o którym piszą autorki *Niegodnych historii...*, że są to „niezaplanowane” efekty i konsekwencje uczęszczania do szkoły (Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2015, s. 15–16; Jackson 1968).

Najpoważniejszy deficyt szkolnej narracji podręcznikowej dotyczy jednak przedstawień relacji między wieloma różniącymi się aktorami historycznymi, przy jednoczesnym wyraźnym i systematycznym ujmowaniu dziejów najnowszych jako historii narodowych, a relacji między aktorami przede wszystkim jako konfliktów. Tę tendencję, wynikającą z przyjęcia przez autorów podręczników perspektywy dziejów politycznych dwudziestowiecznej Europy, przełamują tylko nieliczni autorzy/autorki podręczników. Przykładem dwóch różnych ujęć kwestii konfliktu/współpracy jest tekst jednego z ciekawszych podręczników do historii wydanych do tzw. nowej podstawy programowej przez PWN. Treść wspomnianego podręcznika prześledziliśmy w związku z językiem opisu historii Europy i świata tuż po zakończeniu I wojny światowej oraz rozpadu bloku wschodniego po 1989 roku (tab. 3).

W tym i innych podręcznikach do historii brakuje ujęć mikrohistorycznych – przedstawień i analiz złożonych relacji kształtowanych przez odmienne narodowość i obywatelstwo z perspektywy jednostki, migrantów w ich związkach z ojczyzną własną i nową, społeczności regionalnych włączanych do organizmów państwowych wrogich lub przyjaznych ich pierwotnym ojczyznom, małżeństw i rodzin mieszanych, sposobów pokonywania różnic kulturowych w tych rodzinach, historii życia na pograniczach itd. Słowem brakuje przykładów małych „demokracji performatywnych”, by posłużyć się pojęciem zaproponowanym

Tabela 3. Język konfliktu/współpracy w wybranym podręczniku do nauczania/uczenia się historii. Analiza kategorii kluczowych (kluczowych pojęć historycznych organizujących narrację)

Rozdział podręcznika	Kategorie kluczowe	
	relacje ukierunkowane na rozwiązywanie problemów i współpracę	relacje ukierunkowane na wzrost napięcia i konflikt
W rozdziale „Między wojną a kruchym pokojem” kategorie opisujące relacje społeczeństw wielokulturowych ujęte zostały za pomocą następujących kategorii	„kruchy pokój”, „traktat pokojowy”, „sojusznicy”, „plebiscyty”, „terytoria mandatowe”, „ład wersalski”, „niepodległość państw”, „nowy porządek”, „nowe państwa”, „zasada samostanowienia narodów”, „Liga Narodów”, „pokojowe rozwiązywanie sporów”, „wspólne przeciwstawianie się agresji”*	„sprzeczne interesy i zapartywania poszczególnych państw”, „sprawy wojny”, „utrata ziem na rzecz sąsiadów”, „napięcia między różnymi grupami narodowościowymi”**.
W rozdziale dotyczącym rozpadu bloku wschodniego pt. „Nowa mapa Europy, nowy porządek świata” kategorie opisujące relacje społeczno-kulturowe odnoszą się do:	„przewycięzenie podziału Europy”, „aksamitna rewolucja”, „aksamitny rozwój”, „porozumienie z Dayton”, „kruchy pokój w Kosowie”, „międzynarodowe siły pokojowe”***.	„wzajemne nienawiści i lęki”, „spirala nienawiści i odwetu”, „czystki etniczne”, „rozpad Jugosławii”, „krwawe czystki etniczne”, „zbrojna interwencja w odległych zakątkach świata”, „radykalne organizacje muzułmańskie”, „interwencja w Afganistanie”, „zagrożenie terrorystyczne”, „wojna w Iraku”****.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Stola (2012), * s. 6–10, ** s. 6–10; *** s. 222–228, **** s. 222–228.

przez Elżbietę Matynię (2008) na opisanie procesów społecznych i politycznych mediacji w ogarniętych kryzysem rejonach świata i Polski, w wymiarze lokalnym i regionalnym, sąsiedzkim, rodzinnym, jednostkowym, gdzie wielkie polityczne konflikty kończyły się osobistym dramatem poszczególnych osób, gdzie jednak także obowiązywały odmienne od oficjalnych strategie i taktyki zarządzania konfliktem.

W świetle założeń edukacji międzykulturowej wskaźnikiem tolerancji współczesnych Europejczyków jest nasz stosunek do Żydów i Romów. W deklaracji krakowskiej Rady Europy z roku 2000 mowa jest o tzw.:

umiejętnościach międzykulturowych (...) w sferze relacji osobistych i komunikowania się nie tylko poprzez nauczanie języków obcych, lecz także poprzez propagowanie pojęcia ludzkiej godności, odpowiedzialności w wymiarze społecznym, tolerancji, solidarności i zasad demokracji; edukacji dla mniejszości związanej z migracją oraz dla innych mniejszości narodowych, w tym Romów; działania edukacyjne, w szczególności w kształceniu nauczycieli, w celu przeciwdziałania powtórzeniu się zbrodni przeciw ludzkości (Sielatycki 2004, s. 12).

Włączenie historii „innego”, w tym przypadku historii Żydów, do szkolnej narracji podręcznikowej, jest w Polsce przedmiotem troski dydaktyków i historyków od połowy lat 90. XX wieku. Stąd systematyczny przyrost udziału tej historii w polskich podręcznikach, w tym wiele dobrych praktyk (tab. 4) w tym względzie. Z drugiej strony tylko w jednym analizowanym podręczniku znalazło się obszerniejsze omówienie okupacyjnej historii Romów, zaznaczone dodatkowo w tytule podrozdziału (Zajac 2012, s. 119–124). W pozostałych podręcznikach albo w ogóle nie ma mowy o Romach, albo są to pojedyncze zdania.

Dla ilustracji zmian, jakie zaszły w polskich podręcznikach w związku z historią społeczną Polaków i Żydów obywateli polskich, prześledziliśmy i porównaliśmy osiem podręczników w dwóch modułach tematycznych dotyczących opisu społeczeństwa polskiego okresu II Rzeczypospolitej oraz losu Żydów obywateli polskich podczas okupacji hitlerowskiej. Konkluzje zostały zawarte w tabeli 4.

Przytoczona analiza wskazuje z jednej strony na ukierunkowanie autorów i autorek podręczników do historii na międzykulturowe uczenie się. Z drugiej zaś pokazuje jednak nieliczne, ale dostrzegalne deficyty w zakresie kształtowania wspomnianych wyobraźni historycznej i empatii. Ponadto, jakkolwiek obszerna, polsko-żydowska historia społeczna w latach 1918–1945 zawiera wiele stwierdzeń ogólnych i stereotypowych przedstawień relacji między obu wspólnotami, zwłaszcza w momentach krytycznych (kryzys ekonomiczny, okupacja, terror, Zagłada). Wziąwszy pod uwagę badania opinii społecznej dotyczące systematycznego wzrostu sympatii Polaków do Żydów można, choć

Tabela 4. Relacje polsko-żydowskie w świetle szkolnej narracji podręcznikowej.
Analiza porównawcza

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Społeczeństwo II Rzeczypospolitej 1918–1939</p>	<ul style="list-style-type: none"> – we wszystkich podręcznikach mowa jest o znaczącym udziale mniejszości żydowskiej w polskim społeczeństwie dwudziestolecia międzywojennego, a jej historia przedstawiona jest na tle relacji z innymi mniejszościami; – we wszystkich podręcznikach wskazuje się na pogorszenie stosunków polsko-żydowskich na skutek: kryzysu gospodarczego końca lat 20. XX wieku oraz narastania nastrojów nacjonalistycznych w latach 30. ubiegłego stulecia; – z różną intensywnością wyjaśnia się, że Żydzi różnili się znacząco od Polaków wyznaniem i językiem (w dwóch podręcznikach mowa jest wprost o braku bliskich relacji, w jednym o wyłącznie gospodarczych relacjach obu grup): Jak pisze autor podręcznika: „Żydzi żyli przeważnie w swoim środowisku i kontakty utrzymywali na płaszczyźnie gospodarczej”, mimo że część Żydów, zwłaszcza dobrze wykształconych była zasymilowana, „nie traktowano ich jako Polaków” (Ustrzycki 2012, s. 40–47); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o tym, że Żydzi zamieszkiwali miasta i miasteczka, że trudnili się handlem i rzemiosłem, że zasymilowani Żydzi pełnili kluczową rolę w społeczeństwie II RP jako lekarze i prawnicy, a w dalszej kolejności intelektualści i artyści; – w jednym z podręczników fotografia ortodoksyjnego Żyda opatrzona została zadaniem, a mianowicie jak przywiązanie Żydów do tradycji wpływało na ich asymilację (Brzozowski, Szczepański 2012, s. 42–44); – w wybranych podręcznikach mowa jest o zawiści Polaków i stereotypowym postrzeganiu przez nich polskiej społeczności żydowskiej: Społeczność żydowska: „odgrywała znaczącą rolę w życiu gospodarczym (...) sytuacja ta budziła zawiść i zarzuty o utrudnianie ludności polskiej awansu życiowego (...) do konfliktów dochodziło często na uczelniach wyższych, gdzie młodzież żydowska stanowiła duży odsetek słuchaczy (ok. 24–28 proc.) (...) niektóre środowiska propagowały bojkot sklepów żydowskich” (Burda i in. 2012, s. 101–104); – wszędzie podkreśla się brak udziału państwa polskiego w praktykach ograniczania praw Żydów, a jednocześnie o wspieraniu przez II RP syjonistów i migracji Żydów do Palestyny, wyjątkiem jest podręcznik, gdzie zwrócono uwagę na przyzwolenie Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego dla „gett ławkowych” na polskich uczelniach (Ustrzycki 2012, s. 40–47); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o <i>numerus clausus</i>, a w pięciu na osiem także o „getcie ławkowym”;

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo II Rzeczypospolitej 1918–1939	<ul style="list-style-type: none"> – tylko w jednym podręczniku podjęto próbę przedyskutowania decyzji o <i>numerus clausus</i>, angażując uczniów w problem przez reprodukcję fragmentów dyskusji na tzw. forum historycznym (Internet) (Brzozowski, Szczepański 2012, s. 42–44); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o narastającym w II Rzeczypospolitej antysemityzmie, o powstaniu nacjonalistycznych ugrupowań i ich udziale w prześladowaniu Żydów, w tym o propagandzie antysemickiej w prasie prawicowej; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o bojkocie handlu i rzemiosła żydowskiego w Polsce, o niszczeniu sklepów, ale także przemocy fizycznej i udziale Polaków w pogromach, w jednym podręczniku wymienia się ataki na polskich twórców pochodzenia żydowskiego, w tym na Antoniego Słonimskiego i Juliana Tuwima (Ustrzycki 2012, s. 40–47); – w dwóch podręcznikach mowa jest o nastrojach antysemickich także wśród ludności ukraińskiej zamieszkującej terytorium II RP, wskazując na przyczynę, jaką były komunistyczne i pro sowieckie sympatie Żydów; – w wybranych podręcznikach szczegółowo opisano polityczne, kulturalne, społeczne i religijne wspólnoty żydowskie w Polsce międzywojennej, tylko w jednym podręczniku mowa jest o Żydowskim Instytucie Naukowym i teatrze (Kozłowska, Unger, Zajac 2012, s. 78–79), zasadniczo jednak niewiele miejsca poświęca się na opis i dokonania kultury żydowskiej, na żydowską religijność oraz wyjaśnienie na czym polegała; – niezwykle rzadko pojawiają się w podręcznikach próby pogłębionej analizy zjawiska antysemityzmu, nie operacjonalizuje się historii II Rzeczypospolitej w kontekście różnic i konfliktów kulturowych, takich jak wielokulturowość, dystans społeczny itd. Na tym tle bardzo pozytywnie wyróżnia się podręcznik PWN, gdzie autor zakreslił szerszą perspektywę relacji polsko-żydowskich w międzywojniu, stawiając pytanie, czy II RP była „państwem narodowym czy narodowościowym”. I charakteryzując społeczność żydowską jako „bardzo zróżnicowaną” wewnętrznie ze względu na narodowość, język, wyznanie, wskazuje zarazem, że język polski był ojczystym wielu Żydów, że w kontaktach posługiwali się oni językiem polskim lub ukraińskim, między sobą w jidysz, a we wspólnocie religijnej hebrajskim oraz że „konflikty społeczno-gospodarcze nakładały się na narodowościowe spory między polskim chłopem i żydowskim kupcem”. Dodał też, że niechęć do Żydów była „dodatkowo podsycana przez partie nacjonalistyczne”. Rozdział o historii Żydów w II RP w kontekście bardzo zróżnicowanych relacji społecznych zilustrowano m.in. fotografią archiwalną z pogromu w Mińsku Mazowieckim, w podpisie znalazła się informacja o gecie ławkowym, o oczernianiu Żydów w prasie prawicowej, o nawoływaniu do nienawiści i przemocy, o atakach na żydowskie domy, sklepy, o zabitych i rannych (Stola 2012, s. 37–42);

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo polskie pod okupacją niemiecką i sowiecką	<ul style="list-style-type: none"> – w części poświęconej historii społecznej Żydów i Polaków pod dwiema okupacjami 1939–1945 zwraca uwagę powtórzona we wszystkich podręcznikach informacja o zróżnicowanych postawach Polaków wobec eksterminacji Żydów, w tym Zagłady: <ul style="list-style-type: none"> „stosunek Polaków do eksterminacji Żydów był zróżnicowany; zdarzały się akty wrogości czy kolaboracji z okupantem («szmalcownictwo»), co miało doprowadzić do wydania ukrywających się Żydów; powszechna była obojętność, wynikająca z poczucia obcości, duża liczba Polaków, szacowana na kilkaset tysięcy, w odruchu bezinteresownej pomocy starała się udzielać pomocy Żydom” (Burda i in. 2012, s. 179–190); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o obojętnym stosunku Polaków do tragedii Żydów, we wszystkich mowa jest także o szmalcownikach, w trzech podręcznikach znalazły się odwołania do historii Jedwabnego, w jednym także do Radziłowa: <ul style="list-style-type: none"> „najbardziej przerażające mordy dokonane zostały w dwóch podlaskich miejscowościach: Jedwabnem i Radziłowie, na początku lipca 1941 roku Polacy żywcem spalili kilkuset Żydów” (Zajac 2012, s. 119–124); – w jednym z podręczników podjęto ocenę moralną negatywnych postaw Polaków, Litwinów i Ukraińców wobec Żydów: <ul style="list-style-type: none"> „zanik norm moralnych doprowadził do tego, że w pogromach brała udział ludność polska, litewska i ukraińska. Niemcy wykorzystywali dawne antagonizmy i inspirowali do takich działań” (Burda i in. 2012); – autorzy podręczników wskazują na niemieckie inspiracje do mordów na Żydach, podobnie jak na walkę Polskiego Państwa Podziemnego ze szmalcownikami, wymienia się także Zofię Kossak-Szczucką oraz Wandę Krachelską-Filipowicz w związku z powstaniem i działalnością Rady Pomocy Żydom „Żegota” w RRP na Kraj; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o Irenie Sendlerowej i 2500 dzieciach żydowskich, które uratowała (na marginesie także o medalu Sprawiedliwy wśród Narodków Świata); – we wszystkich podręcznikach mowa jest o Janie Karskim i jego misji poinformowania aliantów o sytuacji Żydów na ziemiach okupowanych przez Niemcy; – w dwóch podręcznikach mowa jest o polskich rodzinach: w jednym – Ulmów (Dolecki, Gutowski, Smoleński 2012, s. 208–216), a drugim – Kowalskich z Ciepłowa (Kozłowska, Unger, Zajac 2012, s. 98–99), którzy pomoc Żydom przypłacili życiem;

Tematyka analizowanych rozdziałów	Wyniki analiza porównawczej
Społeczeństwo polskie pod okupacją niemiecką i sowiecką	<ul style="list-style-type: none"> – we wszystkich podręcznikach mowa jest o postawie polskiego kościoła i ukrywaniu dzieci w sierocińcach klasztornych, podobnie jak o wystawianiu fałszywych metryk chrztu; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o gettach, warunkach życia w gettach – przeludnienie, głód, terror, choroby, o organizacji gett z udziałem Żydów (policja, Judenraty), o powstaniu w getcie warszawskim, o samoorganizowaniu się Żydów – ŻOB, ŻOW, o bohaterach powstania, w tym o Marku Edelmanie; – we wszystkich podręcznikach mowa jest o nazistowskich obozach koncentracyjnych na ziemiach polskich, o stratach ludzkich Żydów, w tym Żydów obywateli polskich w okresie okupacji; – we wszystkich podręcznikach Zagłada, choć pojawia się w kontekście polskiej historii społecznej, jest wpisana przede wszystkim w kontekst europejski; – wśród zadań dla uczniów zwłaszcza dwa zaproponowane w dwóch podręcznikach zasługują na uwagę: <ul style="list-style-type: none"> „W pierwszym z podręczników pojawia się pytanie, czy Holocaust był wyjątkowy, zadanie to obudowane jest tekstami źródłowymi, w tym odniesieniami do innych aktów ludobójstwa” (Kozłowska, Unger, Zajac 2012, s. 98–99). W drugim przypadku, zadaniu towarzyszy fotografia likwidacji getta, scena, gdy mieszkańcy opuszczają getto pod eskortą Niemców. Bohaterem fotografii jest mały chłopiec. Zadanie dla uczniów brzmi: „Spróbuj opisać przeżycia chłopca ukazanego na pierwszym planie” (Zajac 2012, s. 119–124); – w podręcznikach brakuje pogłębionych analiz motywów różnych postaw Polaków wobec Żydów (wyjątki opisano wcześniej), ale wszędzie te różne postawy i zachowania zostały opisane.

Źródło: opracowanie własne.

ostrożnie, wnosić, że nie miały udział w tej pozytywnej zmianie ma edukacja formalna, w tym szkolna edukacja historyczna. W ten sam sposób można tłumaczyć utrzymującą się wciąż na wysokim poziomie niechęć Polaków do Romów, których historia nie znajduje miejsca w szkolnej narracji podręcznikowej (Błuszkowski 2007, s. 97–99; *Stosunek do innych narodów* 2016).

Wybrane treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się historii i społeczeństwa na IV etapie edukacyjnym

Jak już wspominaliśmy, nieco inny charakter ma przedmiot „historia i społeczeństwo”, nauczany w II i III klasie szkoły ponadgimnazjalnej w klasach profilowanych niehumanistycznych. W założeniu, podczas dwuletniego okresu nauczania/uczenia się historii i społeczeństwa należy zrealizować cztery wątki tematyczne z dziewięciu przedstawionych do wyboru. Wyjątkiem jest temat „Ojczysty Panteon i ojczyste spory”, który po fali protestów, jakie przetoczyły się przez polskie miasta, związanych z wprowadzeniem przedmiotu historia i społeczeństwo do szkół ponadgimnazjalnych został uznany za wątek obowiązkowy (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 2012; Michalski, Napierała 2016, s. 308–309). Wątek ten włączyliśmy do analizy, gdyż wszyscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych wybierający przedmiot „historia i społeczeństwo” jeszcze przez dwa lata są zobligowani do jego zrealizowania. Dodatkowo wybraliśmy dwa wątki, które tematycznie odpowiadają analizowanym zagadnieniom, a mianowicie: *Swojskość i obcość* oraz *Europa i świat*. Wybraliśmy podręczniki wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, gdyż oficyna ta jako jedyna zaprezentowała cały komplet podręczników do wszystkich wątków tematycznych. Analizowane przez nas teksty są dziełem trojga autorów: Marcina Markowicza, Olgi Pytlińskiej i Agaty Wyrody. Podręczniki zostały wydane w 2013 i 2014 roku.

Wyniki analizy ilościowej warstwy wizualnej podręczników zostały zawarte w tabeli 5.

Wniosek ogólny, jaki wynika z zaprezentowanych danych, odnosi się do oddzielenia historii Polski, Polek i Polaków od historii innych krajów, innych etnosów i innych narodów. O ile w narracji tej Polacy ingerują w dzieje świata, o tyle perspektywa historii świata wyłącza właściwie obecność Polaków. W podręcznikach omawiających *Swojskość i obcość* (dodajmy, że przede wszystkim w odniesieniu do ziem polskich) relacje wzajemne w warstwie wizualnej są niemal niedostrzegalne. Całe spektrum relacji współbywania zostało przedstawione wyłącznie w tekście. Niezależnie jednak od perspektywy, w narracji wizualnej Polaków jest zawsze więcej niż przedstawicieli innych narodów i etnosów.

Bardzo interesująco przedstawiają się kategorie kluczowe wykorzystywane w tekście. Jest to cała gama różnego rodzaju pojęć, przedstawiających mniej i bardziej zaawansowane obszary relacji między grupami etnicznymi,

Tabela 5. Analiza jakościowo-ilościowa wybranych podręczników do nauczania/uczenia się historii i społeczeństwa (IV etap edukacyjny) według kategorii, jednostka analityczna – materiał wizualny + podpis odniesione do treści tekstu głównego podręcznika

Szkoła ponadgimnazjalna, klasa II–III, historia i społeczeństwo, zakres podstawowy	
Kategoria analityczna	Liczba przedstawień wizualnych
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie pojedynczo	$2/81^* = 83$
Przedstawiciele/przedstawicielki narodowość/obywatelstwo polskie zbiorowo	$3/86 = 89$
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych pojedynczo	$35/27 = 62$
Przedstawiciele/przedstawicielki innych grup etnicznych i narodowych zbiorowo	$59/13 = 72$
Migranci/migrantki pojedynczo	0
Migranci/migrantki zbiorowo	$1/0 = 1$

* Wartości liczbowe oznaczają: przed ukośnikiem – liczba przedstawień w poszczególnych kategoriach w podręcznikach *Historia i społeczeństwo. Europa i świat* oraz *Historia i społeczeństwo. Swojskość i obcość*; za ukośnikiem – liczba przedstawień w poszczególnych kategoriach w podręczniku *Historia i świat. Ojczysty Panteon i ojczyste spory*; po znaku równości – zsumowane obydwie wartości.

Źródło: opracowanie własne.

narodowymi czy religijnymi. W tekście zostały wyjaśnione i wykorzystane między innymi następujące pojęcia: cywilizacja i różnice cywilizacyjne, ksenofobia, różnice kulturowe, uniwersalizm (religijny, polityczny), antyjudajizm, antysemityzm, tolerancja religijna, wieloetniczność, prześladowania, kolonizacja, imperializm, nacjonalizm, szowinizm, ksenofobia, rasizm, wielonarodowość, asymilacja narodowa, asymilacja państwowa, wielokulturowość, multikulturalizm, globalizacja, antyglobalizm, migracje globalne, pluralizm kulturowy, rasizm kulturowy, fundamentalizm religijny. Zdecydowana większość z nich została zastosowana w odpowiednim kontekście. Ukazano także aspekty związane z historycznym rodowodem konkretnych terminów, a ich współczesnym wykorzystaniem.

W podręczniku *Swojskość i obcość* interesująco przedstawiono mechanizmy powstawania różnorodnych stereotypowych obrazów „Innego”. Szczególnie ciekawie przedstawiają się one w odniesieniu do roli literatury czy – bardziej ogólnie – słowa pisanego w budowaniu społecznych obrazów świata. Autorzy

wielokrotnie podkreślają, że konkretny przekaz, np. o barbarzyńcach w oczach Rzymian, wynikał z konkretnych przyczyn społeczno-kulturowych. Mało tego, narracja podręcznikowa sprzyjała zwróceniu uwagi na zmienność tych obrazów i ich płynność historyczną. Podobnie omówiono obraz „Innego” w literaturze europejskiej w wiekach XVIII i XIX, kiedy to ukształtowały się stereotypowe obrazy mieszkańców innych kontynentów.

Pomimo jednak interesującego ujęcia i horyzontu teoretycznego, dwa podręczniki omawiające zagadnienie „Innego” budują uproszczony i niebezpieczny obraz relacji międzykulturowych. Po pierwsze, zawarty w nich został wyidealizowany przekaz o Rzeczypospolitej Obojga Narodów jako o państwie tolerancji religijnej i kulturowej. Niewątpliwie na tle ówczesnych standardów europejskich państwo to rysowało się jako wyspa tolerancji, jednak wyraźnie trzeba zaznaczyć, że tolerancja ta dotyczyła w większości szlachty oraz że odnosiła się do obszarów wyjętych spod władzy królewskiej, a zatem do dóbr prywatnych. Okres tolerancji w Polsce w epoce nowożytnej to około 70–80 lat względnego pokoju religijnego. Po wojnach szwedzkich w połowie XVII wieku nastroje zdecydowanie się odwróciły i już nigdy nie powrócono do dawnych zasad. W podręcznikach zaś okres nowożytny jest rysowany jako czas, w którym panowała nie tylko tolerancja religijna, lecz także etniczna i narodowa oraz społeczna. Są to obrazy nieuprawnione, wynikające z rozszerzenia zjawiska występującego wyłącznie w obszarze religii na inne obszary życia.

Podobnie kłopotliwa pod względem relacji międzykulturowych jest narracja opisująca II Rzeczpospolitą. Państwo to było typowym wieloetnicznym tworem okresu międzywojennego, zbudowanym na zasadzie zagwarantowanego prawnie poszanowania mniejszości narodowych. W podręczniku *Swojskość i obcość* grupy mniejszościowe zostały (przynajmniej w warstwie wizualnej) przedstawione jako ciekawostki folklorystyczne (np. s. 80–81). Nie ma tam informacji o relacjach między narodami, o małżeństwach wieloetnicznych, o przyjaźniach między osobami różnych narodowości, o wspólnych interesach i przedsięwzięciach gospodarczych. W narracji podręcznikowej kwestia identyfikacji narodowej urasta do podstawowego elementu budującego tożsamość. Inaczej mówiąc, zapewne nieświadomie, podręczniki wzmacniają nacjonalistyczne przekonanie o pierwszorzędnej roli czynnika narodowego w kształtowaniu tożsamości.

Po drugie, o czym już częściowo była mowa, sfera konfliktowych i tragicznych kontaktów oraz spornych obszarów albo została przeniesiona w przeszłość, albo do obszarów odległych od granic Polski. Po lekturze podręczników odnosi się wrażenie, że całe zło wynikające z etnicznych, nacjonalistycznych

czy religijnych doktryn już się wydarzyło i że żyjemy w świecie wolnym od tego typu zagrożeń. Optymistyczne rozdziały poświęcone współczesnym odmianom multikulturalizmu czy globalizmu „zaczarowują” rzeczywistość i wprowadzają nieprawdziwy obraz świata. Wprawdzie ten optymistyczny obraz jest nieco osłabiony przez rozdziały wskazujące na potencjalne zagrożenia wynikające z nieskutecznego procesu asymilacji kulturowej, ale zagrożenia te są ukazywane jako bolączka, która nie dotyczy społeczeństwa polskiego. Rozdziały te pisane były wprawdzie przed zdecydowaną zmianą nastrojów wobec imigrantów w końcu 2015 roku, co stanowi pewne wyjaśnienie braku wrażliwości ich autorów na notowany w badaniach społecznych wzrost nastrojów ksenofobicznych wśród młodych Polaków, ale zarazem pokazuje, że „odesłanie w przeszłość przeszłości” konfliktów na tle narodowym, etnicznym, rasowym czy religijnym zwalnia zarówno nauczycieli, jak i uczniów od odpowiedzialności za teraźniejszość i najbliższą przyszłość. Nie uczy też empatii i nie kształtuje wyobraźni historycznej jako źródła współczesnych postaw młodych Polaków w obliczu kryzysu migracyjnego. W warstwie wizualnej problemy te są niemal niedostrzegalne.

Jako przykład dobrych praktyk można wskazać podpis pod ilustracją przedstawiającą szwalnię w Chinach (*Europa i świat*, s. 98), w którym przedstawiono złożony problem funkcjonowania zakładów wytwórczych zachodnich marek w krajach azjatyckich i afrykańskich. Do tej grupy można także włączyć podpis pod ilustracją przedstawiającą osiemnastowieczny obraz Żyda porwijącego chrześcijańskie dziecko (*Swojskość i obcość*, s. 31), odwołujący się do historycznych korzeni antyjudazmu i antysemityzmu oraz pozwalający uczniowi krytycznie zinterpretować współczesny kontekst antyżydowskich stereotypów.

Wybrane treści równościowe w polskich podręcznikach do nauczania/uczenia się plastyki w zakresie historii sztuki na II i III etapie edukacyjnym

Specyfika plastyki, przedmiotu nauczanego w szkole podstawowej i gimnazjalnej, spowodowała uproszczenie kategorii analitycznych, jakimi posłużono się w analizie ilościowej w stosunku do przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo. W przypadku analizy ilościowej pod uwagę wzięto przedstawienia wizualne (zazwyczaj reprodukcje dzieł, ale także fotografie, rysunki, szkice) oraz

tekst główny podręczników, jakościowo – również materiał wizualny i tekst główny, ale i podpisy pod ilustracjami, polecenia/ćwiczenia/zadania itp.

Wyniki analizy ilościowej wybranych podręczników przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Analiza jakościowo-ilościowa podręczników do nauczania/uczenia się plastyki/sztuki) II i III etap edukacyjny wg kategorii, jednostka analityczna – materiał wizualny +podpis odniesione do treści tekstu głównego podręcznika

Szkoła podstawowa i gimnazjum, plastyka, zakres podstawowy	
Kategoria analityczna	Liczba przedstawień wizualnych i tekst główny
Przedstawiciele/przedstawicielki innych ras	9
Przedstawiciele/przedstawicielki) narodowość/obywatelstwo polskie	72
Przedstawiciele/przedstawicielki) innych grup etnicznych i narodowych (pochodzenie)	64
Migranci/migrantki)	4

Źródło: opracowanie własne.

Plastyka, z jednej strony, dedykowana jest zagadnieniom teoretycznym (związanym z charakterystyką różnych dziedzin działalności artystycznej, jak np. malarstwo, grafika, rzeźba), z drugiej natomiast jest w zasadzie historią sztuki, ukazującą sztuki plastyczne/wizualne na przestrzeni dziejów (od prehistorii do współczesności). Już choćby ta ostatnia cecha pozwalałaby oczekiwać znacznej różnorodności, zarówno w odniesieniu do artystów/artystek reprodukowanych dzieł, jak i postaci będących tematem przedstawień. Tymczasem plastyka i jej dzieje jawią się jako sztuka przede wszystkim „białego” człowieka, mężczyzny, Europejczyka. Owszem, pojawiają się nazwiska, które być może skojarzą się uczniom/uczennicom z np. Chinami, zazwyczaj jednak autorzy/autorki podręczników nie informują wprost o np. etnicznej przynależności, pozostawiając te kwestie w sferze domysłów. Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do migracji i migrantów (bo migrantek nie spotykamy) – uczniowie/uczennice spotykają się z 4 (!) reprezentantami migrujących artystów (B. Berrecci, F. Florentczyk, W. Stwosz, P. Gauguin – zaznaczmy, że autorzy zazwyczaj wspominają o tym, skąd dokąd przemieszczali się ci twórcy), wzięwszy jednak pod uwagę fakt, że wędrówka stylów w sztuce (jak i szerzej – kultur jako takich) odbywała się wraz z wędrówkami, przemieszczaniem się, „stapianiem” artystów

(i artystek) – szkoda, że ten istotny aspekt jest pomijany. Ilustrować to może reprodukcja obrazu Marca Chagalla, której towarzyszy informacja, że „Artysta często sięgał do motywów związanych z folklorem, zwłaszcza białoruskim i żydowskim” (Czernicka 2010, s. 107) – ten najważniejszy fakt dla odbioru i zrozumienia onirycznego charakteru dzieł malarza pojawia się jednak przypadkowo, bez wyjaśnienia pochodzenia artysty, wspomnienia świata, w którym dorastał i który „zabrał ze sobą” do Paryża.

Analiza jakościowa zawartości podręczników do plastyki potwierdza i pogłębia zaprezentowane wnioski. Historia sztuki to historia większości, ujęta stereotypowo, gdzie „Inność” (rozumiana jako, przede wszystkim, odmienność etniczno-kulturowa) pozostaje cały czas innością, folklorem, ciekawostką. Niekiedy autorzy zdają się zauważać uogólnienia, z jakimi „podchodzi się” np. do judaiców – proponując, abyśmy przyjrzeni się „kulturze ludzi znanych bardziej ze swojej religii niż sztuki” (Stępień, Sygut 2003, s. 34–36) – reprodukując równocześnie Wieżę Dawida, Stare Miasto w Jerozolimie, Ścianę Płaczu, macewę, menorę. Nie rozwijają jednak tego wątku, nie tłumaczą powiązań i zależności pomiędzy tymi sferami. Co więcej, wątek ten poruszany jest w rozdziale „Orientalne cuda i osobliwości. Sztuka Bliskiego i Dalekiego Wschodu” – a więc kolejny przykład na swoisty europocentryzm. To „folklorystyczne” podejście autorów/autorek do kultur pozaeuropejskich, bazujące na schematach, utrwała je i reprodukuje. Przykładem niech będzie podpis pod fotografią: „Grupa północnoamerykańskich Indian w barwnych strojach. Zdjęcie zrobione podczas współczesnego festynu w Seattle (USA)” (Stępień, Sygut 2003, s. 68–75), gdzie Indianie padają ofiarą egzotyzyacji kultury „Innego”. W tym samym podrozdziale odnajdujemy także polecenie dla uczniów, którym autorzy proponują wykonanie „ozdobnego totemu nawiązującego do barwnej kultury Indian” (Stępień, Sygut 2003, s. 75). Uderza tu przede wszystkim wizerunek płytki, przedmiotowy, utrwalany latami przez środki masowego przekazu.

Innym obrazem „Inności” (wynikającym być może z bezrefleksyjności autorki), ale bolącym ze względu na uprzedmiotowienie tym razem osób ciemnoskórych, jest ilustracja podpisana „Fotografia przedstawia dozownik na wodę pitną” (Czernicka 2010, s. 181). I choć dowiadujemy się, że chodzi o segregację rasową na południu USA w latach 60. XX w. – to chyba jednak nie dozownik, opatrzony napisem *for colored only*, ale pijący z niego ludzie są tu podmiotem; niefortunne natomiast nazwanie tego, co widzimy, sprawia, że wbrew intencji zreprodukowano tu uprzedmiotowienie czarnoskórych bohaterów przedstawianej historii. Europocentryzm pojawia się również w przypadku

komentarza do współczesnej fotografii ukazującej młode Japonki: prowokujący i ekscentryczny styl „ganguro, bardzo popularny wśród japońskich nastolatków, nie uchodzi za najbardziej gustowny. Farbowanie włosów na blond, silna opalenizna i upodobanie do różowego koloru, dają śmieszny, kiczowaty efekt” (Czernicka 2010, s. 60). Ten „bezgustowny, śmieszny i kiczowaty” trend to jednak szersze zjawisko, wynikające z buntu, chęci wyjścia poza schematy własnej tradycji i kultury ku specyficznym (bo również uschematyzowanym) wzorcom kultury przede wszystkim zachodnioeuropejskiej. O tym jednak czytelnik/czytelniczka podręcznika się nie dowie.

Obraz sztuki, twórców (twórczyń niemal nie spotykamy) dzieł egzemplifikujących rozmaite prądy/style czy techniki uprawiania sztuki, jaki wnoszą uczniowie/uczennice szkoły podstawowej, a potem gimnazjaliści/gimnazjalistki z kursu plastyki jest zatem, mimo niekiedy szumnych deklaracji autorów/autorek podręczników, mimo możliwości, jakie twórcom środków dydaktycznych dają bardzo ogólnie zarysowane w „Podstawie programowej” do plastyki na obu etapach edukacyjnych Treści/Cele szczegółowe – umożliwiające interpretację na wiele sposobów – bardzo skostniały. Owszem, w pewnym stopniu jest to obraz poprawny (jeśli za takowy uznamy chronologicznie ukazywane następstwo poszczególnych „epok” artystycznych). Należałoby się jednak zastanowić, czy „poszatkowanie” tej historii na problemy/zagadnienia (podobnie jak uczyniono to w przypadku omawianej wcześniej historii i społeczeństwa w szkole ponadgimnazjalnej), pozwalające dowolnie zmieniać perspektywę oglądu plastyki i wyjść poza kanonicznych artystów (dodając jednocześnie również artystki, które, wbrew obrazowi wyłaniającemu się z podręczników – jednak były...) nie byłoby alternatywą, w rozumieniu dobrych praktyk? Wydaje się, że ta zmiana optyki wpłynęłaby również na zmianę słownika piszących podręczniki, ku większej pokorze aksjologicznej i oderwaniu od myślenia stereotypizująco-uogólniającego.

Wnioski i rekomendacje

Francuski metodolog i dydaktyk historii Henri Moniot (2001) pisze, że historia już w definicji zaangażowana jest w społeczne zapotrzebowanie na nią, a włączona do obiegu społecznego staje się częścią zbiorowych wyobrażeń, swoistego recyklingu wiedzy naukowej. Nauczanie historii nie polega zatem wyłącznie na przekazie uzgodnionej przez historyków naukowej wiedzy na temat przeszłości,

ale jest złożoną praktyką włączania tej wiedzy w porządek świata społecznego, do którego należy i akademia, i szkoła (Moniot 2001, s. 71). Tak rozumiany status historyka i historii przypomina o odpowiedzialności historyków za społeczne skutki uprawiania historii i udostępniania wyników badań szerokiemu kręgowi odbiorców. Odpowiedzią, choć zapewne nie jedyną, może być tu poszerzenie pola refleksji i pytanie nie tylko o to, co się wydarzyło i dlaczego, lecz także o to, jak do tego dochodzimy, jak i z jakiej współczesnej perspektywy konstruujemy obrazy przeszłości oraz jaka wiedza, jakie motywy, oczekiwania, emocje, wyobrażenia i doświadczenia stoją za tymi konstrukcjami. Jest to jawny, w przeciwieństwie do ukrytego, program komunikowania rezultatów badań historycznych, tu zwłaszcza w szkolnym obiegu tej wiedzy. Historia jawi się wówczas zarazem i jako prawda wiedzy na temat przeszłości, i jako prawda ustanawiania aktualnych sensów tej wiedzy przez aktorów społecznych, w tym przypadku przez historyczki/historyków, a także dydaktyków historii, nauczycieli, a w końcu ucznia/uczennicę (zob. Skórzyńska 2013, s. 143–160; Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech, Skórzyńska 2015). Jakkolwiek współczesna dydaktyka historii w osobach jej badaczek/badaczy coraz śmielej dostrzega tę zmianę statusu historii, w tym historii szkolnej, to zarazem nie ma w tym względzie powszechnej zgody. Argumentem jest tu podzielane przez wielu przekonanie o wyższości historii szkolnej (unaukowanej) nad innymi społecznymi praktykami odniesień do przeszłości i przemilczanie faktu udziału państwa i obywateli w konstruowaniu programów szkolnej edukacji historycznej z innych niż tylko naukowa perspektyw. Tymczasem szkolna edukacja historyczna to „złożona gra”, jaka toczy się „między społecznymi potrzebami i inicjatywami” a historią historyków (Lautier, Allieu-Mary 2008).

Szkolna edukacja historyczna nie działa zatem w próżni, a uwikłana w sprzeczne postulaty naukowości i społecznego pożytku jest przedmiotem żywej dyskusji, napięć i sporów, które dotyczą zarówno środowisk akademickich i instytucji edukacyjnych, jak i polityków oraz przemysłu kulturowego. „Jakość tego sporu zależy tymczasem od stopnia demokratyzacji państwa i uobywatelnienia jego mieszkańców. Od umiejętności prowadzenia sporu na temat obowiązków i potrzeb wspólnoty, której racje to państwo reprezentuje” (Kałużna 2012; Wolff-Powęska 2013). Stąd postulat orientacji krytycznej, która nie tylko otworzyłaby dydaktykę na nowe nurty w humanistyce, lecz także usankcjonowałaby dobrze już widoczne w tej dziedzinie tendencje. Dydaktycy historii nie tylko bowiem badają uwarunkowania i przebieg procesu dydaktycznego, nie tylko formułują koncepcje uczenia się/nauczania historii, lecz także:

(1) przygotowują historyków do zawodu nauczyciela; (2) programują lub co najmniej konsultują podstawę programową i programy nauczania; (3) piszą podręczniki; (4) nauczają w szkołach; (5) inicjują badania eksperymentalne; (6) prowadzą szkoły i klasy akademickie oraz (7) animują wybrane formy kultury historii. W każdym przypadku działają oni na styku między poznawczym a tożsamościowym wymiarem historii jako jednej z wielu form społecznych odniesień do przeszłości oraz między teorią a praktyką edukacyjną. Szkolna narracja historyczna, w tym artystyczna, jest reprezentacją i konstrukcją, oznacza to, że dobór jej treści motywowany jest aktualnie ważnymi dla danej wspólnoty politycznej, narodowej, etnicznej wartościami i uniwersaliami. Jest ona źródłem identyfikacji grupowych (pamięć społeczna, historyczna), a niekiedy także indywidualnych. Wpisana w szkolny program kształcenia historycznego edukacja międzykulturowa podlega tym samym mechanizmom jej uspołeczniania (dydaktyzacji, stereotypizacji, upolitycznienia), które dotyczą samej historii. Dlatego ważne jest, byśmy pisząc podręczniki, zdawali też sobie sprawę z naszych własnych deficytów międzykulturowego uczenia się, podobnie jak szybko i trafnie wychwytywali dobre praktyki w tym względzie.

Na podstawie wysnutych wniosków rekomendujemy:

- odfetyszczowanie podręczników szkolnych jako głównego środka dydaktycznego i uwolnienie narracji historycznej od cech wykładowych i wyjaśniających na rzecz wprowadzenia szerokiego spektrum produktów kultury historycznej oraz wskazanie na poszukujący charakter zdobywania wiedzy;
- wprowadzenie jako równorzędnego elementu edukacji historycznej bogatej oferty produktów kultury historycznej w wersji cyfrowej wraz z nauką ich krytycznego przyswajania i krytycznego w nich uczestnictwa;
- zmianę proporcji między historią narodową i europejską a historią innych kontynentów z jednej strony i regionalną oraz lokalną z drugiej;
- przeniesienie akcentów z opisu wydarzeń, w tym postaw i zachowań aktorów historycznych, na **relacje** między nimi, na **zróźnicowanie** tych relacji w czasie i przestrzeni i ich analizowanie przez pryzmat motywów i skutków oraz zachowań i przekonań poszczególnych aktorów historycznych w kontekście kształtowania nie tylko wiedzy, lecz także wyobraźni historycznej i empatii uczennic i uczniów;
- odejście od fetyszycacji roli wielkich jednostek w dziejach oraz od antropomorfizacji bytów zbiorowych na rzecz **emancypacji**, tzw. zwykłych aktorów historycznych, których udział w rozwoju cywilizacyjnym, choć mało spektakularny, jest dziś niekwestionowany w historiografii;

- odejście od uproszczonych identyfikacji narodowych, etnicznych, religijnych aktorów historycznych na rzecz przedstawiania **złożoności tych identyfikacji**;
- wprowadzenie obok rozbudowanych wątków militarnych także historii działań ludzkich na rzecz **dialogu i współpracy**.

Bibliografia

- Błuszkowski Jan (2007), *Przemiany stereotypów narodowych w procesie transformacji systemowej w Polsce*, „Studia Politologiczne”, t. 11, 93–106.
- Brzozowski Andrzej, Szczepański Grzegorz (2012), *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006*, Warszawa: Stentor.
- Budzińska Justyna, Olędzka Maja, Śmiałowicz Katarzyna, Wenska Izabella (2016), Plastyka – raport przedmiotowy, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom III: *Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Budzińska Justyna, Skórzyńska Izabela (2012), Wystawy Instytutu Pamięci Narodowej. Polityka historyczna. Historia i pamięć, [w:] Andrzej Czyżewski, Sławomir N. Nowinowski, Rafał Stobiecki, Joanna Żelazko (red.), *Bez taryfy ulgowej. Dorobek naukowy i edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej 2000–2010*, Łódź: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział; s. 331–367.
- Burda Bogumiła, Halczak Bohdan, Józefiak Roman Maciej, Roszak Anna, Szymczak Małgorzata (2012), *Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: WSiP.
- Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela (2015), *„Niegodne historii”? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chmura-Rutkowska Iwona, Głowacka-Sobiech Edyta, Skórzyńska Izabela (2016), Historia szkolna. Historia kobiet?, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom I: *O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Choińska-Mika Jolanta, Lorenc Jakub, Mrozowski Krzysztof, Oniszczuk Aleksandra, Staniszewski Jacek, Starczynowska Klaudia (2014): Nauczyciele historii, [w:]

- Michał Federowicz, Jolanta Choińska-Mika, Dominika Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa: IBE.
- Czernicka Katarzyna (2010), *Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum, klasy 1–3*, Gdynia: Operon.
- Dolecki Rafał, Gutowski Krzysztof, Smoleński Jędrzej (2012), *Po prostu historia*, Warszawa: WSiP.
- Frydzińska-Świątczak Lidia, Marcinkowska Beata (2010), *Kraina sztuki. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum*, Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Frydzińska-Świątczak Lidia, Marcinkowska Beata (2012), *Ale plastyka! Kolor, kształt, forma. Podręcznik do plastyki dla szkoły podstawowej (kl. 4–6)*, Warszawa: WS PWN.
- Głowacka-Sobiech Edyta, Michalski Maciej, Napierała Anita, Skórzyńska Izabela (2016), *Historia – raport przedmiotowy*, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom III: *Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Gumula Jolanta (2009), *W tym cała sztuka. Podręcznik do plastyki dla gimnazjum*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Jackson Philip W. (1968), *Life in the Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Julkowska Violetta (2012), *Działalność edukacyjna IPN w latach 2000–2010*, [w:] Andrzej Czyżewski, Sławomir M. Nowinowski, Rafał Stobiecki, Joanna Żelazko (red.), *Bez taryfy ulgowej. Dorobek naukowy i edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej 2000–2010*, (2012) Łódź: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział.
- Kałużna Joanna (2012), *Państwowa, narodowa, społeczna, partyjna? Nauczanie historii w szkołach publicznych – studium przypadku*, „Przegląd Politologiczny” nr 3, 69–79.
- Klimowicz Anna (red.) (2003), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kozłowska Zofia T., Unger Irena, Zając Stanisław (2012), *Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec.
- Krzysztofek Kazimierz (2003), *Pogranicza i multikulturalizm w rozszerzonej Unii*, „Studia Europejskie” nr 1.
- Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce* (2015), oprac. Ewa Bacia, Anna M. Gieniusz, Grzegorz Makowski, Filip Pazderski, Piotr Stronkowski, Bartłomiej Walczak, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lautier Nicole, Allieu-Mary Nicole (2008), *La didactique de l'histoire*, „Revue Française de Pédagogie”, 162, 95–131.

- Lukas Jadwiga, Onak Krystyna (2011), *Do dzieła! Podręcznik do plastyki dla klas 4–6*, Warszawa: Nowa Era.
- Markowicz Marcin, Pytlińska Olga, Wyroda Agata (2013a), *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni. Podręcznik. Liceum i technikum*, Warszawa: WSiP.
- Markowicz Marcin, Pytlińska Olga, Wyroda Agata (2013b), *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, WSiP, Warszawa.
- Markowicz Marcin, Pytlińska Olga, Wyroda Agata (2013c), *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*, Warszawa: WSiP.
- Maternicki Jerzy (1986), *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa: PWN.
- Matusak Piotr (2003), *Zmiany w edukacji historycznej w III Rzeczpospolitej*, „Pro Memoria” 15.03–15.04.2003, nr 3(4), http://www.promemoria.pl/arch/2003_4/edukacja/edukacja.html (dostęp 12.06.2016).
- Matynia Elżbieta (2008), *Demokracja performatywna*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DWS.
- Michalski Maciej, Napierała Anita (2016), *Sfera prywatna w podręcznikach do „Historii i społeczeństwa” dla szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom I: *O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, <http://gender-podreczniki.amu.edu.pl> (dostęp 30.06.2016).
- Moniot Henri (2001), *La question de la référence en didactique de l'histoire*, [w:] André Terrisse, Bruxelles (red.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, cyt. za: Nicole Lautier, Nicole Allieu-Mary (2008), *La didactique de l'histoire*, „Revue Française de Pédagogie”, 162.
- Płatos Beata (2013), *Najważniejsze kompetencje uczniów i ich miejsce w systemach edukacji. Wnioski z raportu Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie*, „Języki Obce w Szkole”, <http://jows.pl/sites/default/files/P%c5%82atos.pdf> (dostęp 07.07.2016).
- Podstawa programowa przedmiotu Plastyka, II etap edukacyjny, klasy: IV–VI* (2009), [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 7: *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum; muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, Warszawa: MEN.
- Roszak Stanisław, Kłaczko Jarosław (2012), *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2012) z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, *Dziennik Ustaw*, 2012, poz. 977.
- Sajdak Anna (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Impuls.

- Sakson Andrzej (2004), *Migracje w XX wieku*, wersja elektroniczna referatu wygłoszonego podczas 17 Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie, <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/sakson.pdf> (dostęp 07.08.2016).
- Sielatycki Mirosław (2004), Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej), [w:] Anna Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Skórzyńska Izabela (2013), *Historyk w świecie widowisk przeszłości*, „Rocznik Antropologii Historii”, nr 1, 143–160.
- Stępień Dariusz, Sygut Wojciech (2003), *Podręcznik do nauczania plastyki w gimnazjum*, cz. 1, *Sztuka w zasięgu ręki*, Kielce: MAC Edukacja.
- Stola Dariusz (2012), *Historia wiek XX. Zakres podstawowy*, Warszawa: WS PWN.
- Stosunek do innych narodów* (2016), oprac. Małgorzata Omyła-Rudzka, CBOS, „Komunikat z Badań”, 53, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_053_16.PDF (dostęp 21.05.2016).
- Sygut Wojciech, Kwiecień Marzena (2012), *Lubię tworzyć. Plastyka, klasa IV szkoły podstawowej*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A.
- Tożsamość narodowa i postrzeganie praw mniejszości narodowych i etnicznych (2015), Komunikat z badań nr 106, Warszawa: CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_106_15.PDF (dostęp: 21.06.2016).
- Ustrzycki Janusz (2012), *Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Gdynia: Operon.
- Wilkowski Marcin (2012), *Zwrot cyfrowy w edukacji historycznej*, „Historia i Media”, <http://historiaimedia.org/2012/06/19/zwrot-cyfrowy-w-edukacji-historycznej/> (dostęp 24.08.2014).
- Wolff-Powęska Anna (2013), *Historia z recyklingu*, „Gazeta Wyborcza” 2013.11.08.
- Zajac Stanisław (2012), *Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec.

**THE STORIES OF THE „OTHER”.
INTERCULTURAL ASPECTS OF THE SCHOOL
HISTORICAL NARRATION IN THE LIGHT
OF THE RESULTS OF THE QUALITATIVE
RESEARCH OF POLISH SCHOOL BOOKS FOR
HISTORY (SUBJECTS: HISTORY; HISTORY AND
SOCIETY; VISUAL ARTS)**

SUMMARY

The main goal of this paper is to follow the way of presenting the intercultural context in selected history, history and society and art school books for secondary school level. The first part of the paper includes a discussion, based on statistical studies, regarding the relationship between Poles and the “Others” in the context of the collective historical consciousness. This discussion is presented in the context of continuous educational reforms of humanistic school subjects in Polish schools. The second part contains quantitative and qualitative analysis of selected school books in the context of intercultural education. The main part of the analysis includes the visual layer and selected analytical categories of the school books. The paper finishes with conclusions and recommendations for the future authors of school books in the context of the results of research and other studies (mentioned in the paper) of the school books.

KEY WORDS

school historical education, multiculturalism, school books

MARTA KRASUSKA-BETIUK, MARTA KOTARBA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

EDUKACJA JĘZYKOWA DZIECI IMIGRANTÓW. PERSPEKTYWA GLOTTODYDAKTYKI INTERKULTUROWEJ

STRESZCZENIE

W opracowaniu stawiamy tezę, że holistyczne strategie glottodydaktyczne są efektywne w pracy z uczniami ze środowisk zróżnicowanych językowo i kulturowo. Zaspokojenie potrzeb językowych dzieci cudzoziemskich mieszkających (na stałe lub czasowo) w Polsce wymaga dobrze przygotowanych nauczycieli i odpowiednio zaplanowanego procesu kształcenia językowego. Uwagę koncentrujemy na wybranych problemach kształcenia w języku polskim jako obcym/drugim, w integracji z rozwijaniem języka ojczystego (natywnego) dziecka i nauczania języków nowożytnych w przedszkolu i szkole. Na koniec wskazujemy źródła skutecznych strategii i metod rozwijania sprawności językowych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja różnojęzyczna dzieci, glottodydaktyka interkulturowa, język polski jako drugi/obcy

Wprowadzenie

Edukacja szkolna w Polsce z każdym rokiem nabiera charakteru wielojęzycznego i wielokulturowego. Znaczna część cudzoziemców to przyszli obywatele naszego państwa, dlatego kwestia znajomości języka polskiego staje się priorytetowa dla procesu integracji. Aby stworzyć uczniom warunki do tego, by w przyszłości w pełni skorzystali z możliwości edukacyjnych oraz zawodowych, wynikających z członkostwa Polski w Unii Europejskiej (UE), istotne staje się rozwijanie odpowiedniej motywacji do poznawania innych kultur i uczenia się języków, a także kształtowanie postawy otwartości na różnorodne doświadczenia językowe oraz kulturowe (Kotarba-Kańczugowska 2015, s. 67).

W sytuacji wzmożonych ruchów migracyjnych, skutkujących osiedlaniem się imigrantów lub reemigrantów w Polsce, a także przybywaniem uchodźców do naszego kraju, skuteczne prowadzenie edukacji językowej (zarówno w języku ojczystym, jak i w językach obcych/dodatkowych) staje się sporym wyzwaniem (Jędryka 2014, Awramiuk 2016). Doświadczenia innych krajów oraz dynamiczny rozwój glottodydaktyki polonistycznej w Polsce i na świecie, jak i dydaktyk poszczególnych języków, kierują nasze przemyślenia ku takim rozwiązaniom dydaktycznym, które mają charakter holistyczny. Mamy tu na myśli przede wszystkim promocję edukacji różnojęzycznej.

Dzieci z różnych krajów w polskiej szkole

W placówkach oświatowych w Polsce kształcą się dzieci pochodzące z różnych krajów. W populacji małoletnich uczniów możemy wyodrębnić trzy zróżnicowane kulturowo grupy: mniejszości narodowe i etniczne oraz grupy z językiem regionalnym; grupę uczniów migrantów-cudzoziemców, wśród nich dzieci uchodźcze (objęte międzynarodową ochroną prawną) oraz uczniów reemigrantów, którzy powrócili do kraju po kilkuletniej imigracji (Markowska-Manista 2016, s. 326). Z takim zróżnicowaniem kulturowym wiąże się różny stopień znajomości języka polskiego, co z kolei implikuje konieczność dostosowania metod i form jego nauczania do indywidualnych potrzeb dzieci.

Trudno dokładnie ustalić liczebność wielokulturowej grupy uczniów, ponieważ dane statystyczne ulegają częstym zmianom, co jest skutkiem dużej mobilności rodzin migranckich. Wydaje się jednak, że z każdym rokiem obecność dzieci obcokrajowców w polskim systemie nauczania przestaje być zjawiskiem

marginalnym, przynajmniej w niektórych regionach Polski. W celu zasygnalizowania dynamiki zmian podamy przykładowe dostępne dane.

Według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) we wrześniu 2011 roku w systemie edukacji (od etapu szkoły podstawowej do ponadpodstawowej) znajdowało się 4876 uczniów niebędących obywatelami polskimi, w tym 465 uchodźców. Oznacza to, że uczniowie cudzoziemscy stanowili 0,09 proc. osób zarejestrowanych w polskim systemie edukacyjnym, a sami uchodźcy niespełnia 0,009 proc. ogółu uczniów. Terytorialne rozproszenie uczniów-uchodźców jest zgodne z logiką usytuowania ośrodków. Największa grupa (228 osób w 2011 roku) została zarejestrowana w szkołach województwa mazowieckiego. W tym samym 2011 roku 142 uczniów podjęło naukę na Lubelszczyźnie, a 126 na Podlasiu. W województwie kujawsko-pomorskim zarejestrowano 46 uczniów (Gmaj, Iglicka, Walczak 2013, s. 32). Dzieci cudzoziemskie w polskich placówkach oświatowych nie były zbyt liczne. W 2011 roku w przedszkolach przebywało 1258 dzieci, w szkołach podstawowych 2876, w szkołach gimnazjalnych zaś 1104. Jednocześnie wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli największą liczbę stanowią te, które nie są obywatelami polskimi pochodzącymi z UE oraz te, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony (odpowiednio: 297 i 257 dzieci). W polskich szkołach podstawowych w 2011 roku przebywało 599 uczniów posiadających zezwolenie na osiedlenie się na czas oznaczony, 542 niebędących obywatelami polskimi pochodzącymi z UE oraz 302 posiadających zezwolenie na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (*Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki* 2013).

Według danych uzyskanych przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej z SIO, w roku szkolnym 2012–2013 dzieci niebędących obywatelami polskimi było blisko 7000. Łącznie uczniów i uczennic, korzystających z dodatkowych bezpłatnych zajęć z języka polskiego w ramach art. 94a *Ustawy o systemie oświaty* było ok. 1300. W roku szkolnym 2013/2014 uczniów i uczennic niemających obywatelstwa polskiego było zaś ok. 8000, a dzieci korzystających z nauki języka polskiego w ramach dodatkowych zajęć było ok. 1700 (Kubin, Pogorzała 2014, s. 6). Z danych udostępnionych przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy na potrzeby raportu *Cudzoziemcy w Warszawie* (Dutkiewicz i in. 2016, s. 77) w stołecznych szkołach i przedszkolach w roku 2014 uczyło się w sumie 1198 dzieci niebędących obywatelami polskimi (bez względu na miejsce urodzenia), z czego jedynie niecałe 5 proc. (56 dzieci) posiadało obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej

lub państwa członkowskiego EFTA, 3 proc. (38 dzieci) posiadało zaś Kartę Polaka. W sumie 13 proc. uczniów (154) posiadało status uchodźcy, zgodę na pobyt tolerowany, ochronę uzupełniającą lub ochronę czasową na terytorium RP, niecałe zaś 7 proc. (80 uczniów) stanowiły dzieci osób ubiegających się o status uchodźcy. Według stanu na dzień 12 października 2015 roku pod opieką Urzędu do Spraw Cudzoziemców (UdSC) znajdowało się 975 dzieci cudzoziemców w wieku 5–18 lat, z czego 944 (97 proc.) realizowało obowiązek szkolny. Zgodnie z danymi tej instytucji dzieci zamieszkałe w ośrodkach dla cudzoziemców spełniały obowiązek szkolny w przeszło 40 placówkach edukacyjnych (www.udsc.gov.pl). Wśród dzieci rozpoczynających naukę w roku 2015 dominowali mali obywatele Ukrainy – było ich 418. W dalszej kolejności znajdowały się następujące narodowości: Rosja – 370 (w tym 321 Czeczenia), Kirgistan – 44, Gruzja – 40, Syria – 32.

Według danych przedstawionych przez przedstawicielkę Ministerstwa Edukacji Narodowej podczas posiedzenia Komisji Ekspertów ds. Migrantów (www.rpo.gov.pl), w roku szkolnym 2016/2017 w polskich szkołach uczyło się ponad 22 000 dzieci cudzoziemskich, w tym ok. 1000 dzieci uchodźców lub dzieci, których rodzice starają się o status uchodźcy. W porównaniu z rokiem szkolnym 2015/2016 liczba dzieci migrantów w szkołach wzrosła tym samym o ok. 7000. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej¹ w założeniu miało usprawnić proces nauczania tej grupy uczniów, a przede wszystkim stworzyć dzieciom cudzoziemskim szansę szybszej i efektywniejszej nauki języka polskiego. Nowym rozwiązaniem, wprowadzonym w życie przez to rozporządzenie, jest możliwość tworzenia w szkołach oddziałów przygotowawczych, przeznaczonych wyłącznie dla uczniów przybywających zza granicy, a zatem zarówno dla cudzoziemców, jak i dla dzieci posiadających obywatelstwo polskie, które mieszkają i pobierały naukę poza granicami kraju. Rozwiązanie to cieszy się jednak zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi opiniami.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku *w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*, <http://lisap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160001453> (dostęp: 17.02.2017).

Edukacja różnojęzyczna i promowanie indywidualnej różnojęzyczności dziecka

Edukacja różnojęzyczna² bazuje na doświadczeniach językowych uczących się tak, aby wspierać ich w procesie uczenia się języków. Kompetencję różnojęzyczną opisuje się jako zdolność jednostki do komunikatywnego używania języka/języków lub też regionalnych odmian języka do różnych celów. Pierwzoplanowym celem edukacji różnojęzycznej jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w różnych językach, w tym też w języku ojczystym, a także kompetencji kulturowej oraz zwiększanie świadomości językowej i krytycznych kompetencji literackich. Co więcej, edukacja różnojęzyczna nie zakłada obligatoryjnego realizowania treści kształcenia w języku obcym. Jej główny cel stanowi zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w językowo zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych, a nie nauczenie dzieci wymowy obcojęzycznych zwrotów w sposób zbliżony do rodzimych użytkowników danego języka. Nabywanie i rozszerzanie językowej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym nie jest w ramach kształtowania kompetencji różnojęzycznej zupełnie pomijane, ale traci po prostu swoją priorytetową pozycję.

² Por. wybrane opracowania europejskie nt. różnojęzyczności; m.in. Common European Framework of Reference for Languages (2001), Strasbourg: Council of Europe; D. Little, R. Perclova, *European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers*, ELP, <http://elp.ecml.at/> (dostęp: 10.10.2012); White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity" (2008), Strasbourg: Council of Europe, Ministers of Foreign Affairs; From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (2007), Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division; Recommendation on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism (2008), Strasbourg: Council of Europe; J. Beacco, M. Byram, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (2007), Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, www.coe.int/lang (dostęp: 02.10.2012); M. Candelier (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l'Acedle”, 5 (1), 65–90, <http://acedle.org/spip.php?article1009> (dostęp: 02.10.2012); Plurilingual Education in Europe (2006), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division; D. Coste, D.L. Simon (2009), *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism”, 6 (2), 168–185; D. Moore, L. Gajo (2009), *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective*, *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 137–153; D. Coste, D. Moore, G. Zarate (2009), *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Strasbourg: Language Policy Division.

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages, ECML) podkreśla, że kształtowanie kompetencji różnojęzycznej może, a nawet musi odbywać się podczas całego procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym uczestniczy uczeń. Warto zatem podkreślić, że odbiorcami edukacji różnojęzycznej są wszyscy uczniowie – zarówno polskojęzyczni, jak i imigranci, cudzoziemcy, uczniowie z grup mniejszościowych czy posługujący się językiem regionalnym, dwujęzyczni oraz wychowankowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W opisie edukacji różnojęzycznej podkreśla się komplementarność aktywności, które podejmują nauczyciele języka ojczystego, języków regionalnych, mniejszościowych oraz języków obcych, a także nauczyciele innych przedmiotów. Warto promować takie rozwiązania, które mieszczą się w ramach poszerzonego modelu kształcenia językowego obejmującego język/i wykładowy/e danego kraju (większościowy), język obcy nowożytny, język regionalny oraz mniejszościowy (Kotarba-Kańczugowska 2015, s. 70–71). Zgodnie z poszerzonym modelem kształcenia językowego zaleca się takie opracowywanie programów nauczania, które uwzględniałoby wielopłaszczyznowość kształcenia językowego w zakresie różnych rodzajów języka. Ważne jest planowanie działań edukacyjnych nastawionych na rozwijanie kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych zarówno w języku wykładowym, jak i w kolejnych językach obcych oraz językach regionalnych i mniejszościowych.

Promowana wielojęzyczność i wielokulturowość w naturalny sposób służy nauczaniu tzw. języków rzadkich (czyli o średniej wielkości i mocy), pośród których znajduje się także język polski. Jego nauczanie nie może się odbywać w oderwaniu od nauczania tzw. języków światowych, od których zwykle wszyscy rozpoczynają swą edukację językową (Gębał 2010). Obszarem dociekań glottodydaktyków zajmujących się badaniami porównawczymi są dwie rzeczywistości edukacji językowej: krajowa i międzynarodowa. Pierwsza z nich odnosi się do nauczania różnych języków w ramach jednego systemu edukacyjnego w danym kraju/regionie. Druga obejmuje badania porównawcze poświęcone nauczaniu tego samego języka/tych samych języków w różnych systemach (krajach/regionach). Nałożenie na siebie obydwu zaprezentowanych wymiarów badawczych umożliwia kreowanie ponadnarodowej językowej polityki edukacyjnej, istniejącej już i lansowanej przez Radę Europy.

Odwołując się do kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, stwierdzamy, że „człowiek nie dysponuje zbiorem pojedynczych i różnych kompetencji dotyczących znajomości poszczególnych języków, ale nabywa jeden rodzaj

kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej zawierający w sobie wspólny repertuar wszystkich umiejętności językowych” (Susek 2015, s. 25). Próba doskonalenia kompetencji różnojęzycznej wychowanków stanowi wyzwanie, które stoi przed współczesnymi systemami edukacyjnymi. Uwzględnienie działań edukacyjnych nastawionych na kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności staje się wręcz naczelną zasadą planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami, w tym kontekście szczególnego wymiaru nabiera kwestia kształcenia polonistycznego dzieci cudzoziemskich.

Znajomość (dwu) języków traktuje się jako różnojęzyczność (ESOKJ: 16). Rada Europy podkreśla, że wielojęzyczność odnosi się do cechy społeczeństw, natomiast termin różnojęzyczność jest używany do opisu kompetencji określonej osoby. Termin ten różnicuje się również z pojęciem dwujęzyczności. Stwierdza się, że dwujęzyczność może, ale nie musi, zawierać w sobie kompetencję różnojęzyczną. W przypadku dwujęzyczności mamy z reguły do czynienia z przyswajaniem języka, a o różnojęzyczności mówi się w kontekście uczenia się języków i kontaktu z nimi w warunkach instytucjonalnych.

Wyzwania kształcenia polonistycznego dzieci cudzoziemskich i (re)emigranckich w polskim systemie edukacyjnym

Wyzwania związane z edukacją polonistyczną uczniów cudzoziemskich mają złożony charakter. Obejmują zespół uwarunkowań społecznych, psychologicznych i kulturowych, wynikają z trudności o charakterze systemowym (np. kto powinien uczyć polskiego jako obcego, brak świadomości u osób decyzyjnych o obecności na rynku pracy wykształconych fachowców – glottodydaktyków), prawnym (np. ile godzin polskiego i dla kogo)³ i dydaktycznym (czego uczyć, jakimi metodami, z jakich materiałów, jak diagnozować umiejętności). Kwestie te są dyskutowane w gronie znawców w trakcie interdyscyplinarnych konferencji (Dubisz, Sajkowska 2015). Trzeba mieć na uwadze fakt, że grupa uczniów i uczennic cudzoziemskich nie jest homogeniczna także pod względem kapitału kulturowego i zasobów intelektualnych wyniesionych z innych

³ Rozwiązania systemowe, organizacyjne i prawne edukacji w języku polskim jako obcym i nauczania innych języków mniejszości, jakkolwiek niezwykle ważne, nie są przedmiotem naszego zainteresowania.

systemów edukacyjnych (Szybura 2016a). W niełatwej sytuacji znajdują się dzieci reemigrantów, które w wyniku migracji powrotnej znalazły się w Polsce (tu urodzone) lub po raz pierwszy w niej zamieszkały, a urodziły się poza naszym kraje (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Polszczyzna dzieci wychowywanych w innych kulturach nie pozwala na pełne korzystanie z edukacji szkolnej, znaczna część uczniów nie nabyła bowiem dobrej znajomości standardowej odmiany języka, często nie potrafi odnaleźć się w kulturze polskiej szkoły i zrozumieć jej instytucjonalnego wymiaru (Lipińska, Seretny 2017). Ogromnie trudna jest sytuacja dzieci uchodźczych, albowiem przeżycia poprzedzające ucieczkę z ojczyzny spowodowane lękiem przed utratą życia wpływają negatywnie na proces asymilacji w kraju przyjmującym. W niniejszym tekście skupimy się przede wszystkim na aspekcie psychopedagogicznym ze szczególnym naciskiem na komponent glottodydaktyczny i funkcjonowanie ucznia w kontekście interkulturowym. Nie podejmujemy szczegółowych zagadnień metodycznych ani nie przeprowadzamy pogłębionych analiz teoretycznych, a jedynie wyznaczamy pole problemowe: uczący się – nauczyciel – proces dydaktyczny. Rozpoczniemy od podstawowych ustaleń terminologicznych.

Język polski w kontekście migracyjnym – nazewnictwo

Istnieje kilka uniwersalnych zagadnień, wspólnych w odniesieniu do zarówno dydaktyki języka ojczystego, jak i obcego. Najważniejszych ustaleń terminologicznych w obszarze glottodydaktyki polonistycznej dokonali badacze z Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego pracujący w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie (CJiKPŚ) – ośrodku wiodącym promocji polszczyzny w kraju i na świecie⁴. Władysław T. Miodunka (2010, 2013) za francuskim słownikiem *Dictionnaire de linguistique* (DdL) porządkuje ważną dla naszych rozważań terminologię. **Językiem ojczystym** (*langue maternelle*) nazywa język używany w kraju pochodzenia mówiącego (*locuteur*), który mówiący przyswoił sobie w dzieciństwie w trakcie procesu nauki języka

⁴ Informacje o innych ośrodkach i centrach naukowych zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego i drugiego można znaleźć na stronie Stowarzyszenia „BRISTOL” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, <http://www.bristol.us.edu.pl/polska.php> (dostęp 17.02.2017).

(*langage*). To język przyswojony jako pierwszy (prymarny) przez mówiącego. **Język obcy** (*langue étrangère*) profesor definiuje tak:

Każdy język, który nie jest językiem ojczystym, jest językiem obcym. Można zatem wyróżnić trzy stopnie obcości, zależnej od odległości geograficznej (...), dystansu kulturowego (...) i odległości lingwistycznej, dającej się zmierzyć różnicami między rodzinami języków np. romańskich i słowiańskich (...). W dydaktyce mówi się o nauczaniu lub uczeniu się języka obcego, kiedy jakiś język staje się przedmiotem nauczania i uczenia się (...) (*Dictionnaire de linguistique*, s.150, cyt. za: Miodunka 2013, s. 279).

Językoznawcy z CJKPwŚ Uniwersytetu Jagiellońskiego proponują objąć terminem: **język polski jako drugi** (JPj2) nauczanie języka polskiego dzieci i młodzież polonijną uczącą się naszego języka w różnych krajach świata. Nauczanie polszczyzny jako **języka drugiego** Miodunka (2010) używa w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego. Krakowskie badaczki użytkowników polszczyzny na świecie, Ewa Lipińska i Anna Seretny (2017, s. 265), spopularyzowały na gruncie glottodydaktyki polonistycznej termin język odziedziczony (*inherited language*), wywiedziony z prac językoznawców amerykańskich (Willey 2001, Valdes 2001, van Deusen-Scholl 2003). Zaproponowały, by polszczyznę dzieci zbiorowisk polonijnych nazywać językiem oddziedziczonym (JOD). Termin **język drugi** rozumieją jako ten, który jest przyswajany w środowisku, gdzie służy on codziennej komunikacji (Seretny, Lipińska 2012). Autorki zwracają uwagę także na edukacyjny aspekt języka drugiego. „Za język drugi uważamy nie-rodzimy język uczącego się, posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się” (tamże, s. 26).

Oprócz tego, że służy do codziennej komunikacji, język ten funkcjonuje więc jako narzędzie umożliwiające naukę. Nowe spojrzenie na kwestię definiowania polszczyzny uczniów imigranckich przynosi analiza porównawcza glottodydaktyki polskiej i francuskiej. Badacze francuscy także nazywają językiem francuskim jako drugim (*Français Langue Seconde* – FLS) ten język, który dla imigrantów we Francji nie jest ani językiem obcym, ani ojczystym, a jednocześnie posiada ważny status administracyjny i uprzywilejowaną rolę dla jednostki w jej rozwoju psychicznym i poznawczym. Uwzględniając ujęcie

badaczy francuskich, trafne spostrzeżenia Ewy Lipińskiej i Anny Seretny oraz różnorodność funkcji polszczyzny, jaką ukazuje definicja Władysława Miodunki, Agata Szybura (2016b, s. 100) proponuje wzbogacić terminologię glottodydaktyki polonistycznej o nowy termin: **polszczyzna jako język edukacji szkolnej** (termin bliski pojęciu *język docelowy*). Jest to język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji. Język ten pełni jednocześnie trzy role: a) jest przedmiotem nauczania, a celem, ku któremu zmierza proces dydaktyczny, jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się), b) jest medium pozwalającym na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, m.in. za pomocą słownictwa specjalistycznego, c) jest także narzędziem samorealizacji uczącego się. Najogólniej można powiedzieć, że w polskim systemie edukacji język polski występuje w trzech postaciach:

- język polski jako ojczysty dla dzieci, które się wychowały w Polsce i przyswoiły jego postać mówioną w domu i pisaną w szkole;
- język polski jako obcy dla tych, którzy uczą się go od podstaw (JPjO);
- język polski jako drugi dla tych, którzy umieją się nim porozumiewać i są w stanie uczyć się go w szkole, jak również przyswajając w drodze bezpośredniego kontaktu (JPj2);
- język polski jako odziedziczony (JOD).

Szczegółowe doprecyzowanie dydaktycznych zakresów funkcjonowania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego jest dziś niezwykle ważne dla wszystkich zajmujących się nauczaniem polszczyzny w kontekście glottodydaktycznym. Wiąże się bowiem z realizacją innych celów dydaktycznych i prowadzeniem zajęć w odmiennych kontekstach edukacyjnych. Szczegółowej charakterystyki procesu glottodydaktycznego w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego dokonał Przemysław Gębał (2016, s. 60–61). Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym badacz umieścił w grupie uczących się i nauczanych języka polskiego jako drugiego (JPj2). Autor postuluje ponadto używanie terminu **glottopedagogika** (którego twórcą jest germanista Waldemar Pfeiffer, 2004) jako szerszego wobec glottodydaktyki, uwzględniającego w swym zakresie znaczeniowym interkulturowe podejście do nauczania języków oraz wypuklającego rolę pedagogiki w formułowaniu nowych celów i treści nauczania (Gębał, Majcher-Legawiec 2017).

Gdy język polski staje się drugim kodem komunikacyjnym dla dziecka

Teoretyczne modele stawania się jednostką dwu- lub wielojęzyczną oraz psychospołeczne, lingwistyczne i kulturowe uwarunkowania tego skomplikowanego procesu znane są na gruncie badań językoznawczych. Rozróżnia się tu przyswajanie, czyli nabywanie języka w sposób naturalny, od jego uczenia się. Współczesna psycholingwistyka dostarcza, niezbędnej do planowania procesu edukacji, wiedzy o dziecięcym odbiorcy i jego motywacji do nauki języków (Cieszyńska 2006; Kurcz 2007; Jędryka 2015a). Praktycznie każde dziecko do 12. roku życia bez ingerencji dorosłych zaczyna się posługiwać językiem obowiązującym w nowym dla niego otoczeniu kulturowym, jeśli takim językiem posługują się jego rówieśnicy.

Ewa Lipińska (2015) osadza dwujęzyczność w kontekście oświatowo-dydaktycznym i wyodrębnienia tzw. *bilingwizm kognitywny*, którego istnienie można nie tylko obiektywnie stwierdzić, poddając pomiarowi różne aspekty biegłości językowej danej jednostki, lecz także obserwować dynamikę jego rozwoju. Zarówno w przypadku bilingwizmu, jak i znajomości (dwu) języków zasadniczą rolę odgrywa język odziedziczony, który jako wyjściowy w opanowywaniu języka drugiego/obcego oraz przyswajaniu i uczeniu się polszczyzny standardowej/literackiej (edukacyjnego języka odziedziczonego) jest dość zróżnicowany. Człowiek w zależności od wieku oraz sposobu nauki (przyswajania czy nauczania formalnego) w różny sposób poznaje język inny niż ojczysty (Miodunka 2014).

Szczegółowymi kwestiami związanymi z rozwojem mowy i trudnościami w tym zakresie zajmują się logopedzi, jakkolwiek brakuje badań poświęconych rozwojowi języka/mowy dziecka w sytuacji migracyjnej (kiedy Polska staje się krajem osiedlenia). Coraz lepiej i częściej opisywana jest sytuacja dzieci najnowszej polskiej emigracji poakcesyjnej i najmłodszych polskich emigrantów w świecie (Rabiej 2010b, 2013; Czeniek 2014, 2015). Warto wspomnieć, że w zbiorowościach polonijnych na całym świecie w związku z ostatnimi falami emigracyjnymi dla dzieci należących do pierwszego pokolenia polonijnego język polski nie jest już prymarnym kodem komunikacyjnym, ale drugim, jest etnolektem, coraz częściej językiem obcym.

Gdy język polski jest językiem edukacji szkolnej dziecka

Nauczyciele języka polskiego dzieci migranckich w szkołach w Polsce najczęściej stosują wobec niego termin *polski jako język drugi* (rzadziej *docelowy*). Barbara Gwóźdź (2012, s. 136) z Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego tak wyjaśnia ten fakt:

Po pierwsze dlatego, że dzieci cudzoziemskie nieustannie stykają się z językiem polskim, przez co przyswajają go w sposób nieformalny i nieświadomy, po drugie zaś, aby podkreślić, że lekcje języka polskiego w szkole polskiej są czym innym dla Polaków i Polek (dla których są to zajęcia poświęcone językowi ojczystemu), a czym innym dla uczniów i uczennic cudzoziemskich (przy czym nie są one zajęciami z języka obcego, gdyż nie stosuje się na nich metod pracy typowych przy formalnym nauczaniu języka).

Zawiłości związane z akwizycją językową w sposób klarowny uzasadnia cytowana autorka, dlatego pozwalamy sobie w tym miejscu przytoczyć jej argumentację:

Świadomość różnic (pomiędzy nauką języka polskiego jako ojczystego a drugiego) powinna zmobilizować nauczających do stosowania innej metodyki nauczania i innego traktowania (poprzez uwzględnianie trudności) dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, a więc po częściowym przyswojeniu języka ojczystego, procesy akwizycji języka ojczystego i drugiego przebiegają bardzo podobnie, z uwagi na wiek dziecka przyswajanie (czyli nauczanie nieformalne) jest jedyną możliwą formą akwizycji (poznania) języka. Sytuacja ulega zmianie w momencie rozpoczęcia nauki języka drugiego w sposób formalny, kiedy to omawiane procesy zaczynają znacząco się od siebie różnić. Decydującym czynnikiem, który sprawia, że opanowywanie języka ojczystego i drugiego nie przebiega w ten sam sposób, jest przede wszystkim czas, jaki poświęca się każdemu z nich. Co istotne, fakt, iż nauczanie języka drugiego następuje po częściowym opanowaniu języka ojczystego, sprawia, że znajomość języka drugiego nie rozwija się równoległe z kognitywnym rozwojem dziecka, jak miało to miejsce w przypadku języka pierwszego, kiedy poznanie danego zjawiska czy rzeczy wiązało się z automatycznym poznaniem jego nazwy” (Gwóźdź 2012, s. 139).

W przypadku języka drugiego, nauczanego po częściowym poznaniu języka pierwszego, procesy te nie przebiegają równolegle – dziecko najpierw poznaje świat, nazywając konkretne zjawiska w języku pierwszym, dopiero później poznaje odpowiednik danego określenia w języku drugim. Za cechę łączącą oba te procesy uważa się jednak potrzebę użycia każdego z języków w celu porozumienia się z innymi ludźmi (co niewątpliwie ma wpływ na efektywność akwizycji). Od około siódmego roku życia (czyli w przypadku dzieci, które zazwyczaj zostały już objęte przez system nauczania szkolnego) proces akwizycji języka pierwszego i drugiego znacznie się różnią – mówimy wówczas o akwizycji sukcesywnej po całkowitym opanowaniu języka pierwszego (Gwóźdź 2012, s. 138). W tym wieku język drugi nie może być przyswajany równie naturalnie jak język ojczysty. Pewna spontaniczność w przyswajaniu języka charakterystyczna dla młodszych dzieci w przypadku młodzieży zostaje ograniczona ze względu na wcześniejsze opanowanie języka pierwszego. Głównym powodem różnic omawianych procesów jest fakt, że dzieci i młodzież w wieku szkolnym uczą się świadomie, a owa celowość może wręcz spowalniać proces nauki języka. Istotnym spostrzeżeniem jest również to, że przyswajanie języka ojczystego nie następuje pod wpływem innego języka obcego, podczas zaś nauki języka drugiego nieustannie mamy do czynienia ze zjawiskiem transferu, czyli swoistym przenoszeniem schematów z języka ojczystego na język nauczany. Naturalne odnoszenie się do wzorców charakterystycznych dla języka ojczystego jest kolejnym zjawiskiem, różniącym rodzimego użytkownika czy rodzimą użytkowniczkę języka od osoby, która poznała dany język jako drugi. Okazuje się bowiem, że człowiek, pomimo bardzo dobrego opanowania języka drugiego, nigdy nie będzie w stanie korzystać z niego intuicyjnie, z łatwością charakteryzującą osobę, dla której jest to język ojczysty.

Jeśli chodzi o dobór metod nauczania, warto dodać, że metody i techniki nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym zależy od specyfiki języka ojczystego kraju pochodzenia dziecka (Kowalewska 2011; Lachowicz 2015; Pamuła-Behrens, Sikora-Banasik 2016; Chisi i in. 2016). Dotychczas do polskich szkół trafiały głównie dzieci pochodzące z krajów byłego ZSRR (obywatele Rosji narodowości czeczeńskiej, Ukraińcy, Gruzini, Kirgizi). Dzieci te często posiadały przynajmniej podstawową znajomość jakiegoś języka słowiańskiego (w przypadku Ukraińców języka ukraińskiego lub rosyjskiego, w przypadku reszty przynajmniej podstawową znajomość języka rosyjskiego), co, przynajmniej w założeniu, zwiększało ich szansę na dość szybkie opanowanie języka polskiego. Podstawową strategią nauczania

stanowi interkomprensja, czyli pokrewieństwo języków. W pracy z dziećmi, które nie pochodzą z krajów słowiańskich (a np. z krajów azjatyckich i z Bliskiego Wschodu) i posługują się językami z innej rodziny, język polski odbierany jest jako bardzo trudny do przyswojenia, stąd dobór metod jest nieco inny i uczenie się trwa dłużej, a na efekty trzeba poczekać. Jednoczesne nauczanie języka polskiego jako ojczystego i drugiego w klasie pełnej Polaków i Polek oraz dzieci cudzoziemskich (grupy heterogeniczne) wymaga od pracujących z nimi nauczycieli i nauczycielek świadomości różnic, jakie dzielą te procesy. Wiele czynników różniących proces nauki języka polskiego dzieci cudzoziemskich oraz dzieci, dla których polski jest językiem ojczystym, potwierdza tezę, że dzieci rodziców migrujących mają *specjalne potrzeby edukacyjne* (Olechowska 2016, s. 266) i tym samym prawo do edukacji włączającej. Argumentację przemawiającą za zakwalifikowaniem dzieci imigrantów, uczęszczających do polskich przedszkoli, do grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyczerpująco i racjonalnie przedstawiają m.in. Beata Jędryka (2015a, s. 27–29) i Agnieszka Rabiej (2017, s. 221). Zasady dostosowania organizacji nauczania, metod i środków dydaktycznych zestawia Agnieszka Olechowska (2016).

Rola nauczyciela języka

Lista oczekiwań związanych z zawodem i rolą nauczyciela stale się poszerza, rośnie też liczba źródeł, z których oczekiwania te napływają, są to już nie tylko uczniowie, ich rodzice i administracja oświatowa, ale też publicyści, politycy, organizacje rządowe, pozarządowe oraz świat nauki. W sytuacji wzmożonych migracji pogłębianie świadomości interkulturowej nauczyciela w organizowaniu zadań dydaktycznych na lekcjach języka polskiego jako obcego/drugiego jest jednym z takich oczekiwań. Nauczyciel wczesnej edukacji rzadko kiedy otrzymuje polonistyczne wykształcenie filologiczne na poziomie studiów wyższych, najczęściej jego działania wspiera logopeda, polonista szkolny. Podejmując się roli nauczyciela języka polskiego jako obcego, musi szczególnie swobodnie poruszać się na gruncie polskiej gramatyki, powinien z łatwością/bez trudu czerpać w konkretnych sytuacjach ze znanych sobie teorii lingwistycznych. Pracę ułatwi mu możliwość uprawiania komparatystyki językowej, literackiej, kulturowej, podobne pożytki przyniesie mu dobra znajomość języka ojczystego uczniów lub innego, dobrze znanego członkom danej grupy uczących się osób (Krasuska-Betiuk 2014; Krasuska-Betiuk, Bambrowicz 2015). Oczekuje się

zatem, że będzie ekspertem w zakresie metodyki nauczania języka obcego, ale także pośrednikiem kulturowym między swoją kulturą a kulturami uczniów, z którymi pracuje. Nie jest to z pewnością zadanie łatwe.

Z punktu widzenia realizacji zadań związanych z integracją dzieci cudzoziemskich oraz realizacji zadań edukacji międzykulturowej, ważne jest, by pedagog potrafił wchodzić w role – mediatora, doradcy, partnera i menedżera zasobów ludzkich, pośrednika kulturowego; wprowadza w uniwersum kultury symbolicznej – odgrywa rolę odzwierne, na różne sposoby, regulując zakres treści kulturowych i umożliwiając uczniom dostęp do nich (Szafrąńska-Gajdzica 2016). Ważną funkcją nauczyciela pośredniczącego w dialogu kultur jest kształtowanie postaw tolerancji wobec odmienności, umiejętność oswojenia złożoności i różnorodności lokalnego otoczenia kulturowego. Uogólniając, nauczyciel, który wie, jak ważne jest kształtowanie interkulturowych rozmówców i stara się ten cel realizować w trakcie lekcji języka, za pomocą różnorodnych metod i technik, jest pedagogiem o wrażliwości interkulturowej.

Praktyka glottodydaktyczna. Innowacyjne podejścia w edukacji językowej migrantów

W obszarze lingwistyki zachodzi integracja polskiej myśli glottodydaktycznej z rozwiązaniami przyjmowanymi w nauczaniu tzw. języków światowych. Wciąż aktualne są słowa Władysława Miodunki (1980, s. 47): „Problemy nauczania języka polskiego jako obcego należy umieścić wśród problemów nauczania innych języków obcych, mając na względzie zarówno to, co je łączy, jak i to, co je dzieli. Należy m.in. zwrócić uwagę na europejską specyfikę tych problemów”. W dalszej części tekstu odwołujemy się jedynie do tych podejść i strategii w nauczaniu języka polskiego jako obcego, które co prawda znane są w dydaktyce językowej od lat, jednakże w nauczaniu polszczyzny dzieci zróżnicowanych kulturowo praktykowane są od niedawna.

FREPA – System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (*The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*) to zestaw narzędzi opracowanych przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (*European Centre for Modern Languages – ECML*) w Grazu. Główny dokument FREPA pt. *Kompetencje i zasoby (Competences and Resources)* można uznać za niezbędne uzupełnienie aktualnych instrumentów europejskiej polityki językowej, szczególnie zaś Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

(ESOKJ), jako że przedstawia on rozbudowaną listę wyznaczników biegłości (*descriptors*) i zasobów ogólnych (*resources*) powiązanych z koncepcją kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych (Susek 2015). Narzędzia, które zostały opracowane na jego podstawie, opisują i ułatwiają nauczanie i uczenie się międzyprzedmiotowe oraz umożliwiają rozwój repertuaru językowego i kulturowego uczniów. Podejścia pluralistyczne do języków i kultur odnosimy do podejść dydaktycznych, które wykorzystują działania w kierunku jednoczesnego nauczania/uczenia się kilku (tj. więcej niż jednego) języków lub kultur. W metodyce nauczania języków można wyróżnić cztery podejścia pluralistyczne: otwarcie na języki; interkomprehensja (rozumienie języków pokrewnych); zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się wielu języków; podejście międzykulturowe. To podejście integruje język nauczania, języki nauczane i inne odmiany języka i jest bezpośrednio powiązane z intencją kształtowania świadomości i wrażliwości językowej (*language awareness*), zainicjowaną przez Erica Hawkinsa (1999), którego głównym przesłaniem jest zapoznavanie najmłodszych uczniów z pojęciem różnorodności językowej, a następnie z różnorodnością ich własnych języków już na początku nauki w szkole. Otwarcie na języki wspiera pełniejsze uznawanie języków dzieci migrantów oraz stanowi rodzaj kursu przygotowawczego opracowanego dla szkół podstawowych. Może również być promowane jako wsparcie dla uczenia się języków przez cały okres edukacji szkolnej.

CLIL – *Content and Language Integrated Learning* definiuje się jako zintegrowane nauczanie przedmiotu oraz języka obcego (również ojczystego jako obcego) ze szczególnym naciskiem na uwrażliwianie uczniów na kwestie wielokulturowości. Podstawowym celem tego sposobu nauczania jest przełamywanie bariery komunikacyjnej przez wykorzystanie języka obcego jako narzędzia do przyswojenia nowej, interesującej wiedzy i ważnych umiejętności (Janus-Sitarz 2015). Najogólniej CLIL to przekazywanie nowych treści przez język obcy i doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem poprzez treści. Jeśli treść jest ciekawa i aktualna, wówczas język staje się dla dziecka medium, narzędziem służącym do zdobycia nowej, interesującej wiedzy. Zalecane dominanty w procesie nauczania/uczenia się to: uczenie przez działanie; rozwiązywanie problemów; oddziaływanie na wszystkie zmysły. Szczegółowe planowanie i analiza umiejętności językowych uczniów są możliwe tylko dzięki nawiązaniu współpracy przez nauczyciela wczesnej edukacji z nauczycielem języka obcego.

Zespolone nauczanie podsystemów języka to podejście do nauczania języka polskiego jako obcego opracowane przez Annę Seretny i Ewę Lipińską (2014). Badaczki proponują wiele różnorodnych sposobów łączenia technik rozwijających

poszczególne umiejętności językowe (mówienia, słuchania, czytania i pisania) podczas zajęć. Przemysłaną, opartą na doświadczeniach badawczych (naukowych) i wyniesionych z praktyki pedagogicznej, propozycję modelu nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci przedszkolnych przedstawiła Beata K. Jędryka (2015a). Modele kształcenia kompetencji w języku polskim jako obcym, uwzględniające katalog treści międzykulturowych opracowali m.in. dydaktycy ze Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Żydek-Bednarczuk 2012). Międzykulturowe wychowanie można z powodzeniem prowadzić, wykorzystując sztukę, teksty kultury, w tym szczególnie literaturę piękną. Klasyka literacka, literatura współczesna, książka obrazkowa, baśnie i opowieści z przeszłości oraz bohaterowie dziecięcej wyobraźni to przestrzenie eksploracji, okazja spotkania Innego, płaszczyzna porozumienia dzieci z różnych kultur (Nie-sporek-Szamburska, Wójcik-Dudek, Zok-Smoła 2014).

Nie należy zapominać, że krzewienie polszczyzny w świecie ma bardzo długą tradycję zarówno w wymiarze naukowym, jak i oświatowym. Upowszechnianie potrzeby nauczania i znajomości języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej wśród Polonii zaowocowało publikacją prac z zakresu promowania i propagowania nauki języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej za granicą, wielością inicjatyw naukowych i metodycznych (kongresy, konferencje i szkolenia), powstaniem koncepcji nauczania, programów i podręczników. Metodyczne i merytoryczne wspomaganie nauczycieli uczących języka polskiego w świecie zapewnia Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG). Wartą popularyzacji jest otwarta formuła tej instytucji, polegająca m.in. na stworzeniu forum wymiany doświadczeń, udostępnianiu banku materiałów, które odpowiednio zaadaptowane mogą służyć pomocą w nauczaniu polskiego dzieci migrantów (np. internetowy podręcznik wraz z kartami pracy *Włącz Polskę*). Pośród pomocy przeznaczonych do nauczania dzieci można wymienić programy i poradniki dla nauczycieli:

- A. Rabiej (2009b), *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym na poziomie podstawowym*, Warszawa: Włącz Polskę, ORPEG.
- A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, P. Gębal, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska (2010), *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)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

- B. Lachowicz (red.) (2015), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa: ORE.
- B.K. Jędryka (2015b), *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Linguae Mundi.
- M. Pamuła-Behrens, D. Sikora-Banasik (2016), *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, Warszawa: ORE.
- B. Chisi, I. Jach, T. Panasiuk, E. Pawlic-Rafałowska, M. Yeremyan-Woźniakowska (b.r.w.), *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*, Warszawa.

Przegląd podręczników napisanych dla dzieci i młodzieży uczących się poza granicami naszego kraju oraz dla dzieci cudzoziemskich, które zaczynają naukę w Polsce, znajdziemy w artykule Magdaleny Szalc-Mays (2016). Większość z omawianych przez autorkę podręczników była adresowana (i jest) do dzieci polonijnych, uczących się w polskich szkołach sobotnio-niedzielnnych, zostały one wydane po roku 1980 przez polskich nauczycieli w Polsce i wydane w Polsce.

Oto wybrane podręczniki dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym wydane po roku 2000:

- seria podręczników do nauki języka polskiego jako drugiego A. Rabiej *Lubię polski!* Część 1. (2009a), *Lubię polski!* Część 2 (2010), Kraków: Oficyna Wydawnicza FOGRA.
- A. Achtełik, B. Niesporek-Szamburska (2009), *Bawimy się w polski*⁵, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- S. Busiło, A. Wiśniewska (2015), *Moje dziecko w polskiej szkole. Podręcznik komunikacyjny do nauki języka polskiego jako obcego dla rodziców i opiekunów*, Warszawa: Linguae Mundi.

Wnioski/Perspektywy

W czasach, gdy Polska staje się krajem przyjmującym (docelowym) dla cudzoziemców, a dzieci w polskich placówkach edukacyjnych stają się coraz bardziej zróżnicowane kulturowo, nie można zapominać o potrzebach językowych imigrantów, gdyż pośród nowo przybyłych mieszkańców naszego kraju to najmłodszy

⁵ Koncepcję i zawartość podręcznika autorki szczegółowo opisały w „Postscriptum Polonistycznym” 2012 nr 2.

uczniowie stanowią najliczniejszą grupę. Socjalizacja językowa małych uczniów i uczennic niepolskiego pochodzenia, wyznaczona przez powszechny obowiązek szkolny, powinna nastąpić w otoczeniu stymulującym ich wszechstronny rozwój językowy. Stopniowe nabywanie przez nie kompetencji różnojęzycznej przyczyni się do osiągnięcia sukcesów edukacyjnych.

Punktem wyjścia edukacji językowej warto uczynić priorytety polityki językowej Unii Europejskiej i oczekiwania z nimi związane. Naczelną zasadą dydaktyki językowej powinno być promowanie indywidualnej różnojęzyczności dziecka, rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w różnych językach, w tym także zachowywanie jego języka ojczystego (natywnego) oraz kompetencji kulturowej. Obecność uczniów z odmiennym doświadczeniem kulturowym w polskiej szkole wyznacza jej nowe perspektywy – zadania dostosowania organizacji nauczania, metod i środków dydaktycznych z jednej strony i możliwości rozwoju (otwarcia) z drugiej. Obecność w klasie szkolnej uczniów z odmiennym doświadczeniem kulturowym stanowi dla jego kolegów i koleżanek szansę nawiązania interkulturowego dialogu. Jest to wyzwanie nie tylko dla nauczycieli języka. Właściwy kierunek procesom akulturacyjnym zapewni przede wszystkim dobrze przygotowany nauczyciel – pośrednik kulturowy, znawca i użytkownik poprawnej polszczyzny. Proces nauczania języka polskiego dzieci migrantów należy zatem umiejscowić w holistycznych koncepcjach dydaktycznych i podporządkować umiejętnemu łączeniu metodyki właściwej dydaktyce języków obcych i dydaktyce języka kraju goszczącego (tu: Polski). Dynamiczny rozwój glottodydaktyki obcojęzycznej i polonistycznej pozwala optymistycznie patrzeć w przyszłość, albowiem, mimo braku rozwiązań systemowych, zmiany zmierzają w dobrym kierunku – świadomość i kompetencje językowe nauczycieli wzrastają, powstaje coraz więcej kompleksowych rozwiązań dydaktycznych i efektywnych modeli nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w kontekście formowania się wielokulturowych społeczności w naszym kraju.

Bibliografia

- Achtelik Aleksandra, Niesporek-Szamburska Bernadeta (2009), *Bawimy się w polski*, Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Achtelik Aleksandra, Niesporek-Szamburska Bernadeta (2012), *Dialog kultur, czyli o nauczaniu języka polskiego jako drugiego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, 199–218.

- Awramiuk Elżbieta (2016), Nauczanie języka ojczystego w zmieniającym się świecie – wyzwania edukacyjne, [w:] Elżbieta Awramiuk, Marzanna Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI (s. 15–28). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Beacco Jean-Claude, Byram Michael (2007), *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, www.coe.int/lang (dostęp 02.10.2012).
- Bernacka-Langier Anna, Brzezicka Elżbieta, Doroszuk Stenia, Gębal Przemysław, Janik-Płocińska Barbara, Marcinkiewicz Agnieszka, Pawlic-Rafałowska Ewa, Wasilewska-Łaszczuk Jolanta, Zasuńska Małgorzata (2010), *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)*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.
- Candelier Michel (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle”, 5 (1), 65–90, <http://acedle.org/spip.php?article1009> (dostęp 02.10.2012).
- Chisi Bogumiła, Jach Izabela, Panasiuk Tetyana, Pawlic-Rafałowska Ewa, Yeremyan-Woźniakowska Margarita, *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*. Publikacja przygotowana w ramach projektu „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowej społeczności” realizowanego przez Międzynarodową Organizację do spraw Migracji (IOM) w partnerstwie z Urzędem m.st. Warszawy i Kuratorium Oświaty w Warszawie (dostęp 17.02.2017).
- Cieszyńska Jadwiga (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo?: o poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001), Strasbourg: Council of Europe.
- Coste Daniel, Moore Danièle, Zarate Geneviève (2009), *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language learning and teaching*, Strasbourg: Language Policy Division.
- Coste Daniel, Simon Diana-Lee (2009), *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism”, 6 (2), 168–185.
- Czeniek Anna (2014), *Jedna szkoła, jedna klasa, ale czy taki sam język polski?: o zróżnicowanym poziomie opanowania języka polskiego wśród dzieci polskiego pochodzenia na przykładzie prac dzieci mieszkających w Wielkiej Brytanii*, „Poradnik Językowy”, z. 4, 54–68.
- Czeniek Anna (2015), *Język polski mniej lub bardziej dziedziczony: o czynnikach wpływających na kompetencję językową dzieci polskich emigrantów*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 90–100.
- Dubisz Stanisław, Sajkowska Urszula (red.) (2015), *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce*, Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.

- Dudkiewicz Magdalena (red.) (2016), *Cudzoziemcy w Warszawie, czyli jak zmierzyć się z nieuniknionym*, Warszawa: Urząd m.st. Warszawy http://www.um.warszawa.pl/sites/default/les/attach/aktualnosc/raport_cudzoziemcy_w_warszawie_.pdf (dostęp 17.02.2017).
- Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki* (2013) Warszawa: Polski Komitet Narodowy UNICEF, s. 58–60, <https://www.unicef.pl/Co-robimy/Publikacje/Dzieci-w-Polsce> (dostęp 17.02.2017).
- From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2007), Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Gębał Przemysław E. (2010), Poza granicami tradycyjnej glottodydaktyki: w stronę glottodydaktyki porównawczej, [w:] Nycz Ryszard, Miodunka Władysław, Kunz Tomasz (red.), *Polonistyka bez granic*. T. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna, współczesny język polski, językowy obraz świata* (s. 67–79). Kraków: Universitas.
- Gębał Przemysław E. (2016), *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII”, Folia 223, s. 50–65.
- Gębał Przemysław E., Majcher-Legawiec Urszula (2017), W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej, [w:] Anna Młynarczuk-Sokołowska, Urszula Namiotko, Jerzy Nikitorowicz (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Gmaj Katarzyna, Iglicka Krystyna, Walczak Bartłomiej (2013), *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar (dostęp 17.02.2017).
- Grzymała-Moszczyńska Halina, Grzymała-Moszczyńska Joanna, Durlik Joanna, Szydłowska Paulina (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka (dostęp 21.03.2016).
- Gwóźdź Barbara (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”, [w:] Natalia Kłorek, Katarzyna Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne* (s. 135–157), Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS).
- Hawkins Eric W. (1999), *Foreign Language Study and Language Awareness*, „Language Awareness”, Vol. 8, No. 3–4. <http://www.bristol.us.edu.pl/polska.php> (dostęp 17.02.2017). <https://udsc.gov.pl/nieco-statystyki-od-urzedu/> (dostęp 17.02.2017). <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/migranci/> (dostęp 17.02.2017).

- Janus-Sitarz Anna (2015), *Inspiracje pedagogiki CLIL w doświadczeniach polonistów*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 3, 36–42.
- Jędryka Beata, Katarzyna (2014), *Status języka polskiego jako drugiego oraz obcego w polskiej szkole*, „Poradnik Językowy”, z. 10, 42–54.
- Jędryka Beata, Katarzyna (2015a), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka Beata, Katarzyna (2015b), *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*; Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Kotarba-Kańczugowska Marta (2015), *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*. Kraków: Impuls.
- Kowalewska Marta (2011) Jak skutecznie uczyć dziecko języka polskiego jako obcego/drugiego?, [w:] Cieślukowska Dominika (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach* (s. 44–76). Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Krasuska-Betiuk Marta (2014), *Dydaktyka języka polskiego w kraju i poza jego granicami – w poszukiwaniu miejsc wspólnych*, [w:] T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo* (s. 130–149). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krasuska-Betiuk Marta, Bambrowicz Olga (2015), *Dialog kultur w nauczaniu języka polskiego w szkole polonijnej na przykładzie Francji*, [w:] D. Wiśniewski (red.), *Młodzież w społeczeństwie wielokulturowym. Od małej ojczyzny do globalnego świata* (s. 105–142), Warszawa: Difin.
- Kubin Katarzyna, Pogorzała Ewa (2014), *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kurcz Ida (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP .
- Lachowicz Bogumiła (red.) (2015), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa: ORE.
- Lipińska Ewa (2015), *Dwujęzyczność kognitywna*, „Ling Varia”, nr 2, 55–68.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna (2013), *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego: przewodnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska Ewa, Seretny Anna (2017), *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* (s. 263–284), Kraków: TAIWN Universitas.
- Little David, Perclova Radka, *European Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers*, ELP, <http://elp.ecml.at/> (dostęp 10.10.2012).
- Markowska-Manista Urszula (2016), *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej. Szkolne i pozaszkolne pola bitewne*, W: Maria Dudzikowa, Sylwia Jaskulska

- (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 315–340), Warszawa: Wolters Kluwer.
- Miodunka Władysław T. (1980), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, [w:] Jan Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa: PWN.
- Miodunka Władysław T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] Janusz S. Gruchała, Halina Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu* (s. 233–245), Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka Władysław T. (2013), *O definiowaniu języków „ojczystego” i „obcego” oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce: polemicznie*, „LingVaria”, nr 2, 275–283.
- Miodunka Władysław T. (2014), *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami: rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria”, nr 1, 199–226.
- Moore Danièle, Gajo Laurent (2009), *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, International*, „Journal of Multilingualism” 6 (2), 137–153.
- Niesporek-Szamburska Bernadeta, Wójcik-Dudek Małgorzata (red.) przy współpr. A. Zok-Smoły (2014), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olechowska Agnieszka (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: WN PWN.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Sikora-Banasik Dorota (2016), *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, Warszawa: ORE.
- Plurilingual Education in Europe* (2006), Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Pfeiffer Waldemar (2004), *Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyskusja naukowa? Uwagi do dyskusji*, [w:] Camilla Badstübner-Kizik, Renata Rozalowska-Żądło, Anna Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin* (s. 71–84), Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego,.
- Rabiej Agnieszka (2009a), *Lubię polski! 1 (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela)*, Kraków: Fogra.
- Rabiej Agnieszka (2009b), *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedzicznego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym na poziomie podstawowym*, Włącz Polskę, ORPEG <http://włączpolske.pl/index.php?etap=10&ci=760> (dostęp 17.02.2017).
- Rabiej Agnieszka (2010a), *Lubię polski! 2 (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela)*, Kraków: Fogra.
- Rabiej Agnieszka (2010b), *Polszczyzna nowych skupisk w Unii Europejskiej (na przykładzie Irlandii)*, [w:] Nycz Ryszard, Miodunka Władysław, Kunz Tomasz (red.), *Polonistyka bez granic. Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, t. II (s. 369–374). Kraków: TAIWPN Universitas.
- Rabiej Agnieszka (2013), *Co motywuje i demotywuje dzieci do nauki języka polskiego za granicą? „Języki Obce w Szkole”*, nr 3, 49–53.

- Rabiej Agnieszka (2017), Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* (s. 217–239), Kraków: TAIWPN Universitas.
- Recommendation on The use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism* (2008), Strasbourg: Council of Europe.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa (2012), *Między językiem ojczystym a obcym: nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa (2014), Polonista, ale jaki? Pogranicza dydaktyki polonistycznej, [w:] Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3 (s. 107–119), Kraków: TAIWPN Universitas.
- Susek Anna (2015), *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, „Polski w Niemczech”. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego, nr 3, 24–36.
- Szafrańska-Gajdzica Anna (2016), *Przewodnik, tłumacz, ideolog czy indoktrynator – nauczyciel w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, 45–55.
- Szelc-Mays Magdalena (2016), *Z czego uczyły i uczą się dzieci, czyli o podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży wydanych w Polsce*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia VII”, Folia 223, 171–180.
- Szybura Agata (2016a), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 112–117.
- Szybura Agata (2016b), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 99–105.
- Valdes Guadalupe (2001), Heritage Language Students Profiles and Possibilities, [w:] Joy, Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, Scott McGinnis (red.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice* (s. 37–80), Washington: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Van Deusen-Scholl Nelleke (2003), *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations*, „Journal of Language, Identity & Education”, Vol. 2, Issue 3, s. 211–230.
- White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together as Equals in Dignity”* (2008), Strasbourg: Council of Europe, Ministers of Foreign Affairs.
- Wiley Terrence G. (2001), On defining Heritage Languages and Their Speakers, [w:] Joy, Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, Scott McGinnis (red.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice* (s. 29–36). Washington: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Żydek-Bednarczuk Urszula (2012), *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2, 19–28.

LANGUAGE EDUCATION OF IMMIGRANT CHILDREN. GLOTTODIDACTICS INTERCULTURAL PERSPECTIVE

SUMMARY

The study argues that holistic strategies of foreign language teaching are effective in working with students that originate from diverse environments, linguistically and culturally. Fulfilling the needs of foreign children that live (permanently or temporarily) in Poland requires well-trained teachers and a properly designed process of learning the language. Focusing attention on selected problems of education in the Polish language as a foreign/second language, the integration of the development of the child's mother tongue (native) and teaching of modern languages in kindergarten and school. At the end the authors indicate the source of effective strategies and methods to develop the language skills of children in early school age.

KEY WORDS

plurilingual education of children, intercultural glottodidactics, Polish as a second/foreign language

EWELINA ZALEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

SYTUACJA WYCHOWAWCZA I EDUKACYJNA DZIECI-UCHODźCÓW W POLSCE

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji wychowawczej i edukacyjnej dzieci-uchodźców w Polsce na podstawie badań przeprowadzonych przez autorkę w 2014 roku w Ośrodku dla cudzoziemców. Zastosowanymi metodami badań były wywiady z dziećmi i ich matkami oraz obserwacje życia codziennego mieszkańców Ośrodka. Wyniki badań przedstawiają stopień zaspokajania potrzeb socjalnych dzieci-uchodźców przez Ośrodek, dostęp do edukacji i pomocy psychologicznej oraz wpływ specyficznej atmosfery panującej w Ośrodku na funkcjonowanie dzieci. Ich prezentacja zawiera zestawienie oczekiwań dzieci-uchodźców i ich matek z zastaniami w Ośrodku dla cudzoziemców realiami. Są to kwestie niezwykle ważne zwłaszcza obecnie w czasie kryzysu migracyjnego, kiedy znaczną liczbę uchodźców stanowią dzieci, które w przyszłości już jako dorośli będą naszymi sąsiadami, współpracownikami – będziemy żyli obok siebie. Dlatego też należy odpowiednio zadbać o to, aby proces wzajemnej integracji był efektywny.

SŁOWA KLUCZOWE

uchodźcy, dzieci-uchodźcy, muzułmanie, status uchodźcy, sytuacja dzieci-uchodźców

Wstęp

Państwa zachodnioeuropejskie, analizując dyskurs dotyczący kryzysu uchodźczego w Europie, przywołują przede wszystkim pojęcie „panika moralna”, dotyczące kreowania sytuacji zagrożenia, które w rzeczywistości nie istnieje, a objawia się strachem i wrogością do jakiejś grupy (Grzymała-Kazłowska 2008). Media obrazują ogół uchodźców jako młodych, silnych mężczyzn, którzy wyruszyli do Europy na jej „podbój” – jakkolwiek miałby on charakter. Niewiele jednak uwagi poświęca się kwestii dzieci uchodźców, których liczba w Europie stale się powiększa.

Przyglądając się bliżej sytuacji edukacyjnej i wychowawczej dzieci oczekujących na nadanie im statusu uchodźcy w Polsce, autorka próbowała dotrzeć do publikacji zawierających fakty dotyczące interesującej ją problematyki. Kwestie związane z uchodźstwem nie są nowe w skali europejskiej. Polska natomiast, będąc przez lata „krajem tranzytowym” dla uchodźców (Weinar 2003) nie posiada równie dużego doświadczenia dotyczącego problemów z nimi związanych. W polskiej literaturze naukowej można odnaleźć publikacje dotyczące integracji uchodźców (Grzymała-Moszczyńska 2000; Ząbek 2002; Czerniejewska i Main 2008; Grzymała-Kazłowska, Łodziński 2008). Nie ma w większości z nich jednak nawiązania do sytuacji, kiedy uchodźcą nie jest dorosły, lecz dziecko. O procesie akulturacji innego kulturowo dziecka-uchodźcy w Polsce pisała Edyta Januszewska (2010b), opierając się na swoich badaniach prowadzonych z dziećmi czeczeńskimi. Kwestie związane z sytuacją edukacyjną dzieci-uchodźców w Polsce obejmującą naukę języka polskiego, specyficzne braki edukacyjne oraz integrację w grupie rówieśniczej poruszane są w tekstach: Joanny Kapicy-Curzytek (2004), Małgorzaty Nowak (2012) oraz Kamili Sekułowicz (2011). Publikacje te jednak nie ukazują wszystkich aspektów sytuacji wychowawczo-edukacyjnej dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie statusu uchodźcy w Polsce.

Wychodząc naprzeciw potrzebie badawczego zgłębienia problemu, przeprowadzone zostały badania jakościowe w Ośrodku dla cudzoziemców, które obejmowały obserwację uczestniczącą oraz wywiady z dziećmi oraz ich matkami przebywającymi w Ośrodku. Badania poprzedziła analiza dostępnych materiałów teoretycznych, dzięki której określono aspekty dotychczas zbadane naukowo, a także te, które zbadać należy. Całość relacji z prowadzonych badań stanowi zestawienie oczekiwań dzieci-uchodźców i ich matek z zastanymi w Polsce realiami obejmującymi warunki socjalne w Ośrodku dla uchodźców,

dostęp dzieci cudzoziemskich do edukacji i opieki psychologicznej oraz specyficzną atmosferę panującą w Ośrodku, która znacząco wpływa na funkcjonowanie dzieci. Oparte na wynikach badań wnioski mogą stanowić podstawę do zmiany warunków życia dzieci-uchodźców w Polsce.

Uchodźstwo w kontekście socjologicznym

Analizując sytuację dzieci-uchodźców w Polsce, zwłaszcza w obecnych realiach społeczno-politycznych, wyjaśnić należy, kim właściwie są uchodźcy przez podkreślenie cech różniących uchodźców od imigrantów ekonomicznych. Zgodnie z treścią definicji zawartej w Konwencji Genewskiej z 1951 roku „uchodźcą jest osoba, która żywi uzasadnioną obawę przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub poglądów politycznych, znajduje się poza terytorium kraju, którego jest obywatelem i – z powodu tych obaw – nie chce lub nie może do tego kraju powrócić” (Dz. U. 1991 Nr 119, poz. 515 i 517). W Polsce poza statusem uchodźcy sytuację prawną osób, które ze względu na różne rodzaje zagrożeń obawiają się powrotu do kraju pochodzenia, regulują: ochrona uzupełniająca lub pobyt tolerowany, przyznawane cudzoziemcom, którym odmówiono nadania statusu uchodźcy, a których powrót do kraju pochodzenia stanowi zagrożenie życia lub ryzyko poniżającego i niehumanitarnego traktowania. Różnica pomiędzy tymi dwoma statusami polega na tym, że w przypadku ochrony uzupełniającej niebezpieczeństwo wynika przede wszystkim z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w przypadku konfliktu zbrojnego, a pobyt tolerowany uwarunkowany jest bardziej osobistymi przesłankami o zagrożeniu życia, zdrowia czy bezpieczeństwa cudzoziemca.

W 2015 roku w Polsce o ochronę międzynarodową (status uchodźcy) ubiegało się 12 325 osób. Decyzją Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców umorzono sprawy dotyczące 71 proc. osób ubiegających się o azyl, a 24 proc. cudzoziemców otrzymało decyzję negatywną. Status uchodźcy uzyskało 3 proc. cudzoziemców, ochronę uzupełniającą – 1 proc., pobyt tolerowany również 1 proc. (*Sprawozdanie z wykonywania ustawy o ochronie międzynarodowej za 2015 rok*). Niemniej jednak dokładna liczba uchodźców w Polsce nie jest znana. Poza większością tych formalnie zarejestrowanych w Urzędzie do Spraw Cudzoziemców i oczekujących na decyzję w sprawie legalizacji swojego pobytu, *gros* cudzoziemców nie dopełnia kwestii formalnych, ze względu na to, że Polska jest dla nich „krajem przystankowym” w drodze do bogatszych krajów Europy

Zachodniej. Planując dalszą emigrację za Zachód, nie dopełniają kwestii formalnych w Polsce.

Halina Grzymała-Moszczyńska (2000) definiuje uchodźstwo jako proces, na który składają się: faza przedemigracyjna, ucieczka, dotarcie do kraju pierwszego azylu, osiedlenie się w nowym kraju oraz repatriacja, czyli powrót do kraju rodzinnego. Faza przedemigracyjna obejmuje doświadczenia wojenne w kraju pochodzenia. Niebezpieczne wydarzenia, które często skutkują także utratą majątku, prowadzą do ucieczki (Grzymała-Moszczyńska 2000). O ucieczce uchodźców w bardzo impresywny sposób pisał Jan Kruszyński (2009, s. 208):

Ucieczki ze swojego miejsca zamieszkania nie sposób zaplanować, a kiedy zbliża się niebezpieczeństwo, człowiek bierze całą swoją rodzinę (jeżeli jeszcze ją ma), pieniądze, dokumenty i udaje się w tym kierunku, z którego jeszcze nie słychać odgłosów spadających bomb lub świszających kul. Nie ma czasu pomyśleć o formalno-prawnej stronie sytuacji, w jakiej się znalazł, ani o wynikających z niej konsekwencjach administracyjnych, na jakie napotka w momencie chęci przekroczenia granicy Unii Europejskiej.

Wielu uchodźców wyrusza także do Europy z obozów dla uchodźców w Syrii czy Libanie, gdzie warunki bytowe są bardzo trudne, a szanse na nowe i bezpieczne życie nikłe.

Uchodźcy zmierzający do Europy Zachodniej przekraczają granicę nielegalnie. Przybывая do Polski, w większości przypadków przedostają się przez „zielone granice” dzielące Ukrainę lub Białoruś od wschodnich terenów Polski (Weinar 2003). Wielu cudzoziemców, chcąc przedostać się do Europy, korzysta też z usług mafii, co wiąże się z szeregiem niebezpieczeństw i zagrożeń życia, godności czy zdrowia (Kryszczuk 2002).

Kiedy krajem pierwszego azylu jest Polska, zgodnie z wymogami formalnymi cudzoziemiec, który chciałby zalegalizować w Polsce pobyt, zobowiązany jest do złożenia wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej i oczekiwania na rozpatrzenie wniosku (Instrukcja dotycząca złożenia wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej). Procedura trwa zazwyczaj rok. Prawo, nie tylko polskie, lecz również europejskie zabrania osobom oczekującym na nadanie statusu uchodźcy podjęcia pracy. Osiedleniu się w kraju azylu towarzyszy indywidualny proces adaptacji cudzoziemca, zwieńczony przystosowaniem się do nowych realiów. Proces ten może przybrać trzy różne formy: integrację, asymilację lub separację (Ząbek 2002).

Integracja jest wynikiem zarówno chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej, jak i chęci utrzymywania kontaktu z nową kulturą. (...) Asymilacja polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia. (...) Separacja inicjowana przez grupę przybyszów może wynikać z chęci zachowania tradycyjnego stylu życia, obrony wartości należących do własnej tradycji i uznawanych za ważne (Grzymała-Moszczyńska 2000, s. 18–21).

Najkorzystniejszą formą adaptacji kulturowej, zarówno dla uchodźcy, jak i społeczeństwa kraju przyjmującego, jest integracja. Wówczas cudzoziemiec kreuje swoje własne kulturowe realia, łącząc w codziennym funkcjonowaniu elementy kultury własnej i kraju, w którym przebywa, co pozwala mu na najbardziej odpowiednie funkcjonowanie dla jego zdrowia psychicznego i samopoczucia społecznego (Grzymała-Moszczyńska 2000).

Uchodźstwo w kontekście psychologicznym

Doświadczenia uchodźstwa nie pozostają bez wpływu na psychikę człowieka, zwłaszcza dziecka. Wydarzenia związane z zagrożeniem życia w kraju pochodzenia, a później niebezpieczeństwem ucieczki do kraju pierwszego azylu i w końcu wieloma aspektami asocjującymi z przybyciem i zamieszkaniem w kraju odmiennym kulturowo przyczyniają się do zaburzeń funkcjonowania psychicznego.

Zaburzenia będące skutkiem tragicznych i urazowych przeżyć nazywane są zespołem stresu pourazowego (*post-traumatic stress disorder*, PTSD). Objawia się on stałym powracaniem do wydarzeń traumatycznych, odtwarzaniem ich w myślach, czego skutkiem są koszmary senne, chłód emocjonalny w kontaktach interpersonalnych, trudności w koncentracji, drażliwość, a także wybuchy gniewu i złości. Ponadto charakterystycznymi objawami są także: dystymia, zaburzenia lękowe i kompulsywno-obsesyjne, nadużywanie i uzależnienie od środków psychoaktywnych, somatyzacja stanu psychicznego (Krukow, Lipczyński).

Przybycie do kraju odmiennego kulturowo i zamieszkanie w nim wiąże się z możliwością pojawiania się szoku kulturowego. Kalervo Oberg (1960, s. 177–182) zdefiniował szok kulturowy jako:

[..] zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z odmienną, nieznaną kulturą, dostrzeżeniem

istotnych różnic funkcjonowania we własnej i nowej kulturze. Sytuacji tej towarzyszy stan lęku i dezorientacji wynikającej z nieznajomości zachowań i oczekiwań nowego środowiska kulturowego. Znane sytuacje nabierają innego znaczenia, nie występują zrozumiałe kody postępowania. Doświadczenie to ma charakter nagły, przykry i w bardzo niekorzystny sposób zmienia obraz własny osoby, która go doświadcza.

Szok kulturowy skutkuje uczuciem bezradności i zagubienia, a także bezsilności w zupełnie nowym, innym środowisku społecznym. Jest to szczególnie przykre uczucie w sytuacji skonfrontowania wyobrażeń, często też wyidealizowanych, o życiu w innym, bezpiecznym kraju z rzeczywistością obejmującą trudności życia w obcym kulturowo społeczeństwie.

Pojawienie się szoku kulturowego wiąże się z następstwami, które wywierają wpływ na funkcjonowanie jednostki w nowym środowisku. Istnieje ryzyko pojawienia się utrudnionych relacji z mieszkańcami nowego, odmiennego kulturowo kraju. Związane jest to z naturalną obroną własnej kultury i wartości grupy, do której się należy (Chutnik 2007). Jest to bardzo często spotykane zjawisko, ponieważ w środowiskach wielokulturowych następuje przesunięcie w kontaktach międzyludzkich z poziomu interpersonalnego na międzygrupowy. Oznacza to, że jednostki postrzegają siebie przez pryzmat grup, do których należą (Kwiatkowska 1999). Niemiej jednak zaburzenia w komunikacji międzyludzkiej na tle szoku kulturowego są związane także z rozbieżnościami kulturowymi dotyczącymi codziennych zachowań i zwyczajów. Jest to równie silnie frustrujące jak nieznajomość języka nowego kraju zamieszkania. Wskazane trudności wpływają na obniżenie poczucia własnej wartości – zarówno dorosłego, jak i dziecka; reakcja emocjonalna na szok kulturowy ich obojga niewiele się różni (Chutnik 2007).

Trudnym doświadczeniem, z którym spotyka się uchodźca w kraju azylu, jest także zjawisko noszące nazwę „żałoby kulturowej” (Grzymała-Moszczyńska 2000), które stanowi skutek opuszczenia własnej społeczności kulturowej. U cudzoziemca przebywającego w kraju odmiennym kulturowo pojawia się poczucie nieszczęścia i niesprawiedliwości, które – jeśli trwa długotrwale – może prowadzić do depresji.

U osób, które w kraju pochodzenia lub podczas ucieczki do kraju azylu przeżyły śmierć swoich bliskich, może pojawić się tzw. kompleks ocalonych (Grzymała-Moszczyńska 2000). Charakterystycznym symptomem u takich osób jest poczucie niesprawiedliwości, a także gniew i agresja wymierzone

w osoby z nowego otoczenia, które podświadomie obarczają winą za obecną sytuację. Cierpienie spowodowane utratą ojczyzny i bliskich osób może prowadzić do stanu odrętwienia psychicznego, dla którego właściwe są apatia, marazm, izolacja, niechęć do wyrażania uczuć. Może to spowodować sięganie po alkohol czy narkotyki, depresję, a nawet próby samobójcze (Grzymała-Moszczyńska 2000).

Zaburzenia w funkcjonowaniu psychologicznym, będące skutkiem traumatycznych doświadczeń uchodźczych, dotyczą zarówno dorosłych, jak i dzieci – tych kilkuletnich – nie do końca świadomych rozgrywających się wokół nich wydarzeń – lecz zaznajających towarzyszącemu im niebezpieczeństwa i strachu; a także tych kilkunastoletnich – w naturalnej fazie buntu młodzieńczego, w zaistniałych okolicznościach najczęściej wzmożonego. Zdarza się, że dzieciom tym ich rodzice nie są w stanie pomóc, gdyż sami potrzebują pomocy psychologa i – aby pomóc swoim dzieciom – najpierw sami powinni otrzymać odpowiednią pomoc.

Uchodźstwo a edukacja dzieci

Uprawnienia cudzoziemców, w tym dzieci-uchodźców, podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki określa art. 94a ustawy o systemie oświaty. Prawa dzieci-uchodźców i dzieci oczekujących na nadanie statusu uchodźcy w Polsce obejmują: zorganizowanie przez szkoły bezpłatnych lekcji języka polskiego, przygotowujących dzieci do podjęcia nauki w polskiej szkole; możliwość zatrudnienia „pośrednika kulturowego” w charakterze asystenta nauczyciela; zapewnienie dodatkowych zajęć wyrównawczych z przedmiotów nauczania; obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego do nauki w szkole, a także pomoc socjalną (art. 94a ustawa o systemie oświaty).

Niezwykle istotną kwestią w kontekście edukacji dzieci-uchodźców są ich specyficzne braki edukacyjne, które wynikają z działań wojennych lub innych zagrażających życiu, zdrowiu i bezpieczeństwu, w czasie których zajęcia w szkołach najczęściej się nie odbywały. Sytuację edukacyjną dzieci-uchodźców w czasie wojny w Czeczenii Piotr Reszka (za: Januszewska 2010b, s. 227) obrazuje w następujący sposób:

W czasie wojny duża liczba szkół została zniszczona, a wielu nauczycieli zginęło lub zostało uprowadzonych. Nauka odbywała się tylko wtedy, gdy

w danym rejonie nie prowadzono działań wojennych, a lekcje odbywały się bardzo nieregularnie. Szkoła była otwarta przez dwa tygodnie, a potem, z powodu czystek czy bombardowań zamykano ją na kilka miesięcy i dzieci pozostawały w domu.

Obrazując sytuację, dodaje:

Ponieważ nie było wykwalifikowanej kadry, nauczycielami często zostawali uczniowie starszych klas, którym nie płacono pensji. W szkołach podkładano bomby, porywano uczniów, a budynki ostrzeliwano z czołgów. Również sama droga do szkoły była bardzo niebezpieczna i wielu rodziców odprowadzało i przyprowadzało swoje dzieci osobiście (za: Januszevska 2010, s. 341).

Wydarzenia, których uczestnikami są dzieci-uchodźcy, powodują, że w polskiej szkole muszą one uzupełniać braki wynikające nie tylko z innego języka czy historii kraju, lecz także z przerwy w nauce szkolnej. Nie zawsze przyczyną są działania wojenne w kraju pochodzenia. Czasami – wielomiesięczne podróże, tułaczka, deportacje i kilkukrotne „zaczynanie na nowo” w kolejnym kraju w Europie.

Kwestia nauki języka polskiego przez dzieci-uchodźców jest znacząca nie tylko ze względu na unormowanie się sytuacji edukacyjnej, lecz także ze względów integracyjnych. Dzieci, które opanowują język polski w stopniu komunikatywnym, nabierają pewności siebie w nowym otoczeniu, które dzięki rozumieniu jego języka staje się coraz to mniej obce. Cudzoziemcy zaczynają nawiązywać relacje w polskimi rówieśnikami, co pomaga im w znacznym stopniu zaznajomić się z realiami kraju azylu. Podczas gdy przebywają z rodzicami w Ośrodku dla uchodźców, szkoła jest dla nich miejscem przyswajania nowej kultury. Dopiero czując się bezpiecznie i swobodnie, dzieci-uchodźcy mogą skupić się na nauce.

Badania nad sytuacją wychowawczą i edukacyjną dzieci uchodźców – założenia metodologiczne

Celem badań prowadzonych w styczniu i lutym 2014 roku w Ośrodku dla uchodźców przy ul. Księżnej Anny w Warszawie było scharakteryzowanie sytuacji wychowawczej dzieci oczekujących na nadanie statusu uchodźcy w Polsce.

Początkowo sformułowano trzy problemy szczegółowe, w trakcie badań, wskutek dostrzeżenia jeszcze jednego istotnego dodano czwarty.

Problemy szczegółowe w prowadzonych badaniach:

1. Określenie stopnia zaspokajania potrzeb socjalnych dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie statusu uchodźcy przez Ośrodek dla uchodźców.
2. Określenie stopnia dostępu do edukacji dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie statusu uchodźcy.
3. Określenie stopnia dostępu do pomocy i opieki psychologicznej dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie statusu uchodźcy.
4. Określenie stopnia wpływu specyficznej atmosfery panującej w Ośrodku na funkcjonowanie dzieci w nim przebywających.

Problem badawczy natomiast został określony jako pytanie: W jakim stopniu spójne są oczekiwania i potrzeby dzieci-uchodźców z zastanymi warunkami w Ośrodku dla cudzoziemców w Polsce?

Strategia prowadzonych badań miała charakter jakościowy. Posłużono się technikami: obserwacji uczestniczącej oraz wywiadu otwartego pogłębionego. Badania zostały przeprowadzone w Ośrodku dla uchodźców przy ul. Księżnej Anny w Warszawie. Ośrodek ten wyróżnia się tym, że jest przeznaczony jedynie dla kobiet oraz samotnych matek i ich dzieci. Badania prowadzono w styczniu i lutym 2014 roku. W tym czasie w Ośrodku przebywało ok. 70 dzieci. Liczba ta jest przybliżona, ponieważ stale ulega zmianom. Dzieci wraz z matkami niespodziewanie wyjeżdżają – kiedy zaistnieje możliwość przedostania się do Europy Zachodniej, a inne – nowe przyjeżdżają do ośrodka. Osoby przebywające w tym czasie w Ośrodku to obywatele Rosji, pochodzący z terenów Kaukazu. Badaniami dotyczącymi sytuacji wychowawczej dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie statusu uchodźcy w Polsce objęto grupę łącznie 58 osób – 19 dorosłych (matek) i 39 dzieci. 17 osób dorosłych pochodzi z terenów Federacji Rosyjskiej (Czeczenia, Inguszetia), 1 z Afganistanu oraz 1 z Białorusi. Wszystkie badane osoby wraz z dziećmi przebywały w Polsce od kilku dni poniżej tygodnia (3 osoby dorosłe, 5 dzieci) do kilku miesięcy (14 osób dorosłych, 34 dzieci) i oczekiwały na nadanie statusu uchodźcy. Spośród badanych dzieci 49 proc. pochodziło z Czeczenii (19 osób), 38 proc. z Inguszetii (15 osób), 8 proc. z Afganistanu (3 osoby) oraz 5 proc. z Białorusi (2 osoby). Dzieci, które udzieliły wywiadów, miały od 5 do 16 lat. Badania prowadzono w obecności dwóch tłumaczy języka rosyjskiego – Magdaleny Zalewskiej i Michała Zalewskiego. Otrzymano zgodę na prowadzenie rozmów dotyczących tematu badań z kierownikiem Ośrodka,

nauczycielką języka polskiego pracującą w Ośrodku oraz cudzoziemcami mieszkającymi w Ośrodku. Rozmowy prowadzone były w językach: rosyjskim i angielskim oraz dokumentowane w postaci notatek.

Stopień zaspokajania potrzeb socjalnych dzieci cudzoziemskich

Rodziny, które przebywają w Ośrodku, pochodzą z różnych warstw społecznych, w związku z czym deklarowane przez nich statusy materialne bardzo się między sobą różnią. Owe deklaracje jednak nie zawsze są współmierne z rzeczywistością, co można dostrzec podczas prowadzenia dłuższej rozmowy z cudzoziemcami w Ośrodku. Otrzymujemy wtedy informacje świadczące o tym, że status materialny większości rodzin przebywających w ośrodku dla uchodźców był w czasie przebywania w kraju pochodzenia zazwyczaj najwyżej na poziomie średniozamożnym. Znaczna część rodzin utraciła swoje majątki wskutek działań na terenie ich krajów lub kosztów organizacji przedostania się z kraju pochodzenia do Polski. Na podstawie wywiadów należy stwierdzić, że status materialny rodziny wpływa na oczekiwania socjalne wobec Ośrodka dla uchodźców. Im większy, tutaj należy podkreślić deklarowany, status socjalny danej rodziny, tym większe są oczekiwania co do warunków socjalnych w Ośrodku dla uchodźców. Należy jednak podkreślić, że im trudniejsze doświadczenia życiowe, nierzadko tragedie, mają za sobą uchodźcy, tym mniejsze są ich oczekiwania względem wszelkich świadczeń socjalnych oraz większe docenianie bezpieczeństwa i spokoju.

Warunki socjalne w Ośrodku dla uchodźców ściśle wiążą się z lokalizacją Ośrodka. Mieści się on w bardzo specyficznym miejscu, oddalonym od osiedli mieszkalnych. Otaczają go nieużytki i fabryki, a najbliższy sklep spożywczy znajduje się w odległości 3 km. Lokalizacja tego ośrodka dla uchodźców nie sprzyja integracji jego mieszkańców ze społecznością lokalną. Sam ośrodek usytuowany jest na obszarze dużego podwórze, na którym znajduje się również plac zabaw dla dzieci. W dwupiętrowym budynku znajdują się pokoje mieszkalne, pokój kierownika Ośrodka; pokój przeznaczony do nauki języka polskiego; sala, w której odbywają się zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz łazienki, toalety i pomieszczenia kuchenne (średnio po 1 dla 9–10 rodzin). Pokoje, w których zamieszkują rodziny, są niewielkie, wyposażone w najpotrzebniejsze meble. W każdym pokoju mieszka maksymalnie 5–6 osób.

Niemalże wszyscy badani dorośli (17 osób) i znaczna część dzieci (20 osób) oceniła warunki mieszkalne w Ośrodku jako niewystarczające. Dorośli respondenci skarżyli się na zbyt małe pokoje, brak pralek i suszarek oraz miejsca do suszenia odzieży, co jest doskwierające zwłaszcza zimą. Mieszkanki Ośrodka wypowiadały się w następujący sposób:

- „Mieszkam z 3 dzieci w małym pokoju, jest nam ciężko. Dzieci często pytają się mnie, dlaczego nie ma tutaj w Ośrodku lepszych warunków, ale nie wiem, co mam im odpowiedzieć” (kobieta, Afganistan).
- „Pokoje są bardzo małe, jest ciasno i to jest największy problem. Tutaj mieszkają trzy osoby dorosłe i dziecko” (kobieta, Czeczenia).

W każdym pokoju w ośrodku znajduje się stół, który badane dzieci w wieku szkolnym wskazywały jako miejsce przeznaczone do nauki i odrabiania prac domowych. Jednakże zawsze też stół znajdujący się w pokoju służył jego mieszkańcom do przygotowywania i spożywania posiłków. W pokojach nie ma biurka przeznaczonego dla dziecka do nauki. Jeden z chłopców wypowiedział się w następujący sposób: „Odrabiam lekcje tam, gdzie jest miejsce: raz przy stole, raz na dywanie, raz na łóżku”.

Każdy cudzoziemiec przybywający do Ośrodka otrzymuje informację w zrozumiałym dla siebie języku dotyczącą przepisów w sprawie udzielania pomocy materialnej. Bariera językowa (brak zrozumienia informacji w deklarowanym języku) oraz braki w wykształceniu powodują niezrozumienie oraz pretensje co do otrzymywanej kwoty świadczenia socjalnego, która ich zdaniem jest stanowczo za niska i nie wystarcza na pokrywanie kosztów ich potrzeb. W czasie wywiadów cudzoziemki okazywały swoje niezadowolenie z powodu zbyt niskich świadczeń socjalnych:

- „W sumie dostaję 300 złotych na siebie i na dzieci. Ale na początku dostałam 70 złotych, nie wiem czemu” (kobieta, Czeczenia).
- „Dostaliśmy mniej niż inni. Nie wiem, od czego to zależało. Każdy dostaje inną kwotę co miesiąc” (kobieta, Inguszetia).
- „Wszystkie pieniądze wydaję na jedzenie dla dzieci, a czasami, jeśli wystarcza, kupuję im też odzież” (kobieta, Inguszetia).

Badane kobiety wyraźnie podkreślały w rozmowach, że kwota, którą otrzymują, z trudem wystarcza im na pokrycie podstawowych kosztów związanych z dziećmi. Ich oczekiwania w tej materii są większe niż realia oferowane przez Ośrodek.

Na potrzeby socjalne dzieci, które przebywają w Ośrodku dla uchodźców, składa się również zapewnienie im wyprawki szkolnej. Wszystkie badane dzieci,

które uczęszczają do szkoły, otrzymały komplet książek, zeszytów, długopisów, ołówków. U wszystkich rozmówców zauważalne było postrzeżenie teje kwestii jako ważnej i docenienie jej praktycznej realizacji:

- „Moje dzieci dostały za darmo wszystkie rzeczy potrzebne do szkoły: książki, zeszyty, długopisy. Wszystko, co mogłoby się im przydać” (kobieta, Czeczenia).
- „W ośrodku dostałam podręczniki i zeszyty do szkoły. Mam też dla siebie kredki, długopisy i ołówki” (dziewczynka 11 lat, Czeczenia).
- „Mama nic nie kupowała. Wszystkie książki i inne rzeczy do szkoły dostaliśmy za darmo” (chłopiec 13 lat, Inguszetia).

Oczekiwania dzieci cudzoziemskich wyrażone słowami ich samych lub ich matek są zdecydowanie większe aniżeli warunki mieszkalne zastane w Ośrodku oraz przyznawane świadczenia socjalne. Sprostano natomiast wyobrażeniom cudzoziemców co do otrzymywanej przez dzieci wyprawki szkolnej. Prowadząc badania w Ośrodku, autorka dostrzegła, że wiele nieporozumień we wspomnianych kwestiach wynika z bariery językowej. Cudzoziemcy z Czeczenii i Inguszetii porozumiewali się z pracownikami Ośrodka w języku rosyjskim. W czasie prowadzenia badań nie pracowała ani nie pełniła tam dyżurów osoba posługująca się językiem i orientująca się w kwestiach kulturowych najliczniejszej grupy uchodźców.

Stopień dostępu do edukacji dzieci cudzoziemskich

Badania w Ośrodku objęły 30 dzieci w wieku szkolnym oraz 9 w wieku przedszkolnym. Spośród dzieci w wieku szkolnym do szkół faktycznie uczęszczało 27 z nich. Pozostałe przebywały w Polsce krócej niż 7 dni, zatem wciąż nie zostały dopełnione formalności celem podjęcia przez nie nauki w polskiej szkole.

W większości badanych przypadków wiek dziecka nie odpowiada szczeblowi edukacji szkolnej, który go w Polsce obejmuje. Dzieci oczekujące na nadanie statusu uchodźcy w Polsce są uczniami klas młodszych niż powinny być w rzeczywistości. Najczęściej różnica wynosi 2–3 lata. Przyczyny takiego stanu rzeczy są komponentami swoistej sytuacji życiowej dzieci-uchodźców i ich rodzin, związane z ucieczką z kraju pochodzenia, często podróżą „tulaćką”, a także są zależne od specyficznych braków edukacyjnych dzieci cudzoziemskich. Świadczą o tym wypowiedzi badanych respondentów:

- „Moje dzieci miały roczną przerwę w nauce. Kiedy w Egipcie wybuchła rewolucja, wszyscy uciekliśmy do Szwecji. Przebywaliśmy tam kilka miesięcy, aż deportowano nas do Polski, gdzie jesteśmy od pięciu miesięcy. Nie wiem, czy tu zostaniemy. Ojciec dzieci jest teraz w Czechach, więc wszystko zależy od sytuacji. Bardzo możliwe, że wyjadę z dziećmi do niego, jeśli miałoby nam się tam lepiej żyć” (kobieta, Białoruś).
- „Mój mąż został zabity przez wahabitów. Pracował on w policji, a w Czeczeniu wiąże się to z niebezpieczeństwem. Wsiadł do samochodu-pułapki, który po prostu wybuchł... Bałam się o bezpieczeństwo swoje i moich dzieci, dostawaliśmy listy z pogrózkami, że spotka nas to samo co męża, więc uciekliśmy z Czeczenii. Dotarliśmy do Holandii, gdzie byliśmy przez siedem miesięcy. Stamtąd deportowano nas tutaj, do Polski. Mieszkamy w Ośrodku prawie pięć miesięcy” (kobieta, Czeczenia).

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że częste zmiany miejsca pobytu nie sprzyjają stabilizacji życiowej dzieci-uchodźców, a w związku z tym także ich sytuacji edukacyjnej. Zmieniając w krótkim odstępie czasu kraje pobytu, a co za tym idzie – szkoły, dzieci nie są w stanie opanować języka danego kraju na tyle, aby mogły się nim swobodnie posługiwać, a także efektywnie korzystać z zajęć szkolnych. Ponadto specyficzna sytuacja życiowa uchodźców jest związana z niepewnością jutra oraz stresem, który odczuwają także dzieci. Będąc zaabsorbowanymi problemami dorosłych, trudniej jest im się skupić na nauce niż im rówieśnikom. Ponadto zdecydowanej większości dzieci-uchodźców zwyczajnie trudno jest się zmotywować do osiągnięcia jak najlepszych wyników w szkole, wiedząc, że być może lada dzień zmienią kraj pobytu, a co za tym idzie – także szkołę.

Jednakże istnieje możliwość uczęszczania w szkołach na zajęcia wyrównawcze niwelujące specyficzne braki edukacyjne. Matki dzieci-uchodźców oraz same dzieci bardzo chwalą sobie szkolne zajęcia wyrównawcze. Spośród badanych dzieci 22 z 27 uczęszcza na zajęcia wyrównawcze w polskich szkołach.

- „W szkole dzieci mają takie specjalne zajęcia, w których uczestniczą po wszystkich lekcjach. Nauczycielki pomagają wtedy w pracy domowej i w razie potrzeby wyjaśniają to, co sprawiało trudność dziecku podczas lekcji” (kobieta, Czeczenia).

W Ośrodku dla uchodźców organizowane są lekcje z języka polskiego – zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po dwie godziny. Na uczestniczenie dzieci w tych zajęciach w dużym stopniu mają wpływ ich matki, które w zależności od swoich planów pobytowych

mobilizują lub demobilizują dziecko do nauki języka polskiego. Te z nich, które zamierzają zostać w Polsce, dbają o to, aby ich dzieci uczestniczyły w lekcjach języka polskiego. Zamierzenie taki zadeklarowało 14 z 19 badanych kobiet:

- „Posyłam dzieci na naukę polskiego na zajęcia tutaj w Ośrodku. Może im się to przyda w przyszłości. Wcześniej w Niemczech uczyły się trochę niemieckiego” (kobieta, Czeczenia).
- „Córka i syn uczą się polskiego w szkole i z panią nauczycielką w ośrodku. (...) Jeżeli zostaniemy w Polsce, to na pewno będzie to dla nich przydatne” (kobieta, Inguszetia).

Spośród 19 badanych kobiet, 10 jest zdania, że znajomość języka polskiego pozwala ich dzieciom na zakomunikowanie swoich potrzeb w szkole. Opinie matek potwierdzają wypowiedzi dzieci. 21 z nich deklaruje, że komunikowanie w szkole o swoich potrzebach nie sprawia im problemu, 18 natomiast nie radzi sobie jeszcze z językiem polskim na tyle dobrze:

- „Radzę sobie. Jeżeli nie potrafię powiedzieć czegoś po polsku, to np. proszę o pomoc kolegę z ośrodka, który chodzi do równoległej klasy” (chłopiec 12 lat, Inguszetia).
- „Znam język polski na tyle, że tak – potrafię w szkole powiedzieć, kiedy czegoś potrzebuję, albo kiedy coś mi dolega” (dziewczynka 9 lat, Inguszetia).
- „Mówię po polsku trochę. (...) Czasami w szkole, albo w innych miejscach nie potrafię dogadać się z innymi w waszym języku (dziewczynka 14 lat, Inguszetia).

W szkołach, do których uczęszczają dzieci mieszkające w Ośrodku, pracują pośrednicy kulturowi. Pełnią oni dyżury w świetlicy szkolnej, posługują się językiem dzieci-uchodźców oraz dobrze orientują się w realiach ich środowiska społeczno-kulturowego. Matki dzieci-uchodźców deklarowały korzystanie z ich wsparcia i pomocy oraz możliwości konsultacji. Pośrednik kulturowy często pełni także rolę tłumacza pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a rodzicem dziecka cudzoziemskiego. Obecność pośrednika kulturowego w szkole jest bardzo doceniana przez wszystkie badane dorosłe respondentki, jak również przez same dzieci. Potwierdzają to wypowiedzi badanych:

- „W szkole pracuje pani, która zna język czeczeński. Jest bardzo pomocna. Tak naprawdę można się do niej zwrócić z każdą sprawą dotyczącą dzieci” (kobieta, Czeczenia).
- „W szkole mamy taką miłą panią, która mówi po czeczeńsku i zawsze nam pomaga, kiedy czegoś nie wiemy albo potrzebujemy” (dziewczynka 9 lat, Czeczenia).

- „W szkole pracuje pani, która pochodzi z Czeczenii, która nam pomogła w ten sposób, że w rozmowie z nauczycielką tłumaczyła mi, czego dzieci potrzebują i co mają zrobić” (kobieta, Inguszetia).

Dzieci w wieku przedszkolnym mają możliwość korzystania z zajęć organizowanych dla nich, jednak raczej nieregularnie. Ponadto w Ośrodku dla uchodźców odbywają się niekiedy warsztaty taneczne i inne zajęcia grupowe z dziećmi.

Podsumowując, oczekiwania edukacyjne kobiet i dzieci cudzoziemskich przebywających w Ośrodku dla uchodźców są spójne z zastaną rzeczywistością szkolną. Dzieci-uchodźcy zaraz po przybyciu do Ośrodka zostają zapisane do szkół, do których później uczęszczają. Wszyscy nowi uczniowie otrzymują pełną wyprawkę szkolną. W szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, pracują pośrednicy kulturowi oraz są organizowane zajęcia wyrównawcze, korygujące specyficzne bariery edukacyjne dzieci-uchodźców. Na terenie Ośrodka odbywają się lekcje języka polskiego oraz zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym i zajęcia warsztatowe, w których dzieci bardzo chętnie uczestniczą. Przytoczone fakty pozwalają stwierdzić, że możliwości edukacyjne, które oferuje dzieciom-uchodźcom polska szkoła, są dla nich korzystne i stanowią szansę rozwoju.

Stopień dostępu do pomocy i opieki psychologicznej dzieci cudzoziemskich

Na podstawie wywiadów prowadzonych z dziećmi i ich matkami w Ośrodku oraz ich obserwacji można dostrzec potrzebę pomocy psychologicznej. Podczas trwania działań wojennych w kraju pochodzenia i później w trakcie tułaczki znaczna część dzieci doświadczyła zdarzeń odciskających piętno na ich psychice, często były to zdarzenia bardzo traumatyczne. Pytając o nie, autorka często spotykała się z blokadą milczenia. Opowiadanie o wydarzeniach, wskutek których dzieci znalazły się w Ośrodku, sprawiało mi dużą trudność. Były lakoniczne w swoich wypowiedziach, zdawkowo odpowiadały na pytania – często „wyręczały” je w tym ich matki. Również dorosłe respondentki niechętnie w rozmowie wracały myślami do przeszłych przeżyć. Niemniej jednak spośród wszystkich badanych kobiet 72 proc. twierdzi, że ich dzieciom potrzebna jest pomoc psychologiczna. Potrzebę pomocy psychologicznej dla swoich dzieci matki argumentowały następującymi słowami:

- „Moje dzieci widziały tysiące umierających ludzi. Widziały nieżywych na ulicach. To było straszne. Ja nie mogę wymazać tego z pamięci, a co dopiero małe dzieci? Moja starsza córka przez pół roku nie mówiła. Pewnego dnia po prostu przestała. Dwoje młodszych dzieci często budzi się z płaczem przez nocne koszmary” (kobieta, Afganistan).
- „Starszy syn ma syndrom stresu pourazowego. Przez trzy miesiące byliśmy w areszcie. On się boi deportacji i powrotu do Czeczenii. Jak widać, jest bardzo zamknięty w sobie i małomówny. Chociaż po terapii u psychologa i tak widać zmiany na plus” (kobieta, Czeczenia).
- „Wszyscy, ja i moje dzieci dużo przeszliśmy, zanim przejechaliliśmy tutaj do Polski. To były koszmary. Ja jestem wdzięczna za to, gdzie teraz jestem, i za to, że jesteśmy teraz bezpieczni. Mieliśmy problemy w Czeczenii. Ciężko jest mówić o problemach, które były dawno i o których chce się zapomnieć. (...) Młodszej córce bardzo potrzebna jest pomoc psychologa” (kobieta, Czeczenia).
- „Mojej córce jest potrzebny psycholog nie tylko dlatego, że wszyscy: ja i moje dzieci, przeżyliśmy coś strasznego, ale także dlatego, że córka nie chodzi. Porusza się na wózku inwalidzkim od niedawna. Całymi dniami siedzi w pokoju, wstydzi się z niego wychodzić” (kobieta, Inguszetia).
- „Ja i moje dzieci widzieliśmy wojnę. To oczywiste, że potrzebny jest psycholog” (kobieta, Czeczenia).

Warte zauważenia jest, iż 6 z 19 badanych kobiet zdawało sobie sprawę, że dokument wydany przez psychologa potwierdzający, iż ze względu na traumatyczne przeżycia w kraju pochodzenia dziecka obecnie wymaga opieki psychologicznej lub zdiagnozowano u niego syndrom stresu pourazowego, może korzystać wpłynąć na decyzję o przyznaniu statusu uchodźcy, pobytu tolerowanego lub ochrony tymczasowej ze względu na konieczność opieki psychologicznej dziecka w Polsce.

Podczas prowadzenia badań w Ośrodku nie pracował ani nie pełnił dyżurów psycholog. Jeżeli w opinii matki dziecka potrzebna jest pomoc psychologiczna, może ona zgłosić swoje spostrzeżenia lekarzowi pierwszego kontaktu, a ten następnie kieruje dziecko do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Spośród wszystkich badanych dzieci tylko sześcioro korzystało z pomocy psychologa w Polsce, z czego jedynie czworo uczęszczało na regularne spotkania terapeutyczne z psychologiem. Pozostałe kobiety, których zdaniem ich dzieci potrzebują pomocy psychologa, lecz do tej pory z niej nie skorzystały,

tłumaczyły się zbyt krótkim czasem pobytu w Polsce lub brakiem znajomości kwestii formalnych.

- „Moja córka korzystała już z pomocy psychologa w Niemczech, gdzie zdiagnozowano u niej syndrom stresu pourazowego. Teraz w Polsce też ją posyłam do poradni na rozmowy z panią psycholog” (kobieta, Czeczenia).
- Syn bardzo płakał. Przez długi czas budził się i zaczynał płakać. On widział śmierć swojego ojca. Syn chodzi tutaj w Polsce na terapię do psychologa i jest coraz lepiej. Zaczął więcej mówić, czasami się uśmiecha” (kobieta, Inguszetia).
- „Cała nasza rodzina była świadkami strasznych wydarzeń w Czeczenii. Lekarz pediatra tutaj w Polsce zasugerował mi, żebym posłała młodszą córkę do psychologa. Tak też zrobiłam i okazało się, że ma ona syndrom stresu pourazowego. Teraz chodzi na terapię do poradni” (kobieta, Czeczenia).

Dostęp do pomocy i opieki psychologicznej dzieci cudzoziemskich oczekujących na nadanie statusu w Polsce nie jest wystarczający. Mimo że większości dzieciom przebywającym w Ośrodku potrzebna jest pomoc psychologiczna, to faktycznie pomoc tę uzyskują tylko nieliczne dzieci-uchodźcy. Matki tychże dzieci bardzo często są bierne w kwestii zorganizowania odpowiedniej pomocy swoim dzieciom ze względu na to, że często one same też potrzebują pomocy psychologicznej. W takiej sytuacji potrzebna jest osoba, która pokieruje ich działaniami, a także pomoże w sprawach formalnych i językowych.

Wpływ specyficznej atmosfery panującej w Ośrodku na funkcjonowanie dzieci w nim przebywających

Idea zbadania tego, jak specyficzna atmosfera panująca w Ośrodku dla uchodźców wpływa na funkcjonowanie mieszkających w nim dzieci, zrodziła się w trakcie badań, na skutek przede wszystkim obserwacji realiów życia codziennego, które charakteryzuje poczucie tymczasowości. Dzieci przebywające w Ośrodku są ciągle „w podróży”. Ośrodek jest przystankiem, ale tak naprawdę nie wiadomo przed czym – przed podróżą do Europy Zachodniej, przed zamieszkaniem w Polsce, a może przed deportacją do kraju pochodzenia. Nie wiedzą tego ani dzieci, ani ich matki, gdyż nawet jeśli posiadają skrupulatnie przemyślany plan, jego realizacja nie zależy tylko od nich samych, lecz od wielu okoliczności

im sprzyjających – finansowych i losowych. Niepewność jutra i brak poczucia stabilizacji to najbardziej charakterystyczne elementy specyficznej atmosfery panującej w Ośrodku dla uchodźców. Jednakże nie tylko one negatywnie wpływają na funkcjonowanie dzieci. Bardzo sugestywna jest także lokalizacja Ośrodka, który mieści się w jednej z najbardziej zaniedbanych dzielnic dużego miasta. Odległość najbliższego sklepu, domów i bloków mieszkalnych wynosi 10 minut jazdy autobusem (kursującym dwa razy w ciągu godziny) lub 20 minut pieszo. Sam ośrodek znajduje się na krańcu opustoszałej uliczki za terenem budowy. Lokalizacja Ośrodka prowadzi do odosobnienia cudzoziemców w nim mieszkających. Sprzyja ona dezintegracji, a nie integracji – zwłaszcza dzieci, które po powrocie ze szkoły nie mają możliwości porozumiewania się w języku polskim w codziennym życiu, w zwyczajnych sprawach. Będąc lokalizacyjnie odizolowanymi od swoich polskich rówieśników, czują się „inne” od nich, co potwierdzają ich wypowiedzi:

- „Tutaj jest tylko ośrodek. Mamy plac zabaw i boisko do grania w piłkę, na którym bawią się dzieci z ośrodka. Na inne place zabaw jest trochę daleko, trzeba kupić bilet i dojechać autobusem” (chłopiec 12 lat, Białoruś).
- „Bawię się z dziećmi z ośrodka. W szkole też spędzam z nimi czas, bo znam je najlepiej. Z kolegami z mojej klasy widzę się tylko w szkole” (chłopiec 10 lat, Czeczenia).
- „Lubię kolegów i koleżanki z polskiej szkoły. Większość z nich jest miła. Czasami rozmawiamy ze sobą w szkole. Po lekcjach oni wracają do domu, a my do ośrodka” (dziewczynka 8 lat, Białoruś).

Dzieci-uchodźcy spędzają wolny czas głównie we własnym gronie, bawiąc się wspólnie w korytarzach budynku lub w pokojach. Gość w ośrodku spotyka się z ogromnym zainteresowaniem dzieci, które chodzą za nim krok w krok, nawiązują rozmowę, zadają liczne pytania, niektóre spontanicznie przytulają się.

Specyficzna atmosfera panująca w Ośrodku negatywnie wpływa na ich codzienne funkcjonowanie. Będąc uchodźcami w obcym kulturowo kraju, odizolowanymi od swoich polskich rówieśników, nie doświadczają radosnego, beztroskiego dzieciństwa, gdyż brakuje im poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa. Są przytłoczone wagą spraw dorosłych, mimo że do końca same nie są ich świadome.

Wnioski z badań nad sytuacją wychowawczą i edukacyjną dzieci-uchodźców w Polsce

Sytuacja wychowawcza i edukacyjna dzieci-uchodźców w Polsce charakteryzuje się wielowymiarowością, na którą składają się czynniki związane z zaspokajaniem potrzeb socjalnych dzieci przez Ośrodek dla uchodźców, dostępem do edukacji i pomocy psychologicznej oraz wpływem specyficznej atmosfery panującej w Ośrodku na funkcjonowanie przebywających w nim dzieci.

Oczekiwania dzieci i ich matek w stosunku do warunków w Ośrodku dla uchodźców są spójne w kwestii dostępu do edukacji. Dzieci-uchodźcy zostają zapisane do polskich szkół w kilka dni po przybyciu do Ośrodka. Otrzymują szkolny plecak z pełną wyprawką edukacyjną, a w szkole zazwyczaj wsparcie pośrednika kulturowego. Istota jego pracy, polegająca przede wszystkim na znaczącym wpływie na przebieg akulturacji dzieci cudzoziemskich w Polsce oraz efektywnej komunikacji pomiędzy dzieckiem a polskim nauczycielem oraz rodzicem a polskim nauczycielem, wielokrotnie była podkreślana w wypowiedziach respondentów. Zarówno dorosłym uchodźcom, jak i dzieciom-uchodźcom podoba się polska szkoła. Mimo że wydaje się ona spełniać w stosunku do uchodźców swą podstawową funkcję edukacyjną, funkcja integracyjna, a raczej jej idea, nie wychodzi poza szkolne mury. Spowodowane jest to lokalizacją Ośrodka dla uchodźców na obrzeżach miasta, położeniem „w ukryciu” za budynkiem fabryki, w oddaleniu od osiedli mieszkalnych czy nawet sklepu spożywczego o kilkunastominutową jazdę autobusem kursującym dwa razy w ciągu godziny. Z uwagi na oddalenie Ośrodka dla uchodźców od szkoły, poza lekcjami dzieci cudzoziemskie nie utrzymują kontaktów ze swoimi polskimi rówieśnikami. Izolacja lokalizacyjna wpływa na specyficzną atmosferę panującą w Ośrodku, którą cechuje nie tylko alienacja, lecz także poczucie bycia w ciągłej podróży i niepewności jutra, wynikającej z traktowania Polski przez uchodźców jako „kraju przystankowego” w dalszej drodze do Europy Zachodniej.

Oczekiwania dzieci-uchodźców i ich matek są w stosunku do warunków w Ośrodku rozbieżne w kwestiach pomocy socjalnej i psychologicznej. Uchodźcy oczekują lepszych warunków mieszkaniowych oraz większej pomocy finansowej. Respondenci skarżyli się przede wszystkim na zbyt małą powierzchnię pokoi w stosunku do liczby mieszkających w nich osób. Problemem okazał się też brak miejsca do nauki (biurka) dla dzieci. Niezadowolenie z powodu otrzymywanych świadczeń socjalnych nie wiązało się jedynie z kwotą otrzymywaną przez mieszkańców Ośrodka, lecz również z niezrozumieniem różnic

w przyznawanych świadczeniach pomiędzy poszczególnymi rodzinami. Spowodowane było to barierą językową lub brakami w wykształceniu, które ograniczały rozumienie dokumentów z przepisami prawnymi.

Brak znajomości prawa przez uchodźców przyczynił się także w pewnym stopniu do bierności w kwestii zapewnienia pomocy psychologicznej dzieciom lub chociażby zdiagnozowania dzieci w celu zweryfikowania wystąpienia zespołu stresu pourazowego. Respondentki oczekiwały pomocy w umówieniu wizyty lekarskiej i objaśnienia związanych z nią kwestii formalnych. Często ich bierność zdawała się wynikać z wyuczonej bezradności, która jest charakterystyczna dla uchodźców przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców przez wiele miesięcy (Grzymała-Moszczyńska 2000) lub z przeżywanych przez nich stanów depresyjnych. Podczas prowadzenia badań w Ośrodku nie pracował psycholog, pod którego opieką mogliby być jego mieszkańcy. Stopień dostępu do pomocy psychologicznej dzieci-uchodźców mieszkających w Ośrodku nie spełniał oczekiwań ich matek, jak również nie odpowiadał na realne jej zapotrzebowanie. Tymczasem opieka psychologiczna dla dzieci, które doświadczyły przeżyć wojennych, jawi się jako jeden z najważniejszych aspektów pomocy dzieciom-uchodźcom.

Zadbanie o jak najlepszą sytuację wychowawczą i edukacyjną dzieci uchodźców jest ważne. Dla niektórych z nich Polska okaże się docelowym krajem azylu. Jeżeli nie spotkają się z odrzuceniem w dalekim, obcym kulturowo dla siebie kraju, po trudnych przeżyciach z kraju pochodzenia, wtedy mają szansę na pomyślną adaptację, może nawet integrację społeczną i budowę w Polsce nowego domu.

Bibliografia

- Chutnik Monika (2007), *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków: TAIWPN Univeristas.
- Czerniejewska Izabela, Main Izabella (red.) (2008), *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Poznań: Stowarzyszenie „Jeden Świat”.
- Grzymała-Kazłowska Aleksandra (2008), „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] Aleksandra Grzymała-Kazłowska, Sławomir Łodziński (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grzymała-Kazłowska Aleksandra, Łodziński Sławomir (red.) (2008), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Grzymała-Moszczyńska Halina (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Nomos.
- Januszewska Edyta (2010a), Dzieci czeczeńskie w polskiej szkole, [w:] Małgorzata Ciczowska-Giedziun (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Januszewska Edyta (2010b), *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kapica-Curzytek Joanna (2004), *Nauczyciel w szkole jako culture broker (pośrednik kulturowy) wobec uczniów obcokrajowców*. „Kultura i Edukacja”, nr 2, 100–102.
- Kruszyński Jan (2009), „Wracajcie do Czeczenii! Tam przecież nie ma już wojny...” Uchodźcy w dzisiejszej Polsce – impresje wolontariusza, [w:] Aleksandra Jasińska-Kania (red.), *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kryszczuk Aleksandra (2002), Afrykanie w drodze na Zachód, [w:] Maciej Ząbek (red.), *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Warszawa: Trio.
- Kwiatkowska Anna (1999), *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Nowak Małgorzata (2012), *Uchodźcy w szkole*. „Dyrektor Szkoły”, nr 1, 13–16.
- Oberg Kalervo (1960), *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*, „Practical Anthropology”, nr 7, 177–182, cyt. za: Halina Grzymała Moszczyńska (1998), *Sytuacja uchodźców w literaturze psychologicznej*, [w:] Halina Grzymała-Moszczyńska, Ewa Nowicka (red.), *Goście i gospodarze. Problemy adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*, Kraków: Nomos.
- Sekułowicz Kamila (2011), *Jak zmniejszyć dystans?*, „Głos Pedagogiczny”, nr 11, 9–10.
- Weinar Agnieszka (2003), *Tak daleko stąd, tak blisko – europeizacja a integracja legalnych imigrantów, uchodźców i repatriantów w Rzeczypospolitej Polskiej*, [w:] Krystyna Iglicka (red.), *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Ząbek Maciej (2002), *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*, Warszawa: Trio.

Netografia

- Art. 94a. sys. oświaty, Ustawa o systemie oświaty, <http://www.lexlege.pl/ustawa-o-systemie-oswiaty/art.-94a/> (dostęp 22.02.2016).
- Krukow Paweł, Lipczyński Andrzej, Zespół stresu pourazowego – charakterystyka psychologiczna i neuropsychologiczna, <http://www.psychiatria.pl/arttykul/zespol-stresu-pourazowego-charakterystyka-psychologiczna-i-neuropsychologiczna/3694/2.html> (dostęp 5.03.2016).

Sprawozdanie z wykonywania ustawy o ochronie międzynarodowej za 2015 rok, <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/raport-roczny-ochrona-miedzynarodowa/2015-2/> (dostęp 1.03.2016).

W jaki sposób złożyć wniosek o udzielenie ochrony międzynarodowej?, <http://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/uchodzczy/zlozenie-wniosku-o-nadanie-statusu-uchodzczy/w-jaki-sposob-zlozyc-wniosek-o-nadanie-statusu-uchodzczy/> (dostęp 1.03.2016).

THE EDUCATIONAL SITUATION OF REFUGEES CHILDREN IN POLAND

SUMMARY

This article is based on a research conducted by the author in 2014 in Refugees Center in Poland. The conclusions presents degree of access to social needs, education and psychological help for refugees children and also the impact of the specific atmosphere in the Refugees Center on children functioning. The presentation of researches results juxtapositions expectations of refugees with the reality in Refugees Center in Poland. Situation of refugees children in Poland is a very important issue, especially during migration crisis in Europe, because it affects their integration from childhood.

KEY WORDS

refugees, children-refugees, refugees in Poland, refugess children in Poland

JOANNA STEPANIUK

Szkoła Podstawowa nr 109 im. Batalionów Chłopskich
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

UCZEŃ ODMIENNY KULTUROWO W SZKOLE – PROBLEM CZY WYZWANIE EDUKACYJNE?

STRESZCZENIE

Procesy migracji, stale nasilające się zjawisko uchodźstwa mają bezpośredni wpływ na zmiany, które dynamicznie zachodzą w polskiej szkole. Wszelkie czynniki społeczno-gospodarcze przyczyniają się do tego, że szkoła i pracujący w niej nauczyciele niejednokrotnie stoją przed nowymi wyzwaniami. Jednym z nich jest zapewnienie odpowiednich warunków do nauki i wychowania uczniom pochodzącym z innych kultur. W artykule omówiono więc przepisy prawne regulujące kwestie edukacji dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole. Zwracam także uwagę na rolę, jaką pełni samorząd terytorialny w prawidłowej organizacji procesu edukacji uczniów odmiennych kulturowo. Następnie odwołuję się do własnych wniosków, które uzyskałam, prowadząc badania w szkołach kształcących dzieci czeczeńskie, wietnamskie i ukraińskie. W części końcowej artykułu przedstawiam własne praktyczne doświadczenia związane z obecnością w szkole dzieci ukraińskich oraz opisuję główne założenia autorskiego programu zajęć edukacyjnych, który opracowałam dla uczniów polskich i uczniów odmiennych kulturowo.

SŁOWA KLUCZOWE

dziecko cudzoziemskie, szkoła, edukacja, nauczyciel, przepisy prawne

Wprowadzenie

Przeprowadzona w 1999 roku reforma systemu edukacji określiła zadania ogólne szkoły, w których stwierdza się, że nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako najważniejszego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te stanowią wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela. Realizacja tych zadań powinna być oparta na podstawowej idei funkcjonowania współczesnej szkoły, a uczeń jest podmiotem wszelkich działań nauczyciela (Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku).

Od czasu wprowadzenia reformy minęło siedemnaście lat. W okresie tym zaszło wiele zmian społeczno-gospodarczych. Pojawiły się nowe ważne kwestie globalne, a także zaczęły nasilać się procesy migracji i uchodźstwa. Wszystkie te zjawiska miały bezpośredni wpływ na kształt i funkcjonowanie polskiej szkoły, w której zaczęły zachodzić dynamiczne zmiany. Zmienił się przede wszystkim krajobraz współczesnej szkoły. W końcu obecność uczniów pochodzących z mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych zaczęła być zauważalna. Przeobrażeniu uległ także wizerunek nauczyciela, który jest już nie tylko wykładowcą przekazującym uczniom wiedzę w sposób mechaniczny. Nauczyciel stał się przede wszystkim specjalistą poszerzającym ustawicznie kwalifikacje, zdobywającym nowe kompetencje merytoryczne, które bezpośrednio wykorzystuje, pracując z uczniami. Talent pedagogiczny polegający na intuicyjnym doborze właściwych – w określonej sytuacji – środków pedagogicznych decyduje w głównej mierze o mistrzostwie nauczyciela. Cecha ta jest szczególnie potrzebna i ważna w codziennej pracy w szkole, w której uczą się uczniowie pochodzący z różnych kultur. W takiej sytuacji poza znajomością odpowiednich przepisów prawnych dotyczących organizacji procesu kształcenia ważna jest inicjatywa ze strony nauczyciela związana z wychodzeniem poza tradycyjny styl pracy pedagogicznej i poszukiwanie nowatorskich rozwiązań oraz sposobów atrakcyjnego przekazu wiedzy.

W tym opracowaniu opisuję uwarunkowania pracy nauczyciela, które mają znaczenie w ocenie efektów procesu kształcenia i wychowania uczniów odmiennych kulturowo. Jednocześnie podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu, a mianowicie: Czy uczeń odmienny kulturowo stanowi problem czy wyzwanie edukacyjne dla nauczyciela w szkole?

Przepisy prawne regulujące kwestie edukacji dzieci cudzoziemskich

Prawo dziecka cudzoziemskiego do nauki i poszanowanie jego odrębności kulturowej potwierdzają ponadnarodowe dokumenty i uregulowania, takie jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (Paryż, 10 XII 1948), Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Nowy York, 19 XII 1966), Protokół dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4 XI 1950), a także Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ, 20 XI 1989), a w szczególności artykuł 28 i 29 (Błęszyńska 2010).

W polskich aktach prawnych także istnieją zapisy gwarantujące dzieciom cudzoziemskim możliwość korzystania z edukacji, na przykład Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (2 IV 1997) akcentuje prawo i obowiązek nauki każdego dziecka znajdującego się na terytorium Rzeczypospolitej bez względu na status prawny jego i jego rodziców oraz ustanawia zakaz dyskryminacji. Polskie regulacje prawne umożliwiają zarówno edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących, jak i podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych inicjatyw edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji. Podstawy prawne przyjmowania cudzoziemców do przedszkoli i szkół w Polsce określa artykuł 94a Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz Ustawa z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 Nr 56, poz. 458). W Polsce edukacja dzieci poniżej 16. roku życia jest obowiązkowa. Wynika to zapisu w ustawie o systemie oświaty, zgodnie z którym każde dziecko ma obowiązek chodzić do szkoły do momentu, gdy ukończy gimnazjum lub 16. rok życia, cokolwiek nastąpi pierwsze. Zapisanie dziecka do szkoły, a także dbanie o to, aby regularnie chodziło do szkoły, jest obowiązkiem rodziców, w tym także rodziców – cudzoziemców.

Oprócz wymienionych aktów prawnych istnieje wiele innych dokumentów regulujących kwestię edukacji dzieci odmiennych kulturowo w Polsce: Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym; Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku, w sprawie warunków i sposobów wykonywania przez przedszkola,

szkoły, placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku 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 państwa, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Innymi ważnymi dokumentami, które są niezbędne przy organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dzieci odmiennych kulturowo w szkole, są statuty, programy wychowawcze, programy profilaktyczne, regulaminy i inne wewnętrzne dokumenty każdej placówki edukacyjnej.

Przedstawione dokumenty normalizujące sprawę kształcenia dzieci odmiennych kulturowo w polskich warunkach edukacyjnych mówią jednoznacznie, że wszystkie dzieci, bez względu na status prawny, mają prawo i obowiązek korzystać z początkowych poziomów edukacji (zerówki, a więc klasy przygotowującej do szkoły podstawowej dzieci pięcioletnie i sześciolatnie, która może być prowadzona w szkole bezpłatnie, a w przedszkolu za odpłatnością; szkoły podstawowej dla dzieci w wieku 6/7 lat–11/12 lat; gimnazjum dla dzieci w wieku 11/12–15/16 lat). Natomiast prawo do edukacji w szkołach średnich, policealnych, artystycznych, placówkach kształcenia nauczycieli na takich samych zasadach, jak kształcą się obywatele polscy, mają dzieci cudzoziemskie, które nie ukończyły 18. roku życia i posiadają następujący status prawny: ubiegają się o status uchodźcy; posiadają status uchodźcy, ochronę uzupełniającą albo pobyt tolerowany; obywatele UE, UFTA, posiadający prawo pobytu w Polsce, dzieci polskiego pochodzenia w rozumieniu przepisów o repatriacji; posiadający Kartę Polaka lub zezwolenie o osiedlenie się; korzystają z ochrony czasowej; posiadają status rezydenta długoterminowego WE; posiadają prawo do edukacji, które wynika z umów międzynarodowych; mają zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony w związku z łączeniem rodzin, a także posiadają status rezydenta długoterminowego w innym kraju UE lub gdy rodzic dziecka ma taki status (Bernacka-Langier i in. 2010, s. 40).

Rola samorządu w organizacji procesu edukacji dzieci odmiennych kulturowo

Pojawienie się dzieci cudzoziemskich w placówce edukacyjnej stanowi wyzwanie edukacyjne nie tylko dla samej szkoły, a więc dyrekcji i uczących w niej nauczycieli. Odpowiednia organizacji procesu edukacji w szkole dla dzieci odmiennych kulturowo jest nowym wyzwaniem dla władz samorządowych danej gminy czy też powiatu. W literaturze przedmiotu (Klorek, Kubin 2012, s. 233) można odnaleźć przykładowy wzór wniosku, który dyrekcja szkoły może złożyć do urzędu dzielnicy, gminy, powiatu, w sprawie przyznania środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela dla dzieci odmiennych kulturowo uczących się w danej placówce.

Pierwszą formą wsparcia ze strony władz samorządowych jest wydatkowanie odpowiednich środków finansowych na organizację w szkole dodatkowej, w wymiarze nie mniejszym niż dwie godziny tygodniowo, bezpłatnej nauki języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich, które podlegają obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, ale nie znają języka polskiego albo znają w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki. Organ prowadzący szkołę może również na jej terenie organizować dodatkowe zajęcia wyrównawcze w zakresie przedmiotów nauczania, takich jak: matematyka, historia, język angielski, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne. Zajęcia wyrównawcze mogą trwać nie dłużej niż przez okres dwunastu miesięcy i odbywają się w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Innym rodzajem wsparcia w procesie edukacji uczniów odmiennych kulturowo jest pomoc nauczyciela świadczona przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela. Warto zauważyć to, że pomoc udzielana jest nie dłużej niż przez okres dwunastu miesięcy. Najważniejszą rolą takiej osoby jest pomoc uczniom i polskim nauczycielom w komunikowaniu się pod względem językowym i kulturowym. Czwartą możliwością pomocy jest zapewnienie przez jednostkę samorządu terytorialnego transportu do szkoły uczniom odmiennym kulturowo. Dowóz dzieci do szkoły odbywa się nawet, gdy droga jest krótsza niż to przewidują przepisy, a więc trzy kilometry w przypadku dzieci objętych przygotowaniem przedszkolnym oraz uczniów klas I–IV szkoły podstawowej i cztery kilometry w przypadku uczniów klas V i VI szkół podstawowych. Piątym zadaniem wynikającym z roli samorządu w organizacji procesu edukacji dzieci odmiennych kulturowo jest organizowanie pomocy socjalnej przez pomoc rzeczową, zasiłki okresowe i celowe, bezpłatne posiłki w szkołach,

czasami dodatki mieszkaniowe, stypendia dla uczniów czy też zakup dzieciom podręczników i przekazanie wyprawki szkolnej. Kolejną kwestią jest nauka religii w szkole. Co prawda, lekcje religii w polskich szkołach nie są obowiązkowe i w związku z tym dzieci cudzoziemskie nie muszą w nich uczestniczyć. Aczkolwiek szkoła ma obowiązek zapewnić opiekę lub alternatywne zajęcia dzieciom, które nie uczęszczają na lekcje religii.

Omawiając kolejne zadania samorządu w kwestii organizacji edukacji dzieciom cudzoziemskim w polskich szkołach, chciałabym zwrócić uwagę na zapis prawny, który daje możliwość dzieciom innych kultur naukę własnego języka i zachowania kultury. Placówka edukacyjna ma więc obowiązek wspierać uczniów w podtrzymywaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, a także w nauce języka ojczystego. Istotne jest to, że szkoła nie ma obowiązku organizowania lekcji języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, na przykład w sytuacji braku możliwości organizacyjnej i kadrowej. Jednakże placówka edukacyjna zobowiązana jest do udostępnienia pomieszczeń, jeśli z inicjatywą nauczania języka wystąpi stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju pochodzenia dzieci.

W dalszej części artykułu przedstawię aspekty praktyczne dotyczące pracy z uczniem odmiennym kulturowo w szkole. Jednocześnie zwrócę uwagę na to, czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób szkoła ma możliwość realizowania zapisów ministerialnych, tak, aby praca z dzieckiem cudzoziemskim była wyzwaniem edukacyjnym, a nie problem dydaktyczno-organizacyjnym.

Dziecko czeczeńskie, wietnamskie, ukraińskie w polskiej szkole – aspekt badawczy, obserwacja własna i doświadczenie praktyczne

W latach 2011–2013, a następnie w latach 2015–2016 przeprowadziłam na terenie warszawskich i białostockich szkół badania jakościowe, którymi objęłam 21 nauczycieli, 8 dyrektorów szkół oraz łącznie 23 uczniów pochodzenia czeczeńskiego, wietnamskiego oraz ukraińskiego. Badania poprzedziłam diagnozą, którą zrealizowałam na podstawie analizy dostępnej literatury przedmiotu, własnych obserwacji, a także wielu nieformalnych rozmów z nauczycielami, dyrektorami przy okazji różnych spotkań, wydarzeń, konferencji. Udało mi się postawić kilka ważnych tez dotyczących pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo w szkole, a tym samym zastanowić się, jaką pozycję taki uczeń

zajmuje w hierarchii szkolnej, czy jego odmienność kulturowa, religijna, językowa jest zauważalna w aspekcie pozytywnym jako potencjał do wykorzystania w organizacji procesu edukacyjnego, czy też spychana na margines do określonej przez mnie szarej, często niewidzialnej strefy, która w szkole jest po prostu niepotrzebna i rodzi wiele problemów.

Na podstawie dostępnych badań można stwierdzić (Nowicka, Halik, Połec 2006; Januszevska 2010; Stepaniuk 2014), że postrzeganie ucznia cudzoziemskiego zależy od doświadczeń, a przede wszystkim wiedzy nauczyciela. Niestety, jeżeli weźmiemy pod uwagę ten drugi czynnik, to okazuje się, że wiedza na temat samego dziecka, a tym bardziej kultury, z której ono pochodzi, jest znikoma. Wywiady, które przeprowadziłam wśród nauczycieli i dyrektorów pracujących z dziećmi odmiennymi kulturowo wskazują, że uczniów czeczeńskich zazwyczaj opisywano jako dzieci pochodzące z rodzin wielodzietnych, biednych, które mieszkają w ośrodku dla uchodźców lub też razem z rodzicami wynajmują mieszkanie. Jednocześnie warto w tym miejscu zasygnalizować, że problem biedy wśród Czeczeńów mieszkających w Polsce poruszała w badaniach Karolina Łukasiewicz (2011, s. 169–197). Autorka w swoich badaniach doszła do wniosku, że „najuboższe rodziny czeczeńskie, w związku z ciężką sytuacją materialną, w której się znajdują, nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom warunków do nauki, porównywalnych z tymi, jakie mają polskie dzieci (Łukasiewicz 2011, s. 190). Stąd też dzieci czeczeńskie mają trudne, a nawet w skrajnych przypadkach bardzo trudne uwarunkowania, w których przebiega proces ich nauki i rozwoju. Natomiast polska szkoła nie zawsze skutecznie radzi sobie z barierami, jakie pojawiają się w trakcie realizacji zapisów ministerialnych dotyczących kształcenia dzieci cudzoziemskich, w tym na przykład dzieci uchodźców.

W trakcie badań, które przeprowadziłam, tylko w sporadycznych przypadkach nauczyciele potrafili wyjaśnić, z jakiego powodu dzieci czeczeńskie razem ze swoją rodziną przyjechały do Polski i zamieszkały w ośrodku, starając się w ten sposób o status uchodźcy. Czasami pogłębione informacje o dzieciach czeczeńskich przekazane przez nauczycieli były uszczuplane bardziej powierzchownym przekazem dyrekcji danej szkoły: „większość rodziców naszych uczniów (czeczeńskich) jest analfabetami lub półanalfabetami, to trudno powiedzieć, że nauka jest dla nich najważniejszą rzeczą” (Stepaniuk 2014, s. 231). W innej sytuacji nauczycielka pytana o uczniów czeczeńskich w ogóle nie zwracała uwagi na kwestie wykształcenia rodziców i ich obecne warunki materialne, a odwoływała się jedynie do swoich codziennych

obserwacji, bez chęci kategoryzowania czy też negatywnego oceniania dzieci, jak i ich rodziców: „Dzieciaki są czyste, są zadbane, nie ma problemów z opłatami. Jeśli jest jakikolwiek problem, to przychodzą rodzice i na przykład proszą albo żeby założyć, jeżeli mamy taką możliwość, albo zapłacą później. Nie ma tutaj problemu. Są czystsze nawet niż niektóre nasze polskie dzieci” (Stepaniuk 2014, s. 232).

Z kolei sytuacja materialno-bytowa dzieci wietnamskich w opinii uczących ich pedagogów jest lepsza. I jeżeli nawet zdarzał się przypadek rodziców wietnamskich w trudnej sytuacji ekonomicznej, do tego bardzo późno kończących pracę, a w tym czasie ich dzieci długo przebywały same w domu lub pozostawały po opieką osób postronnych, nie rzutowało to na mniej pozytywny wizerunek rodziny wietnamskiej. Takie trudne sytuacje są zazwyczaj delikatnie załatwiane w szkole: „Po rozmowach właśnie z mamą po jakimś pół roku, potem ustaliliśmy, jak wygląda naprawdę sytuacja prawna tego dziecka i kto sprawuje opiekę. No i mama właśnie poprosiła tego pana (opiekuna) i widzę, że on naprawdę któreś z kolei dziecko wietnamskie ma pod opieką” (Stepaniuk 2014, s. 234). Prowadząc badania w grupie nauczycieli pracujących z dziećmi wietnamskimi, w niektórych momentach miałam wrażenie, że pedagodzy, wychowawcy, czasami dyrektorzy szkół, są zachwyceni tymi dziećmi. Bardzo szybko bowiem dostrzegali ich umiejętności, zdolności, łatwość w przyswajaniu nowego materiału. Dodatkowo zwyczajnie podkreślali, że z tymi dziećmi nie ma żadnych kłopotów wychowawczych. Tylko w jednym przypadku zdarzyło się, że nauczycielka zauważyła inne cechy dziecka:

Myszę, że do tego roku miałam takie chyba mylne pojęcie o dziecku wietnamskim. W tamtym roku spotykałam się jedynie z dziećmi bardzo grzecznymi, ułożonymi, porządnymi, a w tym roku spotkałam dziecko, którego jestem wychowawcą, które odbiega od tego schematu, no i jest takim łobuziakiem (Stepaniuk 2014, s. 234).

Przytoczona wypowiedź jednoznacznie wskazuje na inny ważny problem istniejący w świadomości nauczycieli, a mianowicie na głęboko zakorzenione stereotypy.

Trzecią badaną przeze mnie grupą uczniów były dzieci pochodzenia ukraińskiego. W trakcie wywiadów nauczyciele wykazywali pozytywną opinię na temat tych dzieci. Czasami zdarzało się, że nauczyciele porównywali te dzieci ze sobą:

Uczę Sergieja i Adama. Chłopcy są mili, ale nie kolegują się razem. Powiedziałabym nawet, że Sergiej unika Adama – tak jakby od niego ucieka. Adam jest bardzo żywy, wszędzie go pełno. A Sergiej potrzebuje mojego towarzystwa. Jest spokojny i ma wielki talent muzyczny. Często ze mną rozmawia, opowiada mi o czymś, nie odstępuje mnie na krok (Stepaniuk 2016, s. 4).

Dzieci cudzoziemskie w szkole poznają nowych polskich kolegów, a więc rówieśników pochodzących z innej, zazwyczaj nieznannej im wcześniej kultury. Szczególnie jest to ważne doświadczenie dla dzieci czeczeńskich i ukraińskich, które urodziły się w swojej ojczyźnie i w pewnym momencie życia musiały przyjechać razem z rodzicami do nowego kraju. Jednak czasami kontakt z polskimi kolegami okazuje się także stresujący dla dzieci wietnamskich, zarówno dla tych, które urodziły się i wychowywały w polskich realiach, jak i tych, które mieszkają w Polsce od niedawna. Zdaniem badanych nauczycieli relacje pomiędzy dziećmi polskimi i cudzoziemskimi są dobre. Dotyczy to tak samo „zbuntowanych” Czeczenów, „przyjaznych” Wietnamczyków czy prawie „swoich” Ukraińców. Nauczyciele twierdzą, że dzieci bawią się ze sobą i zazwyczaj trzymają się razem. Natomiast przejawy dyskryminacji i nietolerancji są obserwowane sporadycznie, a wszelkie pojawiające się trudności są na bieżąco rozwiązywane. W sytuacji pojawiających się konfliktów międzykulturowych nauczyciele starają się jak najszybciej reagować i przez rozmowy, prelekcje, prowadzenie różnych zajęć wychowawczych, uwrażliwiają uczniów na wzajemny szacunek, uznawanie wartości i norm kulturowych. Przeprowadzone przeze mnie badania (Stepaniuk 2014, 2016) pokazują, że nauczyciele raczej starają się pomóc dzieciom polskim i cudzoziemskim integrować się ze sobą. W tym celu wykorzystują zdobyte wcześniej doświadczenia i obserwacje, realizując innowacyjne projekty, które umożliwiają nie tylko poprawę komunikacji, ale przede wszystkim uczyć dzieci tolerancji, szacunku i dialogu międzykulturowego.

Każdy nauczyciel, wychowawca, pedagog pracujący w szkole w trakcie swojej praktyki pedagogicznej modyfikuje formy i metody pracy, dostosowując je do potrzeb i możliwości uczniów. Analiza wyników badań, które prowadziłam wśród nauczycieli pracujących z dziećmi czeczeńskimi, wietnamskimi lub ukraińskimi, wskazuje, że podejmują oni nowe wyzwania i realizują dodatkowe zadania związane z pracą w środowisku wielokulturowym. Potwierdzają to następujące wypowiedzi: „Myślę, że pojawienie się dzieci (czeczeńskich) mnie uwrażliwiło. (...) Nie chciałabym, żeby moje dzieci miały taki los, jak

dzieci czeczeńskie. One sobie tego nie wybierały. Prawda...” (Stepaniuk 2014, s. 244). „Dzieci nauczyły mnie większej empatii, zrozumienia... trzeba im pomóc” (Stepaniuk 2014, s. 245). Dodatkowo nauczyciele podejmują nowe wyzwania i realizują dodatkowe zadania związane z pracą w środowisku wielokulturowym. Realizują różnego rodzaju warsztaty o edukacji międzykulturowej, a także wdrażają projekty i programy promujące wielokulturowość. Należy również zwrócić uwagę, że w trakcie wywiadów nauczyciele opowiadali o takich sytuacjach, w których przyznawali się, że nie potrafią poradzić jednocześnie z tym, że z jednej strony muszą być elastyczni w pracy z cudzoziemcem, a z drugiej, muszą mieć uporządkowane sprawy organizacyjne związane z prowadzeniem dokumentacji (Stepaniuk 2014, s. 245).

W poprzedniej części artykułu pisałam o tym, że jednym z zadań samorządów jest umożliwienie uczniom cudzoziemskim nauki własnej religii, kultury, języka na terenie szkoły. W praktycznym wymiarze funkcjonowania szkoły realizacja tego zapisu prawnego często jest fikcyjna. Dzieci cudzoziemskie w obecnej praktyce szkolnej nie mają możliwości nauki ani języka, ani tym bardziej kultury kraju pochodzenia, chociaż ustawodawca, a więc Ministerstwo Edukacji Narodowej, daje im taką możliwość. Niektóre z badanych rodzin wietnamskich zorganizowały się i we własnym zakresie uczą swoje dzieci języka wietnamskiego oraz kultury wietnamskiej w ramach tak zwanej szkółki sobotniej (Stepaniuk 2014, s. 248). Jediną możliwość, którą daje dzieciom cudzoziemskim polska szkoła w kwestii praktykowania języka czeczeńskiego lub wietnamskiego, jest niezabranianie uczniom posługiwania się własnym językiem lub językiem rodziców na terenie szkoły. Z kolei dzieci ukraińskie mogą uczęszczać do Międzyszkolnego Zespołu Nauczania Mniejszości Ukraińskiej, który jest zorganizowany między innymi w Warszawie, Szczecinie, Olsztynie, w którym uczą się języka ukraińskiego, kultury ukraińskiej, religii, historii.

W szkołach ogólnodostępnych, w których uczą się razem dzieci polskie i dzieci cudzoziemskie, często zdarzają się sytuacje, o czym także mówili badani przeze mnie nauczyciele, że dzieci wietnamskie i czeczeńskie w szkole rozmawiają ze sobą nie po polsku, ale w języku, w którym zostały wychowane w domu. Przedstawiam wypowiedź jednej z nauczycielek uczącej dzieci wietnamskie:

Zwykle rozmawiają po wietnamsku między sobą, ale to zależy bo. Myślę, że takie dzieci wietnamskie, które się mniej znają, rozmawiają po polsku, a takie na przykład przyjaciółki, bo mam w klasie takie dziewczynki, które

się przyjaźnią, mówią po wietnamsku. Kiedy w klasie nie ma konieczności mówienia po polsku, to one od razu przechodzą na wietnamski między sobą (Stepaniuk 2014, s. 248).

Ciekawym zjawiskiem jest to, że zdarzają się sytuacje, podczas których dzieci cudzoziemskie uczą swoich polskich kolegów nowych słów po czeczeńsku, wietnamsku lub ukraińsku. Odbywa się to samoistnie i zazwyczaj na zasadzie ciekawostki.

W niektórych szkołach nauczyciele traktują pracę z uczniem cudzoziemskim jako ogromne wyzwanie edukacyjne i starają się urozmaicić ofertę zajęć pozalekcyjnych. Placówki edukacyjne nie tylko chętnie podejmują współpracę z organizacjami pozarządowymi, lecz także same poszukują różnych możliwości dofinansowania realizowanych projektów i programów. Jak mówi dyrektor jednej ze szkół promujących wielokulturowość:

W tej chwili jesteśmy świeżo po dwóch projektach. Były realizowane w zerówce i w klasach I–III, «Kulturowy kogel-mogel», «Tacy sami–tacy różni», a w ubiegłym roku przez cały rok był realizowany projekt «Różni – równi». I tam był szereg zajęć naprawdę. Były wycieczki, kursy, spotkania. Bardzo szeroki. Cały rok to trwało. My naprawdę jesteśmy nastawieni na integrację z cudzoziemcami (Stepaniuk 2014, s. 253).

Natomiast w jednej z badanych szkół zorganizowano oddział zerowy dla dzieci czeczeńskich „zerówka czeczeńska”, w którym zatrudniono czeczeńską nauczycielkę. We wszystkich działaniach podejmowanych w ramach zajęć lekcyjnych nauczycieli wspierają wychowawcy świetlicy, którzy również realizują zgodnie z modyfikowanym programem wychowawczym i planem pracy różnego rodzaju przedsięwzięcia, takie jak: wycieczki, wyjazdy, zajęcia i warsztaty promujące kulturę uchodźców. Do aktywnej współpracy w miarę zainteresowania i potrzeby zapraszani są rodzice dzieci odmiennych kulturowo. W niektórych szkołach nauczyciele prowadzą własne autorskie programy zajęć. Przykładem jest nauczycielka języka polskiego w jednej z białostockich szkół podstawowych, która od kilku lat prowadzi program „Sztuka to przetrwać razem”. W ramach tego projektu realizowane są zajęcia pozalekcyjne z dziećmi czeczeńskimi i polskimi. Często motywacją do tworzenia programów promujących kulturę dziecka cudzoziemskiego są różnego rodzaju problemy komunikacyjne pomiędzy uczniami polskimi i cudzoziemskimi, a czasami nawet

pojawiające się konflikty na tle pochodzenia i agresywne zachowania jednej grupy kulturowej wobec drugiej, na przykład wyzwicka, przejawy agresji dzieci polskich wobec dzieci czeczeńskich lub odwrotnie.

Autorski program zajęć dla dzieci polskich i dzieci cudzoziemskich

Opierając się na analizie badań prowadzonych w środowisku dzieci czeczeńskich i wietnamskich oraz bazując na własnym kilkuletnim doświadczeniu pedagogicznym, które zdobyłam pracując w szkole, w której uczyły się między innymi dzieci ukraińskie, postanowiłam opracować program autorskich zajęć dla dzieci polskich i dzieci odmiennych kulturowo. Inspirację do powstania programu „Kompasik – o prawach dużych i małych” stanowiło także ukończone przeze mnie szkolenie na temat praw dziecka i praw człowieka oraz lektura publikacji pt. *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi* (Flowers 2010). Komponując swój program, bazowałam także na książce pt. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, w której Jerzy Nikitorowicz (2005, s. 117–118) zaprezentował program „Ku tożsamości międzykulturowej”, mający na celu uwrażliwianie kulturowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym między innymi poprzez kształtowanie międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu w duchu kultury pokoju.

Głównym celem prowadzonych przeze mnie zajęć w ramach autorskiego programu „Kompasik – o prawach dużych i małych” było rozwijanie u dzieci wiedzy, umiejętności, wartości i postaw potrzebnych do takiego uczestnictwa w życiu społecznym, które oparte byłoby na znajomości praw przysługującym zarówno samym dzieciom, jak i innym ludziom. Dzięki temu dzieci mogły aktywnie przyczynić się do kształtowania postawy szacunku i akceptacji nie tylko wobec siebie, lecz także wobec innych osób. Zajęcia realizowane w ramach „Kompasika...” charakteryzowały się kilkoma cechami. Punktem wyjścia do zgłębienia nowych pomysłów było to, co dzieci już wiedziały. Następnie uczestnicy zajęć byli zachęceni do udziału w dyskusji i wzajemnego uczenia się od siebie. Istotne jest to, że dzieci miały możliwość uczenia się poprzez podejmowanie prostych, ale jednocześnie ważnych i wartościowych działań na rzecz sprawiedliwości, równości i praw człowieka.

Podstawą wszystkich prowadzonych zajęć były wartości przyświecające Konwencji o Prawach Dziecka. W trakcie realizacji zajęć podejmowałam tematy

związane między innymi z pogłębieniem znajomości praw dziecka poprzez powiązanie praw człowieka z miejscami znanymi dzieciom z życia codziennego („Mój dom – Moja okolica”); zrozumieniem związków pomiędzy stereotypami uprzedzeniami i dyskryminacją („Kto jest kim”, „Jak myślisz, jaki ja jestem?”); przedyskutowaniem i omówieniem uczestnictwa dzieci w życiu rodzinnym, a także refleksją w zakresie podejmowania decyzji („Decyduję sam”); promowaniem równości i braku dyskryminacji („Koledzy z różnych stron świata”); ćwiczeniem umiejętności przeciwstawienia się językowi, który rani i krzywdzi („Nie mów tak, bo to rani mnie”); zrozumieniem możliwych konsekwencji związanych z przynależeniem do grup mniejszościowych („Piramida potrzeb i możliwości”); powiązaniem ludzkich potrzeb z prawami człowieka („Wyprawa na nieznaną wyspę”).

Łącznie w latach 2012–2015 w programie „Kompasik – o prawach dużych i małych” wzięło udział 65 uczniów. Zajęcia były adresowane do uczniów z klas drugich, trzecich i czwartych zainteresowanych prawami dziecka oraz prawami człowieka. Adresaci programu, a więc dzieci w wieku ośmiu, dziewięciu i dziesięciu lat, miały już sporą wiedzę na temat otaczającego świata i żyjących w nim ludzi. Stąd też nauczanie na temat praw człowieka w trakcie realizacji poszczególnych tematów odnosiło się w największym stopniu do wiedzy zdobytej już przez dzieci, czyniąc ją bardziej zrozumiałą. Zajęcia w ramach programu „Kompasik – o prawach dużych i małych” odbywały się raz w tygodniu i trwały około 60 minut. Ewaluacja pierwszej edycji zajęć, którą przeprowadziłam w roku szkolnym 2012/2013, pokazała, że dzieci były zadowolone z jakości prowadzonych zajęć, a także merytorycznego bogactwa treści, które były im przekazywane w czasie realizacji programu.

Wnioski i podsumowanie

Uważam, że obecność ucznia odmiennego kulturowo na stałe wpisała się w komponent współczesnej polskiej szkoły. Aczkolwiek niezwykle trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy praca z dzieckiem odmiennym kulturowo w szkole jest problemem, czy też wyzwaniem edukacyjnym? Postrzeganie w wymiarze pozytywnym bądź negatywnym obecności dziecka cudzoziemskiego w szkole jest uwarunkowane subiektywnym odczuciem każdego podmiotu, który ma za zadanie organizować lub realizować proces dydaktyczno-wychowawczy. Natomiast sukces całego procesu kształcenia i wychowania zależy, moim zdaniem, od kilku wzajemnie uzupełniających się czynników:

1. Niezbędny jest wnikliwy przegląd wszelkich regulacji prawnych dotyczących kwestii edukacji dzieci cudzoziemskich, a także stała współpraca placówki oświatowej z samorządem terytorialnym w zakresie sprawnej organizacji odpowiednich warunków kształcenia dla uczniów odmiennych kulturowo.
2. Konieczne jest nawiązywanie współpracy szkół kształcących dzieci odmienne kulturowo z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz cudzoziemców mieszkających w Polsce.
3. Ważne jest bezpośrednio zaangażowanie ze strony nauczyciela w organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, tak aby uczeń odmienny kulturowo miał zapewnione jak najlepsze warunki do nauki.
4. Zaangażowanie nauczyciela w proces edukacji ucznia cudzoziemskiego uwarunkowane jest jego postawą w stosunku do odmienności kulturowej. Jeżeli jest przyjazna i dodatkowo towarzyszy jej silna motywacja i chęć podjęcia dodatkowej pracy w szkole na rzecz dzieci cudzoziemskich, wówczas szybko w szkole powstaje pomysł na realizację projektu lub programu promującego nie tylko wielokulturowość, ale przede wszystkim ukierunkowanego na integrację dzieci polskich i na przykład czeczeńskich, wietnamskich, ukraińskich.
5. W szkołach należy realizować programy promujące edukację międzykulturową. Przykładem programu, który był dobrze przygotowany i gruntownie wdrożony w istniejące warunki szkolne, jest autorski program edukacyjny „Przygotowanie do życia w wielokulturowym społeczeństwie” (Jędrzejczyk 2011, s. 23–43), a także program edukacyjno-profilaktyczny „Kompasik – o prawach dużych i małych” (Stepaniuk 2012).
6. Oprócz otwartości i wysokich kompetencji międzykulturowych nauczyciela ważna jest przychylna postawa i życzliwość ze strony dyrekcji szkoły w stosunku do różnego rodzaju działań nowatorskich, w które byliby zaangażowani uczniowie odmienni kulturowo.
7. Nauczyciele ustawicznie zobligowani są do podnoszenia swoich kwalifikacji pedagogicznych w zakresie pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo i zdobywania jak najszerszej wiedzy na temat innych kultur.

Reasumując, chciałabym zauważyć, że proces edukacji dzieci odmiennych kulturowo, mimo często pojawiających się trudności organizacyjnych i finansowych, może być wyzwaniem, a nie problemem dla szkoły, a tym samym uczącego nauczyciela, jeżeli realizacja wszystkich wymienionych postulatów będzie odbywała się w atmosferze przychylności i akceptacji ze strony dyrekcji szkoły. Zarówno wyniki badań (Nowicka, Halik, Połec 2006; Błeszyńska 2010; Januszewska 2010;

Stepaniuk 2014, 2016), jak i moje własne doświadczenia zawodowe, wynikające z 10-letniej praktyki pedagogicznej, pokazują, że otwartość dyrekcji szkoły i akceptacja nowatorskich pomysłów otwiera drogę dla kreatywnego nauczyciela i zachęca do podjęcia działań sprzyjających realizacji celów edukacji międzykulturowej w szkole, w której uczą się dzieci odmienne kulturowo.

Bibliografia

- Bernacka-Langier Anna, Janik-Płocińska Barbara, Kosowicz Agnieszka, Pawlic-Rafałowska Ewa, Piegat-Kaczmarzyk Marta, Walczak Gawęł, Rejmer Zuzanna, Wasilewska-Łaszczuk Jolanta, Zasuńska Małgorzata (2010), *Inny w polskiej szkole – poradnik dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Polskie Forum Migracyjne Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.
- Błeszyńska Krystyna (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Flowers Nancy (red.) (2010), *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Januszewska Edyta (2010), *Dziecko czeczeńskie w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jędrzejczyk Urszula (2011), Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”, [w]: Artur Paszko (red.), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Klorek Natalia, Kubin Katarzyna (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Łukasiewicz Karolina (2011), *Adaptacje do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce*, [w]: Artur Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.
- Nikitorowicz Jerzy (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowicka Ewa, Halik Teresa, Połec Wojciech (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
- Stepaniuk Joanna (2012), „Kompasik – o prawach dużych i małych” autorski program edukacyjno-profilaktyczny. Niepublikowany program dostępny w wersji papierowej.
- Stepaniuk Joanna (2014), *Założenia i praktyka edukacji międzykulturowej w środowisku dzieci czeczeńskich uchodźców i wietnamskich imigrantów w Polsce*.

Niepublikowana praca doktorska, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Stepaniuk Joanna (2016), *Uczeń ukraiński w polskiej szkole – badania własne*. Niepublikowane notatki z prowadzonych badań.

Akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz.U. 1991 Nr 120, poz. 526).

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 19 grudnia 1966 roku (Dz.U. 1977 Nr 38, poz. 169).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z dnia 10 grudnia 1948 roku.

Protokół dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka Podstawowych Wolności z dnia 4 listopada 1950 roku (Dz.U. 1993 Nr 61, poz. 284).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96).

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. z 2005 roku, Nr 17, poz. 141, Nr 62, poz. 550 z 2009 roku, Nr 31, poz. 206, Nr 157, poz. 1241 z 2014 roku, poz. 828).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku, w sprawie warunków i sposobów wykonywania przez przedszkola, szkoły, placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, i językowej należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługujących się językiem regionalnym (Dz.U. Nr 214, poz. 1579 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2009 Nr 56, poz. 458).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 roku, poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 roku 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 państwa, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. z 2015 roku, poz. 31).

Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach (Dz.U. z 2013 roku, poz. 1650, z 2014 roku poz. 463, 1004).

A CULTURALLY DIVERSE STUDENT IN THE SCHOOL – PROBLEM OR EDUCATIONAL CHALLENGE?

SUMMARY

Migration processes and constantly growing phenomenon of refugees have a direct influence on changes that dynamically occur at Polish school. All socio-economic factors contribute towards school and teachers often need to face new challenges. One of those is to provide the proper learning and education conditions for students who come from other cultures. In this article I elaborate legal regulations that constitute the education of foreign children at Polish schools. I pay attention to the role which local government perform within the organization of educational process for culturally diverse students. Then, I refer to my own conclusions that I have obtained during doing research at schools that educate Chechen, Vietnamese and Ukrainian children. At the end I present personal practical experience related to the presence of Ukrainian children at school and then I describe the main assumptions of the authorial program of educational activities that I have developed for Polish and culturally diverse students as well.

KEY WORDS

foreigner child, school, education, teacher, legislation

MAGDALENA KAWA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

DZIECKO UCHODŹCZE W POLSKIEJ SZKOLE. PRZYKŁADY DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH EDUKACJĘ ZREALIZOWANYCH PRZEZ STOWARZYSZENIE DLA ZIEMI

STRESZCZENIE

Przedmiotem analiz w tym artykule jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób organizacje pozarządowe mogą wspierać polskie szkoły w procesie edukacji i integracji dzieci uchodźczych realizujących w Polsce obowiązek szkolny. Znajomość rozwiązań prawnych, które w dużym stopniu regulują współpracę szkół uczących dzieci cudzoziemskie z organizacjami pozarządowymi, jest niezbędna do prowadzenia skutecznych i komplementarnych do zadań szkoły działań, dlatego też omawiam to zagadnienie w tekście. Należy wspomnieć, że wsparcie edukacji dzieci uchodźczych nie jest tematem nowym w polskim dorobku pedagogicznym. W przywołanych publikacjach często można znaleźć rekomendacje i wskazówki, jak pracować w szkole międzykulturowej. Ponadto omówię ogólne założenia współpracy pomiędzy organizacjami pozarządowymi i polskimi szkołami. To, jak ta współpraca może wyglądać, pokazuję na przykładzie Stowarzyszenia Dla Ziemi, przedstawiając wybrane działania w obszarze wsparcia edukacji i integracji dzieci uchodźczych, które stanowią odpowiedź na problem główny tekstu zdefiniowany w pierwszym zdaniu. W tekście skupiam się głównie na działaniach skierowanych do dzieci mieszkających w ośrodkach dla cudzoziemców lub takich, których rodzice przeszli już procedurę azylową w Polsce i otrzymali decyzję umożliwiającą legalny pobyt w kraju.

SŁOWA KLUCZOWE

Stowarzyszenie Dla Ziemi, dzieci uchodźcze, szkoły międzykulturowe, integracja

Edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce – rozwiązania systemowe

Przepisy prawne regulujące pracę szkół, w których uczą się dzieci uchodźcze¹, przedstawiam w bardzo ogólnym² zakresie. Ich przybliżenie jest jednak niezbędne do zrozumienia specyfiki współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi. Wprowadzone rozwiązania prawne oddziałują nie tylko na funkcjonowanie instytucji szkolnej, ale przede wszystkim definiują prawa i obowiązki dzieci cudzoziemskich, a ich skutki są odczuwalne w całej społeczności szkolnej, często także w rodzinach dzieci uchodźczych. Dlatego też bez poznania tych przepisów trudno odpowiedzieć na pytanie, jaka jest rola edukacji nieformalnej i wspierającej dzieci uchodźcze.

Wśród polskich przepisów prawnych najważniejszą rolę odgrywa Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z artykułem 70 dokumentu „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Ustawa, o której mowa w Konstytucji w cytowanym artykule, to Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Jej zapisy dookreślają, w jaki sposób „każdy”, a więc i dziecko uchodźcze może w Polsce skorzystać z prawa do nauki i jednocześnie wypełnić obowiązek, któremu podlega. Zgodnie z art. 15 ust. 2 ustawy o systemie oświaty dzieci przebywające na terytorium Polski podlegają obowiązkowi szkolnemu do momentu ukończenia osiemnastu lat lub gimnazjum. Do tego momentu edukacja dzieci uchodźczych w szkołach publicznych jest bezpłatna. W szkołach ponadgimnazjalnych dzieci uchodźcze pobierają naukę bezpłatnie do ukończenia 18. roku życia lub do momentu ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej.

¹ W polskim prawodawstwie nie ma oddzielnych uregulowań prawnych dotyczących edukacji jedynie dzieci uchodźczych. Przepisy te odnoszą się do dzieci cudzoziemskich, czyli tych, które nie są obywatelami polskimi, wśród nich znajdują się także dzieci uchodźcze rozumiane w tym artykule jako dzieci, których rodzice lub oni sami (małoletni bez opieki) oczekują na wydanie decyzji w sprawie nadania statusu uchodźcy lub innej formy ochrony międzynarodowej, jak i tacy, których rodzice lub oni sami status uchodźcy bądź międzynarodową formę ochrony już otrzymali lub uzyskali zgodę na pobyt tolerowany/ze względów humanitarnych.

² Bardziej szczegółowy opis znajduje się m.in. na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> (dostęp 11.04.2016).

Zgodnie z tymi przepisami dzieci rodziców starających się o nadanie statusu uchodźców praktycznie zaraz po przekroczeniu polskiej granicy trafiają do szkół publicznych. Brak znajomości języka polskiego nie jest przeszkodą w przyjęciu dziecka do szkoły, a obowiązek szkolny nakłada na dziecko konieczność uczęszczania do szkoły, nawet jeśli jego wypełnianie ogranicza się do fizycznej obecności w klasie. Aby przezwyciężyć wśród dzieci uchodźczych problem braku posługiwaniem się językiem polskim bądź jego niedostatecznej znajomości, we wspomnianej ustawie znalazł się zapis o dodatkowych zajęciach z języka polskiego³. Doświadczenia szkół w realizacji tego zapisu są bardzo różne, w niektórych przypadkach organy prowadzące nie decydują się na zorganizowanie dodatkowych lekcji, w wielu przypadkach języka polskiego uczą nauczyciele i nauczycielki języka polskiego lub innych przedmiotów bez uprawnień i kompetencji do nauki języka polskiego jako drugiego czy obcego. Dużym problemem jest także to, że zajęcia te traktowane są przez dzieci jako zajęcia dodatkowe, dzieci nie traktują ich jako lekcji, w których należy regularnie uczestniczyć (Kubin, Pogorzała 2014).

Dodatkowo (zgodnie z ust. 4c art. 94a) dzieci uchodźcze przez okres nie dłuższy niż 12 miesięcy mogą korzystać z zajęć wyrównawczych z innymi, niż język polski, przedmiotów. Zajęcia te są organizowane, podobnie jak w przypadku zajęć z języka polskiego, przez organ prowadzący szkołę. Przeniesienie obowiązku organizowania takich zajęć na organ prowadzący szkołę stwarza uzasadnioną obawę przed tym, że ciała te będą (i w niektórych przypadkach tak robią) uzasadniać nieprowadzenie takich działań ze względu na brak środków na ich realizację.

Kolejnym ważnym przepisem regulującym pracę szkół, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, jest możliwość zatrudnienia w takiej szkole osoby na stanowisku pomocy nauczyciela. Zgodnie z ustępem 4a art. 94a: „Osoby, o których mowa w ust. 4⁴, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia zatrudnioną w charakterze pomocy

³ Zgodnie z ustępem 4 art. 94A „Osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę”.

⁴ Ust. 4 odnosi się do osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki.

nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy”.

Rozwiązanie to funkcjonuje od 1 stycznia 2010 roku, szkoły uczące dzieci cudzoziemskie różnie podchodzą do tej możliwości. Sama liczba szkół zatrudniająca takie osoby zmienia się z każdym rokiem szkolnym. W niektórych placówkach pracują osoby na takich stanowiskach zatrudniane przez organizacje pozarządowe⁵, zdarzają się przypadki, że w tej samej szkole pracują osoby zatrudnione przez szkołę i przez organizację pozarządową.

Zakres zadań i obowiązków pomocy nauczyciela może być różny w zależności od specyfiki i potrzeb szkół. W większości przypadków rolą takiej osoby jest bycie „pomostem” pomiędzy dziećmi cudzoziemskimi i ich rodzicami a szkołą, gronem pedagogicznym i polskimi rówieśnikami. Doświadczenia szkół zatrudniających takie osoby są w większości pozytywne, obecność takiej osoby w szkole to pomoc nie tylko dzieciom cudzoziemskim, lecz także i całej społeczności szkolnej. Znajomość języka pochodzenia dziecka cudzoziemskiego (zwłaszcza jeżeli jest to język nieznanymi polskim nauczycielom i nauczycielkom, np. czeczeński czy wietnamski) jest ogromnym wsparciem. Niestety analiza przepisów prawnych i rozmowy ze szkołami, które zatrudniają takie osoby bądź są zainteresowane ich obecnością w ich placówce, pokazują, że obecne rozwiązania regulujące pracę, źródła finansowania i sposób nagradzania pomocy nauczyciela wymaga uszczegółowienia lub zmian (Gulińska, Kawa, Kawka 2014).

Nowością jest wprowadzone rozwiązanie prawne, umożliwiające szkołom zorganizowanie oddziałów przygotowawczych dla uczniów i uczennic przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego bądź znają go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki. Przepis został wprowadzony rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 roku. Odpowiada ono w dużym stopniu na postulaty szkół uczących dzieci cudzoziemskie i organizacji pozarządowych działających na rzecz edukacji i integracji międzykulturowej (Gulińska, Kawa, Kawka 2014).

Omówione przepisy nie wyczerpują oczywiście zagadnienia dotyczącego kwestii prawnych kształcenia dzieci cudzoziemskich w szkole, jednak to one właśnie warunkują w dużej mierze formę współpracy szkół z organizacjami

⁵ Stowarzyszenie Dla Ziemi jako pierwsza organizacja w województwie lubelskim przez dwa lata (jeden rok traktowany jest tutaj jako rok szkolny, od początku września do końca czerwca) zatrudniało takie osoby w dwóch szkołach na Lubelszczyźnie. Więcej informacji na ten temat w dalszej części tekstu.

pozarządowymi. Oczywiście każda szkoła ma swoją specyfikę działań, każda dyrekcja ma własną wizję działań integracyjnych i założeń, zgodnie z którymi podejmuje lub nie współpracę z organizacjami pozarządowymi. Jednocześnie każda z tych placówek działa na podstawie tego samego prawa i w chwili przyjęcia dziecka cudzoziemskiego staje przed podobnym wyzwaniem.

Można jednak stwierdzić, że założenia systemowe dostrzegają obecność dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole. Wiele rozwiązań, z których uczeń przybywający do Polski z zagranicy może bezpłatnie skorzystać, należy ocenić bardzo pozytywnie. Przepisy prawne uwzględniają wprowadzenie postulowanego rozwiązania dotyczącego oddziałów przygotowawczych. Przedstawione w dalszej części tekstu rozważania dowodzą jednak, że część przepisów nie daje się zrealizować, a do sprawnego ich wprowadzenia w życie potrzeba także większego wsparcia finansowego placówek uczących dzieci uchodźcze. Dlatego wiele takich szkół wchodzi w partnerstwa z organizacjami pozarządowymi, które dzięki możliwości pozyskiwania środków finansowych mogą je wesprzeć w realizowaniu swoich zadań związanych z obecnością dzieci uchodźczych.

Edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce – temat w literaturze przedmiotu

Obecność dzieci uchodźczych w polskich szkołach nie jest zjawiskiem nowym, choć nie jest to zjawisko powszechne. W skali kraju wciąż jest to zjawisko marginalne (Gmaj, Iglicka, Walczak 2013; Januszewska 2015), bywają jednak szkoły, w których procentowo dzieci uchodźcze stanowią blisko połowę klasy⁶. W literaturze przedmiotu można spotkać wiele publikacji poświęconych edukacji dzieci cudzoziemskich. Co ważne odnotowania, wiele publikacji powstało już na bazie doświadczeń pracy z dziećmi uchodźczymi. Należy stwierdzić, że polskie szkoły pracowały z dziećmi uchodźczymi oraz społecznością szkolną metodą „prób i błędów”. Wiele prac pojawiło się w związku z uruchomieniem programów dotacyjnych (Europejski Fundusz na rzecz Uchodźców, Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich), a ich wydawcami w większości były organizacje pozarządowe, a nie placówki oświatowe czy

⁶ Na Lubelszczyźnie będzie to np. szkoła podstawowa w Bezwoli lub Berezówce. W jednej z nich w roku szkolnym 2016/2017 w klasie pierwszej wszystkie dzieci mają pochodzenie cudzoziemskie.

uczelnie wyższe. Nie oznacza to oczywiście, że polska nauka nie bada zjawiska edukacji dzieci uchodźczych i specyfiki działania szkoły międzykulturowej.

Rozpoczynając przegląd literatury, należy zacząć od podręcznika *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami* autorstwa znawczyni edukacji międzykulturowej i tematyki migracji Haliny Grzymały-Moszczyńskiej (2000). Książka ta stanowi kompendium wiedzy na temat pracy w środowisku uchodźczym oraz jest jednym z pierwszych ważnych głosów podnoszących problem konieczności dostosowania edukacji w polskiej szkole do potrzeb dzieci cudzoziemskich. Przede wszystkim, w myśleniu o edukacji dzieci uchodźczych zwrócono tutaj uwagę na działania, jakie powinny przyświecać polskiej szkole integrującej uczęszczające do ich placówek dzieci cudzoziemskie. Grzymała-Moszczyńska (2000, s. 36) jasno podkreśla, że integracja to „wynik zarówno chęci utrzymania własnej tożsamości kulturowej, jak i chęci utrzymywania kontaktu z nową kulturą”. Właśnie dlatego tak ważna jest obecność asystenta/asystentki międzykulturowej w polskich szkołach, o czym piszę w dalszej części tekstu. Takie osoby są pomostem pomiędzy kulturą dziecka cudzoziemskiego a polską kulturą i specyfiką szkolną.

W rok po wydaniu tego podręcznika opublikowano praktyczny przewodnik skierowany do nauczycieli, którzy stanęli przed wyzwaniem edukacji dzieci cudzoziemskich (Koszevska 2001). Publikacja wydana przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli to nie tylko zbiór scenariuszy, które można wykorzystać na różnych przedmiotach w szkole z dziećmi uchodźczymi, to także kompendium wiedzy praktycznej, jak uczyć o uchodźcach w klasie monokulturowej. Problem edukacji dzieci uchodźczych zbadała także Edyta Januszewska (2010), która przedstawiła wyniki swoich badań w książce pt. *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. W swoich badaniach zwraca ona uwagę na problemy adaptacyjne i edukacyjne dzieci uchodźczych doświadczających wojny oraz ucieczki z kraju pochodzenia. W przeprowadzonych przez autorkę wywiadach pojawia się często brak świadomości bądź możliwości konieczności uwzględnienia potrzeb edukacyjnych dzieci z doświadczeniem traumy (Januszewska 2010, s. 265–295).

Jednakże szkoła musi być świadoma nie tylko problemu traumy u dzieci będącej skutkiem działań wojennych lub zagrażających bezpieczeństwu dziecku i jego rodzinie w kraju pochodzenia. Już sam fakt pojawienia się dziecka uchodźczego w nowym środowisku kulturowym i społecznym może prowadzić do wielu trudności adaptacyjnych i edukacyjnych (Kłorek, Kubin 2015). W takich sytuacjach niezwykle cenne są doświadczenia i skuteczne rozwiązania

wpracowane przez szkoły uczące dzieci cudzoziemskie (Cieślukowska 2011; Zasuńska 2011; Gmaj, Iglycka, Walczak 2013; Nowak 2014; Lachowicz 2015).

W ostatnich miesiącach pojawiły się artykuły i opracowania traktujące o edukacji międzykulturowej w kontekście decyzji podjętej przez polskie władze o przyjęciu uchodźców syryjskich i erytrejskich. W większości wydawcami tych publikacji były organizacje pozarządowe, które przez swoje działania starały się pomóc szkołom w przygotowaniu się na przyjęcie nowych grup uchodźców.

Powstałe publikacje to zarówno raporty badające stan zastany, który będzie pomocny w projektowaniu kolejnych działań z zakresu edukacji dzieci cudzoziemskich (Chrzanowska, Klaus 2016), jak i poradniki z niezbędnymi informacjami o tym, w jaki sposób przygotować się do nowej sytuacji (Kawa 2016), oraz publikacje zawierające scenariusze zajęć (Borowska, Stoecker, Zielińska 2016).

Przedstawiona literatura przedmiotu to jedynie przykłady prac poruszających tematykę edukacji dziecka uchodźczego w polskiej szkole. Dla szkół i instytucji współpracujących w obszarze wsparcia międzykulturowej edukacji najbardziej cenne są te, które dostarczają rozwiązań w codziennej pracy z dzieckiem odmiennym kulturowo. Wiele z tych prac zostało wydanych, co zostało już podkreślone, właśnie przez organizacje pozarządowe.

Współpraca organizacji pozarządowej ze szkołą. Czy możliwe są obustronne korzyści?

Zaproponowany podtytuł obejmuje bardzo szerokie zagadnienie. Najkrótsza odpowiedź na to pytanie brzmi „tak”. Jednakże, aby do tego doszło, musi zostać przebyta długa droga, często korzyści są trudne do zaobserwowania w krótkim czasie, często są mało „spektakularne”. Czasami oczekiwania wobec takiej współpracy są bardzo różne, a nawet i po obu stronach odmienne, sprzeczne ze sobą. To, co jest ważne, to przesłanki do podjęcia tej współpracy. Istotną rolę odgrywa tutaj motywacja do działania. Organizacja pozarządowa nie może być postrzegana jako instytucja wypełniająca obowiązki i zadania szkoły bądź traktowana jako źródło finansowania działań leżących w gestii placówki. Szkoła z kolei nie powinna być pojmowana w sposób instrumentalny. Działania proponowane przez organizację pozarządową powinny być wcześniej skonsultowane, aby odpowiadały na potrzeby szkoły i mieściły się w jej misji i były dostosowane do specyfiki jej działania, uwzględniając harmonogram pracy szkoły.

Często proces nawiązywania współpracy jest długotrwały, pochłania dużą ilość czasu i energii. Zdarzają się sytuacje, w których oferta organizacji

pozarządowych nie odpowiada na potrzeby szkoły, ale jednocześnie nie ma możliwości odpowiedzi na te potrzeby, ponieważ nie istnieją granty, z których można pozyskać środki na ich zaspokojenie. Co sprawia, że mimo wszystko udaje się nawiązać współpracę? Z doświadczeń zebranych w ramach projektów realizowanych przez Stowarzyszenie Dla Ziemi wynika, że ważne jest zrozumienie, że nasz cel współpracy jest tożsamy. Działamy na rzecz społeczności szkolnej. Mimo że długofalowym celem jest wsparcie integracji i edukacji dzieci uchodźczych, działania nie są adresowane tylko do tych dzieci, ale do całej społeczności szkolnej. Trudno też oczekiwać, że po jednym projekcie zostaną spełnione wszystkie potrzeby szkoły bądź organizacji pozarządowej. Z kolei zdarzają się także sytuacje, że współpraca musi zakończyć się właśnie po tym jednym projekcie, ponieważ nie ma już możliwości pozyskania środków przez organizację pozarządową na konkretne działania.

Podsumowując ten wątek, z całą pewnością można stwierdzić, że współpraca, która służy obu stronom, jest możliwa. Stowarzyszenie Dla Ziemi, którego działania realizowane we współpracy ze szkołami zostaną opisane w dalszej części tekstu, może poszczycić się długofalową współpracą z kilkoma szkołami, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie. Najdłuższa historia współpracy występuje pomiędzy Stowarzyszeniem a Szkołą Podstawową nr 5 w Łukowie. Stowarzyszenie może także się poszczycić długą współpracą ze Szkołą Podstawową nr 31 im. Lotników Polskich. Inne szkoły, z którymi Stowarzyszenie Dla Ziemi organizowało wspólne projekty, to Szkoła Podstawowa przy Zespole Szkół im. Unitów Podlaskich w Wohyniu, Gimnazjum nr 14 w Lublinie, a ostatnio również Szkoła Podstawowa w Bezwoli⁷. Zdarzały się także pojedyncze przypadki szkół, które nie wyraziły dalszej chęci współpracy. Powodem był brak pomocy w rozwiązaniu problemów w szkole związanych z obecnością dzieci uchodźczych⁸.

⁷ Obecnie, z uwagi na odwołanie wyników konkursu Funduszu Azylu Migracji i Integracji, ogłoszonego w 2015 roku, na prowadzenie działań integracyjnych i edukacyjnych w szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, Stowarzyszenie Dla Ziemi nie realizuje żadnego projektu. Stowarzyszenie aplikowało o środki w ramach konkursów ogłoszonych w kwietniu 2016 roku. Jednakże do dzisiaj konkursy te nie zostały rozstrzygnięte.

⁸ Z perspektywy osoby, która we współpracę z tą szkołą była zaangażowana, chciałabym nie podawać nazwy szkoły. Współpraca rozpoczęła się od szkolenia dla kadry pedagogicznej z przeciwdziałania mowie nienawiści w środowisku szkolnym. Szkolenie zaplanowano na 4 godziny, mimo to jeszcze przed jego rozpoczęciem pojawił się warunek, aby skrócić czas szkolenia do maksymalnie 3 godzin, w innym przypadku spotkanie w ogóle miało się nie odbyć.

Działania wspierające edukację dzieci uchodźczych na przykładzie Stowarzyszenia Dla Ziemi

Stowarzyszenie Dla Ziemi – informacje wprowadzające

Stowarzyszenie Dla Ziemi jest organizacją pozarządową zarejestrowaną w Bratniku na Lubelszczyźnie ponad 20 lat temu. Od 2009 roku stowarzyszenie realizuje projekty w obszarze wsparcia edukacyjnego i kulturalnego dzieci uchodźczych mieszkających na Lubelszczyźnie. Są to zarówno dzieci, których rodzice ubiegają się o nadanie statusu uchodźcy, w większości mieszkające w ośrodkach dla cudzoziemców, a także dzieci, których rodzice przeszli przez procedurę uchodźczą i otrzymali status uchodźcy, inną formę ochrony międzynarodowej lub zgodę na pobyt tolerowany czy też zgodę na pobyt ze względów humanitarnych. Stowarzyszenie Dla Ziemi jest organizacją non-profit, nie działa dla osiągnięcia zysku, a środki na działania stowarzyszenia pochodzą w zdecydowanej większości od grantodawców (publicznych i prywatnych). To w dużej mierze warunkuje zakres i charakter projektów adresowanych do dzieci cudzoziemskich. Dlatego, podobnie jak inne polskie organizacje pozarządowe działające w tym obszarze, nie jest w stanie zaplanować długofalowych działań obejmujących wszystkie dzieci uchodźcze.

Dodatkowo specyfikę pracy ze szkołami oraz ośrodkami dla cudzoziemców regulują przepisy prawne⁹ i możliwości lokalowe¹⁰. Jednakże niezależnie od założeń projektowych można wyróżnić kilka cech wspólnych podejmowanych aktywności. Będzie to między innymi dążenie do integracji dzieci uchodźczych z polskim społeczeństwem, a także wyrównywanie szans edukacyjnych tych dzieci, a także dawanie im przestrzeni i możliwości do podtrzymywania własnej kultury i tradycji oraz prezentowania jej polskim kolegom i koleżankom.

Po szkoleniu miały odbyć się warsztaty dla młodzieży. Nie doszło do ich organizacji, ponieważ – jak tłumaczyła pani oddelegowana do kontaktów ze Stowarzyszeniem – „szkolenie to nie pomogło rozwiązać problemów, które mamy w szkole”. Jednocześnie ankiety ewaluacyjne po szkoleniu były w większości pozytywne.

⁹ Chodzi tutaj o całościowy katalog prawny warunkujący sytuację dziecka cudzoziemskiego w szkole, rozpoczynając od określonego w polskim prawie obowiązku szkolnego, po często martwe przepisy o możliwości zatrudnienia pomocy nauczyciela dziecka cudzoziemskiego, więcej o tym zagadnieniu pojawi się w dalszej części tekstu.

¹⁰ Prowadzone działania muszą być uzależnione od możliwości lokalowych szkoły i ośrodka dla cudzoziemców, a także odległości ośrodka od szkoły – jeżeli dzieci mieszkające w ośrodku są dowożone do szkoły komunikacją publiczną, należy dostosować zajęcia do rozkładu autobusu itd.

Proces integracji rozumiany jest w organizacji jako działanie dwutorowe. Z jednej strony duży nacisk jest kładziony na poznanie języka polskiego, polskich zwyczajów i przyjęcia polskich norm. Z drugiej zaś integracja będzie sukcesem, jeżeli osoba przybywająca nie zatraci swojej tożsamości, a może się to stać tylko wtedy, kiedy „strona przyjmująca” stworzy jej warunki do podtrzymywania tej tożsamości. Realizacja tych założeń nie jest możliwa bez współpracy ze szkołami. Ich obecność w działaniach Stowarzyszenia traktuje się na zasadzie partnerstwa, rzadko współpraca organizacji ze szkołą ogranicza się do jednego projektu. Po obu stronach występuje chęć i potrzeba długofalowej kooperacji.

Kolejną ważną zasadą jest włączanie osób dorosłych wywodzących się ze środowiska uchodźczego w prowadzone działania. Ich zaangażowanie może mieć wieloraki charakter i zależy od specyfiki projektu oraz kompetencji poszczególnych osób¹¹.

Wsparcie kadry pedagogicznej

Jedną z głównych trudności w pracy z dziećmi cudzoziemskimi jest brak przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w szkole międzykulturowej. Studia pedagogiczne w większości przypadków pomijają wątek edukacji międzykulturowej, brakuje narzędzi i wiedzy w prowadzeniu lekcji w klasie mieszanej, a także pomocy pedagogiczno-psychologicznej skierowanej właśnie do dzieci cudzoziemskich. W odpowiedzi na ten problem organizacje pozarządowe starają się szkolić kadrę pedagogiczną, dostarczając jej wiedzy i umiejętności do pracy w szkołach międzykulturowych.

Działania projektowe prowadzone przez Stowarzyszenie Dla Ziemi kilkakrotnie obejmowały szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek pracujących z dziećmi uchodźczymi. Jedne z pierwszych szkoleń były prowadzone w roku 2009 roku w ramach projektu „Obcy? Zbliżenia”. Główną osią programową były zagadnienia związane z prawami dziecka i prawami człowieka w kontekście nauczania dziecka cudzoziemskiego w polskich szkołach.

Kolejną serię szkoleń przeprowadzono w ramach projektu „Głosem kobiet”, tutaj nacisk został położony na przeciwdziałanie mowie nienawiści w środowisku

¹¹ Dorosli mogą pełnić funkcję instruktorów i instruktorek (nauki tradycyjnego tańca i śpiewu), lektorów i lektorek (nauki języka kraju pochodzenia dzieci), ale równie ważna i bardzo pomocna jest rola opiekunów i opiekunek podczas wycieczek, bardzo wiele korzyści dla samych dzieci uchodźczych, jak i społeczności szkolnej niesie za sobą zatrudnienie osoby w charakterze asystenta czy asystentki międzykulturowej wywodzącej się z kultury i kraju pochodzenia dzieci.

szkolnym. Warsztaty odbywały się w szkołach podstawowych i gimnazjalnych, do których uczęszczają dzieci uchodźcze. Dodatkowo w ramach projektu „Głosem kobiet” zorganizowano szkolenie z przeciwdziałania mowie nienawiści i dyskryminacji prowadzone przez przedstawicielkę Norwegian People’s Aid, organizacji partnerskiej, która bardzo aktywnie działa na rzecz integracji i aktywizacji uchodźców i uchodźczyń w Norwegii.

W kwietniu 2016 roku odbyło się szkolenie poświęcone pracy z uczniami cudzoziemskimi prowadzone przez prof. dr hab. Halinę Grzymałę-Moszczyńską, psycholożkę międzykulturową z Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorkę wspomnianego już podręcznika do pracy z dziećmi uchodźczymi (Grzymała-Moszczyńska 2001) oraz Urszulę Jędrzejczyk – nauczycielkę nauczania początkowego w Szkole Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie.

Oprócz szkoleń Stowarzyszenie Dla Ziemi organizowało także konferencje adresowane w głównej mierze do środowiska nauczycielskiego pracującego z dziećmi cudzoziemskimi. Pierwsza z nich, zorganizowana w maju 2012 roku, skupiała się głównie na zagadnieniach związanych z zatrudnianiem przez szkoły pomocy nauczyciela dziecka cudzoziemskiego/asystentów kulturowych. Konferencja zorganizowana w maju 2014 roku była poświęcona problematyce przeciwdziałania mowie nienawiści i roli edukacji międzykulturowej w polskich szkołach. Z kolei w kwietniu 2016 roku odbyła się konferencja pt. „Szanse i wyzwania szkół międzykulturowych”. W trakcie wydarzenia poruszano takie tematy, jak konieczność dostosowania procesu edukacyjnego do potrzeb dziecka cudzoziemskiego.

Organizowane przez Stowarzyszenie Dla Ziemi działania to jedynie część oferty przygotowanej przez środowisko pozarządowe adresowane do szkół uczących dzieci uchodźcze. Takie formy wsparcia, pomimo swoich ograniczeń, są bardzo potrzebne. Dają nie tylko wiedzę, także pozwalają na nawiązywanie nowych kontaktów i sieciowanie szkół borykających się z podobnymi wyzwaniami. Jednocześnie należy pamiętać, że są to działania krótkotrwałe. Żadna konferencja czy szkolenie nie jest w stanie całkowicie odpowiedzieć na potrzeby szkoły i rozwiązać problemy, przed którymi stoją szkoły międzykulturowe. Mimo to siła spotkań i bezpośredniej rozmowy jest bardzo duża, a możliwość bezpośredniego spotkania jest dużo cenniejsza niż ogrom materiałów dostępnych online¹². Potwierdzają to ankiety ewaluacyjne prowadzone po szkoleniach

¹² Materiały zostały opracowane zostały zarówno przez organizacje pozarządowe, np. Stowarzyszenie Vox Humana (<http://www.voxhumana.pl/?materiały-dydaktyczne,126><http://www.voxhumana.pl/?materiały-dydaktyczne,126>), jak i instytucje publiczne, np. Ośrodek

i konferencjach, w których pojawiają się m.in. takie stwierdzenia, jak: „wiedza przydatna w codziennych sytuacjach”, „dużo zagadnień merytorycznych”, „dużo materiałów praktycznych”, „poznałam metody i narzędzia wykorzystywane w innych szkołach”, „nawiązałam nowe znajomości”. Pojawił się także głos, mogący świadczyć o zmianie, która zaszła wśród adresatów naszych działań: „bardzo pomogło mi to w odszyfrowaniu pewnych gestów i sytuacji, które wydają mi się «normalne», a po tym szkoleniu pomogą zwrócić baczniejszą uwagę na tą sytuację”.

Refleksje osób uczestniczących w naszych działaniach szkoleniowych świadczą o tym, że choć temat pracy z dziećmi cudzoziemskimi jest poruszany w Polsce od dłuższego czasu, to szkoły wciąż nie radzą sobie z edukacją międzykulturową, obecność zaś dzieci wywodzących się z innych kultur jest nadal wyzwaniem dla polskich placówek.

Podsumowując wątek konferencji i szkoleń, warto podkreślić, że takie działania to w pewnej mierze wypełnianie luki, która wciąż jest widoczna w polskim systemie edukacji. Chodzi tutaj głównie o kształcenie pedagogiczne (w zdecydowanej większości przyszłych pedagogów nie uczy się tego, jak pracować w klasach, do której uczęszczają dzieci cudzoziemskie). Dopóki programy kształcenia na studiach pedagogicznych i psychologicznych wszystkich polskich uczelni nie uwzględnią tego zagadnienia, szkoły i kadra pedagogiczna będą pozostawione same sobie i w dużej mierze zdane na działania organizacji pozarządowych¹³, które po części wypełniają zadania państwa w tym zakresie.

Wsparcie środowiska szkolnego – pomoc nauczyciela dziecka cudzoziemskiego

Analizując funkcjonowanie rozwiązań, które wspierają szkoły międzykulturowe, można wielokrotnie spotkać się z opinią, że jednym z najlepszych rozwiązań jest zatrudnienie przez szkołę pomocy nauczyciela dziecka cudzoziemskiego (w środowisku organizacji pozarządowych taka osoba często jest nazywana asystentem kulturowym lub asystentem międzykulturowym). W tym przypadku także rola organizacji pozarządowych jest dużo większa niż instytucji państwowych.

Rozwoju Edukacji (<https://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/4365-wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski>).

¹³ Oczywiście wprowadzenie takich programów na studiach wyższych nie rozwiąże wszystkich problemów szkoły. Chodzi tutaj głównie o problematykę związaną z brakiem wiedzy i umiejętności kształcenia dzieci cudzoziemskich i pracy w klasach międzykulturowych.

Chociaż od 2010 roku obowiązują przepisy prawne mówiące o tym, że szkoły mają prawo zatrudniać takie osoby¹⁴, zapis ten w wielu przypadkach jest zapisem niestosowanym w praktyce. Organizacje pozarządowe jako pierwsze wprowadziły to rozwiązanie do polskich szkół, zatrudniając pomoc nauczyciela/asystenta (między)kulturowego z pozyskanych przez siebie środków¹⁵. Z czasem szkoły i organy prowadzące szkoły były bardziej skłonne do zatrudniania takich osób, choć nadal nie jest to standardem we wszystkich szkołach, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie (Gulińska, Kawa, Kawka 2014; Kozakoszczak 2015).

Stowarzyszenie Dla Ziemi także ma wkład w popularyzację tego rozwiązania w trzech szkołach¹⁶ na Lubelszczyźnie. W dwóch z nich wcześniej organizacja zatrudniała asystentki międzykulturowe, trzecia szkoła zdecydowała się poprosić organ prowadzący szkołę na podstawie doświadczeń zebrane przez inne placówki.

Przez dwa lata szkolne (od września 2012 do czerwca 2014) Stowarzyszenie Dla Ziemi zatrudniało dwie asystentki kulturowe pracujące głównie z dziećmi uchodźczymi uczęszczającymi do szkół podstawowych w Lublinie i Łukowie. W przypadku Lublina zatrudnioną osobą była Dagestanka, w przypadku Łukowa – Czechenka. Ich zatrudnienie było odpowiedzią na potrzeby szkoły zdefiniowane wspólnie ze Stowarzyszeniem. Dzięki środkom pozyskanym z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców udało się zrealizować to zadanie.

Obie szkoły miały duży zakres autonomii w określeniu obowiązków zatrudnionych asystentek, oczywiście przy zastrzeżeniu, że wykonują pracę zgodnie z głównymi założeniami przypisanymi temu stanowisku. Często jednak była to praca wykraczająca poza obszar szkoły, wiązała się także z wizytą w ośrodkach dla cudzoziemców, w instytucjach użyteczności publicznej,

¹⁴ Por. art. 94 a ust 4a Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty z dnia 7 września 1991, Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425 z późniejszymi zmianami.

¹⁵ Dla przykładu Stowarzyszenie Interwencji Prawnej wprowadziło to rozwiązanie jeszcze przed nowelizacją ustawy o systemie oświaty w 2010 roku przyznającą szkołom prawo do zatrudniania takiej osoby. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej w 2008 roku rozpoczęło realizację projektu „Szkoła wielokulturowa”. Z pozyskanych środków (organizacją finansującą było Biuro Edukacji m.st. Warszawy) zatrudniło asystentkę kulturową w jednej z warszawskich szkół podstawowych.

¹⁶ Chodzi o Szkołę Podstawową nr 31 w Lublinie, Szkołę Podstawową nr 5 w Łukowie oraz Gimnazjum nr 14 w Lublinie.

szpitalach czy innych placówkach edukacyjnych (przedszkolach i sąsiednich szkołach).

Zatrudnione asystentki obecne były na zajęciach szkolnych i zebraniach dla rodziców, pomagały w odrabianiu lekcji, rozwiązywały konflikty, były bezpieczną „podporą” dla nowych dzieci, które dopiero pojawiły się w szkole i nie były w stanie w ogóle porozumieć się w języku polskim.

O korzyściach wynikających z obecności takiej osoby także już pisano w literaturze przedmiotu (Klorek, Kubin 2012). Jak wspominałam, takie rozwiązanie jest uznawane za jedno z najlepszych i najbardziej skutecznych działań wspierających szkoły, w których uczą się dzieci cudzoziemskie. Dlatego jeszcze w trakcie, kiedy Stowarzyszenie finansowało pracę asystentek, szkoły podejmowały już działania zmierzające do zatrudnienia ich po zakończeniu projektu, z którego wypłacane było wynagrodzenie dla asystentek.

W obu przypadkach udało się osiągnąć zamierzony cel, zarówno w szkole w Łukowie, jak i Lublinie zatrudniona została taka osoba. Dodatkowo takie rozwiązanie wprowadzono w lubelskim gimnazjum, do którego uczęszczały dzieci z ośrodka dla cudzoziemców, których rodzice oczekiwali na rozpatrzenie wniosku o nadanie statusu uchodźcy, oraz dzieci, których rodzice przeszli już procedurę uchodźczą i zdecydowali się zostać w Lublinie. W przypadku Łukowa zatrudniona została ta sama osoba, której pracę wcześniej finansowało Stowarzyszenie Dla Ziemi. W przypadku Lublina była to nowa osoba¹⁷. We wszystkich trzech przypadkach zatrudnionymi osobami były kobiety pochodzące z Czeczenii, które przeszły w Polsce przez procedurę uchodźczą. Żadna z nich nie otrzymała statusu uchodźcy, ale na podstawie wydanej decyzji mogły legalnie zostać w Polsce i podjąć pracę. Niestety, aktualnie żadna z tych szkół nie zatrudnia osoby na stanowisku pomocy nauczyciela. Obie lubelskie szkoły, po likwidacji ośrodka dla cudzoziemców¹⁸, nie ubiegały się o środki na zatrudnienie takiej osoby. Z kolei dyrekcja łukowskiej szkoły zatrudniała pomoc nauczyciela dziecka cudzoziemskiego do czerwca 2016 roku. Z powodu braku środków finansowych od września 2016 roku osoba taka nie jest już zatrudniona, szansą na kontynuację jej pracy jest pozyskanie środków z Funduszu Azylu, Migracji i Integracji¹⁹.

¹⁷ Osoba zatrudniana przez Stowarzyszenie Dla Ziemi zdecydowała się wyjechać z Lublina.

¹⁸ Początek 2015 roku.

¹⁹ Istnieje także szansa, że szkoła będzie w stanie z własnych środków zatrudnić taką osobę do pomocy w oddziale przedszkolnym.

Wsparcie dzieci cudzoziemskich i ich integracja z polskimi rówieśnikami

Zajęcia prowadzone przez Stowarzyszenia Dla Ziemi zawsze są adresowane do całej społeczności szkolnej. W zależności od ilości działań zaplanowanych w ramach projektu w zajęcia aktywnie włączona jest jedna lub większa liczba klas. Projekty są bardzo różne, od warsztatów budowania latawców do tworzenia przyszkolnych ogródków, organizowane są także wspólne wycieczki i wyjazdy edukacyjne. Zajęcia w wielu przypadkach wpisują się w założenia podstawy programowej i mogą być realizowane w ramach lekcji, część naszych aktywności jest realizowana po lekcjach i za zgodą rodziców uczestniczą w nich chętne dzieci.

Od 2009 roku Stowarzyszenie gościło w około 10 szkołach, w większości z nich nie były to jednorazowe działania, ale systematyczna współpraca. Kolejne działania były planowane wspólnie z kadrami pedagogicznymi szkoły, tak aby w jak najszerszym zakresie odpowiedzieć na potrzeby dzieci. W tych szkołach, w których zatrudniono asystentki/pomoc nauczyciela, były one także włączane w projekty.

Chcąc dokonać klasyfikacji zrealizowanych projektów, można je podzielić na te w obszarze edukacji kulturalnej: *Obcy? Zbliżenia*, *Edukacja poprzez zabawę*, *Czeczeńskie dzieciństwo*, *Nasz latawcowy zawrót głowy*, *Letnia szkoła umiejętności*, *Głosem kobiet*; edukacji ekologicznej: *Klimat dla integracji*, *Bajkowe ogrody* i edukacji muzycznej: *Illu czyli pieśń*, *Obcy? Zbliżenia*. *Zaśpiewaj mi o Kaukazie*.

Co jest celem takich działań? Po pierwsze, dajemy bezpieczną przestrzeń dzieciom cudzoziemskim (ale także i polskim), gdzie nie jest najważniejsze to, czy znają język polski bardzo dobrze, czy słabiej. Zajęcia przygotowywane w ramach projektu mają opierać się na chęci zdobywania nowych umiejętności, głównie przez naśladowanie czy wykorzystywanie własnych zasobów oraz wyobraźni. W trakcie takich zajęć można doskonale zaobserwować, jakie zdolności mają dzieci cudzoziemskie i starać się je rozwijać w trakcie zajęć szkolnych. Nauczyciele mają możliwość poznania dzieci cudzoziemskich w zupełnie innych warunkach, poznać je w sytuacji, w której nie ma ocen, nie ma sytuacji stresujących związanych z ocenianiem dzieci cudzoziemskich przez pryzmat znajomości bądź nieznanności języka polskiego. Doświadczenia Stowarzyszenia, ale także opinie współpracującej kadry pedagogicznej pokazują, że po takich działaniach dzieci chętniej chodzą do szkoły, są do niej bardziej

pozytywnie nastawione. Szkoła nie kojarzy im się jedynie z niezrozumiałymi zagadnieniami, lecz także z ciekawymi zajęciami rozwijającymi ich pasje²⁰.

Kolejny, ważny cel działań to stworzenie bezpiecznej przestrzeni do wzajemnego poznania się dzieci cudzoziemskich i polskich. Na zajęciach poruszane są tematy bliskie zarówno tym dzieciom, które mieszkają w ośrodku dla cudzoziemców, jak i tym, które mają swoje rodzinne domy. Często wspólne pasje i marzenia potrafią przełamać opór przed „innym” i „nieznanym” światem koleżanki i kolegi z odległego kraju.

Podsumowanie

Obecność dziecka uchodźczego w Polsce jest dostrzegalna zarówno w przepisach prawnych, jak i w literaturze przedmiotu. Edukacja międzykulturowa i wsparcie integracji dzieci uchodźczych nie są tematami nowymi zarówno w obszarze prawa oświatowego, jak i badań akademickich. Niestety rozwiązania systemowe nie zawsze znajdują miejsce w praktyce szkolnej, prawa przysługujące dzieciom cudzoziemskim nie zawsze funkcjonują na poziomie umożliwiającym szybką i skuteczną integrację uchodźców ze społecznością szkolną (Kubin, Pogorzała 2014). Z kolei wypracowany dorobek akademicki często nie jest uwzględniany w zmianach systemowych bądź jego wykorzystanie jest rozciągnięte w czasie. Odpowiedzią na palące problemy i wyzwania szkół uczących dzieci uchodźcze są organizacje pozarządowe. Jednym z przykładów jest Stowarzyszenie Dla Ziemi. Zdobyte przez nie doświadczenia w obszarze wsparcia integracji i edukacji dzieci uchodźczych pozwalają wysunąć następujące wnioski.

Z uwagi na brak kształcenia nauczycieli w obszarze edukacji międzykulturowej²¹ organizacja pozarządowa może być wsparciem dla kadry pedagogicznej, która na co dzień ma kontakt z dziećmi uchodźczymi. Nie jest to pomoc systemowa i ciągła, jednak wieloletnie doświadczenie pracy w tym obszarze pokazuje, że oferta proponowana przez Stowarzyszenie Dla Ziemi odpowiada na potrzeby nauczycieli pracujących w szkołach międzykulturowych

²⁰ Czasami działaniami wspierającymi w ramach danego projektu są dodatkowe zajęcia edukacyjne prowadzone w ośrodku dla cudzoziemców: zajęcia z języka polskiego, języka angielskiego, zajęcia artystyczne, pomoc w odrabianiu lekcji.

²¹ Dotyczy to głównie nauczycieli i nauczycielek już pracujących w szkole, jak również tych dopiero przygotowujących się do zawodu nauczyciela.

oraz jest realną pomocą w codziennej pracy szkolnej. Wieloletnia współpraca z poszczególnymi szkołami pozwala także unikać powielania tematów szkoleń i warsztatów oraz przygotowywać taką ofertę pomocy, aby rzeczywiście odpowiadała na potrzeby szkoły. Nie oznacza to jednak, że Stowarzyszenie jest w stanie doksztalić wszystkich nauczycieli ze szkół, z którymi współpracuje. Skala działań Stowarzyszenia i jego finansowa zależność od środków zewnętrznych uniemożliwia systematyczne i kompleksowe wsparcie każdego nauczyciela pracującego z dzieckiem uchodźczym. Dlatego tak ważne jest podejmowanie tego tematu już na studiach przygotowujących do zawodu nauczyciela i wykorzystywanie dorobku akademickiego w tym obszarze.

Kolejny wniosek odnosi się do obecności w szkole osoby pełniącej funkcję pomocy nauczyciela dziecka cudzoziemskiego. Doświadczenia szkół zatrudniających takie osoby pokazało, że jest to jedno z najlepszych rozwiązań w obszarze wsparcia edukacji i integracji dzieci uchodźczych. Oczywiście nie może to być osoba przypadkowa, a jej jedynym atutem nie powinno być pochodzenie z tego samego kraju, z którego pochodzą dzieci uchodźcze uczące się w szkole i władanie ich językiem. Taka osoba, pełniąc tak ważną rolę, jak wsparcie całego środowiska szkolnego w procesie integracji, musi sprostać zadaniu bycia pomostem pomiędzy polskimi dziećmi i ich rodzicami a dziećmi uchodźczymi i ich rodzicami oraz szkołą. Nie oznacza to jednak, że pomoc nauczyciela dziecka cudzoziemskiego jest w szkole „od wszystkiego” i wszelkie problemy, przed którymi stoi szkoła międzykulturowa, zostaną rozwiązane z chwilą przyjęcia do szkoły osoby na takie stanowisko. Rola takiej osoby jest bardzo duża, jednak nie można oczekiwać, że będzie ona także wypełniała zadania stojące przed szkołą. Dlatego cenne jest wsparcie organizacji pozarządowej, która często pomaga w ustaleniu zakresu obowiązków takiej osoby i wspiera szkołę oraz pomoc nauczyciela w codziennej pracy. Bycie „trzecią stroną”, która obserwuje sytuację z zewnątrz, mając na celu jak najlepszą integrację dzieci uchodźczych, pomaga w patrzeniu na sprawy związane z edukacją międzykulturową z innej niż tylko „szkolna” perspektywy.

Nieocenionym wsparciem w tym obszarze jest także pomoc finansowa w zatrudnieniu takiej osoby. Zdarza się, że to właśnie organizacja pozarządowa bierze na siebie wszystkie sprawy związane z zatrudnieniem i wynagrodzeniem takiej osoby. Warto, aby nie była to sytuacja ciągła. Obecne prawo daje możliwość zatrudnienia takiej osoby przez organ prowadzący szkołę, dlatego organizacje powinny wspierać szkoły w zatrudnianiu pomocy nauczyciela dziecka cudzoziemskiego, ale nie mogą ich w tym wyręczać. Całkowita zależność od środków organizacji pozarządowej może sprawić, że w chwili zakończenia

finansowania organizacji osoba taka nie będzie mogła kontynuować pracy w szkole. Bez systematycznego wsparcia organów prowadzących i regularnego przekazywania środków na zatrudnianie takich osób, proces integracji może być mało skuteczny, a jego zahamowanie może rodzić sytuacje konfliktowe i zaburzać sprawne funkcjonowanie szkoły.

Ostatni wniosek dotyczy konieczności prowadzenia zajęć integracyjnych, których adresatami są całe klasy, a nie tylko dzieci uchodźcze. Wprowadzenie oferty zajęć dodatkowych, w których trakcie polskie dzieci razem z dziećmi uchodźców mają szansę na wspólne poznanie się, sprawia, że przełamuje się lęk przed „innymi” i możliwe staje się budowanie zespołu klasowego niezależnego od podziałów narodowościowych. Często takie działania są utrudnione w trakcie zajęć lekcyjnych, kiedy to nauczyciele zobowiązani do realizacji programu kształcenia oceniają dzieci głównie przez ich znajomość i rozumienie języka polskiego. Brak swobodnego i komunikatywnego posługiwania się językiem oraz obciążenia związane z opuszczeniem własnego kraju i przebywaniem w ośrodku dla cudzoziemców sprawiają, że dzieci uchodźcze otrzymują gorsze oceny i na tle klasy są słabymi uczniami. Zajęcia dodatkowe, w których trakcie rozwijane są talenty i pasje dzieci, a znajomość języka polskiego nie warunkuje ich pozycji w grupie, stanowią doskonałą okazję do stworzenia warunków, w których dzieci uchodźcze i polskie są traktowane tak samo. Organizacje pozarządowe, oferując bezpłatne zajęcia dla całych klas, wspierają szkołę w działaniach integracyjnych. Tutaj także pojawiają się zagrożenia. Jednym z nich jest przyjęcie przez szkołę takiego stanowiska, że działania integracyjne i pozalekcyjne będą prowadzone jedynie przez organizacje pozarządowe. W ten sposób szkoła zdejmuje z siebie obowiązek działań integracyjnych. Drugie zagrożenie jest związane z uzależnieniem szkoły od organizacji, która w momencie braku finansowania nie może pojawiać się w placówce regularnie i prowadzić działań w takim zakresie, jak w sytuacji otrzymywania wsparcia finansowego. Dlatego ważne jest wypracowanie takiej współpracy, w ramach której organizacja jest partnerem działań, a nie jedynym ich inicjatorem i realizatorem.

Bibliografia

Cieślukowska Dominika (red.) (2011), *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, Kraków: Stowarzyszenie Villa Decjusza.

- Gmaj Katarzyna, Iglicka Krystyna, Walczak Bartłomiej (2013), *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grzymała-Moszczyńska Halina (2000), *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kawa Magdalena (red.) (2016), *Akcja-integracja. Fakty i inspiracje*, Bratnik: Stowarzyszenie Dla Ziemi.
- Koszevska Katarzyna (red.) (2001), *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kozakoszczak Agnieszka (2015), *Asystentka międzykulturowa/asystent międzykulturowy w szkole – doświadczenia, wnioski, rekomendacje*, Seria „Z teorią w praktykę” nr 3, 1–47.
- Kubin Katarzyna, Klorek Natalia (red.) (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kubin Katarzyna, Klorek Natalia (red.) (2015), *Migracje, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Lachowicz Bogumiła (red.) (2015), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Zasuńska Małgorzata (2011), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Netografia

- Gulińska Aleksandra, Kawa Magdalena, Kawka Alicja (2014), *Raport dotyczący rekomendacji grupy „Edukacja dzieci cudzoziemskich” III Forum ds. Lokalnych Polityk Migracyjnych w Warszawie*, <http://politykimigracyjne.pl/images/publikacje/Edukacja%20dzieci%20cudzoziemskich.pdf> (dostęp 25.05.2016).
- Januszewska Edyta (2015), *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Zakożenia teoretyczno-badawcze*, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-5f8885e9-0447-452d-87f7-a739dca6d3a4> (dostęp 10.10.2016).
- Kubin Katarzyna, Pogorzała Ewa (2014), *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako języka drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/FRS_Raport_JP2_Kubin_Pogorzala_2014.pdf (dostęp 25.05.2016).
- Nowak Małgorzata (2014), *Szkola wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, http://bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=616&from=&dirids=1&ver_id=&clip=1&QI (dostęp 10.10.2016).

REFUGEE CHILDREN IN POLISH SCHOOLS. SUPPORTING ACTIVITIES IN SELECTED SCHOOLS IN THE LUBLIN REGION

SUMMARY

The article is an attempt to answer the question how NGOs can support Polish schools in education and integration of refugee children. The organisation I have chosen, The Dla Ziemi Association, has been providing support to intercultural schools in the Lublin Region since 2009. In the article I present the elements of educational law regulating the cooperation between Polish schools and non-profit organisations. Supporting education and integration is not a new subject in pedagogical studies in Poland. Referenced articles include advice and recommendations for teachers and NGO workers assisting in teaching at intercultural schools. The next part of my article looks at the general rules for cooperation between NGOs and Polish schools. Many years of experience show that NGOs and schools can successfully work in co-operation. However, this requires that both partners define their needs and set attainable goals. I present selected projects focused on supporting refugee children in education and integration. In this article I mainly focused on activities addressed to children living in refugee centres (asylum seekers), and these students whose parents have gone through the asylum procedure and have been granted permission to stay in Poland.

KEY WORDS

The Dla Ziemi Association, refugee children, intercultural schools, integration

MARZENA PIŁAT

Towarzystwo Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej w Lublinie

POMOC PSYCHOLOGICZNA DLA UCHODźCÓW Z KRAJÓW OGARNIĘTYCH WOJNĄ. PODEJŚCIE LOGOTERAPEUTYCZNE VIKTORA E. FRANKLA

„Nawet ktoś, komu wszystko na tym świecie odebrano,
wciąż może zaznać prawdziwego szczęścia”.

V.E. Frankl

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono zastosowanie logoterapii V.E. Frankla w leczeniu ofiar traumatycznych doświadczeń – wojny, tortur i prześladowań. Autorka od ponad 20 lat skutecznie stosuje logoterapię w pomocy uchodźcom i azylantom szukającym schronienia w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE

logoterapia, V.E. Frankl, trauma, uchodźcy

Uchodźcy w Polsce i na świecie – zarys problemu

Pisząc o konfliktach zbrojnych, badacze koncentrują się w znacznej mierze na problemach zdrowotnych żołnierzy i weteranów wojennych, cierpiących na wyczerpanie walką (*combat fatigue*), depresję, zespół ostrego stresu (*acute stress disorder*, ASD) czy stresu pourazowego (*post-traumatic stress disorder*, PTSD). Działania zbrojne zawsze wiążą się z represjami wobec kobiet, dzieci i osób starszych. Śmierć, choroby, głód, aresztowania, tortury, gwałty, pobicia i grabieże stają się wtedy codziennością. Obecnie symbolem tego rodzaju tragicznych doświadczeń są konflikty na Ukrainie czy w Syrii oraz zbrodnie tzw. państwa islamskiego. Doświadczenie przez ludność cywilną terroru skutkuje wystąpieniem podobnych zaburzeń psychicznych, jakie są udziałem żołnierzy biorących bezpośredni udział w walkach (Piłat 2007, 2012a). Ponadto dla zwykłych ludzi zagrożenie życia jest przyczyną brzemiennej w skutki decyzji o opuszczeniu własnego kraju i zdanie się na niepewny los w innym. Uciekinierzy muszą też jak najszybciej podjąć trud integracji w nowym miejscu, co jest bardzo trudne szczególnie dla osób doświadczonych traumą (van der Veer 1998; Piłat 2016).

W toczącej się dyskusji na temat ostatniego kryzysu migracyjnego w mediach zapanował chaos informacyjny, warto zatem uściślić pojęcia „migrant” i „uchodźca”. Prawo międzynarodowe traktuje bowiem migrantów i uchodźców odmiennie, gdyż między nimi istnieje zasadnicza różnica. W swej wędrówce ci pierwsi kierują się głównie względami ekonomicznymi i jest to ich swobodny wybór, drudzy – muszą uciekać ze swych domów, aby ratować życie. Precyzyjnie określa tę różnicę definicja zawarta w Konwencji Genewskiej (1951, s. 1620), zgodnie z którą uchodźcą jest tylko ten, kto

na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa.

Kierując się tymi przesłankami, państwa mogą odmówić lub przyznać obcokrajowcom status uchodźcy, co znowu niesie za sobą wiele następstw. Masowe migracje są poważnym problemem międzynarodowym, ponieważ duże grupy uchodźców zmieniają strukturę społeczną i demograficzną

państw przyjmujących, wymuszają zmiany prawne, ekonomiczne i socjalne, a to z kolei wywołuje napięcia i konflikty między gospodarzami i gośćmi. Według szacunków ONZ w latach 1990–2000 przemoc zmusiła do migracji blisko 30 milionów osób (Cutts 2000), natomiast rok 2015 przeszedł do historii z niechlubną, rekordową liczbą 65,3 miliona przymusowych przesiedleń (UNHCR 2016a).

Do Polski przybywa nieporównywalnie mniej osób szukających azylu niż do krajów Europy Zachodniej, Ameryki Północnej czy Australii, ale i w naszym kraju zjawisko uchodźstwa jest coraz lepiej znane. Statystyki Urzędu do Spraw Cudzoziemców (UDSC) oraz Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR) pokazują, że w Polsce liczba cudzoziemców systematycznie rośnie. W latach 1992–2000, w naszym kraju złożono 20 607 wniosków o nadanie statusu uchodźcy. Najwięcej pozytywnych decyzji otrzymali wtedy obywatele Bośni i Hercegowiny, Somalii, Sri Lanki, Etiopii, Afganistanu i Iraku. Natomiast w samym tylko 2012 roku o nadanie statusu uchodźcy wystąpiło już 10 761 osób, z czego status otrzymało 106 cudzoziemców, a ochronę uzupełniającą 477 osób. Zdecydowana większość z nich pochodziła z Federacji Rosyjskiej, Gruzji, Armenii, Kazachstanu oraz Syrii (UNHCR 2016b). W 2015 roku Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców wydał decyzje nadające status uchodźcy w RP zaledwie 348 osobom, ochronę uzupełniającą – 167 osobom, a zgodę na pobyt tolerowany – 122 osobom, przy ogólnej liczbie 12 238 złożonych wniosków (Urząd do Spraw Cudzoziemców 2016). Wypadałoby także wspomnieć o migracji związanej z konfliktem na Ukrainie. Otóż, Ukraińcy przez pierwsze 6 miesięcy 2015 roku złożyli w Polsce 28,3 tysiąca wniosków o legalizację pobytu – czyli tyle, ile w całym 2014 (*Główne trendy migracyjne ...* 2015).

Przybywając do obcego państwa, uchodźcy potrzebują różnego typu wsparcia. Ważną rolę odgrywa oczywiście wsparcie materialne, polegające na zapewnieniu im godnych warunków do życia – mieszkania, pracy, nauki, ale istotna jest też pomoc medyczna i psychologiczna. Radzenie sobie ze skutkami traumatycznego stresu jest bowiem bardzo trudne, a samodzielne zmaganie się z jego następstwami bywa zadaniem ponad siły ofiar (van der Veer 1998; Behnia 2002; Möhlen i in. 2005). Badacze problematyki uchodźczej zdecydowanie podkreślają potrzebę dotarcia do tej grupy z profesjonalnym wsparciem psychologicznym, przy czym zwracają uwagę na istotny, a czasem niekorzystny wpływ różnic kulturowych na proces diagnozy i postępowania terapeutycznego (Mollica, Wyshak, Lavelle 1987; Dahl 1989; van Boemel,

Rozee 1992; van der Veer 1998). Zatem podjęcie badań dotyczących skutecznych form pomocy psychologicznej dla uchodźców i migrantów także w Polsce staje się koniecznością.

Logoterapia V.E. Frankla a pomoc uchodźcom

Logoterapia, której twórcą był Viktor Emil Frankl – filozof, neurolog i psychiatra, profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego, uważana jest za III Wiedeński Kierunek w Psychoterapii – po psychoanalizie i psychologii indywidualnej. Frankl sam doświadczył skrajnej przemocy jako więzień obozów koncentracyjnych, co przyczyniło się do ugruntowania jego poglądów na naturę człowieka i kondycję współczesnych społeczeństw. Logoterapia zakłada, że bez względu na okoliczności istotną cechą człowieka jest dążenie do sensu (woła sensu), którego nośnikami są wartości, szczególnie wolność i odpowiedzialność – nierozzerwalnie ze sobą związane. Dzięki wartościom i poprzez wartości człowiek akceptuje siebie i swój los oraz jest w stanie przekraczać nawet największe cierpienie, czego dowodem jest postawa ocalałych z II wojny światowej, którzy potrafili zachować godność i przyzwoitość nawet w obliczu śmierci (Frankl 1998, 2009, 2010). Jego poglądy są znane terapeutom na całym świecie i cieszą się zainteresowaniem psychologów i psychiatrów w wielu krajach Europy, obu Ameryk, w Izraelu, Turcji, Iranie, RPA, Nigerii, a nawet w odległych geograficznie i mentalnie Chinach i Japonii. Koncepcja człowieka oraz formy niesienia mu pomocy, jakie przedstawił ten uczony, są obecnie rozwijane przez Viktor Frankl Institut w Wiedniu, gdzie prowadzi się badania i szkoli następne pokolenia logoterapeutów. W Polsce myśl Frankla kontynuuje jego współpracownik i przyjaciel – ks. prof. Kazimierz Popielski.

Jako że swoją koncepcję rozwijał Frankl na podstawie skrajnych doświadczeń osób, którym dane było przeżyć traumę Holokaustu, to zastosowanie jego metody w pracy z uchodźcami jest jak najbardziej uprawnione i przydatne. Logoterapia wydaje się bliska każdemu człowiekowi w każdej kulturze, ponieważ kładzie nacisk na zagadnienia egzystencjalne, potrzebę transcendencji, znaczenie sumienia i wartości. Wojna, cierpienie i śmierć, czyli problematyka podejmowana przez Frankla, to także sedno problemów uchodźców. Trauma czystek etnicznych, obozów filtracyjnych i tortur przydarzyła się także moim pacjentom z Bośni, Czeczenii, Afganistanu, Somalii i innych krajów. To dzięki logoterapii i jej specyficznym technikom udaje mi się porozumiewać i skutecznie pomagać pacjentom pochodzącym z innych kultur.

Zgodnie z założeniami logoterapii V. Frankla na człowieka należy patrzeć jako na unikatową całość, składającą się z trzech, wzajemnie oddziałujących na siebie wymiarów: biologicznego, psychicznego i duchowego/noetycznego (Frankl 1998; Fizzotti 2006; Popielski 1994). Wymiar ostatni jest szczególnie i wyjątkowy, gdyż jest właściwy jedynie ludziom. Tylko w nim i dzięki niemu mogą oni realizować pełnię swego życia, a także „wyjść” poza ograniczenia swej biologii i psychiki (Popielski 1987). Ofiary konfliktów zbrojnych, szukające azylu w bezpiecznych krajach, są okaleczone w każdym z wymienionych wymiarów, stąd udzielana im pomoc musi polegać na całościowym spojrzeniu na ich problemy i odpowiednim potraktowaniu obrażeń fizycznych oraz „ran” psychicznych i duchowych.

W przypadku uchodźców w wymiarze **biologicznym (fizycznym)** najbardziej widoczne jest inwalidztwo spowodowane bombardowaniami lub postrzałami, ale azylanci skarżą się też na urazy będące następstwem tortur (Allodi 1982; Mollica, Wyshak, Lavelle 1987; Piłat 2010, 2013). Kolejne dolegliwości to ogólne osłabienie odporności organizmu, spowodowane niedożywieniem, brakiem odpowiednich warunków bytowych i dostępu do opieki medycznej w krytycznych momentach, choroby układu krążenia, pokarmowego, choroby pasożytnicze i zakaźne (Brooker i in. 2004; Connolly i in. 2004; LoBue, Moser 2004). Inną grupą schorzeń są przypadłości występujące w określonych grupach etnicznych, jak na przykład rodzinna gorączka śródziemnomorska (*familial Mediterranean fever*)¹.

W wymiarze **psychicznym** najczęściej diagnozowane są zaburzenia stresowe pourazowe, lękowe i adaptacyjne, depresja, fobie oraz nadużywanie alkoholu i narkotyków (Mollica, Wyshak, Lavelle 1987; van der Veer 1998; Rahman, Hafeez 2003; Thabet i in. 2004; Piłat 2010, 2013). Ponadto częstym zjawiskiem są zaburzenia występujące pod postacią somatyczną (van Boemel i Rozee 1992; Coker 2004; Piłat 2010) oraz zachowania ryzykowne, związane z długotrwałą ekspozycją na zagrażające sytuacje oraz z odcięciem od zasobów,

¹ Jest to rzadka choroba genetyczna, objawiająca się napadami gorączki, silnym bólem, stanami zapalnymi stawów lub jam ciała (jama brzuszna, klatka piersiowa), bez zauważalnej przyczyny, np. infekcji. Ataki rozpoczynają się już w dzieciństwie i mają tendencję do nawrotów, w przerwach między napadami choroba nie daje żadnych objawów. Nieleczona prowadzi do zaburzeń pracy nerek i wątroby, a w konsekwencji do śmierci. Występuje głównie wśród Turków, Arabów, Ormian i Żydów Sefardyjskich. W latach 1996–1999 pracowałam z dwoma pacjentami cierpiącymi na tę chorobę.

umożliwiających ludziom radzenie sobie ze stresem w zdrowy sposób (Piłat 2012b, 2013).

Wymiar **duchowy (noetyczny)** dotyczy „osobowego bycia i stawania się”, a więc

(...) dążeń, odniesień i zachowań, egzystencjalnie ważnych, charakterystycznych tylko dla ludzkiego bycia, dla niego znaczących i liczących się. Należą do nich takie wartości egzystencjalne, jak np.: wolność, odpowiedzialność, podmiotowość, autorefleksja, autotranscendencja, sens, wartość itp. jakości (Popielski 1994, s. 91).

Problemy uchodźców zaliczane do tego wymiaru bardzo trudno jest zdiagnozować ze względu na ich specyfikę, bywają nawet pomijane lub bagatelizowane przez terapeutów, co niestety prowadzi do pustki egzystencjalnej i utraty poczucia sensu życia wśród pacjentów (Popielski 1994). Po doświadczeniu różnego rodzaju prześladowań uchodźcy, z którymi pracuję, skarżą się na zniszczenie ich godności i związane z tym poczucie zdegradowania: *do nic nie znaczącego, odartego ze wszystkiego, zaszczutego i przerażonego zwierzęcia*². Problemy w tej sferze ludzkiej egzystencji wiążą się również z zachwianiem wiary w możliwość dochowania wierności wyznawanym wartościom i związanego z tym cierpieniem: *wydałem kolegów..., to było podczas tortur, ale to mnie nie tłumaczy, jestem podłym, słabym człowiekiem. Ocaliłem własne życie kosztem innych, zawiodłem..., co teraz?*³. Drugą stroną takiej sytuacji jest obrona cenionych wartości, za które jednak uchodźcom przychodzi zapłacić najwyższą cenę – *Nie złamali mnie, ale zabili mego brata i ojca, czy miałem prawo poświęcić ich życie? Czy jestem odpowiedzialny za to, co ich spotkało, a jeśli nie ja, to kto i dlaczego tak fatalnie się z tym czuję?*⁴. Utrata poczucia sensu życia, silne, wręcz obezwładniające przekonanie o własnej winie i odpowiedzialności oraz związane z tym myśli bądź próby samobójcze, występujące wśród uchodźców (van der Veer 1998; Rahman, Hafeez 2003; Piłat 2010) można, jak sądzę, również

² Fatima, 41 lat, wywiad przeprowadzony w Ośrodku dla Cudzoziemców w Lublinie, listopad 1996 roku.

³ Mogamed, 32 lata, wywiad przeprowadzony w Ośrodku dla Cudzoziemców w Łukowie, czerwiec 2001 roku.

⁴ Isa, 27 lat, wywiad przeprowadzony w Ośrodku dla Cudzoziemców w Łukowie, grudzień 1999 roku.

zakwalifikować do problemów charakterystycznych dla noetycznego wymiaru ludzkiej egzystencji. Wyraźnie wybrzmiewa to w wypowiedzi jednego z moich pacjentów: *Powinienem być zostać, nawet jeśli miałbym zginąć. Powinienem. To przeze mnie cierpią tam teraz moje dzieci i żona, co z tego, że jestem bezpieczny i nic mi tu nie grozi, kiedy oni tam... giną, nie chcę, nie mam po co dalej żyć⁵.*

Różnice kulturowe a pomoc ofiarom traumy

Odmiennosc kulturowa jest niezwykle ważnym elementem w przebiegu pomocy psychologicznej oferowanej uchodźcom – w wielu grupach etnicznych problemy zdrowia psychicznego postrzega się inaczej niż na Zachodzie. Pacjenci łączą je z symptomami fizycznymi, co pokazała choćby analiza narracji, dotyczącymi chorób występujących wśród uchodźców z Południowego Sudanu. Badania dowiodły, że w sposób metaforyczny podkreślali oni nierozzerwalny związek problemów somatycznych z historią doznanej traumy, osobistych strat społecznych i kulturowych (Coker 2004). Niektóre zaburzenia są z kolei tematem tabu. Dotyczy to zwłaszcza sfery seksualnej, ale także zaburzeń rozwojowych u dzieci, nawet takich jak tiki czy moczenie nocne. W swojej pracy z uchodźcami wielokrotnie spotykałam się z ukrywaniem przez rodziców problemów potomstwa. Dorośli wolą nie ujawniać tego rodzaju kłopotów, aby nie narazić się na stygmatyzację społeczną jako rodzice „odmieńca” czy „wariata”. Wieloletnie doświadczenie w bezpośredniej pracy z cudzoziemcami pozwoliło mi poczynić interesujące obserwacje i wyciągnąć wnioski, usprawniające proces pomocy dla osób pochodzących z innych kręgów kulturowych. Przedstawię kilka z nich.

Na pierwszych spotkaniach z uchodźcami skupiam się na poznaniu specyfiki kręgu kulturowego, z jakiego pochodzą, oraz na fizycznych aspektach zdrowia, pacjenci są bowiem na ogół mniej skrupowani, mówiąc o swych dolegliwościach somatycznych. Rozmowa o problemach zdrowia fizycznego wcześniej czy później nawiąże do przeżytej traumy. Będzie to odpowiedni moment na rozpoczęcie właściwej terapii, skierowanej na skutki urazu.

Ważnym problemem, z którym styka się psycholog zajmujący się diagnozą i terapią uchodźców, jest kwestia porozumiewania się z klientem. W kontakcie

⁵ Iłanis, 50 lat, wywiad przeprowadzony w Ośrodku dla Cudzoziemców w Lublinie, marzec 2001 roku.

z uchodźcami język, jakim posługuje się terapeuta, rozstrzyga o podjęciu współpracy. I nie chodzi tu tylko o fakt bieglej znajomości danego języka, gdyż przy wszystkich mankamentach takiego rozwiązania zawsze można skorzystać z pomocy tłumacza (Miller i in. 2005), lecz także o jego formę. Naturalny, prosty, ale jednocześnie bogaty w metafory i porównania język ma olbrzymie znaczenie szczególnie podczas pierwszych kontaktów z uchodźcami. Przede wszystkim sprzyja przełamaniu lęku pacjenta przed poddaniem się terapii, ale też pozwala rozbudzić ciekawość i chęć poznania nieznannej kultury. Dlatego zaletą logoterapii jest jej język. Jak zauważa Kazimierz Popielski (1994, s. 96):

język logoterapii w porównaniu do innych, bardziej zaawansowanych działów psychologii bywa mniej precyzyjny i nie zawsze jest jednorodny. Zawiera bowiem zarówno elementy językowe czy systemy wyrażen o charakterze informacyjnym i deskryptywnym, jak i wyrażenia ekspresywno-ewokatywne, typowe dla nauk o charakterze humanistycznym i języka sztuki. Zważywszy jednakże trzeba, iż to ostatnie jest posunięciem wyraźnie zamierzonym.

Na bogaty w symbole i przenośnie język afrykańskich uchodźców, na swoje „ucieleśnione metafory cierpienia psychicznego” zwraca uwagę Elizabeth Coker (2004), podkreślając, że aby postawić azylantom prawidłową diagnozę, lekarze i inne osoby im pomagające powinny niejako „dostroić się” do tego rodzaju komunikacji. Wydaje się, że w procesie pomocy uchodźcom taki właśnie język jest atutem postępowania terapeutycznego.

Jeśli natomiast, obcy pod każdym względem, terapeuta posługuje się fachowymi, lecz niezrozumiałymi dla uchodźcy terminami, to wzbudza u pacjenta nieufność i niepokój, a nawet bywa odbierany jako człowiek niebezpieczny. Te wątpliwości wywołują w cudzoziemcach nadmierną ostrożność i w gruncie rzeczy blokują proces terapii. Badacze-praktycy zwracają uwagę na wysoki poziom nieufności, występujący wśród ofiar wojny i tortur oraz jego negatywny wpływ na proces powrotu do zdrowia (van der Veer 1998; Behnia 2004; Piłat 2010).

Wieloletnia praktyka logoterapeutyczna pozwoliła mi zauważyć, że osoby pochodzące z odległych kulturowo krajów często nie rozumieją motywów leżących u podstaw kontraktu terapeutycznego i dlatego obawiają się celu takich spotkań. Ponadto zdarza się, że oferowana pomoc nie odpowiada im z powodu różnic kulturowych, takich jak: brak możliwości udania się do terapeuty tej samej płci, uprzedzenia i stereotypy w stosunku do kobiet-terapeutek, do poziomu ich wiedzy i umiejętności, czy postrzeganie pewnych kwestii

technicznych (np. punktualnego rozpoczynania i kończenia sesji terapeutycznych) jako oznak braku szacunku dla pacjenta lub znudzenia jego problemami.

Kolejny – bardzo istotny problemem pojawia się na etapie wyboru technik diagnostycznych oraz ich dostosowania do pracy z uchodźcami. Psychologowie międzykulturowi zastanawiają się bowiem, w jakich warunkach w badaniach cudzoziemców można stosować testy czy inwentarze opracowane na Zachodzie, tak aby uniknąć błędów stronniczości i nierównoważności. Na te zagadnienia zwracają uwagę m.in. Paunonen i Ashton (1998), analizując kwestionariusze osobowości pod kątem ich przydatności w badaniach międzykulturowych. Korzystanie z narzędzi, których rzetelność i trafność została sprawdzona tylko w jednym kręgu cywilizacyjnym, może przynieść wiele nieporozumień podczas interpretacji wyników (Ciechanowicz 1990; Hornowska 2001) oraz w całym postępowaniu terapeutycznym czy interwencyjnym (Hornowska, Paluchowski 2004). W tej sytuacji, oprócz narzędzi i technik logoterapii, które stosuje z powodzeniem od lat, proponuję stosowanie wywiadów ustrukturalizowanych, obserwacji i wywiadów środowiskowych oraz wnikliwą analizę wszelkiej dokumentacji, będącej w posiadaniu cudzoziemca, a także zapoznanie się z kulturą i historią kraju pochodzenia pacjenta.

Aby zobrazować zastosowanie logoterapii w pracy z ofiarami konfliktów zbrojnych, przedstawię opis dwóch studiów przypadków, wybranych spośród ponad trzech tysięcy uchodźców, z którymi przyszło mi pracować na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat. Osoby poddane logoterapii różniło wszystko: wiek, płeć, wykształcenie, religia, narodowość, kraj pochodzenia, kultura i tradycja. Łączyło zaś jedno – cierpienie, z jakim przyszło im się zmagać. Wszyscy uchodźcy wyrazili zgodę na opublikowanie niektórych swoich przeżyć i przebiegu wybranych etapów pomocy psychologicznej. Ich imiona oraz niektóre dane zostały zmienione, aby uniemożliwić identyfikację, mimo że żadna z tych osób od dawna nie przebywa już w Polsce.

Osoba I: Gevorg, 23-letni mężczyzna z Armenii, chrześcijanin, wykształcenie średnie, z zawodu muzyk i kierowca. Do Polski przyjechał bez rodziny w wieku 19 lat z powodu wojny w Górnym Karabachu i przebywał tu blisko 4 lata, w tym dwa zupełnie sam. Po tym czasie udało mu się sprowadzić matkę i siostry (w wieku 5, 6, 12 i 14 lat). Bardzo dobrze opanował język polski, mówił też po rosyjsku.

Stan zdrowia somatycznego stwierdzony przez lekarzy: od urodzenia cierpi na nieuleczalną chorobę, a podczas ucieczki z Armenii, która trwała blisko dwa miesiące, zachorował na żółtaczkę i nabawił się gruźlicy.

Traumatyczne doświadczenia życiowe: trzęsienie ziemi w Armenii w 1988 roku, wojna w Górnym Karabachu, represje wobec rodziny, związane z działalnością opozycyjną rodziców i własnymi poglądami politycznymi pacjenta (był aresztowany i torturowany), a w końcu sprawa najbardziej tragiczna – rozstrzelanie ojca. Kolejne urazowe przeżycia mężczyzny wiązały się z rozłąką z bliskimi i ucieczką z kraju. Gevorg musiał nielegalnie przekraczać wiele granic i w związku z tym kontaktować się z przestępczym środowiskiem przemytników, co dla człowieka żyjącego dotąd wśród ludzi przestrzegających prawa było kolejnym, stresującym przeżyciem.

Powód zgłoszenia: paniczny lęk przed wychodzeniem z domu i spotkaniem kogoś z przemytników, którzy uważali, że Gevorg wciąż jest im dłużny sporą sumę pieniędzy, problemy ze snem, obawa przed aresztowaniem i deportacją, poczucie winy, bezwartościowości i bezużyteczności, bezustanna świadomość złego stanu zdrowia, strach przed atakami choroby oraz myśli samobójcze.

W pracy z Gevorgiem zastosowano wywiad, obserwację, intencję paradoksalną i dialog sokratejski. Intencja paradoksalna to ulubiona technika V. Frankla, po mistrzowsku stosowana przez niego w terapii nerwic. Najogólniej mówiąc, polega ona na życzeniu sobie, aby zdarzyło się to, czego człowiek najbardziej się obawia. Dzięki takiemu postępowaniu pacjent może zdystansować się od swoich problemów, uzyskać kontrolę nad symptomami i tym samym przerwać błędne koło lęku. Ostatnia z wymienionych technik, czyli dialog sokratejski, ma na celu werbalną reatrybucję znaczeń nadawanych negatywnym uczuciom, które samorzutnie pojawiają się w sytuacjach trudnych.

Odpowiednio kierowana rozmowa pozwalała identyfikować automatyczne myśli mężczyzny i krytycznie je oceniać, dzięki czemu Gevorg zaczął inaczej interpretować swoje przeżycia. W trakcie spotkań udało się wyodrębnić trzy zasadnicze problemy nurtujące mężczyznę; lęk przed śmiercią, egzystencjalną pustkę, wynikającą z utraty poczucia sensu życia oraz odrzucanie cierpienia związanego z nieuleczalną chorobą, przejawiające się w formie uporczywie powracającego pytania „dlaczego właśnie ja?”. Następstwem silnego lęku była samotność, prowadząca do alienacji, pogłębiona jeszcze przez nieobecność bliskich, brak kontaktu z rówieśnikami oraz strach przed przestępcami.

Rozmowy terapeutyczne w formie dialogu sokratejskiego przyniosły w efekcie zmianę schematów myślenia z: „jestem bezwartościowym ciężarem, gdyż jestem inwalidą” na: „jestem chory, ale choroba to tylko część mego życia, jestem inteligentnym, wrażliwym człowiekiem, którego potrzebuje matka i młodsze siostry. Będę ich przewodnikiem w obcym kraju, dzięki mnie będzie

im łatwiej – jestem więc potrzebny, wartościowy i użyteczny, mam w życiu cel: chcę im pomóc wydostać się z piekła, aby mogli normalnie żyć”.

Zaobserwowana zmiana postawy i sposobu patrzenia na swoje problemy przyniosła ulgę poprzez złagodzenie niektórych objawów. Gevorg potrafił zapanować nad lękiem, ustąpiły myśli samobójcze, a napady paniki zdarzały się rzadziej. Odkrycie ponadosobistego celu życia oraz sensu własnego istnienia, a także ewolucja systemu wartości zmniejszyły poczucie egzystencjalnej pustki. Dużą rolę w powrocie do zdrowia odegrała też pomoc jego rodziny. Ponieważ matce i siostrze udało się przyjechać do Polski, mężczyzna otrzymał ich wsparcie, a to zmniejszyło poczucie samotności i izolacji społecznej.

Jednakże lęk przed wychodzeniem z domu i brakiem akceptacji, wynikającej z odmienności kulturowej, nadal stanowił poważny problem Gevorga. Zdecydowano się więc wykorzystać intencję paradoksalną, zaczynając od sytuacji nawiązywania kontaktów z polskimi rówieśnikami. Na tym etapie można już było rozpocząć jej stosowanie, gdyż ustąpiły silne stany lękowe i myśli samobójcze, a mężczyzna już na tyle mi zaufał, że można było bez obaw zastosować tę technikę. Ponadto nabywanie umiejętności posługiwania się intencją paradoksalną odbywało się w bezpiecznym środowisku rodzinnym – pierwsze próby pomogły mężczyźnie nabrać przekonania do tego sposobu zmagania się z problemami oraz upewnić się, że technika ta nie jest stratą czasu. Humor, który w intencji paradoksalnej ma największe znaczenie dla nabrania autodystansu, był doświadczeniem dawno zapomnianym przez Gevorga. Po trzech tygodniach zmagania ze stosowaniem intencji paradoksalnej (życząc sobie na przykład ataków choroby, jak najczęstszych gaf i wpadek językowych w towarzystwie polskich znajomych, na których mu zależało) mężczyzna pozbył się lęku przed kontaktami interpersonalnymi. Potrafił z tego, czego się najbardziej obawiał, czyli z odmienności kulturowej, stworzyć swój atut towarzyski – rówieśnicy zainteresowali się nim jako osobą oraz jego ojczyzną i panującymi tam zwyczajami.

Po dwóch latach od zakończenia logoterapii lęk nie paraliżował funkcjonowania mężczyzny, Gevorg zaczął pracę i ożenił się. Cierpienie, związane z traumatycznymi doświadczeniami i z chorobą nie było już punktem centralnym, na którym koncentrowało się jego życie. Co prawda, było wciąż obecne, ale istniało „obok”, jako jeden z elementów życia i tożsamości, jako część jego osobistej historii, przez co nastąpiło pogodzenie się z chorobą i tragiczną przeszłością. Przed opuszczeniem Polski i wyjazdem do innego kraju u Gevorga nie pojawiały się myśli samobójcze ani uczucie egzystencjalnej pustki. Osiem miesięcy po wyjeździe matka mężczyzny skontaktowała się ze mną i poinformowała,

że poprawa stanu zdrowia i funkcjonowania jej syna ma charakter trwały – lęk przed śmiercią i napady paniki ustąpiły.

Osoba II: Taisa, 10 lat, muzułmanka, kraj pochodzenia – Czeczenia. Dziecko z rodziny wielodzietnej, ojciec i najstarszy brat pozostali w kraju, dziewczynka, wraz z matką i trójką rodzeństwa przebywała w Polsce przez osiem miesięcy. Taisa mówiła po czeczeńsku i rosyjsku, nigdy nie chodziła do szkoły.

Stan zdrowia somatycznego, stwierdzony przez lekarza: ogólnie dobry, łagodnie przechodzone choroby wieku dziecięcego. Głównym problemem były utraty przytomności zdarzające się Taisie nawet kilka razy dziennie. Badania przeprowadzone w polskim szpitalu wykluczyły padaczkę czy inne przyczyny organiczne.

Traumatyczne doświadczenia: Dziewczynka urodziła się podczas tzw. pierwszej wojny czeczeńskiej, od pierwszych dni życia doznała tylko biedy i strachu. Brak godnych warunków bytowych, żywności, wody, pozbawienie dostępu do podstawowej opieki medycznej oraz prześladowania ludności cywilnej (tzw. zacystki) były w Czeczenii na porządku dziennym. Taisa była świadkiem stałego terroru i nie znała rzeczywistości innej niż wojenna.

Powód zgłoszenia: problemy z dzieckiem zgłosiła matka, wiązały się one z utratami przytomności, napadami paniki, moczeniem nocnym. U dziewczynki występowały też zaburzenia koncentracji uwagi i snu. Dziecko nie chciało chodzić do szkoły, było zamknięte w sobie, nie nawiązywało kontaktów z rówieśnikami ani z nikim spoza rodziny.

Już podczas pierwszego spotkania, które odbyło się w obecności matki, Taisa otworzyła się – nastąpiło „odblokowanie” traumatycznych doświadczeń. Dziewczynka mówiła bardzo szybko, nieprzerwanie, jednym tchem wyrzucając z siebie to, co ją przerażało. Wyglądało to tak, jakby nie mogła powstrzymać traumatycznych wspomnień, jakby nie mogła dłużej znieść ich ciężaru. Opowiadała o powtarzających się co noc koszmarach sennych, w których widzi sceny mordowania swych rodziców. Mówiła o tym, czego była świadkiem w Czeczenii: o ludzkich zwłokach z odciętą głową, o zastrzeleniu chłopca w wieku jej najstarszego brata, o bombardowaniach i okaleczonych ludziach, o głodzie i mieszkaniu w piwnicy, o włamywaniu się do domów zamaskowanych żołnierzy. Powiedziała o swoim strachu przed wyjściem na ulicę, powodującym omdlenia, o tym, że nawet w Polsce boi się, że w każdej chwili mogą przyjść żołnierze i zabić jej rodzinę. Chociaż zdawała sobie sprawę, że w Polsce nic jej nie groziło, to na widok człowieka w mundurze (np. funkcjonariusza straży miejskiej, policji) zawsze uciekała, a czasem nawet mdlała. Dziewczynka

opisywała swoje odczucia w takich sytuacjach jako obezwładniający strach, który ogarniał ją w jednej chwili, tak że nie mogła oddychać.

Taisa nie była w stanie bawić się z dziećmi ani zostawać sama w pokoju, ponieważ nagle pojawiały się bolesne wspomnienia w formie obrazów i dźwięków (*flashback*), powodując utratę przytomności. Nie była też w stanie zajmować się zwykłymi czynnościami domowymi ani nauką z powodu napadów paniki. Przykładem niech będzie następująca sytuacja, która nastąpiła po czterech miesiącach pobytu w Polsce: Taisa była z matką na targu, kiedy usłyszała przelatujący samolot. Przerażona, z płaczem, natychmiast weszła pod stragan z warzywami, po czym wciągnęła tam również matkę. Dziecku nie można było wytłumaczyć, że to nie nalot, a uspokoiło się dopiero, kiedy samolot ucichł. Dziewczynka podzieliła się ze mną swoimi sposobami radzenia sobie z ogarniającym ją przerażeniem: słuchała wtedy kasety z nagraniem modlitwy. Rozwieszała też w pokoju karteczki z fragmentami z Koranu, aby odpędzić nieszczęścia i niebezpieczeństwa, grożące jej rodzinie.

Praca z dzieckiem przebiegała dwutorowo. Oprócz udzielenia bezpośredniej pomocy dziewczynce, należało objąć wsparciem matkę, u której także zdiagnozowano zespół stresu pourazowego. Koniecznością było zatem wyjaśnienie kobiecie specyfiki zaburzeń potraumatycznych oraz dezorganizującego wpływu wielokrotnych urazów na zdrowie i funkcjonowanie całej rodziny. Jednym ze sposobów radzenia sobie z traumą, jaki stosowali mieszkańcy Ośrodka dla cudzoziemców, było szczegółowe opowiadanie sobie nawzajem o traumatycznych doświadczeniach oraz słuchanie bieżących relacji z ogarniętej wojną ojczyzny. Taisa zawsze była obecna na tych spotkaniach, przysłuchiwała się wszystkiemu i wręcz chłonęła te opowieści. Uświadomiłam matce, że musi chronić córkę przed grozą tych wizyt, gdyż dziewczynka nie radzi sobie z nadmiarem bodźców. Podczas pracy z Taisą stosowałam obserwację, sugestię, derefleksję oraz rysunek – w celu rozpoznania i personifikacji lęku, swobodną i kierowaną zabawę, opowiadanie bajek – jako okazje do swobodnych narracji, a także techniki oddechowe. Skuteczność zastosowania muzyki w celu uzyskania relaksacji dziewczynka odkryła sama – w chwilach napięcia włączała magnetofon z nagraniem rodzimej muzyki lub wersetów Koranu, gdzie rytmiczny, melodyjny głos lektora przynosił jej ulgę. Dziecku najbardziej odpowiadały techniki oddechowe, rysunek i ukierunkowana na humor zabawa. Wszystkie te działania już po pięciu tygodniach pracy przyniosły poprawę w zakresie łatwiejszego zasypiania, zmniejszył się również lęk przed przebywaniem w pokoju – dziecko było w stanie zostać samo kilkanaście minut.

Niestety, w pracy z cudzoziemcami szukającymi azylu trzeba się liczyć z ograniczeniami czasowymi, wynikającymi z toku postępowania prawno-administracyjnego, a także z osobistych planów azylantów, którzy często wolą wyjechać do innych państw Europy, niż wiązać swoją przyszłość z Polską. Tak było i w tym przypadku – po pomoc psychologiczną matka zgłosiła się pod koniec procedury uchodźczej i kiedy sytuacja prawna rodziny uległa zmianie, wszyscy jej członkowie musieli opuścić ośrodek dla cudzoziemców. Wyjechali do Niemiec i kontakt terapeutyczny został przerwany. Obecnie losy dziewczynki i jej rodziny są nieznane.

Wnioski

Logoterapia okazuje się skuteczną formą pomocy w radzeniu sobie ze skutkami traumy w populacji uchodźców, ponieważ zaspokaja ich podstawowe potrzeby – bezpieczeństwa, szacunku czy akceptacji. Spełnia tym samym warunki niezbędne w pracy z ofiarami wojen i prześladowań. Po pierwsze, podkreśla znaczenie duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji – dążenia do sensu (woli sensu) i transcendencji cierpienia, po drugie zaś kładzie nacisk na uniwersalne wartości, a po trzecie jest otwarta na kontekst społeczny, w tym na różnice kulturowe. Elementy te są siłą logoterapii i czynią z niej pomost między zdobyczami psychoterapii zachodniego kręgu cywilizacyjnego, a metodami leczenia, charakterystycznymi dla innych kultur.

Viktor Frankl (1998, s. 295) podkreśla, że „Tylko dzięki zdolności ducha człowieka do przeciwstawiania się wszelkiej psychosomatyce, logoterapii jako psychoterapii «wychodzącej od tego, co duchowe», dane jest – na drodze duchowej (*logosu*) i za pomocą duchowych środków – przewycięzać pewne stany psychosomatyczne”. Wartości, takie jak godność, wolność, odpowiedzialność, honor, nadzieja, zaufanie czy miłość, są bliskie każdemu człowiekowi niezależnie od kraju pochodzenia, religii czy poglądów politycznych. Pozwalają mu też realizować naturalne dążenie do rozwoju oraz motywują do podjęcia wysiłku w zmaganiu się z cierpieniem. Moim zdaniem stanowią też podstawę porozumienia w kontakcie terapeutycznym z uchodźcami.

Elizabeth Lucas (1987, s. 235) ujmuje to w następujący sposób:

Aktywny logoterapeuta nie jest tylko doradcą, lekarzem i naukowcem, jest także badaczem i pionierem, i jako taki jest często samotny ze swą trudną

odpowiedzialnością za ludzi szukających pomocy. Jest sam ze swoją metodą, którą musi własnymi umiejętnościami przekształcić w narzędzie leczenia. Jednakże często podczas procesu terapeutycznego stwierdza on, że nawet najpiękniejsza technika to za mało i że iskra człowieczeństwa więcej znaczy aniżeli najbardziej skomplikowany plan leczenia. Dlaczego będzie walczył o właściwe słowo we właściwym momencie i to dodaje mu sił do bycia sobą. W głębi swego wnętrza będzie też wiedział, że współdziała on w potężnym zadaniu, które jawi się jako nowa szansa i pomoc wyjścia z kryzysu naszego stulecia: w rehumanizacji terapii.

Właśnie ta autentyczność i elastyczność oraz fakt, że terapeuta jest człowiekiem, w którym mimo różnic kulturowych można odnaleźć znajome cechy, w dużej mierze decydują o skuteczności logoterapii w odniesieniu do uchodźców, pochodzących z odmiennych kręgów cywilizacyjnych. Relacja pacjent–terapeuta jest bowiem w tym ujęciu spotkaniem dwóch osób, które nawzajem się poznają, szanują i dążą ku wspólnemu celowi, jakim jest zmierzenie się z cierpieniem w nadziei odnalezienia jego sensu. A właśnie godnego, podmiotowego traktowania po latach upokorzeń uchodźcy są szczególnie spragnieni.

Bibliografia

- Allodi Federico (1982), *Psychiatric sequelae of torture and implications for treatment*, „World Medical Journal”, 29, 71–75.
- Behnia Behnam (2002), *Friends and caring professionals as important support for survivors of war and torture*, „International Journal of Mental Health”, 30 (4), 3–18.
- Behnia Behnam (2004), *Trust building from the perspective of survivors of war and torture*, „Social Service Review”, 78 (1), 26–40.
- Boemel Gretchen van, Rozée Patricia (1992), *Treatment for psychosomatic blindness among Cambodian Refugee Women*, [w:] Ellen Cole, Olivia M. Espin, Esther D. Rothblum (red.), *Refugee women and their mental health: Shattered societies, shattered lives*, 239–266, New York: The Haworth Press.
- Brooker Simon, Mohammed Nasir, Adil Khaksar, Agha Said, Reithinger Richard, Rowland Mark, Ali Iftikhar, Kolaczinski Jan (2004), *Leishmaniasis in Refugee and Local Pakistani Populations*, „Emerging Infectious Diseases”, 10 (9), 1681–1684.
- Ciechanowicz Anna (1990) (red.), *Kulturowa adaptacja testów*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

- Coker Elizabeth (2004), "Traveling Pains": *Embodied metaphors of suffering among Southern Sudanese Refugees in Cairo*, *Culture, Medicine and Psychiatry*, 28(1), 15–39.
- Connolly Máire, Gayer Michelle, Ryan Michael, Salama Peter, Spiegel Paul, Heymann David (2004), *Communicable diseases in complex emergencies: impact and challenges*, „The Lancet”, 364(9449), 1974–1983.
- Cutts Mark (2000) (red.), *Uchodźcy świata. 50 lat pomocy humanitarnej*, Warszawa: UNHCR. Biuro Łącznikowe: Agencja Reklamowo-Wydawnicza Rotom.
- Dahl Carl-Ivar (1989), *Some problems of cross-cultural psychotherapy with refugees seeking treatment*, „American Journal of Psychoanalysis”, 49, 19–32.
- Fizzotti Eugenio (2006), *Aby być wolnym. Logoterapia na co dzień*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Frankl Viktor (1998), *HOMO PATIENS. Homo Patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Frankl Viktor (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl Viktor (2010), *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Hornowska Elżbieta (2001), *Testy psychologiczne, teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska Elżbieta, Paluchowski Władysław J. (2004), Kulturowa adaptacja testów psychologicznych, [w:] Jerzy Brzeziński (red.) *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 151–191), Warszawa: WN PWN.
- LoBue Philip, Moser Kathleen (2004), *Screening of Immigrants and Refugees for Pulmonary Tuberculosis in San Diego County, California*, „Chest Journal”, 126 (6), 1777–1782.
- Lukas Elizabeth (1987), Empiryczna walidacja logoterapii, [w:] Kazimierz Popielski (red.) *Człowiek – pytanie otwarte* (s. 207–235), Lublin: Redakcja Wydawnictwo KUL.
- Miller Kenneth, Martell Zoe, Pazdirek Linda, Caruth Melissa, Lopez Diana (2005), *The Role of Interpreters in Psychotherapy with Refugees: An Exploratory Study*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 75 (1), 27–39.
- Mollica Richard, Wyshak Grace, Lavelle James (1987), *The psychological impact of war trauma and torture on Southeast Asian refugees*, „American Journal of Psychiatry”, 144, 1567–1572.
- Möhlen Heike, Parzer Peter, Resch Franz, Brunner Romuald (2005), *Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: evaluation of a short-term treatment program*, „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry”, 39 (1/2), 81–87.
- Paunonen Sampo V., Ashton Michael C. (1998), The structured assessment of personality across cultures, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 29 (1), 150–170.

- Piłat Marzena (2007), Konsekwencje cierpień spowodowanych wojną i prześladowaniami, [w:] Marzena Piłat (red.), *Rozpocząć nowe życie. Wybrane zagadnienia z zakresu problematyki uchodźczej* (s. 7–14), Lublin: CAL.
- Piłat Marzena (2010), *Psychospołeczne korelaty doświadczenia traumy wojennej. Empiryczne badania uchodźców z Czeczenii*, niepublikowana praca doktorska, Lublin: KUL JP11.
- Piłat Marzena (2012a), Traumatyczne skutki kryzysów humanitarnych wywołanych działalnością człowieka. Przykłady zaburzeń psychicznych wśród żołnierzy i ludności cywilnej, [w:] Joanna Dobrowolska-Polak (red.), *Kryzysy humanitarne wywołane działalnością człowieka. Solidarność humanitarna* (s. 61–78), Poznań: Wydawnictwo Instytutu Zachodniego.
- Piłat Marzena (2012b), Zachowania anty- i prozdrowotne. Longitudinalne badania małoletnich uchodźców w Polsce, [w:] Grażyna Kwiatkowska, Ireneusz Siudem (red.), *Analiza współczesnych zjawisk społecznych. Zachowania ryzykowne* (s. 215–230), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Piłat Marzena (2013), Kulturowe aspekty uzależnień. Raport z badań uchodźców szukających schronienia w Polsce, [w:] Wiesław P. Poleszak (red.), *Oblicza uzależnień: terapia jako przywracanie wolności* (s. 205–223), Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Piłat Marzena (2016), Na pograniczu kultur. Psychospołeczne problemy integracji migrantów uchodźców, [w:] Jolanta Miluska (red.), *Psychologia społeczno-kulturowego pogranicza. Wstęp do koncepcji i badań* (s. 259–283), Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US MINERWA.
- Popielski Kazimierz (1987), Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej, [w:] Kazimierz Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte* (s. 27–66), Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski Kazimierz (1994), *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Rahman Atif, Hafeez Assad (2003), *Suicidal feeling run high among mothers in refugee camps: a cross sectional survey*, „Acta Psychiatrica Scandinavica”, 108, 392–393.
- Thabet Abdel Aziz Mousa, Abed Yehia, Vostanis Panos (2004), *Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 45 (3), 533–542.
- Veer van der Guus (1998), *Counselling and Therapy with Refugees and Victims of Trauma. Psychological Problems of Victims of War, Torture and Repression*, Chichester, New York, Weinheim: Wiley.

Netografia

- Główne trendy migracyjne – I połowa 2015 roku* (2015), <http://udsc.gov.pl/wp-content/uploads/2014/12/Komentarz-do-danych-dotyczących-zestawienia-za-pierwsze-półrocze-2015-roku.pdf> (dostęp 29.11.2015).

Konwencja ONZ dotycząca statusu uchodźców, Artykuł 1, Genewa 1951, [w:] D.U. 119, z 1991 r., Poz. 515, 516, 517. <http://www.prawo.egospodarka.pl/akty/dzien-nik-ustaw/1991/119/517> (dostęp 24.02.2016).

UNHCR (2016a), <http://www.unhcr-centraleurope.org/pl/wiadomosci/2016/653-mln-os%C3%B3b-przymusowo-przesiedlonych-kolejny-rekord-w-statystykach.html> (dostęp 02.06.2016).

UNHCR (2016b), <http://www.unhcr-centraleurope.org/en/where-we-work/operations-in-central-europe/poland.html> (dostęp 02.06.2016).

Urząd do Spraw Cudzoziemców. *Statystyki* (2016), <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/> (dostęp 02.06.2016).

PSYCHOLOGICAL HELP FOR REFUGEES FROM WAR-STRICKEN COUNTRIES. THE LOGOTHERAPEUTIC APPROACH OF VIKTOR E. FRANKL

SUMMARY

In the article has been presented the application of Viktor Frankl Logotherapy in treating victims of traumatic experiences – war, torture and persecution. The author has more than 20 years of successful use of Logotherapy in support and assistance to refugees and asylum seekers looking for shelter in Poland.

KEY WORDS

logotherapy, Viktor E. Frankl, trauma, refugees

MAGDALENA BERGMANN

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PROBLEMATYKA MIGRACJI W EDUKACJI GLOBALNEJ W POLSCE

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest refleksja nad obecnością problematyki migracji w edukacji globalnej realizowanej we współczesnej Polsce. Na przestrzeni ostatnich lat można zauważyć wzrost zainteresowania tym obszarem edukacji, podejmującym tematykę ogólnoswiatowych zjawisk i zależności oraz ich konsekwencji. Jakie miejsce w edukacji globalnej zajmują zagadnienia związane z migracjami, uchodźstwem, integracją, wielokulturowością? Do jakich grup odbiorców są adresowane? Czy i w jaki sposób edukacja globalna odpowiada na wyzwania związane z kryzysem migracyjnym i społecznymi kontrowersjami wokół niego w Polsce? Warstwę empiryczną niniejszego studium uzupełnia jakościowa analiza materiałów z zakresu edukacji globalnej (podręczniki, programy zajęć itp.) pod kątem obecności problematyki migracyjnej i sposobu jej ujęcia.

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja globalna, migracje, uchodźcy, wielokulturowość, Globalne Południe

Wprowadzenie: edukacja globalna i kontekst migracyjny

Współczesny świat jest areną licznie występujących i pogłębiających się zależności, odczuwalnych także na poziomie mikrospołecznym: jednostki, rodziny, grupy rówieśniczej, ważną zaś rolą szkoły i innych podmiotów systemu edukacji jest przygotowanie młodego człowieka do funkcjonowania w takim świecie i rozumienia go. Przywołana idea legła u podstaw edukacji globalnej, zaliczanej do jednego z najważniejszych nurtów współczesnej edukacji, rozwijającego się na przestrzeni ostatnich lat również w Polsce. W artykule przybliżono jej założenia i zaprezentowano dotychczasowe praktyki w kontekście jednego z najważniejszych problemów społecznych, humanitarnych i politycznych XXI wieku, jakim jest kryzys migracyjny w Europie, związany z napływem uchodźców z krajów Bliskiego Wschodu (w szczególności wskutek wojny w Syrii) i Afryki. Głównym celem tekstu jest próba odpowiedzi na pytanie, jakie miejsce zajmuje problematyka migracji w krajowej edukacji globalnej, będącej obszarem rosnącego zainteresowania instytucji odpowiedzialnych za kształtowanie polityki edukacyjnej na szczeblu krajowym, szkół i ich nauczycieli, ale także pełniących ważną rolę pozaformalnych agend oświaty organizacji pozarządowych. W artykule ukazano przykłady materiałów i narzędzi edukacji globalnej poruszających problem migracji i uchodźstwa, mogących stanowić wsparcie merytoryczne dla praktyków – nauczycieli, wychowawców, edukatorów i trenerów z trzeciego sektora. Analizom zasobów edukacyjnych towarzyszy także pytanie, na ile mogą one stanowić adekwatną odpowiedź nie tylko na deficyt wiedzy, lecz także na społeczne kontrowersje wokół obecności w Polsce i Europie uchodźców, które w szczególny sposób angażują młode pokolenie.

Czy kiedykolwiek zatrzymałeś się i pomyślałeś, że nie sposób wyjść rano do pracy nie będąc zależnym od większości świata? Budzisz się, idziesz do łazienki i sięgasz po gąbkę, którą podaje ci mieszkaniec wysp Pacyfiku. Sięgasz po kostkę mydła, którą podaje ci dłoń Francuza. Potem wchodzisz do kuchni, by napić się porannej kawy, którą do filiżanki nalewa ci Południowoafrykańczyk. A może chcesz herbaty? Należy ci jej Chińczyk. Jeśli zaś najdzie cię ochota na kakao, należy je mieszkaniec Afryki Zachodniej. (...) Zanim skończysz jeść śniadanie, zależysz od więcej niż połowy świata (King 1967, s. 2).

Słowa Martina Luthera Kinga są często wykorzystywane jako metaforyczne wprowadzenie w problematykę edukacji globalnej, ukazujące nie zawsze

uświadamianą głębię i wielość powiązań pomiędzy codziennym, rutynowym, lecz nie zawsze uświadamianym doświadczeniem jednostki a złożonymi procesami makrospołecznymi współczesnego świata: politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi. W wypracowanej w 2003 roku przez teoretyków i praktyków z Global Education Network Europe *Deklaracji z Maastricht* zawarto następującą definicję:

Edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechnienia sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową (cyt. za: O’Loughlin, Wegimont 2009, s. 16).

Istotny jest zatem nie tylko globalny przedmiot zainteresowań tego obszaru edukacji (świat jako złożona, skomplikowana całość), lecz także oczekiwany rezultat jej oddziaływań – wytworzenie się powszechnej, międzynarodowej świadomości określonych zjawisk i problemów, wychodzącej poza tradycyjne krajowe ramy. W podobnym nurcie sytuują się refleksje Stefana Wołoszyna (1998, s. 145), którego zdaniem edukacja globalna jest „najbardziej głośnym przyszłościowym wyzwaniem pedagogicznym, przewyższającym tradycyjnie dominującą perspektywę narodową czy państwową na rzecz zintegrowanego pokojowego współżycia ludzkości w perspektywie międzynarodowej i międzykontynentalnej”. Analizując rozwój ponadnarodowej świadomości i wrażliwości jako oczekiwany efekt edukacji globalnej, należy również wspomnieć, że zdecydowanie postuluje ona podejście postkolonialne (Starnawski 2015), przełamujące wartościujące spojrzenie na świat jako reprezentowane przez kulturę zachodnią, wysoko rozwinięte centrum oraz gorzej sytuowane peryferie (Afryka, Ameryka Południowa, Azja Południowo-Wschodnia), mając jednocześnie na uwadze, jak trwały i brzemienny w skutki gospodarcze, polityczne, kulturowe, a nawet ekologiczne okazał się ów podział.

W określaniu miejsca i sensu edukacji globalnej ważna jest również perspektywa zmiany społecznej.

Liczne i głębokie przemiany, które rozgrywają się na oczach ludzkości niemal jednocześnie, stawiają współczesną edukację w obliczu wyzwań,

z jakimi nie musiała się ona nigdy wcześniej zmagać. W minionych epokach wychowanie i wykształcenie polegały przede wszystkim na wdrażaniu młodych ludzi do funkcjonowania w istniejącym porządku i przekazywaniu im dostępnej wiedzy, zgodnie z jej aktualnym etapem rozwoju. Wiele wskazuje na to, że w obecnej dobie pierwszeństwo należy przyznać przekazywaniu umiejętności i narzędzi, usposabianiu do samodzielnej refleksji oraz kształtowaniu postaw opartych na stabilnej strukturze wartości i zdolności do krytycznej analizy treści atakujących ze wszystkich stron umysł współczesnego człowieka

– pisze Piotr Warych (2012, s. 20), akcentując znaczenie edukacji dla umiejętności identyfikowania i radzenia sobie ze złożonością współczesnego świata. Refleksję tę można by odnieść do edukacji globalnej jako dziedziny i jej przygotowawczej, przewodniczej roli w oswajaniu świata, w którym zmiany następują w tempie szybszym niż kiedykolwiek, nie dają się już wyjaśnić przez ideę liniowego postępu (Sztompka 2010, s. 45–53) oraz cechują się wewnętrznymi sprzecznościami (np. pozyskiwanie poparcia przez ruchy fundamentalistyczne, antymodernizacyjne za pomocą Internetu i mediów społecznościowych stanowiących wytwory późnonowoczesnej kultury Zachodu).

Odnosząc się do problematyki migracyjnej jako głównej osi rozważań, oczekiwania wobec edukacji globalnej w tym zakresie, można by sformułować jako dostarczenie wiedzy o przyczynach zjawisk migracyjnych jako problemów globalnych, ich zróżnicowaniu i specyfice – np. doświadczeniu uchodźstwa, oraz kształtowanie rozumiejącej, cechującej się humanitaryzmem postawy (Czerniejewska 2013, s. 147–150). Tak sformułowane pożądane kompetencje grup docelowych edukacji globalnej można usytuować w szerszym typie idealnym, który Paweł Zieliński (2011, s. 59–61) nazywa „aktywnym obywatelem świata”, umiejącym rozwiązywać konflikty, odnoszącym się z poszanowaniem do odmienności kulturowej, partycypującym w działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju. O tak rozumianym zasadniczym celu edukacji globalnej pisze także Monika Popow (2015, s. 256–257), która identyfikuje wewnątrz niej nurt „globalnego krytycznego obywatelstwa”, wyrażający się w budowaniu w odbiorcach wrażliwości na ponadnarodowe, uniwersalne, podstawowe prawa człowieka – „prawo do życia, bezpieczeństwa, prawo do życia w warunkach pokoju oraz w czystym środowisku” – zagrożone współcześnie z uwagi na coraz większą liczbę konfliktów zbrojnych na świecie. Można zatem stwierdzić, że problematyka migracji i uchodźstwa, łącząca aspekt antropologiczny (inność

kulturowa), polityczny (przyczyny niedobrowolnego opuszczenia ojczyzny), społeczny (akulturacja w kraju pobytu) i humanitarny (prawa uchodźcy jako część praw człowieka), bez wątplenia wpisuje się w cele oraz obszary zainteresowań edukacji globalnej.

Rola problematyki migracyjnej w edukacji globalnej staje się jeszcze istotniejsza, jeżeli przyjrzyć się widocznemu, specyficznemu, akcentowanemu zwłaszcza przez nowe media komponentowi opinii społecznej, jakim są postawy młodych Polek i Polaków wobec trwającego od 2015 roku kryzysu migracyjnego. Na podstawie dostępnych wyników sondaży można stwierdzić, że to właśnie młodzi ludzie najczęściej odnoszą się krytycznie do idei udzielania schronienia uchodźcom w Polsce. W realizowanym wiosną 2016 roku badaniu CBOS aż 61 proc. respondentów w wieku 18–24 lata wyraziło sprzeciw wobec planów relokacji do Polski syryjskich uchodźców z innych krajów Unii Europejskiej (*O kryzysie migracyjnym...* 2016, s. 6). W wyborach parlamentarnych w 2015 roku ugrupowania cieszące się dużym poparciem młodszego elektoratu – Kukiz '15 (na który według szacunków *exit poll* Ipsos zagłosowało 19,9 proc. wyborców w wieku 18–29 lat) oraz KORWiN (analogicznie 16,8 proc. wyborców) – były jednocześnie tymi, które wyraźnie formułowały antyimigracyjne postulaty (*PiS wygrał we wszystkich...* 2016). Młodzi są inicjatorami oraz licznymi uczestnikami odbywających się zarówno w świecie realnym (marsze, demonstracje), jak i wirtualnym (profile w mediach społecznościowych) wydarzeniach przeciwko obecności uchodźców w kraju, budzących społeczne kontrowersje i oskarżanych o rozbudzanie nastrojów ksenofobicznych. Skrajnymi, lecz wymownymi przykładami takich działań mogą być patrole działaczy Obozu Narodowo-Radykalnego w Łodzi, których deklarowanym celem jest obserwacja zachowań mieszkańców tamtejszego ośrodka dla cudzoziemców (Bereszczyński 2016) czy duża popularność atakujących wyznawców islamu memów internetowych na Facebooku (Szymanik 2015). To wreszcie w dużej mierze do młodego pokolenia skierowane są kampanie mające na celu przeciwdziałanie motywowanej religijnie, etnicznie czy rasowo mowie nienawiści w Internecie oraz przestrzeni publicznej (*HejtStop, Bez nienawiści*).

O szczególnej roli Internetu w kształtowaniu antyimigracyjnych postaw polskiej młodzieży piszą zresztą autorki opublikowanego w połowie 2016 roku raportu na temat przyczyn niechęci młodego pokolenia do uchodźców:

Cały czas pozostaje jednak pytanie, jak takiego doinformowywania dokonywać w sytuacji, gdy użytkownicy internetowych portali społecznościowych

ze względu na sam ich charakter mają tendencję do zamykania się we własnej „bańce informacyjnej”, szkoła wydaje się bezradna wobec zadania, jakim miałyby być minimalizacja postaw antychodźczych (...) (Hall, Mikulska-Jolles 2015, s. 129).

Dotykający Europę kryzys migracyjny nie pozostawia polskiej młodzieży obojętnej, nierzadko sprzyjając formułowaniu radykalnych, powierzchownych sądów, replikujących zakorzenione w społeczeństwie stereotypy i uprzedzenia wobec reprezentantów innych nacji i wyznań. Zachowania tego typu stanowić mogą sygnał, że wiedza młodych Polek i Polaków w zakresie problematyki migracyjnej, szczególnie uchodźstwa, przyczyn konfliktów zbrojnych oraz kultur i religii spoza kręgu cywilizacji zachodniej wymaga uzupełnienia i uporządkowania.

Edukacja globalna w Polsce: wymiar działań praktycznych

Działania w zakresie edukacji globalnej w Polsce nie mają długiej tradycji i wciąż sytuują się raczej w obrębie edukacyjnych innowacji niż głównego nurtu. Są także realizowane w sposób bardzo zróżnicowany pod względem podmiotów organizujących, treści, form i metod, grup docelowych. Jak podaje Paweł Rudnicki (2015, s. 67), pierwsze działania na polu edukacji globalnej w Polsce zostały zapoczątkowane przez organizacje pozarządowe działające w sferze edukacji, praw człowieka, pomocy humanitarnej – a zatem w sferze nauczania pozaformalnego. W systemie oświaty formalnej włączanie treści związanych z edukacją globalną do podstawy programowej rozpoczęto w roku szkolnym 2008/2009. Resort edukacji narodowej wsparli w tym działaniu eksperci Grupy Zagranica – koalicji organizacji i środowisk zaangażowanych we współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną. Opublikowany przez Polską Akcję Humanitarną oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej dokument pt. *Treści edukacji globalnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego* wskazuje szeroką listę kompetencji związanych z edukacją globalną, jakie powinni opanować uczniowie na poszczególnych etapach nauki. Zostały one dość precyzyjnie określone zwłaszcza dla III i IV etapu edukacyjnego. Oprócz umiejętności choćby wskazania kolonialnych skutków wielkich odkryć geograficznych czy różnic rozwojowych pomiędzy północną

a południową częścią świata uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych powinni posiadać wiedzę odnoszącą się specyficznie do problematyki migracyjnej: znać przyczyny procesów migracyjnych we współczesnym świecie, orientować się w prawach przysługujących uchodźcom czy umieć ocenić ich sytuację w Polsce i Europie (Piszel in. 2010, s. 4–6).

W obecnym kształcie działania w zakresie edukacji globalnej w Polsce są zdecydowaną domeną organizacji pozarządowych, które realizują je w trybie długofalowych, ciągłych działań (wśród najważniejszych podmiotów wymienić należy m.in. Fundację Edukacja dla Demokracji, Polską Akcję Humanitarną, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Centrum Edukacji Obywatelskiej), często o charakterze wspierającym inne zainteresowane podmioty (np. kaskadowe szkolenia dla wolontariuszy) bądź też działań o krótszym czasie trwania i mniejszym zasięgu, o charakterze akcyjnym i projektowym. Do tej kategorii można zaliczyć m.in. mniejsze projekty realizowane w ramach finansowanego ze środków Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP konkursu regrantingowego „Edukacja Globalna”, w którym organizacje mogą otrzymać dofinansowanie na realizację bezpośrednich działań z zakresu edukacji globalnej (m.in. warsztaty, szkolenia, animację lokalnych społeczności) w miejscowościach poniżej 500 tysięcy mieszkańców. Operatorem mechanizmu regrantingu jest wyłoniona w otwartym konkursie MSZ doświadczona organizacja pozarządowa, która następnie rozdziela środki zainteresowanym podmiotom. Należy zauważyć, że strumień wsparcia dla edukacji globalnej ze środków pomocy rozwojowej MSZ pozostaje od 2005 roku głównym źródłem finansowania tego typu działań w Polsce¹.

Fakt realizacji większości działań z zakresu edukacji globalnej przez organizacje trzeciego sektora nie oznacza, że system oświaty formalnej jest pozbawiony do nich dostępu czy wykluczony – uczniowie i nauczyciele szkół różnych szczebli są jedną z najważniejszych grup docelowych aktywności organizacji pozarządowych. Wspomniany konkurs regrantingowy „Edukacja globalna” wskazuje uczniów, nauczycieli i studentów jako główne grupy odbiorców działań edukacyjnych – od wspomnianego 2005 roku w Polsce zrealizowano blisko 300 tego typu projektów². Obszarem współpracy organizacji pozarządowych ze

¹ Na podstawie informacji ze strony https://www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc/edukacja_globalna/ (dostęp 13.05.2016).

² Na podstawie informacji ze strony <http://fed.org.pl/edukacja-globalna/> (dostęp 12.05.2016).

szkołami są także działania pod szyldem Tygodnia Edukacji Globalnej, odbywającego się corocznie w listopadzie. W trakcie jego trwania szkoły realizują angażujące uczniowskie społeczności projekty edukacyjne poświęcone między innymi rozsądnej konsumpcji, dostępowi do żywności i wody, prawom człowieka, relacjom pomiędzy kulturami, zmianom klimatu i upowszechniają efekty swojej pracy na portalu poświęconym TEG³.

Problematyka migracyjna w edukacji globalnej w Polsce: analiza wybranych materiałów edukacyjnych

Jak zasygnalizowano, edukacja globalna w Polsce jest realizowana w różnych podsystemach edukacji (formalnym i pozaformalnym), poprzez podmioty publiczne i niepubliczne, w toku działań o różnym zakresie, zasięgu i czasie trwania. Oznacza to także dużą różnorodność i rozproszenie materiałów, które mogą stanowić narzędzia pracy dla edukatorów oraz źródła wiedzy dla odbiorców edukacji globalnej. Należy zarazem podkreślić ich niewątpliwy walor praktyczny, tj. dobrą dostępność, gdyż zdecydowaną większość prac opublikowano na stronach internetowych w wersjach elektronicznych i przy użyciu licencji z rodziny Creative Commons, umożliwiających szerokie, nieodpłatne zastosowanie i możliwość modyfikacji zgodnie z potrzebami odbiorców (jest to zresztą formalnym wymogiem sfinansowania powstania i wydania publikacji dofinansowanych przez MSZ RP). W trakcie gromadzenia materiału celem poddania analizie zebrano około 30 podręczników, skryptów, scenariuszy zajęć – jedynie część zawierała odniesienia do problematyki migracyjnej i to właśnie te przykłady zostaną pokrótce omówione.

W podręczniku *Edukacja globalna w szkole* (Lipska-Badoti i in. 2011) wydanym wspólnie przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polską Akcją Humanitarną wskazane zostały sposoby włączania poszczególnych wątków edukacji globalnej do treści lekcji przedmiotowych. Przykłady odnoszą się także do tematyki migracji i uchodźstwa: ukazywanie jednostkowych konsekwencji ponadnarodowych zjawisk i wydarzeń (rodzina zmuszona do poszukiwania schronienia w innym kraju – wojna w Czeczenii) lub zmian klimatycznych (kategoria uchodźcy klimatycznego), wskazywanie powiązań pomiędzy różnymi aspektami globalizacji, w tym migracyjnymi (wyjazdy zarobkowe

³ Na podstawie informacji ze strony <http://teg.edu.pl/> (dostęp 09.04.2016).

Polaków a zapotrzebowanie na sprzęt elektroniczny, a następnie warunki jego utylizacji w krajach Afryki).

Publikacja *Postaw na rozwój. Zrównoważony!*, mimo że nie zawiera szczególnie wielu odniesień do problematyki migracyjnej, wskazuje jednak ważną perspektywę upodmiotowienia przy jej prezentowaniu odbiorcom działań edukacyjnych:

Edukacja globalna oddaje głos ludziom, których sytuację prezentuje, nie opiera się na domysłach i wyobrażeniach. Wielu Europejczyków wypowiada się na temat problemów globalnych. Aby poznać pełen obraz sytuacji, warto jednak sięgnąć do tekstów i wypowiedzi mieszkańców krajów Południa. [...] Obejrzyj film o uchodźcach z Czeczenii, którzy szukają schronienia w Polsce z powodu prześladowań w swojej ojczyźnie. Relacje „z pierwszej ręki” dobrze przedstawią, zilustrują temat oraz pomogą go lepiej zrozumieć i zapamiętać (Świderek 2013, s. 16).

Pomysł nawiązujący do tego, choć w dostosowanej do ograniczonych możliwości szkolnych godzin wychowawczych formie, zrealizowali autorzy podręcznika *Świat na wyciągnięcie ręki...* (Witkowski i in. 2011), złożonego z biograficznych opowieści bohaterów z krajów Globalnego Południa. Doświadczenia migracji są w nim przedstawione z dwóch perspektyw: uchodźczyni z Południowego Sudanu, mającej za sobą traumatyczne przeżycia z okresu pobytu w obozie w Kenii oraz erytrejskiego lekarza, który na początku swojej drogi zawodowej musi zmierzyć się z ogromnym wyzwaniem w postaci pracy w obozie dla uchodźców w Etiopii:

Znalazłem się w jednym z największych obozów uchodźców na świecie. Na studiach zrobiłem specjalizację z medycyny ogólnej. Zostałem internistą, jednak ze względu na brak lekarzy w obozie robiłem wszystko. Wyrывałem bolące zęby, przyjmowałem porody i przeprowadzałem zabiegi chirurgiczne. Nie miałem wyjścia. Brakowało podstawowych lekarstw, ludzie umierali na łatwe do wyleczenia choroby” (Witkowski i in. 2011, s. 49).

Zalecenia dla edukatorów odnoszące się do problematyki migracyjnej przedstawiono także w podręczniku *Przewodnik po edukacji globalnej*. Konceptje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityki. Autorzy, podobnie jak w przypadku wspomnianej publikacji, rekomendują podejście „micro-macro link”, skupiające się na ukazywaniu jednostkowych

losów migrantów przez pryzmat większego, ponadnarodowego, globalnie uwarunkowanego zjawiska, a także – jeśli to możliwe – włączanie osób z doświadczeniem migracji czy uchodźstwa w adresowane do młodzieży projekty edukacyjne (Cabezudo in. 2012, s. 33, 36).

Kolejnym z analizowanych materiałów był podręcznik *Zależności globalne. Scenariusze zajęć lekcyjnych dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych* (Antonowicz i in. 2012), w którego fragmencie poświęconym kosztom i negatywnym aspektom globalizacji można odnaleźć wyjaśnienie problemów związanych z migracją i uchodźstwem przez pryzmat ich globalnego, współzależnego charakteru:

Mieszkańcy Globalnego Południa często muszą zmagać się z konfliktami zbrojnymi, kończącymi się zasobami wody, brakiem żywności, a co za tym wszystkim idzie – brakiem perspektyw na lepsze życie. W ten sposób rosnące nierówności między społecznościami z różnych półkul przyczyniają się do coraz większych migracji ludności z Południa do bogatszych państw. Migracje nie tylko są konfliktogenne i destabilizują wiele regionów, ale są także niebezpieczne dla migrujących (Antonowicz i in. 2012, s. 4).

Liczniesze nawiązania do tematyki migracyjnej i uchodźczej zawiera elektroniczny modułowy podręcznik edukacji globalnej Fundacji Edukacja dla Demokracji, dostępny na platformie E-Globalna.edu.pl. Publikacja, w przeciwieństwie do wcześniej omówionych statycznych całości opublikowanych w formatach PDF, jest otwartą, wieloautorską i dynamiczną strukturą, do której są dodawane nowe bądź aktualizowane dotychczasowe treści. Podręcznik zawiera mniej treści podawczych, opisowych, kładzie zaś nacisk na materiały, które można wykorzystać w aktywizującej pracy z grupą: ćwiczenia, mapy, karty pracy, tematy prac plastycznych itp. Zawiera zagadnienia związane z uchodźstwem i migracjami w różnych aspektach: tradycji tolerancji religijnej dawnej Polski, losów uchodźców z Czechenii oraz sytuacji obywateli Syrii, opuszczających kraj w związku z obecnie toczącą się wojną domową. W jednym z materiałów do samodzielnej pracy ucznia pochodzących z modułowego podręcznika oprócz przedstawienia znaleźć można nie tylko dane liczbowe o uchodźcach w Europie, ale i informacje wskazujące nie zawsze oczywisty w oczach młodych ludzi, kumulujący się latami charakter kryzysu uchodźczego:

Mimo setek ludzi ginących każdego roku w wodach Morza Śródziemnego Europa przez wiele lat bagatelizowała ten problem, nie podejmując

znaczących działań w kierunku zwalczania organizacji przestępczych zajmujących się przetrzucem ludzi przez Morze Śródziemne. Sytuacji nie zmieniła również katastrofa statku, który zatonął po pożarze u brzegów Lampeduzy 3 października 2013 roku. Brak podejmowanych prób rozwiązania tego problemu przez państwa UE doprowadziło do rozwoju organizacji przestępczych zajmujących się przemytem ludzi, a rozszerzające się konflikty w państwach arabskich spowodowały zwiększenie strumienia uchodźców docierających do Europy. Dopiero katastrofa z 19 kwietnia 2015 roku wywołała europejską debatę o problemie ochrony uchodźców w Europie (Potkańska, Baczyński-Sielaczek b.d.w.).

Na podstawie dokonanego przeglądu wątków związanych z problematyką migracyjną w polskich źródłach dydaktyczno-metodycznych z zakresu edukacji globalnej można stwierdzić, że temat został w nich uwzględniony i zarysowany, jednak trudno uznać jego udział za dostarczający i edukatorom, i odbiorcom działań dostatecznej wiedzy – szczególnie biorąc pod uwagę obecną sytuację geopolityczną. Dla rozeznania oczekiwań, potrzeb i ewentualnych deficytów po stronie osób zajmujących się edukacją globalną przeprowadzono zatem dodatkowo krótką ankietę internetową, w której zawarto pytania o formy pracy z odbiorcami edukacji globalnej, tematy ważne w odczuciu edukatorów w kontekście problematyki migracyjnej oraz obszary, w których odczuwają potrzebę wzmocnienia swoich kompetencji. Formularz online został rozesłany do organizacji pozarządowych realizujących projekty z zakresu edukacji globalnej (na podstawie listy dofinansowanych projektów regrantingowych FED z lat 2013–2014) oraz umieszczony w ogólnodostępnej grupie dyskusyjnej „Edukacja globalna” w portalu Facebook. Odpowiedzi udzieliło 14 respondentów (12 kobiet, 2 mężczyzn, wszyscy z wyższym wykształceniem i średnio 5–6-letnim doświadczeniem w obszarze edukacji globalnej) – jednak z uwagi na fakt, że próba z racji swojej charakterystyki i merytorycznej jednolitości zbliżona jest do panelu ekspertów (sędziów kompetentnych), jej udział w badaniu, mimo niewielkiej liczebności i braku reprezentatywności w sensie statystycznym, przyniósł wartościowe z punktu widzenia rozważanej tematyki informacje.

Wśród wymienianych przez respondentów metod pracy z grupą w działaniach z zakresu edukacji globalnej zdecydowanie przeważały te aktywizujące, umożliwiające uczenie się przez doświadczenie: dyskusje moderowane, prace w podgrupach z narzędziem strukturyzującym (np. tabela szans i zagrożeń), pokazy filmów z dyskusją, w przypadku młodszych dzieci – bajki, praca ze

zdjęciami i mapami świata, dramy i scenki, prace rysunkowe, biograficzne *case studies*. Za najważniejsze zadania, jakie powinna realizować edukacja globalna w obliczu obecnego kryzysu migracyjnego, badani uznali (możliwość wskazań wielokrotnych):

- przełamywanie stereotypów i uprzedzeń związanych z odmiennością kulturową migrantów i uchodźców (13 wskazań);
- przeciwdziałanie mowie nienawiści i agresji wobec tych grup (9);
- kształtowanie krytycznego podejścia do dyskursu medialnego w kwestii kryzysu migracyjnego (7);
- zwiększanie wiedzy na temat zjawisk, które spowodowały kryzys migracyjny (5).

Zbadana została także kwestia samooceny własnego przygotowania i kompetencji edukatorów do zajmowania się problematyką migracyjną w ramach edukacji globalnej. Do najczęściej wskazywanych problemów należały:

- malejąca aktualność dostępnych treści i materiałów wobec nowych wymiarów zjawiska migracji i uchodźstwa, jakie odświetlił obecny kryzys migracyjny (9 osób);
- deficyt wiedzy faktograficznej i umiejętności retorycznych (5);
- bezradność wobec uproszczonych, lecz atrakcyjnych poznawczo dla młodzieży interpretacji problemu („wyjaśnianie świata za pomocą obrazków z Kwejka” – z komentarzy pod pytaniem) czy fali mowy nienawiści w internecie (4);
- problem radzenia sobie edukatorów z kwestionowaniem uchodźczego charakteru kryzysu migracyjnego („to mówienie, że to są imigranci socjalni, a nie żadni uchodźcy, a jaka w końcu jest prawda” – z komentarzy pod pytaniem) oraz utożsamianiem uchodźców z terrorystami (4).

Podsumowanie

Problematyka migracyjna stanowi ważną, choć nie jedyną składową edukacji globalnej. Trwający w Europie kryzys migracyjny spowodowany wydarzeniami w Afryce Północnej i na Bliskim Wschodzie każe postawić pytania o jego przyczyny jako globalnie uwarunkowane i posiadające wykraczające poza region potencjalne konsekwencje. Jednocześnie, jak stwierdzono na podstawie analizy materiałów edukacyjnych, w edukacji globalnej prowadzonej w Polsce tematy związane z migracją czy uchodźstwem, choć obecne, nie odgrywały do

tej pory pierwszoplanowej roli. Z punktu widzenia praktyków – nauczycieli czy trenerów – mankamentem może być niedostatek narzędzi edukacyjnych odnoszących się do obecnego kryzysu migracyjnego, ukazujących specyficzny i aktualny kontekst problemu (np. charakterystyka statusu uchodźcy, Polska jako kraj potencjalnego pobytu uchodźców z Syrii, zamachy terrorystyczne a stereotyp muzułmanina-dżihadysty, kwestia islamskiego ubioru kobiecego na ulicach europejskich miast). Pogłębieniu refleksji nad uchodźstwem jako problemem politycznym i humanitarnym mogłyby służyć także odniesienia do sytuacji Polaków jako migrantów, np. czy można skutecznie walczyć o bezpieczeństwo polskiej diaspory na Wyspach Brytyjskich, nie podejmując jednocześnie stanowczych działań przeciwko aktom ksenofobii wymierzonym przeciwko cudzoziemcom w Polsce?

Wydarzenia ostatnich kilkunastu miesięcy rzucają wyzwanie dotychczas rozumianej edukacji globalnej i skłaniają do szerszego uwzględnienia w jej ramach problematyki migracyjnej – szczególnie biorąc pod uwagę fakt, że związane z migracją oraz obecnością migrantów i uchodźców w Polsce kontrowersje wyjątkowo mocno ogniskują się w młodym pokoleniu. We wspomnianym już raporcie z badań na temat antyimigracyjnych postaw polskiej młodzieży Dorota Hall i Agnieszka Mikulska-Jolles (2016, s. 130) postulują podejmowanie działań edukacyjnych, które choć nienazwane wprost edukacją globalną, nawiązują do jej założeń i obszarów problemowych:

Tak czy inaczej, potrzeba tu znacznie szerzej zakrojonego projektu edukacji, nieograniczającego się do problematyki uchodźców. Z jednej strony edukacji kształtującej umiejętności „miękkie”, takie jak zdolność do empatii, a z drugiej strony – podnoszącej świadomość, ale nie tylko na temat uchodźców, także na temat wszelkiego rodzaju nierówności czy stereotypizacji związanych choćby z problematyką płci, tożsamości czy relacji międzykulturowych, na temat procesów ich społecznego tworzenia oraz podtrzymywania.

Płynące zarówno ze strony i potencjalnych młodych odbiorców edukacji globalnej, jak i jej edukatorów sygnały powinny być uwzględniane przez osoby i instytucje, które podejmują decyzje dotyczące dalszych działań w sferze edukacji globalnej w Polsce – to zaś umożliwi skuteczne wywiązywanie się tej sfery edukacji ze swojego zadania, jakim jest wyjaśnianie złożoności współczesnego świata i nauka radzenia sobie z nią.

Rekomendowane materiały uwzględniające problematykę migracyjną w edukacji globalnej

Opracowany wykaz zawiera rekomendowane książki i strony internetowe, które mogą stanowić narzędzia wspierające pracę nauczycieli, trenerów, wykładowców i innych osób zaangażowanych w edukację globalną:

- Antonowicz Milena i in. (2012), *Zależności globalne. Scenariusze zajęć lekcyjnych dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Kraków: Polska Zielona Sieć, http://globalnepoludnie.pl/IMG/pdf/ZALEZNOSCI_GLOBALNE.pdf;
- Świderek Małgorzata (2013), *Postaw na rozwój. Zrównoważony! Scenariusze zajęć dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych*, Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, <http://www.globalna.edu.pl/pliki/postaw-na-rozwoj-zrownowazony.pdf>;
- Witkowski Jędrzej i in. (2011), *Świat na wyciągnięcie ręki. Scenariusze zajęć z zakresu edukacji globalnej na godziny wychowawcze*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/CEO/davBinary/Publikacje/ceo_swiat_na_wyciagniecie_reki.pdf;
- Cabezudo Alicia i in., (2012), *Przewodnik po edukacji globalnej. Koncepcje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityki*, Warszawa: Grupa Zagranica, http://nscgloboaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Polish.pdf;
- <http://e-globalna.edu.pl/> – modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej, serwis prowadzony przez Fundację Edukacja dla Demokracji;
- <http://globalna.ceo.org.pl/aktualnosci/jak-rozmawiac-o-uchodzcach-w-polsce> – materiały ćwiczeniowe poświęcone kryzysowi migracyjnemu w serwisie Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Bibliografia

- Antonowicz Milena i in. (2012), *Zależności globalne. Scenariusze zajęć lekcyjnych dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*, Kraków: Polska Zielona Sieć, http://globalnepoludnie.pl/IMG/pdf/ZALEZNOSCI_GLOBALNE.pdf (dostęp 26.05.2016).
- Bereszczyński Marcin (2016), *Patrole ONR na Piotrkowskiej. Radni: Nie ma zgody na prywatną milicję*, „Dziennik Łódzki”, 23 marca, <http://www.dzienniklodzki.pl/>

- wiadomosci/lodz/a/patrole-onr-na-piotrkowskiej-radni-nie-ma-zgody-na-prywatna-milicje,9779430 (dostęp 27.05.2016).
- Cabezudo Alicia i in. (2012), *Przewodnik po edukacji globalnej. Koncepcje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityki*, Warszawa: Grupa Zagranica, http://nscgloaleducation.org/images/Resource_center/GE_Guidelines_Polish.pdf (dostęp 07.05.2016).
- Czerniejewska Izabela (2013), *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Hall Dorota, Mikulska-Jolles Agnieszka (2016), *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- King Martin Luther (1967), *A Christmas Sermon*, <http://www.thekingcenter.org/archive/document/christmas-sermon> (dostęp 15.05.2016).
- Lipska-Badoti Gabriela i in. (2011), *Edukacja globalna w szkole*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polska Akcja Humanitarna, http://www.bezuprzedzen.org/doc/ceo_educacja_globalna_2011_www.pdf (dostęp 29.04.2016).
- O kryzysie migracyjnym po zamachach w Brukseli* (2016), komunikat z badań Centrum Badań Opinii Społecznej nr 69/2016, oprac. Barbara Badora, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_069_16.PDF (dostęp 27.05.2016).
- O'Loughlin Eddie, Wegimont Liam (2009), *Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP.
- PiS wygrał we wszystkich grupach wiekowych. Młodzi nie zawiedli Kukiza i Korwina* (2015), <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/wybory-jak-glosowali-mlodzi-a-inni-wyborcy,589048.html> (dostęp 12 kwietnia 2016).
- Piszel Aleksandra i in. (2010), *Treści edukacji globalnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polska Akcja Humanitarna, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/eg_w_podstawie_programowej.pdf (dostęp 30.04.2016).
- Popow Monika (2015), *Globalna Północ i Globalne Potudnie w dyskursie edukacyjnym. Krytyczna analiza treści podręczników szkolnych*, „Studia Edukacyjne”, 35, 251–273.
- Potkańska Dominika, Baczyński-Sielaczek Rafał (b.d.w.), *Jak rozmawiać na trudne tematy?*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, <http://e-globalna.edu.pl/index.php?etap=10&ci=980> (dostęp 28.09.2016).
- Rudnicki Paweł (2015), *Edukacja globalna w polskich szkołach, czyli refleksje nad pozaformalną zmianą w oświacie w trzech ujęciach*, [w:] Magdalena Kuleta-Hulboj i Marta Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Starnawski Marcin (2015), *Edukacja globalna – perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego*, [w:] Magdalena Kuleta-Hulboj i Marta Gontarska

- (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sztompka Piotr (2010), *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Znak.
- Szymanik Grzegorz (2015), *Dlaczego 5 tys. Polaków polubiło mem z muzulmanami i torami do Birkenau*, „Gazeta Wyborcza”, 29 lipca, <http://wyborcza.pl/duzyformat/1,146230,18447691,dlaczego-5-tys-polakow-polubilo-mem-z-musulmanami-i-torami.html> (dostęp 22.03.2016).
- Świderek Małgorzata (2013), *Postaw na rozwój. Zrównoważony! Scenariusze zajęć dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych*, Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, <http://www.globalna.edu.pl/pliki/postaw-na-rozwoj-zrownowazony.pdf> (dostęp 14.04.2016).
- Warych Piotr (2012), *Edukacja globalna wobec problemów współczesnego świata*, „Homines Hominibus”, 8, 19–32.
- Witkowski Jędrzej i in. (2011), *Świat na wyciągnięcie ręki. Scenariusze zajęć z zakresu edukacji globalnej na godziny wychowawcze*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/CEO/davBinary/Publikacje/ceo_swiat_na_wyciagniecie_reki.pdf (dostęp 10.05.2016).
- Wołoszyn Stefan (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Zieliński Paweł (2011), *Główne dylematy i problemy edukacji globalnej*, „Prace naukowe. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. XX, 53–65.

MIGRATION ISSUES IN GLOBAL EDUCATION IN POLAND

SUMMARY

The aim of this article is to reflect on the presence of migration issues in global education delivered in Poland. A significant increase of interest in this area of education, tackling worldwide processes, dependencies and its consequences, has been noticed in Poland over the recent years. What is the place of migration, refugee, integration and multicultural issues in global education? Which target groups do they appeal to? Does (and how) Polish global education respond to challenges related to the migration crisis and its social controversies? The empiric dimension of this study is enhanced with a qualitative analysis of educational resources (handbooks, syllabuses, etc.) in terms of presence of migration issues and the way they are being presented.

KEY WORDS

global education, migration, refugees, multiculturalism, Global South

BIOGRAMY AUTORÓW I REDAKTOREK

Magdalena Bergmann (dr) – socjolog, adiunkt w Instytucie Nauk Społecznych w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, zainteresowania badawcze: socjologia problemów społecznych, polityka społeczna, rynek pracy, problematyka kobieca.

Justyna Budzińska (dr) – historyk, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Historii Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zainteresowania badawcze: wizualizacje przeszłości, kultura i edukacja historyczna.

Magdalena Kawa (dr) – pedagog, starszy wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie, zainteresowania badawcze: edukacja międzykulturowa, polityka migracyjna Polski, integracja uchodźców w Polsce, edukacja o Holokauście, reprezentacja Holokaustu.

Marta Kotarba (dr) – pedagog, adiunkt w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zainteresowania badawcze: pedagogika porównawcza i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, psychodydaktyka wczesnego nauczania języków obcych, rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci.

Marta Krasuska-Betiuk (dr) – pedagog, adiunkt w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zainteresowania badawcze: dydaktyka języka polskiego, kultura literacka, społeczne reprezentacje w edukacji szkolnej.

Urszula Markowska-Manista (dr) – adiunkt i sekretarz naukowa Katedry UNESCO im. Janusza Korczaka Interdyscyplinarnych Studiów nad Rozwojem i Dobrostanem Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie;

dyrektor programu M.A. Childhood Studies and Children's Rights (MACR) University of Applied Sciences Potsdam. Zainteresowania badawcze: problematyka dziecka marginalizowanego i dyskryminowanego w kontekście edukacji i wychowania w różnorodnych kulturowo środowiskach oraz edukacja i komunikacja międzykulturowa.

Maciej Michalski (dr) – historyk, kierownik Zakładu Historii Kultury Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zainteresowania badawcze: historia kultury ze szczególnym uwzględnieniem medievalizmu wieku XIX i słowianofilstwa; historia kobiet, problematyka gender; historia lokalna.

Barbara Pasamonik (dr hab.) – kulturoznawca i socjolog kultury, profesor nadzwyczajny w Instytucie Filozofii i Socjologii Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zainteresowania badawcze: zderzenia wartości i granice tolerancji w społeczeństwach wielokulturowych, perspektywa gender w studiach migracyjnych, integracja europejskich muzułmanów.

Marzena Piłat (dr) – psycholog, Towarzystwo Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej w Lublinie, zainteresowania badawcze: psychologia międzykulturowa, psychotraumatologia, psychologia migracji i terroryzmu, logoterapia.

Izabela Skórzyńska (dr hab.) – historyk, kierownik Zakładu Dydaktyki Historii Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zainteresowania badawcze: kultura historyczna, w tym: widowiskowe formy pamięci/upamiętniania przeszłości, historia i pamięć kobiet okresu komunizmu; orientacja krytyczna w badaniach nad szkolną narracją historyczną, edukacja międzykulturowa.

Joanna Stepaniuk (dr) – pedagog i nauczyciel, pracuje w Szkole Podstawowej nr 109 im. Batalionów Chłopskich w Warszawie, zainteresowania badawcze: edukacja międzykulturowa, zjawisko migracji i uchodźstwa, prawa dziecka w praktyce edukacyjnej, socjologia edukacji, wolontariat szkolny.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij (dr) – pedagog, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, zainteresowania

badawcze: wsparcie osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności wzrokowej, w obszarze edukacji, integracji społecznej i uprzystępniania dóbr kultury, a także wspieranie uczniów odmiennych kulturowo z wykorzystaniem perspektywy i doświadczeń pedagogiki specjalnej.

Ewelina Zalewska (mgr) – doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zainteresowania badawcze: uchodźcy i imigranci muzułmańscy w Polsce i Europie, islam, edukacja wielokulturowa i międzykulturowa.

Table of Contents

INTRODUCTION	
On the migration crisis from the pedagogical and psychological perspective _____	7
<i>Urszula Markowska-Manista, Barbara Pasamonik</i>	
<i>Emila Śmiechowska-Petrovskij</i>	
TEACHING PROGRAMME OF SUPPORTING PUPILS WITH ADAPTATION PROBLEMS (REFUGEES, NON-NATIVES, RE-MIGRANTS) FOR TEACHERS. ASSUMPTIONS AND EVALUATION _____	15
<i>Justyna Budzińska, Izabela Skórzyńska, Maciej Michalski</i>	
THE STORIES OF THE „OTHER”. INTERCULTURAL ASPECTS OF THE SCHOOL HISTORICAL NARRATION IN THE LIGHT OF THE RESULTS OF THE QUALITATIVE RESEARCH OF POLISH SCHOOL BOOKS FOR HISTORY (SUBJECTS: HISTORY; HISTORY AND SOCIETY; VISUAL ARTS) _____	34
<i>Marta Krasuska-Betiuk, Marta Kotarba</i>	
LANGUAGE EDUCATION OF IMMIGRANT CHILDREN. GLOTTODIDACTICS INTERCULTURAL PERSPECTIVE _____	70
<i>Ewelina Zalewska</i>	
THE EDUCATIONAL SITUATION OF REFUGEES CHILDREN IN POLAND _____	95
<i>Joanna Stepaniuk</i>	
A CULTURALLY DIVERSE STUDENT IN THE SCHOOL – PROBLEM OR EDUCATIONAL CHALLENGE? _____	117
<i>Magdalena Kawa</i>	
REFUGEE CHILDREN IN POLISH SCHOOLS. SUPPORTING ACTIVITIES IN SELECTED SCHOOLS IN THE LUBLIN REGION _____	134
<i>Marzena Pilat</i>	
PSYCHOLOGICAL HELP FOR REFUGEES FROM WAR-STRICKEN COUNTRIES. THE LOGOTHERAPEUTIC APPROACH OF VIKTOR E. FRANKL _____	154
<i>Magdalena Bergmann</i>	
MIGRATION ISSUES IN GLOBAL EDUCATION IN POLAND _____	172
BIOGRAPHY OF AUTHORS AND EDITORS _____	189

Prezentowana publikacja pt. *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* stanowi II tom monografii poświęconej kryzysowi migracyjnemu. Tym razem koncentrujemy się na pedagogicznych i psychologicznych aspektach kryzysu uchodźczego. (...) W drugim tomie monografii proponujemy interdyscyplinarne spojrzenie na wyzwania, jakie niesie ze sobą współczesny kryzys uchodźczy ze szczególnym uwzględnieniem studiów teoretycznych, badań empirycznych, ekspertyz i rozwiązań metodycznych oraz praktyk mieszczących się w obszarze pedagogiki i psychologii. (...) Proponowane przez autorów oddziaływania pedagogiczne są adresowane do obydwu stron międzykulturowego spotkania, celem wsparcia procesu readaptacji uchodźców i integracji migrantów, którzy postanowili osiedlić się w Polsce. Projektowane oddziaływania uwzględniają także zróżnicowane charakterystyki uchodźców i migrantów (wiek, pochodzenie, wykształcenie), gdyż zaproszeni do współpracy przy publikacji pedagogzy specjalizują się w problemach edukacyjnych i wychowawczych dzieci cudzoziemskich i w pracy psychologicznej z osobami przynależącymi do różnych kultur z uwzględnieniem młodzieży i dorosłych cudzoziemców.

Ze Wstępu do II tomu

W ostatnim okresie problem migracji został rzeczywiście zdominowany i podporządkowany polityce bezpieczeństwa, głównie w kontekście narastającego terroryzmu. Obrona przed nim wyzwoliła i spowodowała, że zaczynamy funkcjonować w kulturze strachu przed innymi. Problemem jest niemoc w opanowaniu lęków, (...) wyzwalanie go i rozbudowywanie w kontekście niemożliwości opanowania napływu migrantów do Europy. (...) Uważam, że niniejsza publikacja bardzo dobrze wpisuje się w postulowane zapotrzebowanie społeczne i badawcze. (...) W wielu tekstach czytelnik znajdzie ciekawe poznawczo i metodycznie analizy i interpretacje, odwoływanie się do bogatej w tym zakresie literatury przedmiotu, porównania, prezentacje badań własnych, wskazania i wnioski.

Z recenzji prof. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza

ISBN 978-83-64953-83-5

