

Anna Młynarczuk-Sokołowska



Codziennosc polskiej szkoly

z perspektywy dzieci i mlodzięzy
ze środowiska przymusowych
migrantów



Codziennosc polskiej szkoly

z perspektywy dzieci i mlodzięzy
ze środowiska przymusowych
migrantów

Anna Młynarczuk-Sokołowska

Codziennosc polskiej szkoly

z perspektywy dzieci i mlodziezy
ze sredowiska przymusowych
migrantow



Białystok 2022

Recenzenci

dr hab. Przemysław Grzybowski, prof. UKW
dr hab. Marta Guziuk-Tkacz (UWM)

Opracowanie graficzne

Janina Knap

Redakcja i korekta

Anna Szerszunowicz

Skład i redakcja techniczna

Krzysztof Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2022

ISBN 978-83-7431-756-6

Wydanie publikacji zostało sfinansowane ze środków
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Rysunek na okładce: z archiwum autorki

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok
tel. 85 745 71 20, 85 745 71 02, 85 745 70 59
e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl
<https://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa

volumina.pl sp. z o.o.

SPIS TREŚCI

TYTUŁEM WPROWADZENIA	15
Rozdział 1	
ZARYS ZJAWISKA UCHODŹSTWA W POLSCE. KONTEKSTY HISTORYCZNO-PRAWNE	41
Rozdział 2	
DZIECI I MŁODZIEŻ ZE ŚRODOWISKA PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI	67
2.1. Doświadczenie uchodźstwa – doświadczenie przymusowej migracji – doświadczenie autobiograficzne	67
2.2. Proces stawania się uchodźcą w świetle trudnych, traumatycznych i przełomowych doświadczeń	75
2.3. Codziennosc szkoły jako element świata życia z perspektywy koncepcji Alfreda Schütza	83
2.4. Dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji w kraju azylu w kontekście koncepcji adaptacji społeczno-kulturowej	94
2.5. Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa w świecie polskiej szkoły: Obcy/Inni (?)	110
2.6. Prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w polskich szkołach	120
Rozdział 3	
PROCES BADAWCZY	139
3.1. Założenia paradygmatyczne i perspektywa epistemologiczna przyjęta w badaniach	139
3.1.1. Paradygmat interpretacyjny	139
3.1.2. Konstruktywizm	141
3.2. Specyfika metodologii teorii ugruntowanej	145
3.3. Problematyka badawcza i cele badań	155

3.4. Model procesu badawczego, strategia i metody gromadzenia danych	163
3.5. Dobór i charakterystyka uczestników badań, teren oraz przebieg badań	177
3.6. Rodzaje danych i metody analizy materiału badawczego	184
3.7. Kwestie etyczne	191

Rozdział 4

CODZIENNOŚĆ POLSKIEJ SZKOŁY W NARRACJACH UCZNIÓW ZE ŚRODOWISKA PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW	199
4.1. Motywy uchodźstwa: pomiędzy oswojeniem „trudnego” świata a decyzją o wyjeździe	199
4.1.1. Wprowadzenie	199
4.1.2. Wojna, dyskryminacja, prześladowania jako kontekst przedemigracyjnej rzeczywistości dzieci i młodzieży	200
4.1.3. Podsumowanie	210
4.2. Ucieczka i dotarcie do kraju (pierwszego) azylu: w poszukiwaniu bezpiecznych warunków egzystencji	214
4.2.1. Wprowadzenie	214
4.2.2. W drodze po „azyl”	214
4.2.3. Podsumowanie	226
4.3. Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców: społeczny świat wytwarzania relacji rówieśniczych oraz uczenia się (?)	229
4.3.1. Wprowadzenie	229
4.3.2. Grupa rówieśnicza: pomiędzy samorealizacją wśród Swoich a biernym tolerowaniem Innych (?)	229
4.3.3. Uczenie się języka polskiego jako obcego: źródło motywujących doświadczeń edukacyjnych czy demotywiących epizodów?	235
4.3.4. Podsumowanie	244
4.4. Wybór szkoły: dzieło przypadku czy świadoma decyzja?	248
4.4.1. Wprowadzenie	248
4.4.2. Motywy wyboru szkoły	248
4.4.3. Podsumowanie	258
4.5. Rozpoczęcie nauki w polskiej szkole: „wrzucenie” do nowej rzeczywistości (?)	262
4.5.1. Wprowadzenie	262
4.5.2. Stawianie się członkiem nowej społeczności klasowej: „ani tu, ani tam” (?)	262
4.5.3. Podsumowanie	271

4.6. Codziennosc szkoły w kraju ojczystym a polskiej szkoły: dwa odmienne swiaty (?)	274
4.6.1. Wprowadzenie	274
4.6.2. Zderzenie odmiennych rzeczywistosci edukacyjnych (?)	274
4.6.3. Podsumowanie	288
4.7. W roli ucznia: (bez)refleksyjna „inwestycja” w kapitał ludzki (?)	292
4.7.1. Wprowadzenie	292
4.7.2. Wyzwania i trudności towarzyszące wypełnianiu roli ucznia ..	292
4.7.3. Zasoby odpornościowe dzieci i młodzieży w toku edukacji szkolnej. (Nie)wykorzystany potencjał adaptacyjny (?)	305
4.7.4. Podsumowanie	315
4.8. W roli rówieśnika: wytwarzanie wspólnego rówieśniczego świata czy egzystowanie w ochronnej enklawie Swoich?	321
4.8.1. Wprowadzenie	321
4.8.2. Specyfika relacji rówieśniczych konstruowanych w przestrzeni szkoły	321
4.8.3. Podsumowanie	334
4.9. Przestrzeń w świecie szkoły: czynnik integrujący czy wykluczający? ..	338
4.9.1. Wprowadzenie	338
4.9.2. Od bezosobowej przestrzeni do miejsca autobiograficznego ..	339
4.9.3. Podsumowanie	352
4.10. Kultura uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w edukacji: wielka (nie)obecna (?)	354
4.10.1. Wprowadzenie	354
4.10.2. Poczucie kulturowej przynależności i tożsamość uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji: bogactwo czy (nie)potrzebny balast?	355
4.10.3. Sposoby radzenia sobie z własną przynależnością kulturową w przestrzeni szkoły	364
4.10.4. Podsumowanie	372

Rozdział 5

TEMPORALNY WYMIAR KONSTRUOWANIA RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ PRZEZ DZIECI I MŁODZIEŻ ZE ŚRODOWISKA PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW. (RE)KONSTRUKCJA UCZNIOWSKIEGO DOŚWIADCZANIA CODZIENNOŚCI POLSKIEJ SZKOŁY	378
---	-----

Rozdział 6

MODEL SZKOŁY WRAŻLIWEJ NA INNEGO/OBCEGO: PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH	403
---	-----

SPIS TREŚCI

ZAKOŃCZENIE.....	412
BIBLIOGRAFIA.....	421
Summary.....	453
Spis tabel.....	457
Spis rycin.....	457

TABLE OF CONTENTS

AS AN INTRODUCTION.....	15
Chapter 1	
OUTLINE OF THE PHENOMENON OF REFUGEEISM IN POLAND. HISTORICAL AND LEGAL CONTEXTS.....	41
Chapter 2	
CHILDREN AND YOUTH WITH A REFUGEE BACKGROUND IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM.....	67
2.1. Experience of refugeeism – forced migration experiences – autobiographical experience.....	67
2.2. The process of becoming a refugee in the light of difficult, transformative and traumatic experiences.....	75
2.3. Everydayness of school as an element of the world life from the perspective of Alfred Schütz's concept.....	83
2.4. Children and youth with forced migration experiences in the new socio-cultural reality in the context of socio-cultural adaptation concept.....	94
2.5. Students with a refugee background in the Polish school world: Strangers/Others?.....	110
2.6. Legal and methodological aspects of supporting children and youth with forced migration experiences in Polish schools.....	120
Chapter 3	
RESEARCH PROCESS.....	139
3.1. Paradigmatic assumptions and epistemological perspective adopted in the study.....	139
3.1.1. Interpretative paradigm.....	139
3.1.2. Constructivism.....	141
3.2. The specificity of the grounded theory methodology.....	145

TABLE OF CONTENTS

3.3. Research issues and research goals	155
3.4. Model of the research process, methods and techniques of data collection	163
3.5. Selection and characteristics of the study group, area and the course of research	177
3.6. Types of data and method of analysis of research material	184
3.7. Ethical issues	191
 Chapter 4	
EVERYDAYNESS OF POLISH SCHOOL IN THE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF STUDENTS FROM REFUGEE BACKGROUNDS	199
4.1. Motives of refugeeism: between taming the “difficult” world and the decision to leave	199
4.1.1. Introduction	199
4.1.2. War, discrimination, persecution as a context of the pre-immigration reality of children and youth	200
4.1.3. Summary	210
4.2. Escaping and reaching the country of the (first) asylum: in search of safe living conditions	214
4.2.1. Introduction	214
4.2.2. On the way to asylum	214
4.2.3. Summary	226
4.3. Residence center for foreigners: the social world of creating peer relations and learning	229
4.3.1. Introduction	229
4.3.2. Peer group: between self-realization among one's own group and passive tolerance of Others (?)	229
4.3.3. Learning Polish as a foreign language: a source of motivating educational experiences or demotivating episodes?	235
4.3.4. Summary	244
4.4. Choosing a school: coincidence or a conscious decision?	248
4.4.1. Introduction	248
4.4.2. Motives for choosing a school	248
4.4.3. Summary	258
4.5. Beginnings in Polish school: being thrown into the new school reality (?)	262
4.5.1. Introduction	262
4.5.2. Becoming a member of the new class community: “neither here nor there” (?)	262
4.5.3. Summary	271

4.6. Everydayness of school in the home country and the Polish school: two different worlds (?)	274
4.6.1. Introduction	274
4.6.2. The clash of different educational realities ?	274
4.6.3. Summary	288
4.7. As a student: (without) a reflective “investment” in human capital (?)	292
4.7.1. Introduction	292
4.7.2. Challenges and difficulties associated with fulfilling the role of a student	292
4.7.3. Resilience of children and youth in the school world. (Un)used adaptive potential?	305
4.7.4. Summary	315
4.8. In the role of a peer: creating a common peer world or existence in a protected enclave of one’s own group?	321
4.8.1. Introduction	321
4.8.2. The specificity of peer relations constructed at school	321
4.8.3. Summary	334
4.9. Space in the school world: an integrating or excluding factor?	338
4.9.1. Introduction	338
4.9.2. From an impersonal space to an autobiographical place	339
4.9.3. Summary	352
4.10. Culture of refugee students in school everydayness: a Big Absent One	354
4.10.1. Introduction	354
4.10.2. The sense of cultural belonging and the identity of students from a refugee background: wealth or (un)necessary ballast?	355
4.10.3. Ways of dealing with one’s own cultural identity at school	364
4.10.4. Summary	372

Chapter 5

TEMPORAL DIMENSION OF THE SCHOOL REALITY CONSTRUCTION BY CHILDREN AND YOUTH FROM REFUGEE BACKGROUNDS. RECONSTRUCTION OF THE STUDENT’S EXPERIENCE OF POLISH SCHOOL	378
---	-----

Chapter 6

THE MODEL OF SCHOOL SENSITIVE TOWARDS THE OTHER/STRANGER: METHODOLOGICAL SOLUTIONS	403
---	-----

TABLE OF CONTENTS

CONCLUSION.....	412
BIBLIOGRAPHY.....	421
Summary.....	453
List of tables.....	457
List of figures.....	457

*Bardzo dziękuję naukowcom, wrażliwym na potrzebę „uważania”
głosu dzieci i młodzieży za konsultacje zaprezentowanego
w monografii projektu badawczego, a także wszystkim osobom,
z którymi współpracowałam w toku realizacji badań,
oraz recenzentom książki.*

*Szczególnie serdecznie dziękuję uczniom ze środowiska
przymusowych migrantów, którzy z ogromnym zaufaniem
i zaangażowaniem podzielili się ze mną własną perspektywą
doświadczenia codzienności polskiej szkoły.*

Autorka

TYTUŁEM WPROWADZENIA

Osobisty i zawodowe motywy podjętej w książce problematyki

Książka poświęcona jest (re)konstrukcji codzienności polskiej szkoły doświadczanej przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów¹. Problematyka podjęta w monografii jest wynikiem mojej 14-letniej działalności w środowisku zróżnicowanym kulturowo zarówno w charakterze badacza, jak i praktyka. Od początku swojego zawodowego życia systematycznie pracuję z osobami ze środowiska migracyjnego, a w szczególności z przymusowymi migrantami, którzy pochodzą głównie z Czeczenii i z terenów Ukrainy (w tym Krymu). Wieloletnie zaangażowanie na rzecz wspierania procesów edukacji

¹ W tej monografii termin „migracje” rozumiem szeroko. Obejmuje on różne typy przemieszczania się, zarówno dobrowolne, jak i przymusowe. Natomiast terminy „uchodźstwo” i „przymusowa migracja” traktuję jako synonimy. Posługując się hasłem „osoby z doświadczeniem migracji”, mam na myśli ludzi migrujących z różnych powodów (dobrowolnie lub na skutek przymusu). „Środowisko migracyjne” to natomiast względnie trwałe układy jednostek, grup społecznych i innych zbiorowości ludzkich oddziałujących na rozwój, zachowanie się i aktywność człowieka, które łączy to, że doświadczają migracji (bez względu na jej typ). „Osoby z doświadczeniem uchodźstwa/przymusowej migracji” to ludzie, którzy w związku z obawą o utratę swojego i/lub swoich bliskich bezpieczeństwa, zdrowia i/lub życia opuścili kraj ojczysty. „Środowisko przymusowych migrantów”/uchodźcze to stosunkowo trwałe układy jednostek, grup społecznych i innych zbiorowości ludzkich, oddziałujących na rozwój, zachowanie się i aktywność człowieka. Ludzi tworzących środowisko przymusowych migrantów łączą podobne doświadczenia związane z niedobrowolną migracją. Szczegółowe wyjaśnienia dotyczące terminów „migrant”, „uchodźca”, „środowisko przymusowych migrantów” itd. są przedstawione w podrozdziałach 2.1. *Doświadczenie uchodźstwa...* i 2.2. *Procesy stawania się...*

i integracji osób ze środowiska migracyjnego wyzwoliło we mnie poczucie powinności moralnej dotyczącej ukazania społeczeństwu przyjmującemu codzienności polskiej szkoły doświadczanej przez uczniów pochodzących z rodzin przymusowych migrantów. Przenikanie się dwóch perspektyw, teoretycznej i praktycznej, które od początku, w dialogowej relacji, konstruuja moją ścieżkę zawodową, dało mi szeroką perspektywę spojrzenia na rzeczywistość dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa. Na przestrzeni lat podjęłam szereg inicjatyw badawczych oraz działań o charakterze metodycznym. Nie sposób wspomnieć o wszystkich. Poniżej, w celu nakreślenia kontekstu mojej drogi dochodzenia do tematu podjętego w książce, zasygnalizuję niektóre z nich.

Pracę w środowisku zróżnicowanym kulturowo rozpoczęłam w 2008 roku. Wtedy koncentrowałam się głównie na kwestiach metodyki pracy z dziećmi i młodzieżą oraz osobami dorosłymi z doświadczeniem migracji, czyniąc ten obszar główną płaszczyzną podejmowanych przeze mnie działań naukowych i praktycznych. Interesowała mnie przede wszystkim międzykulturowa edukacja nieformalna, jako płaszczyzna szczególne sprzyjająca integracji międzykulturowej, za sprawą charakterystycznej dla niej metodyki (uczenie się przez doświadczenie i działanie), a także możliwości implementacji instruktywnych rozwiązań metodycznych z zakresu edukacji nieformalnej na płaszczyźnie edukacji formalnej.

W 2008 roku z ramienia Fundacji Dialog (dawniej: Fundacji Edukacji i Twórczości), jako pierwszy autor, podjęłam się opracowania folderu informacyjnego „O Czeczenii i Czeczenach”². Praca nad tą krótką publikacją pozwoliła mi wejść do świata osób doświadczających uchodźstwa pochodzących z Czeczenii w celu realizacji wywiadów na temat ich kultury i sytuacji życiowej. Następnie zaangażowałam się, we współpracy z mgr Katarzyną Potoniec, ówczesną działaczką Fundacji Dialog (z którą współpracowałam przez wiele lat), w organizację wydarzenia „Kaukaskie Zbliżenia: Czeczenia”. Jego celem było przybliżenie społeczności lokalnej wybranych elementów kultury i religii uchodźców

² Uniwersytet w Białymstoku jest i był dla mnie od momentu rozpoczęcia pracy zawodowej podstawowym miejscem pracy. Wszystkie opisane przeze mnie aktywności wykraczające poza pracę na Uniwersytecie miały charakter uzupełniający i były zazwyczaj realizowane w ramach umów zleceń i/lub wolontariatu.

z Czeczenii oraz uwrażliwienie na ich sytuację. W trakcie wydarzenia zostały rozdane wspomniane foldery informacyjne. Po czym, dostrzegając ogromną potrzebę wspierania osób narodowości czeczeńskiej, zdecydowałam się w tandemie z K. Potoniec, na powołanie i koordynowanie pracy interdyscyplinarnej grupy wolontariuszy-studentów Uniwersytetu w Białymstoku (pedagogiki, filologii rosyjskiej, prawa), pomagających dorosłym osobom ze środowiska przymusowych migrantów i ich dzieciom w Białymstoku.

Następnie na przełomie 2008/2009 roku, współpracując z Fundacją Dialog oraz Fundacją Uniwersytetu w Białymstoku, włączając do aktywnej i twórczej pracy studentów pedagogiki Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (dawniej: Wydziału Pedagogiki i Psychologii), nauczycieli i pedagogów, zainicjowałam projekt edukacyjny „Ku wzbogacającej różnorodności”. Przedsięwzięcie to adresowane było do dzieci polskich i czeczeńskich uczęszczających do wybranych białostockich szkół. Projekt, który koordynowałam, stanowił początek prowadzonych przeze mnie badań zakładających aktywne działanie i partycypację w procesie badawczym ich uczestników oraz pracę nad innowacyjnymi rozwiązaniami metodycznymi w obszarze edukacji międzykulturowej. Równolegle do pracy na Uniwersytecie pracowałam wówczas w Fundacji Dialog w charakterze lektora języka polskiego jako obcego z osobami pochodzącymi z Czeczenii. Rozpoczęłam wtedy, we współpracy z panią dyrektorem najbardziej zróżnicowanej kulturowo szkoły w Białymstoku dr Katarzyną Szostak-Król, realizację konkursu adresowanego do dzieci „Różnorodność przestrzeni dialogu”. Doświadczenia wynikające z pracy z migrantami zmotywowały mnie, aby zrealizować większy projekt badawczy, poświęcony międzykulturowej edukacji nieformalnej. Dlatego też w 2010 roku pod naukową opieką prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza podjęłam się systematycznej analizy procesu międzykulturowej edukacji nieformalnej (z uwzględnieniem jej metodyki) zachodzącego w ramach programów i projektów polskich organizacji pozarządowych (doktorski projekt badawczy, finansowany przez Narodowe Centrum Nauki, 2011–2013). W ramach prowadzonych badań interesowały mnie również opinie na temat uczestnictwa w tego typu edukacji różnych grup odbiorców (w tym dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa). Realizowane badania oraz doświadczenia wynikające z pracy z osobami ze środowiska migracyjnego (w tym z dziećmi i młodzieżą na terenie szkół) i tym samym dostrzegane przeze mnie potrzeby związane z rozwijaniem wrażliwości

na odmienność wśród dzieci i młodzieży (zgłaszane również przez władze Białegostoku) w naturalny sposób przełożyły się na zainicjowanie programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego” (2011 – I edycja, 2015 – II edycja). Program, uwzględniający koncepcje i wyniki badań naukowych, dzięki zaangażowaniu interdyscyplinarnego zespołu nauczycieli, edukatorów i studentów jest cyklicznie realizowany na terenie wielu polskich i zagranicznych placówek edukacyjnych.

Od momentu rozpoczęcia pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo badawczo interesowało mnie również nauczanie/uczenie się języka polskiego jako obcego w ujęciu międzykulturowym. W związku z tym, pod wpływem inspiracji czerpanych z praktyki edukacyjnej, podjęłam się realizacji badań naukowych sytuujących się na pograniczu edukacji międzykulturowej i glotto-dydaktyki (m.in. „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci w wieku 7–12 lat”, 2014). Praktykę badawczą poszerzałam o kolejne doświadczenia dotyczące nauczania języka polskiego jako obcego w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, pracując zarówno z dziećmi, jak i osobami dorosłymi (2015–2016). W 2014 roku zainicjowałam powołanie Pracowni Metodyki i Projektowania Edukacji Międzykulturowej przy Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku (pełniąc w latach 2010–2019 funkcję wiceprezesa Zarządu Fundacji), która skupiała teoretyków i praktyków zainteresowanych edukacją międzykulturową.

Prowadzone badania oraz praktyka edukacyjna uświadomiły mi, jak ważne jest metodyczne i merytoryczne wspieranie osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną w trakcie pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Dlatego też od początku pracy zawodowej realizowałam różne inicjatywy rozwijające kompetencje międzykulturowe nauczycieli, pedagogów, dyrektorów, wolontariuszy itd. Przez kilka lat (2012–2015), paralelnie do pracy na Uniwersytecie, pracowałam jako doradca międzykulturowy wspierając m.in. nauczycieli w zakresie pracy z uczniami z doświadczeniem migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo. Te wcześniejsze doświadczenia uwzględniłam w trakcie opracowywania i realizacji programów szkoleniowych skierowanych do kadry pedagogicznej. Instruktywnym przykładem działań szkoleniowych jest zainicjowana przeze mnie I Szkoła Edukacji Międzykulturowej „Cudzoziemcy w przestrzeni edukacji” (2016) oraz II Szkoła Edukacji Międzykulturowej „Wzmacnianie potencjału osobowego dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji” (2022).

Dzięki własnym doświadczeniom naukowym i praktycznym opracowałam również programy zajęć służących kształceniu przyszłych polskich pedagogów i nauczycieli (Warsztaty antydyskryminacyjne, Wybrane aspekty pracy z dzieckiem przynależącym do mniejszości) oraz uczestników programów międzynarodowych (np. Working with culturally diverse group, Designing intercultural projects).

Za efekt prowadzonych przeze mnie analiz badawczych oraz współpracy z nauczycielami, edukatorami i studentami można uznać zainicjowane i współtworzone przeze mnie innowacje pedagogiczne, tj. innowacja programowa i metodyczna, która powstała podczas wspomnianego już programu „Przygody Innego” oraz metoda międzykulturowego portfolio, służąca nauczaniu języka polskiego jako obcego m.in. w ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców, a także następujące publikacje metodyczne: *Ku wzbogacającej różnorodności. Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich* (red. A. Młynarczuk, K. Potoniec, 2009); *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej* (red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, 2011); *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego* (A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, 2014); *Przygody Innego. Bajki na rzecz integracji uczniów cudzoziemskich* (red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, 2015), *Językowa podróż po Polsce. Poradnik metodyczny z programem nauczania języka polskiego jako obcego* (A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, 2019).

Dzieląc się swoimi doświadczeniami z zakresu pracy naukowej i praktycznej, podjęłam w charakterze eksperta współpracę z podmiotami zajmującymi się edukacją na szczeblu krajowym i międzynarodowym m.in. z: Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, jako regionalny ekspert ds. edukacji międzykulturowej w zakresie implementacji Krajowej Ramy Kompetencji Międzykulturowych (2015–2016); Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji (podczas przygotowywania opracowania naukowego dotyczącego różnorodności i inkluzji w edukacji (2019); Urzędem do Spraw Cudzoziemców (praca nad ramowymi programami do nauczania języka polskiego jako obcego w ośrodkach dla cudzoziemców (2015/2016), poradnika metodycznego z programem nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców (2019); Ministerstwem Edukacji Narodowej (w zakresie konsultacji Modelu Edukacji Inkluzyjnej w Polskim Systemie Oświaty (2019);

Instytutem Spraw Publicznych (podczas projektu „Resilience through education for democratic citizenship” (REDE) w ramach programu „Democratic and Inclusive School Culture in Operation” (DISCO) Unii Europejskiej i Rady Europy, realizowanego z Institute for Human Rights, University of Applied Sciences Salzburg, Department for Social Work and Social Innovation (Austria) i Association „Les Militants des Savoirs” (Francja)) itd.

Wiele z przedstawionych działań zostało docenionych na forum regionalnym, krajowym i międzynarodowym. Świadczą o tym m.in. zaproszenia do udziału w konferencjach naukowych i metodycznych oraz spotkaniach mających wpływ na politykę edukacyjną w krajach Unii Europejskiej, np. Group on Promoting Common Values and Inclusive Education and Training (działającej przy Komisji Europejskiej) pod hasłem: Inclusion of Young Refugees and Migrants through education: access, transitions and values (w 2019 r.), oraz wyróżnienia przyznane zrealizowanym przeze mnie inicjatywom, wraz z zespołem naukowców, praktyków i studentów (Inicjatywa Społeczna Roku, 2011), jak również indywidualne, m.in. I miejsce w międzynarodowym konkursie „World Organization for Early Childhood Education” OMEP (2012).

Praca w środowisku zróżnicowanym kulturowo umożliwiła mi wielopłaszczyznowe poznawanie rzeczywistości szkolnej uczniów ze środowiska uchodźczego, a także szerszego kontekstu ich funkcjonowania (ośrodka, szkoły, organizacji pozarządowych). Poza tym systematyczne przenikanie się dwóch odmiennych rzeczywistości szybko umożliwiło mi wykroczenie poza świat instytucji i w naturalny sposób pozwoliło na regularne uczestniczenie w codzienności przymusowych migrantów (udział w świętach religijnych, uroczystościach rodzinnych itd.). Osoby doświadczające uchodźstwa w naturalny sposób stały się integralną częścią mojego świata. Tym samym ja stałam się osobą o statusie Swojego w ich rzeczywistości. To w konsekwencji zaowocowało dialogowym konstruowaniem wspólnego świata, na pograniczu kultur i religii.

Działalność naukowa i praktyczna w środowisku migracyjnym stanowiła i wciąż stanowi płaszczyznę wielowymiarowego poznawania codzienności świata szkoły dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa. A także, co w moim odczuciu można uznać za potencjał, doświadczanie tego świata w wielu różnych sytuacjach (tj. projekty edukacyjne, przerwy, lekcje, zajęcia z języka polskiego jako obcego, rzeczywistość pozaszkolna itd.).

Na przestrzeni lat w trakcie praktyki badawczej i edukacyjnej zaobserwowałam, że uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa wnoszą do polskich szkół zarówno ogromny potencjał osobowy (uzdolnienia, umiejętności, zainteresowania), jak i kulturowy, które są w stanie rozwijać i dzielić się nimi. Szczególnie na początku edukacji towarzyszy im również mniejszy lub większy bagaż trudnych doświadczeń związanych z wojną, czystkami etnicznymi, dyskryminacją oraz stres związany z odnalezieniem się w nowym, odmiennym świecie szkoły. Mimo faktu, iż szkoły starają się coraz częściej podejmować działania wspierające procesy edukacji i integracji uczniów z doświadczaniem przymusowej migracji, ich sytuacja szkolna pozostawia jeszcze wiele do życzenia (więcej: Kształcenie dzieci... Najwyższa Izby Kontroli, 2020). Wciąż głos uczniów ze środowiska przymusowych migrantów nie jest (dostatecznie) słyszany i „uwzględniany” (oznacza to, że (wystarczająco) szanuje się go, docenia, nadaje mu się znaczenie, czyli uprawomocnia się ten głos³). Codziennosc szkół koncentruje się na cyklicznych działaniach mających na celu wspieranie kapitału ludzkiego dzieci i młodzieży i tym samym przygotowywaniu ich do dynamicznego „wspinania się po drabinie edukacji”. To w centrum procesu edukacji sytuuje się (konieczność) intensywnego nabywania nowej wiedzy i umiejętności. Dbłość o dobrostan psychiczny uczniów oraz ich sferę emocjonalną niejednokrotnie stanowi kwestię drugorzędną. A w przypadku dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa dbłość o poczucie bezpieczeństwa, życzliwe, oparte na zainteresowaniu wprowadzanie w świat nowej szkoły jest priorytetem. Wieloletnia praktyka w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazała mi, że uczniowie z doświadczeniem migracyjnym niejednokrotnie są wciąż traktowani przez kadre pedagogiczną w kategoriach problemu czy też (nieraz kolejnej) grupy, która zaniża wyniki szkoły oraz jej pozycję w ogólnodostępnych rankingach. Częstokroć osoby przynależące do tej grupy uczniów są sadzane na ostatnich ławkach, nie są angażowane podczas lekcji, włączane do obchodów szkolnych świąt i uroczystości itd.

Systematyczna i wielopłaszczyznowa praca w warunkach różnorodności kulturowej zmotywowała mnie do rozpoznania rzeczywistości dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów poprzez analizę ich doświadczeń

³ Terminy „uwzględnić”, „uprawomocnić”, „czynić ważnym” są traktowane w tej monografii jako synonimy.

autobiograficznych. Dlatego też, w centrum procesu badawczego sytuując kategorię doświadczenia, w 2017 roku zrealizowałam badania „Doświadczenia cudzoziemców dotyczące akulturacji w Polsce”. Badania te dotyczyły tego, jak dorosłe osoby (które jako dzieci wraz z rodzicami/rodzicem z powodu kryzysu w ich krajach ojczystych i/lub braku życiowej stabilizacji przyjechały do Polski) pamiętają proces akulturacji w nowej rzeczywistości. Analiza wyników tych, jak i wcześniej realizowanych na terenie Polski badań, a także wywiadów prowadzonych w różnych częściach Europy stanowiły istotny element pracy nad książką *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, napisaną z prof. UG dr hab. Adelą Kożyczkowską, ukazującą aspekty funkcjonowania dzieci w różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Do wspomnianych inicjatyw badawczych należą: „Strategies of Immigrants Integration in Portugal on the example of Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes activities” (Portugalia, 2018); „Methodology of Work with Immigrants in the Non-governmental Organization: Diàlegs de dona” (Hiszpania, 2019); „Supporting People with Migrant Background on the example of Mediterranean Country. The Policy and Educational Projects” (SOS Malta Overseas Solidarity, Malta 2018).

Te czynniki w naturalny sposób stworzyły potrzebę opracowania prezentowanego w książce projektu badawczego, który koncentruje się wokół codzienności polskiej szkoły doświadczanej przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. Projekt ten, z uwzględnieniem kwestii etycznych, był konsultowany zarówno z naukowcami zajmującymi się problematyką uchodźstwa i edukacji międzykulturowej w Polsce (m.in. w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej UwB kierowanej przez prof. Jerzego Nikitorowicza), jak i za granicą, m.in. podczas podoktorskich staży naukowych „Working with Culturally Diverse Group – Chosen Problems” w Departamento de Educação Instituto Politécnico de Coimbra (2018) pod opieką prof. Susany Gonçalves i „Integration of Student with Migrant Background in the Space of Formal Education” (2019) w University of Malaga pod kierownictwem prof. Iulii Mancili. Podczas przygotowywania książki korzystałam z nabywanej na przestrzeni lat wiedzy akademickiej oraz doświadczeń badawczych i praktycznych wynikających z pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Udział w „Letniej Szkole Analizy Danych i Metod Badań Jakościowych” (2020) organizowanej przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego umożliwił

mi profesjonalny rozwój kompetencji niezbędnych do analizy danych w teorii ugruntowanej oraz zbudowanie koncepcji analizy zebranego w trakcie badań materiału empirycznego.

Spółeczno-polityczne konteksty przymusowej migracji

Współczesny człowiek żyje w określonym miejscu i czasie, przekracza granice kulturowe i geograficzne. Pokonanie przestrzeni jest być może największą ambicją człowieka. Eksplorowanie globu ziemskiego nie było motywowane wyłącznie przez ekonomiczne pobudki i wyrachowania. Było wyrazem swoistej wyprawy w dal i chęcią dojścia za wszelką cenę tam, gdzie nikt jeszcze nie był (Suchodolski, 1985, s. 110). Współczesny człowiek intensywnie doświadcza świata, co oznacza, że jest aktywnym uczestnikiem rzeczywistości w której żyje. Jego rzeczywistość w coraz mniejszym stopniu jest statyczna, homogeniczna i z ogromną prędkością pędzi do przodu. To z jednej strony stwarza wiele konstruktywnych możliwości, z drugiej jednak wymusza na ludziach życie w warunkach permanentnych zmian i nieprzewidywalności.

Różnorodność kulturowa globu ziemskiego stanowi naturalny element społecznej tkanki. Jest ona postrzegana przez rządy części państw świata jako potencjał, przez inne natomiast jest traktowana w kategoriach niepotrzebnego balastu. Mimo faktu, iż idee humanitaryzmu i dialogu są znamienne dla czasów, w których żyjemy, wciąż dokonywane są zbrodnie przeciwko ludzkości, pogłębia się ksenofobia, podejmowane są intencjonalne akty niszczenia ludzkiego dziedzictwa itd. (Wojnar, 2006, s. 55). Dziś w wielu częściach świata obserwujemy brak stabilizacji politycznej, państwowej i społecznej, konflikty zbrojne oraz wojny, czego implikacją jest rozwarstwienie społeczne i ekonomiczne oraz cała gama problemów o charakterze społecznym. Koloryt współczesności, zarówno jego ciemne, jak i jasne strony, intensyfikuje mobilność współczesnego człowieka (więcej: Koźyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018).

Obecnie coraz więcej ludzi, motywowanych różnym czynnikiem, decyduje się na zmianę miejsca zamieszkania (więcej: World Migration Report 2022). Decyzje dotyczące opuszczenia kraju ojczystego mają zarówno przemyślany charakter, poparty wieloma racjonalnymi argumentami, jak i spontaniczny, dokonujący się z dnia na dzień. Jedną grupę migrantów tworzą osoby dobro-

wolnie opuszczające swój kraj, dla których priorytetem jest poprawa sytuacji ekonomicznej lub samorozwój czy osiągnięcie awansu zawodowego w nowym kraju. A także jednostki samotnie lub wraz ze swoimi rodzinami wyjeżdżające z ojczyzny w obawie utraty zdrowia lub życia, spowodowanej sytuacją w kraju pochodzenia (problem uchodźstwa) (tamże). Cechą znaną dzisiejszych czasów są również reemigracje stanowiące konsekwencję potrzeby powrotu do domu, porażki migracyjnej czy chęci spędzenia okresu emerytalnego w rodzinnych stronach itd. (więcej: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, 2015).

Procesy migracyjne i ich konsekwencje dotyczą również Polski. Mimo faktu, iż dociera do niej relatywnie niewielu cudzoziemców w porównaniu do innych krajów świata (Statystyka migracji na mapie świata, <https://migracje.gov.pl>), to wywodzą się oni z coraz większej liczby miejsc o różnych uwarunkowaniach gospodarczych, społecznych i kulturowych (Danilewicz, 2009, s. 222). W globalizującym się świecie migrant coraz rzadziej postrzegany jest jako „egzotyczna” jednostka ze względu na kolor skóry, język, którym się posługuje, oraz odmienną kulturę. Coraz częściej staje się naturalnym elementem krajobrazu społeczno-demograficznego danego kraju. Zdaniem psychologów społecznych, z czym trudno się nie zgodzić, migrant będzie jednym z bohaterów XXI wieku (Kubitsky, 2012, s. 136).

Migracje są wynikiem działania czynników wypychających (push) i przyciągających (pull) oraz niezgody na egzystencję ludzi w określonych realiach politycznych, społecznych i kulturowych, jak i deprywacji ich potrzeb i dążeń. Dziś wielu ludzi zmuszonych jest do życia w trudnych, a nawet dramatycznych warunkach, które nie dają szans na bezpieczną, harmonijną egzystencję, bezpowrotnie wpisując się w ludzkie biografie. Niejednokrotnie, a w szczególności w przypadku dzieci, przynosi to nieodwracalne konsekwencje w postaci zmian osobowości, zaburzeń rozwojowych, opóźnień edukacyjnych czy przedwczesnego zakończenia edukacji.

Według danych Organizacji Narodów Zjednoczonych aż w 22 krajach świata dzieci i młodzież są szczególnie narażeni na niebezpieczeństwo z powodu konfliktów zbrojnych. Szacuje się, że na całym świecie na obszarach objętych wojną przebywa aż 250 mln dzieci, a co dziewiąte dziecko rodzi się w strefie konfliktu zbrojnego. Konflikt w Syrii trwa już ponad dziesięć lat, a miliony dzieci i młodzieży walczą o zaspokajanie swoich podstawowych potrzeb. Ich

życie toczy się w warunkach ciągłego zagrożenia. Osoby nieletnie stanowią niemal jedną czwartą ofiar cywilnych trwającej od 2015 roku wojny w Jemenie. Według danych organizacji „Save The Children” w ciągu trzech ostatnich lat zginęło w tym kraju ponad 2,3 tysiąca dzieci i młodzieży, a miliony są narażone na śmierć z powodu głodu, chorób i bombardowań. Aktualnie jednym z najbardziej niebezpiecznych państw dla dzieci i młodzieży jest Afganistan. Konflikt między talibami i tak zwanym Państwem Islamskim a rządem w Kabulu nie ustaje i według najnowszych danych ONZ w okresie od stycznia do września 2020 roku z powodu działań radykałów prawie 6 tysięcy osób, w tym jedna trzecia osób nieletnich, zostało tam zabitych lub rannych (Save the Children International Trustees Report 2020).

W 2014 roku rozpoczęła się agresja militarna Rosji na Ukrainę. Działania w tym zakresie obejmowały akcję wojskową Rosji na Krymie i jego aneksję oraz wojnę w Donbasie. Społeczność międzynarodowa, wyrażając swój sprzeciw, od 2014 roku wprowadzała sankcje na Rosję (więcej: Pospieszna, 2018). Potępienie ze strony przedstawicieli wielu krajów świata jednak nie było wystarczająco silnym sygnałem, aby zniechęcić prezydenta Rosji do podjęcia kolejnego kroku. Jesienią 2021 roku Władimir Putin zaczął gromadzić armię w pobliżu granic Ukrainy, na terytorium w Rosji, ale również przy granicy Ukrainy z Białorusią. Intensyfikacja działań rosyjskich, które początkowo przybierały postać wojny hybrydowej, sprawiła, że konflikt zaczął eskalować. W Ukrainie trudno jest mówić o stabilizacji. Nie wiadomo, jak potoczą się dzieje tego państwa.

Mimo faktu, iż w Czeczenii wojny oficjalnie już dawno się zakończyły, sytuacja na jej terenie z perspektywy społeczeństwa nie jest satysfakcjonująca. Rządy prorosyjskiego prezydenta Ramzana Kadyrowa nie zapewniają ludziom przyzwoitych warunków życia oraz poczucia bezpieczeństwa. Trudno jest mówić również o poszanowaniu praw człowieka na różnych płaszczyznach. Utrudniony jest nieraz równy dostęp do edukacji, służby zdrowia itd. Wciąż zdarza się, że ludzie giną bez śladu. W Republice Czeczeńskiej żyje się biednie, toczy się tam wewnętrzny spór społeczeństwa z prorosyjskimi kolaborantami, religijny (między zwolennikami sufizmu a radykalnymi salafitami), ma miejsce rywalizacja między różnymi grupami politycznymi. Tym, co łączy wielu ludzi, jest potrzeba uzyskania niepodległości (więcej: Potocki, 2022). Czeczeni wciąż wyjeżdżają ze swojego kraju, poszukując bezpiecznych i godnych warunków życia.

Komplikująca się od 2020 roku sytuacja polityczna na Białorusi, od sfałszowania wyborów prezydenckich, gdy rządy ponownie objął nieuznany przez część społeczności międzynarodowej Alaksandr Łukaszenka, spowodowała szereg wydarzeń (m.in. prześladowania ludzi i środowisk nieprzychylnych władzy) i doprowadziła do kryzysu humanitarnego na granicy polsko-białoruskiej. Od miesięcy na tym pograniczu, ale także przy granicy litewsko- i łotewsko-białoruskiej gromadzą się migranci pochodzący z Bliskiego Wschodu i przy wsparciu białoruskich służb próbują przedostać się na terytorium Polski i tym samym Unii Europejskiej. Aktualny kryzys migracyjny jest elementem operacji hybrydowej prowadzonej przez białoruskie służby specjalne przy nieoficjalnym udziale służb rosyjskich (więcej: Fraszka, 2021). Ludzie, którzy poszukują bezpiecznych/lepszych warunków życia, są wykorzystywani w okrutny sposób jako narzędzie walki politycznej.

W związku z wojnami toczącymi się na terenie wielu krajów świata oraz mającymi tam miejsce kryzysami nieraz kilkuletnie już dzieci doświadczają głodu, gwałtów, żyją w permanentnej obawie o utratę zdrowia i życia swojego oraz własnej rodziny. W wielu przypadkach skazane są one na bezdomność i tułaczkę, szukanie schronienia w pustostanach, piwnicach i obozach dla uchodźców (tamże). Jeroen W. Knipscheer, Marieke Sleijsen, Trudy Mooren, F. Jackie June ter Heide i Niels Van der Aa (2015, s. 180) wskazują, że najczęściej doświadczane typy zdarzeń traumatyzujących, na które przymusowi migranci doznają ekspozycji, to ryzyko utraty życia, przymusowa separacja od członków rodziny, wiedza o zabójstwie członka rodziny lub innej bliskiej osoby, zagrożenie torturami oraz wiedza o innej (poza zabójstwem) nienaturalnej przyczynie śmierci członka rodziny lub innej bliskiej osoby. Tego typu doświadczenia są traumatyczne z perspektywy psychiki dziecka oraz jego kształtującej się osobowości. Osobowość jako struktura regulująca stosunek człowieka do otoczenia, jest ciągle zależna od stosunków, zależności i działań proponowanych i narzucanych przez świat zewnętrzny (Miller, 1985, s. 125). Doświadczenie dramatu wojny i uchodźstwa wpisujące się w biografię dzieci i młodzieży pozostawia zazwyczaj piętno na ich psychice i w większym lub mniejszym stopniu wpływa zarówno na kształt ich dzieciństwa, jak i dorosłego życia (więcej: Januszewska 2000). Doświadczenia zgromadzone w szczególności w dzieciństwie, a także te z okresu dorastania rzutują na to, jak człowiek postrzega rzeczywistość, co go motywuje do działania, a co zniechęca, jakich

wyborów dokonuje, jak wyglądają jego relacje interpersonalne itd. (Turner, Helms, 1999, s. 161–385). Maria Szczepska-Pustowska (2005, s. 41) zauważa, że „dzieciństwo – szczęśliwe czy nieszczęśliwe, radosne czy smutne, bogate czy biedne – jest tym, co się człowiekowi nieuchronnie przydarza i tym, co towarzyszy mu/ściga go przez całe życie”.

Dzieciństwo, jak i dorastanie w wielu kulturach postrzegane są jako bez troski i magiczny czas, pełen radości i szczęścia. Dziś coraz więcej osób w wieku szkolnym doświadcza różnych typów migracji. Zgodnie z definicją Rady Europy, która funkcjonuje w dokumentach wspólnotowych, dzieci ze środowisk migracyjnych, czyli jednostki z doświadczeniem migracji, to osoby mieszkające w jednym z państw UE, w którym się nie urodziły, bez względu na to, czy są one obywatelami państw trzecich, obywatelami innego państwa UE, czy też uzyskały obywatelstwo państwa przyjmującego (Integrating Students from Migrant Backgrounds Education..., 2019, s. 51).

Za sprawą trudnych, a nawet traumatycznych przeżyć wynikających m.in. z długotrwałego funkcjonowania w warunkach zagrożenia zdrowia i/lub życia, odczuwania braku bezpieczeństwa oraz funkcjonowania w „kulturze niedostatku” (więcej: Kłoskowska, 1972) obraz dzieciństwa i dorastania milionów osób jest daleki od sielankowego. Jak zauważa Wiesław Theiss (1996, s. 11), zdarza się, że czas ten z powodu wpływu skrajnych sytuacji społeczno-politycznych, tj. wojna, ideologiczna przemoc, prześladowania, oraz ich konsekwencji staje się czasem psychicznego i fizycznego zniewolenia (tamże). Okres dzieciństwa i dorastania, a w szczególności ten pierwszy, to czas intensywnego poznawania świata. Wtedy dziecko w spontaniczny sposób (za pomocą gier i zabaw, rozmów z osobami ważnymi itd.), jak i zamierzony (np. w toku uczenia się instytucjonalnego) konstruuje swój świat, uczestnicząc tym samym w procesie poznawania większego świata różnych ludzi i kultur (Nikitorowicz, 2005, s. 23). Przy czym szczególne znaczenie i tym samym punkt odniesienia do zauważania różnic i podobieństw międzyludzkich i międzykulturowych stanowi zawsze mikroświat dziecka, tworzony przez to, co najbliższe sercu, czyli dziedzictwo kulturowe domu rodzinnego (tradycje, zwyczaje, sposób komunikacji itd.) (tamże). Świat ten stanowi płaszczyznę budowania podmiotowości i autonomii dziecka.

W naturę rozwojową jednostki ludzkiej wpisane jest dążenie do autonomii. Oznacza to, że dzieci już od najwcześniejszych lat życia pragną mieć

swoje zdanie, poszukują swojego miejsca w rodzinie, grupie rówieśniczej, pragną wyróżniać się czymś, współzawodniczyć, doskonalić siebie. Z natury są ambitne (więcej: Kielar-Turska, 2017). Rozwój osobowości dzieci oraz sposób psychicznego i społecznego funkcjonowania zależą od szeregu czynników – zarówno tych wrodzonych, jak i środowiskowych. Czynniki te pozostają ze sobą w relacji dialogowej, wywierając na siebie wzajemny wpływ. Zgodnie z teorią systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera osobowość dzieci i młodzieży, umiejętności społeczne, zdolności intelektualne i komunikacyjne, a także ich wygląd zewnętrzny oddziałują na ludzi, a przez to na najbliższe środowisko. Najbliższe środowisko (mikrosystem), konstruowane przez rodzinę, rówieśników, żłobek, szkołę, grupę rówieśniczą, kościół, plac zabaw itd., ma ogromny wpływ na proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Dlatego też, biorąc pod uwagę kształtującą się osobowość, nie bez znaczenia jest to, jak wygląda klimat ich domu rodzinnego, atmosfera, w której wzrastają, jakie możliwości rozwojowe stwarza im ich najbliższe środowisko (rodzina, podwórko, przedszkole, szkoła itd.) i tym samym jaka była/jest sytuacja społeczno-polityczna kraju, w którym wzrastali (cyt. za: Tillmann, 1996, s. 12–14). Istotne dla rozwoju osobowości jest to, czy ich dzieciństwu i dorastaniu towarzyszyło bezpieczeństwo, harmonia i pokój, czy stan zagrożenia, konfliktów, wojny i niedostatku.

Wciąż trwa złożony i wieloaspektowy europejski kryzys migracyjny, który wyraża się między innymi poprzez rosnącą falę niechęci i ksenofobii w społeczeństwach europejskich (Pasamonik, 2017, s. 15–44). Kryzys migracyjny trwa, należy pogodzić się z faktem, że ludzie nie przestaną uciekać ze swoich krajów, dopóki grozić im tam będzie niebezpieczeństwo utraty zdrowia i/lub śmierci, a istniejące warunki nie będą pozwalały na godne i bezpieczne życie. Niemożliwe jest powstrzymanie ludzi przed ucieczką z bombardowanego kraju, w którym panuje totalitarny system i zagrożone jest ich zdrowie i/lub życie (Kawa, 2016, s. 6).

Halina Grzymała-Moszczyńska (2000, s. 26–41) zauważa, że w przypadku zagrożenia życia i/lub zdrowia oraz podjęcia decyzji o zmianie miejsca zamieszkania zarówno dzieci, młodzież, jak i osoby dorosłe już w kraju ojczystym rozpoczynają proces stawania się uchodźcami. W ten sposób wkraczają na „uchodźczy szlak”. Doświadczenia związane z sytuacją w ojczyźnie (wojna, konflikty, prześladowania, łamanie praw człowieka itd.) oraz wyjazd z kraju

ożycystego to dopiero początek uchodźczej ścieżki, która może stać się bardzo zawiła w kraju azylu. Paradoksalnie zmiana miejsca zamieszkania często nie daje psychologicznego poczucia bezpieczeństwa. Przynosi za to coraz to nowsze, obciążające wyzwania, dylematy i trudności. Stanowią one integralny element procedury o przyznanie ochrony międzynarodowej (w tym okresu zamieszkiwania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców) oraz adaptacji społeczno-kulturowej. Na to nakładają się dodatkowo brak domu, pracy, niekorzystna sytuacja ekonomiczna, poczucie wykorzenia, brak więzi społecznych i stabilizacji oraz słaba znajomość języka i kultury dominującej nowego kraju (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 83–109). Immanentnym elementem egzystencji osób doświadczających przymusowej migracji jest więc odczuwanie braku (na różnych płaszczyznach funkcjonowania człowieka), a także często podejrzliwość i niechęć ze strony społeczeństwa przyjmującego. Wszystko to konstruuje psychologiczne i społeczne wymiary uchodźstwa w świadomości ludzi. A w konsekwencji silnie determinuje społeczną wiedzę o tym, kim są osoby ze środowiska przymusowych migrantów. Piętno uchodźstwa jest wyobrażeniem społecznym, które jednak może dramatycznie przesądzać los osób go doświadczających. Osiągnięcie psychologicznego balansu zajmuje nieraz wiele lat (tamże, s. 83–84).

Od początku lat 90. ubiegłego wieku Polska w zinstytucjonalizowany sposób udziela ochrony cudzoziemcom, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to z ratyfikacją w 1991 r. Konwencji dotyczącej statusu uchodźców, sporządzonej w Genewie z dnia 28 lipca 1951 r. (Konwencji Genewskiej z 1951 r.; Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515) oraz Protokołu dotyczącego statusu uchodźców, sporządzonego w Nowym Jorku dnia 31 stycznia 1967 r. (Protokołu Nowojorskiego z 1967 r.; Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517) i tym samym przyjęciem międzynarodowych zobowiązań dotyczących ochrony osób poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji. Liczba osób ubiegających się w RP o ochronę międzynarodową przez lata w porównaniu do innych krajów świata była relatywnie niewielka, o czym jest mowa w rozdziale 1. *Zarys zjawiska uchodźstwa w Polsce. Konteksty historyczno-prawne*. Ich narodowość w dużej mierze zależy od sytuacji w krajach ich pochodzenia. Od lat najliczniejszą grupą cudzoziemców, którzy starają się o nadanie ochrony międzynarodowej w Polsce, są obywatele Federacji Rosyjskiej narodowości czeczeńskiej. Przez wiele lat była to także grupa, która przodowała pod względem pozytywnie

rozpatrywanych wniosków o nadanie ochrony międzynarodowej. Od 2014 roku istotną grupą cudzoziemców poszukujących bezpiecznego życia w Polsce są obywatele Ukrainy (w tym Tatarzy krymscy) (więcej: rozdział 2. *Dzieci i młodzież z doświadczeniem...*).

Stan badań nad uchodźstwem w Polsce

W Polsce od lat prowadzone są badania dotyczące różnych aspektów uchodźstwa w interdyscyplinarnym kontekście. Realizowane przedsięwzięcia badawcze osadzone są w następujących, często przenikających się perspektywach: antropologicznej (Ząbek, Łodziński, 2008), socjologicznej (Grzymała-Kazłowska, Łodziński, 2008), prawnej (Chrzanowska, Gracz, 2007; Klaus, 2008; Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014), psychologicznej (Grzymała-Moszczyńska, 2000; Grzymała-Moszczyńska, Nowicka, 1998) i pedagogicznej (Jaworska, Alieva, 2018; Januszewska, Markowska-Manista, 2017; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016; Kubin, Świerszcz, 2014; Potoniec, 2015; Gmaj, Iglicka, Walczak, 2013; Januszewska, 2010). Tematyka dostępnych analiz jest związana z doświadczeniami cudzoziemców dotyczących przedemigracyjnej fazy stawania się uchodźcą (w tym traumatycznych przeżyć), ucieczki, wybranych zagadnień dotarcia do kraju (pierwszego) azylu, funkcjonowania w ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców, procedury azylowej, kontaktu z odmienną kulturą i językiem oraz kwestii tożsamościowych. Badania związane z problematyką edukacji odnoszą się do stosowanych obecnie w polskim prawodawstwie rozwiązań umożliwiających wspieranie uczniów doświadczających uchodźstwa, edukacyjnej pracy z tą grupą uczniów (w tym praktyki włączające/wykluczające), ich percepcji polskich szkół, postaw polskich rówieśników, dobrych praktyk edukacyjnych itd. Mimo faktu, iż zakres prowadzonych badań oraz stan literatury naukowej na temat wybranych elementów społecznego i edukacyjnego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów poszerza się, jest on wciąż relatywnie wąski. Na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat ukazała się tylko jedna pedagogiczna monografia poświęcona funkcjonowaniu dzieci z doświadczeniem uchodźstwa w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jest to książka autorstwa Edyty Januszewskiej (2010) *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Na uwagę zasługują prace o charakterze

raportów z badań diagnozujące sytuację szkolną przymusowych migrantów, takie jak: *Integracja uczniów uchodźców w Polskiej szkole* (Potoniec, 2015), „*Równe traktowanie po omacku*”. *Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji* (Kubin, Świerszcz – współpraca), *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole* (Gmaj, Iglicka, Walczak, 2013). Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż w ciągu ostatnich dziesięciu lat znacznie poszerzył się, głównie za sprawą organizacji pozarządowych, zakres dostępnej literatury metodycznej, która oferuje użyteczne narzędzia pracy (scenariusze zajęć, propozycje programów, projektów edukacyjnych) w obszarze edukacji międzykulturowej. Do chętnie wykorzystywanych przez nauczycieli i edukatorów publikacji z tego zakresu należą: *Inny w polskiej szkole* (red. Pawlic-Rafałowska, 2010), *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich* (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, Potoniec, 2015).

Mimo iż prowadzenie badań skoncentrowanych wokół szkolnego funkcjonowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa można uznać za jeden z priorytetów nauk społecznych, niniejszy obszar badawczy należy wciąż do niewystarczająco eksplorowanych. Poza tym warto podkreślić, że z analizy treści literatury przedmiotu wynika, że w większości przypadków artykuły naukowe, rozdziały w monografiach wieloautorskich oraz raporty badawcze przygotowywane są z perspektywy osób dorosłych. Wciąż brakuje publikacji sytuujących w centrum procesu badawczego głos dzieci i młodzieży, opracowań rekomendujących wprowadzenie zmian w celu optymalizacji pracy szkół, których podstawę stanowiłaby analiza perspektywy uczniów doświadczających uchodźstwa i tym samym ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, z dbałością o dobrostan psychiczny całej społeczności klasowej/szkolnej.

Dlatego też wyrażam przekonanie, że analizy, takie jak zaprezentowana w niniejszej monografii, poświęcone specyfice doświadczania przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów codzienności świata polskiej szkoły, który jest osadzony w spektrum życia codziennego, mogą mieć istotne znaczenie poznawcze, naukowe oraz praktyczne.

Narracje dzieci i młodzieży są nośnikiem informacji dotyczących tego, jak doświadczają oni rzeczywistości polskiej szkoły, ich sposobów radzenia sobie w świecie i ze światem, czynników determinujących osobowość poszczególnych osób oraz problemów i lęków, z którymi borykają się. W każdej narracji

o charakterze autobiograficznym jest zapisana indywidualna (jednostkowa) prawda o życiu (por. Lalak, 2008, s. 63).

Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2016, s. 36), dyskursywny charakter pedagogiki, jej wielowymiarowy, osadzony jednocześnie w różnych kontekstach przedmiot, transdyscyplinarny charakter stawianych na jej gruncie pytań i ogrom możliwości interpretacyjnych, jakie stają przed badaczem procesów wychowania, sprawia, iż narracyjność i narracja stają się pojęciami bardzo adekwatnymi do potrzeb tej dyscypliny. Pedagogika jako nauka zajmująca się wychowaniem potrzebuje dostępu do szczególnego rodzaju doświadczeń będących udziałem każdej jednostki. Potrzebuje dostępu do doświadczeń dotyczących bycia podmiotem zarówno w roli wychowawcy, jak i wychowanka. Marta Guziuk-Tkacz (2020, s. 78) akcentuje, że pedagogika, podobnie jak inne nauki społeczne o charakterze praktycznym, powinna podążać za zmianami i wymogami współczesności. Tylko elastyczność i dostosowanie oferty dydaktycznej, opiekuńczo-pomocowej i terapeutycznej do jej wyzwań gwarantuje adekwatność tychże propozycji do aktualnych potrzeb, oczekiwań i możliwości człowieka żyjącego w XXI wieku.

Opowieści autobiograficzne jako obiekty badań mogą cechować się różnym stopniem narracyjności. Narracyjność posiada odmienną intensywność w różnorodnych wypowiedziach. Im bardziej narracyjna wypowiedź, tym stanowi lepsze medium rozumienia sposobu nadawania znaczenia życiu przez uczestników badania, bo to właśnie narracyjność opowieści pozwala uzyskać wgląd w sposób przeżywania (doświadczenia) świata i ludzi przez narratora (Sorko, 2009, s. 35–36). Bez względu na stopień narracyjności wypowiedzi analiza autonarracji dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów pozwala zrozumieć ich indywidualny sposób doświadczania codzienności świata polskiej szkoły, ścieżki jej (re)konstruowania, a także efektywne planowanie procesu edukacyjnego i tym samym działań mających na celu wspieranie integracji w przestrzeni szkoły i poza nią. Działanie pedagogiczne ma zawsze odniesienie biograficzne (Lalak, 2008, s. 63).

Wyrażam przekonanie, że prowadzenie badań, które swoim przedmiotem czynią doświadczanie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska uchodźczego, ze względu na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturową i wynikające z niej wyzwania edukacyjne oraz aktualny stan badań naukowych jest zarówno priorytetowym zagadnieniem

społecznym, jak i naukowym ważnym z perspektywy nauk społecznych, a w szczególności pedagogiki międzykulturowej oraz studiów nad dziećmi i młodzieżą.

Tematyka i struktura książki

Książka poświęcona jest (re)konstrukcji codzienności polskiej szkoły doświadczanej przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. W monografii świat szkoły traktuję jako jeden ze światów społecznych, element szerszego świata życia codziennego (więcej: podrozdział 2.3. *Codziennosc szkoły jako element...*). Świat szkoły tworzą występujące w nim mikroświaty, których można wyodrębnić tak naprawdę nieskończenie wiele. Należą do nich m.in. świat poszczególnych grup uczniów, świat nauczycieli, świat klasy szkolnej itd. Światy te w codziennych sytuacjach wzajemnie się przenikają (więcej: Janowski, 1995). Kategorię codzienności rozumiem jako otwarty program badawczy z ogromnym potencjałem poznawczym (Cierzniewska, 2014, s. 45), co daje możliwość odkrywania jej nowych aspektów i kontekstów, którym znaczenie nadają sami uczestnicy badań. Takie postrzeganie kategorii codzienności pozwala także na poszukiwanie oryginalnych perspektyw analizy obszaru badawczego. W toku prowadzonych prac analitycznych przyglądam się, jak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów doświadczają codzienności polskiej szkoły, nabywając wiedzę na temat nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zwracałam uwagę na te elementy świata szkoły, które zostały uznane przez nich za ważne. Z perspektywy podjętych w książce rozważań istotne było rozpoznanie tego, jak ta grupa uczniów kształtuje polskie szkoły i jak one ich kształtują w specyficznych warunkach uchodźstwa. Codzienne zdarzenia dokonujące się w świecie życia szkoły są konkretne i uchwytnie, co daje możliwość oddziaływania na nie i ich przekształcanie. Zrozumienie działania społecznego jest jednak możliwe, gdy ukaże się naturę intersubiektywnego świata społecznego (Schütz, 2008, s. XI). Jeszcze trudniej jest zrozumieć doświadczenia uczniów i przybliżyć się do świata przez nich przeżywanego, gdyż wymyka się on obiektywnym formułom oraz konstruktom.

Zrealizowane przeze mnie badania stanowiły płaszczyznę identyfikacji sposobów rozumienia codziennych zjawisk przez dzieci i młodzież ze środo-

wiska uchodźczego, które tworzą ich wiedzę potoczną. Interesowało mnie to, jak pojawiające się w narracjach uczniów elementy i procesy zachodzące w szkolnej codzienności są przez nich postrzegane, czyli jak uczestnicy badań odbierają je przez zmysły (widzą, słyszą), przeżywane, czyli jakie emocje są wzbudzone, odczuwane w różnych sytuacjach szkolnych oraz jakie reakcje i zachowania im towarzyszą. Istotne dla mnie było, jakie znaczenie nadają oni poszczególnym elementom doświadczanego przez siebie świata szkoły.

Gotowość dzieci i młodzieży do działania i tym samym uczenia się uznałam za potencjał służący konstruowaniu ich własnej rzeczywistości. Wykładnią dla zaprojektowanych przeze mnie badań był **zwrot ku partycypacji i narracji w procesie badawczym**. Zgodnie z przyjętą perspektywą badawczą (paradygmat interpretacyjny) tematyczną ścieżkę realizowanych badań wyznaczali sami ich uczestnicy. To oni wskazywali mi to, co należało do istotnych elementów doświadczanego przez nich świata polskiej szkoły, osadzonego w szerszej rzeczywistości świata życia codziennego. W kontekście konstruktywistycznej orientacji teoretycznej, na której został zbudowany i zrealizowany prezentowany w książce projekt badawczy, wyłonioną w trakcie badań teorię postrzegam jako konstrukt wytwarzany w interakcji badacz–uczestnicy procesu badawczego.

W prezentowanej monografii doświadczenie migracji uchodźczej było traktowane jako odmiana doświadczenia autobiograficznego, które stanowi immanentny element dzieciństwa i dorastania dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów. A także jako czynnik konstruujący jego specyfikę, sposób doświadczania szkolnej codzienności, uruchamiający szereg procesów emocjonalnych i poznawczych, które wzajemnie na siebie oddziałują oraz wpływają na zachowania i wybory ludzkie. To wytwarza specyficzny potencjał trajektoryjny i kształtuje niepowtarzalne biografie dzieci i młodzieży.

Doświadczenie świata polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska uchodźczego dokonywało się w porządku temporalnym korespondującym z procesem stawania się uchodźcą. Mimo iż rozpoczęcie realizacji obowiązku szkolnego przypadło na etap dotarcia i pobytu w kraju pierwszego azylu, to niezwykle istotne z perspektywy konstruowania szkolnej codzienności ze względu na charakterystyczne dla nich wydarzenia i towarzyszące im przeżycia były wcześniejsze, poprzedzające go etapy. Dlatego też analizy zawarte w tej książce odnoszą się do następujących etapów procesu stawania się uchodźcą: przed-

emigracyjny (1), etap ucieczki (2), dotarcia do kraju (pierwszego) azylu (3) oraz osiedlenia się w kraju (stałego) pobytu (4), które stanowią jednocześnie płaszczyznę adaptacji do nowych warunków społeczno-kulturowych oraz stawania się uczniem/rówieśnikiem (z doświadczeniem uchodźstwa).

I tu szczególna uwaga została poświęcona kwestiom kontekstu wyjazdu z kraju ojczystego, zamieszkania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, podjęcia decyzji o wyborze szkoły, wejścia w nowe środowisko szkolne oraz (re)konstrukcji roli ucznia i rówieśnika.

Monografię tworzy sześć komplementarnych części, poprzedzonych wprowadzeniem, w którym prezentuję osobiste i zawodowe motywy podjętej problematyki, społeczno-polityczne konteksty przymusowej migracji, stan badań nad uchodźstwem w Polsce oraz strukturę i tematykę książki.

W pierwszym rozdziale, *Zarys zjawiska uchodźstwa w Polsce. Konteksty historyczno-prawne*, zajmuję się kształtowaniem się zinstytucjonalizowanego systemu przyjmowania osób ubiegających się o ochronę międzynarodową (z uwzględnieniem krajów pochodzenia cudzoziemców) oraz nakreślam rozwój zjawiska przymusowej migracji w Polsce. W tym miejscu chciałabym podkreślić, że ten rozdział stanowi tło dla dalszych rozważań podjętych w książce. W dalszej części monografii koncentruję się na doświadczaniu codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, czego płaszczyznę stanowi proces (nie zjawisko) stawania się uchodźcą, w który z perspektywy biograficznej są oni uwikłani.

Drugim rozdział, *Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów w polskim systemie edukacji*, poświęcony jest analizie głównych zagadnień związanych z funkcjonowaniem w świecie polskiej szkoły tej grupy uczniów. Rozważania zawarte w rozdziale drugim rozpoczynają się od analizy specyfiki tego, co określane jest mianem doświadczenia uchodźstwa. W książce to doświadczenie uchodźstwa traktuję jako doświadczenie autobiograficzne o potencjale edukacyjnym, który motywuje jednostkę do uczenia się w specyficznych warunkach przymusowej migracji. A także jako doświadczenie łączące osoby pochodzące ze środowiska przymusowych migrantów. Następnie analizy koncentruję wokół etapów stawania się uchodźcą. Po czym, w kontekście procesu stawania się uchodźcą, przyglądam się codzienności szkoły rozpatrywanej z perspektywy koncepcji Alfreda Schütza. Ujęcie to sytuuje świat szkoły w szerszym kontekście świata życia codziennego i tym samym stanowi główną płaszczyznę analiz

podjętych w publikacji. Później, na tle procesu enkulturacji, analizuję wybrane koncepcje dotyczące doświadczania odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz adaptacji kulturowej. Następnie skupiam się na kwestii postrzegania przez rówieśników dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów jako Obcych/Innych. W ostatniej części rozdziału koncentruję się na głównych problemach dotyczących doświadczania realiów polskiej szkoły przez dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji, w odniesieniu do regulacji prawnych oraz wybranych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych wspierających włączenie i wzmacnianie procesów edukacji i integracji tej grupy uczniów.

Rozdział trzeci (*Proces badawczy*) poświęcony jest prezentacji kluczowych zagadnień związanych ze zrealizowanymi badaniami. Rozpoczyna się od przedstawienia założeń paradygmatycznych i perspektywy epistemologicznej przyjętej w badaniach. Tym samym przedstawiam w nim uzasadnienie wyboru paradygmatu interpretatywnego oraz podejścia konstruktywistycznego w toku procedury badawczej. Następnie ukazuję specyfikę metodologii teorii ugruntowanej, problematykę badawczą i cele badań, model procesu badawczego oraz strategię i metody gromadzenia danych, dobór i charakterystykę uczestników badań, teren oraz przebieg badań, rodzaje danych i metodę analizy materiału badawczego, a także kwestie etyczne, niezwykle istotne w kontekście realizacji badań dotyczących grupy wrażliwej, jaką stanowią dzieci i młodzież doświadczający uchodźstwa.

Kolejny, czwarty rozdział, *Codziennosc polskiej szkoły w narracjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów*, stanowi prezentację wyników badań własnych. W odniesieniu do poszczególnych etapów „uchodźczej ścieżki”, ukazuję w temporalnym porządku doświadczanie codzienności polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Rozdział ten rozpoczyna się od analizy doświadczeń dzieci i młodzieży dotyczących przedemigracyjnej fazy stawania się uchodźcą. W tym kontekście ukazuję powody dla których wraz z rodzicami opuścili oni swój kraj ojczysty i uczęszczają do polskich szkół. Następnie, na podstawie narracji dzieci i młodzieży została podjęta kwestia ucieczki i dotarcia do kraju (pierwszego) azylu, czyli poszukiwania bezpiecznych warunków egzystencji. Po czym analizy koncentruję na okresie rezydowania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, który z perspektywy dzieci i młodzieży jawił się jako społeczny świat wytwarzania relacji rówieśniczych

oraz uczenia się języka polskiego jako obcego. Następnie skupiam się na problematyce motywów towarzyszących decyzji o wyborze szkoły, przed którą stanęli rodzice oraz dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. W dalszej części książki w centrum sytuuję doświadczanie codzienności świata polskiej szkoły i zarazem (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika przez osoby ze środowiska przymusowych migrantów oraz wątki temu towarzyszące. Ze względu na wielość zagadnień z tym związanych, które pojawiają się w historiach osobistych dzieci i młodzieży, zostały wyodrębnione oddzielne podrozdziały im poświęcone. Ukazują one: początki edukacji w polskich szkołach, różnice i podobieństwa pomiędzy placówkami z kraju pochodzenia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, a polskimi szkołami, które pojawiły się w ich doświadczeniu podczas zetknięcia się dwóch rzeczywistości; kluczowe kwestie dotyczące pełnienia roli ucznia w polskiej szkole, osadzonej w odmiennych realiach społeczno-kulturowych (w tym neoliberalny kontekst edukacji), wyzwania i problemy z tym związane (językowe, wynikające z różnic programowych) oraz źródła wsparcia umożliwiające radzenie sobie z nimi (tj. zasoby odpornościowe); kwestię (re)konstruowania roli rówieśnika, w odniesieniu do typów relacji rówieśniczych nawiązywanych przez uczniów na przestrzeni czasu; problematykę przestrzeni polskiej szkoły oraz kultury uczniów w jej świecie. Zagadnienia związane z przestrzenią szkoły oraz kulturą uczniów ukazują kontekst (re)konstruowania roli rówieśnika i ucznia. Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów przestrzeń szkoły stanowiła płaszczyznę interakcji rówieśniczych oraz pomiędzy uczniami i nauczycielami i tym samym stawania się uczniem i rówieśnikiem w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych. W ich doświadczeniu przestrzeń szkoły jawiła się jako zbiór różnego rodzaju miejsc, któremu znaczenie nadawali oni sami. I w tej przestrzeni kształtowało się poczucie przynależności uczestników badań do grupy rówieśniczej, szkoły, a także związek z kulturą społeczeństwa przyjmującego oraz ich własną tożsamością.

W kolejnym, czwartym rozdziale, prezentuję *Temporalny wymiar konstruowania świata polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów*, stanowiący (re)konstrukcję uczniowskiego doświadczania rzeczywistości szkolnej. W tej części książki formułuję hipotezy stanowiące uogólnienie analiz prezentowanych w rozdziale empirycznym, odnoszące się do trajektorii konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły

przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów uwikłanych w proces stawania się uchodźcą i tym samym adaptacji do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. W następnym, szóstym rozdziale, przedstawiam *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w formie propozycji rozwiązań metodycznych, zbudowany w dialogowej relacji narracji dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach oraz wieloletnich doświadczeń naukowych i praktycznych. Ostatnią merytoryczną część książki stanowi zakończenie, w którym w syntetyczny sposób podsumowuję treści w niej zawarte.

Migracje stanowią naturalną właściwość ludzką oraz znamioną cechę dzisiejszych czasów, czego implikacją jest kulturowe różnicowanie się współczesnych społeczeństw. Fakt przybywania do Polski migrantów może stać się dużym potencjałem, a także źródłem wielu jawnych i ukrytych problemów społecznych. To w dużej mierze od szeroko rozumianej edukacji zależy efektywność procesu integracji dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, a także ich przygotowanie do pełnej partycypacji w nowym i dynamicznie zmieniającym się świecie. Jak zauważa Irena Wojnar „edukacja ma przed sobą wciąż nowe wyzwania i zadania w zakresie przygotowania ludzi do rozwoju własnej osobowości czyli kultury umysłu, kultury współżycia i współdziałania społecznego, odpowiedzialności i pracy. Ma przygotować ludzi do życia w nowej przyszłości, bo przyszłość bowiem będzie zawsze inna niż teraźniejszość” (Wojnar, 2006, s. 55). Praktyki kulturowe o charakterze edukacyjnym decydują o tym, jaki obraz siebie zostanie wcielony w człowieka i jakie rozumienie świata stanie się jego osobistą preferencją (Kożyczkowska, 2016, s. 117). Doświadczenia biograficzne mają charakter intersubiektywny – oznacza to, że człowiek może tworzyć swe życie społeczne i kulturowe, gdy działa z innymi i pośród innych (Schütz, 2008, s. IX–XI). Szkołę można więc traktować jako miejsce autobiograficzne. Dlatego też, doświadczanie i tym samym konstruowanie szkolnej codzienności, osadzonej w szerszym świecie życia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, traktowane było przeze mnie jako proces nabywania doświadczeń autobiograficznych z potencjałem edukacyjnym.

Niniejsza praca ma charakter poznawczy, a w związku z problematyką prowadzonych analiz oraz zamieszczonym w niej *Modelem szkoły wrażliwej na Innego/Obcego*, w formie propozycji rozwiązań metodycznych, może mieć również walory praktyczne, czyli stanowić bodziec do projektowania działań służących optymalizacji procesów edukacji i integracji w szkołach. Moim zamiarem było

zrozumienie doświadczania codzienności świata polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów oraz przedstawienie jego rekonstrukcji. Interesowało mnie to, jak ta grupa uczniów konstruuje swoją rzeczywistość szkolną w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych oraz jak polska szkoła oddziałuje na nich. Ze względu na jakościowy charakter badań i brak możliwości uogólnienia prezentowanych wniosków, przedstawione analizy stanowią (jedynie) pewną ilustrację zjawisk zachodzących w określonym kontekście sytuacyjnym i interakcyjnym. Wyrażam nadzieję, że zaprezentowane w książce wyniki badań okażą się interesującą, wstępną eksploracją obszaru związanego z doświadczaniem szkolnej codzienności przez przymusowych migrantów.

Zrealizowane przeze mnie badania stanowiły płaszczyznę aktywnej partycypacji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa na każdym etapie procesu badawczego (tj. wybór metod, tematyki badań, formułowanie propozycji rozważań metodycznych itd.). Tym samym priorytetem analiz zawartych w tej książce było „uważnienie” głosu dzieci i młodzieży. Przygotowując monografię starałam się poszerzyć stan badań i publikacji poświęconych szkolnej rzeczywistości uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Zależało mi na ukazaniu ich perspektywy patrzenia na polską szkołę, a także szans i zagrożeń stwarzanych przez uchodźczą migrację w kontekście rozwoju osobowości i tożsamości jednostki. Sytuując w centrum prowadzonych prac analitycznych głos dzieci i młodzieży, traktowałam ich zarazem jako badaczy własnej rzeczywistości oraz jako podmioty aktywnie nadające znaczenia własnemu światu i (współ)tworzące go. Zaprezentowałam ich indywidualne sposoby doświadczania świata polskiej szkoły, w które wpisują się przeżycia specyficzne dla przymusowej migracji, uczniowskie dylematy, kłopoty oraz sposoby radzenia sobie z nimi w tym świecie i z tym światem. Zwróciłam uwagę na mikroświat uczniów ze środowiska uchodźczego, konstruowany na pograniczu odmiennych rzeczywistości społeczno-kulturowych, w trakcie życia tam (w kraju ojczystym) i tu (w nowym kraju), procesy związane z wchodzeniem w krąg odmiennej rzeczywistości szkolnej, (re)konstruowanie roli rówieśnika i ucznia, na ich potencjał osobowy, zasoby odpornościowe itd.

Na podstawie zaprezentowanej powyżej analizy literatury przedmiotu dotyczącej problematyki uchodźstwa z zakresu polskiej pedagogiki (w tym pedagogiki międzykulturowej) (zob. m.in. Ogrodzka-Mazur, 2018) można

wnioskować, że podjęta przeze mnie naukowa refleksja i tym samym budowanie teorii naukowej w obszarze doświadczania codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów stanowi nowy wkład do dorobku pedagogiki oraz pedagogiki międzykulturowej.

Zaprezentowane w monografii rozważania, poświęcone codzienności świata szkoły uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej, traktowane jako odmiana doświadczania autobiograficznego z potencjałem edukacyjnym, mogą być przydatne osobom zainteresowanym problematyką niniejszej publikacji zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Mogą być one również użyteczne społecznie w kontekście projektowania zmian w zakresie pracy szkół na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Analiza treści literatury przedmiotu oraz moje doświadczenia związane z wieloletnią pracą w obszarze zróżnicowanym kulturowo pokazują, że zostało już wypracowanych wiele użytecznych rozwiązań systemowych i metodycznych w zakresie wspierania procesów edukacji i integracji uczniów doświadczających przymusowej migracji. Warto jednak podkreślić, że w celu konstruowania otwartych na Innego/Obcego placówek edukacyjnych należy ustawicznie wsłuchiwać się w głos dzieci i młodzieży oraz go „uważniać” czyli szanować ten głos, doceniać go, nadawać mu znaczenie i uprawomocnić poprzez włączanie do projektów optymalizacji pracy polskich przedszkoli i szkół.

ZARYS ZJAWISKA UCHODŹSTWA W POLSCE. KONTEKSTY HISTORYCZNO-PRAWNE

W związku ze swoim położeniem geopolitycznym Polska w coraz większym stopniu uczestniczy w międzynarodowym systemie ochrony osób doświadczających uchodźstwa. Jest to związane z intensyfikacją migracji w różnych częściach świata i tym samym z systematycznie wzrastającą liczbą cudzoziemców ubiegających się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej o ochronę międzynarodową, międzynarodowymi zobowiązaniami dotyczącymi ochrony osób z doświadczeniem uchodźstwa oraz ze zmianami polityki wobec uchodźców w innych krajach UE (Grzymała-Kozłowska, Stefańska, 2014, s. 197–222).

Polska ma relatywnie krótkie doświadczenie w zakresie zorganizowanego udzielania wsparcia osobom, które doświadczyły wojny, prześladowań, nierównego traktowania itd. Jednak, jak zauważyli Maciej Ząbek i Sławomir Łodziński, polskie państwo na przestrzeni dziejów przyjmowało w roli stałych mieszkańców, osadników lub uchodźców, obywateli innych państw. Decydowały o tym najczęściej względy polityczne, a obok nich ekonomiczne. Na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej azyl przed prześladowaniami i dyskryminacją znajdowały osoby uciekające i wyganiane z sąsiednich krajów (więcej: Ząbek, Łodziński, 2008, s. 70). Instruktywnym przykładem jest w tym zakresie sytuacja Żydów niemieckich (aszkenazyjskich) i Romów pochodzących z Niemiec, którzy w XIV–XVI wieku byli wypędzani lub uciekali przed pogromami z terenów państw Europy Zachodniej, zwłaszcza tych będących pod panowaniem Luksemburgów i Habsburgów (Fokus, 1982; Żbikowski, 2005; Ficowski, 1989, s. 9–37; Mirga, Mróz, 1994; Ząbek, Łodziński, 2008, s. 70). Trzeba również pamiętać o prześladowanych innowiercach z Czech, Szkocji czy Holandii w okresie

europiejskich wojen krzyżowych, a także Tatarach uciekających od represji swoich chanów lub osmańskiego despotyzmu (Wróblewski, 1999; Ząbek, Łodziński, 2008, s. 70). Ludzie poszukujący bezpiecznych warunków egzystencji w Polsce znajdowali wówczas ochronę nie jako osoby wyselekcjonowane w procedurach administracyjnych, jak ma to miejsce aktualnie, lecz zbiorowo, jako pewne grupy społeczne. W tamtych czasach nie funkcjonowała również opieka społeczna we współczesnym rozumieniu, jednak cudzoziemców nie pozostawiano samych sobie. Otrzymywali oni rozmaite przywileje królewskie, wielkksiążęce lub nadawane przez poszczególnych właścicieli ziemskich, którzy przy ich przyznawaniu kierowali się nie tyle humanitaryzmem, co dobrze pojętym własnym interesem (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 70). Przymusowi migranci, jak można by ich nazwać używając współczesnej terminologii, na ówczesnych ziemiach polskich zapewniali rozwój handlu, rzemiosła lub zagospodarowanie dotychczasowych nieużytków, a także jak w przypadku Tatarów, dostarczali żołnierzy. Przybyszom z kolei przywileje te pozwalały uzyskać określone dochody i zachować własne systemy jurysdykcji. Choć przed laty nie funkcjonowały również instytucje zajmujące się integracją, to jednak cudzoziemcy integrowali się w Polsce. Z perspektywy współczesnego dyskursu praw człowieka i nowoczesnego państwa system ten cechował się wadami, gdyż przede wszystkim nie dawał jednostce żadnych praw (tamże). Podporządkowywał ją grupie dominującej i dopuszczał do wewnątrzgrupowej dyskryminacji.

W najnowszej historii, a zwłaszcza w okresie ostatnich pięćdziesięciu lat, Polska nie doświadczyła właściwie do 1990 roku napływu cudzoziemców i tym samym jej mieszkańcy nie stanęli przed wyzwaniem systematycznego współegzystowania z Obcymi/Innymi spoza kręgu ludności autochtonicznej, co było charakterystyczne dla krajów Europy Zachodniej (por. Głębiecka, 1999, s. 15). Stopniowo od 1995 roku Polska zaczęła stawać się nie tylko krajem tranzytowym, ale i docelowym dla niektórych grup migrantów. W miarę wzrostu standardu życia atrakcyjność Polski jako miejsca na osiedlenie się zaczęła rosnać, zwłaszcza w perspektywie członkostwa kraju w strukturach UE, a także z uwagi na możliwość ubiegania się o ochronę międzynarodową¹ na terytorium RP (tamże).

¹ W Polsce stosowana jest tzw. jednolita procedura azylowa. W trakcie postępowania o udzielenie ochrony międzynarodowej analizie poddane są nie tylko warunki

Przed laty w Polsce sporadycznie byli przyjmowani imigranci i uchodźcy o innej niż polska narodowości. Początki lat dziewięćdziesiątych XX wieku były czasem gwałtownych zmian politycznych i ekonomicznych w Polsce i innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Stanowiły one tło dla wzmożonej mobilności międzynarodowej: zarówno emigracji z tego regionu, jak i imigracji do niego (Górny et al., 2007, s. 7). Decydowały o tym przede wszystkim względy polityczne i ideologiczne. Zgodnie z Konstytucją z 1952 roku (art. 88), prawo azylu przysługiwało jedynie osobom prześladowanym za obronę interesów mas pracujących, walkę o postęp społeczny, działalność w obronie pokoju, walkę narodowo-wyzwoleńczą lub działalność naukową (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 74). Zakres grup, wobec których Polska miała obowiązek udzielania schronienia, został ograniczony do ludzi wyznających i głoszących tę samą co Polska ideologię komunistyczną. To stanowiło podstawę prawną przyznania azylu politycznego m.in. uchodźcom z Grecji i Chile (Michalski, Cieślak, 1987, s. 42; Ząbek, Łodziński, 2008, s. 74). W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w związku z trwającą w latach 1950–1953 wojną koreańską, która rozpoczęła się od ataku Korei Północnej, wspieranej przez ZSRR i Chiny na Koreę Południową, wspieraną przez siły ONZ, złożone głównie przez żołnierzy ONZ Stanów Zjednoczonych (więcej: Wojna Koreańska 1950–1953...), Polska, znajdująca się wówczas w radzieckiej strefie wpływów, włączyła się w propagandową misję pomocy północnokoreańskim ofiarom (więcej: Wysłane do Polski...). Na początku lat 50. do Polski trafiło 1500 koreańskich dzieci (większość w 1953 roku). Dzieci przyjeżdżały stopniowo. Pierwsza grupa sierot trafiła do domu dziecka zlokalizowanego we wsi Gołotczyzna (więcej: Brandys, 1954; Krysowata, 2013). Najliczniejsza grupa, bo licząca około 2000 osób, schronienie znalazła w budynku szpitala we wsi Płakowice na Śląsku, gdzie spędzili oni sześć lat. Dzieci te po ukończeniu

umożliwiający uznanie danej osoby za uchodźcę, ale także, w razie stwierdzenia, że nie są one spełnione, pod uwagę brane są inne okoliczności skutkujące ochroną przed wydaleniem. Każdy wniosek cudzoziemca o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce traktowany jest jako wniosek o nadanie statusu uchodźcy, chyba że cudzoziemiec wyraźnie zaznaczy, że chodzi mu o azyl. W książce zamiennie używam terminów „ubieganie się o ochronę międzynarodową” i „status uchodźcy”. Prawnie każda aplikacja dotycząca ochrony na terenie RP jest wnioskiem o udzielenie ochrony międzynarodowej. Więcej: dalsza część rozdziału.

szkół zostały odesłane z powrotem do kraju. Poza tym w PRL-u odnotowane zostały dwa przypadki zbiorowego przyjęcia uchodźców. Ludzie ci nie byli jednak określani tym mianem. Pierwszym z nich było przyjęcie w latach 1948–1954 Greków i Macedończyków (żołnierze, dzieci i cywile) w wyniku klęski komunistycznych sił w greckiej wojnie domowej (rozgrywającej się w okresie 1946–1949) (więcej: Kurpiel, 2012, s. 125). Druga sytuacja wiązała się z udzieleniem schronienia w 1973 roku kilkudziesięciu zwolennikom prezydenta Allende z Chile wraz z rodzinami (Usewicz, Kroplewski, 2021, s. 106).

Od czasu zakończenia II wojny światowej aż do początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Polska nie uczestniczyła w międzynarodowym systemie ochrony uchodźców, ponieważ nie była stroną Konwencji Genewskiej o Statusie Uchodźców (więcej: Rafalik, 2012).

W 1990 roku pierwszą grupę uciekinierów skierował do Polski rząd Szwecji. Była to prawie 1000-osobowa grupa obywateli państw afrykańskich oraz arabskich (Somalii, Etiopii, Syrii, Libanu i Iraku), którzy dotarli do Szwecji nielegalnie podróżując wcześniej przez Polskę (tamże, s. 5). Do Szwecji przypłynęli oni promem ze Świnoujścia ze sfalszowanymi wizami lub bez żadnych dokumentów, co nie należy do sytuacji niecodziennych w przypadku osób doświadczających uchodźstwa. Prawdopodobną przyczyną odesłania uciekinierów do Polski były problemy z nadmiarem uchodźców na terenie Szwecji. I tym samym wykorzystanie faktu dojścia do władzy w Polsce rządu solidarnościowego oraz uznanie, że Polska jest już krajem bezpiecznym, będącym w stanie zapewnić przymusowym migrantom bezpieczne warunki egzystencji (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 80). Jak się później okazało, Polska nie była jednak gotowa ani humanitarnie ani prawnie na przyjmowanie osób doświadczających przymusowej migracji. Cudzoziemcy deportowani ze Szwecji znaleźli się pod opieką Polskiego Czerwonego Krzyża (tamże, s. 78–79). Sytuacja związana z przyjęciem obywateli państw afrykańskich i arabskich stanowiła jednak impuls do tworzenia systemu wsparcia osób poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji (Nowicka, Łodziński, 1998, s. 27). W tamtym okresie kraje komunistyczne, choć same nie przyjmowały uchodźców, to osobom poszukującym azylu z Azji i Afryki umożliwiły przybycie do Europy, wydając im wize i wyrażając zgodę na tranzyt przez swoje terytorium na Zachód. W tym okresie nie przestrzegano Konwencji Chicagowskiej z 1949 roku, nakazującej

przewoźnikom sprawdzanie dokumentów podróży uprawniających do wjazdu do kraju docelowego (tamże, s. 80).

Następnie w 1990 roku do Polski dotarło kilkudziesięciu obywateli Albanii, którzy schronili się w ambasadzie polskiej w RP w Tiranie. Później, na skutek upowszechniania przez media informacji o przyjmowaniu cudzoziemców poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji w Polsce, do PCK zaczęło się zgłaszać coraz więcej cudzoziemców, którzy czasowo przebywali w Polsce. Byli to obywatele Botswany, Czechosłowacji, Etiopii, Ghany, Libanu, Libii, Iraku, Jemenu, Nigerii, Rumunii, Syrii, Turcji, Somalii, Zairu oraz ZSRR. Dlatego też pod koniec roku Rada Ministrów podjęła decyzję o utworzeniu stałego Biura Pełnomocnika Ministra Spraw Wewnętrznych do Spraw Uchodźców, który od 1991 roku przejął od PCK całość spraw związanych z pobytem w Polsce osób doświadczających uchodźstwa (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 80). Do końca 1991 roku nie istniały przepisy umożliwiające nadawanie statusu uchodźcy w Polsce (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 199). Przyjmowanie wniosków azylowych stanowiło nieuregulowaną praktykę. Przyjęte wnioski, po wstępnym opracowaniu przesyłano do UNHCR w Genewie. Tam je rozpatrywano i podejmowano decyzje, które były respektowane przez władze polskie (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 80).

W 1991 roku Polska ratyfikowała Konwencję dotyczącą statusu uchodźców (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515) (dalej: Konwencja Genewska) i Protokół dotyczący statusu uchodźców ustanowiony w Nowym Jorku w dniu 31 stycznia 1967 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517) (dalej: Protokół Nowojorski) (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 199). Następnie w 1993 roku implementowała Europejską Konwencję Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 1950 roku, której zapisy odnoszą się również do sposobu traktowania osób doświadczających uchodźstwa i innych grup cudzoziemców. Przyjęcie wyżej wymienionych aktów prawnych rozpoczęło historię zinstytucjonalizowanego przyjmowania uchodźców w Polsce, w kraju budującym ład demokratyczny. W związku z ratyfikacją dokumentów międzynarodowego prawa humanitarnego na płaszczyźnie prawodawstwa zakres znaczeniowy terminu uchodźca został poszerzony, a ochrona cudzoziemców w Polsce została zalegalizowana. Wnioski o status uchodźcy zaczęto rozpatrywać samodzielnie (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 81). Według Konwencji Genewskiej uchodźcą jest osoba, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu

rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu poglądów politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, oraz nie może lub nie chce z powodu tych obaw skorzystać z ochrony tego państwa” (Konwencja dotycząca... (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515), art. 1, s. 3).

Ratyfikacja Konwencji Genewskiej oraz Protokołu Nowojorskiego, a także porozumienie Polski z państwami tworzącymi strefę Schengen, dotycząca ruchu bezwizowego, wymusiły nowelizację art. 88 Konstytucji z 1952 oraz nowelizację ustawy o cudzoziemcach z 1963 r. Artykuł 88 został pozbawiony wyraźnych konotacji politycznych i ograniczył się do stwierdzenia, że „obywatele innych państw i bezpaństwowcy mogą korzystać z azylu na zasadach określonych ustawą”. W nowelizacji ustawy pojawiła się instytucja uchodźcy, przepisy odnoszące się do osób ubiegających się o status uchodźcy oraz zasady przyznawania tego statusu. Organem uprawnionym do nadawania ochrony międzynarodowej został Minister Spraw Wewnętrznych, który decyzje w tym zakresie podejmował z Ministrem Spraw Zagranicznych (więcej: Ząbek, Łodziński, 2008, s. 82). Liczba osób ubiegających się o ochronę w Polsce zaczęła wzrastać, jednak nie przekraczała jednego tysiąca osób rocznie. W 1992 roku został otwarty ośrodek dla cudzoziemców w Podkowie Leśniej-Dębaku, w którym były kwaterowane osoby ubiegające się o status uchodźcy do momentu uregulowania sytuacji prawnej (tamże).

Rozpoczęcie przyznawania statusu uchodźcy dało nadzieję zalegalizowania pobytu dużej grupie cudzoziemców studiujących w Polsce, którzy pochodzili z Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. Nie mieli oni wcześniej innej możliwości na zalegalizowanie pobytu poza zawarciem związku małżeńskiego z obywatelem/ką Polski. Z czasem tych przypadków było coraz mniej (tamże, s. 81).

W latach 1992–1993 dominującą grupą ubiegającą się o status uchodźcy w Polsce stanowiły osoby pochodzące z byłej Jugosławii, w związku z wojną na terenie Chorwacji oraz Bośni i Hercegowiny. Uregulowanie sytuacji prawnej tej grupy było problematyczne dlatego, że nie byli to uchodźcy w rozumieniu konwencji genewskiej, ale uciekinierzy wojenni. W Polsce nie było wówczas instytucji ochrony czasowej i została przyjęta zasada nadawania statusu uchodźcy wszystkim. Z czasem wszystkie osoby pochodzące z byłej Jugosławii opuściły Polskę (więcej: Uchodźcy z b. Jugosławii...). Od początku

powstania systemu przyjmowania uchodźców do Polski trafiały osoby z niemal wszystkich krajów świata, w których toczyły się konflikty zbrojne i łamane były prawa człowieka. W latach 1992–1993 wśród przymusowych migrantów najczęściej było obywateli Etiopii, Armenii, Iraku oraz Libanu (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 82).

W 1993 roku na mocy rozporządzenia Rady Ministrów, Biuro Pełnomocnika MSW ds. Uchodźców przekształcono w Biuro do Spraw Migracji i Uchodźstwa MSW. Wtedy, w związku rozszerzeniem się zakresu zadań związanych z legalizacją pobytu cudzoziemców w Polsce, zostało ono na trwałe osadzone w strukturze administracyjnej państwa (tamże). W 1996 roku liczba cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową przekroczyła już ponad trzy tysiące. Po reformie struktur administracyjnych państwa MSW zostało przekształcone w Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Natomiast Biuro ds. Migracji i Uchodźstwa przekształcono w Departament ds. Migracji i Uchodźstwa MSWiA. Biuro pełniło wyłącznie wykonawcze zadania, a Departament merytoryczne (tamże, s. 86).

Późniejsze lata, aż do 1999 roku, charakteryzowały się wyraźną tendencją do przewagi liczebnej wśród osób ubiegających się o ochronę jednej lub kilku narodowości. Na przykład w roku 1994, w związku z sytuacją w kraju, przeważali przymusowi migranci z Armenii. W latach 1995–1996 dominowali uchodźcy z Azji Południowej (Indie, Pakistan, Afganistan, Sri Lanka, Bangladesz). W roku 1997 o nadanie statusu uchodźcy ubiegali się licznie obywatele Somalii i ponownie Armenii, w roku 1998 Bułgarzy i Rumuni. Poza tym w statystykach pojawiały się pojedyncze osoby doświadczające uchodźstwa z wielu innych państw świata. Napływ uchodźców cechował się dużą dynamiką, a od roku 1998 ponownie zanotowano znaczący wzrost liczby składanych wniosków (tamże).

Po 1998 roku liczba osób ubiegających się o status uchodźcy wzrosła do około 4 tys. rocznie. Statystyki utrzymywały się na tym poziomie aż do 2003 roku, później odnotowano kolejny skok liczby aplikantów do 6–7 tys. osób rocznie (tamże, s. 91). Wtedy do Polski zaczęły przyjeżdżać osoby pochodzące z Czeczenii, które szybko stały się główną grupą cudzoziemców starających się o status uchodźcy w Polsce (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 210). Za ich sprawą zaczęła rosnąć ogólna liczba cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową. Przyczyną aplikowania o status

uchodźcy w Polsce przez osoby narodowości czeczeńskiej był/jest konflikt czeczeńsko-rosyjski, czyli dwie wojny, które rozegrały się na terenie kraju (w latach 1994–1996 i 1999–2000), kontynuowanej w formie walki partyzantkiej do 2009 roku, a także konsekwencje tych wojen doświadczane przez ludność cywilną (tj. brak stabilizacji, korupcja czy też bezrobocie) oraz funkcjonowanie Republiki Czeczeńskiej uzależnionej od Rosji (więcej: Trojan, 2018). Szczególnie od wybuchu drugiej wojny czeczeńskiej w 1999 roku do roku 2008 wśród cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy w Polsce zdecydowanie najwięcej było Czeczenów. W latach 2006–2008 obywatele Czeczenii stanowili ponad 90% wszystkich wnioskodawców (Grzymała-Każłowska, Stefańska, 2014, s. 210). Po 2008 roku osoby narodowości czeczeńskiej nadal przeważały wśród wnioskodawców, i tak dzieje się po dzień dzisiejszy, ale odsetek ten był/jest już niższy (zob. dane Urzędu ds. Cudzoziemców, 2008–2020).

Jeśli chodzi o pozostałe grupy przymusowych migrantów, praktycznie nie odnotowano zmian. Kryzysy i konflikty w Azji i Afryce przekładały się na większą lub mniejszą obecność w Polsce osób doświadczających uchodźstwa z tamtych regionów. Inna tendencja obserwowana w latach dziewięćdziesiątych to wzrost liczby ubiegających się o status uchodźcy Ormian, Romów pochodzących z Rumunii i Bułgarii oraz niekiedy Wietnamczyków. Część osób przynależących do tych grup próbowała samodzielnie odnaleźć się w Polsce (m.in. decydując się na pobyt nielegalny) (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 91). W 1999 roku ewakuowano około tysiąca osób doświadczających wojny w Kosowie. Wszyscy oni jednak po krótkim pobycie na terenie Polski powrócili do kraju ojczystego, nie wchodząc, poza jedną rodziną, w procedurę o nadanie ochrony międzynarodowej (tamże, s. 92).

Pierwszy okres budowy systemu udzielania ochrony przymusowym migrantom w Polsce zakończył się przyjęciem ważnych i nowych regulacji prawnych. Pierwszą z nich stanowił art. 56 nowej Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku. Zgodnie z nim „1. Cudzoziemcowi, który w Rzeczypospolitej Polskiej poszukuje ochrony przed prześladowaniem, może być przyznany status uchodźcy zgodnie z wiążącymi Rzeczpospolitą Polską umowami międzynarodowymi” (Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997). Zasady przyznawania azylu i statusu uchodźcy, a także inne zagadnienia związane z polityką wobec cudzoziemców znalazły swoje odzwierciedlenie w nowej usta-

wie o cudzoziemcach (Ustawa z dnia 25 czerwca 1997 r. o cudzoziemcach, Dz.U. 1997 nr 114 poz. 739), która została przyjęta przez Sejm w 1997 roku. W tej ustawie została zwrócona uwaga na podtrzymywanie jedności rodziny uchodźczej. Oznacza to, że małżonkowi i rodzinie uchodźcy nadaje się również status uchodźcy. W 1997 roku powołano w Polsce Międzyresortowy Zespół do Spraw Migracji jako organ opiniodawczy w sprawach polityki migracyjnej państwa. Do zadań Departamentu do Spraw Migracji i Uchodźstwa MSWiA należało już nie tylko przyjmowanie wniosków od osób poszukujących azylu, rozpatrywanie ich oraz wydawanie decyzji statutowych. Obowiązkiem tej instytucji stało się również wykonywanie wszystkich czynności, które towarzyszyły tym postępowaniom (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 89). Napływ cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy spowodował konieczność otwierania kolejnych ośrodków pobytowych. W Lublinie, Rabce i Smoszewie rozpoczęły swoją działalność nowe ośrodki. Ośrodek w Dębaku zaczął pełnić rolę Centralnego Ośrodka Receptyjnego, odgrywając istotną rolę w przyznawaniu uchodźcom świadczeń socjalnych. Nadzór nad ośrodkiem sprawował również Departament, który poza tym podejmował w latach 1992–1998 próby opracowania i wdrożenia programów mających na celu integrację przymusowych migrantów. Mimo szeregu zmian niestety dla większości osób doświadczających uchodźstwa Polska wciąż nie była krajem, w którym mogłyby one zintegrować się oraz realizować się na różnych płaszczyznach. Trudności, na jakie napotykali uchodźcy, np. dotyczące wynajmu mieszkania, znalezienia pracy, uzyskania zarobku, sprawiły, że nawet te osoby, które otrzymały pozytywną decyzję statutową i wiązały swoje plany życiowe z Polską, w końcu decydowały się na wyjazd (tamże s. 89–99).

W 1999 roku, na skutek zmiany regulaminu organizacyjnego MSWiA, rozszerzono zakres zadań Departamentu o zagadnienia wynikające z nadzoru resortu nad Strażą Graniczną. W związku z tym została również zmieniona nazwa na Departament Ochrony Granic, Migracji i Uchodźstwa MSWiA. W takiej formie Departament funkcjonował kilkanaście miesięcy. W 2001 roku Departament powrócił do starej formuły Departamentu Migracji i Uchodźstwa MSWiA (Florczak, 2003, s. 209–211). W związku z reformą administracji publicznej powołano w strukturze grupy MSWiA oddzielny Urząd do Spraw Repatriacji i Cudzoziemców. Od tej pory decyzje statutowe wydawał już nie Minister MSWiA, ale prezes Urzędu (tamże).

Powołanie Urzędu stanowiło wynik konieczności nowelizacji w 2001 roku ustawy z 1997 o cudzoziemcach. Ustawa była nowelizowana z zamiarem uspołecznienia polskiego prawodawstwa z wymogami UE, kompleksowego zajmowania się problematyką cudzoziemców w zakresie obywatelstwa, repatriacji oraz w sprawach o nadawanie statusu uchodźcy i legalizacji pobytu. Utworzenie Urzędu miało umożliwić uniknięcie konieczności wydania wielu decyzji przez poszczególne departamenty MSWiA oraz przyspieszyć procedury administracyjne (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 93). Straż Graniczna, z którą Urząd nawiązał współpracę, przejęła część dotychczasowych obowiązków związanych z przyjmowaniem wniosków o nadanie statusu uchodźcy oraz w sprawach wszczęcia postępowania (tamże, s. 94).

We wrześniu 2003 roku weszła w życie regulacja Dublin II. Polskę zaczęła obowiązywać w dniu przyjęcia do Unii Europejskiej. Jej celem było ustalenie, które z państw należących do wspólnoty jest odpowiedzialne za rozpatrzenie wniosku o ochronę międzynarodową. Dublin II stworzono z myślą o tym, żeby zapobiec sytuacji, w której cudzoziemiec ubiega się o status w wielu krajach oraz aby jego wniosek został sprawiedliwie rozpatrzony w jednym z krajów UE (więcej: Rozporządzenie Rady (WE) nr 343/2003 z dnia 18 lutego 2003 r...; Sajewicz, 2013, s. 1–2; UNHCR, Dublin II wymaga istotnych zmian). Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej wiązało się z obowiązkiem dostosowania polskiego prawodawstwa do standardów unijnych. Polska, przed planowaną akcesją do Unii Europejskiej, zobowiązała się do implementacji dyrektyw i rozporządzeń unijnych wydanych w celu zachowania spójności systemów azylowych państw członkowskich (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 199–200). W 2003 roku ustawa z 1997 roku o cudzoziemcach została uchylona w związku z zawartymi w niej nieścisłościami/błędami (Rafalik, 2012, s. 7). W roku 2003 Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił dwie ustawy dotyczące cudzoziemców: Ustawę o cudzoziemcach oraz Ustawę o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Obydwie weszły w życie 2003 roku i (ze zmianami) obowiązują do dziś (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 199–200). Na mocy ustawy o cudzoziemcach została wprowadzona do polskiego prawodawstwa instytucja abolicji, umożliwiająca zalegalizowanie pobytu osób przebywających nielegalnie na terenie Polski. Instytucja ta była wprowadzona głównie z myślą o Ormianach i obowiązywała tylko do końca roku, a skorzystało z niej 3218 osób. Poza tym wprowadzono

również tzw. małą abolicję, która dawała możliwość opuszczenia Polski bez konieczności ponoszenia konsekwencji w związku z nielegalnym pobytom. Skorzystały z niej 282 osoby (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 94; Ormianie polscy..., 2014).

Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu Cudzoziemcom Ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej unormowała wiele zapisów z Konwencji Genewskiej dotyczących m.in. zasad wydawania dokumentów, zasad ochrony cudzoziemców przed wydaleniem (tj. odesłaniem do kraju pochodzenia), w którym mogliby być prześladowani oraz kwestie współpracy z Wysokim Komisarzem Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców. Ustawa ta uregulowała również to, kogo można uznać za uchodźcę, a dzięki niej zostały wprowadzone inne niż status uchodźcy formy ochrony na terytorium Polski. Wprowadzono do niej także nowe zapisy dotyczące pomocy społecznej dla cudzoziemców oczekujących na decyzję w swojej sprawie (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 199–200). Ustawa wprowadziła instytucję pobytu tolerowanego, skierowanego głównie do cudzoziemców pochodzących z Czeczenii, którzy zaczęli stanowić najliczniejszą grupę osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce. Pobyt tolerowany został wprowadzony w związku z faktem, że tylko nieliczna grupa osób pochodzących z Czeczenii spełniała warunki zapisane w Konwencji Genewskiej i mogła otrzymać status uchodźcy. Ze względu na toczącą się tam wojnę lub z innych przyczyn nie było można odesłać do kraju pochodzenia osób, których sytuacja nie odpowiadała kryteriom zawartym w Konwencji Genewskiej i pozostawali oni na terenie Polski nielegalnie. Pobyt tolerowany legalizował sytuację cudzoziemców oraz dawał im m.in. prawo do pracy (tamże, s. 95).

Przymusowi migranci, którym przyznano status uchodźcy, otrzymali prawo do korzystania z pomocy społecznej w formie udziału w indywidualnych programach integracji (Miształ, 2013, s. 357). Szczegóły udziału w programach integracji zostały określone przez ustawę o pomocy społecznej. Według art. 93 ust. 1 pomoc dla cudzoziemca jest realizowana w ramach indywidualnego programu integracji, uzgodnionego między powiatowym centrum pomocy rodzinie a cudzoziemcem. Wysokość, zakres i formy pomocy są ustalane w zależności od indywidualnej sytuacji życiowej cudzoziemca i jego rodziny (Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593).

Osoby objęte pobytem tolerowanym nie mogły jednak uczestniczyć w prowadzonych w Polsce rocznych indywidualnych programach integracyjnych, co znacznie utrudniało adaptację do nowych warunków społeczno-kulturowych, wzbudzało krytykę ze strony organizacji pozarządowych/humanitarnych, a cudzoziemców motywowało do ponownego aplikowania o nadanie statusu uchodźcy, przedłużając tym samym okres oczekiwania na uregulowanie sytuacji prawnej. Powtarzające się składanie wniosków o ochronę międzynarodową przez te same osoby nasiliło się w szczególności w 2006 roku (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 95). Spowodowało to konieczność wprowadzania zmian do ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP. Zmiany te polegały na tym, że cudzoziemcy z pobytem tolerowanym, którzy składali wnioski o status uchodźcy, nie mieli prawa do korzystania z pomocy dla osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy. Nie przyniosło to jednak oczekiwanych rezultatów (tamże, s. 96).

Wzrost wniosków składanych przez cudzoziemców o nadanie ochrony międzynarodowej stworzył dwa poważne wyzwania dla polityki państwa w tym zakresie. Wiązał się z koniecznością zapewnienia nowych miejsc w ośrodkach dla cudzoziemców, co wywołało potrzebę przebudowy już istniejących placówek oraz poszukiwania nowych. Zwiększona liczba pozwoleń na pobyt tolerowany, w naturalny sposób dotycząca głównej grupy cudzoziemców aplikujących o ochronę międzynarodową pochodzących z Czeczenii, powodowała napięcia związane z brakiem prawnych możliwości integracji tej grupy. W związku z tym zostały podjęte prace nad projektem zmian w ustawie o pomocy świadczonej osobom, którym przyznano pobyt tolerowany (więcej: Ząbek, Łodziński, 2008, s. 96; Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 199–200).

Coraz większa liczba uchodźców napływających do Polski spowodowała konieczność otwierania kolejnych ośrodków pobytowych. Pod koniec 2006 roku na terenie Polski istniało już 17 ośrodków. Ogółem mogły przyjąć ponad 4 tys. osób. W przypadku dzieci i młodzieży bez opieki korzystano z miejsc w domach dziecka (Kępiński, 2005, s. 35–36).

W 2007 roku weszła w życie nowelizacja uchwały o cudzoziemcach. W związku z tym z dotychczasowego urzędu wyłączono sprawy związane z repatriacją i obywatelstwem oraz procedurą migracyjną tworząc dla nich w ramach MSWiA dwa oddzielne departamenty. Dotychczasowy Urząd zmienił nazwę na Urząd do Spraw Cudzoziemców, na którego czele stał szef, nad

którym nadzór sprawował Minister właściwy do Spraw Wewnętrznych (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 97).

W 2008 roku miała miejsce nowelizacja ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP i tym samym weszły w życie jej postanowienia. Zamierzeniem ustawodawcy było zatrzymanie działań polegających na wielokrotnym inicjowaniu postępowania o status uchodźcy w celu przedłużenia okresu korzystania ze świadczeń socjalnych. Wprowadzono wówczas ochronę uzupełniającą. Ochrona uzupełniająca była/jest przyznawana osobom, które nie otrzymały statusu uchodźcy i w przypadku powrotu do swojego kraju byłyby realnie narażone na karę śmierci, egzekucję, tortury, nieludzkie lub poniżające traktowanie, poważne zagrożenie życia lub zdrowia, wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji wewnętrznego lub międzynarodowego konfliktu zbrojnego. Instytucja ochrony uzupełniającej zmieniła istotę pobytu tolerowanego, który był nadawany w związku z naruszeniem prawa do życia rodzinnego, praw dziecka oraz brakiem możliwości wykonania decyzji o wydaleniu cudzoziemca z terytorium Polski (Grzymała-Kozłowska, Stefańska, 2014, s. 209–212).

Na przestrzeni lat najczęściej zmieniane były kryteria przyznawania zgody na pobyt tolerowany. Przed majem 2008 roku była ona udzielana na podobnych zasadach, co obecnie ochrona uzupełniająca. A od 1 maja 2014 roku, a więc od wejścia w życie nowej ustawy o cudzoziemcach z 2013 roku, pobyt tolerowany jest przyznawany w wyjątkowych sytuacjach, gdy nie jest możliwe przyznanie zgody na pobyt ze względów humanitarnych, albo ze względów technicznych (np. gdy cudzoziemiec nie ma dokumentu tożsamości, na podstawie którego można by zobowiązać go do powrotu). Nowa ustawa o cudzoziemcach z 2013 r. wprowadziła trzy nowe formy ochrony, tj. zgoda na pobyt ze względów humanitarnych oraz zezwolenie na pobyt czasowy wydawane ze względu na poszanowanie prawa do życia rodzinnego oraz zezwolenie na pobyt czasowy wydawane w związku z ochroną praw dziecka (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz.U. 2013 poz. 1650) (zob. tabela 1).

W 2009 roku wśród osób ubiegających się o status uchodźcy w Polsce pojawiła się druga, znacznie liczniejsza od innych, grupa wnioskodawców. Byli to obywatele Gruzji. W 2009 roku aż 4214 Gruzynów złożyło wnioski o status uchodźcy w Polsce. W kolejnych dwóch latach ich liczba spadła do 1082

w 2010 roku i 1735 w 2011 roku, potem jednak znowu się wyraźnie powiększyła do 3234 osób w 2012 roku, a następnie spadła do 1212 w 2013 roku. Kolejne, już znacznie mniej liczne grupy, które starały się o status uchodźcy w Polsce, to obywatele Armenii i Syrii. Odpowiednio w 2012 roku osób starających się o ochronę międzynarodową było 413 i 107, a w 2013 roku – 205 i 252. Do pozostałych relatywnie najbardziej licznych wnioskodawców w latach 2012–2013 należeli cudzoziemcy z Kazachstanu, Afganistanu, Egiptu i Ukrainy (Grzymała-Kozłowska, Stefańska, 2014, s. 210).

Tabela 1. Formy ochrony przyznawane osobom poszukującym bezpiecznych warunków egzystencji na terenie RP

Formy ochrony międzynarodowej	<ul style="list-style-type: none"> • status uchodźcy • ochrona uzupełniająca • ochrona czasowa
Formy ochrony krajowej	<ul style="list-style-type: none"> • azyl • zgoda na pobyt ze względów humanitarnych • zgoda na pobyt tolerowany • zezwolenie na pobyt czasowy dla ofiar handlu ludźmi • zezwolenie na pobyt czasowy wydawane ze względu na poszanowanie prawa do życia rodzinnego i praw dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony... i Ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach...

W 2012 roku weszła w życie ustawa z dnia 28 lipca 2011 roku o zalegalizowaniu pobytu niektórych cudzoziemców na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i ustawy o cudzoziemcach. Wyżej wymienioną ustawą do polskiego porządku prawnego wprowadzone zostały dwie instytucje, tj. przesiedlenie oraz relokacja, będące wyrazem solidarności z państwami doświadczającymi wzmożonych obciążeń migracyjnych (Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2012 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176 z późn. zm.).

Od 2014 roku, na skutek działań związanych z agresją militarną Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, drugą pod względem liczebności grupę osób ubiega-

jących się o ochronę międzynarodową w Polsce stanowią obywatele Ukrainy (w tym identyfikujący się z grupą Tatarów krymskich). Zgodnie z danymi Urzędu do Spraw Cudzoziemców od 2014 roku liczba obywateli Ukrainy aplikujących w Polsce o ochronę międzynarodową wyglądała następująco: 2014: 2318 osób; 2015: 2305 osób, 2016: 1306 osób; 2017: 671 osób; 2018: 446 osób; 2019: 90 osób; w 2020: 317 osób (Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu o stosowaniu w roku 2014...).

Według statystyk Urzędu do Spraw Cudzoziemców od 2014 roku obywatele Ukrainy przez lata utrzymywali się (do 2019) na drugim miejscu (po Czeczenach) pod względem pozytywnie rozpatrzonych wniosków o ochronę międzynarodową. W latach 2017 i 2018 Ukraińcy otrzymali najwięcej decyzji pozytywnych (176 i 95 osób) (Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

W 2014 roku weszło w życie Rozporządzenie Dublin III, zastępując wcześniejsze rozporządzenie Dublin II. Regulacja ta odnosi się do wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej oraz Norwegii, Szwajcarii, Islandii i Liechtensteinu. Rozporządzenie Dublin III określa kryteria i mechanizmy państwa członkowskiego UE odpowiedzialnego za rozpatrzenie wniosku o udzielenie ochrony na terenie Unii Europejskiej. Oznacza to, że tylko jedno państwo członkowskie jest odpowiedzialne za rozpatrzenie takiego wniosku. Zazwyczaj państwem tym jest pierwsze państwo wspólnoty europejskiej, którego granicę przekroczył cudzoziemiec starający się o uzyskanie ochrony. Na podstawie Rozporządzenia Dublin III cudzoziemcy są zwracani do krajów odpowiedzialnych za rozpatrzenie ich wniosków uchodźczych (Rozporządzenie Dublin III, Dublin II i Konwencja Dublińska...).

Masowe przemieszczanie się uchodźców do Europy spowodowało kryzys migracyjny, za którego początek uznaje się rok 2015. Według Europejskiego Urzędu Statystycznego w 2015 roku w państwach członkowskich Unii Europejskiej złożono ponad 1,2 mln wniosków o ochronę międzynarodową, czyli ponad dwukrotnie więcej niż w 2014 roku. Przy czym pod względem przyjętych wniosków przodowały Niemcy, Węgry, Szwecja i Austria. Te kraje otrzymały około 2/3 wniosków o ochronę międzynarodową w całej Unii Europejskiej. Główne kraje, z których napływały osoby doświadczające uchodźstwa to Syria, Afganistan i Irak (Asylum in the EU Member States..., 2016). W 2015 roku premier Grecji Alexis Tsipras zaapelował do pozostałych krajów Unii Europejskiej

o solidarność w przyjmowaniu uchodźców. Wówczas Wysoki Komisarz ONZ ds. Uchodźców (UNHCR) wydał oświadczenie, że w związku z napływem tysięcy uchodźców do Grecji grozi jej katastrofa humanitarna (Biuro Wysokiego Komisarza ONZ do Spraw Uchodźców (UNHCR), <https://www.unhcr.org/pl>). Ten tzw. europejski kryzys migracyjny wywołał dyskusję publiczną na temat solidarności europejskiej w kwestii uchodźczej (np. w dyskusjach o relokacji przymusowych migrantów z Syrii). To, że zbiegł się on z nasileniem się ataków terrorystycznych w Europie (np. w Paryżu, Nicei czy Londynie) sprawiło, że dyskusja ta została osadzona bardzo silnie w nurcie rozmów na temat bezpieczeństwa (Górny et al., 2017, s. 7).

W 2015 roku przyjęto nowelizację ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, której celem było wdrożenie na poziomie krajowym kolejnych przepisów prawa międzynarodowego. Do wprowadzonych zmian należy zaliczyć m.in. ujednoczenie terminologii związanej z tzw. procedurą azylową, poprzez wprowadzenie terminu „wniosek o udzielenie ochrony międzynarodowej” co oznacza zarówno wniosek o nadanie statusu uchodźcy, jak i wniosek o objęcie cudzoziemca ochroną uzupełniającą (Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2015 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP...). W 2015 roku mimo utrzymujących się przez lata tendencji dotyczących grup aplikujących o ochronę międzynarodową, na pierwszym miejscu pod względem pozytywnie rozpatrzonych wniosków znajdowali się Syryjczycy (203 osoby), na drugim Irakijczycy (24 osoby). Trzecie miejsce zajmowali obywatele Federacji Rosyjskiej (21 osób) (Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2015...).

W 2015 roku państwa Unii Europejskiej podjęły wspólną decyzję o relokacji do 26 września 2016 roku uchodźców docierających do wybrzeży Grecji i Włoch. Dotyczyła ona 120 tys. osób. Podział kolejnych 40 tys. przyjęto na zasadzie dobrowolności. W związku z tym, w 2016 roku, weszła kolejna nowelizacja ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP. Celem nowelizacji było zwiększenie bezpieczeństwa państwa w związku z relokacją lub przesiedleniami cudzoziemców do Polski. Nowelizacja dostosowała polskie prawodawstwo do unormowań wynikających z decyzji Rady UE. Implementowała dyrektywy proceduralną i recepcyjną oraz dostosowała polskie prawo do rozporządzenia Dublin III (tamże). Na ich podstawie Polska zobowiązała się

do przyjęcia uchodźców relokowanych z Grecji i Włoch. Nowelizacja wprowadziła obowiązek wypowiedzenia się na temat cudzoziemców docierających do Polski organom, do których zwróci się Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców. W przypadku poinformowania przez którąkolwiek z instytucji szefa UdSC o tym, że wjazd cudzoziemca do Polski i jego pobyt na jej terenie stwarza zagrożenie dla obronności lub bezpieczeństwa państwa, cudzoziemiec ten nie może zostać zakwalifikowany do przesiedlenia lub relokacji. Ponadto nowelizacja zobowiązała szefa UdSC do powiadomienia państwa, z którego miała nastąpić relokacja, że cudzoziemiec nie został do niej zakwalifikowany (Poprawka Senatu do ustawy o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP...). Ostatecznie Polska nie przyjęła nikogo z rozdzielnika i tym samym, zgodnie z orzeczeniem Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej, złamała prawo UE (Polska przegrała w TSUE... 2020). Jednym z powodów podawanych przez polski rząd niedotrzymania zobowiązań wspólnotowych było udzielanie ochrony osobom pochodzącym z terenów Ukrainy.

W 2019 roku wśród osób aplikujących o ochronę międzynarodową aż o 102% wzrosła liczba obywateli Turcji. W pierwszej połowie 2020 roku największą grupę cudzoziemców objętych ochroną międzynarodową w Polsce stanowiły osoby z tureckim obywatelstwem (85 osób) (Ochrona międzynarodowa w 2020), co było wynikiem rządów autorytarnych w tym kraju. Trudna sytuacja wewnętrzna na Białorusi i jej konsekwencje spowodowane m.in. wyborami prezydenckimi w 2020, w wyniku których rządy ponownie objął nieuznany przez część społeczności międzynarodowej Alaksandr Łukaszenka, doprowadziła do znacznego wzrostu liczby wniosków o ochronę międzynarodową składanych w Polsce przez Białorusinów. Mimo to w 2020 roku łączna liczba cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową jednak zmalała o prawie 32% w porównaniu do roku 2019. Jej spadek był głównie związany z pandemią wirusa SARS-CoV-2 i wprowadzeniem w wielu państwach ograniczeń dotyczących podróżowania (tamże).

Skutkiem sytuacji na Białorusi jest kryzys humanitarny na granicy polsko-białoruskiej. Od miesięcy na tym pograniczu gromadzą się migranci pochodzący z Bliskiego Wschodu i przy wsparciu białoruskich służb próbują przedostać się na terytorium Polski i tym samym Unii Europejskiej. Osoby, które poszukują bezpiecznych/lepszych warunków życia są wykorzystywane w okrutny sposób jako narzędzie walki politycznej.

W kontekście powyższego warto zauważyć, że w 2021 roku najwięcej wniosków o udzielenie ochrony międzynarodowej złożyli obywatele Białorusi. Było to prawie 2,3 tys. osób. W dalszej kolejności pod względem liczebności byli obywatele Afganistanu (1,8 tys. osób), Iraku (1,4 tys. osób), Rosji, głównie narodowości czeczeńskiej (1 tys. osób) oraz Ukrainy (260 osób). W 2021 roku Urząd do Spraw Cudzoziemców wydał decyzje wobec 4,7 tys. osób aplikujących o ochronę międzynarodową. Warunki jej przyznania spełniało 1150 Białorusinów, 750 obywateli Afganistanu (głównie ewakuowanych w sierpniu współpracowników polskiego wojska i dyplomacji) oraz 90 obywateli Rosji (pochodzących głównie z Czeczenii) (Ochrona międzynarodowa w 2021...).

Osoba, która chce uzyskać w Polsce ochronę międzynarodową, podczas kontroli granicznej powinna zadeklarować chęć złożenia takowego wniosku u funkcjonariuszy Straży Granicznej. W sytuacji, gdy cudzoziemiec znajduje się już na terytorium Polski i chciałby złożyć wniosek o ochronę międzynarodową, musi to zrobić za pośrednictwem komendanta oddziału Straży Granicznej. Wniosek o udzielenie ochrony składa się do Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców za pośrednictwem komendanta oddziału lub placówki Straży Granicznej poprzez osobiste stawiennictwo (więcej: Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r...; Rozdział II). Jeżeli osoba poszukująca bezpiecznych warunków egzystencji przyjeżdża do Polski z dziećmi, to złożony przez nią wniosek ma zastosowanie również wobec nich, a także może mieć zastosowanie do współmałżonka wnioskodawcy, jeżeli ten wyrazi na to pisemną zgodę (więcej m.in.: Ochrona międzynarodowa w 2020...).

Przeważająca większość dzieci i młodzieży przyjeżdża do Polski wraz z rodzicami i wspólnie z nimi „wchodzi” w procedurę o nadanie ochrony międzynarodowej. Dlatego też decyzję o nadaniu ochrony międzynarodowej w Polsce osoby nieletnie otrzymują wraz ze swoimi rodzicami. W tej grupie znajdowały się/znajdują się dzieci bez opieki, czyli osoby poniżej 18. roku życia. W dokumentach międzynarodowych oraz literaturze przedmiotu termin „dzieci bez opieki” odnosi się do osób, które znajdują się poza krajem pochodzenia i są pozbawione opieki rodziców lub osób, które są ich opiekunem prawnym lub zwyczajowym. Niektóre dzieci są całkowicie same, inne natomiast przebywają z członkami dalszej rodziny (więcej: Separated Children in Europe Programme Statment of Good Practice..., 2004; Separated Children in Europe:

Policies and Practices in European Union Member States – a comparative Analysis...). Zgodnie z danymi UdSC, liczba dzieci i młodzieży aplikujących w Polsce o ochronę międzynarodową bez rodziców jest relatywnie niska (Informacja Szefa Urzędu w 2010, 2011, 2012, 2013 i nast.). Dlatego też na terenie kraju nie funkcjonują ośrodki dla osób małoletnich bez opieki, jak w krajach Europy Zachodniej.

Na mocy ustawy o cudzoziemcach i ustawy o udzielaniu ochrony cudzoziemcom na terytorium RP, dzieci i młodzież doświadczający uchodźstwa podlegają regulacjom ogólnym dotyczącym cudzoziemców obowiązujących na terenie Polski (tj. kwestia przekraczania granic, dokumentów niezbędnych dla uzyskania prawa czasowego bądź stałego pobytu, legalności pobytu, procedury wydalenia) (Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach..., Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom...). Przepisy, które bezpośrednio dotyczą dzieci i młodzieży przyjeżdżających do Polski bez opieki są spójne ze standardami określonymi w Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku.

Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP określa postępowanie o nadanie ochrony międzynarodowej z udziałem małoletnich bez opieki i innych osób o szczególnych potrzebach (Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom..., dział II, rozdz. 4). W przypadku gdy osoba niepełnoletnia bez opieki zadeklaruje organowi Straży Granicznej zamiar złożenia wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej, organ, który przyjął deklarację, ma obowiązek niezwłocznego wystąpienia do sądu opiekuńczego – w zależności od sytuacji w celu ustanowienia kuratora do reprezentowania go w postępowaniu w sprawie udzielenia ochrony międzynarodowej, przekazania do innego państwa członkowskiego oraz udzielenia pomocy w dobrowolnym powrocie do kraju pochodzenia lub umieszczenie go w pieczy zastępczej (tamże). Organ Straży Granicznej, który przyjmie deklarację osoby niepełnoletniej bez opieki o zamiarze złożenia wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej lub taki wniosek albo któremu inne państwo członkowskie przekazało osobę nieletnią bez opieki, doprowadza małoletniego bez opieki do rodziny zastępczej zawodowej pełniącej funkcję pogotowia rodzinnego lub placówki opiekuńczo-wychowawczej typu interwencyjnego (Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom..., art. 61 ust. 1). W imieniu małoletniego bez opieki wniosek o udzielenie ochrony międzynarodowej może

złożyć również przedstawiciel organizacji międzynarodowej lub pozarządowej zajmującej się udzielaniem pomocy cudzoziemcom, w tym pomocy prawnej, jeżeli na podstawie indywidualnej oceny sytuacji małoletniego bez opieki organizacja ta uzna, że może on potrzebować takiej ochrony (tamże, pkt. 2).

W toku postępowań o udzielenie ochrony międzynarodowej szczególną ochroną objęte są następujące grupy cudzoziemców: osoby niepełnoletnie przebywające na terytorium RP bez przedstawiciela prawnego lub zwyczajowego (małoletni bez opieki), ofiary przemocy oraz osoby z niepełnosprawnością, jak również osoby w podeszłym wieku, kobiety ciężarne, osoby samotnie wychowujące dziecko, ofiary handlu ludźmi, osoby chore. Szczególne traktowanie może polegać na zapewnieniu tym grupom ludzi specjalnej pomocy socjalnej lub/i dodatkowego wsparcia w zakresie procedury azylowej. Zeznania od takich osób pobierane są w warunkach dostosowanych do ich potrzeb i ich możliwości percepcyjnych. Czynności w toku postępowania dokonuje się przy udziale psychologa lub pedagoga (w przypadku małoletnich bez opieki) albo psychologa lub lekarza (w sytuacji pozostałych kategorii osób), wyłącznie przez wykwalifikowanych pod tym względem pracowników. Osób nieletnich bez opieki lub z niepełnosprawnością nie można umieścić w areszcie dla cudzoziemców lub ośrodka strzeżonym, gdy istnieje podejrzenie, że były one ofiarami przemocy. Szczególny tryb postępowania nie wynika z Konwencji Genewskiej. Spełnia on zalecenia Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców co do standardów procedur uchodźczych. Ponadto stanowi realizację przepisów dyrektywy Rady nr 2003/9/WE z dnia 27 stycznia 2003 r. w sprawie minimalnych standardów przyjmowania osób ubiegających się o azyl (Dz.Urz. WE nr L 031 z dnia 6 lutego 2003 r.), dyrektywy Rady nr 2005/85/WE z dnia 1 grudnia 2005 r. w sprawie ustanowienia minimalnych norm dotyczących procedur nadawania i cofania statusu uchodźcy w Państwach Członkowskich (Dz.Urz. WE nr L 326 z dnia 13 grudnia 2005 r.), dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/32/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie wspólnych procedur udzielania i cofania ochrony międzynarodowej (wersja przekształcona) oraz dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową (wersja przekształcona), wdrożonych do polskiego porządku prawnego.

Organem pierwszej instancji rozpatrującym wnioski o nadanie ochrony międzynarodowej jest szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Organem drugiej instancji jest Rada do Spraw Uchodźców. Jest to ważny, niezależny organ administracji publicznej rozpatrujący odwołania od decyzji Szefa UdSC i zażalenia wnioskodawców. A także organ odpowiedzialny za sprawy wznowienia postępowania, uchylecia, zmiany lub stwierdzenia nieważności wydanych przez siebie decyzji lub postanowień (Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony..., art. 89).

Osobie ubiegającej się o ochronę międzynarodową przysługuje w Polsce wsparcie socjalne w postaci zakwaterowania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców (obecnie działa osiem takich ośrodków) (Ośrodki dla Cudzoziemców, <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna...>), żywienia, opieka medyczna, pomoc rzeczowa oraz świadczenia pieniężne (jednorazowa pomoc pieniężna na zakup odzieży i obuwia), pomoc pieniężna na zakup środków higieny osobistej, kieszonkowe, a także pomoc pracownika ośrodka w różnych sprawach związanych z pobytem w Polsce. Możliwe jest również uzyskanie świadczenia pieniężnego na pokrycie we własnym zakresie kosztów pobytu w Polsce poza ośrodkiem. Wsparcie socjalne zarówno w zakresie finansowym oraz lokalowym sytuuje się na minimalnym poziomie. Pomoc pracowników ośrodków zależy natomiast od wielu czynników (tj. ich kompetencje zawodowe, czy też motywacja do pracy).

Osoby doświadczające uchodźstwa, które poszukują w Polsce ochrony, mają prawo do udziału w zajęciach z języka polskiego jako obcego odbywających się na terenie ośrodków pobytowych dla cudzoziemców, udziału w kursie orientacyjnym, podczas którego przekazywana jest im wiedza o Polsce, polskiej kulturze, zwyczajach, systemie prawnym, pomocy socjalnej, itp. Poza tym ważne źródło wsparcia stanowią organizacje pozarządowe, które organizują kursy językowe, zawodowe i zajęcia (między)kulturowe odbywające się w ośrodkach i poza nimi. Tego typu działania składają się na tzw. pomoc preintegracyjną. Dodatkowo osoby znajdujące się w procedurze o nadanie ochrony międzynarodowej, w przypadku których w ciągu sześciu miesięcy od złożenia wniosku nie została wydana decyzja w pierwszej instancji, z przyczyn nieleżących po ich stronie, mają prawo do pracy bez zezwolenia (Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom..., art. 89). Cudzoziemcom, którym został przydzielony status uchodźcy lub ochrona uzupełniająca, przysługuje prawo

do udziału w indywidualnych programach integracji (o czym była mowa we wcześniejszej części rozdziału). Indywidualny program integracji pełni rolę kontraktu socjalnego z osobami z doświadczeniem uchodźstwa, którym udzielane jest wsparcie (Misztal, 2013, s. 355).

Dla nabycia prawa do udziału w indywidualnym programie integracyjnym przez przymusowego migranta i tym samym świadczeń z nim związanych, konieczne jest spełnianie przez niego takich kryteriów jak np. posiadanie miejsca zamieszkania i przebywanie w Polsce oraz spełnianie kryterium dochodowego. Indywidualne Programy Integracji z założenia powinny być dostosowane do indywidualnej sytuacji każdej rodziny (tamże, s. 357). W ich zakres wchodzi świadczenia pieniężne, które są przeznaczone na koszty utrzymania (odzież, żywność, obuwie, środki higieny osobistej, opłaty mieszkaniowe) oraz pokrycie wydatków związanych z nauką języka polskiego; opłata składek na ubezpieczenie zdrowotne; pracę socjalną; poradnictwo specjalistyczne (w tym poradnictwo prawne, psychologiczne i rodzinne); udzielenie informacji oraz wsparcia w kontaktach z innymi instytucjami, w szczególności z instytucjami rynku pracy, ze środowiskiem lokalnym oraz organizacjami pozarządowymi; inne niezbędne działania wspierające proces integracji cudzoziemca (tamże, s. 354–355). Wsparcie w postaci indywidualnych programów integracyjnych udzielane jest na okres nie dłuższy niż 12 miesięcy (tamże, s. 367).

Podsumowując, choć termin uchodźca w prawnym sensie rezerwuje się dla osób spełniających kryteria zawarte w Konwencji Genewskiej, to używa się go też w szerszym kontekście na określenie tej części migrantów, dla których zasadniczą rolę odgrywają czynniki społeczno-polityczne, a nie ekonomiczne. Na przestrzeni lat wzrosła liczba osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce. Jednak nie wszystkie osoby należące do tej grupy to jednostki doświadczające uchodźstwa w rozumieniu Konwencji Genewskiej. Jak zauważa Agnieszka Florczak (2003, s. 110) wśród osób aplikujących o ochronę międzynarodową w Polsce na przestrzeni lat można wyróżnić trzy kategorie migrantów. Pierwszą z nich stanowią migranci, którzy spełniają warunki zawarte w Konwencji Genewskiej. Do drugiej należą osoby przesiedlone w wyniku konfliktów zbrojnych, które pozostaną w Polsce tylko do czasu, gdy sytuacja w ich kraju nie ulegnie poprawie. Do ostatniej grupy należą migranci motywowani czynnikami ekonomicznymi, którzy liczą na uzyskanie ochrony między-

narodowej, w celu zalegalizowania swojego pobytu w Polsce, a ich głównym celem jest poprawa własnego standardu życia.

Mimo znacznego wzrostu liczby osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce i ciągłego uszczegółowienia oraz modyfikowania regulacji prawnych odnoszących się do uchodźców relatywne w niewielkim stopniu rozwija się zinstytucjonalizowany system integracji osób objętych ochroną, a zwłaszcza osób korzystających z form ochrony krajowej (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s.197–222).

Liczba obywateli poszczególnych krajów ubiegających się w Polsce o ochronę międzynarodową jest związana z sytuacją społeczno-polityczną na ich terenie. Do tej pory najwięcej statusów uchodźcy przyznano osobom, które pochodziły z Rosji, głównie narodowości czeczeńskiej. Poza tym, tą formą ochrony zostali objęci obywatele Bośni i Hercegowiny, Somalii, Afganistanu, Sri Lanki. Władze polskie przyznały status uchodźcy również obywatelom Białorusi, Syrii, Iraku, Afganistanu, Egiptu, Somalii, Erytrei i Kirgistanu itd. a także bezpaństwowcom. Generalnie status uchodźcy przydzielono jedynie niewielkiemu odsetkowi wszystkich osób ubiegających się o ochronę w Polsce (tamże, s. 209–212). Analiza danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców wskazuje, że od lat największą grupą cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową są obywatele Federacji Rosyjskiej narodowości czeczeńskiej (tamże, s. 210). Od 2014 roku regularnie o ochronę w Polsce ubiegają się obywatele Ukrainy. Poza tym w ostatnich latach w Polsce o ochronę międzynarodową aplikowali obywatele państw takich jak Tadżykistan, Gruzja, Iran, Irak, Armenia, Turkmenistan, Kirgistan itd. (Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu o stosowaniu w roku 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

W Polsce stosowana jest tzw. jednolita procedura azylowa. W trakcie postępowania o udzielenie ochrony międzynarodowej analizie poddane są nie tylko warunki umożliwiające uznanie danej osoby za uchodźcę, ale także, w razie stwierdzenia, że nie są one spełnione, pod uwagę brane są inne okoliczności skutkujące ochroną przed wydaleniem. Osobie niespełniającej kryteriów zawartych w Konwencji Genewskiej, która w przypadku powrotu do kraju pochodzenia mogłaby zostać narażona na rzeczywiste ryzyko doznania poważnej krzywdy, udzielana jest ochrona uzupełniająca. Każdy wniosek cudzoziemca o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce traktowany jest

jako wniosek o nadanie statusu uchodźcy chyba, że cudzoziemiec wyraźnie zaznaczy, że chodzi mu o azyl (Grzymała-Kazłowska, Stefańska, 2014, s. 205). Aktualnie ochroną międzynarodową mogą być również objęci cudzoziemcy przesiedleni do Polski z krajów trzecich czy też relokowani z innych państw członkowskich Unii Europejskiej. Osoby poszukujące bezpiecznych warunków egzystencji w Polsce mogą liczyć na jedną z form ochrony międzynarodowej, tj. regulowanej przede wszystkim przez przepisy prawa międzynarodowego lub prawo UE, albo ochrony krajowej (tj. regulowanej wyłącznie przepisami prawa krajowego i w związku z tym obowiązującymi tylko na terytorium państwa polskiego) (tamże, s. 199–206). Do form ochrony międzynarodowej w Polsce zalicza się status uchodźcy, ochronę uzupełniającą oraz ochronę czasową. Wśród form ochrony krajowej natomiast wyróżnia się przede wszystkim azyl, zgodę na pobyt ze względów humanitarnych, zgodę na pobyt tolerowany, zezwolenie na pobyt czasowy dla ofiar handlu ludźmi, zezwolenie na pobyt czasowy wydawane ze względu na poszanowanie prawa do życia rodzinnego oraz zezwolenie na pobyt czasowy wydawane z uwagi na ochronę praw dziecka (tamże).

Zgoda na pobyt ze względów humanitarnych oraz zgoda na pobyt tolerowany są wydawane przez komendanta oddziału Straży Granicznej lub komendanta placówki Straży Granicznej z urzędu (a więc nie na wniosek cudzoziemca), gdy zobowiązanie cudzoziemca do powrotu nie jest możliwe z uwagi na ewentualność naruszenia praw określonych w Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1950 roku lub Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku. Z kolei o zezwolenie na pobyt czasowy dla ofiar handlu ludźmi, a także o zezwolenie na pobyt czasowy wydawane ze względu na poszanowanie prawa do życia rodzinnego oraz praw dziecka, cudzoziemiec występuje z wnioskiem do wojewody. Procedura o nadanie ochrony międzynarodowej rozpoczyna się z chwilą złożenia przez cudzoziemca wniosku przy przekraczaniu polskiej granicy oraz na terenie kraju w Urzędzie do Spraw Cudzoziemców lub za pośrednictwem Straży Granicznej (tamże).

Kryteria przyznawania ochrony międzynarodowej, określane w aktach prawa międzynarodowego, a więc formułowane na szczeblu ponadkrajowym, są względnie stabilne. Inaczej jest w wypadku zasad przyznawania różnych

form ochrony krajowej, które były/są definiowane i modyfikowane w miarę zmieniających się potrzeb, czasem pod wpływem nacisków ze strony organizacji działających na rzecz praw cudzoziemców.

W Polsce system ochrony cudzoziemców tworzą instytucje rządowe oraz samorządowe. Istotną rolę w procesie wieloaspektowego wspierania osób poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji odgrywają organizacje pozarządowe. W zakresie udzielania ochrony cudzoziemcom działają: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (koordynacja działań w zakresie polityki migracyjnej, w tym azylowej, nadzór nad Szefem Urzędu do Spraw Cudzoziemców), Straż Graniczna (przyjmowanie wniosków o nadanie ochrony międzynarodowej, przyznawanie zgody na pobyt ze względów humanitarnych lub zgody na pobyt tolerowany), Urząd do Spraw Cudzoziemców (przyjmowanie wniosków o nadanie ochrony międzynarodowej, zapewnianie opieki wnioskodawcom, wydawanie decyzji przyznających różne formy ochrony oraz zezwolenia na pobyt w Polsce), Rada do Spraw Uchodźców (organ odwoławczy od decyzji wydawanych przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców w sprawach dotyczących udzielania ochrony cudzoziemcom), ośrodki dla ubiegających się o nadanie ochrony międzynarodowej. W zakresie integracji cudzoziemców, którym przyznano ochronę, odpowiedzialne są: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, wojewodowie (koordynują działania dotyczące integracji cudzoziemców objętych ochroną), powiatowe centra pomocy rodzinie (odpowiadają za realizację indywidualnych programów integracji), ośrodki pomocy społecznej, urzędy pracy, placówki ochrony zdrowia, szkoły, uczelnie, a także organizacje pozarządowe (w szczególności Caritas, Polska Akcja Humanitarna, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej i Centrum Pomocy Prawnej im. Haliny Nieć) (Grzymała-Kozłowska, Stefańska, s. 202). W zakresie wieloaspektowego wspierania osób doświadczających uchodźstwa niezwykle ważną rolę odgrywają również organizacje społeczne, które działają na poziomie lokalnym i regionalnym.

Indywidualne programy integracji są uznawane za mało skuteczne i efektywne w kontekście wspierania procesu integracji osób poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to m.in. z tym, iż trwają one relatywnie krótko, żeby dobrze opanować język polski, odnaleźć się na rynku pracy w nowym kraju itd. Z psychologicznego punktu widzenia moment zakończenia

udziału w indywidualnym programie integracji po raz kolejny wiąże się z doświadczeniem utraty bezpieczeństwa przez przymusowego migranta. Osoby, którym przyznano inną formę ochrony prawnej niż status uchodźcy lub ochrona uzupełniająca, mogą jedynie korzystać ze świadczeń społecznych na tych samych zasadach jak obywatele Polski.

DZIECI I MŁODZIEŻ ZE ŚRODOWISKA PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI

2.1. Doświadczenie uchodźstwa – doświadczenie przymusowej migracji – doświadczenie autobiograficzne

Jak zauważa Jacek Kubitsky (2012, s. 9–16), każda migracja odbywa się w dynamicznym splocie uwarunkowań rodzinnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych, które konstruują jej charakter. Specyfika uchodźstwa polega na tym, że w ten rodzaj migracji immanentnie wpisany jest element przymusu, który motywuje ludzi do opuszczenia swojego kraju ojczystego. Uchodźstwo jako formę ucieczki można więc traktować jako przymusową migrację (więcej: Czapka, 2006, s. 39). Dlatego też aktualnie termin ten częstokroć w naukach społecznych stosowany jest zamiennie z terminem „przymusowa migracja”. Warto jednak zauważyć, że w przypadku terminu „przymusowa migracja” nie ma powszechnie przyjętej definicji. W szerokim ujęciu przymusowa migracja obejmuje obszerny zakres zjawisk, dotyczy wielu rodzajów przesiedleń lub przemieszczeń zarówno za granicę, jak i wewnątrz terytorium danego kraju, niemających dobrowolnego charakteru. I wiąże się z osobami migrującymi na skutek poczucia zagrożenia bezpieczeństwa, zdrowia i/lub życia, z przyczyn naturalnych lub wynikających z działalności człowieka, a także z osobami przesiedlonymi w wyniku klęsk żywiołowych lub katastrof ekologicznych, chemicznych lub nuklearnych, głodu itd. (więcej: Kubitsky, 2012, s. 109; https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/forced-migrant_en). W węższym ujęciu osoby doświadczające przymusowej migracji zmieniają miejsce zamieszkania

w związku z jedną z wymienionych przyczyn (por. m.in. Jaworska, Alieva, Boryczko, 2019, s. 203).

Termin uchodźca jest natomiast względnie jednoznacznie definiowany. Jego źródła znajdują się w międzynarodowych przepisach prawa dotyczących uchodźców. Poszczególne państwa, które są ich sygnatariuszami, przyjęły wyraźnie określony i szczególny zestaw zobowiązań prawnych wobec tej grupy ludzi. Według Konwencji Genewskiej za uchodźcę można uznać osobę, która w związku z uzasadnioną obawą przed prześladowaniem z powodu rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu poglądów politycznych pozostaje poza granicami państwa, którego jest obywatelem, oraz nie może lub nie chce z powodu tych obaw skorzystać z ochrony tego państwa. W myśl definicji zawartej w Konwencji Genewskiej status uchodźcy jest przyznawany jedynie osobom, które udowodnią, iż ich obawy przed prześladowaniami są uzasadnione (więcej: *Tytułem wprowadzenia*, s. 19; rozdział 1. *Zarys zjawiska uchodźstwa. Konteksty historyczno-prawne*). Termin uchodźca często stosowany jest również w ujęciu szerokim. Opisuje on wtedy wszystkie osoby, które ze względu na obawę o utratę swojego bezpieczeństwa/zdrowia lub życia musiały opuścić kraj ojczysty.

Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców (UNHCR) w celu uniknięcia niejasności oraz akcentowania potrzeb uchodźców i prawnych zobowiązań przyjętych przez wspólnotę międzynarodową wobec nich, używa terminu uchodźca, funkcjonującego na płaszczyźnie prawa. W odniesieniu do ruchów uchodźców i innych form ich przesiedlania stara się unikać terminu przymusowa migracja (więcej: *Uchodźca czy migrant?*), co bez wątplenia ma silne uzasadnienie polityczno-prawne.

W tym miejscu warto podkreślić, że moje wieloletnie doświadczenia wynikające z pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazują, że dla części osób, określanych przez innych ludzi w związku z ich sytuacją życiową mianem uchodźców, bez względu na to, czy ubiegają się o ochronę międzynarodową, czy nie, termin ten ma negatywne konotacje i jest postrzegany jako stygmatyzujący. Praktyka pokazuje, że niektórzy ludzie nie chcą być nazywani uchodźcami i tym samym szufladkowani. Poza tym, zgodnie z koncepcją języka niewykluczającego i pełnego szacunku (więcej: Gudykunst, Kim, 2019), używanie słowa uchodźca może rzutować na całościowe postrzeganie człowieka. Oznacza to, że po nazwaniu kogoś uchodźcą postrzeganie go może zostać zdominowane

przez kwestię „bycia uchodźcą”. A inne ważne bądź wyróżniające człowieka cechy mogą zostać zignorowane lub pominięte. Dlatego też w tej książce, bez względu na status prawny poszczególnych jednostek, przede wszystkim używam terminów osoby/dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji/uchodźstwa lub uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów/uchodźczego (uzasadnienie, zob. 2.2. *Proces stawania się uchodźcą...*). To pozwala na usytuowanie w centrum myślenia jednostki ludzkiej, która w obawie o utratę swojego i/lub swoich bliskich bezpieczeństwa, zdrowia i/lub życia opuściła ojczysty kraj. Podkreślenie, że uchodźcy to przede wszystkim ludzie, a uchodźstwo to kwestia ich sytuacji życiowej, która z perspektywy biograficznej bez wątpienia ma istotne znaczenie dla człowieka, jednak może się zmienić, stanowiąc element życiorysu. Ze względu na interdyscyplinarność prowadzonych analiz (kontekst prawny, antropologiczny, terminologia stosowana w psychologii itd.) dopuszczam jednak synonimiczne używanie terminu uchodźca.

Charakterystyczną cechą uchodźstwa/przymusowej migracji jest to, że do uciezki/wyjazdu motywuje jednostkę odczuwanie braku bezpieczeństwa, a bezpieczeństwo stanowi podstawowy element funkcjonowania. Jest konstytutywną cechą biologiczną organizmów żywych, stanem psychicznym, a przede wszystkim złożonym procesem warunkującym przetrwanie i rozwój określonego podmiotu (Czupryński, 2015, s. 10).

Jak zauważa Andrzej Czupryński (2015), świat zupełnie bezpieczny, wolny od zagrożeń jest tak samo nierealny jak każda utopia. Dlatego z jednej strony bezpieczeństwo interpretowane jest jako wolność od nich, a z drugiej strony, postrzegane w kontekście akceptowanego poziomu zagrożeń w określonej cywilizacji (tamże). I tu należy dodać, że bezpieczeństwo jako kategoria psychologiczna ma subiektywny charakter. Oznacza to, że akceptowany przez jednostkę poziom zagrożenia jest kwestią indywidualną. Tym samym, od poczucia bezpieczeństwa może zależeć to, czy jednostka podejmuje złożone działania mające na celu samorozwój (więcej: Maslow, 2006). Potrzeby człowieka są wynikiem jego systemu wartości, który określa to, co jest ważne dla bezpieczeństwa podmiotu. Przymusowi migranci, bez względu na wiek, są osobami niosącymi ze sobą bagaż trudnych doświadczeń, którym towarzyszy mniej lub bardziej intensywne odczuwanie braku bezpieczeństwa.

Z perspektywy fenomenologii i psychologii termin doświadczenie w ogólnym sensie odnosi się do tego, co człowiek odbiera, przeżywa. Źródłem doświadczenia są informacje dostarczane od samej jednostki, od drugiego człowieka oraz od rzeczywistości poza jednostką, na którą składają się społeczeństwo, świat przyrody i kultury (Popielski, 1993, s. 83). Doświadczenie jest nabywane w działaniu przez aktywność podmiotu w określonych sytuacjach oraz w kontaktach z otoczeniem. Dlatego też jednostka wynosi doświadczenie z własnych działań, przeżyć, zdarzeń, kontaktów i sytuacji, w których uczestniczy (Tyszkowa, 1988, s. 44–79). Za pomocą doświadczeń nadawane są znaczenia własnym czynom, interpretowane są zachowania innych ludzi i ich rezultaty, jako fakty świata zewnętrznego (Bukusiński, 2007, s. 7). Doświadczenie człowieka ulega zmianie i tym samym zależy od sytuacji, w jakiej się on znajduje w danym czasie. Zdaniem Alfreda Schütza doświadczenie może być rozumiane jako przeżycie, w czasie którego świadomość zanurzona jest całkowicie w teraźniejszości i znajduje z nią jedność. Co ma miejsce m.in. w trakcie działania. A także jako przypominanie i reflektowanie zakończonych działań własnych i spostrzeżeń świata zewnętrznego (Alfred Schütz za: Bukusiński, s. 78). Zgodnie z takim rozumieniem doświadczenie stanowi więc wynik zdarzeń bezpośrednio przeżytych przez jednostkę. Zdarzenia te mogą być nieprzetworzone psychicznie, jak i przetworzone, w drodze szeroko rozumianej refleksji i interpretacji, czego efektem jest nowa wiedza na temat siebie i świata. Doświadczenie stanowi zapis działań przeszłych (jest śladem pamięciowym). Oddziałuje ono na aktualne przeżycia i zachowania jednostki (Tyszkowa, 1988, s. 61).

Według Marii Tyszkowej (1988, s. 61) doświadczenie aktualnych przeżyć jest ich doświadczaniem. Doświadczanie chwili obecnej, własnego stanu emocjonalnego jest podstawą dla tworzenia się doświadczenia, a także stanowi podstawę jego zmiany. Doświadczanie to aktualne przeżywanie zdarzenia czy sytuacji oraz kontaktów z otoczeniem własnych działań. To także kolejno pojawiające się fakty, własne zachowania i stany emocjonalne, doświadczane przez jednostkę jako epizody rozwijającej się opowieści. Doświadczanie jakiejś sytuacji to rozumienie jej w sposób osobisty z udziałem emocji i wszystkich zmysłów. W doświadczaniu jednostka bierze udział jako uczestnik. Ludzie uczestniczą w aktualnie toczących się zdarzeniach. To, co osoba doświadczająca widzi, słyszy, myśli, przeżywa, jest kształtowane przez sytuację lub działanie (Trzebiński, 2002, s. 27). Doświadczanie ma procesualny charakter, co wiąże się

z przeżywaniami zdarzeń oraz sytuacji w których znajduje się jednostka. Składa się ono z doświadczeń, ze spostrzeżeń (organizacji danych zmysłowych), stanów emocjonalno-uczuciowych jednostki czyli przeżyć oraz jej zachowań. To wszystko odnosi się do „tu” i „teraz”.

W kontekście powyżej przedstawionych analiz warto zauważyć, że terminy doświadczenie i doświadczanie mają wiele znaczeń. W niniejszej książce termin „doświadczanie” oznacza aktywny i dynamiczny proces, który prowadzi do nabywania doświadczeń, wiedzy i umiejętności, zaś doświadczenie to efekt działań jednostki. W trakcie doświadczania rzeczywistości, za pomocą przeżyć nabywana jest nowa wiedza i umiejętności.

Uchodźcy to ludzie w których trajektorie życiowe wpisują się specyficzne doświadczenia. Doświadczenie znamienne dla tej grupy ludzi określane jest mianem **doświadczenia uchodźczego, doświadczenia uchodźstwa, czy też doświadczenia przymusowej migracji**. Istnieje cała gama różnorodnych czynników, które mają wpływ na to doświadczenie. W związku z tym trudno nie zgodzić się z faktem, iż niemożliwe jest stworzenie choćby najbardziej uogólnionej teorii uchodźstwa (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 55). Doświadczenie uchodźcze cechuje tych ludzi, którzy są najpierw wykluczani z dotychczasowego społeczeństwa, będąc następnie zmuszeni do nie mniej trudnego przekraczania pewnych progów (związanych z ucieczką, wejściem w administracyjne procedury uchodźcze, pobytem w ośrodku dla cudzoziemców), aby po ich przekroczeniu zostać ponownie włączonym do innego społeczeństwa (tamże). Dlatego też osoby te systematycznie uczestniczą w sytuacjach zmiany, które nawiązując do koncepcji Arnolda van Geneppa można nazwać obrzędami przejścia (więcej: Gennep, 2006). Według badacza są to sekwencje, które towarzyszą przechodzeniu z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego. Składają się one z trzech następujących po sobie sekwencji, rozpoczynających się od rytuałów wyłączenia jednostki z jej dotychczasowego statusu, jej separacji (faza preliminarna), okresu przejściowego, marginalnego (faza liminalna, stan przejściowy), gdy jednostka czasowo jest pozbawiona statusu, kończy zaś rytuałami włączenia, integracji, polegającymi na przysposobieniu sobie statusu nowego (faza postliminalna, włączenie) (tamże, 2006, s. 36). Obrzędy przejścia mają miejsce we wszystkich dziedzinach, w których zachodzi zmiana (funkcjonowanie w życiu społecznym, szkole itd.) (Jaskulska, 2013, s. 79–80).

Osoby doświadczające uchodźstwa to jednostki przechodzące przez bolesną fazę liminalną z traumatycznymi nierzadko doświadczeniami z przeszłości. Faza ta charakteryzuje się stanem braku przypisania (wykluczeniem). Przymusowi migranci to ludzie, którzy przez dłuższy lub krótszy czas doświadczają separacji i do czasu dopóki nie zostaną ponownie włączeni jako obywatele do społeczeństwa kraju przyjmującego (lub nie powrócą do kraju pochodzenia), znajdują się w fazie przejściowej, w fazie swoistej liminalności (Malkki, 1995, s. 58). Osoby z doświadczeniem uchodźstwa to często grupa o statusie Obcych, postrzeganych przez społeczeństwo przyjmujące jako nieznanne lub mało znane, które budzą nieufność, negatywne emocje i poczucie zagrożenia. W przypadku przymusowych migrantów nowy status wiąże się z wejściem w rolę Innego, osoby mimo różnic przewidywalnej, rozumianej lub nadaniu jej statusu Swój.

Dorota Jaworska i Khedy Alieva (2019, s. 284–285) zauważają, że uchodźców można określić jako transnarodowych migrantów, a biorąc pod uwagę fakt, iż w wielu przypadkach uchodźcza trajektoria prowadzi przez kilka kolejnych państw, ich kondycję można określić mianem wydłużonej liminalności. Jest to stan zawieszenia pomiędzy utraconą ojczyzną, a nieznaną, nieustaloną i nieoswojoną obczyzną, trwanie pomiędzy pamięcią przeszłości, a nieprzewidywalną przyszłością. W przypadku dzieci i młodzieży zdarzają się sytuacje słabego pamiętania lub niepamiętania kraju ojczystego i tym samym braku lub słabego związku z miejscem. Sytuację przymusowych migrantów konstruuje więc dłuższy lub krótszy okres swoistego zawieszenia, egzystowania w poczuciu, że jest się kimś, a zarazem nie jest. Ten specyficzny status może mieć charakter stanu psychologicznego, społecznego, ekonomicznego, który (re)konstruuje funkcjonowanie jednostki w różnych sferach życia społecznego (życie rodzinne, zawodowe, sytuację szkolną) (tamże).

Życie ludzkie niewątpliwie łączy się z metaforą drogi/ścieżki. Biografia często odzwierciedla doświadczanie życia jako przemierzanie drogi rozumianej nie tylko w sensie topograficznym (obiektywnym), ale nade wszystko w sensie metaforycznym (subiektywnym), a człowieka, posiadacza biografii ukazuje jako „wędrówca”, w tych samych znaczeniach (obiektywnym i subiektywnym) (Dubas, 2017, s. 67). Analizując proces nabywania doświadczeń biograficznych, biorąc pod uwagę otoczenie człowieka, warto zauważyć, że jego środowisko ulega zmianie na skutek przymusowej migracji. Zgodnie z teorią systemów

ekologicznych Urie Bronfenbrennera (1979) środowisko człowieka składa się z wielu płaszczyzn i tym samym generuje szereg wpływów o charakterze socjalizacyjno-edukacyjnym. Relacja pomiędzy człowiekiem a środowiskiem ma dialogowy charakter. Oznacza to, że nie tylko środowisko oddziałuje na człowieka, ale człowiek również oddziałuje na środowisko. Rozwój jednostki warunkowany jest interakcją między jego indywidualnymi cechami a otoczeniem. Osobowość dzieci i młodzieży, ich zdolności intelektualne i komunikacyjne, a także ich wygląd zewnętrzny, oddziałują na ludzi, a przez to na najbliższe środowisko. Najbliższe środowisko, czyli mikrosystem, który tworzą rodzina, rówieśnicy, inni dorośli, w takich instytucjach jak żłobek, szkoła, grupy rówieśnicze, kościół, plac zabaw, mają ogromny wpływ na przebieg procesu socjalizacji dzieci i młodzieży. Poza tym na każdego człowieka w ogromnym stopniu oddziałuje również mezosystem (czyli związki między mikrosystemami). Kolejną ważną warstwą środowiskową, która wpływa na rozwój dzieci i młodzieży, jest egzosystem, z którym dziecko jest cały czas w interakcji, choć nie ma bezpośredniego z nim kontaktu. Mogą to być decyzje władz lokalnych, które wpływają na warunki socjalne czy edukacyjne dziecka, oraz kultura, w której ono żyje (makrosystem) (więcej: Bronfenbrenner, 1979).

Doświadczenia gromadzone przez przymusowych migrantów mają charakter autobiograficzny. Oznacza to, że stanowią one podstawowy budulec ich biografii i tym samym konstruują trajektorie życiowe, rozumiane jako struktury procesowe poszczególnych biografii. Z jednej strony są one uzależnione od tła społeczno-historycznego, z drugiej zaś, wyraźny jest ich subiektywny kontekst (Tillmann, 1996, s. 12–14). Doświadczenia, które nabywają przymusowi migranci w trakcie podążania uchodźczą ścieżką, mimo że nie należą do łatwych, mają potencjał edukacyjny. Stanowią grupę doświadczeń podmiotów uczących się w warunkach uchodźstwa.

Nie da się rozdzielić doświadczenia od działania (Marleau-Ponty, 2001, s. 11). W sytuacji uchodźstwa człowiek (re)konstruuje swoją rzeczywistość w sposób specyficzny. Sytuacja uchodźstwa stwarza ludziom możliwość uczenia się z doświadczeń każdego dnia, w okolicznościach związanych z realizacją zadań życiowych i podejmowanymi aktywnościami czy też ich zaniechaniem (wynikającym np. z doświadczanych kryzysów). Uchodźstwo umożliwia uczenie się z doświadczeń w sposób bezpośredni, tj. w toku konkretnych zdarzeń, czy w trakcie trwania określonych sytuacji życiowych. Pozwala się

uczyć z doświadczeń własnych i doświadczeń Obcych/Innych, pozostających w bezpośredniej styczności czasowo-przestrzennej (por. Dubas, 2017, s. 67). Tym samym przymusowa migracja stawia jednostkę w sytuacji intensywne- go nabywania wiedzy na temat nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, rozwijania umiejętności i kompetencji w trakcie udziału w zorganizowanych formach edukacji szkolnej i pozaszkolnej (tj. udział w obowiązkowej edukacji, kursach językowych, szkoleniach zawodowych itd.). I tu należy zauważyć, że doświadczenia edukacyjne, które człowiek gromadzi w toku swojego życia, z założenia mają pozytywny potencjał. Umożliwiają jednostce samopozna- nie oraz szeroko rozumiany samorozwój. Jak zauważa Elżbieta Dubas (2017), człowiek jako istota biograficzna może przyjmować określoną postawę wobec własnych doświadczeń życiowych. Postawa pasywna odzwierciedla zapamię- tywanie doświadczeń, często mimowolnie, podświadomie, oraz odtwarza- nie biegu wydarzeń życiowych zasadniczo w sposób faktograficzny, zgodnie z czasem chronologicznym – linearnie, czasem w powiązaniu z ich kontek- stem społeczno-kulturowym. Tego typu postawy charakteryzują jednostki przynależące do społeczeństw tradycyjnych, gdzie oczekiwane są biografie typowe, odzwierciedlające bieg jednostkowego życia, który jest odpowiedzią na obiektywnie stanowione społeczne normy i wartości. Postawa aktywna (czynna) wiąże się natomiast z wyraźną refleksją autobiograficzną, narracją autobiograficzną, częstą lub permanentną konstrukcją, rekonstrukcją oraz autokreacją własnej tożsamości poprzez tę refleksję i narrację, tworzeniem wiedzy autobiograficznej (implikowanej), samodzielnie wydobywanej z włas- nego doświadczenia autobiograficznego. Aktywna postawa wobec własnej biografii ukazuje przenikanie się wielu perspektyw czasowych i zakotwicze- nie się jednostki w złożonej orientacji czasowej, co bez wątpienia ma charakter edukacyjny (Dubas, 2017, s. 67).

Terminów „doświadczenie uchodźstwa” oraz „doświadczenie migracji uchodźczej”, w tej książce używam zamiennie z terminem „doświadczenie przymusowej migracji”. Tego typu doświadczenie było przeze mnie trakto- wane jako odmiana doświadczenia autobiograficznego, które stanowi wynik sytuacji w kraju pochodzenia cudzoziemców związanej z wojną, prześlado- waniami, dyskryminacją oraz tego wszystkiego, co ma miejsce w kraju azylu. Doświadczenie uchodźstwa rozumiem jako immanentny element dzieciństwa i dorastania dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów oraz

(re)konstruowania szkolnej codzienności, osadzonej w szerszym świecie życia codziennego. Uznałam, że doświadczenie to może uruchamiać szereg procesów emocjonalnych i poznawczych, które wzajemnie na siebie oddziałują i warunkują zachowania społeczne. Dzięki temu może być wytwarzane doświadczenie z potencjałem edukacyjnym. W sytuacji uchodźstwa systematycznie bowiem zachodzą mimowolne procesy uczenia się, generujące zmiany, których uczący się nie jest w stanie nieraz przewidzieć (por. Aleheita, 2011, s. 15) oraz te zorganizowane (edukacja szkolna, nauka nowego języka itd.).

Przy czym należy zauważyć, że doświadczenia, które nabywają przymusowi migranci, uczą ich nieraz bezradności (wyuczona bezradność) czy też stosowania w praktyce reakcji uciezkowych od przeciwności losu (nałogi). Priorytetowe znaczenie w toku kształtowania się ścieżek życiowych jednostek doświadczających uchodźstwa mają ich zasoby odpornościowe (*resilience*). Aktywizacja zasobów odpornościowych umożliwia jednostce na każdym etapie życia rozwijanie, utrzymywanie i odzyskiwanie dobrostanu psychicznego, mimo doświadczanych przeciwności o dużym nasileniu. Jest to możliwe dzięki procesowi wzajemnego oddziaływania (pozostających w zmieniającej się interakcji) czynników biologicznych, psychologicznych, społecznych i środowiskowych (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000, s. 227–238). Istotę *resilience* stanowi występowanie dwóch krytycznych elementów: doświadczanie poważnych trudności oraz utrzymywanie pozytywnej adaptacji i dążenia do rozwoju, mimo niesprzyjających warunków (Munoz, Brady, Brown, 2017, s. 102–111).

2.2. Proces stawania się uchodźcą w świetle trudnych, traumatycznych i przełomowych doświadczeń

Każda uchodźcza migracja jest osadzona w specyficznym dla niej kontekście politycznym, społeczno-kulturowym oraz indywidualnym. Historia każdego człowieka jest inna, a każda jednostka inaczej doświadcza rzeczywistości. Tym, co łączy przymusowych migrantów, są jednak podobne doświadczenia, które bezpowrotnie wpisują się w trajektorie życiowe tej grupy ludzi. Dlatego w tej monografii środowisko przymusowych migrantów rozumiem jako względnie trwałe układy jednostek, grup społecznych i innych zbiorowości ludzkich, których łączą podobne, niekiedy zbieżne doświadczenia związane

z niedobrowolną/uchodźczą migracją (wywołaną wojną, prześladowaniami, dyskryminacją itd.), oddziałujących na rozwój, zachowanie się i aktywność człowieka. A także zrozumienie dla tych doświadczeń oraz niejednokrotnie wspólna przynależność narodowa, etniczna, język/języki komunikacji i tym samym poczucie przynależności do danej grupy. W wielu przypadkach są to więc osoby identyfikowane jako Swoi. Analogicznie dzieci i młodzież wywodzący się z tej grupy to jednostki z doświadczeniem uchodźstwa, mieszkające w Polsce, czyli w kraju, w którym się nie urodziły, bez względu na to, czy i jakich państw są obywatelami, czy też uzyskały obywatelstwo państwa przyjmującego.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące po sobie fazy, które konstruują proces stawiania się uchodźcą (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 26–41). Stanowią one ramy dla sytuacji, które swoiście zmieniają bieg życia ludzkiego wskutek wydarzeń społeczno-politycznych, mających istotne znaczenie z perspektywy jednostek i ich rodzin. Tym samym etapy te mogą służyć nakreśleniu specyfiki autobiograficznych doświadczeń życiowych przymusowych migrantów oraz sygnalizować płaszczyzny nabywania doświadczeń o charakterze edukacyjnym w złożonej sytuacji uchodźstwa. Wydarzenia wpisujące się w poszczególne etapy uchodźczej ścieżki generują tzw. potencjał trajektoryjny, który rekonstruuje tor życia człowieka. Warto podkreślić, że fazy stawiania się przymusowym migrantem ilustrują również etapy przystosowania się do życia w nowym kraju (w tym pełnienia nowych ról społecznych).

Proces stawiania się uchodźcą rozpoczyna się już w kraju pochodzenia (faza przedemigracyjna) (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 26–28). Immanentnym elementem pierwszego etapu uchodźczej ścieżki jest doświadczanie trudnych, a nawet traumatycznych wydarzeń, takich jak wojna, konflikty zbrojne, prześladowania (ze względu na pochodzenie etniczne, wyznawaną religię, poglądy polityczne itd.), utrata kogoś bliskiego, tortury itp. Z psychologicznego punktu widzenia jest to czas, kiedy jednostka przez krótszy lub dłuższy okres egzystuje w stanie strachu, lęku i obaw o utratę swojego życia i/lub bliskich osób, a także przyszłość własną i własnej rodziny. Wtedy uczy się radzenia sobie z trudną sytuacją. Na tym etapie wiele osób uświadamia sobie, iż dalsze egzystowanie na terenie własnego kraju może mieć dramatyczne konsekwencje. W związku z tym decydują się na wyjazd. Wyjazd ten, w realiach zagrożenia, ma często charakter ucieczki. W szczególności w czasie wojny nie jest on łatwy, a w wielu przypadkach należy do kosztownych. W stanie dezorganizacji

działania państwa trudno jest otrzymać dokumenty umożliwiające legalne opuszczenie kraju. Poza tym człowiek prześladowany lub zagrożony prześladowaniami zazwyczaj nie ma możliwości uzyskania pozwolenia na wyjazd z kraju zgodnie z obowiązującym prawem, a za nielegalny dokument musi zapłacić nieraz ogromną cenę. Często najsprawniejszym i najszybszym rozwiązaniem okazuje się odbycie podróży przy wsparciu przemytników zajmujących się nielegalnym przetrzuciem osób. Zazwyczaj wówczas potrzebne są ogromne sumy pieniędzy. W tym celu często ludzie sprzedają dorobek całego życia. Zdarza się, że na wyjazd jednej osoby znajdującej się w stanie zagrożenia, środki finansowane gromadzą całe rodziny i/lub klany (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 26–28).

W przypadku osób poszukujących bezpiecznych warunków egzystencji kolejnym etapem przemierzania uchodźczej ścieżki jest ucieczka. Bardzo często ucieczka ma miejsce w sytuacji wielkiego zagrożenia życia i zdrowia ludzi (bombardowania, morderstwa, gwałty, napady rabunkowe itd.). Elementem tej fazy stawania się uchodźcą jest niejednokrotnie szukanie czasowego schronienia. Warto jednak zauważyć, że nie zawsze jednak opuszczanie własnej ojczyzny ma charakter ucieczki rozgrywającej się w dramatycznych warunkach. Nieraz jest to po prostu (spontaniczny lub wcześniej zaplanowany) wyjazd. Bez względu na specyfikę opuszczenia kraju ojczystego w tę fazę uchodźczej ścieżki immanentnie wpisane jest ryzyko (aresztowania, tortur, utraty zdrowia, życia). W przypadku ucieczki/wyjazdu z kraju ojczystego mają miejsce sytuacje, w których to dziecko/dzieci przypadkowo lub celowo są rozłączane z jednym z rodziców (np. dzieci wraz z matką wyjeżdżają z kraju pochodzenia, ojciec zostaje żeby walczyć) (tamże, s. 29). Zdarza się, że jeden z rodziców (niekiedy oboje) ucieka pozostawiając swoje dziecko/dzieci w ojczystym kraju (np. pod opieką kogoś z rodziny). Częstokroć jednak na ucieczkę decydują się całe rodziny.

Etap pomyślnie przebytej ucieczki/podróży kończy się dotarciem do kraju pierwszego azylu. Wtedy rodzina/rodzic wraz z dzieckiem/dziećmi lub dziećmi/młodzież (samodzielnie) występują na granicy z wnioskiem o nadanie im ochrony międzynarodowej. W ten sposób rozpoczyna się tzw. procedura azylowa (por. Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 30). Na granicy zdarza się, że przymusowi migranci ogarnięci strachem tają pewne informacje dotyczące powodu ich przybycia do nowego kraju. Pod wpływem emocji niszczą również

dowody świadczące o prześladowaniach bądź na pytanie funkcjonariusza straży granicznej o to, czy byli prześladowani w swojej ojczyźnie, odpowiadają, że nie, co ma negatywny wpływ na przebieg procedury azylowej (Gracz, 2007, s. 85). W Polsce cudzoziemcy po złożeniu wniosku na granicy o nadanie ochrony międzynarodowej kierowani są przez funkcjonariuszy straży granicznej (z założenia na krótki okres czasu) do jednego z dwóch ośrodków recepcyjnych, które pełnią funkcję punktów przyjęć (mieszczą się one w Białej Podlaskiej i w Dębaku k. Podkowy Leśnej) (więcej: *System organizacji ośrodków przyjmowania cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce*, 2013, s. 16–23). Tam otrzymują prowiant i nocleg, przechodzą badania lekarskie i zostają objęci systemem świadczeń socjalnych. Do ośrodka nie mogą zostać przyjęte osoby, które nie wyrażą zgody na badania medyczne lub, jeśli to konieczne, na zabiegi sanitarne odzieży i ciała. Pobyt w ośrodku recepcyjnym ma przejściowy charakter. Oznacza to, że po kilkutygodniowym, niekiedy kilkumiesięcznym pobycie w ośrodku przymusowi migranci kierowani są do tzw. ośrodków pobytowych zlokalizowanych na terenie Polski (więcej: rozdział 1. *Zarys zjawiska uchodźstwa...*). Aktualnie w Polsce mieści się osiem tego typu ośrodków (Kontakt do ośrodków, <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/mapka-osrodkow>).

Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem, mieszkańcy ośrodków pobytowych mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe. Istnieje również możliwość uczęszczania na prowadzone na terenie placówek lekcje języka polskiego. W uzasadnionych sytuacjach przymusowi migranci mogą dokonać wyboru ośrodka pobytu. Prośba o zakwaterowanie w konkretnej placówce może być motywowana przebywaniem na jego terenie członka najbliższej rodziny, potrzebą uzyskania specjalistycznej opieki medycznej, do której dostęp jest ułatwiony z wybranego ośrodka, względami bezpieczeństwa, lub innymi szczególnymi przypadkami (*System organizacji ośrodków...*). Ośrodki mieszczą się głównie w budynkach dawnych hoteli robotniczych. Poszczególnym rodzinom, w zależności od ich wielkości, przydzielane są mieszkania. Składają się one z jednego lub dwóch pokoiów, aneksu kuchennego oraz łazienki. Przestrzeń wspólną stanowią kuchnie ulokowane na piętrach. Mimo że standard ośrodków pobytowych dla cudzoziemców jest coraz wyższy, wiele placówek jest jeszcze niewystarczająco doinwestowanych.

W ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców zapewniana jest ochrona w postaci usług świadczonych przez firmę ochroniarską. Pobyt w tego typu placówkach podlega kontroli (tj. wejście, wyjście, cel wizyty). Wejście do ośrodka wymaga od przymusowych migrantów przedstawienia dokumentu tożsamości. Natomiast w przypadku osób ze społeczeństwa przyjmującego niezbędne jest przedstawienie specjalnego pozwolenia (wejście jednorazowe lub czasowe), które wydawane jest przez Urząd do Spraw Cudzoziemców (więcej: *Kontakt do ośrodków...*).

Zadaniem ośrodków pobytowych dla cudzoziemców jest zapewnienie bezpiecznych warunków egzystencji dla osób oczekujących na ochronę międzynarodową i tym samym podejmowanie działań służących preintegracji, czyli rozpoczęciu procesu przygotowania przymusowych migrantów do życia w nowym społeczeństwie. Funkcjonowanie ośrodków pobytowych dla cudzoziemców od lat budzi jednak wiele kontrowersji ze względu na penalną specyfikę ich funkcjonowania. Bezdyskusyjne jest to, że okres rezydowania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców może stanowić płaszczyznę nabywania zorganizowanych, jak i spontanicznych doświadczeń autobiograficznych z potencjałem edukacyjnym, bądź uczyć bezradności, prowadzić do zachowań destrukcyjnych, ucieczkowych itd. W dużej mierze jakość pobytu w ośrodku zależy od specyfiki doświadczeń życiowych jednostki, okresu pobytu w ośrodku oraz jej zdolności do aktywizacji zasobów odpornościowych. Wyniki badań dotyczących stanu zdrowia psychicznego pokazują, że u osób mieszkających w różnych typach ośrodków (tj. różniących się stopniem kontroli nad życiem mieszkańców), znacznie częściej występują objawy depresji, próby samobójcze, apatia, objawy wyuczonej bezradności, przemoc w rodzinie czy reakcje ucieczkowe (w postaci sięgania po alkohol lub narkotyki) niż u osób doświadczających uchodźstwa samodzielnie osiedlających się w bezpiecznych miejscach (więcej: Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 32–33).

Z jednej strony pobyt w ośrodku może uczyć życia wśród osób przynależących do odmiennych grup narodowych, etnicznych oraz religijnych. Jest to również przestrzeń poznawania siebie w zakresie interpersonalnym i kulturowym w relacjach z Obcymi i Innymi. Systematycznie odbywające się na terenie ośrodków lekcje języka polskiego jako obcego mogą służyć dynamicznemu rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, która umożliwia poruszanie się po nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Rozwijanie

międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w trakcie zajęć z języka polskiego jako obcego jest aktualnie ważnym celem nauczania cudzoziemców języków obcych (więcej: Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Bandura, 2007) i tym samym europejskiej polityki edukacyjnej. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna zakłada znajomość realiów życia w danym kraju oraz jego kulturowej specyfiki. Dzięki niej możliwe staje się prowadzenie komunikacji międzykulturowej pomiędzy osobami doświadczającymi uchodźstwa i członkami społeczeństwa przyjmującego. Projekty i programy z zakresu edukacji międzykulturowej organizowane przez organizacje pozarządowe są dodatkowym czynnikiem poznawania wybranych elementów własnej kultury oraz dzielenia się własną przynależnością kulturową (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 10–19).

Z drugiej strony, na co zwracają uwagę badacze, instytucjonalna realizacja potrzeb życiowych, a także opieszałość procedur administracyjnych związanych z nadaniem ochrony międzynarodowej, opóźniają nie tylko proces osiągnięcia samodzielności w kraju azylu, ale przede wszystkim przesuwają w czasie tworzenie relacji społecznych, które stają się podstawą wrastania w nową społeczność i kulturę (więcej: Kość-Ryżko, 2013; Ząbek, Łodziński 2008; Florczak, 2003). Opóźnienie w zakresie konstruowania relacji społecznych wiąże się również ze specyficzną lokalizacją ośrodków. W przypadku tego typu placówek można mówić o wymuszonym dystansie przestrzennym, to zaś skutkuje brakiem kontaktów z ludnością miejscową. Stąd też trudno jest przymusowym migrantom przebywającym w ośrodkach zintegrować się ze społecznością lokalną i odwrotnie. Dystans przestrzenny w swej istocie jest dystansem społecznym i kulturowym, który zamyka obie grupy w izolacji społecznej i kulturowej. Pobyt w ośrodku może obejmować długi czas (Czerniejewska, Kość-Ryżko, s. 131–154). W kontekście powyższego alternatywną opcją dla oczekiwania na nadanie ochrony międzynarodowej w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców jest spędzanie tego czasu w wynajmowanych mieszkaniach (więcej: rozdział 1. *Zarys zjawiska uchodźstwa...*).

Kolejnym etapem w życiu osób doświadczających uchodźstwa jest osiedlenie się w kraju stałego pobytu. Tylko około 20% światowej populacji przymusowych migrantów osiedla się w krajach rozwiniętych (Kanada, USA, Australia, Szwecja, Wielka Brytania i Niemcy). Pozostałe 80% pozostaje w krajach swojego regionu, czyli głównie w Afryce i Azji. Z największymi problemami borykają się

cudzoziemcy, których rodzima kultura znacznie różni się od kultury kraju przyjmującego. Z perspektywy przymusowych migrantów niezwykle trudne jest doświadczanie np. różnic pomiędzy kulturami w których więzy międzyludzkie są bliskie, a tymi gdzie bliskie relacje należą do rzadkości (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 41).

Ostatnia z faz to faza repatriacji czyli etap powrotu do kraju ojczystego. Zagrożeniem towarzyszącym tej fazie jest nieadekwatność własnej kultury (skamienielina kulturowa), która była przechowywana bez zmian w tzw. kraju azylu (m.in. na skutek separacji świadomie wybieranej przez cudzoziemców). Biorąc pod uwagę, że każda kultura ma charakter procesualny, przymusowi migranci w momencie powrotu do kraju ojczystego mogą znaleźć się poza obiegiem przemian mających miejsce w głównym nurcie kultury rozwijającym się w kraju rodzinnym (tamże).

Doświadczenia autobiograficzne dzieci i młodzieży związane z poszczególnymi etapami uchodźczego szlaku mają dla nich osobiste znaczenie. Wiążą się z zaangażowaniem ich myśli, emocji, uczuć w interpretację zjawisk, obiektów i ludzi, których napotykają na swojej drodze. Każda jednostka ludzka bez względu na wiek ma specyficzną osobowość i tym samym charakteryzujące ją cechy psychologiczne. Przenikanie się zewnętrznych okoliczności towarzyszących migracji oraz wewnętrznych uwarunkowań osobowościowych decyduje w dużym stopniu o przebiegu i powodzeniu migracji (por. Kubitsky, s. 112). Migracja stawia człowieka w sytuacji konieczności intensywnego uczenia się. Specyfika, dynamika i efektywność tego procesu w dużej mierze decydują o jakości pobytu w nowym kraju.

Na każdym etapie uchodźczej ścieżki człowiek nabywa doświadczenia autobiograficzne, które mają potencjał edukacyjny. Wobec tego jednostka bez względu na wiek uczy się każdego dnia, zarówno w sposób intencjonalny, jak i nieintencjonalny. Jedną ze specyficznych cech każdej biografii jest to, że różne sfery ludzkich doświadczeń zostają zintegrowane w wyniku akumulacji i ich ponownego ustrukturyzowania w ramach konkretnej historii życia. W rezultacie stapiają się jeden w nowy, szczególny konstrukt znaczeniowy (Alheit, 1993; Alheit, Dausien, 2000, cyt. za: Aleheita, 2011, s. 15).

Na etapie fazy przedmigracyjnej człowiek uczy się radzić sobie w sytuacji wyłączenia, kryzysu (np. w kraju w stanie wojny). Początkowy czas pobytu w kraju azylu (w tym okres spędzony w ośrodku dla cudzoziemców) to sytuacja

przejścia, liminalności kiedy jednostka wypracowuje sposoby radzenia sobie w sytuacji zawieszenia związanego z oczekiwaniem na uregulowanie sytuacji prawnej, poznaje nowy język, nową rzeczywistość. Włączenie do nowego społeczeństwa, istniejących w jego obrębie grup i wspólnot (faza postliminalna), integracja na różnych płaszczyznach życia społecznego (szkoła, praca zawodowa), wymagają od jednostki nowych kompetencji, które są nabywane w toku intensywnego uczenia się. Przymusowa migracja uruchamia również edukacyjny proces samopoznania. Jednostka poznaje swoje możliwości, ograniczenia, rekonstruuje własną tożsamość.

W biografie części przymusowych migrantów wpisane jest doświadczenie zespołu stresu pourazowego wynikającego z traumatycznych przeżyć z krajów pochodzenia (PTSD). Poza tym osoby doświadczające uchodźstwa niezależnie od traumy premigracyjnej, związanej z okolicznościami mającymi miejsce w kraju pochodzenia, narażone są dodatkowo na stresory pośrednie, ułożone między traumą premigracyjną a stresorami postmigracyjnymi (Vojvoda, Weine, McGlashan, Becker, Southwick, 2008). Zespół stresu pourazowego stanowi reakcję jednostki na sytuacje bolesne i urazowe. Syndrom stresu pourazowego objawia się w formie zaburzeń w społecznym i jednostkowym zachowaniu (więcej: Cheung et al., 2018). Nieraz zdarza się, że wśród osób doświadczających uchodźstwa nie jest diagnozowany PTSD, a przymusowi migranci nie mają możliwości udziału w profesjonalnej terapii psychoterapeutycznej/psychologicznej. W związku z tym, z bagażem trudnych doświadczeń, bez specjalistycznego wsparcia, stają przed społecznym wymogiem odnalezienia się nieraz w radykalnie odmiennych warunkach cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych i materialnych w kraju przyjmującym. Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż dzieci przymusowych migrantów, które ze względu na wiek, świadomie i/lub bezpośrednio nie doświadczyły trudnych/traumatycznych sytuacji w kraju pochodzenia, mogą dziedziczyć traumę międzypokoleniowo, na skutek narracji rodziców na ten temat (postpamięć) (Duad, Skoglund, Rydelius, 2005, s. 23–32; Hirsch, 2010, s. 254).

Autobiograficzne doświadczenia przymusowych migrantów są umiejscowione w splotie sytuacji, miejsc i zdarzeń. Są one czynnikiem wytwarzania doświadczeń edukacyjnych stanowiących zarówno efekt interakcji międzyludzkich spontanicznie zachodzących w nowym środowisku społeczno-kulturowym, jak i zorganizowanych procesów edukacyjnych mających miej-

sce w instytucjach edukacji formalnej i nieformalnej (pozaszkolnej). Część z nich (te niezamierzone) nie prowadzą do wiedzy, bo stanowią one wiedzę samą w sobie, która ujawnia się w różnych praktykach społecznych (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 40). Te zamierzone można natomiast traktować jako źródło wiedzy użytecznej z perspektywy procesów biograficznych zachodzących w nowym kraju (w tym związanych z adaptacją do nowych realiów) (tamże, s. 53).

Osoby doświadczające uchodźstwa w związku z procedurą o nadanie ochrony międzynarodowej, na poszczególnych jej etapach, poddawane są różnym formom weryfikacji, co wiąże się z większym lub mniejszym kosztem psychicznym. Żyjąc w nowym społeczeństwie, ze względu na sytuację społeczną, narodowość, wyznawaną religię itd. są nieraz postrzegane przez pryzmat negatywnych stereotypów i uprzedzeń, jako nosiciele piętna społecznego (więcej: Goffman 2007; Czerniak 2016). To właśnie kontekst społeczny, w którym się znajdują, stanowi podstawową determinantę piętnowania, którym ta grupa niejednokrotnie musi stawiać czoła.

2.3. Codziennność szkoły jako element świata życia z perspektywy koncepcji Alfreda Schütza

Kategoria codzienność ma bogate zaplecze teoretyczne. Ujmowana jest również jako „świat przeżywany”, „habitus”, czy też „świat życia”. Codziennność zawsze jest „czyjaś”, czyli doświadczana w indywidualnej biografii (Sulima, 2003, s. 233–258) lub przez „coś” się uobecnia. Ma również swoje konsekwencje w strukturze czasu (Bochno, Nowosad, Szymański, 2014; Łukasik, Nowosad, Szymański, 2014). Życie codzienne to najbardziej oczywista, obecna w doświadczeniu, najbardziej realna, przemożnie narzucająca się naszej percepcji forma bytu (Sztompka, 2008, s. 25). Codziennność stanowi płaszczyznę doświadczania rzeczywistości i tym samym źródło doświadczeń pojmowanych jako zobiektywizowany wyraz duchowej aktywności człowieka (budującej świat ludzkiej kultury) czyli zrozumiane przeżycie (Wróbel, 2016, s. 104). Intelktualnych źródeł kategorii codzienność można dopatrywać się w fenomenologii oraz socjologii codzienności (Cierzniewska, 2014, s. 45). Pierwsze wywodzi się ze świata przeżywanego Edmunda Husserla oraz Maxa Webera, w którym przyjęta

została teza, że naturalne nastawienie, jakie świadomie przyjmuje człowiek, dominuje nad wiedzą potoczną czy naukową (Schütz, 1984, s. 194–201). Husserl przez ideę świata przeżywanego rozumie obecność świata tak, jak ten świat jawi się człowiekowi, czyli świat, w którym życie codzienne płynie swoim biegiem. Świat przeżywany jest więc zbiorem okoliczności napotykanym przez wszystkich ludzi w codziennym działaniu (Husserl, 1990, s. 81) w związku z tym, poznanie rzeczywistości społecznej może następować przez odkrywanie podstawowych struktur świadomości jednostek. Drugie źródło tkwi w przekonaniu dotyczącym kulturowej dominacji nad jednostką, czyli relacją między sensami nadawanymi przez jednostkę a kulturą, w której ona funkcjonuje (więcej: Weber, 1985; Cierzniewska, 2014, s. 45). Istotne jest więc, na ile sensy nadane przez jednostkę są jej wytworem, a na ile wypływają z jej otoczenia społecznego. Odkrywanie struktury znaczeń następuje w czterech wymiarach: intrapersonalnym (dotyczy stosunku do samego siebie), interpersonalnym (bycia w strukturach społecznych), bycia w relacjach społecznych z otoczeniem symbolicznym, materialnym, w świecie przyrodniczym i technicznym (Bhaskar, 2002, s. 244).

Teoretyczne podstawy współczesnej socjologii codzienności zostały nakreślone w XX wieku w projektach socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza, etnometodologii Harolda Garfinkla i teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana. Systematyczne badania nad życiem codziennym jako jeden z pierwszych podjął Henri Lefebvre (1987, 1991, 2004). Jego prace stanowią fundament socjologii codzienności (Sztompka, Bogunia-Borowska, 2008, 2009). W pedagogice pojawia się aktualnie coraz więcej analiz dotyczących tej problematyki (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010; Bochno, Nowosad, Szymański 2014; Szymański, Łukasik, Nowosad, 2014; Zalewska-Meler, 2015; Korzeniecka-Bondar, 2018).

W rozumieniu Alfreda Schütza kategoria świata życia (codziennego), codzienności oznacza struktury podzielonych społecznie znaczeń wypracowanych historycznie uzgodnień, które są nam dane do interpretacji. Świat życia codziennego jest światem społecznym, który cechuje się określonym sensem i strukturą. Centralne miejsce w świecie życia codziennego zajmują ludzie w nim żyjący, myślący i działający. Dlatego też świat ten stanowi archetyp ludzkiego doświadczenia rzeczywistości (Cierzniewska, 2014, s. 54). Świat życia codziennego powinien być rozumiany jako świat intersubiek-

tywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany oraz interpretowany przez innych – naszych przodków – jako zorganizowany (Schütz, 2008, s. 18). W związku z tym świat życia oznacza rzeczywistość, cechującą się strukturami podzielonych społecznie znaczeń, wypracowanych historycznie uzgodnień, które są doświadczane oraz interpretowane przez ludzi. Na poziomie potocznych doświadczeń jednostka nie kwestionuje oczywiście świata, którego jest integralną częścią, a jej kompetencje społeczne mogą być ujęte w kategoriach wiedzy o tym świecie, jego obiektach, aktorach i relacjach między nimi. Wiedza ta, a zarazem świat, którego dotyczy, ma charakter intersubiektywny, jest pochodną subiektywności aktorów, ale na co dzień jawi się jako rzeczywistość obiektywna, złożona z obiektów i zdarzeń, których znaczenie ma walor ponadsubiektywny. Jednostki zazwyczaj nie kwestionują ani stałości tego świata, ani ważności własnych doświadczeń z nim związanych (tamże).

Determinanty swojego świata życia czyli okoliczności sytuacyjne, doświadczenia autobiograficzne oraz zasób wiedzy, jednostka czerpie ze społeczeństwa, a w szczególności ze swojej szczególnej zbiorowości (kultury), przetwarzając je jednak indywidualnie i nadając własną, prywatną interpretację (Sztompka, 2008, s. 35). Świat życia jest więc zarówno sceną działań ludzkich, jak i ich przedmiotem, bo do pewnego stopnia człowiek może nad nim panować, modyfikować go tak, aby zrealizować swoje cele (Schütz, 2008, s. 18). Kategoria świat życia opisuje więc ludzkie działania czyli spontaniczne, świadome, zorientowane na przyszłość zachowanie. Ludzkie działanie to dokonujący się proces, który jest uprzednio obmyślany przez aktora, to znaczy oparty na wcześniej stworzonym projekcie. Stanowisko takie zakłada, iż świat, który jest dany jednostce, stanowi przede wszystkim obszar projektów możliwych do zrealizowania. Choć aktor jest wolny w wyborze projektów i sposobów ich wykonania, podjęcie realizacji każdego z nich jest z zasady niepewne i wątpliwe. Niepewność ta bierze się chociażby z tego, że w poszczególnych odsłonach wyboru i realizacji projektu aktor jest inną osobą niż był poprzednio. Oznacza to, że sytuacja autobiograficzna, która określa kontekst działania jednostki, jest zawsze odmienna od analogicznych przeszłych i przyszłych sytuacji (tamże, s. X). Aktor jest niepowtarzalnym indywiduum, a nie obiektywnym ewaluatorem sytuacji. Zarówno jego ego, jak i motywy są w ustawicznym procesie stawania się. Partykularna wiedza aktora odnosi się

zawsze do tego, co stanowi jego własny projekt życiowy, nadrzędną matrycę, w ramach której pewne sposoby wyboru i osiągnięcia celu są uznawane za najlepsze. Antycypowany stan rzeczy jest motywem działania ludzkiego, ma charakter subiektywny i nieuchronnie bierze pod uwagę składniki świata zewnętrznego. Aktor wyodrębnia z tego to, co jest społecznie dostępne, te składniki, dzięki którym we właściwy tylko sobie sposób kształtuje własne projekty, tak ogólnego planu życiowego, jak doraźnych decyzji o określonej kategoryzacji składników otoczenia (tamże, s. XI).

Zachowania ludzi oraz cele ich działań są determinowane przez zespoły potocznych konstruktów, myślowych obiektów. Te konstrukcje myślowe pozwalają człowiekowi określić swoje miejsce w środowisku przyrodniczym i społeczno-kulturowym (Knasiecka-Falbierska, 2007, s. 54). Znaczenia świata społecznego są konstruowane w interakcjach z Innymi. Dlatego też zrozumienie działania społecznego jest możliwe, gdy ukaże się naturę intersubiektywnego świata społecznego (Schütz, 2008, s. XI). Każdy uczestnik świata codziennego jest wyposażony w toku procesu socjalizacji i wychowania w wiedzę podręczną, która dostarcza schematów odniesienia, czyli pierwszego zestawu kategorii służących do oglądu tego świata i realizacji subiektywnie znaczących celów (tamże, s. 18). Przy czym warto zauważyć, że człowiek nie ma do czynienia z jedną niezmienną rzeczywistością, istnieje bowiem wiele porządków rzeczywistości, a każdy z nich odznacza się szczególnym, własnym, stylem istnienia. Specyficzne dla poszczególnych jednostek style istnienia określane są mianem mikroświatów (Malinowski, Jabłońska, 2010, s. 25). System istotności i typizacji tworzy się w życiu danej grupy i jest przekazywany w postaci wyuczonych zachowań i przekonań. Kształtuje on zatem schemat interpretacji oraz orientacji konstytuując uniwersum. Tu zawierają się sądy i oczekiwania wobec pełnionych ról społecznych, znajdują się metody społecznie uznawanych celów i środków, które prowadzą do ich osiągnięcia (Schütz, 2018, s. 161). Z kulturowego punktu widzenia mikroświat to także świat konstruowany w obrębie kultury domu rodzinnego, lokalnej, złożony z wartości dziedzictwa kulturowego rodziny, pierwszej tożsamości kulturowej, na którą składa się język matczyny, zwyczaje, obyczaje, obrzędy, zabawy itd. To ta część kultury, która jest przekazywana kolejnym pokoleniom oraz trwa w czasie (Nikitorowicz, 2005, s. 23). System istotności i typizacji mogą się zasadniczo różnić od siebie pomiędzy poszczególnymi mikroświatami. Różnice te przyczyniają się do two-

rzenia odmiennych okoliczności przebiegu wielu zdarzeń w życiu społeczności, w którym spotykają się reprezentanci różnych mikroświatów (Malinowski, Jabłońska, 2010, s. 25). W związku z tym w świecie społecznym jednostki nieuchronnie stają wobec bardziej lub mniej typowych Innych, których miejsce w czasie i przestrzeni jest zawsze wyznaczone przez swoje dla nich „tu” i „teraz” (Schütz, 2018, s. XIII).

Wiedza jednostki o świecie społecznym jest podstawowym instrumentem organizacji doświadczenia. Ludzie poruszają się po świecie określonym strukturalnie, nacechowanym normatywnie i rytualnie. Wiedza o tym świecie jest społecznie uznana, składa się z zespołu recept, stworzonych po to, by pomóc każdemu członkowi grupy w zdefiniowaniu w typowy sposób rzeczywistości życia codziennego (tamże, s. X). Wiedza potoczna jest wiedzą, którą dysponuje każdy człowiek. Ma ona charakter intuicyjny, uproszczony i powierzchowny. Jest to wiedza o chaotycznej rzeczywistości faktów, zjawisk, nadziei i dążeń, która rzadko weryfikowana jest przez doświadczenie. Jest wiedzą o rzeczywistości widzianej oczami ludzi, pozbawioną modeli teoretycznych i ideowych. Człowiek nabywa wiedzę potoczną w bezpośrednim doświadczeniu, w toku indywidualnej aktywności poznawczej, w związku z czym ma ona społeczny charakter. Z perspektywy jednostki wiedza ta jest oczywista i uznawana za niewymagającą uzasadniania. Jednak wiedza potoczna nie jest pełna, jasna i wyraźna (Knasiecka-Falbierska, 2007, s. 54). Z jednej strony tego typu wiedza jest dostępna potencjalnie wszystkim jednostkom pod postacią społecznego zasobu wiedzy, rozumianego jako korpus stypizowanych ustaleń. Ustalenia te odgórnie schematyzują czy uwzorcowują ludzkie doświadczenie, umożliwiając kategoryzację zdarzeń, a w wymiarze ponadjednostkowym łączenie w całość poczynań poszczególnych aktorów. Każde zdarzenie, obiekt, jednostka są ujmowane w kategoriach społecznego zasobu wiedzy, wspólnego wszystkim kompetentnym uczestnikom życia społecznego (Schütz, 2018, s. X).

Jednak warto podkreślić, że na poziomie jednostki wiedza o świecie życia codziennego/codzienności jest nieco inna i tym samym specyficzna, gdyż jest wytwarzana w sytuacjach autobiograficznych i można ją traktować jako element trajektorii życiowej każdego z niepowtarzalnych aktorów. W myśleniu Alfreda Schütza występuje powtarzalność, regularność i typowość tego, co jest swoje dla wszystkich uczestników życia społecznego i zaistniałych sytuacji, w których faktycznie znajdują się aktorzy. Każda nowa problematyczna

sytuacja jest rozpatrywana w kategoriach tego, co uznawane jest za sprawdzone (tamże). Dlatego też każda improwizacja, nawet jeśli w ostatecznym rozrachunku prowadzi do przedefiniowania składników społecznego zasobu wiedzy, przebiega na kanwie tego, co typowe. Jednostki zachowują swą niepowtarzalność za pomocą umiejętnego wykorzystywania składników wiedzy, stosowania receptur, czy przepisów określających sposób organizacji własnego doświadczenia (tamże). Podstawą wszelkiej interpretacji jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno jednostkowych, jak i przekazanych nam przez naszych rodziców i nauczycieli, które w postaci wiedzy podręcznikowej służą jako schemat odniesienia (Schütz, 2018, s. 18). W typowych sytuacjach życia codziennego przyjmujemy pewne typowe role. Wydzielając jedną z naszych aktywności spośród wielu innych, powiązanych ze sobą przejawów naszej osobowości, funkcjonujemy w szeregu ról społecznych (tamże, s. XI).

W świecie życia codziennego dzieci i młodzieży szczególne miejsce zajmuje szkoła. Bez wątplenia stanowi ona specyficzny rodzaj rzeczywistości, który osadzony jest w szerszym kontekście świata życia codziennego. Szkoła istnieje w codziennym doświadczeniu uczniów, pośród czynności zwykłych i tych wyjątkowych, które są interpretowane w znamienne dla danej jednostki sposób. Oznacza to, że rzeczywistość szkolna nie tylko narzuca gotowe sekwencje na porządek każdego dnia, lecz także wpływa na **indywidualną biografię** (Cierzniewska, 2014, s. 54).

Rzeczywistość szkoły cechuje się specyficzną dla niej codziennością, definiowaną jako każdy, powtarzalny, cykliczny, rytmiczny i rutynowy cykl zdarzeń, realizujący się nierzadko w postaci rzeczywistości zrutynizowanej, nawykowej, wykonanej według określonego scenariusza (Kopciewicz, 2009, s. 105–106). Codzienność szkolna to pewien schemat składający się z lekcji, przerw między lekcjami oraz interakcji między uczniami i nauczycielami. Wszelkie działania uczniów i nauczycieli, w tak rozumianej rzeczywistości szkolnej, opierać się będą na interpretowaniu sytuacji w jakiej się znajdują (Knasiecka-Falbińska, 2007, s. 53). Warto jednak zauważyć, że w dzisiejszej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, mimo systematycznych, regularnych (codziennych czy cotygodniowych) spotkań nauczyciela z uczniami, w szkolną codzienność wpisane są zmienność, nietypowość i niestandardowość. Wymaga to od nauczyciela radzenia sobie z wciąż nowymi, nieznanymi i nieprzewidywalnymi zadaniami, sytuacjami i wyzwaniem. Taki stan współczesnego świata nakła-

da na nauczyciela konieczność radzenia sobie z płynną rzeczywistością i podejmowania niekonwencjonalnych czynności (tamże, s. 12). Z perspektywy ucznia rzeczywistość szkoły nie należy również do statycznych. Uczniowie na co dzień doświadczają zmian systemowych, demograficznych oraz społeczno-kulturowych. W dobie intensyfikujących się migracji niejednokrotnie część z nich staje przed wyzwaniem uczestnictwa w systemie edukacji w nowym kraju pobytu, który nieraz diametralnie różni się od tego z kraju pochodzenia. To wymaga od nich intensywnego poznawania języka i kultury nowego kraju oraz realiów pracy nowej szkoły.

Szkoła osadzona w społecznym świecie życia codziennego stanowi przestrzeń, w której można zaobserwować to, co stałe i zmienne, nowe i nieznanne w odniesieniu do relacji podmiotów czy procesów w kontekście rozwoju i zmiany (tamże, s. 10). Zdaniem Andrzeja Janowskiego (1995), w ramach świata szkoły wyróżnia się trzy główne społeczne rzeczywistości. Pierwszą z nich stanowi świat uczniów, którzy ustalają między sobą definicje sytuacji szkolnych (sposób zachowania się na lekcjach, podczas przerw, co to oznacza być uczniem danej szkoły etc.). Drugą, odrębną rzeczywistość tworzy świat nauczycieli, którzy w kontaktach nieformalnych między sobą definiują rzeczywistość swojej pracy (np. sposób postrzegania uczniów, postawy wobec szkoły i jej etosu, sposób pracy z uczniami). Kolejny rodzaj świata to świat klasy szkolnej, w której dochodzi do starcia dwóch światów (nauczycielskiego i uczniowskiego), gdzie jedna i druga strona używa różnych strategii, by narzucić swoje reguły gry (więcej: Janowski, 1995).

Każda szkoła cechuje się swoją specyficzną kulturą pojmowaną w kategoriach instytucji, organizacji i wspólnoty. Kultura szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie. Swoją niewątpliwą rolę mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym (Dudzikowa, Bochno, 2016, s. 9–10). Kultura szkoły pozostaje w dialektycznej relacji z faktami, zjawiskami i procesami dziejącymi się w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu społecznym, ekonomicznym, politycznym, ale też naturalnym/przyrodniczym i technicznym. Kultura każdej szkoły stanowi wielowymiarową przestrzeń rozwoju i kształtowania ładu zbiorowego,

na którą składa się ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisane i niepisane zasady kształtujące każdy aspekt jej funkcjonowania (Ward, Burke, 2004, s. 15). Szkoła staje się miejscem dwustronnej relacji, w której ludzki podmiot kształtuje miejsce, ale i ono formuje go, np. umożliwiając lub uniemożliwiając mu sprawczość, czy ją ograniczając (więcej: Mendel, 2018). Szkoła może być więc przestrzenią integracji, jak i marginalizacji uczniów. Kompetencje i postawy nauczycieli, a także dyrekcji szkoły oraz innych osób wchodzących w skład społeczności szkolnej, są więc ważnym elementem konstruującym jej kulturę i tym samym to, jakie znaczenie temu miejscu będą nadać uczniowie.

Kultura szkoły znajduje swoje odzwierciedlenie w codzienności doświadczanej przez wszystkie grupy osób wchodzących w skład szkolnej społeczności. Świat edukacyjny, tak jak świat społeczny w ogóle, składa się z wielu komponentów (Murawska, 2014, s. 101). Kategorię codzienność można więc traktować jako otwarty program badawczy z ogromnym ładunkiem poznawczym (Cierzniewska, 2014, s. 45), co daje możliwość odkrywania jej nowych aspektów i kontekstów, którym znaczenie nadają sami uczestnicy badań. Takie postrzeganie kategorii codzienności pozwala także na poszukiwanie oryginalnych perspektyw analizy tego obszaru badawczego.

Sławomir Krzychała (2010, s. 140) pisze, że rzeczywistość szkoły ustrukturyzowana jest przez trzy główne elementy spinające różnorodne epizody: czas, przestrzeń i relacje. Szkolna codzienność wyznaczona jest przez czasowy przebieg czynności, przez rytm rytuałów dziennych, tygodniowych, semestralnych, przez czas przerw, lekcji, wejścia do budynku i wyjścia z niego oraz przez zmienne sekwencje lekcji. Przy czym doświadczany czas nie jest tylko metrycznym taktem. Czas się dłuży, mija szybko, jest ciekawy, nudny, męczący. Szkoła stanowi również złożoną przestrzeń. Uczestnicy szkolnej codzienności przemieszczają się pomiędzy różnymi częściami budynku. W jednej są tylko tymczasowo, a w innej czują się zadomowieni lub są przetrzymywani. Przestrzeń również nie jest obiektywna. W pewnych miejscach uczniowie czują się swojsko, inne ich nudzą, męczą, obrzydają. Aktorzy społecznej codzienności szkoły doświadczają przestrzeni jako relacji społecznych. Są to zarówno role formalne (nauczyciela, ucznia), nieformalne powiązania i zobowiązania grupy nauczycieli, grupy rówieśniczej, przyjaciół oraz obcych sobie osób zebranych w jednym miejscu i czasie (tamże).

Szerszą perspektywę analizy edukacyjnej codzienności szkoły, odwołując się do myśli wybranych przedstawicieli nauk społecznych, proponują Joanna Łukasik, Ineta Nowosad oraz Mirosław J. Szymański. Zdaniem badaczy codzienność szkoły można analizować z następujących perspektyw:

▶ **Czas i/lub miejsce**

Czas – ten, który płynie – ze względu na długość trwania w różnych odcinkach oraz umiejscawianie w jego biegu, odnosi się do codziennych doświadczeń toczących się w przeszłości, teraźniejszości oraz w perspektywie przyszłości (Peter L. Berger, Thomas Luckmann). Miejsce jako przestrzeń instytucji edukacyjnych oraz poza nimi. Lokalizacja jednostki decyduje o treści i charakterze codziennych doświadczeń (Piotr Sztompka).

▶ **Świadomość i/lub bezrefleksyjność**

Codziennność powinna być poddawana refleksji (P.L. Berger, T. Luckmann) lub zwyczajnie toczyć się, a jej doświadczenia nie są w pełni przez podmioty uświadamiane, po prostu są (P. Sztompka), a przez to, że są, bywają niezauważalne (J. Brach-Czaina).

▶ **Wymiar osobisty i/lub wymiar instytucjonalny**

Codziennność ma wymiar osobisty. Jest odbierana i postrzegana indywidualnie, przez pryzmat własnych, jednostkowych, prywatnych i tym samym wewnętrznych doświadczeń, nacechowanych emocjonalnie (P.L. Berger, T. Luckmann). Poza tym całość zdarzeń, procesów, doświadczeń edukacyjnych, w których uczestniczą podmioty edukacyjne, może przybierać wymiar instytucjonalny. Wówczas nadaje ona kształt, sens, charakter instytucji oraz określa cel jej rozwoju. Poza tym codzienność w perspektywie instytucjonalnej przebiega zawsze w obecności Innych, z Innymi, a w szkole być może dla Innych.

▶ **Rutynowość i/lub innowacyjność**

Życie codzienne często przebiega zgodnie z określonym schematem, według pewnych automatyzmów i powtarzalnych czynności. Przybiera ono w pewnym

sensie formy rytualne, wykonywane według przyjętego, często bezrefleksyjne realizowanego scenariusza (P. Sztompka, J. Brach-Czaina). Ponadto codzienność to również wszelkie doświadczenia i zdarzenia nowe, jeszcze nie rozpoznane, mogące się powtórzyć lub nie, które jednak z różną siłą modyfikują dotychczasowy porządek (Łukasik, Nowsad, Szymański, 2014, s. 10–11).

Ryszarda Cierzniewska (2014, s. 45), w nawiązaniu do koncepcji Schütza, w procesie badania codzienności szkoły akcentuje potrzebę uwzględnienia wybranych kwestii dotyczących wiedzy potocznej. Należą do nich:

► **Przekładalność perspektyw**

Polega na dążeniu do zbliżenia w interpretacji znaczącej sytuacji. To samo zdarzenie może mieć odmienne znaczenie dla różnych osób. Jest to zależne od pokładów sensów do których sięgają jednostki, od repertuaru uzasadnień oraz od kodu językowego, którym się posługują. Odmienne doświadczenie usytuowania w przestrzeni społecznej może powodować inne widzenie sytuacji w którą uwikłany jest podmiot aktywności edukacyjnej (nauczyciel, uczeń, pedagog szkolny). Doświadczenia autobiograficzne, które różnią się od siebie, warunkują odmienną wrażliwość i nasze postrzeganie rzeczywistości.

► **Społeczne źródła wiedzy**

wskazują na jej pochodzenie. Część zasobów naszej wiedzy o świecie pochodzi z naszego osobistego doświadczenia. Każdy porusza się po świecie znajdującym się w jego zasięgu, który jest otwarty i ulega ciągłym przemieszczeniom (Schütz). Ludzie dysponują różnymi sferami potencjalności odtwarzania i zmieniania tego świata, a co za tym idzie, odmiennymi perspektywami w jego interpretowaniu. Tworzą mikroświaty, w których są zdomowieni, a w działaniach komunikacyjnych testują ich zawartość oraz poddają je ocenie (tamże, s. 32). Następną ważną kategorią jest tu kontekst rozumiany jako szczególnie okoliczność wyłonienia i kreowania przebiegu zjawisk społecznych. Chodzi tu o nastawienie uczestników interakcji wynikające ze sposobów interpretacji, założonych celów, interesu, istotności, stosunku emocjonalnego, wcześniej-

szych doświadczeń, myślenia o sobie i innych uczestnikach zdarzeń. Ludzie wchodzą w interakcje z określonym nastawieniem, a to kreuje ich zachowania oraz Innych.

► **Spółeczna dystrybucja wiedzy**

Zasób wiedzy każdej jednostki różni się od siebie. Wiedza o świecie każdego człowieka różni się w każdym momencie autobiograficznym i jest nieco inaczej ustrukturyzowana pod względem istotności (Cierzniewska, 2014, s. 45).

W rozważaniach o szkolnej codzienności ważna jest również jej drobiazgowość („wymiar drobny”), co w konsekwencji pozwala badaczom uwidocznić wartość orientacji na to, co „może”, co „ma”/„powinno” być lub może się zdarzyć za sprawą naszego działania (Łukasik, Nowosad, Szymański, 2014, s. 10).

Niezaprzeczalna wartość życia codziennego wyraża się za pomocą tego, że uwidacznia się ona w subiektywnym postępowaniu podmiotów. A przede wszystkim w tym, że jest to świat, który powstaje w ich myślach i działaniach. To sprawia, że świat ten trwa jako świat rzeczywisty. Doświadczenie szkoły wymyka się więc z ram, które są wyznaczone przez role ucznia i nauczyciela, przez oficjalne cele i programy nauczania. Nauczyciele i uczniowie przenoszą z pozaszkolnych kontekstów (z ich własnych mikroświatów) wzory działania obce szkole, łączą je, uzgadniają i przepracowują razem z rolami szkolnymi. Nawet jeśli w szkole podejmowane są wysiłki, by utrzymać edukacyjną czystość i przejrzystość, doświadczenie szkolnej, edukacyjnej codzienności skonstruowane jest z ambiwalencji i przekraczania usankcjonowanych granic (Krzychała, 2010, s. 139). Dlatego też warto doświadczenia codzienności edukacyjnej poddać refleksji, żeby nie stały się niezauważone (Łukasik, Nowosad, Szymański, 2014, s. 10). Refleksja nad codziennością szkoły oraz działających w niej głównych podmiotów, nauczycieli, uczniów i ich rodziców, jest również okazją do tego, by podjąć próbę jej oglądu jako rzeczywistości uporządkowanej, której zjawiska są ujęte we wzory dostrzegane na co dzień w jej przestrzeni.

Codziennność stwarza możliwość wejścia w intersubiektywny świat podmiotów szkolnej rzeczywistości. Pozwala na doświadczenie jej w wymiarze osobowym, na zrozumienie, że jest ona zorganizowana „tu” i „teraz” czyli w teraźniejszości, ale pozwala również patrzeć w przeszłość. Świadomość ta jest

podstawą indywidualnego ukierunkowania na rzeczywistość życia codziennego i postrzegania jej jako życia z Innymi, w obecności Innych, a także dla Innych, w każdym czasie, miejscu i przestrzeni w kategoriach rutyny i powtarzalności, oraz tego, co wyłamuje się z automatyzmów i nawyków. Zatem codzienność toczy się nieustannie i jest przypisana życiu od narodzin po jego kres (tamże).

Trudno nie zgodzić się więc z Alicją Korzenicką-Bondar (2018, s. 62), która stwierdza, że trzeba dążyć do zauważenia szkolnej codzienności i tego, ku jakim wartościom jest zwrócona. Istotne jest analizowanie doświadczeń podmiotów szkolnej rzeczywistości w naturalnym biegu dnia, a także z szerszej perspektywy czasowej. Ważne okazuje się poznanie sensu doświadczeń i nadawanie im znaczeń, a także refleksja nad tym, że być może to, w czym uczestniczy człowiek, nie jest wcale mało istotne, gdyż wyznacza kierunek rozwoju i zmiany.

W niniejszej monografii przyglądam się temu, jak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów doświadczają codzienności polskiej szkoły, jak ją kształtują i jak ona ich kształtuje w specyficznych warunkach uchodźstwa. Codzienne zdarzenia dokonujące się w świecie życia szkoły są konkretne i uchwytnie, co daje możliwość oddziaływania na nie i ich przekształcenia. Podjęłam próbę rozpoznania subiektywnych doświadczeń uczniów, które pozwoliły mi przybliżyć się do świata przez nich przeżywanego, który wymyka się obiektywnym formułom czy konstruktom. Zrealizowane przeze mnie badania stanowiły płaszczyznę rozpoznania ich sposobów rozumienia codziennych zjawisk tworzących wiedzę potoczną. Interesowało mnie to, jak pojawiające się w narracjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów elementy i procesy zachodzące w szkolnej codzienności są przez nich postrzegane, czyli jak uczestnicy badań odbierają je przez zmysły (widzą, słyszą); przeżywane, czyli jakie emocje są wzbudzane, odczuwane w różnych sytuacjach szkolnych oraz jakie reakcje i zachowania im towarzyszą.

2.4. Dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji w kraju azylu w kontekście koncepcji adaptacji społeczno-kulturowej

Człowiek od najmłodszych lat, zarówno świadomie, jak i nieświadomie uczy się poruszać po swojej własnej kulturze. Dzieje się to w toku procesu enkulturacji, inaczej określanej mianem wdrażania w kulturę, inkulturacji czy internaliza-

cji kultury. Melville Herskovits (1948), twórca teorii enkulturacji zdefiniował ją jako proces socjalizacji do norm, wartości, idei i koncepcji własnej grupy, istotnych dla danej kultury. W naukach społecznych enkulturacja rozumiana jest jako proces sukcesywnego wrastania jednostki w kulturę swojego społeczeństwa dzięki któremu staje się ona jego integralnym członkiem i nosicielem (więcej: Herskovits, 1948). Dzięki enkulturacji, zdaniem Geerta Hofstede, człowiek nabywa specyficzne dla danej grupy „kulturowe oprogramowanie” (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010). Przy czym należy pamiętać, że jest to proces całościowy, którego rdzeń przypada na okres dzieciństwa i dorastania.

W toku enkulturacji jednostka poznaje poszczególne elementy kultury swojej grupy i jednocześnie nabywa tzw. kompetencję kulturową, rozumianą jako całokształt zdolności określających kulturowe zachowanie człowieka (Bednarski, 1987, s. 75–77). Przy czym należy pamiętać, że poszczególne kultury, w toku interakcji przynależących do nich ludzi od zawsze wzajemnie przenikały się, czego intensyfikację obserwujemy obecnie, w dobie transkulturowości (więcej: Guziuk-Tkacz, 2019). Trudno jest więc mówić o wrastaniu ludzi w kultury wewnątrznie jednolite.

Kultura przyczynia się do utrwalania, upowszechniania i wzmacniania podobieństw oraz różnic behawioralnych, wytwarzając swoisty cykl sprzężenia zwrotnego między rzeczywistymi zachowaniami a wiedzą społeczną na temat zachowań, które społecznie i kulturowo określają człowieka (Matsumoto, Juang, 2007, s. 23).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące cechy enkulturacji: jest znamienna tylko dla społeczności ludzkiej, albowiem związana jest ze specyfiką gatunkowego procesu uczenia się i przyswajania wiedzy (człowiek jako *homo symbolicus*) (1); jest uniwersalna, tj. zachodzi w każdej ludzkiej społeczności (2); jest zawsze społeczna i rozgrywa się pomiędzy jej podmiotami: osobami uczącymi się kultury a osobami uczącymi kultury (3); trwa przez całe życie jednostki od jej narodzin do śmierci (4); dotyczy obu wymiarów przyswajania/uczenia się kultury, zarówno uświadamianego przez podmioty (edukacja formalna, wychowanie, nauczanie), jak nieuświadamianego, ukrytego dla podmiotów, odbywającego się na drodze powtarzania codziennych zachowań czy uczenia się skryptów poznawczych zakorzenionych w sekwencjach działań (edukacja pozaformalna, socjalizacja) (5). Tę ostatnią cechę można też zobrazować jako różnicę pomiędzy

przyswajaniem wiedzy jawnej dla podmiotów, a więc takiej która jest dostępna oraz wiedzy dla nich ukrytej (Buliński, Encyklopedia dzieciństwa...).

Przyglądając się jednostce uczestniczącej w procesie enkulturacji z perspektywy biograficznej, można w tym procesie dostrzec podmiot uczący się. Oznacza to, że człowiek uczy się z doświadczenia, na co zwraca uwagę Alicja Jurgiel-Aleksander (2013, s. 47), a także przez doświadczanie. Funkcjonowanie jednostki w warunkach różnicy kulturowej i wynikające z tego doświadczenia można traktować jako szczególny potencjał czy nawet konstrukcję, która jest wytwarzana społecznie i kulturowo (tamże). Fakt istnienia odmiennych kultur człowiek uświadamia sobie w warunkach różnicy kulturowej. Spotkanie międzykulturowe jest sytuacją, gdy jednostka zauważa różnice wynikające np. ze stylu ubierania się, mówienia, myślenia, pojmowania czasu czy preferowanej kuchni (Nikitorowicz, 2005, s. 120). Warto zauważyć, że szeroko rozumiane sytuacje międzykulturowe powstają, gdy jednostka postrzega inną osobę (lub grupę ludzi) jako odmienną od niej. Mają więc one miejsce nie tylko pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych krajów, ale również przynależącymi do różnych grup regionalnych, językowych, etnicznych, różniących się od siebie płcią, wiekiem/przynależnością pokoleniową, statusem ekonomicznym itd. (Reference Framework of competences for democratic culture. Context, concepts and model, Council of Europe, Strasbourg, s. 31).

W procesie enkulturacji człowiek uczy się nie tylko tego, jak należy się zachować, ale również jak powinno się rozumieć/interpretować zachowania osób wykraczających poza krąg *My*, czyli identyfikowanych jako *Obcy* i *Inni*. Wiąże się to z doświadczaniem reakcji emocjonalnych o różnym nasileniu, które są wynikiem tego, że człowiek staje się uwikłany w kontinuum akceptacja–odrzućcie, związanych z formułowaniem sądów moralnych, którym poddaje się zachowania drugiego człowieka, ale i którym on sam jest poddawany (w kategoriach *dobry–zły*, *właściwy–niewłaściwy*). Jest to także konieczność dokonywania ocen osobowości drugiej osoby, ale – co ważne – w społeczeństwie każdy ocenia osobowość drugiej osoby i jednocześnie każdy jest przedmiotem takiego oceniania (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 46–47). Przy czym szczególne znaczenie i tym samym punkt odniesienia do zauważania różnic i podobieństw międzyludzkich i międzykulturowych stanowi zawsze mikroświat człowieka, tworzony przez to co najbliższe sercu, czyli dziedzictwo kulturowe domu rodzinnego (tradycje, zwyczaje, sposób komunikacji itd.) (Nikitorowicz, 2005, s. 23).

I w tym miejscu warto zauważyć, że w warunkach wychowania w zanurzeniu w dwóch lub więcej kulturach, co ma miejsce na pograniczach kulturowych oraz w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach (w rodzinach mieszanych), dzieci i młodzież są enkulturowane w obrębie więcej niż jednej kultury narodowej, etnicznej, religijnej/wyznaniowej oraz językach komunikacji. Dzięki temu nabywają kompetencje niezbędne do poruszania się po nich, a ich tożsamość kształtuje się w dialogu dwóch lub więcej kultur.

Zmiana kraju zamieszkania i każdy dłuższy pobyt za granicą uświadamiają człowiekowi, że narodowy charakter poszczególnych kultur nie jest abstrakcją (Kubitsky, 2012, s. 121). Zgodnie z modelem kultury jako góry lodowej (Hall, 1976) odmiennosc kulturowa jest zazwyczaj dostrzegana stopniowo. Najpierw człowiek doświadcza jej widocznych elementów (odmienny sposób ubierania się, zachowania, kulinaria itd.). Z czasem zaczyna ona się przejawiać w każdym aspekcie życia, tj. w sposobie rozumowania, hierarchii wartości oraz instytucjach społecznych, ich strukturze i sposobie funkcjonowania. Naturalną konsekwencją egzystowania w warunkach różnicy kulturowej jest stykanie się kultur, czemu może towarzyszyć szereg zarówno pozytywnych, jak negatywnych emocji o różnym natężeniu (Nikitorowicz, 2005, s. 120). Przy czym warto podkreślić, jak zauważa Guziuk-Tkacz (więcej: 2019), w obecnej epoce transkulturowości trudno mówić o oddziaływaniu na jednostkę kultur wewnętrznie jednorodnych. Dzieje się tak, ponieważ w efekcie stałego funkcjonowania współczesnego człowieka w przestrzeniach „place” i „space” dochodzi do niezwykle częstych i intensywnych kontaktów przedstawicieli różnych obszarów kulturowych, czego konsekwencją jest utrata wewnętrznej jednorodności poszczególnych kultur i ich wyraźnego od siebie odseparowania. Dlatego też w efekcie to nie czyste kultury wchodzą ze sobą w kontakt, a kultury już w różnym stopniu wewnętrznie zróżnicowane, z cechami hybrydyzacji.

W literaturze przedmiotu dostrzega się różne reakcje na kontakt z nową kulturą. Kontakt ten analizowany jest na poziomie procesów jednostkowych w zakresie poznawczego i emocjonalnego radzenia sobie z odmiennością oraz uczenia się nowego repertuaru zachowań i adaptacji do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej (więcej: Oberg 1960; Ward, 2001; Boski, 2010). Naukowcy opisują go za pomocą różnych teorii/koncepcji/modeli akulturacji, szoku kulturowego, stresu oraz adaptacji kulturowej, których cechą wspólną

jest procesualność. Oznacza to, że te ujęcia teoretyczne na różne sposoby charakteryzują ewolucyjny proces w toku którego jednostka modyfikuje wybrane elementy swojej kultury w celu odnalezienia się w nowych realiach społeczno-kulturowych. Analizując ujęcia dotyczące stresu, szoku kulturowego oraz akulturacji, można zauważyć, na co zwraca uwagę m.in. Edyta Januszewska (2010, s. 42), że większość z nich poświęcona jest (jednak) procesom, w których uczestniczą osoby dorosłe. Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida et al. (2013) są zdania, że w celu zrozumienia sytuacji dzieci i młodzieży rozpoczynających funkcjonowanie w odmiennych realiach społeczno-kulturowych warto zacząć od analizy symptomów konstruujących definicję szoku kulturowego.

Próbie uporządkowania problematyki badawczej związanej ze stresem i szokiem kulturowym oraz akulturacją stanowi A–B–C akulturacji Collena Warda (2001) (ujęcie trójczłonowe). Jak zauważa Paweł Boski, podział ten nie jest odrębną teorią, a narzędziem systematyzacji istniejących już ujęć (Boski, 2010 s. 522–524). Ward wyodrębnił trzy grupy teorii¹ opisujących proces wchodzenia jednostki w odmienną rzeczywistość. A: jak afekt, czyli teorie stresu i radzenia sobie z trudnościami akulturacyjnymi. B: teorie uczenia się kulturowego: zwracające uwagę na początkowe deficyty i procesy nabywania kompetencji koniecznych dla funkcjonowania w nowej rzeczywistości. C: teorie, które koncentrują się na zagadnieniach dynamiki tożsamości u osób przebywających przez dłuższy czas w środowisku odmiennym od rodzimego, bądź też tych, które żyją na stałe w świecie dwu- lub wielokulturowym.

W dalszej części rozdziału zostały zaprezentowane wybrane teorie wpisujące się w obszary wyodrębnione przez Warda. Przedstawione ujęcia teoretyczne są istotne z perspektywy zrozumienia doświadczania szkolnej codzienności przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, osadzonej w odmiennym świecie społeczno-kulturowym. Obrazują one procesy zachodzące w trakcie pobytu w nowym kraju i tym samym świecie życia codziennego.

¹ W tym przypadku termin „teorie” jest rozumiany szeroko przez autora przedstawionych analiz i obejmuje różne teoretyczne ujęcia opisujące proces adaptacji jednostki do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

W pierwszą grupę teorii (A) wpisują się teorie szoku kulturowego, który przez naukowców określany był/jest również mianem zmęczenia kulturą, szoku językowego czy szoku związanego z rolą. Wszystkie przejawy kontaktu z nową kulturą zostały zintegrowane przez Tafta (1977), dając w efekcie sześciopunktową listę objawów, definiującą szok kulturowy. Należą do nich:

- napięcie psychiczne wywołane wysiłkiem związanym z adaptacją psychologiczną do nowego kraju i kultury;
- poczucie utraty w odniesieniu do przyjaciół lub niektórych członków rodziny pozostawionych w kraju pochodzenia lub kraju emigracji, poczucie tęsknoty za szczególnie bliskimi miejscami;
- poczucie odrzucenia w nowej kulturze przez środowisko rówieśnicze lub sąsiedzkie;
- niepewność co do właściwych sposobów zachowania;
- zachwiane poczucie własnej tożsamości;
- zdziwienie, lęk, bezsilność, a nawet niesmak i oburzenie towarzyszące uświadomieniu różnic między nową kulturą a kulturą własną (Taft 1977, za: Grzymała-Moszczyńska, 2014, s. 53–54).

Kalervo Oberg (1960) szok kulturowy opisał jako proces składający się z kilku faz. Pierwsza z nich ma miejsce zazwyczaj w początkowym okresie pobytu w nowym kraju. Wiąże się z zainteresowaniem różnicami kulturowymi, ich pozytywnym postrzeganiem oraz doświadczaniem pozytywnych emocji (tj. jak np. ekscytacja). Na drugim etapie następuje dezorientacja oraz poczucie nieadekwatności własnego sposobu funkcjonowania w nowym otoczeniu. To może być czynnikiem obniżonego nastroju, dążenia do izolowania się i depresji. Obserwuje się wtedy również utratę pozytywnej samooceny. W kolejnej, trzeciej fazie reintegracji, ma miejsce odrzucenie własnej kultury. Na tym etapie może być ona postrzegana jako odmienna, a także jako negatywna/zła. Pojawia się wtedy frustracja. Osoba doświadczająca migracji odczuwa wówczas trudne emocje, takie jak gniew i nienawiść do nowego miejsca i ludzi. Samoocena zmienia się jednak na pozytywną, gdyż wina za niepowodzenia w nowym środowisku przenoszona jest na to środowisko. Czwarta faza, autonomii, wiąże się z pojawieniem się tolerancji wobec odmiennej kultury. Jednostka stopniowo odzyskuje poczucie kontroli nad własnym funkcjonowaniem w nowym środowisku. Faza piąta odnosi się do uzyskania poczucia niezależ-

ności i kompetentnego funkcjonowania w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, określenia sposobu działania charakterystycznego dla jednej lub drugiej kultury oraz sprawnego posługiwania się nowym językiem (więcej: Oberg, 1960).

Kolejnym przydatnym ujęciem do holistycznego zrozumienia dynamiki przebiegu szoku kulturowego jest tzw. model procesu adaptacji kulturowej Sverre Lysgaard (więcej: 1955) czyli model „U”, krzywa akulturacji mierzona poziomem stresu. Składa się on z czterech faz opisujących szok kulturowy. Należą do nich początkowa euforia (1), właściwy szok kulturowy wiążący się z negatywnymi emocjami wywołanymi kontaktem z nowym otoczeniem (2), akulturacja (3) oraz relatywnie stabilny stan, osiągniany po zakończeniu procesu akulturacji (4). Model „U” dobrze odzwierciedla dynamikę emocji towarzyszących kontaktowi z nową kulturą. Najczęściej początki w nowym kraju wiążą się z przeżywaniem pozytywnych emocji, następnie występuje faza, której towarzyszą negatywne emocje, po czym ma miejsce adaptacja danej osoby do nowej sytuacji oraz osiągnięcie stabilizacji emocjonalnej (Lysgaard, 1955, s. 45–51).

Wyżej scharakteryzowane ujęcia teoretyczne pokazują, że w początkowym okresie pobytu w nowym kraju odmienna rzeczywistość i zachowania społeczeństwa przyjmującego mogą przyciągać uwagę migrantów (dzieci, młodzieży oraz dorosłych) i tym samym powodować ekscytację. Różnice kulturowe, które determinują sposób funkcjonowania członków nowego społeczeństwa, ich styl komunikacji werbalnej i niewerbalnej, zachowania w różnych sytuacjach społecznych, a także przestrzeń społeczna nowego miejsca, mogą skutkować tym, iż jednostka odczuwa pozytywne emocje. Dlatego też doświadczenia o charakterze afektywnym oraz poznawczym osób znajdujących się na początkowym etapie pobytu w nowym środowisku społeczno-kulturowym w literaturze przedmiotu określa się mianem etapu miesiąca miodowego, euforii, ekscytacji, o czym była już mowa. I w tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, iż inaczej mogą doświadczać pobytu w nowym kraju osoby pochodzące ze środowiska przymusowych migrantów niż inne grupy migrantów (np. ekonomicznych). Wynika to przede wszystkim ze specyfiki migracji uchodźczej w którą wpisany jest element przymusu. Uchodźstwo niesie ze sobą nieraz szereg trudnych sytuacji, których skutki mogą być obecne w poznawczej, afektywnej i behawioralnej sferze funkcjonowania człowieka. W związku z tym w przypadku przymusowych migrantów początkowy etap pobytu w nowym kraju (państwie

azyłu) może w dużej mierze koncentrować się na przeżywaniu skutków traumy, a nie na ekscytacji odmiennymi realiami społeczno-kulturowymi (Barzykowski et al., 2013, s. 75).

Powyżej scharakteryzowane koncepcje pokazują, że po pozytywnie doświadczanym przez migrantów etapie miesiąca miodowego nadchodzi czas przeżywania (negatywnego) szoku kulturowego dezorientacji (Boski, 2010, s. 522–541). Stanowi on konsekwencję uświadomienia sobie przez migrantów nieadekwatności własnego sposobu funkcjonowania w nowym otoczeniu i towarzyszącej temu dezorientacji poznawczej. W pewnym momencie pobytu w nowym kraju człowiek zaczyna dostrzegać i uświadamiać sobie, że jego kultura różni się, w mniejszym lub większym stopniu, od kultury dominującej społeczeństwa przyjmującego. To powoduje odczuwanie napięcia psychicznego, wywołanego wysiłkiem związanym z adaptacją psychologiczną do nowego kraju, jego społeczeństwa i kultury. Napięciu temu towarzyszy zdziwienie, lęk, bezsilność, a nawet oburzenie czy niesmak towarzyszące doświadczaniu różnic pomiędzy nową a własną kulturą. Jest to trudny etap biorąc pod uwagę, że jednocześnie człowiek może odczuwać utratę relacji z osobami bliskimi (członkami rodziny, przyjaciółmi, koleżankami/kolegami), którzy zostali w kraju ojczystym oraz z miejscem zamieszkania. Wtedy jednostka może doświadczać niepewności co do właściwych sposobów zachowania, samotności oraz poczucie wyobcowania. Na tym etapie może rodzić się też w człowieku przekonanie odrzucenia przez nowe środowisko (sąsiedzkie, rówieśnicze itd.) (Barzykowski et al., 2013, s. 75). Kolejne etapy pobytu w nowym kraju wiążą się z przystosowywaniem jednostki do odmiennych warunków społeczno-kulturowych i tym samym rozwijaniem tolerancji dla nowej kultury. Dokonujące się w ich toku procesy prowadzą do osiągnięcia psychologicznej stabilizacji, dzięki czemu jednostka jest w stanie partycypować w życiu nowego społeczeństwa.

Do kolejnej grupy teorii (B) należą teorie uczenia się kulturowego. I tu warto zwrócić uwagę na *Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej* Milтона J. Bennetta (2004), który ma istotne znaczenie z perspektywy zrozumienia doświadczeń jednostki uczącej się w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz projektowania inicjatyw o charakterze edukacyjnym. Model Bennetta opisuje proces uczenia się tego, jak rozpoznawać i radzić sobie z zasadniczymi różnicami między kulturami w postrzeganiu świata (Bennett J.M., Bennett M.J.,

2004, s. 147–148). Kształtowanie się wrażliwości międzykulturowej ma procesualny charakter i odbywa się w drodze wieloaspektowego poznawania rzeczywistości. Z perspektywy autobiograficznej na to poznanie składają się doświadczenia bezpośrednie i pośrednie, indywidualne i grupowe, jak i wpływy intencjonalne i nieintencjonalne. M.J. Bennett definiuje wrażliwość międzykulturową w kontekście rozwoju indywidualnego jednostki. Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej opracowany przez badacza, opisuje cykl pogłębiającej się świadomości i wzrastającego wycucia w sytuacjach, gdy jednostka znajduje się w warunkach różnicy kulturowej. Rozpoczyna się od etapów etnocentrycznych przechodząc do etapów etnorelatywistycznych. W pierwszych Bennett wskazuje na zaprzeczanie różnicom kulturowym poprzez izolację i separację, obronę wyrażającą się w oczernianiu, wywyższaniu i odwróceniu oraz minimalizację bazującą na fizycznym i transcendentnym uniwersalizmie. W drugich prezentuje akceptację poprzez respektowanie różnic w zachowaniach, światopoglądach i wartościach leżących u podstaw tych różnic, oraz zwraca uwagę na adaptację i integrację, których ostatni etap stanowi konstruktywna marginalizacja, zakładająca stan totalnej autorefleksji, umożliwiającej funkcjonowanie w obrębie różnych światopoglądów (więcej: tamże, s. 147–165).

Ostatnia grupa teorii (C) koncentruje się na problematyce tożsamości jednostki w warunkach zróżnicowanych kulturowo. Dlatego też w tym miejscu warto przyjrzeć się istocie tożsamości. W literaturze przedmiotu występuje wiele perspektyw postrzegania i interpretacji tożsamości. W analizach poświęconych tożsamości dominuje orientacja „stawania się”, ciągłości i niepowtarzalności, autorefleksji, systemu samowiedzy (więcej m.in.: Nikitorowicz, 2018, s. 331). Zwolennicy teorii transkulturowości Wolfganga Welscha są zdania, że we współczesnych czasach wszyscy ludzie, choć w różnym stopniu, są „kulturowymi hybrydami” (więcej: Welsch, 1998; Guziuk-Tkacz, 2019). W ten sposób uzasadniają oni negację odrębnych, odizolowanych od siebie pojedynczych kultur. Ideę międzykulturowości uznają za bliską teoriom kultur i koncepcji wielokulturowości, ze względu na akcentowanie przez jej zwolenników odmienności i różnic kulturowych oraz uznawanie kultur za zamknięte i odseparowane od siebie sfery/wyspy. Z tą tylko różnicą, że w ujęciu międzykulturowym autonomiczne kultury wchodzą ze sobą w interakcje. Jednak ich dialog to interakcje odrębnych jakości kulturowych, odbywające się w między-

kulturowej przestrzeni w ramach, np. tej samej wspólnoty narodowej/państwowej. Zdaniem Welsha, w takim ujęciu kultury zderzają się ze sobą, ale ich elementy nie przenikają się i nie tworzą nowych jakości kulturowych (tamże). Na gruncie polskiej pedagogiki międzykulturowej, wyrastającej z badań procesów społeczno-edukacyjnych zachodzących na pograniczu kulturowym, której podstawy stanowią teoria pogranicza i międzykulturowości, akcentowany jest jednak wątek dialogu i wzajemnego przenikania się kultur. Dzięki temu człowiek ma m.in. szansę ustawicznego kształtowania swojej tożsamości w oparciu o dziedzictwo dwu lub więcej kultur (więcej m.in.: Nikitorowicz, 2019; Lewowicki, 2001; Sobeki, 2018).

Najogólniej tożsamość jest to schemat Ja w skład którego wchodzi historia życia, samoświadomość i poczucie odrębności. Tożsamość osobowa jest unikatowym, specyficznym dla jednostki i względnie stabilnym sposobem określania, rozumienia i doświadczania siebie, który jest wyrazem dążenia do osiągnięcia osobistej autonomii i wewnętrznej integracji (Kwapis, Brygoła, 2013, s. 34). Tożsamość można również traktować jako wiedzę o sobie związaną z płcią, przynależnością rodzinną, narodową, zawodową itd. (Nikitorowicz, 2009, s. 517). Możemy więc mówić o tożsamości płciowej, nabywanej (w domu rodzinnym), narodowej, zawodowej itd. Każda jednostka dokonuje samookreślenia w odniesieniu do różnych grup, w sensie globalnym, konstruujących specyficzną dla siebie rodzaj świata społecznego. Cechy składające się na tożsamość różnią się ważnością, a tym samym podatnością na zmiany (tamże).

Z pojęciem tożsamości ściśle powiązana jest kwestia poczucia przynależności. Wielokrotnie terminy te są używane synonimicznie. Grupy przynależności pierwotne (rodzina, grupa sąsiedzka, grupa rówieśnicza) i wtórne (ustanowione przez społeczeństwo), dostarczają jednostce tożsamości grupowej. Przynależność do danej grupy wiąże się z emocjonalnym poczuciem przywiązania i bezpieczeństwa, które zdaniem Nirya Yuval-Davis (2006, s. 197–214) przypomina to, które zapewnia dom rodzinny. Poczucie przynależności oznacza respektowanie wspólnych wartości oraz praktyk, a także symboliczne i materialne występowanie więzi społecznych. Nie jest to tylko kwestia identyfikacji czy wspólnego pochodzenia etnicznego. Sens przynależności może być również związany z wieloma innymi doświadczeniami autobiograficznymi, takimi jak na przykład włączenie (inkluzja) lub wykluczenie (ekskluzja) z danej grupy (Steen-Olsen, 2013, s. 314–328).

Poczucie zbiorowej tożsamości i przynależności może przybierać różne formy. Odnosi się to do wszystkich grup pierwotnych i wytwarzanych przez nie światów społecznych. Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa (jak i inne grupy dzieci i młodzieży) mogą np. identyfikować się z członkami danej grupy, ale nie czuć, że należą do niej w sensie bycia akceptowanym, lub mogą czuć, że są akceptowani i do niej należą, ale nie identyfikują się w pełni z innymi członkami tej grupy (więcej: Anthias, 2006).

Poczucie przynależności kulturowej można traktować jako fundament tożsamości kulturowej, która stanowi formę tożsamości społecznej przejawiającej się we względnie trwałej identyfikacji indywidualnej lub grupowej z określonymi wartościami kulturowymi (idee, przekonania, poglądy, postawy itd.). Treści te pochodzą z różnych źródeł i są ofertą wielokulturowego świata (Nikitorowicz, 2009, s. 517). Tożsamość jednostki ewoluuje z bardzo osobistych przekonań, które odzwierciedlają osobiste doświadczenia autobiograficzne i interakcje społeczne. Tożsamość nie jest czymś, co jest dane jednostce raz na zawsze. Jest ona zmienna, nawet w grupach ludzi, którzy wyglądają i myślą podobnie. Konstruowanie tożsamości ma charakter procesualny, dokonuje się w czasie i jest wynikiem rozwijającej się świadomości jednostki. Jak pisze Mirosław Sobecki (2018, s. 87) tożsamość człowieka zależy od jego zdolności do podtrzymywania temporalnego wymiaru określonej autonarracji, od zdolności do włączania do swojej biografii bieżących wydarzeń, tworząc z nich nieprzerwaną historię o sobie. Stąd też często przywoływany jest postulat o takie traktowanie tożsamości, w którym analizując teraźniejszość, uwzględniamy dziedzictwo przeszłości, jednocześnie antycypując przyszłość (tamże).

Jerzy Nikitorowicz (2018, s. 347), konstruując Teorię wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości (TWiWT) zauważa, że istotą tożsamości jest świadomość jednostki w procesie kształtowania się złożonej, wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości. Tożsamość ta stanowi twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakorzenienia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z reakcji i interakcji, ról i pozycji społecznych oraz doświadczeń uczestnictwa w wielokulturowym świecie. W efekcie powstaje zbiór charakterystycznych

właściwości o różnej jakości w postaci nakładających się na siebie zakresów i warstw (tamże). Środowisko zróżnicowane kulturowo stwarza szczególną szansę podjęcia twórczego wysiłku, który jest równoznaczny z konstruowaniem wielozakresowej, wielowymiarowej, czyli międzykulturowej tożsamości (Nikitorowicz, 2009, s. 517). Tego typu tożsamość oznacza ustawiczne funkcjonowanie na pograniczu świadomościowym i przypomina hybrydę kulturową (Nikitorowicz, 2019, s. 13). Zdaniem badacza „w hybrydzie tożsamościowej, tak jak w każdej innej, jest element dominujący oraz drugi, a nawet trzeci, który funkcjonuje jako element wspomagający, można jednak za jego pomocą funkcjonować w różnych okolicznościach i warunkach, w określonej przestrzeni i czasie” (tamże, s. 13). Dlatego też człowiek ma większe możliwości, pozostając/będąc sobą, w kontekście kultury czy kultur odziedziczonych, a także kultury nowej, nabytej w wyniku kontaktu z inną kulturą. Nie występuje tu problem zawłaszczenia kultury rodzimej czy potrzeby odczuwania przez jednostkę pozbycia się jej na rzecz innej. Dochodzi natomiast do rozbudowywania i nadawania tożsamości nowej jakości, umożliwiającej sprawne i efektywne funkcjonowanie w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. Może mieć miejsce również równorzędne funkcjonowanie w dwóch kulturach, przy czym trudno wskazać, która z nich jest dominująca, a która – wspomagająca” (tamże).

W sytuacji, gdy jednostka odczuwa tożsamościowe, egzystencjonalne lęki, nie jest możliwe mądre otwarcie się na odmienną, noszącą znamiona symbiozy kulturowej. W takiej sytuacji otwarcie grozi albo obronnym usztywnieniem, związanym z aktywacją stereotypów, albo konwersją. Ani jedno ani drugie nie jest jednak pożądane. Dlatego tak ważne są oddziaływania zmierzające do wzmocnienia świadomości w zakresie wielowymiarowej tożsamości, które pozwolą uniknąć egzystencjalnych lęków i mądrze korzystać z kulturowego pluralizmu (Sobecki, 2004, s. 68).

W perspektywie biograficznej akcentowany jest związek biografii z tożsamością, który uwidacznia się w kontekście niektórych silnie modyfikujących tożsamość struktur procesowych biografii. Należy do nich m.in. trajektoria. Katarzyna Gajek (2011) zauważa, że „trajektoria jako typ doświadczenia biograficznego jednostki, dokonuje transformacji tożsamości, poprzez zmianę sposobu postrzegania i oceniania siebie oraz partnerów interakcji”. Badaczka jest zdania, że biograficzna praca nad trajektorią zaczyna się, gdy „człowiek może

na nowo zdefiniować własną sytuację życiową”. Poprzez pracę biograficzną nad trajektorią jednostka odzyskuje i rekonstruuje własną tożsamość (Gajek, 2011, s. 50). „Konstruowanie tożsamości jest niekończącym się procesem definiowania siebie przez pryzmat interakcji z innymi ludźmi” (tamże, s. 49).

Modelem, który od lat ma istotne znaczenie z perspektywy zrozumienia zmian zachodzących w tożsamości człowieka doświadczającego migracji oraz procesu akulturacji, czyli przystosowania się jednostki do nowego środowiska społeczno-kulturowego, jest Model Akulturacji Johna W. Berrego (1998, 2003, 2006). Liczne przedsięwzięcia zrealizowane przez badacza potwierdzają fakt, iż w procesie akulturacji, w toku długotrwałego kontaktu z nową kulturą następuje stopniowa transformacja wszystkich lub wybranych elementów nowej kultury (często pojmowanej jako kultura dominująca) w obrębie kultury rodzimej migranta (czyli w obrębie tzw. kultury zdominowanej) (więcej: Berry, 1998, 2003, 2006). Przekształcenia te polegają na włączaniu do swojej kultury (na zasadzie adaptowania) tych elementów kultury grupy dominującej, które sprzyjać mogą osiągnięciu jakiegoś znaczącego celu. Może to być na przykład potrzeba redukcji stresu związanego z funkcjonowaniem w roli Obcego/Innego (w różnych sytuacjach społecznych) czy też poszerzenia grona znajomych. Efektem takiego stanu rzeczy jest zaniechanie (w niektórych lub wszystkich sytuacjach społecznych) praktykowania wybranych elementów kultury własnej grupy i modyfikowanie elementów obu kultur (ich restrukturyzacja czy nadawanie im nowych sensów). Akulturacja jest więc procesem w toku którego członkowie kultury zdominowanej (politycznie, kulturowo, społecznie, gospodarczo, itp.) przyswajają określone treści kultury dominującej, tracąc równocześnie określone treści swojej kultury (tamże).

Immanentnym elementem akulturacji jest uczenie się, które dostarcza jednostce wiedzy o nowym świecie życia codziennego. Efektem tego procesu są zmiany w systemie wartości i zestawie zachowań i tym samym w tożsamości jednostki. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się różne strategie jednostkowej i grupowej adaptacji do odmiennych systemów kulturowych. Według modelu Berrego (więcej: 1998, 2003, 2006) omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją. Z psychologicznego i społecznego punktu widzenia optymalną strategią akulturacji jest integracja, która wyraża się przez podtrzymywanie własnej kultury, przy jednoczesnym utrzymaniu kontaktu z nową kulturą. Integracja daje człowiekowi poczu-

cie, że wiedza i umiejętności, które przyswoił z nowej kultury, pozwolą mu wyeliminować napięcia wynikające z różnic, jakie występują pomiędzy nim i jego własną grupą kulturową a nowym społeczeństwem (tamże). Wobec tego dobrze zintegrowany cudzoziemiec przyswoił sobie normy zachowań charakterystyczne dla dominującej kultury kraju przyjmującego i wie, jak powinien się zachować w danej sytuacji społecznej, by jego zachowanie było akceptowane przez rodowitych użytkowników języka i kultury danego kraju.

Proces akulturacji może jednak kończyć się również asymilacją, która polega na odrzuceniu własnej tożsamości kulturowej i włączeniu się do grupy reprezentującej kulturę nowego kraju osiedlenia. Jednostka rezygnuje wówczas z własnej kultury na rzecz kultury dominującej nowego kraju pobytu (stałego lub czasowego). Zdarza się, że osoby doświadczające migracji, których proces akulturacji kończy się asymilacją, świadomie „wypierają się” własnej kultury, gdyż kierują się przekonaniem o przewadze nowej kultury nad rodzimą. Człowiek, który decyduje się na taką strategię akulturacji, czasami dostrzega wiele korzyści wynikających z bycia takim, jak większość społeczeństwa (łatwiejsze wkroczenie do kręgu osób ze społeczeństwa przyjmującego). Kolejną strategią akulturacyjną jest separacja (Berry, 1998, 2003, 2006). Separacja może być wynikiem świadomego wyboru osób doświadczających migracji, które decydują się na odrzucenie nowej kultury, pojmowanej jako obca (a nawet mniej wartościowa). Czynnikiem motywującym do przyjęcia tej strategii akulturacji może być chęć zachowania tradycyjnego stylu życia czy też obrona wartości należących do własnej grupy/tradycji, które są uznawane za ważne. Separacja może być także strategią narzuconą przez społeczeństwo przyjmujące. O separacji narzuconej możemy mówić wtedy, gdy następuje odrzucenie cudzoziemców przez mieszkańców kraju osiedlenia. Podstawą tej strategii jest przeświadczenie, że kultura migrantów jest mniej wartościowa (tamże). To zaś wiąże się z przekonaniem wśród członków społeczeństwa przyjmującego, że jej reprezentanci traktowani są w kategoriach gorszych Obcych/Innych (por. Nikitorowicz, 2005, s. 104–105). Krańcowym przykładem separacji jest gettoizacja. Zjawisko gettoizacji można zaobserwować w szczególności w wielu krajach z długą tradycją imigracyjną. Przyjmując tę strategię, osoby z doświadczeniem migracji odrzucają nową kulturę i tworzą getta, a w nich własne światy wytwarzane przez osoby przynależące do tej samej grupy etnicznej lub narodowej.

Marginalizacja jest ostatnią strategią akulturacyjną. Przyjmują ją osoby, które utraciły kontakt z własną kulturą z różnych powodów, np. gdyż uznały ją za gorszą, mniej wartościową w stosunku do kultury dominującej nowego kraju zamieszkania. Jednocześnie jednostki ulegające marginalizacji nie zdołałyby się włączyć w strukturę relacji w nowym społeczeństwie i stać się użytkownikami nowej kultury (Berry, 1998, 2003, 2006). Taka sytuacja jest czynnikiem poczucia alienacji i utraty tożsamości. Często skutkuje także zaburzeniami psychicznymi i zachowaniami kryminogennymi. Marginalizację należy traktować jako produkt nieudanej akulturacji, czyli jako dekulturację (Boski, 2010, s. 533).

Podsumowując, warto zauważyć, że człowiek od najmłodszych lat, w trakcie procesu enkulturacji, poznaje kulturę swojego społeczeństwa (która nie jest jednak wewnątrznie jednorodna), dzięki czemu staje się jego integralnym członkiem i nosicielem. Enkulturation uczy jednostkę poruszać się po kulturze, w której żyje. W literaturze przedmiotu wyróżnia się szereg reakcji na kontakt z nową kulturą. Różne ujęcia teoretyczne opisujące kontakt międzykulturowy dotyczące szoku kulturowego, uczenia się międzykulturowego oraz tożsamości zostały scharakteryzowane w niniejszym rozdziale. Mimo iż większość z nich dotyczy osób dorosłych, warto zauważyć, że dzieci i młodzież również doświadczają procesów, które dokonują się w nowym środowisku społeczno-kulturowym. Mogą być oni podmiotami świadomymi społecznych i kulturowych zmian, które wynikają z doświadczania migracji. Dzieci i młodzież adekwatnie do swoich możliwości percepcyjnych potrafią zrozumieć motywy różnych typów migracji rodziców/opiekunów. A także, wspierane przez osoby dorosłe, procesy, które dokonują się w nowym miejscu, w nowym kraju zamieszkania. Im starsze jest dziecko, tym łatwiej jest mu zrozumieć to wszystko, co dzieje się na poszczególnych etapach migracji (w tym przymusowej) (Kozłyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 71–72). Dotyczy to również przenikających się procesów enkulturacji, czyli rozwijania kompetencji kulturowej charakterystycznej dla własnej grupy, jak i akulturacji, polegającej na uczeniu się kultury dominującej społeczeństwa przyjmującego.

W warunkach migracji uchodźczej dzieci i młodzież, podobnie jak osoby dorosłe, muszą zrozumieć i zrekonstruować nowy świat, w którym przyszło im żyć, oraz na nowo poznać siebie w nowym kraju pobytu. Przymusowa migracja (jak i każda inna), motywuje człowieka do ustawicznego funkcjonowania w warunkach pogranicza. Jerzy Nikitorowicz (1995, 2009, 2019), w swoich

licznych pracach zwraca uwagę na fakt, iż pogranicze rozumiane jako obszar różnicowań i odmienności, zespół zróżnicowanych treści kulturowych, interakcji oraz świadomości człowieka ma ogromny potencjał edukacyjny. Wymusza interakcje z Obcymi/Innymi, uczy dialogowej koegzystencji, stwarza przestrzeń do konstruowania własnej tożsamości, wyposaża jednostkę w wiedzę na temat odmiennych realiów życia itd. (zob. m.in. Nikitorowicz, 1995, 2009, 2019).

Dużym wyzwaniem jest samookreślenie się i zbudowanie swojego własnego świata w przypadku kilkukrotnej zmiany miejsca zamieszkania, czego niejednokrotnie doświadczają dzieci i młodzież ze środowisk przymusowych migrantów. Katarzyna Kość-Ryżko (2016, s. 98) zauważa, że proces samookreślenia dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa dokonuje się zarówno w toku enkulturacji i akulturacji, na styku dwóch różnych światów, domowo-rodzinnego i szkolno-rówieśniczego (por. Kość-Ryżko, 2016, s. 98). Enkulturation i akulturacja w literaturze przedmiotu opisywane są jako dwa ortogonalne zjawiska. Enkulturation wiąże się z nabywaniem i zachowaniem (wybranych elementów) kultury (kraju) pochodzenia (Bryan, Kim, Omizo, 2006, s. 245). Akulturacja jest procesem uczenia się i przyswajania kultury dominującej nowego kraju zamieszkania na bazie kultury rodzimej. Każdy człowiek bez względu na swój wiek przeżywa kolejne etapy procesu adaptacji do społeczeństwa i kultury nowego kraju. Dlatego też stres akulturacyjny towarzyszy również dzieciom, nawet tym najmłodszym (Borkowska, 2006, s. 103).

Akulturation dotyczy więc zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Przy czym należy pamiętać, że nieco inaczej ten proces przebiega wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym (częstokroć w ich przypadku mówi się o socjalizacji w dwóch lub więcej kulturach), niż pokolenia 1,5, czyli osób, które dorastały w kraju ojczystym, skąd w pewnym momencie wyjechały/uciekły np. wraz z rodzicami/opiekunami, w poszukiwaniu bezpiecznych warunków egzystencji. Rdzeń tożsamości tej grupy został ukształtowany w dużym stopniu w kraju pochodzenia. W związku z tym młodzież może doświadczać wielu sprzeczności, wewnętrznych dylematów i konfliktów (Grzymała-Moszczyńska, Trojanek, 2011; Jaworska, Alieva, 2018a; Boryczko, 2017). Specyfika reakcji dzieci i młodzieży na nową kulturę oraz charakter i rezultaty przebiegu procesu wchodzenia przez nich w krąg odmiennej kultury zależą od wielu różnych czynników. Badania prowadzone w różnych częściach świata dowodzą,

że szkoła jest światem, który pełni wielokrotnie najważniejszą rolę w toku adaptacji osób doświadczających przymusowej migracji do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej (zob. m.in. Matthews, 2008, s. 32; Taylor, Christie, 2011; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016). Dzieje się to ze względu na fakt, iż szkoła umożliwia uczniom poznawanie norm i wartości społeczeństwa przyjmującego, obrzędów i zwyczajów charakterystycznych dla kultury dominującej nowego kraju itd. W szkole uczniowie ze środowisk uchodźczych uczą się nowych wzorów zachowań, czyli dowiadują się, jak należy się zachowywać w danej sytuacji społecznej zgodnie z obowiązującą normą. Szkoła daje szczególną możliwość, w cyklu rocznym, intensywnego uczenia się interpretacji zachowań społecznych, które są właściwe kulturze nowego kraju. Z realizowanych przeze mnie badań oraz własnych obserwacji szkolnej rzeczywistości wynika, że na przykład w polskich szkołach w okresie obchodów świąt narodowych i religijnych, ważnych z perspektywy społeczeństwa przyjmującego, dzieci i młodzież uczą się, w różnych sytuacjach (w tym realizując podstawę programową) jakie jest znaczenie tych świąt i co oznaczają poszczególne symbole z nimi związane (więcej m.in.: Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016). Szkoły to nie tylko miejsca rozwijania nowych kompetencji językowych oraz umiejętności czytania i pisanie, które są priorytetowe w kontekście osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Odgrywają one aktywną rolę w ułatwianiu dzieciom i młodzieży ze środowisk uchodźczych stawania się obywatelami nowego kraju osiedlenia się, pomagając im w rozwijaniu zażyłości i poczucia przynależności do ich szkoły i szerszych społeczności (Sidhu, Taylor, Christie, 2011).

2.5. Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa w świecie polskiej szkoły: Obcy/Inni (?)

Inność jest zjawiskiem naturalnym, pierwotnym, różnicującym ludzi. Sprawia, że każdy człowiek jest niepowtarzalny, odmienny pod względem wielu różnych cech (Różańska, 2020, s. 43). Szkoła jest światem, którego codzienność cechuje się większym lub mniejszym stopniem zróżnicowania. W zależności od specyfiki rzeczywistości społeczno-kulturowej w której funkcjonuje i tym samym uwarunkowań historycznych, społeczno-kulturowych i politycznych,

jej różnorodność jest mniej lub bardziej widoczna i doświadczana przez osoby wchodzące w skład społeczności szkolnej. Jak zauważa Tadeusz Lewowicki (2008, s. 23) szeroko rozumiane zróżnicowanie kulturowe szkół nie należy do zjawisk nowych. Istniało ono od zarania dziejów. Przy czym należy podkreślić, na co wskazuje Marian Golka (2010, s. 11), że bogactwo ludzkiego życia w zakresie odmienności jest prawie nieskończone. Każda społeczna przestrzeń człowieka ma charakter wieloaspektowy i tym samym synergiczny. Składa się na nią różnorodność w sensie etnicznym oraz zróżnicowania nieetniczne. W związku z tym, tak naprawdę każda cecha społeczno-kulturowa może stanowić kryterium postrzegania siebie i innych w kategoriach odmienności. Należą do nich cechy biologiczne (płeć, wiek, kolor skóry, oczu, włosów, sprawność/niepełnosprawność fizyczna lub umysłowa); ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa); społeczne (przynależność do danej grupy narodowej lub etnicznej i związane z nią status); kulturowe (posiadanie i wyrażanie swojej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanych z nią odrębności) (Bauman, 1996, s. 44; Nikitorowicz, 2009, s. 103–107; Grzybowski, 2010, s. 44–45; Golka, 2010, s. 85; Czykwin, 2008).

Przy pomocy wyżej wymienionych cech ludzie dokonują rozróżnień na Ja-On i My-Oni. Podział ten pozwala ustalić, kto jest członkiem danej grupy (My), a kto należy do grupy odrębnej (Oni). Postrzeganie odmienności odnosi się do kategorii Innego i Obcego. Obcy jest kategorią wieloznaczną, szeroko rozumianą. Może dotyczyć obcokrajowców, outsiderów, nowo przybyłych, imigrantów czy intruzów, których niegdyś określano mianem barbarzyńców (gr. *bárbaros*, łac. *barbarus* – cudzoziemiec) itd. Za Obcego uznawane są osoby odmienne, zaliczane zawsze do kręgu Oni, nieznane lub znane w niewielkim stopniu. Brak wiedzy na ich temat może prowadzić do nieufności oraz wzbudzać wobec nich negatywne emocje (np. strach, niechęć) i powodować poczucie zagrożenia. Obcy z założenia nie dysponują kompetencjami do pełnego zrozumienia środowiska przyjmującego oraz komunikacji ze społecznością, która je tworzy (Gudykunst, 2005, s. 498–500). Inny stanowi natomiast kategorię odnoszącą się do osób odmiennych, lecz znanych i – mimo występujących różnic – rozumianych. W związku z tym Inny jest przewidywalny, niezagrożający. Inny może zaliczać się zarówno do kręgu My (Inny bliski – osobiście, bezpośrednio znany i rozumiany, np. członek rodziny, z którego odmiennością udało się już oswoić), jak i Oni (Inny daleki przebywający poza kręgiem My,

nieznany osobiście i bezpośrednio, lecz rozumiany, przynajmniej pozornie). Inny, w odróżnieniu od Obcego, częściej budzi pozytywne emocje takie jak ciekawość czy zainteresowanie, wywołując tym samym chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania (Grzybowski, 2008, s. 9–15).

Przemysław Paweł Grzybowski (2011, s. 42–46) w kontekście szkoły wymienia następujące kategorie Obcych: osoby z niepełnosprawnością fizyczną; osoby z niepełnosprawnością umysłową; nie nasi (np. imigranci, obcokrajowcy, osoby o kolorze skóry niezwykłym dla danego środowiska; także osoby dojeżdżające) itd.; tradycyjnie wykluczeni (członkowie subkultur, członkowie rodzin patologicznych, osoby adoptowane itd.); ubodzy, zdolni, piękni i bogaci; osoby pozbawione wymaganej społecznie wiedzy, analfabeci, illetryści, innowiercy, uchodzący za bluźniących przeciwko prawdziwej wierze, bo nie znający bądź nieprzestrzegający jej dogmatów i rytuałów; osobnicy o określonej płci; geje i lesbijki, bi; aktywiści; najemnicy; byli Obcy; osoby podejrzewane lub posądzane o Obcość w powyższych kontekstach; krewni, przyjaciele, znajomi Obcych rozmaitych kategorii.

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, biorąc pod uwagę ich sytuację życiową oraz przynależność kulturową, w społeczność nowej szkoły wchodzi w roli Obcych/Innych. Teoria wymiarów kulturowych wspomnianego już wcześniej Hofstede daje szeroką perspektywę patrzenia na różnice kulturowe. Zdaniem badacza kultura „programuje” zachowania oraz dążenia ludzkie, dlatego też używa on sformułowania „kulturowe oprogramowanie umysłu” (*software of the mind*). Teoria opracowana przez badacza jest przede wszystkim wynikiem międzynarodowych badań empirycznych, zrealizowanych na dużej próbie (116 tysięcy pracowników firmy IBM). Badania zostały przeprowadzone w 53 krajach. W ramach kontynuacji badań dodano jeszcze 16 krajów postkomunistycznych (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010).

Analizy prowadzone przez badacza pozwoliły mu uchwycić i zrozumieć różnice pomiędzy kulturami w różnych obszarach interpretacji i postrzeganiu świata, a także zachowań ludzi wywodzących się z odmiennych kultur.

Hofstede w centrum swojego myślenia o kulturze usytuował wartości, co pozwoliło mu wyodrębnić pięć wymiarów kultur narodowych, które determinują zachowania ludzkie. Opracowana przez badacza teoria umożliwia opisywanie zachowań członków danej grupy kulturowo-społecznej oraz może stanowić płaszczyznę teoretyczną dla porównań międzygrupowych (więcej:

tamże). Może być również istotną przestrzenią refleksji nad zachowaniami dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji w polskiej szkole, których kultura różni się od większościowej (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 71–82).

Hofstede wyodrębnił pięć scharakteryzowanych poniżej płaszczyzn kultur narodowych, na których osadzone są różnice kulturowe:

► **Indywidualizm–kolektywizm**

(rodzaj struktury społecznej i więzi międzyludzkich, rola grupy i zakres oczekiwania wobec niej)

Osoby reprezentujące kultury indywidualistyczne w centrum stawiają potrzebę wyrażania i zachowania swojego zdania i tym samym odczuwają konieczność realizacji własnych celów i potrzeb. Z perspektywy jednostki jest to ważniejsze niż potrzeby i cele grupy do której ona należy czy też budowanie i kultywowanie relacji społecznych (w tym grupowych). W kulturach indywidualistycznych jednostka ma prawo do wolności osobistej i samorealizacji. Przepisy obowiązują wszystkich bez względu na pozycję zajmowaną w hierarchii społecznej. Obecne w społeczeństwie odmienne sposoby myślenia i zachowania są akceptowane. Nie stanowią one czynnika odrzucenia ani presji, która wymaga podporządkowania się większości (konformizm). W społeczeństwach kolektywistycznych ludzie odczuwają silną identyfikację z grupą (rodziną i/lub innymi grupami społecznymi), która zapewnia ochronę i poczucie bezpieczeństwa w zamian za lojalność. W związku z tym potrzeby i cele grupy zajmują wyższe miejsce w hierarchii społecznej, niż te istotne z perspektywy jednostki (Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010, s. 90–92).

Dzieci i młodzież enkulturowane w kulturach indywidualistycznych uczą się myślenia w kategoriach Ja. W realiach szkoły konsekwencją takiego stanu rzeczy może być zadawanie wielu pytań w relacjach z rówieśnikami, jak i osobami starszymi, kwestionowanie zasadności poleceń i przekazywanie wielu informacji skoncentrowanych wokół własnej osoby, co może być negatywnie postrzegane. Dzieci i młodzież wywodzący się z kultur, które cechują się wysokim stopniem kolektywizmu uczone są zaś rozumowania w kategoriach My. Cele, potrzeby i dobro grupy, do której należą, będą usytuowane wyżej w hierarchii, niż te jednostkowe. Zasadą respektowaną przez tę grupę uczniów,

w mniej lub bardziej świadomy sposób, będzie dążenie do unikania konfliktów i zachowania harmonii, co wynika między innymi z potrzeby podporządkowania się autorytetom i osobom od nich starszym. Osoby przynależące do kultur kolektywistycznych są uczone tego, że sytuacje trudne, które nie zostały rozwiązane konstruktywnie, skutkują poczuciem wstydu oraz utratą twarzy zarówno jednostki, jak i grupy społecznej, do której ona przynależy.

► **Dystans władzy, hierarchiczność**

(stopień hierarchizacji krajów, wielość szczebli i podział władzy)

Kultury różnią się od siebie w zakresie rozkładu władzy w społeczeństwie. Z perspektywy osób, które wywodzą się z kultur cechujących się wysokim dystansem władzy, posłuszeństwo wobec wszelkich form zwierzchności jest uznawane za kwestię oczywistą. W związku z tym jednostki, które zajmują wyższe miejsce w hierarchii społecznej (w zależności od relacji i sytuacji społecznej) darzone są szacunkiem i mają prawo do korzystania ze szczególnych przywilejów i decydowania o sposobie funkcjonowania osób zajmujących niższe pozycje. Zachowania autorytarne i tym samym podejmowanie odgórnych decyzji przez osoby zajmujące wyższe miejsce w hierarchii społecznej, które są ich zdaniem korzystne dla ludzi pozostających w relacji podrzędnej, są społecznie akceptowane (tamże, s. 64–66).

Dzieci i młodzież, które w fazie przedemigracyjnej wychowywały się w kulturach o niskim dystansie władzy, prawdopodobnie będą komunikować się z dorosłymi osobami w bezpośredni, partnerski sposób. Z perspektywy tej grupy uczniów wiek i pozycja społeczna osób dorosłych nie będzie czynnikiem tworzącym dystans, co może przejawiać się na płaszczyźnie komunikacji werbalnej (stosowanie formy Ty). Dzieci i młodzież wywodzące się z kultur cechujących się wysokim dystansem władzy w relacjach społecznych z osobami dorosłymi mogą przejawiać znaczny dystans, co wynika z przyzwyczajenia, że osoby dorosłe wymagają od nich podporządkowania. Będą więc prawdopodobnie przejawiać zachowania świadczące o respektowaniu autorytetu oraz starać się wykonywać wszelkie jego polecenia, nawet wtedy, gdy w ich odczuciu nie będą one zasadne. Uczniowie należący do tej grupy rzadko będą podejmować próbę udzielania odpowiedzi na pytania, które nie zostały skierowane bezpośrednio do nich. Podobnie nie będą również formułować własnych pytań

oraz prosić o dodatkowe wyjaśnienia zagadnień i kwestii, które w ich odczuciu są niejasne bądź wymagające dodatkowych informacji. Wypowiedzi dzieci i młodzieży z kultur o wysokim dystansie władzy będą mocniej skoncentrowane na podaniu prawidłowej odpowiedzi, niż na ekspresji własnego punktu widzenia. Uczniowie wywodzący się z tego typu kultur w różnych sytuacjach szkolnych będą zapewne czekać na inicjatywę ze strony dorosłego.

► **Męskość–kobiecość**

(płeć w społeczeństwie, podział ról, zadań)

Kultury o wysokim stopniu męskości cechują się tym, że z perspektywy jednostki istotne jest dążenie do osiągnięcia sukcesu materialnego i wysokiej pozycji społecznej. Istotnym elementem kultur o wysokim stopniu męskości jest dążenie do osiągnięcia postępu, zakładanych celów, pracy, a także konieczność współzawodnictwa i rywalizacji. W związku z tym autorytety powinny przejawiać postawy zdecydowane i asertywne. Ważnym elementem funkcjonowania społecznego jest wzorowe sprawowanie się na różnych płaszczyznach. Struktura kultur o wysokim stopniu męskości akcentuje wyższą pozycję mężczyzn. W tego typu społeczeństwach zakłada się, że kobiety powinny okazywać czułość i dbać o relacje międzyludzkie. Widoczne są podziały na role damskie i męskie zarówno w życiu publicznym, jak prywatnym. Kobiety biegun tego wymiaru koncentruje się na jakości życia. W związku z tym kobiety powinny koncentrować się na byciu (np. częścią wspólnoty rodzinnej), a nie na posiadaniu (dóbr materialnych). W społeczeństwach, których kultury cechują się wysokim stopniem kobiecości, za podstawową wartość uznaje się troskę o innych i ich ochronę. Konstruowanie przyjaznych relacji interpersonalnych jest niezwykle ważne i dlatego kobiety oraz mężczyźni często okazują czułość i dbają o nie. Dbalność o sprawy bytowe i duchowe rodziny są przedmiotem troski obojga rodziców (tamże, s. 138–144).

Dzieci i młodzież, których kultura narodowa cechuje się wysokim stopniem męskości, przyzwyczajone są do tradycyjnego postrzegania ról kobiecych i męskich. Taki podział w toku procesu enkulturacji został przez nie przyjęty za naturalny. Uczniowie wywodzący się z kultur tzw. męskich prawdopodobnie będą postrzegać kobietę i matkę jako osobę czułą, która przede wszystkim dba o rodzinę i relacje interpersonalne. Taki sposób myślenia o roli kobiecej może

skutkować sytuowaniem typowo kobiecych obowiązków na wyższym miejscu w hierarchii jednostki niż tych związanych z edukacją. Uczennice przynależące do kultur męskich mogą np. przejawiać silniejsze poczucie odpowiedzialności za opiekę nad swoim rodzeństwem niż za własną edukację. Dzieci i młodzież męczyzną i ojca będą postrzegać jako osobę odważną, walczącą o swoje, która dba o sprawy socjalno-bytowe rodziny. W społeczeństwach, które cechują się wysokim stopniem męskości, chłopcy nie powinni okazywać słabości (czego symptomem jest np. płacz). W tego typu kulturach istnieje przyzwolenie na rozwiązywanie konfliktów przez mężczyzn przy użyciu konfrontacji sił. Natomiast dziewczyny powinny być subtelne i wrażliwe, dlatego też źle widziane jest np. wdawanie się w bójkę. W ich przypadku płacz jest formą wyrażania emocji, która jest akceptowana społecznie. Jednostki silne są darzone sympatią, w związku z tym m.in. nauczycieli ceni się za ich kompetencje i wykształcenie, a dzieci za dobre wyniki w nauce. Osoby enkulturowane w kulturach kobiecych są przyzwyczajone do tego, że sprawy socjalno-bytowe i duchowe stanowią przedmiot troski zarówno ojca, jak i matki. Istnieje przyzwolenie na płacz w trudnych sytuacjach zarówno w przypadku chłopców, jak i dziewczyn. W literaturze obecne są treści wskazujące na równość ról płciowych. Nauczyciele są cenieni i szanowani za partnerski stosunek do uczniów oraz przyjazne nastawienie. Konflikty rozwiązywane są dialogowo. Konfrontacja sił i agresji nie jest akceptowanym społecznie sposobem rozwiązywania sytuacji konfliktowych. W relacjach szkolnych normę stanowią uczniowie przeciętni, a grupa uczniów słabszych otoczona jest szczególną troską.

► **Unikanie niepewności**

(stopień unikania niejasnych sytuacji, tworzenie norm, umów społecznych oraz zakres ich respektowania)

Członkowie społeczeństw, których kultury cechują się wysokim poziomem unikania niepewności charakteryzują się tym, że odczuwają zagrożenie w sytuacjach nowych, nieznanych lub niepewnych. Niepewność i niejednoznaczność wpisujące się w wiele sytuacji życiowych są dla nich źródłem niepokoju i stresu. Osoby przynależące do tego typu kultur poszukują uzyskania jednoznacznej interpretacji sytuacji, w której się znajdują. Jednostki postrzegające i interpretujące świat w sposób odmienny od większości narażone są na

odrzuć. W kulturach o wysokim stopniu unikania niepewności formułowane są niekwestionowane i restrykcyjne normy zachowań, co znajduje swoje odzwierciedlenie w tworzeniu systemu wielu przepisów. Ludzie przywiązują wagę do punktualności, precyzyjnego formułowania swoich myśli, a także wytężonej pracy. W tego typu kulturach eksperci obdarzeni są dużym zaufaniem. Społeczeństwa, których kultury cechuje niski stopień unikania niepewności, nie posiadają rozbudowanego systemu zasad. W opinii decydentów należy zmieniać te przepisy, które nie są w społeczeństwie przestrzegane. W społeczeństwach tych istnieje przestrzeń oraz akceptacja dla protestów obywatelskich. Charakteryzującą je cechą jest dostęp obywateli do instytucji państwowych, jak również pozytywny stosunek urzędników państwowych do polityki. W społeczeństwach cechujących się niskim dystansem władzy dominuje wiara w zdrowy rozsądek oraz siłę uogólnień. Ludzie wierzą w to, że racje jednej grupy społecznej nie powinny być narzucane drugiej i nikogo nie należy prześladować z powodu przekonań. Społeczeństwa te są otwarte, tolerancyjne i przyjaźnie nastawione do ludzi młodych (tamże, s. 188–190).

Uczniowie wywodzący się ze społeczeństw, których kultury cechują się wysokim stopniem unikania niepewności, mogą przejawiać trudności w angażowaniu się w nowe sytuacje i podejmowaniu nowych wyzwań. Konstruowanie relacji z rówieśnikami, którzy różnią się od nich w jakimś zakresie (np. przynależności kulturowej, pochodzenia etnicznego, języka, którym się posługują), może okazać się znacznie trudniejsze niż w przypadku osób zaliczanych do grupy Swoi. Dzieci i młodzież enkulturowane w kulturach o wysokim stopniu unikania niepewności prawdopodobnie będą starały się z zaangażowaniem wykonywać obowiązki ucznia, precyzyjnie wyrażać swoje myśli, a także być punktualni.

► **Orientacja czasowa odległa–bliska**

(podejmowanie decyzji skoncentrowanych na tradycji, przeszłości lub na teraźniejszości i przyszłości)

Społeczeństwa o orientacji krótkoterminowej charakteryzują się poszanowaniem tradycji, a także społecznych i statutowych zobowiązań, niezależnie od ponoszonych kosztów. Na tym biegunie wymiaru panuje społeczna presja, aby dorównać drugiej osobie, nawet jeśli wiąże się to z nadmiernymi wydatkami.

Ludzie oczekują szybkich rezultatów, dążą do prawdy i do „zachowania twarzy”. Społeczeństwa o orientacji długoterminowej adaptują włączanie tradycji do współczesnych sytuacji. Mają jednak ograniczone poszanowanie dla społecznych i statutowych zobowiązań. Ludzie są cierpliwi w oczekiwaniu na nierychłe wyniki i naturalne jest ich dążenie do respektowania wymogów. Podporządkowują się celom, są zapobiegliwi i oszczędnie korzystają ze środków (tamże, s. 235–236).

Dzieci i młodzież enkulturowane w kulturach o bliskiej orientacji czasowej będą prawdopodobnie skupione na terażniejszości i przeszłości. Oznacza to, że tradycyjne wartości kulturowe oraz koncentracja na tym, co tu i teraz, będą dla nich ważniejsze niż osiąganie celów długoterminowych. Z perspektywy uczniów o orientacji długoterminowej istotniejsza może okazać się natomiast dbałość o przyszłość, co wiąże się z potrzebą zdobycia solidnego wykształcenia dzięki sumiennej i systematycznej pracy. Dzieci i młodzież należący do tej grupy prawdopodobnie będą postrzegać edukację jako czynnik osiągnięcia sukcesu w przyszłości. Widoczne więc mogą być ich starania związane z wzorowym/dobrym wypełnianiem roli ucznia.

Kultury dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów mogą być postrzegane przez członków społeczności szkolnej (zarówno nauczycieli, rówieśników, jak i ich rodziców) jako dziwne i/lub niezrozumiałe, a wynikające z nich zachowania nieadekwatne do sytuacji. To może skutkować odczuwaniem wielu trudnych emocji oraz powodować nieporozumienia międzykulturowe. Wymiary kulturowe opracowane przez Geerta Hofstede mogą stanowić płaszczyznę analizy i zrozumienia różnic w zakresie funkcjonowania dzieci i młodzieży enkulturowanych w innej niż polska kulturze. Pozwalają one zrozumieć, że różnice kulturowe są jednym z wielu elementów podmiotowości uczniów, decydują o kulturowym charakterze ich tożsamości i osobowości. Teoria opracowana przez Hofstede może być więc przydatna w kontekście analizy i wyjaśniania tych sytuacji, w których występuje znaczny dystans między kulturą osób doświadczających migracji a kulturą społeczeństwa przyjmującego. Może ona stanowić istotną płaszczyznę przyglądania się tym sytuacjom spotkania kultur, podczas których dochodzi do konfliktów w relacjach z Obcymi/Innymi, wynikających z odmiennych wartości, przekonań, potrzeb itd. Świadomość wyżej scharakteryzowanych wymiarów, na których

mogą być osadzone różnice kulturowe, w kontekście sytuacji szkolnej może być istotnym elementem przechodzenia od Obcości do Inności w relacjach interpersonalnych na płaszczyźnie uczeń–nauczyciel, rówieśniczych, pomiędzy rodzicami itd.

Odmienność i Inność w naturalny sposób stwarzają możliwość konfliktu, który może być cenny, wzbogacający oraz prowadzić do twórczych wniosków i rozwiązań. Może być to też konflikt niszczący, który prowadzi do regresji. Postrzeganie członków odmiennych kultur jako interesujących, stymulujących i wartościowych sprzyja interakcjom opartym na wzajemnym uznaniu, szacunku i ukierunkowuje na współpracę oraz współdziałanie. Negatywna percepcja oparta na uproszczeniach i stereotypach rozwija niechęć i powoduje konflikty, a także antagonizmy (Nikitorowicz, 2005, s. 105). Dotyczy to zarówno cudzoziemców, jak i członków społeczeństwa przyjmującego.

Inny/Obcy jako nie-ja, nie-tożsamy ze mną, odmienny ode mnie, rodzic może zaciekawienie, fascynację i chęć poznania, bądź niepokój i strach (Róžańska, 2000, s. 43). Funkcjonowanie w roli Obcego i Innego są zjawiskami zależnymi od kontekstu, poziomu kompetencji międzykulturowych (w tym komunikacyjnych), umiejętności przewidywania oraz postaw partnerów interakcji z różnych kręgów czy środowisk kulturowych. W związku z tym postrzeganie innych ludzi w kategoriach Obcych lub Innych nie jest sytuacją czy dyspozycją stałą. Inność/Obcość nie jest również cechą przypisaną jednostce raz na zawsze. Jest to cecha, którą posiada się w pewnych warunkach, a nie posiada się w odmiennych okolicznościach (Nikitorowicz, 2005, s. 104–105; Bauman, 1996, s. 49). W związku z tym każdy człowiek może czuć się Innym lub Obcym w różnych okolicznościach. W takiej sytuacji może znaleźć się na przykład uczeń ze środowiska przymusowych migrantów, kiedy rozpoczyna naukę w szkole w nowym kraju pobytu, w społeczności uczniów tworzących klasę. Wówczas osoba o statusie nowego wchodzi w skład istniejącej już (np. zgranej) grupy rówieśniczej. W związku z tym może przez jakiś czas odczuwać dystans ze strony rówieśników i być traktowana nieufnie. Nie od razu zalicza się ją do grona Swoich (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 22).

Często Obcy i/lub Inni są odbierani jako gorsi, bo ich zachowania różnią się od ogólnie przyjętej normy kulturowej, charakterystycznej dla większości osób tworzących społeczność/grupę z którą nawiązali oni interakcje. Wynika to z etnocentrycznego przekonania o wyższości kultury własnej grupy społecznej

i traktowaniem własnych zasad, norm i wartości jako właściwych. Zgodnie z tym przekonaniem wszystko to, co nie należy do własnej kultury, rozumiane jest jako niewłaściwe. Tendencja do oceniania Obcych i Innych według własnych standardów kulturowych jest znamieną dla ludzi w ogóle i utrudnia kontakty międzykulturowe. Kierują się nią jednostki cechujące się niskimi kompetencjami międzykulturowymi. Komunikacja międzykulturowa staje się efektywna w przypadku przyjęcia postawy bliższej relatywizmowi kulturowemu, co umożliwi interpretację zachowań osób o odmiennej przynależności kulturowej w kontekście ich kultury. Wtedy odmienne cechy kulturowe nie są rozpatrywane w kategoriach dobra–zła i poddawane wartościowaniu. Są traktowane po prostu jako inne. Dzięki temu możliwe jest postrzeganie Obcego i Innego jako interesującego i wartościowego. Takiemu podejściu towarzyszy ciekawość poznawcza, wyrażająca się w chęci poznawania odmienności. Istotnym warunkiem zrozumienia odmiennych sposobów myślenia i zachowania jest świadomy wysiłek poznawczy (Gudykunst, Kim, 2019, s. 497). Podjęcie wysiłku poznawczego wiąże się m.in. z uznaniem różnicy kulturowej za nieredukowalną.

2.6. Prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w polskich szkołach

Szkoła jest jednym ze światów społecznych, który stanowi element szerszego świata życia codziennego dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa. Jest więc ona częścią świata przeżywanego, składającego się ze zbioru okoliczności napotykanych w codziennym działaniu (Schütz, 2008, s. 18), o czym była już mowa w podrozdziale 2.1. *Doświadczenie uchodźstwa – doświadczenie autobiograficzne – doświadczenie z potencjałem edukacyjnym...* Świat szkoły konstruuje obecne w nim mikroświaty, których można wyodrębnić tak naprawdę nieskończenie wiele (np. światy poszczególnych grup uczniów, świat nauczycieli, świat klasy szkolnej itd.). Światy te w codziennych sytuacjach wzajemnie się przenikają (więcej: Janowski, 1995).

Rzeczywistość każdej szkoły jest uwikłana w szereg wpływów zarówno historycznych, politycznych, społecznych, ekonomicznych, jak i kultury dominującej kraju, w którym jest ona zlokalizowana. Wpływy te znajdują również

swoje odzwierciedlenie w kulturze szkoły złożonej ze specyficznych dla niej idei, poglądów, zasad i praktyk, w jawny lub ukryty sposób oddziałujących na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu (Dudzikowa, Bochno, 2016, s. 9–10). Kultura danej szkoły przejawia się w jej codzienności rozumianej jako każdy, powtarzalny, cykliczny, rytmiczny i rutynowy cykl zdarzeń, który urzeczywistnia się w postaci rzeczywistości zrutynizowanej, nawykowej, organizowanej według określonego scenariusza (lekcje, przerwy między lekcjami oraz interakcje między uczniami i nauczycielami itd.) (Kopciewicz, 2009, s. 105–116). Osobiste doświadczenia życiowe uczniów, kompetencje językowe oraz wiedza, którą dysponują, wpływają na specyficzne doświadczanie szkoły przez nich, jak i inne grupy tworzące szkolną rzeczywistość.

Współczesną edukację należy traktować jako integralny element nowoczesnych społeczeństw. Szkoła we współczesnym kształceniu pojawiła się wraz z rozwojem kapitalizmu i społeczeństwa industrialnego. Aktualnie szkoła staje się głównym mechanizmem kwalifikowania jednostek do poszczególnych grup zawodowych i społecznych. Stanowi więc integralny element biografii każdego ucznia i zaplecze budowania tożsamości (Mikiewicz, 2005, s. 17).

Danuta Anna Michałowska (2013) zauważa, że przeobrażenia w polityce oświatowej wielu krajów, w tym również Polski, świadczą o tym, iż procesy globalizacji, neoliberalizm i jego etyczne aspekty zmieniają etos współczesnej szkoły. W neoliberalnej wizji świata istota ludzka jawi się jako podmiot ekonomiczny, wolny od władzy państwa, od jakiegokolwiek przymusu, niezależny od innych i samodzielny w podejmowaniu decyzji, ale też odpowiedzialny sam za siebie. Wartości neoliberalne i konsumpcyjny styl życia coraz intensywniej ujawniają się w postawach i zachowaniach nauczycieli, uczniów i ich rodziców (więcej: Michałowska, 2013). Zgodnie z założeniami ideologii neoliberalnej uczniowie są postrzegani w kategoriach kapitału ludzkiego. W związku z tym cel edukacji jest tu jasny – jest to rozwijanie kompetencji i postaw produktywnej siły roboczej (więcej: Sellars, 2020, s. 35–46). Coraz częściej szkoła postrzegana jest więc jako instytucja, która świadczy usługi edukacyjne. W toku edukacji, podobnie jak w procesie transakcji rynkowych, dąży się do wolności ekonomicznej i swobody działania w osiąganiu indywidualnych sukcesów oraz zysków. Tak też w polityce oświatowej argumentuje się reformy

i zmiany w funkcjonowaniu szkół, a zwłaszcza ich prywatyzację, dążenie do zapewnienia uczniom i ich rodzicom wolnego wyboru indywidualnej „kariery” edukacyjnej. Jednakże ta postulowana edukacyjna wolność i wolny wybór okazują się niedostępne dla większości młodych ludzi przede wszystkim z powodu niedostatecznych zasobów finansowych i/lub kulturowych ich rodziców. Dla pozostałej mniejszości, czyli tej bardziej zamożnej, wolność sprowadza się do wyboru szkoły i jej programu edukacyjnego spośród tych oferowanych na rynku oświatowym. Przeobrażenia w etosie współczesnej szkoły są obecne w doświadczeniu uczniów, a także ich rodziców, w szczególności w zakresie konieczności dynamicznego „pięcia się” po drabinie szkolnej kariery i tym samym osiągnięcia wysokich rezultatów w nauce, a także dostępu do edukacji (więcej: Michałowska, 2013).

Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2020, s. 12) pisze, że edukacja realizowana w świecie permanentnej zmiany musi się do niej adoptować, a jednocześnie sama musi generować zmianę. Praktyki adaptacyjne do tzw. zmieniającego się rynku pracy cechują się jednak pewnym niebezpieczeństwem, który w dyskursie neoliberalnym staje się synonimem zmiany społecznej. W sytuacji hegemonii rynku, PKB oraz opłacalności takie redukcjonistyczne traktowanie zmiany wydaje się całkowicie realne. Dlatego też zmiana rozumiana jako emancypacja i upełnomocnienie jest warta uwagi.

Prawo obowiązujące na terenie Polski umożliwia dostęp do powszechnego systemu oświaty wszystkim dzieciom i młodzieży – bez względu na ich narodowość, pochodzenie etniczne, wyznawaną religię czy status prawny. Gwarancję uczestnictwa w edukacji zapewnia art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483). Dodatkowo, podstawy nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań na rzecz wspierania procesów ich edukacji i integracji regulują zapisy Ustawy – Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. 2021 poz. 1082; 2022 poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730, 2089) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi (Dz.U. 2020 poz. 1283 oraz 2022 poz. 573), które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Na terenie Polski obowiązek szkolny obejmuje dzieci od 7 roku życia. Dzieci i młodzież są zobligowane do nauki w ośmioklasowej szkole podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez nich 18. roku życia (Prawo

oświatowe..., art. 35). Do pierwszej klasy ogólnodostępnej szkoły podstawowej prowadzonej przez gminę przyjmowane są „z urzędu” dzieci zamieszkałe w obwodzie danej szkoły podstawowej. W szkole obwodowej ze względu na miejsce zamieszkania dzieci i młodzież mają zapewnioną realizację obowiązku szkolnego (tzw. rejonizacja). Istnieje również możliwość nauki w innej wybranej szkole, niż wynika to z miejsca zamieszkania według potrzeb i możliwości uczniów oraz ich rodziców/opiekunów. Przyjęcie dziecka do szkoły może nastąpić wtedy na wniosek rodziców lub opiekunów, w przypadku gdy placówka ta dysponuje wolnymi miejscami. W celu uzyskania informacji w obwodzie jakiej placówki zamieszkuje dziecko, należy zwrócić się do gminy/dzielnicy (Prawo oświatowe..., rozdz. 6).

W Polsce z założenia obowiązuje model polityki oświatowej, który cechuje się inkluzywnością. Edukacja ma więc służyć wszystkim uczącym się osobom poprzez zapewnianie warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne (więcej: Podgórska-Jachnik, 2020; Edukacja dla wszystkich..., 2020; Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce..., 2020).

Dzieci i młodzież, których rodzice ubiegają się w Polsce o objęcie ochroną międzynarodową lub ją otrzymali, od lat funkcjonują w świecie polskich szkół. Świat ten pod wpływem migracji, procesów społeczno-kulturowych oraz reformy edukacji w ostatnich latach zmienia się. Biorąc pod uwagę wpływ ruchów migracyjnych należy zauważyć, że obecnie odbiorcami działań edukacyjnych są nie tylko członkowie grupy większościowej oraz mniejszości autochtonicznych (jak to było przez lata), ale również wciąż nowe grupy uczniów, którzy nieraz charakteryzują się, używając języka Geerta Hofstede, diametralnie odmiennym od większości „kulturowym oprogramowaniem” (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010, s. 4).

Na skutek intensyfikacji ruchów migracyjnych w niektórych polskich placówkach edukacyjnych przeważająca część zespołów dydaktyczno-wychowawczych to grupy zróżnicowane kulturowo o różnym składzie narodowym, etnicznym, wyznaniowym i religijnym. Skład tych grup determinuje specyfika danego regionu, miasta, a nawet osiedla na terenie którego funkcjonuje szkoła (Dąbrowa, Markowska-Manista, 2010, s. 47). Mogą je więc tworzyć uczniowie przynależący do grupy większościowej oraz mniejszości narodowych

i etnicznych, uczniowie z doświadczeniem migracji (ekonomicznej, przymusowej), reemigranci, a także z wszystkich wymienionych grup.

Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa w okresie poprzedzającym przyjazd do Polski funkcjonują w systemach edukacyjnych (w większym lub mniejszym stopniu) różniących się od polskiego. Ta grupa uczniów zazwyczaj „pojawia się” w polskich szkołach gwałtownie, bez wcześniejszego przygotowania psychologicznego, językowego oraz merytorycznego. Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów rozpoczynając edukację w polskich szkołach, stają przed wyzwaniem doświadczania odmiennej od znanej z kraju pochodzenia codzienności szkoły. Wiąże się to z szeregiem różnic zarówno w zakresie języka komunikacji, organizacji pracy szkoły, modelu współpracy z nauczycielami, jak i kultury grupy dominującej oraz szkoły, które pozostają ze sobą w dialogowej relacji. Doświadczanie różnic związanych z funkcjonowaniem w odmiennym środowisku społeczno-kulturowym i językowym, odmienna od większości uczniów przynależność kulturowa, różniące się od dotychczasowych programy szkolne oraz istniejące już w danej wspólnocie klasowej więzi, sprawiają, że uczniom ze środowiska uchodźczego nie jest łatwo stać się pełnoprawnymi członkami nowej społeczności klasowej/szkolnej (Młynarczuk-Sokołowska, 2020, s. 2–5). I w tym miejscu należy zauważyć, że część osób z różnych powodów (np. chęć osiedlenia się przez ich rodziców/opiekunów prawnych w kraju oferującym lepsze zabezpieczenie socjalne) ma za sobą doświadczenie dwu-, lub kilkukrotnej zmiany miejsca zamieszkania oraz uczestnictwa w edukacji w więcej niż jednym kraju.

Po przyjeździe do nowego państwa dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji narażone są na różne trudności społeczne i emocjonalne. Ich doświadczenia zależą od czynników indywidualnych, okoliczności migracji, przygotowania do niej oraz wsparcia uzyskanego w nowym miejscu zamieszkania (Achremowicz, Kida, 2021). Nieraz zdarza się, że uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa w początkowym okresie pobytu w Polsce przeżywają tzw. szok kulturowy (Barzykowski et al., 2013). Doświadczanie szoku kulturowego jest tym bardziej intensywne, im większe są różnice pomiędzy kulturą i ojczystym językiem osób ze środowiska przymusowych migrantów, a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju. Moje doświadczenia związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo wskazują na to, że np. uczniom pochodzącym z Czeczenii, zazwyczaj trudniej jest się odna-

leżć w polskich realiach społeczno-kulturowych niż Ukraińcom czy Białorusinom, których kultury i wyznawana religia/wyznania są znacznie bardziej zbliżone do tych charakterystycznych dla Polaków.

I w tym miejscu należy podkreślić, co jest istotne z biograficznej perspektywy, że szkoła jest miejscem dwustronnej relacji, w której ludzki podmiot kształtuje miejsce, i tym samym miejsce kształtuje człowieka np. umożliwiając lub uniemożliwiając mu sprawczość, wspierając lub ograniczając procesy edukacji i integracji itd. (więcej: Mendel, 2018). Dlatego też szkoła może stanowić przestrzeń integracji, jak i marginalizacji uczniów pochodzących ze zróżnicowanych środowisk, przynależących do różnych grup narodowych, etnicznych i religijnych. Kompetencje nauczycieli, a także dyrekcji szkoły oraz innych osób wchodzących w skład społeczności szkolnej, są więc ważnym elementem konstruującym rzeczywistość każdej szkoły i tym samym to, jakie znaczenie będą jej nadawać uczniowie, tj. czy będzie to miejsce bezpieczne i wspierające, czy stresogenne, stanowiące źródło negatywnych informacji na ich temat. Wszelkie działania uczniów i nauczycieli opierają się na interpretowaniu sytuacji w jakiej się oni znajdują, w nawiązaniu do wiedzy oraz kompetencji jakimi dysponują (Knasiecka-Falbierska, 2007, s. 53).

Janusz Korczak już przed laty zwracał uwagę na indywidualny potencjał każdego dziecka, wpływ środowiska na rozwój, potrzebę kształtowania człowieka w grupie klasowej/rówieśniczej oraz znaczenie postaw nauczycieli dla rozwoju dzieci. I tu istotne jest nie tylko indywidualne wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, ale także dostrzeganie ich w społeczności klasowej. Celem działań pedagogicznych poza sukcesem edukacyjnym poszczególnych uczniów jest pełna integracja (więcej: Korczak, 1990; Śliwerski, 2003; Wołoszyn, 1982, s. 13). Dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji (ze względu na doświadczenia z kraju pochodzenia, kompetencje komunikacyjne, różnice programowe itd.) to w wielu przypadkach uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W takiej sytuacji niezbędna jest indywidualizacja procesu edukacji w zakresie treści kształcenia, wymagań szkolnych (w tym dotyczących sprawdzianów i egzaminów szkolnych) oraz systemu oceniania (częstkowego i końcowego) (więcej: Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016). Indywidualizacja procesu edukacji powinna być celowa, systematyczna oraz zorganizowana. Dostosowywanie wymagań do możliwości ucznia powinno być tak zorganizowane, aby pozwolić mu na

osiąganie satysfakcji z nauki oraz życia, a także zapewnić dynamiczny rozwój. Przyjęcie takiej postawy umożliwi jedynie otwarte środowisko społeczne (Głodkowska, 2010).

Zgodnie z prawodawstwem oświatowym obowiązującym na terenie Polski możliwe jest wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji (przymusowej, z rodzin migrantów ekonomicznych oraz reemigrantów) poprzez naukę w oddziałach przygotowawczych (klasy powitalne), współpracę z pomocą nauczyciela (asystentem międzykulturowym), udział w zajęciach z języka polskiego jako obcego, wyrównujących różnice programowe, rozwijających tożsamość kulturową oraz z religii. W uzasadnionych przypadkach, zgodnie z Rozporządzeniem z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280), istnieje również możliwość korzystania z nieodpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w formie dostosowanej do potrzeb ucznia/uczniów). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w polskich szkołach może być świadczona w postaci: klas terapeutycznych; zajęć rozwijających uzdolnienia, umiejętności uczenia się, dydaktyczno-wyrównawczych, specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych o charakterze terapeutycznym); zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu (w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych); indywidualizowanej ścieżki kształcenia; porad i konsultacji, a także warsztatów (Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 r. par. 6 p. 2).

Relatywnie nowym rozwiązaniem, które pojawiło się w Polsce w 2017 roku, jest możliwość organizacji oddziałów przygotowawczych (tzw. Welcome Class, klasy powitalne) w szkołach, do których uczęszczają uczniowie ze środowiska migracyjnego, przejawiający trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzeniami w komunikacji językowej (Prawo oświatowe, art. 165 ust. 11–14; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób..., par. 16 ust. 1–9 (Dz.U. 2017 poz. 1655)). Oddziały przygotowawcze umożliwiają realizację programów edukacji w małych zespołach klasowych (liczących do 15 osób), maksymalnie przez jeden rok szkolny (bądź okres krótszy lub dłuższy), zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

dzieci i młodzieży, a także dodatkową naukę języka polskiego jako obcego. Podstawą procesu edukacji w oddziałach przygotowawczych powinna być indywidualizacja treści kształcenia, wymagań szkolnych oraz sposobu oceniania cząstkowego i końcowego adekwatnie do kompetencji i umiejętności językowych uczniów w zakresie porozumiewania się językiem polskim jako obcym uczniów (tamże). W praktyce na przestrzeni lat relatywnie niewiele polskich szkół zdecydowało się na powołanie oddziałów przygotowawczych, co wiązało się m.in. z brakiem świadomości dyrekcji i kadry pedagogicznej dotyczącej możliwości implementacji tego rozwiązania na płaszczyznę praktyki oraz niekiedy krytycznymi opiniami szkół zlokalizowanych na terenie krajów Europy Zachodniej na jego temat. Doświadczenia krajów europejskich pokazują, że uczniowie z doświadczeniem migracji w tzw. oddziałach przygotowawczych uczą się wolniej (niż w przypadku włączenia w główny nurt edukacji) i tym samym jest to praktyka oparta na (czasowej) separacji, co może skutkować ich marginalizacją oraz poczuciem napiętnowania (mimowolne nadanie statusu Obcego).

Uczniowie ze środowiska migracyjnego mają również prawo do korzystania z pomocy osoby posługującej się ich językiem ojczystym, zatrudnionej przez dyrektora szkoły w charakterze pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego (Prawo oświatowe, art. 165 ust. 8). Pomoce nauczyciela podejmują pracę na terenie szkół również w ramach projektów wielu organizacji pozarządowych. Obowiązki pomocy nauczyciela polegają na wielozakresowym wspieraniu (lingwistycznym, kulturowym, mediacyjnym itp.), zarówno uczniów, kadry pedagogicznej, jak i innych członków społeczności szkolnej. Osoby zatrudniane na tego typu stanowiskach pomagają uczniom w zrozumieniu treści analizowanych podczas lekcji, pośredniczą w komunikacji pomiędzy nimi, ich rodzicami i nauczycielami, udzielają wsparcia podczas uczestnictwa w działaniach pozalekcyjnych (zajęcia edukacyjne, imprezy szkolne) itd. Bardzo ważne jest również zapewnianie dzieciom i młodzieży psychologicznego poczucia bezpieczeństwa (w szczególności w początkowym okresie nauki w nowej szkole), ułatwienie im adaptacji w nowym środowisku szkolnym, m.in. poprzez przybliżanie nowego systemu edukacji (w tym zasad i obowiązków) oraz motywowanie do pełnej partycypacji w życiu szkoły. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób... nie precyzuje zapisów ustawy dotyczących pomocy

nauczyciela. Zakres obowiązków oraz wymagania dotyczące wykształcenia i kompetencji pomocy nauczyciela nie zostały jasno zdefiniowane. Pomoce nauczycieli zatrudniane są zazwyczaj na stanowiskach administracyjnych (nie pedagogicznych). W praktyce to rozwiązanie nie jest wystarczająco często wykorzystywane, co wiąże się m.in. z brakiem przepisów wykonawczych oraz środków finansowych.

Zgodnie z polskim prawem istnieje możliwość dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego jako obcego, w wymiarze nie niższym niż dwie godziny, którą organizuje organ prowadzący szkołę (na wniosek dyrekcji szkoły) (Prawo oświatowe, art. 165 ust. 7; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób..., par. 17 ust. 1–3). Osoba odpowiedzialna za zajęcia z języka polskiego jako obcego ma zazwyczaj swobodę w zakresie ich realizacji. Oznacza to, że może wybrać uznane przez siebie za odpowiednie podejście do nauki języka (np. osadzone w nurcie międzykulturowym, narodowym), metody oraz formy pracy, a także materiały dydaktyczne. Mogą to być więc zajęcia rozwijające nie tylko kompetencję komunikacyjną uczniów, ale międzykulturową kompetencję komunikacyjną, na co zwraca się dziś szczególną uwagę w zakresie nauki języków obcych. Rozwijanie tej kompetencji umożliwia zarówno pracę nad efektywną komunikacją, jak i nabywanie wiedzy na temat realiów społeczno-kulturowych nowego kraju zamieszkania przez dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji oraz dzielenie się przez nich własną przynależnością kulturową.

Żeby prowadzone na terenie szkół zajęcia mogły spełniać swoje zadania, priorytetem jest w nich regularne uczestnictwo. Z moich doświadczeń związanych z wieloletnią pracą w charakterze lektora języka polskiego jako obcego wynika, że na motywację i frekwencję do udziału w tego typu zajęciach w dużej mierze wpływają metody i formy pracy stosowane przez nauczyciela/lektora. Istotne jest to, aby uwzględniały one indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów oraz stanowiły źródło edukacyjnej satysfakcji. Jak wskazuje analiza treści literatury przedmiotu (więcej: Błeszyńska, 2000; Kubin, Świerszcz, 2014; Potoniec, 2015; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016) oraz własne doświadczenia, nieznamość bądź słaba znajomość języka jest głównym czynnikiem pogłębiających się trudności szkolnych, stanowi ona barierę w toku nawiązywania relacji rówieśniczych oraz aktywnego uczestnictw w życiu klasy/szkoły.

Kolejną możliwością wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w szkole jest organizacja zajęć z wybranych przedmiotów (w wymiarze jednej godziny tygodniowo), których celem jest praca nad wyrównywaniem różnic programowych w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji z systemu edukacji (Prawo oświatowe, art. 165 ust. 10; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób..., par. 18 ust. 1–3). Zajęcia tego typu organizuje organ prowadzący szkołę w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych/zaległości szkolnych przez ucznia z doświadczeniem migracji. Moja praktyka edukacyjna pokazuje, że bez udziału w dodatkowych zajęciach wyrównawczych, prowadzonych dzięki wsparciu systemowemu lub innych działań, wielu uczniów nie byłoby w stanie poradzić sobie w polskich szkołach. Wiąże się to m.in. z niskimi kompetencjami językowymi uczniów z doświadczeniem uchodźstwa. W toku edukacji szkolnej istnieje możliwość organizacji zajęć z języka ojczystego oraz umożliwiających poznawanie własnej kultury (Prawo oświatowe, art. 165 ust. 15; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób... , par. 20 ust. 1–3). Zajęcia te mogą zostać zainicjowane w porozumieniu z dyrektorem szkoły, za zgodą organu prowadzącego, przez placówkę dyplomatyczną lub konsularną kraju pochodzenia uczniów z doświadczeniem migracji, która działa w Polsce lub organizację pozarządową. Ważnym czynnikiem wspierania procesów edukacji i integracji uczniów ze środowiska przymusowych migrantów jest także wzmacnianie poczucia zakorzenienia i związku z kulturą własnej grupy narodowej/etnicznej i tym samym rozwijanie ich tożsamości. Brak zakorzenienia we własnej kulturze stanowi znaczną barierę dla integracji (więcej: Hovil, 2016). Budowanie związku z kulturą kraju pochodzenia, jak i domu rodzinnego, jest szczególnie dużym wyzwaniem w przypadku dzieci, które przez relatywnie krótki okres egzystowały na terenie swojej ojczyzny i mają ograniczone wspomnienia z nią związane lub jej praktycznie nie pamiętają. Wtedy kraj pochodzenia może być postrzegany jedynie jako ojczyzna rodziców.

Poza tym dzieci i młodzież ze środowiska migracyjnego mają również możliwość uczestnictwa w zajęciach z religii (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 12 ust. 1–2, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania

nauki religii..., par. 2 ust. 1–5). Zajęcia z religii mogą zostać zorganizowane w formie zespołu międzyszkolnego, odbywać się w punkcie katechetycznym lub zostać zrealizowane w inny sposób. Poczucie własnej tożsamości i identyfikacja z własną grupą daje niejednokrotnie poczucie bezpieczeństwa, co ułatwia integrację z Innymi i Obcymi.

Podstawą optymalizacji procesów edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa jest ciągłe rozpoznawanie ich potrzeb, co powinno stanowić integralny element organizacji pracy szkoły w rytmie dziennym, tygodniowym, miesięcznym itd. Dlatego też przed rozpoczęciem realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów i zakwalifikowaniem ich do odpowiedniej klasy, szczególnie ważne jest wstępne rozpoznanie ich sytuacji prawnej i rodzinnej przez dyrekcję szkoły. Dyrektor we współpracy z pedagogiem, psychologiem oraz pomocą nauczyciela/asystenta międzykulturowego powinien dokonać diagnozy sytuacji dzieci i młodzieży wkraczających do społeczności uczniowskiej. Procedurę przyjmowania do szkoły uczniów pochodzących z innych krajów dyrektor powinien rozpocząć od analizy dokumentów przedstawionych przez ich rodziców (np. świadectwa szkolne, dokumenty Urzędu do Spraw Cudzoziemców, opinie z poprzednich szkół), może ewentualnie zwrócić się z prośbą o przetłumaczenie tych dokumentów na język polski. Zdarza się, że dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji trafiają do szkół bez świadectw szkolnych oraz innych dokumentów potwierdzających realizację obowiązku szkolnego w ojczystym kraju. W takich sytuacjach dyrektor przyjmujący daną osobę do odpowiedniej klasy zmuszony jest bazować jedynie na przeprowadzonym wywiadzie/rozmowie z rodzicami/opiekunami dziecka oraz samym kandydatem na ucznia.

Wywiad jest bardzo ważnym elementem procesu przyjmowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji do szkół (z uwzględnieniem różnych jej typów). Dane zebrane podczas wywiadu są niejednokrotnie jedynym źródłem wiedzy o dzieciach i młodzieży należących do tej grupy uczniów. W trakcie wywiadu powinny więc pojawić się pytania istotne z punktu widzenia planowania pracy z uczniem w celu włączenia go do systemu edukacji oraz optymalizacji procesów edukacji i integracji. W trakcie wywiadu dyrektor powinien pozyskać informacje na temat sytuacji prawnej, materialnej rodziny, rodzaju świadczeń, które otrzymuje rodzina i dziecko, ich miejsca zamieszka-

nia itd. (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 127–145). Bardzo ważną kwestię stanowi rozpoznanie mocnych stron uczniów (zainteresowania, uzdolnienia, talenty), które stanowią swoiste zasoby odpornościowe dzieci i młodzieży oraz trudności szkolnych, z którymi się borykali.

Znaczącą barierą w procesie edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji jest klasyfikowanie dzieci i młodzieży do niższych klas (niezgodnie z wiekiem, bez rozpoznania ich potrzeb i możliwości) (Potoniec, 2015, s. 65). Z moich doświadczeń wynika, że wciąż mają miejsce sytuacje, kiedy dyrektorzy szkół są zdania, że osoby pochodzące z innych krajów, ze względu na brak lub niskie kompetencje w zakresie posługiwania się językiem polskim, powinny rozpocząć edukację w klasach programowo niższych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest funkcjonowanie uczniów z doświadczeniem migracji w świecie uczniów młodszych od siebie. Występowanie różnicy wieku, w związku z reprezentowanym przez poszczególne osoby, odmiennym poziomem dojrzałości, zadaniami rozwojowymi, zainteresowaniami itd. może generować wysoki poziom stresu, utrudniać kontakty rówieśnicze, naznaczać pewnym piętnem społecznym oraz powodować poczucie odmienności i wyalienowania.

Z perspektywy rozwojowej, dzieci i młodzież uczęszczający do ośmioklasowej szkoły podstawowej (jak w przypadku uczestników badań prezentowanych w tej książce), to jednostki znajdujące się w okresie późnego dzieciństwa, wkraczające w wiek dorastania, a także znajdujące się już na tym etapie rozwojowym. Jest to niezwykle ważny czas z perspektywy kształtującej się osobowości jednostki, jej samooceny oraz poczucia kompetencji. Zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego (Erikson 2000, s. 273) dzieci w wieku 10–13 lat znajdują się w okresie, w którym stoją przed wyzwaniem rozstrzygnięcia kryzysu produktywność vs. poczucie niższości. Jego pozytywne rozwiązanie wiąże się z poczuciem kompetencji. Cechą znaną tego okresu rozwojowego jest wykonywanie zadań o charakterze pracy (co zastępuje czynności związane z zabawą), których zakres i jakość uzależnione są od poczucia kompetencji. W tym okresie doświadczanie licznych trudności i porażek edukacyjnych przy jednocześnie kształtującej się samoocenie, bez wsparcia zewnętrznego, może wyrażać się za pomocą szeregu trudnych zachowań (tj. agresja, zamknięcie w sobie, zachowania ryzykowne). Poczucie kompetencji jest kluczowym elementem konstruowania przez uczniów adekwatnej samooceny. Wykonywane

przez nich zadania szkolne oraz ich rezultaty mogą mieć istotny wpływ na poczucie kompetencji. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, z uwzględnieniem dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w klasach programowo niższych i doświadczających drugoroczności (mieszczący się w przedziale 14–16 lat), to natomiast osoby znajdujące się w procesie rozstrzygnięcia kryzysu związanego z określeniem własnej tożsamości (tożsamość vs. rozproszenie tożsamości). Na tym etapie rozwojowym główną wartością jest wierność własnym i kulturowym ideom oraz wartościom. Cechą znaną tego okresu jest stawianie pytań o to kim jestem, dorastanie do podejmowania samodzielnych decyzji życiowych itd. (tamże, s. 272–274). Doświadczenie porażek edukacyjnych i wiążące się z tym poczucie gorszości i naznaczenia mogą stanowić źródło pejoratywnie nacechowanych wpływów na kształtującą się tożsamość młodych ludzi.

Poza tym warto zauważyć, że różnice w zakresie funkcjonowania uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w świecie szkoły mogą nie tylko wynikać z wieku poszczególnych osób. Ważnym czynnikiem jest tutaj również kultura i przynależność religijna. Zdarza się, że dzieci i młodzież enkulturowane w innych niż polska kulturach (np. czeczeńskiej) szybciej (w wychowawczym sensie) są przygotowywane do pełnienia pewnych ról społecznych (np. żony, matki). Im bardziej kultura, z której pochodzi uczeń, różni się od polskiej pod względem systemu wartości, definiowania ról społecznych, stosunku do grupy, władzy itd., tym trudniejsza może okazać się adaptacja do realiów nowego świata i tym samym szkolnej rzeczywistości. Trudności przejawiane przez uczniów z doświadczeniem uchodźstwa mogą wiązać się także z etapem adaptacji kulturowej. Uczniowie znajdujący się na etapie szoku kulturowego mogą odczuwać negatywne emocje wywołane kontaktem z nowym otoczeniem, co może mieć odzwierciedlenie w ich zachowaniach (więcej: podrozdział 2.3. *Dzieci i młodzież z doświadczeniem...*).

Trudne doświadczenia uchodźczej migracji, niskie kompetencje komunikacyjne lub ich brak, sprzeczności wynikające z wyznawanej hierarchii wartości, różnice kulturowe i religijne oraz niekiedy, związane z wiekiem, sprawiają, że trudno jest odnaleźć się dzieciom i młodzieży w świecie nowej szkoły. Zdarza się, że są to również czynniki nieświadomego lub świadomego izolowania (się) uczniów ze środowiska przymusowych migrantów od grupy rówieśniczej. To wszystko może w konsekwencji prowadzić do wielu negatywnych, długo-

terminowych skutków, czego efektem może być m.in. przedwczesne opuszczanie systemu edukacji. Doświadczenia te mogą mieć ogromne znaczenie z perspektywy biografii poszczególnych uczniów.

Stawanie się pełnoprawnym członkiem nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów wymaga nieraz wiele czasu i tym samym rozwijania kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, wsparcia w zakresie włączenia do nowej społeczności klasowej/szkolnej, integracji rówieśniczej, wyrównywania różnic/zaległości programowych itd. Z psychologicznego punktu widzenia, jak zauważa Jerzy Nikitorowicz (2005), szkoła narzucając język ogólnonarodowy pozbawia uczniów możliwości konstruowania wypowiedzi w swoim języku, używania kodów skrótowych, odniesień do kontekstu itp. Dlatego też dzieci i młodzież z grup mniejszościowych (w tym doświadczające uchodźstwa) nie mogą mówić własnym głosem, obawiając się swoich odzywek, gestów czy zwrotów. W ten sposób uczą się milczenia, nabywając przekonania o własnej niekompetencji, niższości kultury domu rodzinnego itd. W związku z tym warto zastanowić się, jak zmniejszyć dysonans oraz w jaki sposób korzystać z kultury rodzimej (więcej: Nikitorowicz, 2005, s. 74). Warto podkreślić, że efektywność procesów edukacji i integracji, która jest procesem dwustronnym, wymaga zaangażowania i świadomego wysiłku zarówno ze strony dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji, ich rodziców, jak i społeczeństwa przyjmującego (por. Budyta-Budzyńska, 2011, s. 47). Zaangażowanie tylko jednej ze stron nie jest wystarczające i nie przynosi wymiernych rezultatów.

Uczniowie z doświadczeniem migracji (nie tylko przymusowej), często przedwcześnie opuszczają świat szkoły, kończąc swoją karierę edukacyjną na etapie szkoły podstawowej, co wiąże się z występowaniem wielu barier w toku szkolnej edukacji. Należą do nich m.in. słaba znajomość nowego języka/ów edukacji, różnice kulturowe (w tym konflikt wartości), różnice programowe / zaległości szkolne, niestabilna sytuacja życiowa itd. (więcej: m.in. European Commission..., 2020). Jednak szczególnie skomplikowana ze względu na trudne bądź traumatyczne nieraz doświadczenia z kraju ojczystego (spowodowane wojną, prześladowaniami, dyskryminacją w przestrzeni szkoły), jak i złożony proces adaptacji społecznej w nowym kraju jest sytuacja dzieci i młodzieży ze środowiska uchodźczego.

Problematyka modelu i efektywności edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego jest szeroko dyskutowana na szczeblu międzynarodowym. Zgodnie z treścią konkluzji i rekomendacji Rady Europy w sprawie kształcenia dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych, edukacja ma w istotny sposób przyczyniać się do zapewniania udanej integracji migrantów (bez względu na typ migracji) w społeczeństwach europejskich. Wobec tego, państwa członkowskie zobowiązane są do zastosowania odpowiednich środków (na szczeblu lokalnym, regionalnym lub krajowym) w celu zapewniania dzieciom i młodzieży równych szans oraz wsparcia niezbędnego do pełnego rozwoju własnego potencjału, niezależnie od tego, z jakich środowisk oraz krajów pochodzą. W kontekście dynamicznie zachodzących przemian społeczno-kulturowych oraz intensyfikacji migracji na świecie, efektywna praca z uczniami z doświadczeniem migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo jest wciąż wielkim wyzwaniem dla edukacji w krajach Unii Europejskiej, również w Polsce (więcej: Council Conclusions of 26 November 2009...; Integrating Students from Migrant Backgrounds Education... 2019; Inclusion of young refugees and migrants through education..., 2019), dlatego też niezbędne jest projektowanie przemyślanych rozwiązań systemowych oraz międzykulturowej metodyki wrażliwej na Innego/Obcego, opartej o ustawiczne diagnozowanie potrzeb wszystkich uczestników procesu uczenia się, bez względu na przynależność narodową, etniczną, wyznawaną religię czy sytuację rodzinną. Moje obserwacje praktyki edukacyjnej oraz analiza doświadczeń wielu szkół i innych podmiotów, które zajmują się edukacją, wskazują na to, że „monokulturowa” metodyka nauczania, oparta na paradygmacie narodowym, nie sprawdza się w dzisiejszej, dynamicznie różnicującej się rzeczywistości. Aktualnie coraz większe znaczenie ma znajomość metodyki pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, czyli metod zarządzania i realizacji programów edukacyjnych, które znajdują zastosowanie w warunkach różnicy oraz umiejętność implementacji konstruktywnych podejść umożliwiających rozwiązywanie problemów pojawiających się na styku kultur. Istotna jest realizacja działań umożliwiających inkluzywną i efektywną pracę z osobami z doświadczeniem migracji, a w szczególności z tymi, które borykają się z różnymi problemami (adaptacyjnymi, wynikającymi z trudnych przeżyć) oraz grupami zróżnicowanymi kulturowo.

Poza rozwiązaniami systemowymi, z perspektywy optymalizacji pracy z uczniami z doświadczeniem przymusowej migracji (i nie tylko) oraz grupą

zróżnicowaną kulturowo, priorytetem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych kadry pedagogicznej, a w szczególności nauczycieli. Już przed laty Korczak dowodził, że dobry nauczyciel i wychowawca musi przede wszystkim pracować nad sobą, by móc wpływać na wychowanków, musi stale się doskonalić (więcej: Korczak, 2017, s. 21–26; Kamińska, 2011). Kwestię przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo podejmuje wielu naukowców z krajów zarówno o wysokim, jak i niskim stopniu zróżnicowania kulturowego, wskazując na wciąż aktualne wyzwania oraz niedoskonałości systemów kształcenia (więcej m.in.: Banks, Cherry, McGee Banks, 2003; Leutwyler et al., 2014; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016; Nikitorowicz, 2010; Lewowicki, 2008). Niepodważalnym faktem jest, że aktualnie populacja uczniów różnicuje się jak nigdy wcześniej, dlatego też szczególnej uwagi wymagają kompetencje nauczycieli i ich wpływ na proces edukacji szkolnej (Lin, Bates, 2014, s. 1). Nauczyciele są odpowiedzialni za „obsługę” systemów edukacyjnych, dlatego potrzebują silnych i skutecznych kompetencji zawodowych (Selvi, 2010, s. 8). Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że kompetencje zawodowe, których potrzebują nauczyciele w globalnym świecie i różnorodnych szkołach wielokulturowych, są zupełnie inne niż te, które były pierwszoplanowe kiedyś, gdy zadaniem szkoły było wspieranie budowy raczej monokulturowego państwa narodowego (Räsänen, 2005, s. 92).

Aktualnie podkreśla się potrzebę realizacji edukacji międzykulturowej (na wszystkich etapach kształcenia), która wykracza poza dostosowanie edukacji do zjawiska wielokulturowości. Wielokulturowość jako fakt, który istnieje w publicznej przestrzeni, nie oznacza harmonijnego współistnienia członków dwóch lub więcej kultur różniących się od siebie (Nikitorowicz, 2018, s. 9–10). Zadaniem i wyzwaniem edukacji międzykulturowej jest kreowanie międzykulturowości, opartej na dialogu, otwartości oraz wymianie wartości (Nikitorowicz, 1999, s. 25). W dzisiejszym, dynamicznie różnicującym się świecie kompetencje międzykulturowe powinny stanowić integralny element kompetencji zawodowych wszystkich osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych oraz nabywanie wiedzy i umiejętności metodycznych powinno być ważnym elementem kształcenia na poziomie akademickim zarówno nauczycieli, jak i pedagogów oraz psychologów. Powinien być to również istotny składnik programów podyplomowych

studiów/kursów przygotowujących do pełnienia funkcji dyrektora oraz roli edukatora działającego w obszarze edukacji nieformalnej.

Yasemin Acar-Ciftci (2015) nawiązując do wyników badań własnych, określa następujące wymiary kompetencji osób pracujących w warunkach zróżnicowania kulturowego: a) świadomość czyli rozumienie tego, jak warunki kulturowe wpływają na przekonania i wartości; b) wiedza, tj. rozumienie czynników, które odgrywają istotną rolę w kulturowo odmiennych poglądach na świat jednostek i grup oraz interpretację rzeczywistości, zdobywanie wiedzy na temat różnych grup; c) stosunek emocjonalny, czyli tendencje emocjonalne i behawioralne ukształtowane przez rozumienie na poziomie świadomości i wiedzy; d) umiejętności polegające na stosowaniu odpowiednich interwencji w celu zapewnienia właściwej/dialogowej kultury edukacji/nauczania (Acar-Ciftci, Mehmet Gürol, 2015, s. 6). Susana Gonçalves jest zdania, że w procesie rozwijania kompetencji międzykulturowych istotne jest oferowanie osobom związanym z edukacją wsparcia przez uczelnie wyższe w postaci konsultacji, szkoleń z zakresu podejść i metod edukacyjnych znajdujących zastosowanie w warunkach różnorodności (Gonçalves, Soeiro, Silva, 2014, s. 82).

Z moich wieloletnich doświadczeń związanych z pracą na terenie szkół (w tym doradcy międzykulturowego) wynika, że sytuacja dzieci z doświadczeniem migracji uchodźczej postrzegana i traktowana jest często powierzchownie, a nawet stereotypowo przez kadre pedagogiczną oraz osoby zaangażowane w działania mające na celu wsparcie edukacyjne oraz socjalne. Często osoby pracujące z uczniami z doświadczeniem przymusowej migracji (nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy itd.) nie dysponują wiedzą na temat specyfiki ich dzieciństwa, dorastania, przynależności kulturowej, sytuacji w kraju pochodzenia itd. Wielu z nich postrzega tę grupę dzieci i młodzieży przez cały okres edukacji jako Obcych, osoby odmienne, niezrozumiałe, budzące całą gamę trudnych, a nawet negatywnych emocji, tj. niepokój, strach czy złość. Wielokrotnie kadra pedagogiczna tak naprawdę nie jest świadoma, czego doświadczyli uczniowie ze środowisk przymusowych migrantów. Jakie były motywy przyjazdu ich i ich rodzin do Polski, co konstruuje tożsamość indywidualną, kulturową i społeczną uczniów z którymi pracują, jak wygląda ich aktualna sytuacja i jakie ma to konsekwencje dla funkcjonowania w szkole i grupie rówieśniczej. Rzadko są prowadzone diagnozy w szkołach w związku z rozpoczęciem edukacji przez dzieci i młodzież w nowej placówce. W związku z tym kadra pedagogiczna

często nie bierze pod uwagę specyfiki sytuacji dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa w toku planowania pracy dydaktycznej i wychowawczej bądź odbywa się to „po omacku”, tj. bez dokładnego rozpoznania jednostkowych ograniczeń i zasobów osobowych, które mogą stanowić źródło wiedzy na temat czynników umożliwiających im radzenie sobie w świecie nowej szkoły (m.in. w trudnych sytuacjach) (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 124–127). Odkrywanie i wzmacnianie zasobów odpornościowych dzieci i młodzieży pozwala zmniejszyć ryzyko pojawiania się trudności szkolnych, występowania zachowań aspołecznych, co więcej, generuje transferowalne kompetencje do wykorzystania zarówno aktualnie, jak i w życiu dorosłym (Luthar, 2006, s. 740–795).

Podsumowując, świat szkoły jest rzeczywistością w której dzieci i młodzież spędzają znaczną, a nawet przeważającą część swojego czasu. Realia każdej szkoły podlegają szeregowi wpływów zarówno historycznych, politycznych, społecznych, ekonomicznych, jak i kultury dominującej kraju, w którym ona funkcjonuje. W wielu szkołach w Polsce i na świecie widoczne są wpływy ideologii neoliberalnej (więcej: Michałowska, 2013; Arar, 2020; Sellars, 2020). W związku z tym jednostka jest traktowana jako kapitał ludzki, co wiąże się z odczuwaniem silnej presji dotyczącej osiągnięcia wysokich rezultatów szkolnych i dynamicznego pięcia się po szczeblach szkolnej kariery. Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów to w wielu przypadkach osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na doświadczenia z kraju pochodzenia, kompetencje komunikacyjne, zasób posiadanej wiedzy itd. W takiej sytuacji niezbędna jest indywidualizacja procesu edukacji w zakresie treści kształcenia, wymagań szkolnych (w tym dotyczących sprawdzianów i egzaminów szkolnych), systemu oceniania (częstkowego i końcowego) (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 124–127), a także szczególna dbałość o ich dobrostan psychiczny. Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawodawstwem oświatowym istnieje możliwość wspierania uczniów z doświadczeniem migracji (w tym uchodźczej) w przestrzeni szkoły poprzez naukę w oddziałach przygotowawczych (klasy powitalne), współpracę z pomocą nauczyciela (asystentem międzykulturowym), udział w zajęciach z języka polskiego jako obcego, wyrównujących różnice programowe oraz z religii i rozwijających tożsamość kulturową. Na terenie polskich szkół, w zależności od potrzeb, może być również świadczona pomoc psychologiczno-pedagogiczna w różnych formach.

Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów mają zróżnicowane doświadczenia edukacyjne. Niektórzy dobrze odnajdują się w nowym systemie edukacji, inni czują, że nie „pasują” do nowych szkół. Rodzice wielu z nich doceniają starania podejmowane przez szkoły, ale część z nich doświadcza braku wsparcia. Ta grupa uczniów często boryka się z problemem „niewidzialności”. Oznacza to, że często wyróżniają się oni z różnych powodów, ale ich potrzeby są niedostrzegane (Hammond i Miller, 2015). Tym samym głos dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa nie jest słyszany. Dlatego też wciąż dużym wyzwaniem, które stoi przed krajami UE (i nie tylko) jest poszukiwanie rozwiązań systemowych umożliwiających optymalizację procesów edukacji i integracji uczniów doświadczających (przymusowej) migracji oraz w zakresie kształcenia nauczycieli.

PROCES BADAWCZY

3.1. Założenia paradygmatyczne i perspektywa epistemologiczna przyjęta w badaniach

3.1.1. Paradygmat interpretatywny

Według definicji Thomasa Kuhna (1962, s. 40) paradygmat jako zbiór pojęć i teorii tworzących podstawy danej nauki, stanowi reprezentację sposobu nadawania pojęciowej reprezentacji jego elementom. W naukach społecznych funkcjonują dwa podstawowe paradygmaty: normatywny i interpretatywny (więcej: Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 24–62). Badacze normatywni próbują wypracowywać ogólne teorie dotyczące ludzkiego zachowania i potwierdzić je w metodologiczny sposób. Zgodnie z założeniami paradygmatu normatywnego teoria ma za zadanie opisać sposób, w jaki rzeczywistość istnieje jako całość lub jak można ją zmienić, aby była bardziej efektywna. Głównym celem prac badawczych jest więc stworzenie uniwersalnej teorii, która wyjaśnia zachowanie człowieka oraz zbiorowości (Łuszczuk, 2008, s. 17–18). Dla badaczy sytuujących się w paradygmacie interpretatywnym w centrum procesu badawczego znajduje się jednostka. Celem badań jakościowych jest zrozumienie jej interpretacji świata w którym żyje. Tego typu badania pozwalają na opis i próbę zrozumienia „pojedynczych” rzeczywistości, pokazują świat, jaki jawi się w jednostkowym odbiorze, przedstawiają świat „zniczeń” zawartych w życiu społecznym. Badacze jakościowi wskazują na możliwość odkrywania znaczeń poprzez pogłębione rozumienie zjawisk społecznych (Piorunek, 2016, s. 7–8).

Z interpretatywnego punktu widzenia teoria jest konstruktem, którym powstaje z obserwacji poszczególnych sytuacji i powinna być oparta na danych generowanych w trakcie badań. Teoria nie może poprzedzać badań, ale ma być ich wynikiem. Uniwersalna teoria, charakterystyczna dla światopoglądu normatywnego, ustępuje miejsca wielu różnorodnym reprezentacjom ludzkiego doświadczenia, tak zróżnicowanego jak sytuacje i konteksty będące jego źródłem, zatem może istnieć wiele różnych teorii (Łuszczuk, 2008, s. 17–18). Zgodnie z założeniami paradygmatu interpretatywnego świat społeczny można zrozumieć jedynie z punktu widzenia jednostek będących częścią wiecznie trwającego ruchu – jako głównego przedmiotu badań. Zrozumienie i interpretacja otaczającego świata pochodzi od „wewnątrz”, a nie z „zewnątrz” (tamże).

Idea badań jakościowych sięga do podstaw ontologii i epistemologii, wyjaśniających, czym jest świat społeczny, jak się go tworzy i poznaje. W tym kontekście przyjmuje się, że świat społeczny jest nie tylko światem danym fizycznie, empirycznie mierzalnym i sprawdzalnym oraz że społeczeństwa nie można sprowadzić do stanów fizykalnych (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 81). Taka perspektywa badawcza wykracza poza pomiar i ukierunkowana jest na odkrywanie i rozumienie wielu wątków i problemów społecznych. Nie jest nastawiona na gromadzenie danych obiektywnych, mierzalnych, ale zmierza w kierunku analizy procesów i znaczeń, jakie ludzie nadają zdarzeniom w procesie ich doświadczania i przeżywania. Orientacja jakościowa w badaniach została zbudowana na przekonaniu, że świat społeczny jest z jednej strony światem konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi, a z drugiej strony, że konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem. Badania jakościowe kładą akcent na „przeżyte doświadczenie”, co daje możliwość rozpoznania znaczeń, które ludzie przypisują procesom i strukturom życia oraz ich łączenia z otaczającym światem społecznym (więcej: Miles, Huberman, 2000). Analiza „co” i „jak” pojawia się w doświadczeniu, co stanowi procesualną rekonstrukcję zjawisk. Aktualnie badacze w obrębie nauk społecznych coraz częściej posługują się różnymi strategiami badań jakościowych, które są wolne od obciążenia schematyzmem i wcześniej przyjętą teorią (Leinknecht, 2007, s. 221–288).

Wybrane przez siebie podejście w ramach paradygmatu interpretatywnego badacz określa za pomocą przyjętych przez siebie supozycji. W tym celu w pierwszej kolejności należy wskazać **założenia ontologiczne**, które odno-

szą się do odpowiedzi na pytanie ogólne dotyczące natury bytu oraz sposobów jego istnienia (Rubacha, 2004, s. 32). Kierowanie się tymi supozycjami wpływa na przyjęcie określonych **założeń epistemologicznych** określających naturę naukowego poznania faktów (edukacyjnych). Trzeci rodzaj supozycji koncentruje się w obszarze **dociekań metodologicznych** związanych z zagadnieniami sposobów gromadzenia danych i działań podejmowanych przez badacza w celu poznawania rzeczywistości społecznej. Poczynione przez badacza supozycje warunkują jego działanie w obrębie analizowanego wycinka rzeczywistości, dlatego też istotną kwestię stanowi wskazanie hierarchicznej relacji pomiędzy przyjętymi nimi założeniami (tamże).

Każda relacja na temat świata przeżywanego dokonuje się z perspektywy autobiograficznej. Zatem każda refleksja na ten temat ma charakter interpretacyjny i zarazem generuje nową teorię. Statyczny opis świata społecznego jest w gruncie rzeczy niemożliwy. W związku z podjętą problematyką badawczą, która dotyczy doświadczenia świata polskiej szkoły przez dzieci i młodzież w warunkach uchodźstwa, prezentowany w książce projekt badawczy został osadzony w paradygmacie interpretacyjnym opisującym ten świat w kategoriach rzeczywistości konstruowanej w toku interakcji społecznych, gdzie jednostka postrzegana jest jako podmiot odpowiedzialny za tworzenie wiedzy i konstruowanie znaczeń. Społeczne konstruowanie rzeczywistości stanowi proces wytwarzania znaczeń, których sens może zostać odkryty, o ile zostanie uchwycony sposób doświadczenia świata wytwarzających ją jednostek.

3.1.2. Konstrukttywizm

Należy rozpocząć od tego, że w obszarze nauk społecznych konstrukttywizm nie jest jednolitym, spójnym stanowiskiem, ale raczej zbiorem stanowisk. Dlatego też w ramach prezentowanego w tej monografii projektu badawczego zdecydowałam się na przyjęcie **ogólnej perspektywy konstrukttywistycznej**, która stanowi zbiorcze ujęcie rozmaitych odmian konstrukttywizmu, uwzględniające ich wspólne własności. Ogólna perspektywa konstrukttywistyczna stanowiła główną orientację teoretyczną, na której został zbudowany i zrealizowany prezentowany w książce projekt badawczy. Taka perspektywa koncentruje się na badanych zjawiskach, które traktuje jako konstrukcje, ale także dane analizy

tych zjawisk są konstrukcjami (więcej: Wendland, 2011, s. 31–47). Konstruktywizm zakłada istnienie „twardej rzeczywistości”. Jednak ta rzeczywistość jest zmienna, istnieją w niej różne lokalne światy i zakłada się istnienie wielości rzeczywistości oraz badań, gdyż ludzie poprzez swe działania wpływają na lokalne i dalsze, większe światy (Charmaz, 2014, s. 168–169). Konstruktywiści badają w jaki sposób, a czasami dlaczego w określonych sytuacjach uczestnicy badań konstruują pewne znaczenia i działania. Badacze starają się wnikać jak najgłębiej w istotę badanego doświadczenia. Jednak nie mogą kopiować doświadczeń uczestników badań (Charmaz, 2009, s. 168).

Michał Wendland (2011, s. 31) zauważa, że w ramach ogólnej perspektywy konstruktywistycznej możliwe jest wyróżnienie przynajmniej trzech jego podstawowych odmian takich jak: społeczny konstruktywizm, konstruktywizm poznawczy oraz konstruktywizm epistemologiczny (metodologiczny). Przy czym badacz podkreśla, że nie jest to klasyfikacja powszechna i niektórzy badacze jej nie uwzględniają.

Społeczny konstruktywizm uformował się w II połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech. Cechuje go założenie, że wiedza o świecie (również wiedza naukowa) jest nierozzerwalnie wpleciona w kulturę i uwarunkowana (determinowana) społecznie, co ma swoje odzwierciedlenie właśnie w przymiotniku „społeczny”. Zgodnie z tym założeniem wiedza jest konstruowana przez ludzi (teorie naukowe). Potoczne sądy są również społecznymi konstrukcjami, podobnie jak opisywane w nich obiekty teoretyczne. Społeczni konstruktywiści są zdania, że cała wiedza o świecie ludzkim jest konstruowana. Wiedza naukowa wytwarzana jest więc przez pojedynczych badaczy lub grupy ekspertów. Powstają w ten sposób coraz to nowe kognitywne artefakty stanowiące wytwory ludzkiej pracy. Społeczny konstruktywizm polega na procesie tworzenia (konstruowania), a nie odkrywania znaczeń (tamże, s. 31). Dla czynnych naukowo społecznych konstruktywistów jest to sprawa o znaczeniu kluczowym. Do najważniejszych stanowisk w ramach społecznego konstruktywizmu zalicza się tzw. radykalny konstruktywizm Ernsta von Glasersfelda oraz konstruktywizm systemowy (operacyjny) Niklasa Luhmanna, a do grona konstruktywistów bliskich w swych poglądach Luhmannowi i/lub von Glasersfeldowi, włącza się również m.in. Heinza von Foerstera (nazywanego ojcem konstruktywizmu), Paula Watzlawicka, Siegfrieda Schmidta czy Petera M. Hejla (tamże, s. 31–32).

Konstruktywizm zorientowany poznawczo czerpie z kognitywistki i akcentuje indywidualne predyspozycje poznawcze jednostki kosztem kontekstu społeczno-kulturowego. Wiedza ludzka jest w tym przypadku rozumiana jako samoorganizujący się proces poznawczy, przebiegający w ludzkich strukturach mózgowych, który reguluje się samoczynnie. Jest więc konstrukcją, a nie kompilacją danych – wobec tego niemożliwe jest określenie takiego rodzaju wiedzy, która miałyby odzwierciedlać rzeczywistość obiektywną ontologicznie. Do przedstawicieli tej odmiany omawianego konstruktywizmu zalicza się m.in. Francisco Varełę, Humberto Maturanę czy Michaela Fleischera (Wendland, 2011, s. 31).

Konstruktywizm epistemologiczny (przy wszystkich różnicach dzielących poszczególne wersje konstruktywizmu) zakłada, że wiedza o świecie (zarówno wiedza naukowa, jak i potoczna) jest konstruowana w procesach interakcji społecznych. Konstruktywizm odrzuca tezę, że wiedza stanowi coś w rodzaju odbicia, odwzorowania świata, który swoją własną naturą przesądza jej kształt. Odrzuca też tezę, że w ogóle można prawomocnie mówić cokolwiek o świecie poza samą wiedzą, poza kulturą jeśli ujmujemy ją całościowo (tamże). Wiedza jest więc wynajdywana lub wytwarzana, nie jest odbiciem, odwzorowaniem świata. Z punktu widzenia konstruktywistów wyniki praktyki poznawczej (naukowej bądź potocznej) nie zależą od tego, jak „świat jest umeblowany” oraz jaki jest świat obiektywnych, „nagich” faktów, ponieważ to, co uznajemy za rzeczywistość (społeczną), jest konstruowane w ramach praktyk społecznych regulowanych kulturowo. Zgodnie z tym przekonaniem nie istnieje rzeczywistość pozakulturowa. Do reprezentantów konstruktywizmu epistemologicznego można zaliczyć głównie: Alferda Schütza, Petera Bergera, Thomasa Luckmanna, a na gruncie polskim m.in. Andrzeja Zybertowicza, Olę Amsterdamską, Józefa Niżnika (więcej m.in. Wendland, 2011, s. 32). Badacze konstruktywistyczni analizują to, jak uczestnicy procesu badawczego konstruują znaczenia i działania w danych sytuacjach (społeczno-kulturowych, edukacyjnych, itp.). Dlatego też naukowcy przyjmujący taką perspektywę w trakcie realizowanych badań są blisko doświadczeń ich uczestników. W podejściu konstruktywistycznym uznaje się, że zarówno dane jak i analiza tworzone są na podstawie wspólnych doświadczeń i relacji z uczestnikami badań oraz innych źródeł danych. Zwolennicy podejścia konstruktywistycznego zajmują refleksyjne stanowisko wobec procesu badawczego oraz jego rezultatów, a także podejmuje namysł

nad tym, jak rozwijają się wypracowywane przez nich teorie, co wiąże się ze świadomością faktu, że zarówno badacze, jak i uczestnicy badań interpretują ich własne działania oraz nadają im znaczenie (Charmaz, 2009, s. 169).

W tej monografii, zgodnie z ogólnymi założeniami konstruktywizmu, skoncentrowałam uwagę na dzieciach i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów. Uczestników badań postrzegałam zarówno jako aktorów, jak i (współ)konstruktorów ich własnej rzeczywistości, rozwoju oraz biografii. W centrum prowadzonych analiz usytuowałam doświadczanie codzienności szkoły przez tę grupę uczniów, które stanowiło rezultat ich działania w toku interakcji z Innymi i Obcymi w wyniku którego konstruowali oni własną rzeczywistość i jednocześnie nadawali jej niepowtarzalne znaczenie. Procesy zachodzące w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której ze względu na problematykę badań, centralne miejsce zajmowała szkoła, były postrzegane w kategoriach uczenia się (odkrywania, inwestycji, wykraczania poza ustalone informacje itd.). Zwróciłam uwagę na to, że wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, ale to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób. Źródłem wiedzy są również odczuwane przez jednostkę emocje oraz uczucia i nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk (więcej: Szczurek-Boruta, 2010, s. 44–68; Zdanowicz-Kucharczyk). Wiedza jest osadzona w doświadczeniu i interpretowana przez uczącego się, zatem tworzy się ją przez interpretowanie zdarzeń i doświadczeń oraz przez nadawanie środowisku określonego znaczenia (tamże). Uwzględniłam również kulturowy charakter procesu uczenia się, w którym zachodzi negocjowanie znaczeń, dzielenie się wiedzą w kulturze, a w efekcie konstruowanie społecznego świata oraz wspólnej kultury (więcej: Bruner, Haste, 1987). Podjęłam próbę przyjrzenia się temu, w jaki sposób uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów doświadczają codzienności szkoły z uwzględnieniem procesów w niej zachodzących (tj. (re)konstruowanie roli ucznia, rówieśnika, własnej tożsamości), których podstawą jest szeroko rozumiane uczenie się w trudnych warunkach uchodźstwa. Dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji byli przede mną postrzegani jako podmioty nieustannie uczące się (zarówno w sposób intencjonalny i zamierzony, jak i nieintencjonalny i niezamierzony) oraz aktywnie konstruujący wiedzę o świecie w interakcji z otoczeniem, a także konfrontacji z samym sobą. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, ani dane ani

teorie nie są odkrywane, a każda interpretacja teoretyczna nie prowadzi do dokładnego odzwierciedlenia świata, lecz do powstania jego interpretacyjnego obrazu (Charmaz, 2014, s. 168–169). Dane gromadzone w trakcie badań były przez mnie traktowane jako konstrukcje wytwarzane w toku badań przez uczestników badań w interakcji z badaczem. Zaprezentowana w niniejszej książce teoria stanowi rezultat interakcji i pracy wszystkich stron zaangażowanych w proces badawczy (tj. badacz, uczestnicy badań), a przede wszystkim twórczego wysiłku dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, którzy podjęli trud narracji na temat doświadczania codzienności polskiej szkoły.

3.2. Specyfika metodologii teorii ugruntowanej

Biorąc pod uwagę zaprezentowane w poprzednich podrozdziałach założenia ontologiczne oraz epistemologiczne, w ramach prezentowanego w książce projektu badawczego zdecydowałam się na zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej zgodnie z podejściem konstruktywistycznym. „Teoria ugruntowana jest sposobem poznawania badanych rzeczywistości i metodą budowania teorii potrzebnych do ich zrozumienia” (Charmaz, 2009, s. 18). Konstruktywistyczna teoria ugruntowana wpisuje się bezpośrednio w interpretatywną tradycję. Podejście konstruktywistyczne to więcej niż obserwowanie tego, w jaki sposób ludzie postrzegają sytuacje, w których się znajdują. To nie tylko teoretyzowanie na temat pracy interpretacyjnej wykonanej przez uczestników badań, ale też uznanie **interpretacyjnego charakteru powstałej teorii** (Charmaz, 2009, s. 168). Teoria zależy od punktu widzenia badacza. Nie pozostaje i nie może pozostawać poza nim. Jak zauważa K. Charmaz (2009), może zdarzyć się tak, że różni badacze wpadną na podobne pomysły, jednak sposoby ubierania ich w teorię mogą być inne. W rozumieniu konstruktywizmu, ani dane ani teorie nie są odkrywane, a każda interpretacja teoretyczna prowadzi do powstania interpretacyjnego obrazu świata, co nie stanowi jego dokładnego odzwierciedlenia (Charmaz, 2014, s.168–169). Naukowcy są częścią świata, który badają i danych które zbierają. Konstruują swoje teorie ugruntowane przez przeszłe i teraźniejsze zaangażowanie w interakcjach z ludźmi, perspektywami i praktykami badawczymi (Charmaz, 2009, s. 18). W podejściu konstruktywistycznym

pierwszeństwo ma badane zjawisko oraz uznaje się, że dane i analiza tworzone są na podstawie wspólnych doświadczeń i relacji z uczestnikami badań oraz innych źródeł danych (tamże).

Na wybór metodologii teorii ugruntowanej wpłynęły znamienne jej cechy (zob. dalsza część podrozdziału), dzięki którym możliwa była optymalizacja procesu badawczego w grupie wrażliwej jaką stanowiły dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa. Decydując się na implementację strategii metodologii teorii ugruntowanej traktowałam ją jako **metodologię wrażliwą na Obcego/Innego**. Jako sposób postępowania badawczego, który umożliwia bez ograniczeń, w zakresie wcześniej przyjętych założeń teoretycznych czy metodologicznych, zrozumienie sposobu działania uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji (w ujęciu procesualnym) oraz interpretacji świata życia szkoły w którym funkcjonują oni na co dzień (więcej: końcowa część podrozdziału). Teoria ugruntowana, ze względu na swoją specyfikę, definiowana w kategoriach metodologii w centrum sytuującej procesy zachodzące w życiu społecznym (Konecki, 2000, s. 39), została przeze mnie uznana za metodologię adekwatną w zakresie prowadzenia analiz skupionych wokół rozumienia procesu doświadczania codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, osadzonego na poszczególnych etapach stawania się uchodźcą. Tego typu metodologia ukazuje **procesualny wymiar ludzkiego działania**, w związku z tym dzięki jej zastosowaniu, możliwe stało się przedstawienie w porządku temporarnym (krok po kroku), (współ)tworzenia przez uczniów z doświadczeniem uchodźstwa szkolnej rzeczywistości, a w niej siebie samych (w roli ucznia, rówieśnika) i tym samym zmian zachodzących w ich wiedzy. To jednocześnie pozwoliło przedstawić trajektorię konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, której płaszczyznę stanowi doświadczanie uchodźstwa.

Metodologia teorii ugruntowanej pozwala na zrozumienie przeżyć i działań osób uczestniczących w badaniach (często trudnych i wrażliwych), zgodnie z współczynnikiem humanistycznym Floriana Znanieckiego (1998), koncentrując się na ich perspektywie postrzegania świata. Pojęcie teorii ugruntowanej zostało wprowadzone przez amerykańskich socjologów (w latach sześćdziesiątych) Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa (Konecki, 2009, s. 7–29). Koncepcja metodologii teorii ugruntowanej jest wynikiem przemyśleń i analiz

badawczych wpływających z badań empirycznych dotyczących pracy instytucji opieki zdrowotnej. Podejście to ma więc swoje korzenie w badaniach organizacji i procesów pracy (Konecki, 2000, s. 25). Aktualnie jest stosowane na szeroką skalę z uwzględnieniem różnych obszarów badawczych.

Metodologia teorii ugruntowanej cechuje się podwójnym zakorzenieniem. Po pierwsze czerpie ze scjentystycznej i neopozytywistycznej tradycji metodologicznej Columbia University (metodologiczne zasady wprowadzone przez Roberta Mertona, Paula Lazarsfelda i Hansa L. Zetteberga), gdzie wykształcenie zdobywał Barney Glaser. Drugie źródło inspiracji to pragmatyzm i interakcjonizm symboliczny w wersji szkoły chicagowskiej, której zwolennikiem był Anselm Strauss (magistrant Herberta Blumera). Połączenie tych dwóch tradycji spowodowało, że powstała oryginalna koncepcja metodologiczna (tamże).

Nowatorski wkład do rozwoju metodologii teorii ugruntowanej wniosła Kathy Charmaz, badaczka, która analizując jej źródła przedstawiła autorską koncepcję powiązania teorii ugruntowanej z perspektywą konstruktywistyczną (Social Science Space...). Uznając wszystkie dotychczas istniejące wersje metodologii teorii ugruntowanej za kontynuację obiektywistycznych tradycji i tym samym nawiązywania do koncepcji pozytywistycznej metodologii, ale jednocześnie widząc możliwości wyprowadzenia metodologii teorii ugruntowanej poza paradygmat post-pozytywistyczny, przedstawiła konstruktywistyczną propozycję. Konstruktywistyczna teoria ugruntowana ma służyć wchodzeniu w światy uczestników badań, konfrontowaniu własnej perspektywy i doświadczeń badacza z punktem widzenia osób uczestniczących w badaniach w celu poznawania tego, jak przebiegają procesy znaczeniowótórcze (Charmaz, 2006).

Metodologia teorii ugruntowanej polega na budowaniu **teorii średniego zasięgu** w oparciu o systematycznie zbierane dane empiryczne (więcej: Glaser, Strauss, 1967; Glaser, Strauss, 2009, s. 7–29). Jest metodologią, która ma ogólny związek z założeniami teoretycznymi interakcjonizmu symbolicznego i można ją umieścić w ramach paradygmatu interpretatywnego (Konecki, 2000, s. 33). Metodologia teorii ugruntowanej jest naturalistyczną metodą badań zachowań ludzkich, co oznacza, że to badacz jest zorientowany terenowo i widzi rzeczywistość w sposób humanistyczny. Perspektywa humanistyczna i naturalistyczna powodują, że badacz przypisuje zazwyczaj badanej rzeczywistości następujące cechy:

- człowiek może przyjąć jakąś perspektywę, postawę wobec siebie i działać wobec siebie;
- jednostka, w zależności od sytuacji, może przejawiać wiele różnych perspektyw, postaw wobec siebie, jak również wobec innych rzeczy i zdarzeń, nawet wydawałoby się sprzecznych ze sobą; w nowych sytuacjach człowiek tworzy ciągle nowe perspektywy;
- jednostkowe perspektywy mają społeczne pochodzenie i wywodzą się z definicji nieskończenie wielu społecznych procesów, sytuacji, w których jednostka może się znaleźć; jednostka może również identyfikować się z tymi definicjami sytuacji;
- człowiek przedstawia swoje perspektywy i definicje, które stają się warunkami jego działań; siły, które powodują działania człowieka, są w rzeczywistości jego wytworami (tamże, s. 34).

Wobec tego, w celu zbadania wybranego wycinka tak pojmowanej rzeczywistości, należałoby wyjść naprzeciw ludziom i tym samym znaleźć się jak najbliżej nich, w ich naturalnym otoczeniu, tam, gdzie oni żyją i pracują. Rozmowy i obserwacje prowadzone wśród osób badanych w ich naturalnym otoczeniu umożliwiają badaczowi odsłonięcie niuansów znaczeń, z których zbudowane są ich perspektywy i definicje sytuacji (tamże).

„Metodologia teorii ugruntowanej powstała jako próba opozycji wobec tradycyjnych, akademickich metod (»zza biurka«) budowania teorii. Teorie konstruowane w ten sposób są zwykle nieugruntowane w wielu porównywalnych ze sobą obszarach empirycznych” (Konecki, 2009, s. 12). Zgodnie z założeniami metodologii teorii ugruntowanej teoria jest pochodną analiz danych empirycznych. „Propozycje teoretyczne nie są więc budowane metodą logicznie dedukcyjną w oparciu o wcześniej przyjęte aksjomaty bądź założenia” (tamże). Teoria jest efektem systematycznie prowadzonych badań terenowych, na podstawie danych empirycznych, które bezpośrednio odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej. Hipotezy, pojęcia i własności pojęć są budowane, modyfikowane i weryfikowane w trakcie badań empirycznych. Budowanie teorii jest ściśle związane z długotrwałym procesem badawczym. Metodologię teorii ugruntowanej cechuje elastyczność, co umożliwia zatem utrzymanie w trakcie badań tzw. kontekstu odkrycia, dzięki czemu badacz ma możliwość poszukiwania i odkrywania zjawisk, których na początku nie szukał (tamże, s. 7–29).

„Teoria ugruntowana jest źródłem elastycznych wskazówek, nie zaś sztywnych przepisów. Badacz wyposażony w elastyczne wskazówki może elastycznie prowadzić badania, uwalniając jednocześnie swoją wyobraźnię” (Charmaz, 2009, s. 25). Metodologia teorii ugruntowanej jest daleka od ograniczeń metodologicznych pochodzących z paradygmatu normatywnego czy funkcjonalistycznego. Zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej rzeczywistość społeczną cechuje zmienność i złożoność, dlatego jej metodologia charakteryzuje się następującymi cechami:

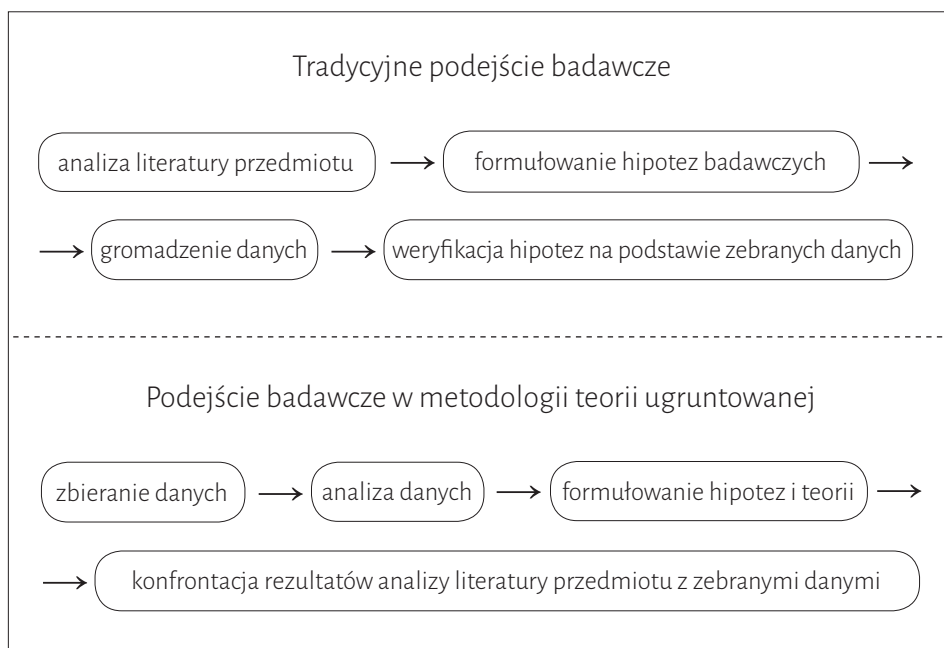
- maksymalne ograniczenie prekonceptualizacji badań – jest to istotne z perspektywy odkrywania nowych problemów, zjawisk społecznych, wątków, kontekstów itd., które ujawniają się dzięki działalności człowieka oraz aby stworzone pojęcia miały pełne odniesienia empiryczne;
- dyskusyjny model teorii ugruntowanej – teoria ulega ciągłym modyfikacjom z powodu dostarczenia nowych danych dotyczących dopiero wyłonionych układów rzeczywistości. Nie bierze się tutaj pod uwagę deklaracyjnych stwierdzeń, a dyskutuje się tylko możliwości przyjęcia twierdzeń o danym wydzielonym obszarze rzeczywistości społecznej. Oznacza to, że budowanie teorii właściwie nigdy nie jest zakończone;
- uwzględnianie różnorodnych warunków funkcjonowania kategorii. Wiąże się z koniecznością myślenia (analitycznego), sytuacyjnego odnośnie do motywów działań ludzkich, które ściśle były związane z kontekstem tych działań (tamże, s. 35–36).

Znamienną cechą metodologii teorii ugruntowanej świadczą o jej efektywności jest fakt, że zbieranie oraz analiza danych nie stanowią dwóch niezależnych, następujących czynności badawczych, lecz są zunifikowane w koherentny proces, a co za tym idzie – przeplatając się wzajemnie w toku trwania danego projektu badawczego – kształtują i modyfikują jego przebieg (więcej: Strauss, Cobin, 1990; Glaser, 1998; Charmaz, 2009). Generowanie teorii, podczas którego badacz niejednokrotnie powraca do analizowanych i nieustannie porównywanych przez siebie danych, odzwierciedla postulat wyłaniania się teorii z empirii (Strauss, Cobin, 1990; Konecki, 2000, s. 27).

Teoria ugruntowana może przyjmować różne formy. Może być prezentowana jako dobrze skodyfikowany **zbiór twierdzeń**, albo jako **płynna teoretyczna dyskusja** z wykorzystaniem pojęciowych kategorii i ich własności

(Glaser, Strauss, 2009, s. 30–39). „Elastyczność badań jakościowych pozwala podążać za wyłaniającymi się wskazówkami. Metody teorii ugruntowanej zwiększają tę elastyczność i w większym stopniu niż inne metody umożliwiają dokładniejsze ustalenie ogniska uwagi. Właściwie zastosowana metodologia teorii ugruntowanej pozwala badaczowi w szybkim tempie skupić się na tym, co dzieje się w danych, bez poświęcania szczegółów odbywającej się sceny” (Charmaz, 2009, s. 25). Dane jakościowe odczytywane z danego obszaru są źródłem znaczeń, przypisanych działaniom aktorów społecznych oraz „obrazów” różnych form interakcji (Konecki, 2000, s. 19).

Rycina 7. Postępowanie badawcze w tradycyjnym podejściu badawczym i metodologii teorii ugruntowanej



Źródło: opracowanie własne na podstawie B.G. Glaser, J. Holton (2004). *Remodeling Grounded Theory*. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), s. 1–22.

W przypadku budowania teorii ugruntowanej badacz powinien przyjąć postawę metodologicznego pragmatyka. Oznacza to, że metoda nie jest zbiorem przepisów określających sposób wykonania badania. Emergentny charakter rzeczywistości społecznej skazuje badacza na zmienność i inno-

wacyjność w trakcie używania poszczególnych metod. Metoda jest częścią kontekstu wewnątrz którego badanie jest realizowane. „Stosując metodologię teorii ugruntowanej badacz kształtuje i przekształca sposoby zbierania danych, udoskonalając tym samym zbierane dane” (Konecki, 2009, s. 35–36).

Charakterystyczne dla budowania teorii średniego zasięgu jest stosowanie zasad indukcji, dedukcji oraz abdukcji. Indukcja stosowana jest na bazie uzyskanego materiału badawczego. Pozwala na budowanie kategorii czyli zawartych w danych pojęć, które badacz rozwija w trakcie procedur analitycznych (Charmaz, 2009, s. 128) i hipotez rozumianych jako swego rodzaju tezy mające na celu odzwierciedlenie empirycznie wygenerowanych powiązań łączących ze sobą poszczególne kategorie, z uwzględnieniem warunków ich występowania (Konecki, 2000, s. 31). Teoria zaczyna się wyłaniać po rozpoczęciu zbierania danych empirycznych. Budowana jest indukcyjnie w trakcie następujących po sobie stadiów analizy danych empirycznych. Analiza dedukcyjna polega zatem na porównywaniu kategorii, budowaniu relacji między nimi na wyższym poziomie teoretycznych rozstrzygnięć. Umożliwia także wskazanie nowych grup porównawczych. Abdukcja, czyli proces tworzenia wyjaśnień, jest kluczowa z perspektywy odkrycia hipotezy. Jest empiryczną eksploracją jakiegoś obszaru rzeczywistości (tamże, s. 45–46).

W kontekście powyższego proces generowania teorii ugruntowanej składa się z wielu złożonych procedur. Należą do nich: określona procedura kodowania danych, sporządzanie not teoretycznych oraz tworzenie diagramów odzwierciedlających relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi kategoriami. Ich stosowanie ma doprowadzić do wyłonienia i ugruntowania teorii (tamże).

Ważnym elementem generowania teorii ugruntowanej jest procedura kodowania. K. Charmaz zwracała uwagę, iż istotną kwestią jest tu ilość danych przeznaczonych do kodowania. Często badacze posługujący się metodologią teorii ugruntowanej przeprowadzają bardzo szczegółowe kodowanie. W teorii ugruntowanej wyróżnia się kilka typów i podtypów kodowania i tym samym stosowane są różne terminy określające zbieżne procedury analityczne. Najogólniej mówiąc, kodowanie materiału empirycznego pozwala dokonać wyboru tych kategorii, które miały częstą i znaczącą reprezentację (Charmaz, 2009, s. 20). Rodzaje kodowania zostały szczegółowo opisane w literaturze przedmiotu (Glaser, Strauss, 2009; Konecki, 2000; Konecki, 2009; Charmaz, 2009) i świadomie zrezygnowałam z ich obszernego opisu. Skupiłam się jedynie na

przedstawieniu zwięzłej charakterystyki rodzajów kodowania, które wykonałam w ramach prezentowanego w książce projektu badawczego. Jest to wstępne kodowanie (inaczej otwarte) wiersz po wierszu – strategia ta prowokuje do dokładnego badania danych wiersz po wierszu – i rozpoczęcie konceptualizacji idei oraz kodowanie skoncentrowane (czyli selektywne), które pozwala dzielić, sortować i syntezować duże ilości danych. Kodowanie skoncentrowane prowadzi do wysycenia kategorii, które związane są z centralną kategorią badań. Pojęcia uczulające czyli wstępne narzędzia do rozwijania swoich idei na temat procesów definiowanych na podstawie danych pokazują gdzie zacząć badania (Charmaz, 2009, s. 28). W trakcie kodowania badacz ciągle porównuje ze sobą wskaźniki (przypadki), a także wskaźniki z wyłaniającym się pojęciem (Glaser, 1978, s. 62), by maksymalnie wyspecyfikować kategorię oraz dopasować nazwę kategorii do wskaźników. Badacz jednocześnie dokonuje kodowania teoretycznego, tj. łączy kategorie w hipotezy (Konecki, 2000, s. 55). Kodowanie teoretyczne to kodowanie na zaawansowanym poziomie, oparte na kodach stworzonych w trakcie kodowania skoncentrowanego (Charmaz, 2009, s. 85).

Metodologię teorii ugruntowanej cechuje brak wewnętrznej spójności. Jedynie dwie procedury stosowane w toku procesu generowania teorii ugruntowanej są bezspornie wykorzystywane. Należą do nich teoretyczne pobieranie próbek i metoda ciągłego porównywania. Teoretyczne pobieranie próbek jest stosowane jako strategia, która pozwala zawęzić przedmiot zainteresowania i skupić się na wyłaniających się kategoriach oraz jako technika umożliwiająca ich rozbudowanie i udoskonalenie (Charmaz, 2009, s. 139). Teoretyczne pobieranie próbek polega na porównywaniu ze sobą różnych przypadków, zdarzeń, zjawisk, zachowań w celu ustalenia tego, co je wzajemnie wiąże, i określenie tego, co jest wspólne w różnych zmiennych warunkach występowania badanych zjawisk. Badacz dokonuje porównań z innymi jeszcze empirycznymi przypadkami, generując nowe teoretyczne własności danego pojęcia oraz nowe pojęcia. Porównuje ze sobą pojęcia, by dopasować je do zbioru zebranych wskaźników. Integruje również pojęcia w hipotezy, które stają się później jego teorią (Glaser, 1978, s. 49–50). Analityk zbiera, koduje i analizuje swoje dane oraz decyduje, jakie dane zbierać i gdzie je znaleźć, by opracować teorię, w miarę jak się wyłania. Proces zbierania danych podlega kontroli przez wyłaniającą się teorię czy to rzeczową, czy formalną (Konecki, 2000,

s. 30–31). Wybór odpowiednio zróżnicowanych próbek wpływa na odkrywanie warunków decydujących o określonej złożoności własności krystalizowanych kategorii oraz ugruntowanie występujących pomiędzy nimi powiązań, może także warunkować potencjał teorii do wyjaśnienia fragmentów rzeczywistości społecznej, które stanowią przedmiot zainteresowań badacza (więcej: Strauss, Corbin, 1994). Teoretyczne pobieranie próbek może mieć miejsce zarówno w początkowej fazie, jak i końcowej, jeśli badacz dysponuje kategoriami, które nadają kierunek procesowi badawczemu (Charmaz, 2009, s. 129–147). Pobieranie próbek powinno mieć miejsce do momentu, gdy zostanie osiągnięte teoretyczne nasycenie, czyli gdy badacz nie uzyskuje już danych jakościowo różniących się od tych już zebranych i tym samym może rozpocząć analizę poszczególnych kategorii, z uwzględnieniem ich własności i ewentualnych powiązań pomiędzy nimi (Konecki, 2000, s. 31).

Teoretyczne pobieranie próbek jest często stosowane z metodą ciągłego porównywania. Metoda ta wiąże się z ciągłą analizą porównawczą kolejnych przypadków pojawiających się w trakcie projektu badawczego. Umożliwia ona porównywanie kolejnych przypadków poprzez wskazywanie występujących pomiędzy nimi podobieństw i różnic (Glaser, Strauss, s. 1967, s. 45–77; Konecki, 2000, s. 67–68). Różnicowanie elementów składających się na badany fragment rzeczywistości, porównywanie wygenerowanych w trakcie badania kategorii z nowo odkrytymi przypadkami, w odniesieniu do przyjętego przez badacza kryterium, może zaprocentować zarówno wzbogaceniem odkrytych już kategorii, jak i zasadniczym rozróżnieniem wymiarów badanych zjawisk, do których się one odnoszą (tamże). Porównywanie danych kategorii z kolejnymi przypadkami prowadzi do powiązania ich w hipotezy (Konecki, 2009, s. 12). I tu należy przypomnieć, że hipotezy w teorii ugruntowanej są rozumiane jako swojego rodzaju tezy, mające na celu odzwierciedlenie empirycznie wygenerowanych powiązań łączących ze sobą poszczególne kategorie, z uwzględnieniem warunków ich występowania (tamże). Hipotezy opisują pewną powtarzającą się regularność, która może być potraktowana jako wzorzec, czyli uogólnienie pozwalające zrozumieć dany wycinek rzeczywistości (Konecki, 2000, s. 71). Proces porównywania rozpoczyna się wtedy, gdy badacz zestawia ze sobą różne przypadki w celu wyłonienia z materiału empirycznego podstawowych pojęć mogących stanowić bazę dla dalszych porównań. Porównań dokonuje się także pomiędzy pojęciami i innymi empirycznymi przypadkami, co umożliwia

generowanie ich nowych właściwości teoretycznych i hipotez (tamże). Badacz porównuje ze sobą również pojęcia, by dopasować je do zbioru wskaźników, integruje dane w hipotezy, które stają się później jego teorią. Poszczególne rodzaje porównań wprowadzane są do analizy danych stopniowo, a w pewnych przypadkach nawet w sekwencyjny sposób. Badacz dąży docelowo (w miarę analizy kolejnych przypadków) do jednoczesnego prowadzenia wszystkich trzech typów porównań, co przyczynia się do nieustannego wzbogacania wymiaru własności kategorii (tamże). Wykorzystanie metody porównywania próbek daje badaczowi szczególną możliwość najpełniejszego ugruntowania proponowanej teorii, jak również zapewnia wypracowanej teorii modyfikowalność (więcej: Strauss, Corbin, 1994, s. 87–92).

Główną metodą w teorii ugruntowanej jest pisanie not teoretycznych, ponieważ zachęca to do analizy danych i kodów na wczesnym etapie procesu badawczego. Pisanie not teoretycznych jest zasadniczym krokiem pomiędzy zbieraniem danych a sporządzaniem wstępnych wersji prac naukowych. W trakcie pisania not badawczych badacz zatrzymuje się i analizuje swoje idee na temat kodów na wszystkie możliwe sposoby. Noty pozwalają uchwycić myśli, porównania i związki pomiędzy kategoriami oraz sprecyzować pytania i kierunki, w których należy podążać (Charmaz, 2009, s. 97). Po podjęciu decyzji o analizie konkretnej kategorii badacz zaczyna specyfikować jej własności. W tym celu może posługiwać się specjalnie przygotowaną kartą kodową (Konecki, 2000, s. 55). Po przygotowaniu kart kodowych zapisuje się na nich przypadki (zazwyczaj w formie krótkiego przypomnienia) odnoszące się do właściwości danej kategorii, aż do momentu gdy jest się przekonany, że dana kategoria została nasycona. Oznacza to, że nie pojawiają się już nowe przypadki wskazujące na nowe właściwości (tamże).

Gdy przystępowałam do badań, zależało mi na rozpoznaniu sytuacji szkolnej dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, osadzonej w specyficznym kontekście uchodźstwa. Priorytetem było dla mnie poznanie świata polskiej szkoły doświadczanego przez tę grupę uczniów przy wykorzystaniu metodologii teorii ugruntowanej. Doświadczenie codzienności szkoły traktowałam jako proces uczenia się, integralnie związany z etapami stawania się uchodźcą (oś analizy), w trakcie którego ma miejsce (współ)tworzenie przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów szkolnej rzeczywistości, a w niej siebie samych (rola ucznia, rówieśnika).

Zrealizowany przeze mnie projekt badawczy cechował się brakiem przedzałożeniowości oraz maksymalnym ograniczeniem prekonceptualizacji badań. W trakcie realizowanych badań niezwykle ważne było dla mnie zachowanie kontekstu odkrycia. Dlatego też uczniów ze środowiska przymusowych migrantów traktowałam jako jednostki, które najlepiej znają swoją rzeczywistość ze względu na fakt, iż w niej żyją i ją (współ)tworzą. Ograniczenie prekonceptualizacji badań stworzyło mi szczególną płaszczyznę podążania za dziećmi i młodzieżą oraz wyłaniania się kontekstów tematycznych szczególnie ważnych z ich perspektywy. Kolejną istotną dla mnie kwestią była realizacja badań w naturalnym środowisku ich uczestników, czyli w szkołach w których na co dzień funkcjonują uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa. To umożliwiło mi prowadzenie systematycznej obserwacji uczniów w świecie szkoły na różnych etapach procesu badawczego (szeroki kontekst poznania). Procedury analityczne rozpoczęłam od wstępnego, otwartego kodowania wiersz po wierszu, co stanowiło czynnik konceptualizacji idei. Następnie dokonałam kodowania skoncentrowanego, które umożliwiło mi dzielenie, sortowanie i syntezowanie bogatego materiału empirycznego oraz skupienie się na tych zmiennych, które odnoszą się do **centralnej kategorii analitycznej**. Wiążąc ze sobą kategorie w hipotezy dokonywałam jednocześnie kodowania teoretycznego, które odnosi się do konceptualizacji wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi kategoriami, tj. budowanie hipotez (Konecki, 2000, s. 51).

W procesie badawczym wykorzystałam procedurę teoretycznego pobierania próbek (w tym wstępnego) i metodę ciągłego porównywania. Sporządzałam również noty teoretyczne oraz posługiwałam się karami kodowymi. W toku procedur analitycznych i procesów interpretacyjnych została wyłoniona teoria, w ujęciu konstruktywistycznym, w formie tez czyli twierdzeń popartych empirycznymi argumentami (zob. rozdział 5) oraz *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w formie propozycji rozwiązań metodycznych (zob. rozdział 6).

3.3. Problematyka badawcza i cele badań

Prezentowany w książce **projekt badawczy** miał na **celu** (re)konstrukcję i zrozumienie autobiograficznych doświadczeń dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w kontekście funkcjonowania na różnych

płaszczyznach świata życia codziennego szkoły, tj. proces edukacji, relacje rówieśnicze (cel eksploracyjny). Badania służyły konstruowaniu teorii ugruntowanej (zaprezentowanej w formie tezy) dotyczącej doświadczenia szkolnej codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów (cel teoretyczny). Ich ważnym elementem było również rozwijanie samoświadomości uczestników badań związanej z partycypacją w szkolnej edukacji i tym samym opracowanie *Modelu szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w formie propozycji rozwiązań metodycznych, które mogłyby stać się bodźcem do działań na rzecz optymalizacji funkcjonowania polskich szkół (cel praktyczny).

W niniejszej monografii termin doświadczenie rozumiem jako wynik zdarzeń bezpośrednio przeżytych przez jednostkę, które mogą być nieprzetworzone psychicznie, jak i przetworzone w drodze szeroko rozumianej refleksji i interpretacji, czego efektem jest nowa wiedza na temat siebie i świata. Doświadczenie oddziałuje na aktualne przeżycia i zachowania jednostki. Natomiast doświadczenie jest procesem przeżywania zdarzeń, sytuacji w których znajduje się jednostka (więcej: rozdz. 2. *Dzieci i młodzież z doświadczeniem...*). I w tym miejscu należy podkreślić, że każda przymusowa migracja jest osadzona w specyficznym kontekście społeczno-kulturowym, politycznym oraz rodzinnym. Dlatego też, mimo cech wspólnych w zakresie doświadczenia uchodźstwa w biografii poszczególnych osób wpisują się znamienne tylko dla nich doświadczenia autobiograficzne. W związku z tym doświadczenie uchodźstwa traktuję jako specyficzną odmianę doświadczenia autobiograficznego (zob. podrozdział 2.1. *Doświadczenie uchodźstwa - doświadczenie przymusowej migracji...*). Doświadczenie to łączy dzieci i młodzież pochodzących ze środowiska przymusowych migrantów czyli społeczności, która funkcjonuje na danym terenie i poza podobnym doświadczeniem znajduje się w zbliżonej sytuacji życiowej, a także (bardzo często) cechuje ją to samo pochodzenie, przynależność narodowa, etniczna, wspólny język komunikacji itd. (więcej: *Proces stawania się...*). Doświadczenie uchodźstwa stanowi immanentny element ich dzieciństwa i dorastania, a także (re)konstruuje ono ich specyfikę, uruchamiając szereg procesów emocjonalnych i poznawczych (w tym wielopłaszczyznowy proces uczenia się), które wzajemnie na siebie oddziałują i są czynnikiem zachowań i wyborów ludzkich. To wytwarza specyficzny potencjał trajektoryjny i kształtuje niepowtarzalne biografie dzieci i młodzieży.

Doświadczenia ludzkie same w sobie są nieuchwytnie. Rzeczywistość doświadczana przez ludzi nie jest dana jako przedmiot czystego aktu poznawczego, lecz dociera do człowieka poprzez jego zmysły we wrażeniu zabarwionym emocjonalnie (Wroczyński, 1963, s. 123). Człowiek z natury jest jednostką „samointerpretującą się” wobec tego, na skutek aktywności własnej (tj. pamiętanie, żałowanie, pożądanie itd.), nadaje znaczenia reprezentacjom swoich doświadczeń i wtedy stają się one doświadczeniem (Smith, Flowers, Larkin, 2009, s. 60). Biorąc pod uwagę charakter ludzkiej natury i tym samym fakt, iż człowiek „samobieżnie” opowiadając odwzorowuje to, co ma w pamięci (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 92), używając sformułowań, tj. „doświadczenie/doświadczenie przymusowej migracji”, „doświadczenie/doświadczenie uchodźstwa”, „doświadczenia autobiograficzne”, „doświadczenie/doświadczenie szkolnej codzienności” itd. miałam na myśli badania bliskie doświadczeniom. Zdecydowałam się na podjęcie próby (re)konstrukcji rozumienia faktów związanych z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w rzeczywistości polskiej szkoły, które wytwarzane jest w ich wiedzy zdroworozsądkowej. Badania skoncentrowane wokół rozumienia rzeczywistości społecznej należą do badań dotyczących doświadczeń autobiograficznych i wiążą się jednocześnie z analizą rezultatów procesów uczenia się w nowych realiach społeczno-kulturowych (Schütz, 2008, s. 12).

Zrealizowane przeze mnie badania miały charakter jakościowy z zastosowaniem metodologii teorii ugruntowanej, która ze względu na koncentrację na procesach doświadczanych przez ludzi, brak przedzałożeniowości, maksymalne ograniczenie prekonceptualizacji badań oraz ich realizację w codziennym szkolnym środowisku dzieci i młodzieży umożliwiła mi wieloaspektowe poznanie rzeczywistości szkoły doświadczanej przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Dzieci i młodzież uczestniczących w badaniach traktowałam jako jednostki, które najlepiej znają świat szkoły w związku z tym, iż w nim funkcjonują i go (współ)tworzą. Ograniczenie prekonceptualizacji badań stworzyło mi szczególną płaszczyznę podążania za uczniami ze środowiska uchodźczego oraz wyłaniania się kontekstów tematycznych definiowanych jako ważne z ich perspektywy. Implementacja metodologii teorii ugruntowanej umożliwiła mi również prowadzenie systematycznej obserwacji dzieci i młodzieży w świecie szkoły na różnych etapach procesu badawczego (szeroki kontekst poznania).

W toku realizowanego projektu badawczego zarówno przedmiot badań, jak i centralna kategoria analityczna wyłaniały się stopniowo. Jak zauważa Lucyna Kopciwicz (2007, s. 84), konstrukcja przedmiotu badań nie dokonuje się jednorazowo. Wyłaniania przedmiotu badań nie da się porównać z czymś w rodzaju teoretycznego aktu inauguracyjnego. Jest to raczej seria stopniowych przybliżeń zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, w wyniku których kreuje się ostateczny kształt przedmiotu badań, a także system relacji, w których jest on uwikłany. Do badań przystąpiłam z zamiarem poddania analizie tego, jak doświadczenia przymusowej migracji, rozumiane w sposób biograficzny, (re)konstruuja szkolne funkcjonowanie dzieci i młodzieży i tym samym ich trajektorie edukacyjne/życiowe. W tym kontekście migracja uchodźcza była przeze mnie traktowana jako nierozłączny element dzieciństwa i dorastania uczniów szkół podstawowych ze środowiska przymusowych migrantów i jako czynnik decydujący m.in. o odmienności ich doświadczeń od tych nabywanych przez uczniów ze społeczeństwa przyjmującego. Rozpoczynając badania, starałam się unikać wszelkich przedzałożeń i maksymalnie ograniczyć prekonceptualizację badań. W toku realizowanych prac badawczych priorytetem było dla mnie zachowanie kontekstu odkrycia. To dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów wpływali na ostateczny kształt prezentowanego w książce projektu badawczego, który dotyczył doświadczanego przez nich świata życia codziennego polskiej szkoły.

Stymulatorem do narracji na temat doświadczenia świata szkoły była jej przestrzeń, czyli jeden z elementów świata życia (codziennego) szkoły. W celu zainicjowania procesu badawczego uczniowie zostali poproszeni o wykonanie zdjęć w tych miejscach w przestrzeni szkoły, które uważają za ważne. Fotografowanie stanowiło czynnik stymulujący gromadzenie danych dotyczących przestrzeni szkoły, a następnie dzielenia się swoimi przeżyciami i opiniami na temat jej rzeczywistości, z uwzględnieniem kontekstu przymusowej migracji, życia w nowym kraju, kwestii uczenia się nowego języka itd.

Zgodnie z przyjętą perspektywą badawczą (paradygmat interpretatywny), modelem procesu badawczego oraz strategią i metodami gromadzenia danych, tematyczną ścieżkę realizowanych badań konstruowali ich uczestnicy, zwracając uwagę na te zagadnienia, które uznali za ważne. Dlatego też, na poszczególnych etapach badań dopuszczałam pojawienie się nowych wątków. W narracjach dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, dotyczących

przestrzeni szkoły, w naturalny sposób pojawiła się problematyka integralnie z nią związana, jednak znacznie wykraczająca poza to zagadnienie. Uczniowie z doświadczaniem przymusowej migracji podjęli wątki interakcji rówieśniczych, z nauczycielami szkół oraz czasu doświadczanego w różnych sytuacjach z życia szkoły (np. rytuały i ważne momenty z perspektywy jednostki i grupy), które wzajemnie się przeplatały i uzupełniały.

Analiza związków pomiędzy wygenerowanymi w trakcie badań kategoriami, czyli pojęciami zawartymi w danych, które badacz rozwija w czasie procedur analitycznych, przyczyniła się do wyłonienia centralnej kategorii analitycznej i tym samym przedmiotu badań, **czyli doświadczania codzienności polskiej przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów** (z uwzględnieniem trzech, pozostających w dialogowej relacji, wzajemnie przenikających się elementów, tj. przestrzeni, czasu i interakcji). Kategoria codzienności polskiej szkoły stanowiła odniesienie dla procedur analitycznych i interpretacyjnych na wszystkich etapach generowania teorii ugruntowanej (zaprezentowanej w formie tez dotyczących doświadczania szkolnej codzienności przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów). Zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej, która w centrum sytuuje procesualny wymiar ludzkiego działania, doświadczanie codzienności polskiej szkoły traktowałam jako proces w trakcie którego, na skutek intensywnego uczenia się, zachodzi szereg zmian w zakresie funkcjonowania jednostki. W związku z tym dzieci i młodzież, nabywając nową wiedzę, umiejętności i kompetencje, (re)konstruują swoją rzeczywistość i pełnione w niej role oraz nadają poszczególnym jej elementom indywidualne znaczenia. Tym samym na przestrzeni czasu stają się uczniami/rówieśnikami (z doświadczeniem uchodźstwa).

W trakcie prowadzonych analiz przyglądałam się temu, jak uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów doświadczają codzienności polskiej szkoły, jak ją kształtują i jak ona ich kształtuje w specyficznych warunkach uchodźstwa. Podjęłam próbę rozpoznania subiektywnych doświadczeń uczniów, które pozwoliły mi przybliżyć się do świata przez nich przeżywanego, który wymyka się obiektywnym formułom czy konstruktom. Poza tym badania umożliwiły mi rozpoznanie sposobów rozumienia codziennych zjawisk tworzących ich wiedzę potoczną. Codzienne zdarzenia dokonujące się w świecie życia szkoły są konkretne i uchwytne, co daje możliwość oddziaływania na nie i ich przekształcania.

Zgodnie z przyjętym rozumieniem doświadczenia interesowało mnie, jak pojawiające się w narracjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów elementy i procesy zachodzące w szkolnej codzienności są przez nich postrzegane, czyli jak uczestnicy badań odbierają je przez zmysły (widzą, słyszą); przeżywane, czyli jakie emocje są wzbudzone, odczuwane w różnych sytuacjach szkolnych oraz jakie reakcje i zachowania im towarzyszą.

Etapy stawania się uchodźcą (faza przedmigracyjna, ucieczka/wyjazd, dotarcie do kraju (pierwszego) azylu, osiedlenie się w kraju (stałego) azylu) (więcej: podrozdział 2.1. *Doświadczenie uchodźstwa – doświadczenie przymusowej migracji...*) stanowiły ramy porządkujące gromadzenie materiału empirycznego oraz prowadzone prace analityczne (oś analizy).

Analiza treści literatury przedmiotu oraz doświadczenia związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo zgromadzone na przestrzeni lat pokazują, że w celu zrozumienia szkolnego funkcjonowania dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów (w tym podejmowanych przez nich działań) niezbędne jest zrozumienie specyfiki uchodźczej migracji. Staje się to możliwe dzięki analizie doświadczania szkolnej codzienności w szerszym kontekście, czyli przyglądaniu się temu zagadnieniu w porządku temporalnym, rozpoczynając od rozpoznania kształtowania się ścieżek uczniów ze środowiska przymusowych migrantów już na etapie przedmigracyjnym. Jest to szczególnie ważne ze względu na fakt, iż proces stawania się uchodźcą rozpoczyna się w kraju pochodzenia. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest to, że dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, przystępując do edukacji w polskich szkołach, wnoszą do świata szkoły większy lub mniejszy bagaż trudnych doświadczeń zgromadzonych w okresie poprzedzającym ucieczkę/wyjazd z kraju ojczystego.

W kontekście powyższego zrealizowane przeze mnie badania były skoncentrowane wokół niżej zaprezentowanych problemów badawczych, których ostateczny kształt został zdefiniowany w interakcji z uczestnikami badań.

Jak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów doświadczają codzienności polskiej szkoły?

- ▶ Czym cechuje się okres przedmigracyjny, ucieczki i dotarcia do kraju azylu (w tym pobyt w ośrodkach dla cudzoziemców) oraz jakie przeżycia z nimi

związane towarzyszą dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w trakcie edukacji w polskiej szkole?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie badawcze próbowałam rozpoznać to, czego doświadczają uczniowie-uchodźcy, zanim rozpoczną naukę w polskiej szkole; z jakimi doświadczeniami wchodzi do polskiej szkoły; jak postrzegają ośrodki dla cudzoziemców, a w nich swoich i Innych/Obcych oraz charakter i rolę prowadzonych tam zajęć z języka polskiego jako obcego.

- ▶ Na czym polega specyfika wyboru polskiej szkoły i wejścia w nowe środowisko szkolne przez dzieci i młodzież uchodźczą?

W zakresie tego pytania dociekałam tego, jak wygląda początkowy okres nauki dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w polskiej szkole: czy i jak zostają oni wprowadzeni przez nauczycieli i rówieśników do/w życie nowej społeczności klasowej; jak wyglądają ich kompetencje w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym; jakie różnice pomiędzy polską szkołą a szkołą z kraju pochodzenia dostrzegają i jakie nadają im znaczenie.

- ▶ W jaki sposób uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów (re)konstruuje rolę ucznia i rówieśnika (włączając okres osiedlenia się w kraju (stałego) pobytu)?

Na etapie poszukiwania odpowiedzi na to pytanie badawcze starałam się rozpoznać, jak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów stają się uczniami i rówieśnikami w polskiej szkole: na czym polega specyfika ich udziału w edukacji w polskiej szkole na przestrzeni czasu oraz (re)konstruowanych relacji rówieśniczych; jakie osoby oraz czynniki wspierają ich w pełnieniu roli ucznia i rówieśnika; jaki potencjał osobowy wnoszą/mogą wnieść do polskiej szkoły; jak postrzegają przestrzeń polskiej szkoły oraz znajdujące się w niej miejsca i jak wpływają one na ich funkcjonowanie w szkole; jakie są i jak widzą ważne momenty z perspektywy jednostki i życia szkoły (w tym upływający czas); jak radzą sobie oni z własną przynależnością kulturową i jak ta przynależność zmienia się z biegiem czasu.

- ▶ Jakie są możliwości optymalizacji pracy polskiej szkoły w zakresie wspierania procesów edukacji i integracji uczniów ze środowiska uchodźczego?

Odpowiadając na to pytanie, na podstawie potrzeb i pomysłów dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa, oraz własnej wiedzy i doświadczeń, skonstruowałam *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w formie propozycji rozwiązań metodycznych umożliwiających zainicjowanie procesu zmiany, służącej tworzeniu szkolnego środowiska włączającego, wspierającego procesy edukacji i integracji oraz dbającego o dobrostan psychiczny wszystkich uczniów.

W monografii została przedstawiona nacechowana emocjonalnie codzienność polskiej szkoły dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów – zarówno z uwzględnieniem **wymiaru indywidualnego**, który odbierany i postrzegany jest przez jednostkę przez pryzmat własnych, indywidualnych, prywatnych, wewnętrznych doświadczeń (por. P.L. Berger, T. Luckmann), jak i **instytucjonalnego** – w związku z tym, że całość zdarzeń, procesów, doświadczeń edukacyjnych, w których funkcjonują podmioty edukacyjne, nadaje kształt, sens, charakter instytucji i wówczas określa cel jej rozwoju. Poza tym codzienność w perspektywie instytucjonalnej przebiega zawsze w obecności Innych z Innymi, a w szkole być może dla Innych (por. Łukasik, Nowosad, Szymański, 2010, s. 10).

Prezentowane w tej książce analizy dotyczą doświadczania szkolnej codzienności przez dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów. W nawiązaniu do etapów stawania się uchodźcą (oś analizy), procesualnie, w porządku temporalnym, ukazują one kontekst uchodźczej migracji, doświadczanie wyboru nowej szkoły i początków edukacji w kraju azylu, (re)konstruowanie roli ucznia i rówieśnika w odmiennych realiach. Przedstawiają kwestię postrzegania/(re)konstruowania przestrzeni nowej szkoły i własnej przynależności kulturowej. W książce zostały ukazane ważne momenty z życia uczniów i szkoły. Należą do nich m.in.: wkroczenie w poczet nowej społeczności klasowej, przerwy, wejście do budynku i wyjście z niego, uzyskanie promocji do kolejnej klasy itd. i towarzyszące im procesy i rytuały (dokonujące się w czasie). Miejsca np. psychicznego azylu i relaksu, stresogenne, edukacyjnej samorealizacji itd. (obecne w przestrzeni szkoły). Stosunki z rówieśnikami, nauczycielami (o charakterze wspierającym, wykluczającym

itd. oraz interakcje). Poszczególne elementy szkolnej codzienności, takie jak czas, przestrzeń i interakcje, w większości przypadków zostały zaprezentowane jako przenikające się wzajemnie (por. Krzychała, 2010, s. 139–141). Traktując kategorię codzienności jako otwarty program badawczy z ogromnym ładunkiem poznawczym (Cierzniewska, 2014, s. 45), co daje możliwość odkrywania jej nowych aspektów i kontekstów, którym znaczenie nadają sami uczestnicy badań, do analiz zawartych w książce świadomie włączyłam zagadnienia integralnie łączące się z doświadczaniem świata szkoły przez uczniów, jednak wykraczające poza klasyczne rozumienie jej codzienności. Należą do nich: zasoby odpornościowe uczniów czyli cechy osobowościowe, czynniki środowiskowe oraz osoby wspierające wewnętrzną motywację do nauki i radzenie sobie w trudnych sytuacjach, a także kulturowa przynależność i tożsamość jednostki. Decyzja ta była podyktowana faktem, iż wymienione wątki stanowiły nierozłączny element doświadczania szkolnej codzienności przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów.

Badania ze względu na podjętą problematykę badawczą, sposób ich realizacji i prowadzone prace analityczne sytuują się **na pograniczu pedagogiki międzykulturowej i emancypacyjnej**. Za takim ukonstytuowaniem przemawiają koncentracja na kwestiach doświadczania szkolnej codzienności przez dzieci i młodzież ze środowiska uchodźczego (w warunkach zróżnicowania kulturowego), sposób realizacji oraz osiągnięte rezultaty, które wspierają proces upodmiotowienia tej grupy uczniów.

3.4. Model procesu badawczego, strategia i metody gromadzenia danych

Charmaz (2009, s. 25) podkreślała, że metodologia teorii ugruntowanej (którą zastosowałam) jest źródłem elastycznych wskazówek, nie zaś sztywnych przepisów. W związku z tym badacz wyposażony w elastyczne wskazówki może prowadzić badania w twórczy, a nie schematyczny sposób, angażując jednocześnie swoją wyobraźnię. To pozwala dobrać metody, które umożliwią mu odpowiedź na postawione przez niego pytania badawcze w sposób pomysłowy i przenikliwy. Sposób, w jaki badacz zbiera dane, wpływa na to, jakie zjawiska zobaczy, jak, gdzie i kiedy je dostrzeże i jakie wnioski z nich wyciągnie. Wszelkiego rodzaju badania jakościowe zależą od osób, które je prowadzą (tamże).

Gdy projektowałam badania angażujące dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, zależało mi na tym, żeby w toku procesu badawczego stworzyć im możliwość aktywnego działania, podejmowania decyzji, namysłu nad własną sytuacją szkolną oraz wpływania na nią. Umożliwienie partycypacji w procesie badawczym tej wrażliwej ze względu na wiek i doświadczenia życiowe grupie uczniów było dla mnie priorytetem z dwóch powodów. Pierwszy wiązał się z wiedzą dotyczącą realizacji badań z udziałem osób doświadczających uchodźstwa, drugi dotyczył własnych doświadczeń wynikających z wieloletniej pracy społecznej i naukowej w środowisku zróżnicowanym kulturowo. W prezentowanym w książce projekcie badawczym zdecydowałam się na wykorzystanie modelu partycypacji Rogera A. Harta oraz fotografii. Niniejszy model pozwolił mi określić poziom partycypacji w procesie badawczym uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Natomiast fotografia stanowiła strategię inicjującą proces badawczy, która aktywizowała dzieci i młodzież do gromadzenia danych empirycznych w toku działania oraz narracji na temat doświadczania przez nich świata polskiej szkoły. Zastosowany przez mnie narracyjny wywiad umożliwił uczestnikom badań swobodne wypowiedzanie się na temat doświadczania świata polskiej szkoły. Obserwacja jakościowa natomiast pełniła funkcję uzupełniającą w toku prowadzonych badań. Szczegółowe uzasadnienie wybranego przeze mnie modelu procesu badawczego oraz strategii i metod badawczych przedstawiłam w dalszej części rozdziału.

Zgodnie z przyjętą ogólną perspektywą konstruktywistyczną (orientacja teoretyczna), na podstawie której został zbudowany i zrealizowany zaprezentowany w książce projekt badawczy, uczniów ze środowiska przymusowych migrantów traktowałam jako jednostki refleksyjne, (współ)konstruujące swój świat, zdolne do dokonywania oglądu własnej rzeczywistości i tym samym pełnienia funkcji ekspertów we własnych sprawach. Przystępując do projektowania badań, kierowałam się potrzebą poszanowania podmiotowości i godności dzieci i młodzieży w nich uczestniczących. Nawiązując do założeń pedagogiki Janusza Korczaka oraz zbudowanej na jej fundamentach Konwencji o Prawach Dziecka, prawa do partycypacji we wszystkich wydarzeniach dotyczących dzieci i młodzieży (w tym w działaniach badawczych) oraz wyrażania własnego zdania, a także bycia słyszany, postrzegałam jako podstawowe (Konwencja o prawach dziecka (1989) ONZ, et al.; Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526).

Dziś coraz częściej podkreśla się fakt, iż rzeczywistość dzieci i młodzieży jest przez nich aktywnie tworzona, doświadczana i wyrażana subiektywnie (Zwiernik, 2005, s. 84–86), co wiąże się ze zmianą paradygmatyczną w teoriach naukowych. Postawa protekcji wobec dzieci ustępuje uznaniu ich społecznego uczestnictwa (w tym jego rozwijaniu), aktywnego obywatelstwa oraz partnerstwa we wzajemnych stosunkach. Dzieci i młodzież zaczynają być intensywniej włączani w decyzje i działania społeczne na różnych poziomach. Dążenie do zrozumienia ich poglądów zaczyna zajmować centralne miejsce w badaniach dotyczących dzieci i młodzieży. Aktualnie coraz częściej eksperci zauważają, że metodologia badań dotyczących problemów dzieci i młodzieży powinna mieć charakter inkluzyjny i partycypacyjny. Począwszy od stosowania przyjaznych technik badawczych i skoncentrowaniu na nich w wymiarze etycznym (Smolińska-Theiss, 2010; Jarosz, 2017, s. 65; Soffer, Ben-Arieh, 2014), po postrzeganie dzieci i młodzieży jako współbadaczy i współpracowników w realizacji projektów badawczych, czyli traktowanie ich jako osoby współdziałające z dorosłymi badaczami na każdym etapie badań (Ben-Arieh, 2005; Mason, Danby, 2011; Mason, Watson, 2014; O'Reilly et al., 2013; Greig et al., 2013; Dahl, 2014). Dlatego też uznałam, że proces badawczy powinien stwarzać przestrzeń do partycypacji, interpretowania świata oczami dzieci i młodzieży, a ich głos, ze względu na fakt, iż są oni najlepszymi informatorami w swojej sprawie, powinien zostać uprawomocniony (por. Jarosz, 2017, s. 64–65). Jest to szczególnie istotne, dlatego że stanowisko dzieci i młodzieży znacznie różni się od opinii i obserwacji np. ich rodziców (więcej: Morgan et al., 2002). Takie podejście do procesu badawczego usytuowało dzieci i młodzież uczestniczących w badaniach na pozycji autonomicznych (współ)konstruktorów i badaczy swojego świata. I jednocześnie pozwoliło mi przyjrzeć się specyfice doświadczania codzienności polskiej szkoły z poziomu subiektywnych doświadczeń jednostki (por. Rokuszewska-Pawełek, 1996, s. 39), które traktowałam jako proces uczenia się (re)konstruujący ich rzeczywistość.

Analiza literatury przedmiotu (Jarosz, 2020, s. 24; Thomas, 2012; Wyness, 2018), a także moje doświadczenia wynikające z wieloletniej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazały, że oparte na dialogu i poszanowaniu partycypowanie w działaniach edukacyjnych i badawczych przynosi wiele korzyści przymusowym migrantom. Są to korzyści indywidualne polegające na intensywniej rozwijającej się podmiotowości oraz kompetencjach społecznych

związanych z dojrzewaniem społeczeństwa obywatelskiego oraz zyskami dla otoczenia wynikającymi z pomysłowości młodych (tamże). Doświadczenie działania oraz wpływu na proces decyzyjny wiąże się z rozwijaniem pomiędzy dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi partnerstwa opartego na zaufaniu, poczucia pełnienia ważnych ról (w życiu szkoły, społeczności lokalnej), korzystaniem z własnego wkładu, pomysłów, autorefleksji itd. Jest również czynnikiem przyczyniającym się do rozwijania pełnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym. W tym miejscu należy podkreślić, że pełna partycypacja społeczna jest długotrwałym procesem rozwoju (Uczestnictwo młodzieży...). Nie jest czymś, co dokonuje się z dnia na dzień. Osoby z mniejszymi szansami, jak i wykluczone z podejmowania decyzji przez większość swojego życia potrzebują rozwijania motywacji i wsparcia. Natomiast dzieci i młodzież, którzy z własnej inicjatywy deklarują chęć uczestnictwa, szybciej wykazują tendencję do bycia asertywnym i pewnym siebie (tamże).

Łączenie badań z działaniem nie należy do nowych ścieżek postępowania metodologicznego (por. Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 14). W obszarze metodologii nauk społecznych istnieje szereg podejść oraz sposobów gromadzenia danych empirycznych, które umożliwiają dzieciom i młodzieży (pełną) partycypację w procesie badawczym i tym samym sytuują ich w jego centrum. Do tego typu podejść można zaliczyć: podejście mozaikowe, badania skoncentrowane na dziecku, partycypacyjne badania z dziećmi, badania aktywizujące, badania przez działanie itd. (więcej m.in.: Clark, 2004; Zwiernik, 2012, 2015, 2018; Jarosz, 2017, 2020). Wśród sposobów gromadzenia danych można natomiast znaleźć fotografię, opowiadanie historii, wycieczki, oprowadzanie po wybranych miejscach, tworzenie map, nagrywanie filmów itd. (tamże). Wymienione podejścia, jak i metody, techniki oraz formy gromadzenia danych jednocześnie wspierają/inicjują proces komunikacji (tamże). Na płaszczyźnie literatury przedmiotu funkcjonują również modele, które charakteryzują proces partycypacji uczestników procesu badawczego (model partycypacji dzieci i młodzieży Rogera A. Harta, Negocjacyjny Model Procesu Badawczego) oraz etyczne kwestie. Międzynarodowy sojusz Save the Children (2005) opracował standardy partycypacji dzieci i tym samym pokazał, na czym polega partycypacja, jakie są jej ramy oraz kierunki działań. Dotyczą one takich elementów procesu partycypacji jak: Podejście – odpowiedzialne, przejrzyste i uczciwe (1); Proces partycypacji – dobrowolny i dostosowany do potrzeb dzieci (2); Otocze-

nie – przyjazne dzieciom i sprzyjające podejmowaniu przez nie działań (3); Równość szans (4); Organizatorzy procesu partycypacyjnego – wspierający dzieci, efektywni i godni zaufania (5); Proces partycypacji – promujący bezpieczeństwo i ochronę dzieci (6); Zakończenie procesu – przekazanie dzieciom informacji zwrotnej bądź zaproszenie do kontynuacji; Ewaluacja projektu (7) (tamże).

W nawiązaniu do powyżej przedstawionych analiz warto zauważyć, że badania umożliwiające dzieciom i młodzieży aktywne działanie oraz partycypację w procesie badawczym są realizowane w wielu różnych formach, na wiele sposobów. Różnią się one metodologią i poziomem partycypacji ich uczestników. Świadomie zrezygnowałam z przedstawienia różnic i podobieństw pomiędzy nimi. Jednak chciałabym podkreślić, że niezależnie od tego, jak rozłożone są w nich akcenty między badaniem, działaniem i partycypacją, są to badania demokratyczne (zakładają udział wszystkich uczestników), sprawiedliwe (bo zakładają równowagę wkładu ich uczestników w rozwój lokalny, praktycznej wiedzy) i emancypacyjne (bo zakładają działanie mające na celu przezwyciężenie nierówności, marginalizacji i opresji) (por. Brzozowska-Brywczyńska, 2019, s. 91–101).

Proces badawczy, w ramach którego tworzona jest przestrzeń do partycypacji, ułatwia nawiązanie opartej na zaufaniu relacji z uczestnikami badań. W związku z tym, w jego toku odsłanianych jest wiele ukrytych przed badaczem problemów i punktów widzenia, wzbogacana jest wieloaspektowa złożoność kontekstu badanego zjawiska, pogłębiane są sposoby ujmowania problemów. Taki sposób realizacji badań pozwala również, na co zwracała uwagę już przed laty Helena Radlińska, na poznawanie świata społecznego „od wewnątrz” (więcej: Radlińska, 1935). Umożliwia dostosowanie formy oraz tempa realizowanych badań do możliwości uczestników procesu badawczego, zarówno rozwojowych, jak i wynikających z odmiennych doświadczeń socjalizacyjnych. Intensyfikuje ich udział w procesie badawczym oraz stanowi płaszczyznę konstruowania ich podmiotowości. Należy go traktować jako przedsięwzięcie oparte na praxis (od refleksji, przez krytykę, do działania) i narzędzie społecznej emancypacji różnych defaworyzowanych grup społecznych (Cervinkova, 2012, s. 7). Bardzo ważną, dystynktywną cechą badań umożliwiających partycypację jest traktowanie ich uczestników (tzw. ekspert reprodukcyjny) na równi z badaczem – m.in. ze względu na to, że dysponują oni unikatową wiedzą o badanej rzeczywistości społecznej, w której żyją i działają

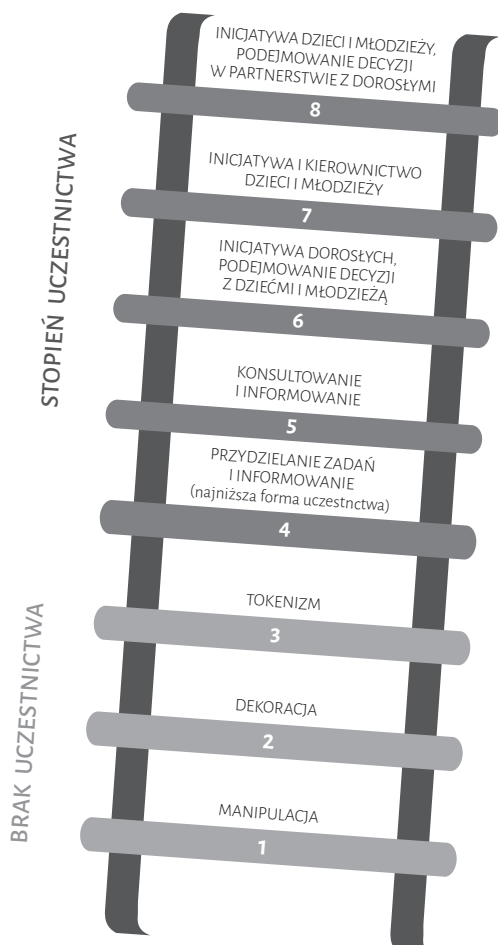
(Krüger, 2007, s. 151). U podstaw tak zorganizowanego procesu badawczego leży zasada komunikacyjnego uczestnictwa osób biorących w nich udział. Dlatego też w tego typu badaniach kompleksowo analizowany jest dany obszar badawczy, z wykorzystaniem metod wspierających komunikację (tamże). Kładzie się w nich nacisk na rozumiejącą interpretację rzeczywistości (Dukiewicz, 2011, s. 5). Są one realizowane w celu osiągnięcia praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz, bardziej ogólnie, wspierania rozwoju tak jednostek, jak i całych społeczności (Cervinkova, 2011, s. 7). Cechą i wartością tego typu badań jest wzmacnianie potencjału ludzkiego (Brzozowska-Brywczyńska, 2019, s. 91–101). Należy je więc traktować jako narzędzie społecznej emancypacji różnych defaworyzowanych grup społecznych (Cervinkova, 2012, s. 7).

Organizowanie procesu badawczego w sposób aktywizujący i zakładający partycypację ich uczestników ma szczególne uzasadnienie w sytuacjach, gdy nie czują się oni pewnie, m.in. ze względu na ograniczoną kompetencję komunikacyjną. A także wtedy, gdy badacz napotyka bariery w zakresie wejścia na teren badań, gdy jego obecność zakłóciłaby naturalny bieg zdarzeń lub gdy istnieje obawa, że uczestnicy badań będą szczególnie podatni na wpływ badacza itd. Tak prowadzone badania cechują się poszanowaniem prawa do swobodnego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach. Gdy są realizowane wśród uczniów/z uczniami, mogą być czynnikiem przełamującym ignorancję formalnej edukacji i przyczynić się do zmian w kulturze szkoły, skupionej w dużej mierze na pomiarowych wskaźnikach osiągnięć uczniów, na rzecz wspierania niezbędnych kompetencji społecznych (Zwiernik, 2012, s. 162).

W kontekście powyższego, w nawiązaniu do przyjętych założeń paradygmatycznych, perspektywy teoretycznej (konstruktywizm) oraz metodologii badań, zdecydowałam się na organizację procesu badawczego w nawiązaniu do modelu partycypacji dzieci i młodzieży Rogera A. Harta (1979, s. 6–37). Model ten umożliwia określenie poziomu partycypacji uczestników procesu badawczego. Wykorzystana przeze mnie koncepcja Harta obrazuje etapy włączania dzieci i młodzieży w proces decyzyjny. Pierwsze jej trzy stopnie opisują działania pozornie partycypacyjne (manipulacja, dekoracja, tokenizm). Są to formy włączania młodych ludzi, które odbywają się bez ich wiedzy czy świadomości celów podejmowanych działań. Partycypacja rozpoczyna się wtedy gdy zaangażowana społeczność wie, po co jest zaangażowana, na jakich zasadach jej wkład jest wykorzystywany, oraz kiedy jest informowana o podejmowanych decyzjach

i kiedy ma realny wpływ na ich kształt (więcej: Hart, 1979, s. 6–37). Dlatego też kolejne stadia (począwszy od czwartego do ósmego) intensyfikują udział uczestników działań w procesach decyzyjnych, kończąc na pełnej partycypacji dzieci i młodzieży (zob. rycina 2). W tym miejscu należy podkreślić, że dzieci i młodzież mają również prawo do niepartycypowania. Dlatego też kluczowe jest negocjowanie poziomu, etapów i form zaangażowania uczestników procesu badawczego (zob. podrozdział 3.7. *Kwestie etyczne...*).

Rycina 2. Poziomy uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesie badawczym na podstawie drabiny uczestnictwa Rogera A. Harta



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hart, 1992, s. 8.

Ze względu na specyfikę projektu badawczego oraz możliwości jego realizacji, poziom partycypacji dzieci i młodzieży sytuował się na **szóstym poziomie według modelu Harta** (1979, s. 6). Oznacza to, że inicjatywa badawcza została podjęta przeze mnie, czyli osobę dorosłą, a wszelkie decyzje dotyczące zastosowanej strategii oraz metod badawczych, a także zasad i przebiegu procesu badawczego oraz wykorzystania wyników badań były podejmowane wraz z jego uczestnikami (oraz kiedy było to niezbędne – z ich rodzicami). Implementacja założeń tego modelu umożliwiła mi dostosowanie i formy i tempa realizowanych badań do możliwości dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, zarówno rozwojowych, jak i tych wynikających z poziomu znajomości języka polskiego jako obcego. Podejście to zintensyfikowało udział uczniów doświadczających uchodźstwa w badaniach, pozwoliło usłyszeć ich głos oraz stanowiło płaszczyznę dbałości o ich podmiotowość i autonomię.

W celu zainicjowania procesu badawczego zdecydowałam się na wykorzystanie fotografii. Ten wybór przedyskutowałam z uczestnikami badań, którzy uznali go za atrakcyjny i zadeklarowali chęć zastosowania go. Wykonywanie zdjęć przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów traktowałam jako strategię inicjującą partycypację w procesie badawczym i tym samym proces komunikacji oraz narzędzie aktywnego gromadzenia danych, stymulujące ich do narracji na temat doświadczania codzienności polskiej szkoły. Przyczynkiem do narracji na temat doświadczania świata szkoły była jej przestrzeń, czyli jeden z elementów świata życia (codziennego) szkoły. W związku z tym uczniowie zostali poproszeni o wykonanie zdjęć w tych miejscach w przestrzeni szkoły, które z różnych powodów uważają za ważne (główne zadanie do wykonania). Zgodnie z modelem partycypacji Harta (1979) uczestnicy badań mieli pełną autonomię w zakresie wyboru miejsc, narzędzia (telefon, aparat) i ich wykonania, czasu realizacji zadania oraz sposobu prezentacji, tj. ekran telefonu, aparatu, notebooka (więcej: podrozdział 3.5. *Dobór i charakterystyka uczestników badania, teren oraz przebieg badań*).

Decydując się na wykorzystanie fotografii, brałam również pod uwagę moje wcześniejsze doświadczenia dotyczące realizacji badań z dziećmi i młodzieżą/wśród dzieci i młodzieży ze środowisk migracyjnych. Pokazały one, że wywołanie dłuższej wypowiedzi może być problematyczne w wywiadach z osobami, które na co dzień nie opowiadają dłuższych historii w języku ob-

cym. Gdy jednak zostanie wprowadzony pewnego rodzaju stymulator i tym samym odpowiednia forma komunikowania się, dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów są zazwyczaj gotowe się dzielić swoimi przeżyciami oraz wyrażać opinię na wiele tematów związanych z przymusową migracją, szkołą, życiem w nowym kraju, kwestią uczenia się nowego języka itd. Decydując się na fotografię, miałam również świadomość tego, że na zdjęciu nie da się przedstawić wszystkiego. Nie chodzi tu tylko o ulotność pewnych obiektów/sytuacji, ale przede wszystkim o to, że zdjęcie nie jest w stanie w pełni oddać wszystkich ludzkich doświadczeń. Aby się do nich odwołać, dokonać ich rozpoznania, konieczne jest więc nasycenie zdjęcia narracją słowną (por. Rogowski, 2016, s. 80). Dlatego też zdecydowałam się na zastosowanie w toku projektu badawczego wywiadu narracyjnego oraz towarzyszącej mu obserwacji jakościowej. Triangulacja sposobów gromadzenia danych umożliwiła mi uzyskanie bogatego materiału badawczego oraz wzmocniła moc porównywania danych i wskaźników (por. Konecki, 2000, s. 155). Był to również czynnik wieloaspektowego rozpoznania specyfiki doświadczania rzeczywistości polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów.

Fotografia ma swoje źródła w badawczych tradycjach antropologii obrazu, socjologii wizualnej oraz historii sztuki (Kunat, 2015, s. 93). Na płaszczyźnie polskiej literatury przedmiotu najczęściej używa się terminu fotografia uczestnicząca (*participatory photography*), co stanowi tłumaczenie anglojęzycznych terminów: *photo-voices* (fotogłosy), *visual voices* (wizualne głosy) lub *talking pictures* (mówiące obrazy) (Nowotniak, 2018, s. 66). Fotografia jest traktowana jako metoda (Sztompka, 2006), technika (Nowotniak, 2012, 2013) oraz forma (Clark, 2004) oraz strategia gromadzenia danych (Konecki, 2005). Najogólniej jest ona definiowana przez badaczy jako metodologia scalająca różne procedury pozyskiwania, analizowania i interpretowania danych wizualnych (więcej: Pink, 2009). Jest to sposób zbierania danych, ale także proces tworzenia i przedstawiania wiedzy oparty na doświadczeniu osób uczestniczących w procesie badawczym (Olchnicki, 2003, s. 20). Fotografia wyrasta z postulatu czynienia komunikacji społecznej procesem bardziej symetrycznym i otwartym na doświadczenia ludzkie. Praktyka fotografii umożliwia zaangażowanie grup mniejszościowych/mniejszości społecznych w proces dokumentowania, analizowania i nadawania znaczenia doświadczanej przez nie rzeczywistości

za pomocą fotografowania tych elementów otoczenia, które sami wybierają i definiują jako istotne (więcej: Clover, 2006). Fotografia umożliwia odkrywanie kultury wizualnej stanowiącej społeczną konstrukcję, która odgrywa znaczącą rolę w procesie poznawania danego wycinka rzeczywistości (Nowotniak, 2012, s. 64).

Dane wizualne mogą być traktowane jako prawomocny i wartościowy materiał empiryczny, dzięki któremu można konstruować pewne teorie i propozycje teoretyczne. Mogą być one również analizowane w połączeniu z innymi danymi (Nowotniak, 2013, s. 17). Stosowanie metod wizualnych w trakcie badań pedagogicznych ma najczęściej na celu pogłębienie rozumienia człowieka poprzez dopełnienie różnego rodzaju źródeł mówionych, pisanych, przekazów werbalnych i reprezentacji opisywanych, wszelkiego rodzaju danymi odbieranymi i analizowanymi za pomocą wzroku (Kubinowski, 2013, s. 183). Działalność twórcza może dostarczyć cennej wiedzy humanistyczno-społecznej na skutek partycypacyjnego interpretowania twórczości ludzkiej (tamże, s. 207). „W uniwersum wizualnym (ikonosferze) współczesnego świata mieszczą się nie tylko gotowe, celowo stworzone obrazy, ale wszystko, co może podlegać percepcji wzrokowej czyli dopiero może zostać zobrazowane, uchwycone w chwilowym obrazie wzrokowym, albo przetworzone w obraz trwałe na przykład za pomocą aparatu fotograficznego” (Sztompka, 2006, s. 35). W przypadku grup mniejszościowych, które nieraz cechują się niższym statusem i ze względu na swoją sytuację życiową mają ograniczone możliwości działania, sztuka może wspomagać procesy komunikacji grupowej (wewnątrzgrupowej z zewnętrznym otoczeniem), mobilizacji działania i ewolucji postaw (Clover, 2006, s. 15). Symboliczny język sztuki (m.in. fotografii) jest językiem uniwersalnym pozwalającym porozumiewać się z ludźmi, którzy inaczej niż większość myślą, żyją, mają inne doświadczenia czy też dysponują innym kapitałem kulturowym.

Fotografia pozwala na uchwycenie ważnych elementów rzeczywistości społeczno-kulturowej w której egzystuje człowiek czyli miejsc, sytuacji społecznych, relacji międzyludzkich konstruujących jego mikroświat i wyznaczających jego miejsce w większym świecie. Dzięki niej możemy pozyskać głęboki wgląd w doświadczenie życiowe osób przynależących do różnych grup społecznych i wiedzę społeczną w różnych odsłonach (Niziołek, 2008, s. 13). Dzieje się to za sprawą całej gamy istotnych komunikatów, których być może nie byłiby oni

w stanie przekazać za pomocą słów. Korzyści płynące ze stosowania w trakcie badań fotografii zostały potwierdzone empirycznie. Na przykład badania prowadzone przez Eliane McGregor (2016) wykazały znaczenie sztuki i kultury dla integracji migrantów i uchodźców jako użytecznego narzędzia do wyrażania uczuć i emocji związanych z doświadczaniem migracji oraz integracją i włączeniem do społeczeństwa przyjmującego (więcej: McGregor, Ragab, 2016). Fotografia może więc być czynnikiem umożliwiającym wgląd w funkcjonowanie dzieci i młodzieży w świecie szkoły za pomocą specyficznego języka. Dzięki niej mają oni szczególną możliwość wypowiedzenia się na temat swojej sytuacji, przedstawiania swoich potrzeb oraz ukazywania potencjału tkwiącego w nich samych, ich bliskich oraz najbliższym otoczeniu.

W trakcie prezentowanego w tej monografii projektu badawczego fotografia służyła rozpoczęciu procesu badawczego oraz stworzeniu płaszczyzny komunikacji pomiędzy uczniami ze środowiska przymusowych migrantów, a mną, osobą inicjującą proces badawczy. Zdjęcia wykonane przez dzieci i młodzież doświadczających uchodźstwa stanowiły punkt wyjścia do bardziej rozbudowanych narracji na temat partycypowania w świecie życia codziennego szkoły. Proces interpretacji treści zdjęć wykonanych przez uczniów miał miejsce w trakcie wywiadu narracyjnego, który rozpoczynało następujące **pytanie inicjujące: „Opowiedz, proszę, jak to się stało, że jesteś tu dziś, w tej szkole”**. Charmaz (2009, s. 44) pisze, że realizując wywiady w trakcie badań opartych na metodologii teorii ugruntowanej (określając je mianem intensywnych), można poprzestać na pierwszym pytaniu, jeśli wywoła ono narrację. Zgodnie z zastosowanym modelem Harta (1979) oraz metodą wywiadu narracyjnego uczestnicy badań mieli przestrzeń do poruszania tych wątków, które uważali za ważne i godne dzielenia się. W trakcie wywiadu dokonywali refleksji na temat doświadczania świata polskiej szkoły oraz mieli możliwość zgłaszania własnych pomysłów dotyczących optymalizacji procesów edukacji i integracji.

Istotą wywiadu narracyjnego jest otrzymanie opowieści o życiu, niebędącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania lecz spontaniczną narracją, która nie jest zakończona interwencją badawczą. Celem wywiadu narracyjnego jest zatem uzyskanie od uczestników wywiadów informacji o całym ich życiu lub wybranych jego fazach (Schütze, 2013, s. 122–139; Kaźmierska, 1997, s. 35). Tego typu wywiad składa się z kilku etapów. Należą do nich: 1) Faza rozpoczęcia

wywiadu: służy tworzeniu atmosfery sprzyjającej opowiadaniu poprzez budowanie relacji opartych na wzajemnym zaufaniu. 2) Faza stymulowania do narracji: polega na objaśnieniu rozmówcy formy wypowiedzi, jakiej się od niego oczekuje. Zadaniem przeprowadzającego wywiad jest podkreślenie zainteresowania osobistymi doświadczeniami narratora. 3) Faza prezentacji opowieści przez narratora: stanowi podstawową część wywiadu, na którą składa się spontaniczna, niezakłócona interwencją badacza opowieść o doświadczeniach narratora. Zadaniem osoby przeprowadzającej wywiad jest podtrzymanie interakcji poprzez pozawerbalne znaki służące wskazaniu, że opowieść jest ważna i interesująca. 4) Faza zadawania pytań: ma miejsce po całkowitym zakończeniu narracji. Osoba przeprowadzająca wywiad zadaje dodatkowe pytania, które wyłoniły się w poprzedniej fazie oraz tzw. pytania teoretyczne, służące uzyskaniu opinii, komentarzy narratora. 5) Faza zakończenia wywiadu: w fazie tej dochodzi do normalizowania konwersacji, polegającej na powrocie do rozmowy o charakterze potocznym (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 329–331; Kaźmierska, Waniek, s. 2020, s. 22–60).

Narracja stanowi jeden ze sposobów **rozumienia świata przez ludzi** (Trzebiński, 2002, s. 12). Ludzie interpretują i zapamiętują dziejące się wydarzenia jako historie. Historie te nie są czymś obiektywnym, bo każdy człowiek interpretuje zdarzenia mające miejsce w jego życiu w odmienny, osobisty sposób (tamże, s. 27). Osoba uczestnicząca w badaniach opisuje zinterpretowany w subiektywny sposób świat, który jest dla niej światem obiektywnym (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013, s. 95). W „autobiograficznej historii badany ujmuje wszystko to, co dla niego jest najważniejsze” (Deniz, 2001, s. 7). Narracja pozwala zrozumieć wszelkie przejawy ludzkich działań, od jednostkowych i społecznych uwarunkowań, po ich indywidualne i zbiorowe następstwa (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 36). Rozumienie zdarzeń mających miejsce w życiu danego człowieka jest często równoważne z określonym doświadczeniem tych zdarzeń (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 81). Badacz, który pragnie poznać doświadczenia innych osób, powinien nie tylko pozbyć się przedzałożeń naukowych, ale również traktować uczestników badań jako współbadaczy rzeczywistości społecznej.

Doświadczenia autobiograficzne, które w trakcie wywiadów narracyjnych prezentują ich uczestnicy, mają charakter intersubiektywny. Oznacza to, że ludzie tworzą swoje życie społeczne i kulturowe gdy działają z innymi i pośród

innych. Doświadczenie jednostkowe cechuje się indywidualnym charakterem. Tym samym doświadczenia ludzkie konstruują ich indywidualne biografie (Kożyczkowska, 2016, s. 19). Tego, czego doświadczają ludzie możemy dowiedzieć się tylko od nich samych dzięki narracji (więcej: Maruszewski, 2000). Narracja jest traktowana jako materiał pozwalający zrekonstruować wzór indywidualnych przeżyć biograficznych (Rokuszevska-Pawelek, 1996, s. 39).

Metody, w trakcie których zwraca się uwagę na autobiograficzne narracje ludzkie, cieszą się rosnącym zainteresowaniem badaczy wielu dyscyplin społecznych, takich jak socjologia, psychologia, historia czy pedagogika. Wiąże się to z rozwojem teorii i filozofii narracyjności, które w naturalny sposób wkraczają do dyskursu naukowego, dostarczając uzasadnień podejmowanych wyborów metodologicznych (Granosik, 2019, s. 219). W badaniach pedagogicznych wciąż relatywnie rzadko analizie poddawane są doświadczenia autobiograficzne. Ich rozpoznawanie stwarza jednak wiele możliwości. Analizy skupione na doświadczeniach autobiograficznych pełnią szereg ważnych funkcji. Jest to m.in. funkcja wychowawcza, profilaktyczna, demaskatorska, aktywizująca i profilaktyczna (Chodkowska, 2014, s. 131). Narracje autobiograficzne dostarczają określonej wiedzy o jednostce, jej przeżyciach, działaniach, motywacjach i konsekwencjach tych działań oraz o wartościach, aspiracjach itd. Dostarczają równocześnie wiedzy o środowiskach jednostki, o życiu zbiorowym i towarzyszącym mu różnym rodzajom społecznego uczestnictwa. Badania uwzględniające narracje autobiograficzne są bardzo ważne dla rozwoju możliwości poznawczych i aplikacyjnych zarówno pedagogiki w ogóle jak i jej poszczególnych subdyscyplin. Dzięki nim mogą zostać ujawniane zdarzenia, które z różnych względów są trudne do ich bezpośredniego przekazu i/bądź byłyby w takim przekazie mniej przekonujące. Mogą także ujawniać rozmiary i nasilenie trudnych kwestii osobistych oraz wyzwalać aktywność do działań ukierunkowaną na pozytywną zmianę (Chodkowska, 2014, s. 131). Są one istotne w kontekście rozwiązywania problemów i kwestii praktycznych dotyczących wychowania, kształcenia czy integracji, również tych najbardziej palących (tamże).

Wywiady narracyjne, których udzielali uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów, stanowiły nośnik informacji dotyczących doświadczania świata życia codziennego polskiej szkoły. W porządku temporalnym, wyznaczonym przez nich samych, ukazywały (re)konstruowanie rzeczywistości,

osadzonej w specyficznym kontekście migracji uchodźczej. Zarysowały: specyfikę okresu przedemigracyjnego, ucieczki i dotarcia do kraju (pierwszego azylu (w tym pobyt w ośrodkach dla cudzoziemców), osiedlenia się w kraju (stałego) pobytu, a także przeżycia z nimi związane, które towarzyszą dzieciom i młodzieży w trakcie edukacji w polskiej szkole; specyfikę wyboru polskiej szkoły i wejścia w nowe środowisko szkolne; proces (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika; możliwości optymalizacji pracy szkoły w zakresie wspierania procesów edukacji i integracji uczniów ze środowiska uchodźczego.

Kolejną metodą, którą stosowałam na każdym etapie projektu badawczego, jako uzupełniającą, była **obserwacja jakościowa**. Tego typu obserwacja jest prowadzona w naturalnym kontekście obserwowanych działań ludzkich i interakcji. Dzięki niej badacz ma możliwość podążania za naturalnym przebiegiem życia codziennego obserwowanych osób. Pozwala to mu zanurzyć się w ich życiu potocznym, gdzie związki, korelacje oraz przyczyny zjawisk mogą być zaobserwowane bezpośrednio, kiedy się wyłaniają w trakcie obserwacji. Jakościowa obserwacja nie jest zatem ograniczona przez wcześniej ustalone kategorie pomiaru lub możliwych reakcji, ale pozwala na poszukiwanie pojęć i kategorii istotnych z perspektywy osób uczestniczących w badaniach (Konecki, 2000, s. 146). Zdecydowałam się na prowadzenie obserwacji jakościowej od momentu spotkania z uczestnikami badań, na każdym etapie wywiadu narracyjnego, również podczas prezentacji zdjęć. Obserwacja służyła mi przyglądaniu się reakcjom uczestników badań podczas wypowiedzania się o doświadczaniu świata życia codziennego szkoły, o sprawach, sytuacjach, osobach, które w ich rozumieniu były ważne, i stanowiły źródło różnego rodzaju emocji. Przyglądałam się również zachowaniom i reakcjom uczniów podczas przerw międzylekcyjnych (podejmowane działania, interakcje rówieśnicze).

Podsumowując warto podkreślić, że zastosowanie w trakcie zrealizowanego przez mnie projektu badawczego fotografii, wywiadu narracyjnego oraz obserwacji jakościowej, umożliwiło wieloaspektowe rozpoznanie tego, jak specyficzna grupa aktorów społecznych (ze względu na sytuację życiową), jaką stanowiły dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, doświadcza świata polskiej szkoły oraz na czym polega charakter ich uczestnictwa w budowaniu/(re)konstruowaniu jej rzeczywistości. Wykorzystany przeze mnie model partycypacji dzieci i młodzieży Harta umożliwił mi aktywną i dia-

logową organizację procesu badawczego, podczas którego zwracałam uwagę na potrzeby dzieci i młodzieży ze środowiska uchodźczego (związane z ich wiekiem, poziomem znajomości języka polskiego) uczestniczących w badaniach. Implementacja tego podejścia zintensyfikowała udział uczniów ze środowiska przymusowych migrantów w badaniach oraz stworzyła płaszczyznę dbałości o ich podmiotowość i autonomię. Uczniowie w trakcie procesu badawczego pełnili rolę ekspertów w swojej sprawie, posiadających wiedzę na temat kontekstu, w którym doświadczają świata życia codziennego polskiej szkoły. Wątki dotyczące przebiegu badań z zastosowaniem modelu uczestnictwa dzieci i młodzieży Harta oraz zastosowanych metod zostały szczegółowo przedstawione w następnym podrozdziale (3.5. *Dobór i charakterystyka uczestników badań, teren oraz przebieg badań*).

3.5. Dobór i charakterystyka uczestników badań, teren oraz przebieg badań

Korzystając ze swojej wiedzy związanej z wieloletnią pracą na terenie białostockich szkół (praca doradcy międzykulturowego, realizacja projektów edukacyjnych, szkolenia skierowane do nauczycieli itd.) oraz bardzo dobrej znajomości środowiska migracyjnego, zdecydowałam się najpierw na wybór szkół, na terenie których zrealizuję badania, a następnie, zgodnie z przyjętą metodologią teorii ugruntowanej, dobrałam uczestników badań.

Uczestnicy badań zostali dobrani **celowo**. O celowym doborze grupy decydowały trzy czynniki. Był to wiek, status prawny uczniów i ich rodzin, poziom znajomości języka polskiego (umożliwiający swobodną komunikację). W toku procesu badawczego, zgodnie z zasadami **teoretycznego pobierania próbek**, grupa uczestników badań została wewnętrznym zróżnicowana, o czym będzie mowa w następnej części podrozdziału.

W projekcie badawczym wzięło udział piętnastu uczniów w wieku 10–14 (–16 lat, ze względu na opóźnienia edukacyjne), uczęszczających do starszych klas szkoły podstawowej (IV–VIII klasa). Z perspektywy rozwojowej okres nauki w klasach IV–VIII szkoły podstawowej stanowi przejściowy etap rozwojowy. Ma wtedy miejsce powolne wieńczenie okresu dzieciństwa i wkraczanie w okres dojrzewania (więcej: Rękosiewicz, Jankowski, 2014, s. 7–42). Wiek między 10. a 12. rokiem życia to okres późnego dzieciństwa, który przypada

na środkowy wiek szkolny, następnie rozpoczyna się czas dorastania (więcej: Blume, Zembar, 2007). W tym czasie opanowane umiejętności są testowane i wdrażane w kierunku utrwalenia i zautomatyzowania działań. Przejściowość faz rozwojowych skutkuje znacznym zróżnicowaniem poszczególnych kompetencji między uczniami: to, co zostało już włączone do repertuaru zachowań przez jednych, u drugich znajduje się dopiero w strefie najbliższego rozwoju (więcej: Harwas-Napierała, Trempała, 2004).

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów uczestniczący w badaniach zostali objęci ochroną międzynarodową w Polsce (status uchodźcy lub ochrona uzupełniająca) i w momencie badania mieszkali na jej terenie od dwóch do sześciu lat. Z wypowiedzi uczestników badań wynikało, że zarówno oni, jak i ich rodziny traktowali Polskę jako kraj stałego pobytu, tj. taki, z którym wiążą swoją przyszłość. Grupa uczestników badań była różnorodna ze względu na narodowość i przynależność etniczną, religijną, kompetencje komunikacyjne w zakresie posługiwania się językiem polskim oraz doświadczenia migracyjne i edukacyjne. W badaniach wzięło udział dziewięć dziewczyn i sześciu chłopców. Były to osoby narodowości czeczeńskiej, ukraińskiej, Tatarzy krymscy, osoba z rodziny ukraińsko-gruzińskiej (pochodząca z Krymu) o gruzińskiej autoidentyfikacji narodowo-etnicznej. Czeczeni to ludność kaukaska, która zazwyczaj wyznaje islam sunnicki. Grupę osób pochodzących z terenów Ukrainy tworzyli chrześcijanie obrządku prawosławnego, protestanci (baptyści, zielonoświątkowcy), jak i wywodzący się z Krymu Tatarzy krymscy wyznający islam sunnicki. Wśród uczniów pochodzących z terenów Ukrainy były także osoby z polskimi korzeniami.

Cechą łączącą większość badanych uczniów była znajomość języka rosyjskiego oraz to, że okres oczekiwania na uzyskanie ochrony międzynarodowej spędzili w ośrodku(-kach) pobytowym(-ych) dla cudzoziemców. Badania były prowadzone do momentu osiągnięcia **teoretycznego nasycenia**, czyli sytuacji gdy gromadzenie nowych danych nie prowadzi już do teoretycznych spostrzeżeń, ani też nie ujawnia nowych własności głównych kategorii teoretycznych (Charmaz, 2014, s. 147–149).

Badania zostały zrealizowane w dwóch **celowo dobranych podstawowych szkołach publicznych**. O doborze placówek decydowało ich wieloletnie doświadczenie w zakresie pracy z uczniami ze środowiska migracyjnego i tym samym relatywnie duża liczba cudzoziemców wchodzących w skład społeczno-

ści uczniowskiej. Były to dwie spośród wciąż poszerzającej się grupy placówek zlokalizowanych na terenie miasta, które cieszą się zainteresowaniem wśród członków środowiska migracyjnego. Na to zainteresowanie wpływa głównie możliwość uczestnictwa w edukacji wśród Swoich oraz doświadczenie kadry pedagogicznej w zakresie pracy z osobami ze środowiska migracyjnego. Co oznacza, że kadra pedagogiczna od lat pracuje z uczniami pochodzącymi z innych niż Polska krajów, dysponuje wiedzą (choć jej zakres jest zróżnicowany) oraz umiejętnościami metodycznymi w zakresie pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo i wspierania uczniów ze środowisk migracyjnych. W celu zachowania anonimowości szczegółowa charakterystyka szkół, ich numery oraz adresy nie zostały przedstawione w książce.

Placówki, w których odbywały się badania, są zlokalizowane na terenie Białegostoku – miasta pogranicza kulturowego, położonego na terenie północno-wschodniej Polski. Białystok od wieków zamieszkują mniejszości narodowe (Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Rosjanie) i etniczne (Romowie, Tatarzy). W mieście mieszkają również cudzoziemcy, głównie narodowości białoruskiej, czeczeńskiej, ukraińskiej (w tym Tatarzy krymscy) o statusie migrantów zarobkowych oraz objęci międzynarodową lub krajową ochroną lub aplikujący o taką ochronę, co wiąże się z lokalizacją na jego terenie ośrodka pobytowego dla cudzoziemców.

W ostatnich latach na terenie miasta w szkolnej edukacji partycypowało kilkaset osób, w tym najwięcej na etapie szkoły podstawowej. Szczegółowe dane ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Dane dotyczące liczby uczniów cudzoziemskich w szkołach wg statystyk prowadzonych przez Miasto Białystok

Rok szkolny	Szkoły podstawowe	Szkoły ponadpodstawowe	Szkoły specjalne
2017/2018	344	25	5
2018/2019	425	50	6
2019/2020	521	101	12
2020/2021	412	131	8

Źródło: opracowanie na podstawie danych Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku.

Z moich wieloletnich doświadczeń związanych z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo wynika, że w mieście poszerza się grupa szkół podstawowych chętnie wybieranych przez dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji oraz ich rodziców. Wiąże się to z tym, że do coraz większej liczby szkół podstawowych uczęszczają osoby ze środowiska migracyjnego. Są to częściej uczniowie pochodzący z Białorusi i Ukrainy, których rodzice zdecydowali się (w/po 2015 roku) na migrację do Polski głównie ze względów ekonomicznych. A więc w coraz większej liczbie placówek osoby ze środowiska migracyjnego mogą spotkać Swoich, co w wielu przypadkach stanowi istotne źródło wsparcia. Z perspektywy większościowej natomiast jednostki o statusie migranta coraz częściej postrzegane są w kategoriach Innego, a nie Obcego. Badania na temat doświadczania rzeczywistości polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska migracyjnego, przeprowadzone przeze mnie w 2021 roku (więcej: Młynarczuk-Sokołowska, 2022) na terenie czterech białostockich szkół pokazują, że w przypadkach niektórych rodzin migracja motywowana czynnikami ekonomicznymi łączy się z doświadczeniami zagrożenia własnego bezpieczeństwa, zdrowia lub w życia w kraju ojczystym. Jednak wiele osób nie decyduje się na wszczęcie tzw. procedury azylowej w związku z tym, że bywa ona czasochłonna i wiąże się z doświadczeniem pewnego rodzaju okresu zawieszenia (m.in. wyłączenie z aktywności zawodowej).

Przystępując do badań, ze względu na wieloletnią pracę na terenie białostockich szkół, znałam środowisko placówek zaklasyfikowanych do badań. Mam tu na myśli ich kulturę, przestrzeń, kadre pedagogiczną (dyrekcję, nauczycieli, pedagogów, pracujących na ich terenie asystentów międzykulturowych/pomocę nauczycieli) oraz wielu uczniów. Jedną ze szkół znałam bardzo dobrze, drugą słabiej, jednak była to również placówka, z którą współpracowałam w okresie poprzedzającym badania.

Już na samym początku badań wprowadziłam strategię teorii ugruntowanej (teoretyczne pobieranie próbek, w tym wstępne). W celu przeprowadzenia (wstępnego) pobierania próbek poprosiłam dwóch uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, którzy spełniali wcześniej przedstawione kryteria celowego doboru próby, o zrobienie zdjęć w przestrzeni szkoły w miejscach z różnych powodów dla nich istotnych, a następnie o udzielenie wywiadu na temat ich doświadczania rzeczywistości polskiej szkoły. Badania rozpoczęłam od rozmów z chłopcami pochodzącymi z Ukrainy, którzy w toku edukacji

w polskiej szkole doświadczyli wielu trudności, jednak zdołali sobie z nimi poradzić. Zarówno podczas robienia zdjęć, jak i wywiadu uczniom towarzyszył duży entuzjazm. To umożliwiło wstępną weryfikację przez praktykę wybranej przeze mnie strategii oraz metod badawczych. Następnie grupę uczestników badań poszerzyłam o uczennice narodowości ukraińskiej i czeczeńskiej, które również doświadczyły trudności szkolnych (w tym drugoroczności). Ale w związku z faktem, że interesowało mnie to, jak doświadczają codzienności polskiej szkoły dzieci i młodzież osiągający (bardzo) dobre wyniki w nauce, pochodzący z krajów o różniącej się od siebie sytuacji społeczno-politycznej, o odmiennym pochodzeniu etnicznym, narodowym i religijnym, postanowiłam zaangażować do badań takie osoby. Pomogła mi w tym dobra znajomość środowiska przymusowych migrantów, asystenci międzykulturowi, pedagodzy szkolni oraz sami uczniowie. W kolejnych wywiadach wzięły udział dzieci i młodzież z dobrymi i bardzo dobrymi osiągnięciami w nauce, pochodzący z Krymu (o zróżnicowanej identyfikacji narodowo-etnicznej) i Ukrainy. Później rozpatrywałam np. kategorię uczniów, którzy przed rozpoczęciem nauki znali podstawy języka polskiego oraz tych, którzy w szkole zetknęli się z nim po raz pierwszy itd. W trakcie prowadzonych prac badawczych zwracałam uwagę na różnice i podobieństwa pomiędzy przypadkami. Uważnie przyglądałam się zasobom zawartym w danych empirycznych. Systematycznie wyodrębniałam poszczególne kategorie oraz poszerzałam już przeze mnie odkryte i na tym właśnie polegało teoretyczne pobieranie próbek w przypadku realizowanego projektu badawczego.

Realizację badań poprzedzały spotkania z ich uczestnikami. W związku z zastosowaniem teoretycznego pobierania próbek, które wiąże się ze stopniowym dobieraniem uczestników do badań, z częścią osób spotkałam się indywidualnie, a z częścią w parach lub grupowo. Spotkania służyły (bliższemu) poznaniu uczniów i/lub stworzeniu psychicznego poczucia bezpieczeństwa oraz prezentacji celu, procedury badań oraz uzyskaniu świadomej zgody uczniów i ich rodziców na udział w badaniach itd. W ich trakcie wyjaśniałam uczniom, na czym będzie polegać udział w badaniach, tj. fotografowanie oraz wywiad (w tym jego etapy), z uwzględnieniem kwestii zasadności i potrzeby uważania głosu dzieci i młodzieży oraz wykorzystania jego wyników. Omówiłam specyfikę partycypacyjnej strategii gromadzenia danych, podkreślając, że mimo faktu, iż badania stanowią moją inicjatywę, czyli osoby dorosłej,

każdy z uczestników badań ma możliwość podejmowania różnego rodzaju decyzji w trakcie procesu badawczego (szósty poziom partycypacji w procesie badawczym według koncepcji Rogera Harta, więcej: podrozdział 3.4. *Model procesu badawczego...*). Podjęłam również wątek kwestii etycznych, wyjaśniając m.in. uczniom, że mają oni również prawo do niepartycypowania (więcej: podrozdział 3.7. *Kwestie etyczne*). Spotkania miały miejsce w bezpiecznej i „neutralnej” przestrzeni, na terenie szkół. Najczęściej była to sala, w której nie odbywały się zajęcia, lub zaplecze szkolne. Były to pomieszczenia tylko do dyspozycji mojej oraz uczniów, do których nie wchodził nauczyciele ani inne osoby z personelu szkoły. Rozważałam również realizację badań w innych miejscach, na przykład w przestrzeni jednej z organizacji pozarządowych wspierających uchodźców oraz w mieszkaniach prywatnych, jednak po pierwszych wywiadach stwierdziłam, że nie jest to konieczne. Z obserwacji prowadzonych podczas spotkań poprzedzających realizację badań, jak i w ich trakcie wynikało, że uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów, przebywając ze mną, mieli poczucie autonomii i bezpieczeństwa. Swobodnie, adekwatnie do poziomu swoich kompetencji językowych, wypowiadali się w trakcie wywiadu. W moim odczuciu było to m.in. związane z moją pracą na terenie szkół z okresu poprzedzającego badania. Oznacza to, że ze względu na wieloletnią aktywność społeczną na terenie wybranych szkół oraz ośrodka pobytowego dla cudzoziemców część uczniów w mniejszym lub większym stopniu mnie bezpośrednio lub pośrednio znała/kojarzyła. Ze wstępnych rozmów z dziećmi i młodzieżą wynika, że ci, którzy mnie nie znali, przekazywali sobie informacje (o charakterze rekomendacji) na mój temat oraz realizowanych przeze mnie badań koleżankom i kolegom ze środowiska uchodźczego. W kontekście powyższego, realizując badania, w pewnym sensie miałam **status badaczki wewnątrznej**. Dzięki temu w toku procesu badawczego nie towarzyszyły mi obawy, że badania prowadzone na terenie szkół wśród grupy wrażliwej, jaką są dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, mogłyby powodować opór i ukrywanie pewnych informacji oraz wpływać na wyniki badań. Zaproszeni do badań uczniowie (poza jednym, który odmówił w nich udziału) wyrazili pełną gotowość do tego, żeby opowiedzieć mi o swoich doświadczeniach związanych z funkcjonowaniem w świecie polskiej szkoły.

Proces badawczy rozpoczął się od tego, że uczniowie zostali poproszeni (mając pełną swobodę wyboru) o zrobienie zdjęć w przestrzeni szkoły oraz jej

otoczeniu tych miejsc, które są dla nich ważne z różnych względów, w tym miejsc, sytuacji lubianych przez nich, jak i tych, których nie lubią itd. To było ich główne zadanie do wykonania. Zgodnie z Modelem partycypacji dzieci i młodzieży Harta (1979) uczestnicy badań mieli pełną autonomię w zakresie wyboru miejsc i wykorzystania zdjęć. To od nich w pełni zależało, które miejsca wybiorą, czym będą wykonywać zdjęcia (telefon, aparat), jak będą wykonywać zdjęcia (technika) i jakie znaczenie nadadzą treści robionych zdjęć w toku procesu interpretacyjnego. Czas na ich przygotowanie oraz sposób prezentacji (ekran telefonu, aparatu, notebook) zostały ustalone z uczestnikami badań na podstawie ich indywidualnych potrzeb. Niektóre osoby wykonywały zdjęcia w ciągu jednego tygodnia, inne deklarowały chęć natychmiastowego ich zrobienia (co zajmowało około pół godziny) i prezentacji.

Wykonanie zdjęć w przestrzeni szkoły oraz jej otoczeniu nie sprawiało problemów uczniom ze środowiska przymusowych migrantów. Po zakończeniu etapu robienia zdjęć uczniowie zostali poproszeni w toku wywiadu o zaprezentowanie tych fotografii, które ich zdaniem należą do najważniejszych. Wybrane przez uczniów zdjęcia stanowiły punkt wyjścia do narracji na temat ich treści, z uwzględnieniem spontanicznie pojawiających się wątków o charakterze autobiograficznym. Każda narracja rozpoczynała się od prośby o przedstawienie się oraz opowiedzenie swojej historii. Każdy wywiad rozpoczynałam od pytania inicjującego („Opowiedz, proszę, jak to się stało, że jesteś tu dziś, w tej szkole”). Następnie, w swoim tempie, uczestnicy badań dochodzili do momentu prezentacji wykonanych przez siebie zdjęć (o co ich prosiłam), co było czynnikiem podejmowania, w porządku temporalnym, wielu wątków związanych ze szkolną codziennością. Ścisłe wiązały się one z kolejnymi elementami świata szkoły, takimi jak interakcje czy czas. Tym samym w naturalny sposób obejmowały mające miejsce w szkole sytuacje, rytuały itd., konstruujące rzeczywistość jej świata codziennego.

Na etapie zadawania pytań osoby uczestniczące w badaniach zostały poproszone o rozwinięcie niektórych wypowiedzi oraz wypowiedzenie się na temat tego, czy i w jaki sposób chciałyby zaprezentować elementy swojej kultury i wiedzy o kraju pochodzenia w przestrzeni szkoły (gazetki szkolne, gablotki, itp.). Pytanie to wydawało mi się dość ważne, gdyż przestrzeń szkół, do których uczęszczali, miała monokulturowy charakter. Oznacza to, że jej ikonosfera manifestowała głównie polskość. Tworzyły ją przede wszystkim

gazetki poświęcone patronowi szkoły, polskiej literaturze, świętom narodowym i religijnym itd. We wcześniejszych wypowiedziach uczestników badań nie pojawiały się również żadne wątki dotyczące potrzeby włączania elementów własnej przynależności kulturowej do przestrzeni szkoły. Narracje dzieci i młodzieży mające miejsce w tej części wywiadu umożliwiły rozwinięcie niektórych wątków pojawiających się we wcześniejszych jego częściach (np. kwestie tożsamości). Na tym etapie uczestnicy badań zostali również poproszeni o wypowiedzenie się na temat działań, które mogłyby przyczynić się do zwiększenia ich szkolnego dobrostanu psychicznego i optymalizacji procesu edukacji szkolnej. Wywiady zrealizowane w trakcie prezentowanego w książce projektu badawczego trwały od dwudziestu siedmiu minut do jednej godziny. Wszystkie relacje rejestrowałam za pomocą dyktafonu. Następnie były one transkrybowane na podstawie uproszczonej wersji transkrypcji Gail Jefferson (2004) oraz zakodowane i przeanalizowane zgodnie z wymogami teorii ugruntowanej. Dokonałam również transkrypcji treści zdjęć wykonanych przez dzieci i młodzież uczestniczącą w badaniu. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, na podstawie ich wypowiedzi, z uwzględnieniem analizy treści literatury przedmiotu oraz moich wieloletnich doświadczeń, został skonstruowany, zawarty w ostatniej części monografii, *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego*, zaprezentowany w formie propozycji rozwiązań metodycznych.

3.6. Rodzaje danych i metody analizy materiału badawczego

Doświadczenia dzieci i młodzieży związane z poszczególnymi etapami uchodźczego szlaku mają dla nich osobiste znaczenie. Wiążą się z zaangażowaniem myśli, emocji, uczuć, w interpretację zjawisk, obiektów i ludzi, których napotykają na swojej drodze. W ramach prowadzonych analiz doświadczenie przymusowej migracji było przeze mnie rozumiane jako doświadczenie autobiograficzne z potencjałem edukacyjnym, które może stanowić źródło uczenia się na wielu różnych płaszczyznach i tym samym poznawania nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz siebie.

Prace analityczne, których rezultaty zostały zaprezentowane w książce, zostały zrealizowane na podstawie trzech rodzajów **materiałów empirycznych**. Należały do nich: **treści wywiadów narracyjnych**, **zdjęć** oraz **notatek**

z **obserwacji**. Przy czym należy podkreślić, że podstawowe źródło informacji na temat doświadczenia świata szkoły przez uczniów ze środowiska migracyjnego, stanowiły **treści wywiadów narracyjnych**. Treści zdjęć były punktem wyjścia do analiz narracji dzieci i młodzieży na temat szkolnej przestrzeni, a także innych związanych z nią wątków dotyczących interakcji i czasu doświadczanego w świecie szkoły. Materiał empiryczny zebrany w toku prowadzonych przeze mnie obserwacji, które zrealizowałam na terenie szkół w okresie trwania badań, w toku wywiadów oraz przerw międzylekcyjnych, pełnił funkcję uzupełniającą. Stanowił on jednak cenny komentarz do wątków pojawiających się w trakcie wywiadów. Wobec tego w procesie generowania teorii, podstawowym materiałem do analiz, wytwarzającym **kontekst odkrycia** były treści **wywiadów narracyjnych** dotyczących doświadczenia świata polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Doświadczenie szkolnej rzeczywistości było przeze mnie rozumiane jako proces, podczas którego jednostka intensywnie uczy się (zarówno świadomie, jak i nieświadomie), nabywa nową wiedzę o świecie, umiejętności i kompetencje, i jednocześnie poznaje szkołę i siebie oraz (re)konstruuje pełnione w niej role (ucznia i rówieśnika). Kontekst odkrycia został pogłębiony dzięki analizie materiałów wizualnych (zdjęć), a także obserwacji jakościowej.

Materiał empiryczny (treści wywiadów, zdjęć oraz notatek z obserwacji) został poddany analizie zgodnie z zasadami analizy danych w teorii ugruntowanej. Prace badawcze przeplatały się z pracami analitycznymi. W procesie badawczym wykorzystałam procedurę **teoretycznego pobierania próbek (w tym wstępnego) i metodę ciągłego porównywania** (zob. podrozdział 3.2. *Specyfika metodologii...*). Badania rozpocząłam (wstępnym) pobieraniem próbek. W tym celu poprosiłam dwóch uczniów pochodzenia ukraińskiego ze środowiska przymusowych migrantów, którzy w trakcie edukacji w polskiej szkole borykali się z wieloma trudnościami w nauce, o zrobienie zdjęć w przestrzeni szkoły (które uważają z różnych powodów za ważne). Następnie zwróciłam się do nich z prośbą o udzielenie wywiadu na temat ich doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w polskiej szkole. Po czym grupę uczestników badań poszerzyłam o uczennice narodowości ukraińskiej i czeczeńskiej, które również doświadczyły trudności szkolnych (w tym drugoroczności). W związku z tym, że interesowało mnie to, jak doświadczają codzienności polskiej szkoły dzieci i młodzież, których osiągnięcia w nauce należą do bardzo dobrych i dobrych,

pochodzący z krajów o różniącej się od siebie sytuacji społeczno-politycznej i tym samym cechują się odmienną przynależnością etniczną, narodową i religijną, postanowiłam zaangażować do badań takie osoby. W trakcie prowadzonych prac analizowałam różnice i podobieństwa pomiędzy przypadkami. Wtedy zaczęłam systematycznie poszerzać kategorie, co stanowiło teoretyczne pobieranie próbek.

Analizując materiał empiryczny w hermeneutyczny sposób, sumiennie i wielokrotnie przyglądałam się zebranym danym, zwracając uwagę zarówno na zawarte w nim szczegóły, jak i całość. Prace analityczne rozpocząłam od analizy treści wywiadów zrealizowanych wśród dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów. W ramach procedur analitycznych dokonałam kodowania wstępnego (otwartego) oraz skoncentrowanego (selektywnego). Żeby dotrzeć do danych, które w przypadku braku pojęć mogłyby zostać pominięte, posługiwałam się pojęciami uczulającymi. W toku kodowania przyglądałam się danym, a następnie wyodrębniałam/rozwickałam ugruntowane w danych pojęcia, które w teorii ugruntowanej nazywane są kategoriami (por. Charmaz, 2009, s. 128).

Porównywałam ze sobą różne przypadki, zdarzenia, zjawiska w celu ustalenia tego, co je wiąże, i określenia tego, co jest wspólne w różnych sytuacjach. Zestawiałam pojęcia z innymi jeszcze empirycznymi przypadkami, generując teoretyczne nowe właściwości danego pojęcia. Porównywałam jednocześnie ze sobą pojęcia, by dopasować je do zebranych wskaźników, integrowałam je w hipotezy, czyli tezy mające na celu odzwierciedlenie empirycznie wygenerowanych powiązań łączących ze sobą poszczególne kategorie, z uwzględnieniem warunków ich występowania (por. Konecki, 2000, s. 31).

Materiał empiryczny analizowałam etapowo. Kodowanie wstępne wiersz po wierszu, stanowiło czynnik konceptualizacji idei. Następnie przeprowadziłam kodowanie skoncentrowane, które umożliwiło dzielenie, sortowanie i syntezywanie bogatego materiału empirycznego oraz skupienie się na tych zmiennych (przypadkach), które odnoszą się do centralnej kategorii analitycznej (Charmaz, 2009, s. 28). Po podjęciu decyzji o wyborze do analizy danej kategorii specyfikowałam jej własności, przygotowując do tego specjalne karty kodowe (Konecki, 2000, s. 54). Po przygotowaniu kart kodowanych zapisywałam na nich przypadki, odnoszące się do własności danej kategorii, do momentu, aż byłam przekonana, że kategoria jest nasycona. Oznacza to, że nie pojawiają się

już nowe wskaźniki (czyli przypadki), a także wskaźniki z wyłaniającym się pojęciem (por. Glaser, 1978, s. 62), by w ten sposób maksymalnie wyspecyfikować kategorię oraz dopasować nazwę kategorii do wskaźników (por. Konecki, 2000, s. 55). Łącząc kategorie w hipotezy jednocześnie dokonywałam kodowania teoretycznego (tamże). Każdy wywiad wraz z zaprezentowanymi podczas niego fotografiami traktowałam jako jedną, spójną wypowiedź, zawierającą w sobie specyficzny przypadek oraz problemy do porównań i analiz. W trakcie prac analitycznych pisałam również noty teoretyczne (Charmaz, s. 97–106). Początkowo sporządzałam je bezpośrednio w trakcie kodowania, w postaci notatek do określonych partii danych empirycznych, zawartych w komentarzach. Po czym noty odnoszące się do poszczególnych własności składających się na opis danej kategorii wycinałam i składałam na poszczególne karty kodowe, opisując każdą kategorię z osobna.

W prezentowanym w książce projekcie badawczym zdjęcia dotyczące przestrzeni szkoły (jeden z elementów świata życia) miały zainicjować proces narracji na temat doświadczania świata polskiej szkoły, z uwzględnieniem innych elementów szkolnej codzienności, takich jak interakcje czy czas. I rzeczywiście to zamierzenie zostało spełnione. Zdjęcia zaprezentowane przez uczniów miały charakter czysto dokumentacyjny. Ukazywały głównie drzwi sal lekcyjnych, elementy korytarzy szkolnych, boisk itd. Na zdjęciach nie pojawiały się sekwencje pewnych wydarzeń, interakcje, inni uczniowie oraz nauczyciele. Wynikało to głównie z indywidualnego trybu wykonywania zdjęć, najczęściej w trakcie trwania zajęć lekcyjnych. W celu zachowania anonimowości szkół, które zostały zaklasyfikowane do badań oraz osób które pojawiały się na nich, a także stanowiska uczestników badań, których część wahała się wypowiadając się na temat możliwości publicznego udostępnienia zdjęć, nie zostały one zaprezentowane w książce. Analizie poddałam treści zdjęć w ścisłym powiązaniu z narracjami na temat poszczególnych miejsc. Rozpoczęłam od dokonania analizy treści zdjęć, zgodnie z zasadami wizualnej teorii ugruntowanej (więcej: Konecki, 2005; Sztompka, 2006). Analiza materiału empirycznego pozwoliła mi dokładnie przyjrzeć się treści zdjęć i tym samym uchwycić różnice i podobieństwa pomiędzy poszczególnymi przypadkami, co następnie przełożyło się na wyodrębnienie typologii miejsc w przestrzeni szkoły, które były ważne z perspektywy uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji. W toku prac analitycznych wyłoniłam kategorie analizy miejsc, które stanowiły jednocześnie kryterium

różnicowania leżącej u podstaw zaprezentowanej w książce typologii miejsc w przestrzeni polskiej szkoły (więcej: 4.9. *Przestrzeń w świecie szkoły...*). Pod uwagę brałam rodzaj oraz znaczenie nadane poszczególnym miejscom przez uczniów ze środowiska uchodźczego w kontekście doświadczeń jednostkowych. Zdjęcia analizowałam według porządku: treść zdjęcia – treść narracji na jego temat (w tym doświadczenia uczniów – sytuacje społeczne, relacje międzyludzkie, emocje) – wartość i znaczenie miejsca (nadawane przez uczniów przez pryzmat ich doświadczeń).

Kategorie wyprowadzone z analizy treści zdjęć pokrywały się z tymi wyodrębnionymi z analizy narracji na ich temat. Poza tym warto podkreślić, że wypowiedzi uczniów ze środowiska przymusowych migrantów dotyczące treści zdjęć (związanych z przestrzenią polskiej szkoły), uruchomiły szereg pokrewnych wątków, które pozwoliły mi na wyodrębnienie wielu innych kategorii analitycznych dotyczących świata życia codziennego szkoły umożliwiających (re)konstrukcję ich doświadczenia szkolnej codzienności. Należały do nich m.in. nauka języka polskiego jako obcego, obawa przed dyskryminacją, dyskryminacja ze strony polskich rówieśników, sposoby radzenia sobie z własną przynależnością kulturową itd.

Na końcu analizie poddawałam dane zebrane w toku swobodnej obserwacji jakościowej, które były zawarte w sporządzonych przez mnie luźnych notatkach. Analizowałam dane zebrane podczas wywiadów, zwracając uwagę na zachowania i reakcje uczniów oraz te związane ze spędzaniem przez uczniów przerw międzylekcyjnych (podejmowane działania, interakcje rówieśnicze). Do prowadzonych przez siebie analiz włączałam również spostrzeżenia wynikające z wieloletniej działalności praktycznej na terenie szkół (praca doradcy międzykulturowego, realizacja projektów edukacyjnych, szkolenia skierowane do nauczycieli). Pełniły one funkcję komentarza wynikającego z własnych doświadczeń zawodowych. Chciałabym podkreślić, że podczas prowadzonych przeze mnie analiz własne doświadczenia pełniły uzupełniającą funkcję.

Ze względu na specyfikę podjętego tematu oraz wybraną metodologię, zdecydowałam się na przedstawienie trajektorii konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. Trajektoria jest niezwykle użytecznym technicznym terminem pozwalającym uwzględnić procesualny wymiar ludzkiego działania (Konecki,

2000, s. 43). Trajektorium określa przebieg jakiegoś doświadczanego przez jednostki zjawiska i jego ewolucję w czasie (Strauss, 1993, s. 53–54). Jego rozwój następuje za pomocą działań i interakcji. Przy czym nie wyłącza się ono automatycznie, ani też nie jest automatycznie zdeterminowane poprzez społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe i inne uwarunkowania. W związku z tym, że jest to proces, jest ono stopniowo kształtowane przez aktorów na poziomie interakcji (Konecki, 2000, s. 43). W kontekście badań własnych trajektorię rozumiałam jako linię przedstawiającą doświadczanie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów w toku którego konstruuje oni jej rzeczywistość (w tym rolę ucznia i rówieśnika). Przy czym należy podkreślić, że linia ta była obudowana licznymi wydarzeniami i towarzyszącymi im zachowaniami (bez rozróżnienia na te formalne i nieformalne) oraz faktami z biografii uczestników badań. Docierałam do działań doświadczanych przez uczniów ze środowiska uchodźczego w sytuacjach mających miejsce na różnych etapach procesu stawania się uchodźcą (oś analizy), a także znaczeń, jakie im oni nadają. Przyglądałam się uważnie, jak dzieci i młodzież adaptują się do nowych realiów społeczno-kulturowych.

Decydując się na analizę temporalną brałam pod uwagę to, że doświadczanie codzienności szkoły jest uwikłane w rozstrzygnięcia czasowo-procesualne. Sieć temporalnych relacji można nazwać łańdżem temporalnym, u którego podstaw leży pojęcie procesu (Glaser, Strauss, 1968, s. 5, 150–151). Analiza temporalna była związana z rozpoznaniem doświadczania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, osadzonego w szerszym świecie, konstruowanym na poszczególnych etapach stawania się uchodźcą. Analiza narracji uczestników badań pozwoliła mi na wyodrębnienie następujących etapów konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, nakładających się na proces stawania się uchodźcą:

1. Etap przedemigracyjny
2. i 3. Etap ucieczki i dotarcia do kraju (pierwszego) azylu na które przypadają:
 - a. zamieszkanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców;
 - b. podjęcie decyzji o wyborze szkoły;
 - c. wejście w nowe środowisko szkolne.
4. Etap osiedlania się w kraju (stałego) pobytu z którym wiązała się (re)konstrukcja roli ucznia i rówieśnika.

W kontekście problematyki podjętej w niniejszej monografii, szczególne miejsce poświęcałam etapowi dotarcia i pobytu w kraju (stałego) pobytu, a tam funkcjonowaniu w świecie polskiej szkoły ((re)konstrukcja roli ucznia i rówieśnika).

Poszczególne etapy uchodźstwa (tj. faza przedemigracyjna, etap ucieczki, dotarcia do kraju (pierwszego) azylu, osiedlenia się w kraju (stałego) pobytu) oraz wydarzenia i sytuacje w nie wpisane zmieniły bieg życia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów oraz ich rodzin. Wydarzenia i sytuacje mające miejsce na poszczególnych etapach uchodźczej ścieżki miały tzw. potencjał trajektoryjny (por. Schütze, 1997, s. 21; Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 18). Na potencjał trajektoryjny składały się zachowania wymuszone różnymi sytuacjami społecznymi – w tym przypadku związane z funkcjonowaniem w świecie ośrodka pobytowego dla cudzoziemców oraz szkole, które wywoływały całą gamę emocji (o różnym nasileniu i zabarwieniu); nową wiedzę i umiejętności (potoczną, nabywaną w szkole, niezbędną do funkcjonowania w nowych realiach społeczno-kulturowych); w wielu sytuacjach powodowały powstrzymywanie się od korzystania z dotychczasowej wiedzy i umiejętności; wymuszały określone postawy społeczne itd. Z perspektywy biografii poszczególnych jednostek potencjał trajektoryjny stanowi siłę sprawczą, która (re)konstruuje ścieżki życiowe dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa (w tym świat życia codziennego szkoły). Wydarzenia, procesy i działania konstruujące trajektorię świata życia codziennego szkoły dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w celu ukazania zachodzących pomiędzy nimi związków zostały zaprezentowane również w formie diagramu zależnościowego „Doświadczenie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów” (zob. rycina 4, s. 402).

W toku przygotowywania się do realizacji zaprezentowanego w książce projektu badawczego maksymalnie zminimalizowałam prekonceptualizację badań. Przystępując do badań byłam bardzo dobrze zorientowana w literaturze przedmiotu dotyczącej problematyki uchodźstwa, ze względu na wieloletnie zainteresowanie tematem oraz kwestiami adaptacji społeczno-kulturowej osób doświadczających migracji. Z literaturą dotyczącą codzienności świata szkoły zapoznałam się natomiast dopiero po wygenerowaniu większości kategorii. Dzięki temu podejściu analitycznemu zdołałam uniknąć koncentrowania się

na określonym typie danych, w związku z czym kategorię codzienność szkoły traktowałam jako otwarty projekt badawczy.

Pragmatyczne korzenie konstruktywizmu zachęcają badacza do konstruowania interpretacji badanych światów (Charmaz, 2014, s. 236). W toku prac interpretacyjnych i analitycznych, została przeze mnie wyłoniona **teoria w ujęciu konstruktywistycznym, w formie tez czyli twierdzeń popartych empirycznymi argumentami** (więcej: podrozdział 3.2. *Specyfika metodologii...*) oraz **Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego zaprezentowany w postaci propozycji rozwiązań metodycznych**. Ze względu na podjętą problematykę skupiłam się przede wszystkim na tych elementach szkolnej rzeczywistości dzieci i młodzieży (w kontekście zachodzących w czasie procesów), które uznali oni za ważne. Zgodnie z przyjętym w ramach projektu badawczego, konstruktywistycznym podejściem, zaprezentowana w monografii teoria ma płynny i otwarty charakter, cechujący się pragmatyzmem. Została skonstruowana dzięki zaangażowaniu dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, którzy podjęli trud narracji na temat doświadczania przez nich świata polskiej szkoły, oraz mojemu. Przedstawiona w książce teoria obejmuje stanowisko wszystkich osób zaangażowanych w proces badawczy, czyli uczestników badania, oraz mój, jego realizatorki. Nie stanowi zamkniętej całości, a może być punktem wyjścia do jej rozwijania w toku kolejnych projektów badawczych. Poza tym, dzięki podejściu konstruktywistycznemu, możliwe jest ustalenie przez innych badaczy i decydentów granic użyteczności tej teorii, a także określenie, czy i gdzie warto ją zmodyfikować.

3.7. Kwestie etyczne

Kwestie etyczne badań z dziećmi i młodzieżą/wśród dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów są niezwykle ważnym elementem organizacji i realizacji procesu badawczego. Dzieci i młodzież doświadczający przymusowej migracji ze względu na wiek oraz sytuację życiową należą do grup wrażliwych, szczególnie podatnych na wyrządzenie krzywdy. Kontrowersje budzą działania badawcze, które służą jedynie celom badawczym postawionym przez badaczy je inicjujących lub realizujących. Oczywiście nie oznacza to, że nie jest możliwe prowadzenie badań wśród osób doświadczających uchodźstwa (w tym dzieci),

a powstrzymywanie się od analiz empirycznych w tym obszarze można by uznać za działanie z natury nieetyczne (Kilpatrick, 2004, s. 361–362). Większość osób ze środowiska przymusowych migrantów obarczona jest większym lub mniejszym bagażem trudnych przeżyć wiążących się z okresem poprzedzającym wyjazd/ucieczkę z ojczystego kraju. Dlatego też bezdyskusyjny jest fakt, że realizacja badań w tej grupie /z udziałem tej grupy społecznej wymaga ogromnej wrażliwości badacza oraz bardzo dobrej znajomości rzeczywistości przymusowych migrantów.

W kontekście powyższego, w celu wyodrębnienia zasad etycznych regulujących organizację i przebieg prowadzonego przeze mnie projektu badawczego, dokonałam analizy treści literatury przedmiotu z uwzględnieniem refleksji/wskazówek badaczy realizujących badania wśród/z osobami doświadczającymi uchodźstwa. Z jednej strony analizowane przeze mnie zalecenia/wytyczne były zbieżne w wielu miejscach, z drugiej wzajemnie się uzupełniały.

W toku projektowania oraz realizacji prezentowanego w książce projektu badawczego odwoływałam się do założeń Negocjacyjnego Modelu Procesu Badawczego (więcej: Pittaway, Bartolomei, Hugman, 2010) oraz Koncepcji partycypacji dzieci i młodzieży Harta (1979), które umożliwiły mi określenie stopnia zaangażowania uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w proces badawczy, czynienie go dialogowym i tym samym szanującym ich autonomię i podmiotowość. Poniżej zostały przedstawione standardy etyczne, którymi kierowałam się na poszczególnych etapach projektu badawczego.

Należy zacząć od tego, że w realizację badań wśród osób doświadczających uchodźstwa wpisane jest ryzyko ponownego zranienia. W związku z tym badacz, który planuje pracę wśród tej wrażliwej grupy, powinien analizie poddać zyski i straty, z którymi może się wiązać proces badawczy (Pittaway, Bartolomei, Hugman, 2010, s. 229–251). Niezbędne jest więc solidne, refleksyjne przygotowanie się do badań wśród dzieci i młodzieży/z dziećmi i młodzieżą ze środowiska przymusowych migrantów oraz współpracy z ich rodzicami/opiekunami. Moje doświadczenia wynikające z wieloletniej realizacji badań z uczniami/wśród uczniów ze środowiska przymusowych migrantów pokazują, że profesjonalizm badawczy w tym zakresie, poza wiedzą teoretyczną oraz metodologiczną, wiąże się z wcześniejszym poznaniem ich świata w toku bezpośrednich doświadczeń i obserwacji polegających na bezinteresownym

„byciu” z ludźmi. W moim odczuciu priorytetem jest podmiotowe podejście do uczestników procesu badawczego, dbałość o ich autonomię i dobrostan psychiczny oraz stworzenie bezpiecznej płaszczyzny do dzielenia się własnymi spostrzeżeniami, opiniami, doświadczeniami itd. W związku z tym badacz powinien starannie i odpowiedzialnie zaplanować poszczególne elementy prowadzonych badań i podjąć próbę przewidywania potencjalnych trudności, wynikających z powrotu przez badanych do (trudnych) wydarzeń z ich życia lub konfrontacji z nieprzyjemnymi sytuacjami (więcej: Babbie, 2011, s. 516).

Etyczną i bezpieczną realizację badań wśród dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów stworzyło mi korzystanie z założeń negocjacyjnego modelu procesu badawczego (Pittaway, Bartolomei, Hugman, 2010, s. 229–251; Mackenzie, McDowell, Pittaway, 2007, s. 299–319; Darling, 2014, s. 201–212). Jego immanentnym elementem jest dialogowa relacja pomiędzy badaczem a uczestnikami procesu badawczego oraz dbałość o autonomię i podmiotowość osób uczestniczących w badaniach na każdym etapie. Zasadą, która leży u podstaw negocjacyjnego modelu procesu badawczego, jest szacunek do drugiego człowieka, niezależnie od sytuacji, w której się znajduje. Model ten opiera się na założeniu, że badani mogą stać się równoprawną stroną procesu badań, jak również mają możliwość jego kontrolowania. Negocjacyjny model procesu badawczego pozwala na lepsze rozumienie procesów zachodzących w toku badań oraz negocjowanie zasobów (informacje, wiedza, obrazy), które zostaną wykorzystane po zakończeniu procesu badawczego. Negocjacje mogą podlegać warunki nawiązanej relacji, role, w jakich występują strony procesu badawczego, zadania, jakie mają do wykonania, obowiązki, zakres kontroli (danych, a także materiałów do upublicznienia), interpretacje (oznaczające pogłębienie interpretacji ze strony badanych), a także do pewnego stopnia wnioski (dbanie o dobre imię grupy, rodziny czy jednostek). Korzystanie z modelu negocjacyjnego uzasadnia się również zwyczajnym pragmatyzmem komunikacyjnym, który opiera się na założeniu, że nieporozumienia mogą zostać wyeliminowane dzięki stworzeniu przestrzeni komunikacji oraz możliwości rozwiązywania praktycznych problemów na bazie konsensusu. Dlatego też zgoda na udział w badaniach nie ma charakteru jednorazowego aktu, lecz osiądana jest przez ciągłe negocjacje. Zgoda na udział w badaniach ma charakter świadomego procesu. W związku z tym umożliwia nie tylko skuteczną ochronę uczestników badań, których sytuacja życiowa zazwyczaj nie należy do

stabilnych i może ulec zmianie w trakcie procesu badawczego, a tym bardziej po zakończeniu badań, w okresie pomiędzy analizą zgromadzonych danych i końcową publikacją. Negocjowanie realizuje postulat traktowania drugiego człowieka jako celu samego w sobie, a nie środka do osiągnięcia celów innych (Pittaway, Bartolomei, Hugman, 2010; Mackenzie, McDowell, Pittaway, 2007, s. 299–319; Jaworska, Khedi, Boryczko, 2019, s. 215–220).

W przypadku badań z osobami/wśród osób niepełnoletnich (dzieci i młodzież) nasuwa się pytanie, kto powinien decydować o ich udziale w procesie badawczym. Traktując dzieci i młodzież podmiotowo, postrzegając ich jako jednostki konstruujące swoją rzeczywistość (por. Śliwerski, 2007, s. 68), bez wątplenia powinny mieć oni prawo do wypowiedzania się również w tej sprawie (więcej: 3.4. *Model procesu badawczego, strategia i metody gromadzenia danych...*). Gdy przez osoby dorosłe używany jest język adekwatny do rozwojowych, percepcyjnych i komunikacyjnych możliwości dzieci i młodzieży, są oni w stanie zrozumieć wiele skomplikowanych kwestii, takich m.in. jak cele i przebieg procesu badawczego oraz jego rezultaty. Bezdiskusyjny jest jednak fakt, że w przypadku osób niepełnoletnich ich rodzice/opiekunowie powinni zostać poinformowani o celu badań oraz zasadach współpracy (do ewentualnej negocjacji) przed rozpoczęciem przedsięwzięcia badawczego i na tej podstawie podjąć świadomą decyzję wraz z dziećmi/podopiecznymi w badaniach. Po uzyskaniu zgody od rodziców/opiekunów warto zadbać o uzyskanie świadomej zgody od dzieci i młodzieży (działanie powtarzane na każdym etapie badań), aby udział w badaniach nie był rezultatem rozstrzygnięć zawartych pomiędzy dorosłymi – badaczami i rodzicami/opiekunami (Main, 2008, s. 21–33). Moje doświadczenia badawcze pokazują, że warto wcześniej wstępnie rozpoznać gotowość dzieci i młodzieży do udziału w danej inicjatywie badawczej, tj. przed kontaktem z ich rodzicami/opiekunami. Takie działanie pozwala zidentyfikować osoby, które nie wyrażają chęci udziału w badaniach, oraz zaoszczędzi ich rodzicom/opiekunom uzupełniania zbędnej dokumentacji. Jednak zawsze niezbędne jest zaznajomienie rodziców/opiekunów prawnych dzieci i młodzieży z celami badań i charakterem procesu badawczego oraz uzyskanie od nich świadomej zgody.

Przygotowania do badań rozpoczęłam od rozmów z dyrekcją szkół podstawowych, na terenie których zrealizowałam badania, na temat ich celów, metodologii, terminu, doboru uczestników oraz osób, które będą ze mną współpracować w toku procesu badawczego z ramienia szkoły, a także sposobu wy-

korzystania ich wyników. W ramach przygotowania do rozmów sporządziłam pismo charakteryzujące planowane przeze mnie badania wraz z prośbą o wyrażenie zgody na ich realizację. Po uzyskaniu zgody, kierując się sugestiami dyrekcji, rozpoczęłam współpracę z asystentami międzykulturowymi oraz w jednej ze szkół z pedagogiem szkolnym. Przystępując do badań na terenie szkół, w związku z wieloletnią działalnością społeczną oraz pracą doradcy międzykulturowego, znałam ich środowisko. Jedna ze szkół była dobrze mi znana, druga mniej. Część uczniów pochodzących ze środowiska migracyjnego uczęszczających do szkół, w których zostały zrealizowane badania, również dobrze znałam. Niektórzy uczniowie również mnie znali lub kojarzyli. Przed rozpoczęciem procesu badawczego przygotowałam dwujęzyczną deklarację udziału w procesie badawczym uczniów adresowaną do rodziców/opiekunów. Ze względu na kompetencje językowe rodziców/opiekunów była to deklaracja polsko-rosyjska. Z projektem deklaracji zapoznałam dyrekcję szkół, po czym została ona wydrukowana. W związku z teoretycznym pobieraniem próbek uczestnicy badań byli dobierani stopniowo. Proces angażowania dzieci i młodzieży do badań rozpoczynałam od wstępnego rozeznania, czy dany uczeń/uczennica jest zainteresowany(-na) udziałem w badaniach. Na początkowym etapie organizacji procesu badawczego jeden ze znanych mi od lat chłopaków odmówił udziału w projekcie badawczym, co przyjąłam ze zrozumieniem, szanując jego prawo do niepartycypowania. W przypadku zainteresowania organizowałam spotkania w grupie, parach lub indywidualne, w nawiązaniu do przyjętej metodologii i potrzeb uczniów. W trakcie spotkań omawiałam w ogólny sposób cel badań, przedstawiałam propozycję metod badawczych (poddając je dyskusji), potrzebne do realizacji procesu badawczego narzędzia (aparat, telefon) oraz analizowałam kwestię ich dostępności. Dzieci i młodzież z zainteresowaniem podchodzili do wykonywania zdjęć, traktując to zadanie jako innowacyjne i tym samym jako pewnego rodzaju przygodę. W trakcie spotkań wspólnie ustalaliśmy kwestię zasad dotyczących udziału w projekcie (w tym prawa do rezygnacji z udziału w nim na wybranym etapie) oraz wykorzystania wyników badań. Następnie potencjalni uczestnicy badań otrzymywali deklarację zgody, do przekazania swoim rodzicom/opiekunom. Po czym ustalaliśmy termin naszego kolejnego spotkania. W jego trakcie, zazwyczaj po otrzymaniu deklaracji zgody podpisanej przez rodziców/opiekunów, omawiałam zadanie dotyczące wykonania zdjęć w miejscach ważnych z perspektywy uczniów

oraz ustalaliśmy wspólnie jego przebieg. Przedstawałam również dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów specyfikę planowanego wywiadu narracyjnego. Spotkania odbywały się w bezpiecznej i neutralnej przestrzeni, na terenie szkół, w pomieszczeniach, które były tylko do dyspozycji mojej oraz uczniów (sala lekcyjna, zaplecze szkolne). Do pomieszczeń tych nie wchodziła nauczyciele, ani inne osoby z personelu szkoły. Z rozmów z uczestnikami badań oraz ze realizowanych w toku badań obserwacji wynika, że czuli się oni w nich bezpiecznie.

Cały proces badawczy przebiegał zgodnie z koncepcją Harta (1979), umożliwiającą partycypację dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w procesie badawczym i tym samym decydowanie o ich udziale w poszczególnych jego etapach. Część założeń tej koncepcji pokrywa się z tymi zawartymi w negocjacyjnym modelu procesu badawczego (podejście negocjacyjne/dialogowe, dbałość o autonomię i podmiotowość uczestników badań, prawo do niepartycypowania itd.). Realizacja badań osadzona była na szóstym poziomie partycypacji według Harta (1979), co oznacza, że inicjatywa badawcza została podjęta przez osobę dorosłą, a wszelkie decyzje dotyczące stosowanych metod i technik badawczych oraz zasad i przebiegu procesu badawczego, a także wykorzystania wyników badań, były podejmowane wraz z jego uczestnikami (oraz kiedy było to niezbędne z ich rodzicami). Zastosowanie tego modelu umożliwiło partycypację dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w procesie badawczym oraz przyczyniło się do zachowania wysokich standardów etycznych w toku procesu. Dzięki Modelowi Harta uczestnicy badań mieli możliwość realizacji zadań badawczych zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami oraz możliwościami (m.in. poznawczymi, w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym). To od nich zależało, za pomocą jakiego narzędzia będą wykonywać zdjęcia (aparat fotograficzny, telefon), czy i jakie techniki fotograficzne zastosują, jak długo będą fotografować, za pomocą jakich narzędzi będą je prezentować (aparat, telefon, notebook), jakie problemy poruszą w toku realizowanych wywiadów narracyjnych oraz na wykorzystanie jakich materiałów, w toku przygotowywanej publikacji, wyrażą zgodę. Uczestnictwo w procesie badawczym stanowiło płaszczyznę namysłu nad własną sytuacją szkolną (osadzoną w szerszym świecie życia codziennego) oraz przedstawienia pomysłów związanych z optymalizacją procesów edukacji i integracji w przestrzeni szkoły.

Przystępując do badań, miałam świadomość, że proces badawczy w mniejszym lub większym stopniu stanowi zawsze pewną formę ingerencji w życie prywatne jego uczestników. Osoby uczestniczące w badaniach na skutek udziału w nich nie powinny być/czuć się poszkodowane (Babbie, 2004, s. 516). Dlatego też poza dbałością o dobrostan psychiczny uczestników badań, badacz powinien zachować anonimowość uczestników badania i nie ujawniać żadnych informacji na ich temat, które w jakikolwiek sposób mogłyby umożliwić ich identyfikację (w tym dane wrażliwe) i tym samym działać na ich niekorzyść (tamże). Na każdym etapie realizowanych badań starałam się dbać o dobrostan psychiczny uczniów uczestniczących w badaniach. Z obserwacji prowadzonych w trakcie ich realizacji wynika, że w moim towarzystwie uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów czuli się bezpiecznie. Mogło się to wiązać m.in. z moją wieloletnią aktywnością społeczną i pracą na terenie wybranych szkół oraz ośrodka pobytowego dla cudzoziemców. Dzięki temu również ci uczniowie, którzy mnie nawet bezpośrednio nie znali, za sprawą informacji, które otrzymywali do swoich koleżanek i kolegów, nie traktowali mnie jako osoby zupełnie Obcej. Badania miały miejsce w pomieszczeniach do dyspozycji mojej i uczniów, do których nie wchodził nauczyciele, ani inne osoby tworzące zespół personelu szkoły. W celu zachowania anonimowości szkół, na terenie których zostały zrealizowane badania, oraz uczestników badań, wszelkie dane, które mogłyby wpłynąć na ich rozpoznanie, zostały zanonimizowane. Prezentowane w książce imiona, które pojawiają się w niektórych fragmentach wypowiedzi dzieci i młodzieży, pełnią zastępczą funkcję. Nie są one zgodne ze stanem faktycznym.

Dziś coraz częściej podkreśla się, że realizacja badań wśród grup wrażliwych (w tym doświadczających uchodźstwa) nie powinna ograniczać się tylko i wyłącznie do niewyrządzenia szkody badanym (Pittaway, Bartolomei, Huggan, 2010, s. 229–251; Jaworska, Khedi, Boryczko, 2019, s. 218–223). Istotne jest, aby uczestnicy badań czerpali korzyści ze współpracy z zespołem badawczym, np. udział w działaniach edukacyjnych (więcej: Mackenzie, Stoljar, 2000, s. 3–34). W związku z tym w trakcie całego procesu badawczego starałam się maksymalizować korzyści dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji z udziału w nim. Uczestnictwo w badaniach stanowiło płaszczyznę autorefleksji na temat funkcjonowania w świecie polskiej szkoły, osadzonego w szerszym świecie życia codziennego. Dzieci i młodzież ze środowiska

uchodźczego mogły również przedstawiać swoje pomysły dotyczące optymalizacji procesów edukacji i integracji, co stanowiło współkonstruowanie *Modelu szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w formie propozycji rozwiązań metodycznych zawartych w tej książce.

Po realizacji badań, za zgodą ich uczestników, przeprowadziłam rozmowy z dyrekcją i/lub pedagogami na temat możliwości optymalizacji pracy placówek, w celu wspierania uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji. Aby wzmocnić korzyści z udziału w projekcie badawczym, zaproponowałam dzieciom i młodzieży udział w jednej z imprez edukacyjnych (cyklicznej, znanej i lubianej przez uczniów (w tym ze środowiska migracyjnego)). Zaoferowałam im również zaprezentowanie podczas tej imprezy w przestrzeni publicznej wybranych spośród wykonanych przez nich zdjęć w formie wystawy. Żaden z uczniów uczestniczących w badaniach nie zdecydował się na prezentację swoich zdjęć, co zostało przeze mnie przyjęte ze zrozumieniem, jako poszanowanie prawa do niepartycypowania. Część osób nie podała argumentów związanych ze swoją decyzją. Po prostu stwierdzili, że nie dostrzegają takiej potrzeby. Inne osoby wyjaśniały swoją decyzję tym, że zdjęcia miały jedynie charakter dokumentacyjny i w ich odczuciu były pozbawione walorów estetycznych/artystycznych. Pojedyncze jednostki nie chciały się ujawnić i tym samym zostać rozpoznawane jako osoby przynależące do środowiska uchodźczego. Część osób wzięła aktywny lub bierny udział w zaproponowanym przeze mnie działaniu edukacyjnym, czerpiąc z niej korzyści edukacyjne oraz rzeczowe.

CODZIENNOŚĆ POLSKIEJ SZKOŁY W NARRACJACH UCZNIÓW ZE ŚRODOWISKA PRZYMUSOWYCH MIGRANTÓW

4.1. Motywy uchodźstwa: pomiędzy oswojeniem „trudnego” świata a decyzją o wyjeździe

4.1.1. Wprowadzenie

W niniejszym podrozdziale refleksji poddałam doświadczenie codziennej egzystencji w kraju pochodzenia przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, w przedemigracyjnej fazie stawania się uchodźcą. W toku prowadzonych analiz uwzględniłam wątki ich społeczno-psychicznego funkcjonowania. W celu zobrazowania kontekstu uczestnictwa tej grupy uczniów w polskim systemie edukacji i tym samym odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że do polskich szkół uczęszczają przymusowi migranci, na tle sytuacji w krajach pochodzenia uczestników badań, zrekonstruowałam motywy wyjazdu/ucieczki z ojczyzny, które kierowały ich rodzicami.

W toku badania wyodrębnione zostały trzy analityczne pojęcia uczulające stanowiące kategorie analityczne: codzienność przed wyjazdem do Polski, „pamiętanie/niepamiętanie” kraju ojczystego, egzystowanie w sytuacji kryzysu, osvajanie trudnej rzeczywistości wzrastania, motywy wyjazdu z ojczyzny, które mogły zostać ugruntowane.

4.1.2. Wojna, dyskryminacja, prześladowania jako kontekst przedemigracyjnej rzeczywistości dzieci i młodzieży

W relacjach uczniów na temat motywów ich przyjazdu do Polski pojawiały się fakty dotyczące sytuacji w krajach, z których pochodzą, oraz związane z nimi jednostkowe doświadczenia życiowe nabywane w okresie kryzysu w ojczyźnie. Wątki te były szczególnie widoczne u starszych uczniów (w wieku 13–14 (–16) lat), znajdujących się na ostatnim etapie nauki w szkole podstawowej.

Cechą dystynktywną narracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa na temat rzeczywistości, w której funkcjonowali przed wyjazdem do Polski, było koncentrowanie się w trakcie wypowiedzi na dwóch światach. Pierwszym z nich był jednostkowy, prywatny mikroświat, który jak pisze J. Nikitorowicz (2005, s. 23) obejmuje dziedzictwo domu rodzinnego. Drugim z nich był natomiast zewnętrzny, osadzony w kontekście lokalnym w przestrzeń rodzimej miejscowości uczniów, świat pełen stresorów.

► Młodzież w wieku 13–15 (–16) lat

Historie osobiste uczniów, pochodzących głównie z Półwyspu Krymskiego, uwidocznily, że część z nich była (pośrednio) uwikłana w działania związane z **interwencją militarną Rosji na Krymie oraz jego aneksją w 2014 roku**. W związku z tym pośrednio doświadczyli oni prześladowań zmierzających ku **zbrodni o charakterze czystki etnicznej**, które obejmowały agresję w stosunku do członków bliskiej rodziny oraz naruszanie ich ludzkich praw, co było związane z ich przynależnością etniczną i religijną (Tatarzy krymscy, wyznający islam sunnicki).

Przyjechałem z Krymu. Tata ma korzenie gruzińskie, mama krymska Tatarka (...). Uczyłem się w pierwszej klasie i przyszła Rosja do Ukrainy. I tam zaczęli łapać muzułmanów do więzienia. I my musieliśmy jechać... Mojego taty mało co nie złapali... (...) Chcieli mu coś zrobić, a nawet może zabić go. Gonili go... Jeden mało co go nie zatrzymał za rękę. Było trzeba uciekać z Krymu tam, gdzie jest bezpiecznie. Chcieliśmy, żeby tata był z nami. (Gruzin, 13 lat, W10).

Bycie świadkiem zachowań przemocowych wobec członków najbliższej rodziny (jak i innych osób trzecich), które stanowią wynik prześladowań ze

względu na pochodzenie etniczne (lub wynikają z innych powodów) może być czynnikiem trudnych bądź powodujących traumę przeżyć.

Dzieci jako obserwatorzy dyskryminacji zakładającej przemoc fizyczną uczestniczą w niej. Ich doświadczanie sytuacji przemocowych może być jeszcze bardziej intensywne niż ich rodziców, bezpośrednich ofiar dyskryminacji. Dzieje się tak ze względu na fakt, iż dzieci jako świadkowie krzywdzących zachowań skierowanych do ich rodziców bardzo często odczuwają bezsilność i brak poczucia jakiegokolwiek wpływu na sytuację. To generuje strach i lęk, który uniemożliwia nieraz normalne funkcjonowanie. Zaburzone poczucie bezpieczeństwa z perspektywy rozwoju dziecka jest bardzo destrukcyjne.

Kolejna grupa uczestników badań, którą tworzyły uczennice pochodzenia krymsko-tatarskiego, w narracjach dotyczących powodów, dla których wyjechały z kraju pochodzenia, sygnalizowała rozgrywającą się na terenie ich ojczyzny wojnę (interwencja militarna Rosji). Dziewczyny skupiały się na doświadczeniach cechujących **dyskryminację o charakterze instytucjonalnym w przestrzeni szkoły**, w związku z wyrażaniem swojej przynależności religijnej. Podstawę dyskryminacji, w rozumieniu tej grupy uczniów, stanowiły zachowania niezgodne z zasadami równości i sprawiedliwości, skutkujące nierównym dostępem do edukacji, a nawet zagrożeniem wykluczenia z niej.

Bo wojna jest na Krymie. I zabraniają w hidżabach chodzić do szkoły. Wcześniej normalnie było... Ale jak zaczęła się wojna, zaczęli mówić, że nie można chodzić w chustkach. Albo my idziemy do innej szkoły, albo wcale nie chodzimy do szkoły... Pierwszą przyczyną, dlaczego my wyjechaliliśmy, było to, że tam była wojna, a drugą to, że zabraniali nam chodzić w chustkach. (...) U nas hidżab jest ważny. Moja mama, babcia i inne kobiety z rodziny chodzą w hidżabach. Taka jest u nas tradycja. Zdjąć hidżab to jakby coś dla nas zabrać... Odebrać część tego, kim my jesteśmy. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Noszenie hidżabów jest ważnym elementem tradycji Tatarów krymskich wyznających islam sunnicki. Zgodnie z zasadami islamu, po osiągnięciu wieku kobiecej dojrzałości dziewczyny/młode kobiety w przestrzeni publicznej, w obecności dorosłych mężczyzn spoza ich najbliższej rodziny, a także kobiet, które nie należą do wspólnoty muzułmanów, powinny zakładać chusty zakrywające ich włosy, uszy i szyję. Należy podkreślić, że hidżab to nie tylko tradycyjne nakrycie głowy. Muzułmanie nadają noszeniu hidżabów szerokie i ważne

znaczenie. Jest to wyraz skromności, prywatności oraz cnót praktykowanych w islamie. Warto zauważyć, że zakaz chodzenia w hidżabach był postrzegany przez Tatarki krymskie uczestniczące w badaniach jako istotna ingerencja w ich tradycję i związany z nią system wartości wynikający z przynależności religijnej. Z ich perspektywy to pewna forma pozbawienia tożsamości religijnej, która stanowi ważny element tego kim są, ich indywidualność.

W relacjach części uczniów pochodzących z Krymu pojawiały się spostrzeżenia dotyczące dyskryminacji ich rówieśników w przestrzeni szkoły.

W tamtą środę zobaczyłem na Facebooku taki filmik, że dwie dziewczynki wchodzi w hidżabach (do szkoły – uzup. A.M.-S.) i ich chłopcy nie wpuszczają. I później przychodzi dyrektor. Pani woźna, pani pedagog, dyrektor przychodzi i każe im to zdjąć. A dziewczyna nie może tego zdejmować... Mój kolega pokazał mi – weź popatrz – załamiesz się!... I ja to wzięłem – po prostu nie wpuszczają... I oni powiedzieli, że jeśli nie zdejmiecie – nie wpuścimy was do szkoły. Widziałem filmik, że nie można chodzić w hidżabach. (Gruzin, 13 lat, W10).

Wypowiedzi dzieci i młodzieży pochodzących z Ukrainy (Mariupol, Donieck) ujawniają, że doświadczyli oni wojny na skutek kontynuacji działań związanych z agresją militarną Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, rozpoczętych w 2014 roku. Działania wojenne uczestnicy badań obserwowali regularnie, w trakcie życia codziennego. Miało to miejsce podczas spędzania czasu w domu, w szkole, na ulicy. Osoby należące do tej grupy były świadkami używania sił zbrojnych i przemocy wobec ludności cywilnej, będących wynikiem działań wojennych.

Tam codziennie bomby leciały i codziennie padała bomba. I codziennie jakiś rejon czy osiedle zburzały bomby. I raz na rynek upadła bomba i tam wszystkich zabiło... I jeszcze na moje urodziny – bardzo dużo strzelali i bardzo dużo czołgów było (dziesięć czołgów), i bardzo dużo strzelali... I po kolei dziesięć razy strzelali... To tak na moje urodziny... (...) Bo my mieszkaliśmy w takim mieście obok takiej granicy, że z jednej strony Rosjanie, a z drugiej Ukraińcy i tam toczyła się ta wojna... (Ukrainka, 14 lat, W6).

Przyjechaliśmy do Polski, bo była wojna na Ukrainie. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Pojedyncze osoby wypowiadając się na temat motywów opuszczenia kraju ojczystego, poza wątkami opisującymi powody uchodźstwa, zwracały uwagę

na **polskie korzenie**, co stanowiło dodatkowy czynnik skłaniający ich rodziny do przyjazdu do Polski. Były to osoby pochodzące z Ukrainy.

Przyjechałam tutaj, bo tam była wojna tam, gdzie mieszkałam na Ukrainie. Akurat nad naszym miastem i dlatego tutaj przyjechaliśmy. I dlatego, że mama ma polskie korzenie. Bo jej prapradziadek wojował w Armii Andersa. I tu przyjechaliśmy i teraz tutaj tu jestem. (Ukrainka, 14 lat, W6).

Jestem z Ukrainy, ale moja mama jest Polką. Po prostu w Ukrainie zaczęła się wojna i my przyjechaliśmy do Polski. (Ukrainka, 12 lat, W11).

Jeden z uczestników badań, pochodzący z Krymu, zaakcentował destabilizowanie się sytuacji społeczno-ekonomicznej w okresie przedemigracyjnym w ojczyźnie pod rosyjską okupacją, na co wpłynęła zmiana dotychczas obowiązującej waluty.

My mieliśmy najpierw hrywny, a później przysła Rosja, i zmienili na ruble. Podrożało jak przysła Rosja (...). Mama mówiła, że za te same zakupy musiała płacić coraz więcej i więcej. A za tę samą pracę ludzie nie dostają więcej pieniędzy. Tata wziął jeszcze jedną pracę. (Gruzin, 13 lat, W10).

Zbrojna agresja Federacji Rosyjskiej na Ukrainę w postaci wojny hybrydowej rozpoczęła się w lutym 2014 r. Obejmowała ona interwencję militarną Rosji na Krymie i jego aneksję oraz wojnę w Donbasie. Zastosowana strategia wojenna łączyła działania konwencjonalne, nieregularne, cybernetyczne, terroryzm i przestępczość, w tym samym czasie i na tym samym polu bitwy, celem osiągnięcia korzyści politycznych (więcej: Pacek, 2018). Tego typu wojny prowadzone są niejednokrotnie bez oficjalnego wypowiedzenia. Ich charakter ma pozwolić agresorom na całkowite lub częściowe uniknięcie za nie odpowiedzialności. Działania w ramach wojny hybrydowej obejmują szereg różnych płaszczyzn: militarną, polityczną, gospodarczą, społeczno-kulturową, historyczną, psychologiczną oraz informacyjną (dezinformacja i propaganda) (tamże). W trakcie wojny w Ukrainie/na Krymie ludność cywilna doświadczyła m.in. aresztowań, które miały krótkotrwały, nękający charakter połączony z policyjnymi przeszukiwaniami mieszkań, jak i długotrwałego więzienia i tortur. Tatarzy krymscy byli ofiarami czystek etnicznych oraz przymusowego wypędzania z ich własnych domów, jawnego naruszania praw ludzkich w celu przemieszczenia lub eksterminacji tej grupy etnicznej i religijnej.

Treści narracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, w szczególności osób pochodzących z terenów Ukrainy (w tym Krymu) wskazują na to, że byli oni świadkami traumatycznych scen, tj. próby pozbawienia wolności jednego z członków najbliższej rodziny (ze względu na przynależność religijną) czy też ataki bombowe i wiążące się z tym zabijanie ludności cywilnej w przestrzeni rodzinnego miasta. Część osób doświadczyła osobiście dyskryminacji instytucjonalnej w przestrzeni szkoły. Pobyt na terenie kraju ojczystego, w fazie przedemigracyjnej, wiązał się z ryzykiem utraty zdrowia, życia, długoterminowym doświadczaniem stresu oraz naruszaniem praw ludzkich. Realizacja zwykłych czynności dnia codziennego (tj. poruszanie się po ulicach), wykonywanie obowiązków wynikających z pełnionych ról społecznych (np. ucznia), wyrażanie swojej tożsamości (np. religijnej) czy też świętowanie ważnych dni z perspektywy każdego człowieka, a w szczególności dzieci i młodzieży (np. urodziny), odbywało się w poczuciu zagrożenia oraz było znacznie utrudnione. Wypowiedzi uczestników badań wskazują na to, że na etapie poprzedzającym wyjazd z kraju pochodzenia, próbowali oni prowadzić normalne życie w ojczyźnie ogarniętej kryzysem, starając się adoptować do istniejących warunków, a nawet ignorować narastające zagrożenie. Mimo pozorów normalnego życia, które próbowali zachować, w pewnym momencie groźne/trudne wydarzenia rozgrywane się w najbliższym otoczeniu wdarły się do ich prywatnego świata, co stanowiło integralny element przedemigracyjnej fazy stawania się uchodźcą (por. Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 26). Ataki bombowe w centrum rodzinnego miasta, próba aresztowania ojca ze względu na pochodzenie etniczne i religijne, nakaz zdejmowania hidżabu poprzedzający wejście do szkoły, to sytuacje, które wpisały się w biografie uczniów ze środowiska przymusowych migrantów.

Jak zauważa Wiesław Theiss (2010, s. 7), bez wątpienia nie da się oddzielić losów dzieci i młodzieży od losów kraju. Niekiedy otaczająca człowieka rzeczywistość, określone wydarzenia społeczne czy polityczne (historyczne) w sposób szczególnie niekorzystny ograniczają rozwój młodego pokolenia. Dzieje się tak w skrajnych sytuacjach, których źródłem jest np. wojna, ruchy społeczne, gwałtowna zmiana polityczna czy też przemoc ideologiczna. To zagraża w szczególności „najsłabszym” – dzieciom i młodzieży. Skrajne sytuacje społeczne hamują i zniekształcają rozwój społeczny i psychiczny młodych ludzi, ich życie intelektualne, dyspozycje moralne, emocje i wolę. Prowadzą

do trwałych wypaczeń w rozwoju fizycznym, grożą utratą zdrowia, a nawet pozbawieniem życia.

Narracje uczniów uczestniczących w badaniach dowodzą, że środowisko w którym doświadczali codzienności, w fazie poprzedzającej wyjazd/ucieczkę z rodzimego kraju, było środowiskiem, które na poziomie jego poszczególnych płaszczyzn konstruujących mikrosystem (np. rodzina, szkoła), jak i makrosystem (np. systemu wartości i norm kulturowych), znajdowało się w stanie kryzysu. Sytuacja na poziomie makrosystemu miała silne implikacje dla funkcjonowania mikrosystemu, a w nim instytucji takich, jak rodzina czy szkoła. Efektem kryzysu ogarniającego kraj ojczysty (lub region tego kraju) była destabilizacja jego funkcjonowania na różnych płaszczyznach oraz obowiązujących w nim norm i zasad społecznych. Kryzys jest przeszkodą, która uniemożliwia efektywne realizowanie celów życiowych. Z perspektywy biograficznej, wskutek kryzysu powstaje czasowa dezintegracja, zmniejsza się poczucie sprawstwa, rodzi się przekonanie o bezskuteczności podejmowanych działań oraz dochodzi do utraty równowagi i czasowego załamania (por. Fraser, 1998, s. 125–143). Wspólnym elementem biografii poszczególnych uczniów jest doświadczenie na etapie przedemigracyjnej fazy stawania się uchodźcą nagłych i urazowych bodźców, a także subiektywnych konsekwencji ich oddziaływania w postaci trudnych/negatywnych przeżyć, o większym lub mniejszym nasileniu.

Narracje dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach oraz obserwacje prowadzone przeze mnie w trakcie wywiadów świadczą o tym, iż uczniowie pochodzący zarówno z terenów Ukrainy (w tym Tatarzy krymscy), jak i Czeczenii, opowiadali o sytuacji w ich ojczyźnie z dużym dystansem bez „wciąż” żywych i silnych emocji. Wypowiadając się koncentrowali się głównie na faktach, zwracając uwagę na pojawiającą się w ich doświadczeniu destabilizację życia codziennego na różnych płaszczyznach wywołaną kryzysem w kraju ojczystym. Ujawniali również kontekst ważnych momentów w ich życiu (np. urodziny) oraz własnych potrzeb. W tym miejscu warto przypomnieć, że uczestnicy badań to osoby, które w momencie udziału w nich mieszkały na terenie Polski od dwóch do sześciu lat. Można więc wnioskować, że w tym przypadku istotnym czynnikiem budowania dystansu do wydarzeń rozgrywających się na etapie fazy przedemigracyjnej mógł być czas. Jednej z rozmówczyń w trakcie narracji na temat kraju ogarniętego wojną towarzyszył śmiech. Reakcja w postaci śmiechu mogła stanowić rezultat psychologicznego mechanizmu obronnego

na wspomnienia o doświadczeniach z kraju pochodzenia jako jeden ze sposobów unikania i redukcji zagrożeń (takich jak trudne emocje) na które narażony jest/był człowiek.

► Dzieci w wieku 10–12 lat

Wypowiedzi młodszych uczniów uczestniczących w badaniu (10–12-letnich) ujawniły słabe „pamiętanie” lub „niepamiętanie” rzeczywistości kraju pochodzenia sprzed wyjazdu. To ich rodzice bezpośrednio doświadczyli wojny/wojen w Czeczenii (w latach 1994–1996, 1999–2000 (kontynuowanej w formie walki partyzanckiej do 2009)) lub w Ukrainie. Relacje osób należących do tej grupy wskazują na to, że uczniowie ci, w sferze świadomych doświadczeń emocjonalnych, nie zarejestrowali trudnych przeżyć.

Ja jestem z Ukrainy. Przyjechaliśmy z mamą, tatą i rodzeństwem do Polski – bo po prostu wojna się zaczęła. Za dużo nie pamiętam... (Ukrainka, 12 lat, W11).

Przyjechałam tutaj, jak miałam dwa latka. Moim rodzicom tam było trudno. Mama powiedziała, że tam była wojna. I my dostałyśmy status uchodźcy. (Czeczenka, 12 lat, W12).

Ja już nic nie pamiętam... Tylko zostały zdjęcia, ale mnie na nich nie ma, bo ja je robiłam. Tylko ja patrzę na mój telefon i tam wszystkie są: siostra, mama. Ale ja już nic nie pamiętam, jak tam było... Kiedy ja tu przyjechałam, miałam już kilka lat. I jeszcze my tu byliśmy, i wtedy znów za ileś tam miesięcy pojechaliśmy do Czeczenii – w 2013 roku. Tu ja jeszcze uczyłam się w zerówce. I zapomniałam lalki. Moja mama mi ją kupiła i zapomniałam jej w pierwszy dzień. I już później nie znalazłam... Bo pojechaliśmy do Czeczenii (Czeczenka, 12 lat, W12).

Narracje najmłodszych uczestników badań, pochodzących głównie z Czeczenii i Ukrainy, wskazują na to, że dzieci w niewielkim stopniu pamiętają własną ojczyznę (z fazy przedemigracyjnej) ze względu na fakt jej opuszczenia we wczesnym stadium swojego życia bądź znają ją jedynie z krótkotrwałych, okazjonalnych wyjazdów. Jedna z uczestniczek badań, dziewczyna narodowości czeczeńskiej (W12) przyjechała do Polski wraz rodzicami w wieku dwóch lat i w związku z tym nie ma żadnych świadomych wspomnień związanych z krajem swojego pochodzenia. Z analizy materiału empirycznego wynika,

że pamięć ojczyzny dzieci w wieku 10–12 lat jest (re)konstruowana poprzez relacje rodziców oraz artefakty o charakterze pamiątek osobistych (np. zdjęcia, rodzinne nagrania). W przypadku osób, które w okresie wczesnego lub średniego dzieciństwa wraz z rodzicami opuściły swój kraj ojczysty, proces poznawania własnego dziedzictwa kulturowego został przeniesiony poza naturalne, pierwotne środowisko kraju ojczystego czyli poza miejsce, które jest kluczowe z perspektywy kształtowania się pierwszej tożsamości dziecka. Integralnym elementem tego miejsca jest mikroświat dziecka, który zapewnia zdolność do trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie i tym samym konstruowanie rdzenia tożsamości (Nikitorowicz, 2005, s. 1). Poczucie przynależności do własnej grupy etnicznej, narodowej, religijnej jest ważnym czynnikiem kształtowania się tożsamości (indywidualnej i narodowej) każdej jednostki, a także zdrowia psychicznego oraz integracji ze społeczeństwem przyjmującym. Dzięki procesom socjalizacji i wychowania dziedzictwo kulturowe własnej grupy funkcjonuje w świadomości członków danej zbiorowości (tamże). Przymusowa migracja przenosi te procesy do nowych, odmiennych realiów społeczno-kulturowych. Sprawia, że zachodzą one na pograniczu dwu lub więcej kultur, a także uruchamia szereg innych procesów istotnych z perspektywy społecznego funkcjonowania jednostki. Kaja Kazimierska (2008, s. 61) zwraca uwagę na fakt, iż dla osób, które ze względu na zbyt młody wiek wyjazdu z kraju ojczystego nie pamiętają swojego kraju pochodzenia, momentem inicjującym poczucie przynależności, a przez to własnej, pierwotnej tożsamości może być odwiedzenie miejsc dzieciństwa. To daje poczucie odnalezienia zagubionej, choć niepamiętanej części własnego życia, poczucie zakorzeniania w przestrzeni, a tym samym uporządkowania biografii.

W przypadku starszych uczestników badań (powyżej 12 lat) ich tożsamość została ukształtowana w dużej mierze w kraju ojczystym. I w takiej sytuacji, w naturalny sposób powstały związki z miejscem. Danuta Lalak (2008, s. 59) zauważa, że migracja wiąże się z równoczesnym opuszczeniem domu i ojczyzny. Dlatego też powoduje gwałtowne zerwanie związków z miejscem. Jest doświadczeniem życiowym o charakterze granicznym, naznaczonym cierpieniem rozłąki z bliskimi osobami oraz miejscami (tamże). Człowiek skazany na migrację na nowo musi budować swoją tożsamość, a zadanie to jest realizowane w wyraźnie zdefiniowanym kontekście społeczno-politycznym

i kulturowym nowego kraju. Przy czym w tym zakresie istotną rolę odgrywa tożsamość narodowa, która wyznacza granice My–Oni (tamże). W przypadku osób migrujących niejednokrotnie dom pełni funkcję pomostu czy łącznika w stosunku do ojczyzny i skutecznie zabezpiecza wartości w warunkach zagrożenia (Theiss, 2008, s. 80). W sytuacjach, gdy identyfikacja z miejscem jest wsparta pamięcią biograficzną, wówczas nostalgia stanowi formę budowania więzi z miejscem (Kaźmierska, 2008, s. 61). Sentyment wobec opuszczonego miejsca jest zazwyczaj budowany poprzez wrażenia zmysłowe. Zapamiętane krajobrazy, kolory, smaki, zapachy. Wszystkie one z czasem zamiast zacierać się, podlegają wyostrzeniu, często jednak zarazem coraz bardziej odbiegają od rzeczywistości, jaką może zastać powracający (Schütz, 1976, s. 119). Powrót do ojczyzny jest wtedy płaszczyzną doświadczania znanych korzeni, zapamiętanych stron rodzinnych, nieraz ku zdziwieniu przyjeżdżających – rozumianego języka (Kaźmierska, 2008, s. 61).

Ze względu na specyfikę przymusowej migracji do Polski ludności z Czechenii – coraz częściej mamy do czynienia z sytuacjami, kiedy to dzieci uczęszczające do polskich szkół przychodzą na świat na uchodźstwie i nie pamiętają ojczyzny swoich rodziców (drugie pokolenie). W przypadku osób urodzonych w Polsce, kraj uchodźstwa rodziców, z perspektywy czasu, może stanowić ich ojczyznę wyznaczoną miejscem urodzenia i zamieszkania. Nigdy nie będzie jednak ojczyzną w sensie pochodzenia przodków i rodziców.

Do grupy uczestników badania należały osoby, które wskazywały na polskie korzenie, co stanowiło dodatkowy czynnik wyboru Polski jako kraju azylu. W sytuacji tych osób mamy do czynienia z „powrotem” na tereny kraju z którym byli związani ich odlegli przodkowie. I w tym miejscu warto podkreślić, że istotnym elementem traktowania danego kraju w kategoriach ojczyzny jest jego indywidualne postrzeganie i tym samym emocjonalny związek z danym obszarem. Dlatego też Polska może być traktowana przez dzieci, które nie pamiętają kraju swojego pochodzenia, gdyż urodziły się w Polsce lub wraz z rodzicami osiedliły się na jej terenach we wczesnym okresie swojego życia, (jedynie) jako kraj uchodźstwa rodziców. Z ich perspektywy może być to miejsce przejściowe (nie-miejsce), obszar czasowego lub długotrwałego zawieszenia bądź kraj ojczysty, z którym związane są duchowo. Zakorzenie, mimo iż kojarzy się z dążeniem do stałych, pewnych odniesień, jest jednak trwającym przez całe życie procesem poszukiwania miejsc do zakotwiczenia tożsamo-

ści. Mówiąc o „przynależności” z natury rzeczy czy też „udziale naturalnym” można wyodrębnić naturalne elementy życia człowieka, na przykład inicjację do życia społecznego, podejmowane w ciągu życia aktywności oraz identyfikację z miejscem (Weil, 1961, s. 194). Do czynników, które mogą determinować postawy wobec nowego kraju zamieszkania, można bez wątplenia zaliczyć doświadczenia dzieci związane z pobytem w Polsce, plany życiowe rodziców, okres pobytu w nowym kraju itd.

W wypowiedziach najmłodszych uczestników badań na temat rzeczywistości przedemigracyjnej istotną rolę odgrywała ich rodzina. Rodzina w przypadku najmłodszych dzieci, złożona z kręgu osób ważnych, związanych ze sobą emocjonalnie (a w szczególności rodzice) jest bez wątpienia najważniejszym środowiskiem, które zapewnia psychologiczne poczucie bezpieczeństwa. Dlatego też z perspektywy osób znajdujących się na etapie wczesnego dzieciństwa łatwiejsze jest opuszczenie kraju ojczystego niż dla dzieci w okresie późnego dzieciństwa czy dorastania, w momencie gdy środowisko rówieśnicze zaczyna ogrywać pierwszoplanową rolę. Wynika to ze specyfiki poszczególnych etapów rozwojowych w życiu człowieka (więcej: Barzykowski et al., 2013, s. 77).

Narracje dzieci w wieku 10–12 lat uwiaryściły to, iż świadomość sytuacji w kraju ojczystym w fazie przedemigracyjnej została ukształtowana głównie przez ich rodziców. Niewielki wpływ na proces jej rozwijania, na co wskazują wypowiedzi dzieci, miały obserwacje otaczającej je rzeczywistości. W wypowiedziach tej grupy uczestników badań nie są również widoczne subiektywne konsekwencje kryzysowych sytuacji w krajach pochodzenia w postaci negatywnych przeżyć. Ta grupa osób, jak mogłoby się wydawać, jest wolna od trudnych doświadczeń. Warto jednak zauważyć, że sytuacje, których dzieci nie do końca były świadome ze względu na swój wiek, mogły być odbierane przez nie na poziomie emocjonalnym i tym samym również bezpowrotnie pozostawić piętno na ich psychice. Najmłodsze już dzieci w nieświadomy sposób wyczuwają napięcie i stres obecne szczególnie w ich otoczeniu, w mikrosystemie (np. stany emocjonalne rodziców, nauczycieli i innych osób) i w naturalny sposób się do nich dopasowują. Stres i niepokój ważnych osób w otoczeniu dziecka narusza spokój i dobrostan dziecka.

Poza tym warto dodać, że dzieci i młodzież, których rodzice doświadczyli wojny, mimo faktu, że jej same bezpośrednio jej nie przeżyły, narażone są na zburzenia po stresie traumatycznym. Marianne Hirsch (2010, s. 254), opisując

to zjawisko, używa kategorii postpamięć odzwierciedlającej proces, który dokonał(uje) się w świadomości potomków ocalałych z traumatycznych zdarzeń. Postpamięć od pamięci odróżnia pokoleniowy dystans i jest ona oparta nie na realnym doświadczaniu, a na jego wyobrażeniu. Fenomen ten w literaturze przedmiotu określa się jako międzypokoleniowe dziedziczenie traumy (Duad, Skoglund, Rydelius, 2005, s. 23–32). Dlatego też pamięć wydarzeń, o które ocierały się dzieci i młodzież, nie powinny być przemilczana.

4.1.3. Podsumowanie

Na podstawie analizy materiału empirycznego można postawić hipotezę, że egzystowanie w sytuacji kryzysu (wojna, prześladowania, dyskryminacja) zmotywowało rodziców uczniów ze środowiska przymusowych migrantów do wyjazdu z kraju ojczystego. Wiek dzieci decydował o „pamiętaniu”, słabym „pamiętaniu” lub „niepamiętaniu” przedemigracyjnej rzeczywistości wzrastania i tym samym determinował sposoby jej doświadczania (w tym osvajania). Wystąpiły istotne różnice w zakresie doświadczania oraz świadomości sytuacji w ojczystym kraju w fazie przedemigracyjnej pomiędzy dziećmi w wieku 10–12 lat oraz uczniami starszych klas, których wiek sytuował się w przedziale od 13–14 (–16) lat. Różnice te wynikały przede wszystkim z etapu rozwojowego, na którym znajdowali się uczestnicy badań przed podjęciem przez ich rodziców decyzji o wyjeździe z kraju i tym samym z ich możliwości percepcyjnych. Jedna z najmłodszych uczestniczek badań przyjechała do Polski wraz z rodzicami w wieku dwóch lat, w związku z czym w ogóle nie pamięta rzeczywistości kraju pochodzenia. Pojedyncze osoby zwracały uwagę na związek z polskością/Polską (tj. matka deklarująca polskie pochodzenie (1), przodek płci męskiej ze strony matki (2)). W ich sytuacji związek ten był wynikiem świadomości polskich korzeni, a w przypadku pierwszej z dziewczyn, był kształtowany poprzez komunikowanie się za pomocą języka polskiego w przestrzeni domu rodzinnego.

Wypowiedzi starszych uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji pokazały, przez pryzmat jednostkowego świata, wydarzenia, które miały miejsce w ojczystym kraju w przedemigracyjnej fazie stawania się uchodźcą, czyli przed podjęciem decyzji o jego opuszczeniu. Charakterystyczną cechą

narracji tej grupy uczniów jest przeplatanie się dwóch rzeczywistości – jednostkowego świata (obejmującego dziedzictwo domu rodzinnego), jak i pełnego stresorów świata zewnętrznego (np. przestrzeń rodzinnej miejscowości), który stanowił integralny element ich codziennego życia. Starsi uczestnicy badań w mniej lub bardziej bezpośredni sposób doświadczali realiów kraju ojczystego znajdującego się w stanie kryzysu. Kryzys ten był spowodowany interwencją militarną Federacji Rosyjskiej na Krymie i jego aneksją, wojną w Ukrainie oraz konsekwencjami tych wydarzeń dla nich samych oraz ich rodzin. Konsekwencje te miały formę prześladowań zmierzających ku zbrodni o charakterze czystki etnicznej, dyskryminacji instytucjonalnej w szkole, a także egzystowania w sytuacji działań wojennych stanowiących kontynuację agresji militarnej Rosji na Ukrainę, która miała miejsce w 2014 roku. Stan kryzysu destabilizował środowisko uczniów i poszczególne jego płaszczyzny, konstruujące zarówno jego mikrosystem (np. rodzina, szkoła), makrosystem (system wartości i norm kulturowych itd.), a także mezosystem (związki pomiędzy mikrosystemami) i egzosystem (decyzje władz lokalnych, które wpływają na warunki socjalne, edukacyjne dziecka, kultura itd.).

Wspólnym elementem wypowiedzi i tym samym biografii uczniów starszych klas, było świadome doświadczanie na etapie przedemigracyjnej fazy stawania się uchodźcą nagłych i urazowych bodźców, a także subiektywnych konsekwencji ich oddziaływania w postaci trudnych przeżyć. Oznacza to, że w okresie poprzedzającym ucieczkę/wyjazd z kraju, uczestnicy badań przeżyli jakiś rodzaj doświadczeń traumatycznych. Ich gama była bardzo zróżnicowana. Należały do nich: zagrożenie zdrowia lub życia spowodowane wojną; przeżycie różnego rodzaju krzywdy będącej wynikiem dyskryminacji ze względu na pochodzenie etniczne i przynależność religijną; prześladowania i agresja o charakterze czystki etnicznej skierowana do członka rodziny. Relacje uczniów z doświadczeniem uchodźstwa pokazują, że świat, w którym wzrastali do momentu pojawienia się kryzysu, jawił się jako „normalny”. Trudne wydarzenia, obawa przed utratą zdrowia i/lub życia zmusiły ich rodziców do podjęcia decyzji o wyjeździe/ucieczce z ojczyzny.

Każdy człowiek wnosi w interakcje społeczne swoją tożsamość społeczną i kulturową, których podstawę stanowi pierwsza tożsamość – ukształtowana w mikroświecie złożonym z dziedzictwa kulturowego domu rodzinnego. Informacje wysyłane przez otoczenie w sytuacji interwencji militarnej i związanych

z nią działań o charakterze czystek etnicznych, dyskryminacji w przestrzeni szkoły oraz dramatu wojny, były źródłem komunikatów skierowanych do dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, że to, kim są jako jednostki ludzkie i kulturowe, a także to, co wnoszą do własnego środowiska (przynależność narodowa, etniczna, religijna), jest czymś gorszym i nieakceptowalnym.

W przedemigracyjnej fazie stawiania się uchodźcą, egzystencja dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach oraz ich rodzin była wytwarzana w warunkach doświadczeń i przeżyć granicznych, które mogły doprowadzić poszczególne jednostki do granicy poznania i tym samym doświadczania stanu transcendencji i odczytywania jej znaków. Ten etap uchodźczej ścieżki implikuje status człowieka „w trakcie tworzenia” w szczególnych warunkach zagrożenia, stresu i niepewności.

W narracjach młodszych uczniów (w wieku 10–12 lat) pojawiło się „niepamiętanie” lub słabe „pamiętanie” rzeczywistości kraju ojczystego sprzed wyjazdu. Z analizy materiału empirycznego wynika, że pamięć ojczyzny tej grupy dzieci jest (re)konstruowana poprzez relacje rodziców oraz artefakty o charakterze pamiętek osobistych (np. zdjęcia, rodzinne nagrania). Ich rodzice doświadczyli wojny w Czechenii i Ukrainie. Wypowiedzi tej grupy uczniów wskazują na to, że w niewielkim stopniu znają oni własną ojczyznę, ze względu na fakt opuszczenia jej we wczesnym stadium swojego życia bądź znają ją jedynie z krótkotrwałych, okazjonalnych wyjazdów. Związek z miejscem jest kluczowym elementem kształtowania tożsamości jednostki. Jego zerwanie może stanowić graniczne doświadczenie życiowe, naznaczone cierpieniem rozłąki. Jedna z uczestniczek badań przyjechała do Polski w wieku dwóch lat i w ogóle nie miała możliwości poznania kraju, z którego pochodzą jej rodzice. W przypadku dzieci w wieku 10–12 lat, poznawanie własnego dziedzictwa kulturowego zostało przeniesione poza naturalne, pierwotne środowisko kraju ojczystego czyli poza miejsce, które jest kluczowe z perspektywy kształtowania się pierwszej tożsamości dziecka. Dla osób z polskimi korzeniami zmiana miejsca zamieszkania może jednak stanowić szansę na rozwijanie/wzmacnianie tych elementów własnej tożsamości, które utożsamiają oni z polskością.

W relacjach najmłodszych uczestników badań nie są również widoczne trudne/traumatyczne doświadczania. Warto jednak zauważyć, że sytuacje, których dzieci nie do końca były świadome ze względu na swój wiek, mogły

być odbierane przez nie na poziomie emocjonalnym i tym samym również bezpowrotnie zapisać się w ich psychice. Najmłodsze dzieci wyczuwają napięcie i stres obecne zarówno w makrosystemie, jak i w mikrosystemie (np. stany emocjonalne rodziców, nauczycieli i innych osób), w którym to osadzony jest ich mikroświat. Stan agresji militarnej w przestrzeni miasta, czy też zagrożenia w kręgu rodzinnym mogą stanowić źródło traumy bądź naruszać spokój i dobrostan dziecka. Poza tym w przypadku ocierania się o wojnę istnieje ryzyko międzypokoleniowego dziedziczenia traumy, co stanowi czynnik narażający dzieci i młodzież na zaburzenia po stresie traumatycznym. Narracje uczniów miały spontaniczny charakter i obrazowały stopniowe wyłączenie (preliminalność w ujęciu Gennepa) z życia społeczeństwa ojczystego kraju.

W toku realizowanych badań ich uczestnicy byli traktowani podmiotowo i mieli pełną autonomię oraz swobodę wypowiedzi. Tym samym badania nie wykraczały poza te wątki autobiograficzne, którymi ich uczestnicy chcieli się dzielić z własnej, nieprzymuszonej woli. Biorąc pod uwagę specyfikę zrealizowanego projektu badawczego oraz kwestie etyczne badań wśród dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, na żadnym etapie wywiadu nie pytałam uczestników badań o trudne bądź traumatyczne doświadczenia towarzyszące przedemigracyjnej fazie stawania się uchodźcą. Nie zmienia to jednak faktu, że niektórzy uczniowie, mimo że ich relacje na to nie wskazywały, mogli mieć za sobą doświadczenia przeżycia syndromu stresu pourazowego (PTSD), który stanowi reakcję jednostki na sytuacje urazowe. PTSD objawia się w formie zaburzeń w społecznym i jednostkowym zachowaniu (więcej: Chung, et al., 2018). W sytuacji uchodźczej migracji szczególnie ważne jest to, aby zapewnić dzieciom psychologiczne bezpieczeństwo oraz wsparcie (więcej: Wysocka, 2007), a także pracować nad odbudowywaniem poczucia siły, sprawczości i decyzyjności (Piegat-Kaczmarczyk, 2022, s. 19). W procesie powrotu do równowagi psychicznej dzieci i młodzieży doświadczających przymusowej migracji realizowanych jest coraz więcej działań, osadzonych w różnych nurtach psychologicznych. Z doświadczeń polskich psychologów i psychoterapeutów, którzy od lat pracują z osobami ze środowiska uchodźczego wynika, że efektywne są różne ścieżki wspierania przymusowych migrantów (więcej m.in.: Piegat-Kaczmarczyk, Czerwińska, Kosowicz, 2022). Pomocna okazuje się m.in. Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach. W takim przypadku psychologiczna praca skupiona na rozwiązaniach wzmacniania

poczucia siły, sprawczości i decyzyjności od początku kontaktu dziecka i jego rodziny z terapeutą. Główne założenie tego podejścia dotyczy tego, że ludzie mają w sobie zasoby potrzebne do podejmowania działań i dążenia do zmian. Znają sposoby działania, które im służą oraz mają potrzebę zdrowienia i dążą do regeneracji. Zadaniem Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach jest odszukanie w dziecku i rodzinie ich zasobów, pomoc w ich zauważeniu i spożytkowaniu w dążeniu do potrzebnych im zmian (więcej: Piegat-Kaczmarczyk, 2022).

4.2. Ucieczka i dotarcie do kraju (pierwszego) azylu: w poszukiwaniu bezpiecznych warunków egzystencji

4.2.1. Wprowadzenie

W tym podrozdziale analizie poddałam doświadczenia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, związane z ucieczką/wyjazdem z kraju ojczystego i dotarciem do Polski, która w przypadku większości uczestników badań stanowiła kraj pierwszego azylu. Wyjazd/ucieczka z ojczyzny to kolejny etap uchodźczej ścieżki, który obok okresu egzystowania w kraju ogarniętym kryzysem mogą konstruować doświadczenie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież uchodźczą. W trakcie prac analitycznych zostały wygenerowane następujące pojęcia uczulające, stanowiące kategorie analityczne: ucieczka/wyjazd z kraju ojczystego, pokonywanie drogi do Polski, dotarcie do kraju pierwszego azylu (w tym ośrodka(-ków) dla cudzoziemców). Płaszczyzną rozważań zaprezentowanych w tej części książki są wątki związane z poszukiwaniem bezpiecznych warunków egzystencji, z uwzględnieniem kwestii partycypacji w edukacji, która nie zagraża życiu i zdrowiu dzieci i młodzieży oraz z żadnych powodów nie wyklucza z udziału w niej.

4.2.2. W drodze po „azyl”

Problemy związane z zagrożeniem/brakiem bezpieczeństwa, konflikty i wojny na poziomie międzynarodowym, krajowym nie są czymś nowym. Od wieków

były i są nierozłączną częścią życia człowieka (Czupryński, 2015, s. 10). Każdy człowiek bez względu na wiek, kolor skóry, narodowość, pochodzenie etniczne czy też wyznawaną religię ma prawo do bezpiecznych warunków egzystencji. Bezpieczeństwo stanowi naturalne, społeczne prawo człowieka i jest gwarantowane przez liczne międzynarodowe i krajowe akty prawne (w tym Konstytucję RP). Prawa społeczne są natomiast wytworem moralnych i politycznych uzgodnień, które ludzie zawierają między sobą. Są one wyrazem kompromisu, który oddaje istotę rozwoju cywilizacyjnego człowieka (tamże). Bezpieczeństwo zapewnia rozwój cywilizacyjny, społeczny i interpersonalny. Warto podkreślić, że bezpieczeństwo to również jedna z pierwszoplanowych potrzeb człowieka oraz instytucji przez niego tworzonych. Potrzeba bezpieczeństwa jest tym samym najbardziej podstawowym motywatorem ludzkiego działania, jakie można sobie wyobrazić. Stanowi ona często nie tylko sprawę bezpośredniej ochrony zdrowia i życia, lecz jest płaszczyzną zaspokojenia innych potrzeb, w tym potrzeb wyższego rzędu, czyli psychicznych i społecznych. Każdy człowiek indywidualnie ustala i porządkuje własną hierarchię – nie jest ona wynikiem społecznego klasyfikowania. Klasyfikacja potrzeb ludzkich (na poziomie interpersonalnym) wynika wprost z priorytetów lub doświadczanej intensywności niezaspokojenia jakiejś potrzeby jednostki. Hierarchia potrzeb jednostkowych stanowi podstawową zasadę organizowania życia motywacyjnego człowieka. Cechą wspólną klasyfikacji potrzeb poszczególnych jednostek jest jednak to, że proces ich zaspakajania przebiega od potrzeb słabszych do silniejszych. Właśnie to hierarchiczne zaspokojenie potrzeb – od słabszych do silniejszych, od niższych do wyższych – jest podstawą organizowania osobowości (więcej: Maslow, 2006, s. 84–101).

W tym miejscu warto się zastanowić, z czym wiąże się poczucie bezpieczeństwa? „Bezpieczeństwo, jako osobna kategoria w systemie (potrzeb) wartości człowieka, oznacza wolność od zagrożeń dla podmiotu bezpieczeństwa. Wolność od zagrożeń przejawia się w niskim poziomie agresji lub akceptowanym jej poziomie, postrzeganym jako zdolność podmiotu bezpieczeństwa do radzenia sobie z negatywnymi skutkami zagrożeń. Wymaga to określenia ich akceptowanego poziomu, który z prawnego punktu widzenia jest jednoznaczny, ale z psychologicznego punktu widzenia różny dla każdej jednostki. Poziom bezpieczeństwa zawsze postrzegamy w ujęciu subiektywnym, ponieważ jest ono stanem psychicznym każdego człowieka” (Czupryński, 2015, s. 10).

Zdaniem Marleau-Ponty'ego (2001, s. 11) człowiek stanowi ucieleśnione „bycie w świecie”, co oznacza, że nie da się rozdzielić doświadczenia od działania. Analizowane w poprzednim podrozdziale sytuacje kryzysowe w krajach pochodzenia dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji oraz wiążące się z nimi prześladowania, dyskryminacja instytucjonalna w szkole, egzystowanie w stanie działań wojennych, a przede wszystkim subiektywne ich konsekwencje w postaci trudnych przeżyć, stanowiły czynnik skłaniający ich rodzica/rodziców do podjęcia decyzji o wyjeździe/ucieczce z kraju. Decyzja ta wymusiła działanie mające na celu ochronę własnego bezpieczeństwa oraz własnej rodziny w formie opuszczenia kraju pochodzenia. Mimo że pobyt w kraju azylu może zapewniać ludziom doświadczającym uchodźstwa poczucie psychologicznego i fizycznego bezpieczeństwa, jednak w podróż do nowego kraju wpisane jest ryzyko jego braku. Elżbieta Czapka (2003, s. 225–227) zwraca uwagę na trzy kategorie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, które mogą być zagrożone w momencie wyjazdu/ucieczki z kraju pozostającego w stanie kryzysu. Należą do nich: bezpieczeństwo zdrowotne (fizyczne, psychiczne: stres traumatyczny), brak dostępu do edukacji, zakłócenia prawidłowego procesu wychowania oraz utrata bezpieczeństwa osobistego.

Na wstępie należy zauważyć, że narracje uczniów ze środowiska przymusowych migrantów związane z fazą ucieczki miały lakoniczny charakter. Oznacza to, że uczestnicy badań za pomocą krótkich i ogólnych zdań opowiadali o wyjeździe/ucieczce z kraju ojczystego. W ich wypowiedziach nie pojawiały się wątki dotyczące przemieszczania się w warunkach zagrożenia zdrowia lub życia, związane z tułaczką, aresztowaniami czy też nakazem powrotu wydanym przez służby celne na granicy. Analiza narracji dzieci i młodzieży świadczy o tym, że większość osób (poza jedną z uczennic) przyjechała do Polski wraz ze swoim rodzicami oraz rodzeństwem. Polska była pierwszym krajem w Unii Europejskiej w strefie Schengen, w którym mogli oni rozpocząć procedurę o nadanie ochrony międzynarodowej.

Jak tata powiedział, że wyjeżdżamy, to przestałyśmy chodzić do szkoły (...). Już pod koniec to wcale nie chodziłyśmy do szkoły. Ja nie chciałam... Bo nie było mi tam dobrze. Moja religia jest dla mnie ważna (chodzi tu o zakaz noszenia hidżabów w szkole – uzup. A.M.-S.). Ale byliśmy trochę jakby obok wszystkich. Nie wiedziałam dokładnie, gdzie my jedziemy. Jak tu jest w Polsce. (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

Pamiętam, że trzeba było pozałatwiać sprawy i spakować się. Byliśmy trochę jak w ukryciu. I nas już rodzice do szkoły nie puszczali. W mieście nie było bezpiecznie. Pakowałam swoje rzeczy, ale musiałam ich dużo zostawić. (Ukrainka, 14 lat, W6).

W części przypadków w doświadczeniu dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach, pojawiło się czasowe wyłączenie z systemu edukacji na skutek kryzysowych sytuacji w ich krajach, przemieszczania się do kraju azylu, a także pewnego rodzaju separacji od osób konstruujących przedemigracyjną rzeczywistość.

W wypowiedziach uczestników badań widoczne było znaczenie, jakie nadawali obecności rodziców podczas ucieczki/wyjazdu z kraju ojczystego. Rodzice dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów mimo faktu, iż sami doświadczyli trudnych przeżyć, zapewniali im psychologiczne poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, które mogło wpłynąć na lepsze radzenie sobie z sytuacją opuszczania własnego kraju.

Nie wiedziałam, gdzie jedziemy i jak będzie wyglądała droga. Wiedziałam, że jadę z rodzicami. I mocno się nie bałam. To wszystko było dziwne, że wyjeżdżamy z naszego domu. (Ukrainka, 12 lat, W11).

Nic złego się nie działo. Byli z nami rodzice (...). Rodzice mi mówili, że jak będziemy już w Polsce, nic nam się tam nie stanie. Wiedziałem, że musimy jechać, bo u nas było bardzo niebezpiecznie. Widziałem, że nasz tata będzie nas ochraniał. (Gruzin, 13 lat, W10).

Podróż, tym bardziej w nieznane, zawsze generuje większy lub mniejszy poziom uświadamianego lub nieuświadamianego stresu. U dzieci i młodzieży, a w szczególności wśród najmłodszych dzieci, poczucie bezpieczeństwa jest silnie powiązane z warunkami, jakie stwarza im rodzina. Wszelkie zmiany i nieprzewidywalne sytuacje w naturalny sposób mogą zaburzać poczucie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Stąd też podczas ucieczki/wyjazdu z kraju ojczystego w trudnych i nieprzewidywalnych warunkach kluczowa jest zarówno sama obecność rodziców, jak i przejawiane przez nich postawy wspierające, co zapewnia pewien poziom komfortu psychicznego ich dzieciom.

Kilka spośród wszystkich osób uczestniczących w badaniach doświadczyło czasowej rozłąki z jednym lub dwojgiem rodziców. Relacje dzieci i młodzieży

skupione wokół wątku rozłąki koncentrowały się na samym fakcie separacji, pomijając jej przyczyny. Wypowiedzi na ten temat nie należały do emocjonalnych, jednak narracje uczniów cechowała pewna doza osamotnienia i smutku. Na skutek czasowej rozłąki z rodziną, ta, co prawda nieliczna grupa uczniów, mogła doświadczać dodatkowego stresu w związku z nieobecnością jednego lub dwojga rodziców podczas drogi do Polski. Tym samym dzieci i młodzież byli pozbawieni psychologicznego zaplecza, które zapewnia lub wzmacnia poczucie bezpieczeństwa oraz lepsze radzenie sobie w trudnej sytuacji jaką jest wyjazd z ojczystego kraju.

Z nami nie było naszego taty. Bo on gdzieś wyjechał. I w sierpniu tutaj przyjechałyśmy, bo się dowiedziałyśmy, że on jest tutaj (...). Bo on w ogóle nie powiedział nam, gdzie jedzie. (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

Moja matka już była w Polsce. Moja matka i tata. Ja mieszkałam z siostrą (na Ukrainie – uzup. A.M.-S.) i ona też później przyjechała do Polski – do innego miasta. I ja też przyjechałam – bo w domu nikogo nie było... i ja nie mogłam zostać sama (...).

– *A jak długo rodzice mieszkali w Polsce zanim przyjechałyście?* (A.M.-S.).

– Dwa lata.

– *A ile lat miała wtedy Twoja siostra?* (A.M.-S.).

– 25. (Ukrainka, 15 lat, W3).

W przypadku jednej z uczennic Polska była krajem, do którego powróciła w związku z nieudanym pobytem w dwóch krajach Europy Zachodniej (Niemcy, Holandia).

Ja jestem z Czeczenii. Przyjechałam z Niemiec. Najpierw mieszkałam w Czeczenii. Jak zbliżały się moje czwarte urodziny, przyjechałam do Polski. Tak żyłam sobie w ośrodku osiem miesięcy. Potem wróciliśmy do Czeczenii. I później znów przyjechaliśmy do Polski. (...). Potem pojechaliśmy do Holandii. Z Holandii nie wiem gdzie – bo mała byłam – myślę, że do Niemiec (...). Musieliśmy wracać – nie mogliśmy tam zostać (...). Mama mówiła, że takie jest prawo i nie chcą dać nam pobytu w innym kraju. (Czeczenka, 15 lat, W5).

Z wypowiedzi dziewczyny można wnioskować, że powodem powrotu do Polski były międzynarodowe regulacje obligujące przymusowych migrantów do powrotu do kraju, w którym rozpoczęli oni procedurę o nadanie ochrony

międzynarodowej. Zgodnie z unijnym prawodawstwem państwo, którego granicę przekroczył cudzoziemiec starający się o ochronę, jest odpowiedzialne za rozpatrzenie jego wniosku. Zazwyczaj państwem tym jest pierwszy kraj członkowski. Na podstawie Rozporządzenia Dublin III cudzoziemcy są zwracani do krajów odpowiedzialnych za rozpatrzenie ich wniosków uchodźczych (więcej: Rozporządzenie Dublin III). Z drugiej strony warto zauważyć, że przypadek dziewczyny stanowi wyrazistą egzemplifikację kilkukrotnej zmiany miejsca zamieszkania przez rodziców w celu znalezienia optymalnych warunków egzystencji.

Narracje uczestników badań uwiaryściły doświadczenie długiej i uciążliwej drogi w nieznaną. Część osób zwracała uwagę na **moment przekraczania granicy i odprawy celnej**, łącząc go z długim oczekiwaniem związanym z kontrolą wymaganych w kontekście wyjazdu za granicę dokumentów.

Najpierw pojechaliśmy na Krym, później do Lwowa – i tam tak długo staliśmy na granicy. Taka kolejka... Oni wszystko tam sprawdzali... (Gruzin, 13 lat, W10).

Pamiętam, że długo jechaliśmy. I było ciemno. Nie wiedziałam, gdzie jesteście... I długo staliśmy na granicy – czekaliśmy... I mama powiedziała, że trzeba czekać, bo sprawdzają dokumenty. I nudziłam się, spałam. (Ukrainka, 12 lat, W12).

Analiza wypowiedzi dzieci i młodzieży wskazuje na to, że **punktem zwrotnym**, który został w ich pamięci, było dotarcie do jednego z ośrodków recepcyjnych, które znajdują się na terenie Polski, a następnie do ośrodka pobytowego.

Przyjechałam do X. Tam byliśmy tydzień – gdzieś tak. Później pojechaliśmy do... – nie pamiętam, jak się nazywa, ale tam był las i tam też był ośrodek. A pojechałam później do ośrodka i jakiś czas tam mieszkałam. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Przyjechaliśmy najpierw na granicę, posiedzieliśmy tam dwie–trzy godziny, później autobus nas zabrał do ośrodka dla obcokrajowców. Przyjechaliśmy do ośrodka dla obcokrajowców, tam byliśmy ze dwa miesiące. Potem pojechaliśmy na wieś – do przyjaciół mamy i taty. Oni dużo mają przyjaciół: Polaków, Ukraińców... Na wsi byliśmy tydzień. (...) Minął jeszcze tydzień–dwa i pojechaliśmy do ośrodka Ż. A tam było dużo osób, które znam – przyjaciół. (Gruzin, 13 lat, W10).

W narracjach dzieci i młodzieży pojawił się **wątek dotarcia do jednego z ośrodków recepcyjnych dla cudzoziemców**. Dla większości uczestników badań był to ośrodek w Białej Podlaskiej (na terenie województwa lubelskiego). Tylko jedna z dziewczyn trafiła do Dębaku k. Podkowy Leśnej (na terenie województwa mazowieckiego). Z założenia do ośrodka recepcyjnego w Białej Podlaskiej kierowane są osoby, które po raz pierwszy złożyły wniosek o nadanie ochrony międzynarodowej w Polsce (na granicy i na terytorium kraju). Do ośrodka w Podkowie Leśnej-Dębaku zobowiązani są zgłosić się cudzoziemcy, którzy rozpoczęli kolejną procedurę o nadanie ochrony międzynarodowej. Są to również osoby, które powróciły do Polski po wyjeździe w ramach dobrowolnego powrotu i złożyły wniosek o wznowienie umorzonych, ze względu na ich wyjazd, procedury (więcej: System organizacji ośrodków..., 2013, s. 16–32).

W relacjach uczniów ze środowiska uchodźczego wyraźnie widoczne było doświadczenie zamieszkania w ośrodku recepcyjnym, poprzedzone drogą do kraju, na temat którego praktycznie nic oni nie wiedzieli. Same początki pobytu w ośrodku recepcyjnym, z uwzględnieniem obowiązujących tam procedur dotyczących przyjmowania przymusowych migrantów do tego typu placówek, w żaden sposób nie były komentowane.

Ośrodek pobytowy był kolejnym punktem na uchodźczym szlaku, do którego docelowo dotarli uczestnicy badań. Ośrodki pobytowe dla cudzoziemców to podmioty, które działają zgodnie ze ściśle określonymi regułami (Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 12 sierpnia 2003 r. w sprawie regulaminu pobytu..., Dz.U. nr 146 poz. 1425). Z założenia w ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców powinna zachodzić perintegracja. W polskich realiach proces ten ma zajść dzięki rozwijaniu głównie podstawowych kompetencji komunikacyjnych, umożliwiających przymusowym migrantom szybsze odnalezienie się w nowych realiach społeczno-kulturowych. Dlatego też na terenie ośrodków prowadzone są zajęcia z języka polskiego jako obcego, w których mogą uczestniczyć zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli.

Pobyt w ośrodku dla cudzoziemców ma stanowić miejsce psychologicznego azylu. Jednak perintegracja może dla wielu osób wiązać się z dodatkowym obciążeniem z co najmniej trzech powodów. Po pierwsze, warunki życia w polskich ośrodkach dla cudzoziemców nie należą do najlepszych. Po drugie, ośrodki nie zapewniają dostatecznej prywatności i zmuszają ludzi do ciągłego

kontaktu z dużą grupą osób nieznajomych, często z różnych kultur. Po trzecie, pobyt w takim ośrodku wiąże się z pewnym rodzajem ubezwłasnowolnienia i dużym poczuciem zależności od pomocy i decyzji personelu. Przebywający tam przymusowi migranci nie mają wpływu na to, gdzie mieszkają, co jedzą i jak kształcą się ich dzieci (Grzymała-Moszczyńska, Trojének, 2011, s. 73).

Niektóre z osób uczestniczących w badaniach miały doświadczenia związane z rezydowaniem w więcej niż jednym ośrodku pobytowym dla cudzoziemców zlokalizowanym na terenie Polski. Różnie wspominają pobyt na terenie polskich ośrodków.

Na początku byliśmy w ośrodku w XY. Ojej – to było bardzo, bardzo trudne... No bo my wiedzieliśmy te karaluchy na podłodze... (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

To nasz drugi ośrodek. Tamten też był fajny. Tylko kwatery była tam trochę mniejsza. Ale przyjechaliśmy tu. Tak naprawdę, nie wiem czemu. (Czeczen, 13 lat, W13).

Ośrodek, w którym uczestnicy badań zamieszkiwali przez najdłuższy okres, był zlokalizowany na terenie Białegostoku. W niektórych przypadkach nie był to jednak pierwszy ośrodek pobytowy. Część osób przez pewien czas mieszkała również w jednym z ośrodków w Warszawie i Lublinie. Białostocki ośrodek od lat zamieszkiwany jest głównie przez osoby narodowości czeczeńskiej. Wypowiedzi uczestników badań, jak i moje doświadczenia wynikające z wieloletniej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, świadczą o tym, iż zdarza się, że przymusowi migranci z Czeczenii świadomie wybierają tę placówkę jako potencjalne miejsce zamieszkania. W przypadku Czeczenów jest to podyktowane potrzebą przebywania wśród Swoich, czyli osób tej samej narodowości, posługujących się tym samym językiem, wyznających tę samą religię. Potrzeba zamieszkiwania w konkretnym ośrodku staje się jeszcze silniejsza, gdy zamieszkują go osoby spokrewnione. Historie osobiste dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach zawierały informacje świadczące o tym, że w niektórych przypadkach ośrodek ten był zamierzonym miejscem pobytu.

Mama i tata chcieli żeby tutaj – w ośrodku mieszkać. Bo tam mieszkają Czeczeni. To był 2013 rok (...). I tutaj nasza rodzina mieszkała. (Czeczen, 12 lat, W8).

Swoi interpretują świat w bardzo podobny sposób do naszego lub wręcz identyczny. Zapewniają poczucie przynależności do danej wspólnoty. Wśród swoich ludzie czują się swobodnie oraz mogą znaleźć w razie potrzeby schronienie (więcej: Nikitorowicz, 2017). Treści narracji uczestników badań, moje wieloletnie doświadczenia (w tym rozmowy z pracownikami socjalnymi ośrodków), wskazują na to, że pretendowanie przez cudzoziemców do zamieszkiwania w konkretnym ośrodku pobytowym jest nieraz poprzedzone przemyślaną decyzją. Halina Grzymała-Moszczyńska (1998, s. 172–173) zauważa, że w tym przypadku działa efekt tzw. kuli śnieżnej. Oznacza to, że mieszkańcy poszczególnych ośrodków rekomendują konkretne placówki innym osobom znajdującym się w fazie przedemigracyjnej. Zdarza się, że przekazują informacje dotyczące funkcjonowania danego ośrodka na uchodźstwie członkom swojej rodziny oraz innym bliskim/znajomym osobom, przebywającym (jeszcze) w kraju ojczystym, które wstępnie „planują” miejsce zamieszkania w Polsce.

Polecenie danego ośrodka wiąże się zazwyczaj ze specyfiką przynależności narodowej i religijnej osób go zamieszkujących oraz jego lokalizacją (region, miejscowość). Warunki lokalowe również są brane pod uwagę. Czynnikiem wybierania przez Czeczenów białostockiego ośrodka jest zamieszkiwanie go od lat przez swoich, czyli ludność czeczeńską oraz jego usytuowanie na Podlasiu, gdzie w przekonaniu cudzoziemców relatywnie duża część ludności dysponuje kompetencjami w zakresie posługiwania się wspólnym językiem komunikacji, jakim jest rosyjski.

Egzystowanie wśród swoich bez wątpienia daje poczucie bezpieczeństwa, minimalizuje konflikty zarówno interpersonalne, jak i związane z różnicami etnicznymi, narodowymi i religijnymi. Różnice kulturowe przejawiane przez osoby pochodzące z Czeczenii i terenów Ukrainy (w tym Półwyspu Krymskiego) są faktem. Czeczeni to ludność kaukaska, która zazwyczaj wyznaje islam sunnicki. Grupę osób pochodzących z terenów Ukrainy tworzą chrześcijanie obrządku prawosławnego, protestanci (baptyści, zielonoświątkowcy), jak i wywodzący się z Krymu Tatarzy krymscy (aktualnie mieszkańcy Federacji Rosyjskiej). Tatarzy krymscy tak jak Czeczeni wyznają islam sunnicki. Wśród ludności z terenów Ukrainy są także osoby z polskimi korzeniami. Odwołując się do koncepcji Geerta Hofstede (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010) opisującej wymiary kultur narodowych, na których

osadzone są różnice kulturowe, warto zauważyć, że pomiędzy kulturami osób doświadczających uchodźstwa różnice dotyczą następujących płaszczyzn: męskość–kobiecość, dystans władzy, orientacja czasowa (tamże). Cechą łączącą przymusowych migrantów pochodzących z Czeczenii oraz terenów Ukrainy jest znajomość języka rosyjskiego. To, co łączy Czeczenów i Tatarów krymskich, jest wyznawana religia, czyli islam. Jednak warto podkreślić, że mimo praktykowania islamu sunnickiego przez te dwie grupy tu również występują różnice. W przypadku Tatarów krymskich i Czeczenów (jak i innych grup) przynależność religijna łączy się z przynależności kulturową, pozostając ze sobą w dialogowej relacji. W zakresie społecznego funkcjonowania, zachowania jednostki determinuje, jak zauważa Hofstede, „kulturowe oprogramowanie”, stanowiące efekt enkulturacji w danej grupie narodowej/etnicznej i religijnej/wyznaniowej.

Historie osobiste pojedynczych osób uczestniczących w badaniach wskazują na to, że przynależność narodowa stanowiła kwestię problematyczną podczas pobytu w ośrodku, gdzie większość stanowili Czeczeni. Były to osoby pochodzące z terenów Ukrainy. W ich odczuciu dyskomfort powodowało zarówno przebywanie wśród osób przynależących do odmiennej grupy narodowej oraz religijnej, jak i doświadczanie konfliktów międzyludzkich i międzykulturowych. W jednym z przypadków występujące konflikty zmotywowały rodzinę ukraińską do wynajęcia mieszkania poza ośrodkiem, na terenie miasta (korzystając ze świadczeń społecznych).

Na początku mieszkałam w ośrodku (...). Mieszkanie było takie średnie... W mieszkaniu jest lepiej. Tam mi się podobało tak średnio (...). Tam było dużo ludzi. Dużo Czeczenów tam było. I był taki jeden przypadek, że ktoś tam chciał kogoś zamordować nożem, i my pojechalśmy sobie stamtąd... (Ukrainka, 14 lat, W6).

I jeszcze nam jeden chłopiec – z Czeczenii, który miał 7–8 lat, dokuczał. I on na placu zabaw rzucał w nas piaskiem w oczy. I on rzucił piaskiem w oczy mojej siostry i ona przyszła do mojej mamy, a ona nie wytrzymała i poszła do tego chłopca i rzuciła piaskiem w jego ubrania – i zapytała: czy to jest dobre? I wtedy jego mam przyszła – a moja mama była ze swoimi przyjaciółkami – i ona zaczęła krzyczeć – czego ty bijesz mojego syna. I ta kobieta rzucała w moją mamę (sypnęła piaskiem – uzup. A.M.-S.), a później moja mama poszła do pokoju. (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

Osoby narodowości ukraińskiej, które starają się o ochronę międzynarodową w Polsce, znacznie częściej korzystają z możliwości zamieszkania poza ośrodkiem pobytowym dla cudzoziemców. Oznacza to, że ukraińskie rodziny rzadziej niż te pochodzące np. z Czeczenii, decydują się na spędzenie okresu oczekiwania na nadanie ochrony międzynarodowej na terenie ośrodka. Dla Ukraińców pobyt w ośrodku, w którym większość stanowią Czeczeni, bez wątplenia sytuuje ich na pozycji Obcych. Jak pisze Zygmunt Bauman (2016, s. 14–15), Obcy budzą niepokój właśnie z powodu swojej Obcości. Ta Obcość sprawia, że są oni postrzegani przez innych ludzi jako nieprzewidywalni, w odróżnieniu do osób, z którymi obcują na co dzień i po których z założenia wiedzą, czego mogą się spodziewać. Obcy mogą niszczyć styl życia danej grupy ludzi, „unicestwiać” to, co do tej pory cenili, „zaburzać” kojąco swojski styl życia. O Obcych wie się z reguły za mało, żeby potrafić poprawnie zinterpretować ich zachowanie i opracować adekwatne reakcje – tj. właściwie odgadnąć ich intencje oraz zachowania. Gdy człowiek nie wie, jak postąpić w sytuacji, której sam nie zainicjował i która jest poza jego kontrolą – czuje niepokój oraz strach (tamże).

Praktyka lokowania cudzoziemców tej samej narodowości w ośrodkach pobytowych ma na celu obniżenie poziomu stresu związanego z przebywaniem wśród Obcych, profilaktykę konfliktów pomiędzy osobami przynależącymi do różnych grup narodowych, etnicznych i religijnych, i tym samym podwyższenia poziomu ich dobrostanu psychicznego. Niebezpieczne sytuacje w ośrodkach związane są najczęściej z bójkami między przedstawicielami różnych narodowości, albo jak w wypadku Czeczenów, różnych klanów, nieraz związane z rywalizacją o kobiety. Do interwencji policji w ośrodkach dochodzi rzadko. Zdarzają się jednak postępowania o kradzieże w supermarketach i pobicia poza ośrodkiem. Najczęściej chodzi o przestępstwa popełniane w obrębie tej samej grupy narodowej, a nie w kontakcie z obywatelami polskimi. Zdaniem pracowników socjalnych ośrodków, w rodzinach czeczeńskich mają miejsce także przypadki przemocy domowej, są to pobicia kobiet i/lub dzieci. Innym problemem są wypadki zdarzające się przymusowym migrantom, a zwłaszcza ich dzieciom. Są to poparzenia, złamania w wyniku upadku ze schodów, wypadki drogowe lub po prostu przeziębienia i inne choroby będące skutkiem przebywania zimą na zewnątrz bez odpowiedniego ubrania itp. Zawyczał jest to skutek pozostawiania dzieci bez opieki rodziców (Łodziński,

Ząbek, 2008, s. 140–141). W kontekście powyższego warto pamiętać, że kondycja psychiczna rodziców oraz sytuacja rodzinna, a w szczególności relacje panujące w danej rodzinie, mają znaczący wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży.

Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców stanowi specyficzny rodzaj świata społecznego (por. Kacperczyk, 2005, s. 168–169), który w dużej mierze jest zamknięty dla obserwatorów zewnętrznych. Jego funkcjonowanie wyznaczają odgórne – makrosystemowe – zasady i normy funkcjonowania, które wpływają bezpośrednio na życie i działanie jego mieszkańców. Od wszystkich mieszkańców ośrodka oczekuje się respektowania zasad i norm tam obowiązujących i w ten sposób generuje się pewien rodzaj zobowiązania. Podczas pobytu w ośrodku przymusowi migranci wytwarzają cały repertuar zachowań, który jest związany z dziennym, tygodniowym i miesięcznym rytmem funkcjonowania. W części wspólnej tego świata jest (re)konstruowany nowy świat albo jeden świat może dzielić się na dwa lub więcej mikroświatów. Każdy świat społeczny charakteryzuje się wewnętrznymi podziałami, a wydzielone w ten sposób mikroświaty różnią się od siebie przede wszystkim tym, że mają nieco inne wzorce zobowiązań (por. Kacperczyk, 2005, s. 168–169). Tak też w mikrosystemie ośrodka mogą być tworzone, przez poszczególne grupy osób z nim związane, specyficzne dla nich światy. Mogą należeć do nich, np. świat pracowników ośrodka, świat wolontariuszy wspólnie działających na rzecz edukacji dzieci i młodzieży, czy też świat dzieci i młodzieży na co dzień organizujących sobie czas wolny, którego integralnym elementem jest jednostkowy mikroświat – (re)konstruowany w warunkach przymusowej migracji. Mikroświaty wytwarzane przez poszczególne grupy mieszkańców ośrodka dają poczucie wspólnoty i bezpieczeństwa, w specyficznych warunkach separacji od społeczeństwa przyjmującego.

Nawiązując do myśli Aleksandry Kunce (2009, s. 137–148) pobyt w ośrodku może w doświadczeniu autobiograficznym człowieka przemierzającego uchodźczą ścieżkę jawić się jako pewien rodzaj „doświadczenia punktowego”. Doświadczenie to jest chwilowe i niestałe, dlatego też można je traktować jako matematyczny punkt na mapie świata osób będących w procesie przemieszczania się. W zależności od specyfiki jednostkowych losów, a także wielu innych czynników, tj. okres spędzony w ośrodku czy wiek jednostki, ośrodek może jawić się jako nie-miejsce – antyteza domu, przestrzeni

oswojonej, spersonalizowanej – mającej swoją historię i nagromadzoną pamięć (Czajda, 2013, s. 10).

Biorąc pod uwagę percepcję ośrodków dla cudzoziemców społeczeństwa przyjmującego, mogą być one (i często są) identyfikowane jako znak komunikujący, że są to budynki zamieszkałe przez nosicieli grupowego społecznego piętna (por. Goffman, 2007, s. 34) ze względu na ich sytuację życiową, przynależność narodową/etniczną, wyznawaną religię i związany z nią sposób ubierania się (np. noszenie chustek, hidżabów) oraz cechy antropologiczne (np. rysy twarzy charakterystyczne dla ludności kaukaskiej czy mongolskiej).

4.2.3. Podsumowanie

Rozwój osobowości dzieci i młodzieży oraz sposób psychicznego i społecznego funkcjonowania zależą od szeregu czynników, zarówno tych wrodzonych, jak i środowiskowych. Z perspektywy rozwoju dzieci i młodzieży kluczowe jest to, w jakiej rodzinie przyszli na świat, w jakiej atmosferze wzrastali, jakie możliwości rozwojowe stwarzało im ich najbliższe środowisko – mikrosystem (rodzina, podwórko, przedszkole, szkoła itd.) – i tym samym jaka była/jest sytuacja społeczno-polityczna w ich kraju (makrosystem). Jedną z priorytetowych kwestii z perspektywy kształtowania się zdrowej osobowości jest poczucie bezpieczeństwa. Dlatego też istotne jest to, czy dzieciństwo i okres wzrastania dzieci i młodzieży ma miejsce w bezpiecznych warunkach pokoju czy permanentnego zagrożenia i niepokoju spowodowanego prześladowaniami, konfliktami i wojną.

Na podstawie analiz przeprowadzonych w tym podrozdziale można postawić hipotezę, że skutkiem sytuacji w kraju pochodzenia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów było jego opuszczenie, które miało charakter mniej lub bardziej uciążliwej ucieczki/wyjazdu. Tego konsekwencją, w przypadku uczestników badań, osób pochodzących z Czeczenii, Ukrainy oraz Krymu, było dotarcie do Polski. Polska stanowiła pierwszy kraj w UE i tym samym w strefie Schengen, w którym możliwe było ubieganie się o nadanie ochrony międzynarodowej. Pojedyncze osoby doświadczyły kilkukrotnej zmiany miejsca zamieszkania. Jednak ostatecznie, wraz ze swoimi rodzicami osiedliły się w Polsce. Na wyjazd/ucieczkę rodzice uczestników badań zdecy-

dowali się na skutek prześladowań, dyskryminacji instytucjonalnej ich dzieci w szkole oraz egzystowania w sytuacji działań wojennych. Dzieci i młodzież w związku z decyzją ich rodziców o opuszczeniu ojczyzny doświadczają czasowego wyłączenia z systemu edukacji.

Uczestnicy badań pokonywali drogę do bezpiecznego państwa pobytu wraz z rodzicami/jednym z rodziców, którzy/który zapewnił/zapewniał im pewien rodzaj wsparcia psychologicznego. Tylko jedna z uczestniczek badań przyjechała do Polski sama. Jej rodzice zdecydowali się (bądź byli zmuszeni) wyjechać wcześniej. W przypadku jednej z uczennic Polska była krajem, do którego powróciła w związku z pewnego rodzaju porażką migracyjną jej rodziców w dwóch krajach Europy Zachodniej (Niemcy, Holandia).

Wypowiedzi uczestników badań uwiarygodniły doświadczenie długiej i dość uciążliwej drogi w nieznaną. Część osób zwracała uwagę na moment przekraczania granicy i odprawy celnej – utożsamiając go z przedłużającymi się procedurami celnymi. Z perspektywy dzieci i młodzieży doświadczających przymusowej migracji punktem zwrotnym na ich uchodźczej ścieżce było dotarcie do ośrodka recepcyjnego dla cudzoziemców, a następnie pobytowego zlokalizowanego (w większości przypadków) na terenie Białegostoku. Narracje części dzieci i młodzieży, głównie narodowości czeczeńskiej, wskazują na to, że wybór białostockiego ośrodka pobytowego dla cudzoziemców był wynikiem przemyślanej decyzji ich rodziców. Starali się oni, aby trafić do tego ośrodka ze względu na fakt, iż na jego terenie przybywają Swoi – osoby tej samej narodowości, wyznający tę samą religię. W niektórych przypadkach nie był to jednak pierwszy, a kolejny z ośrodków pobytowych, w których mieszkali.

Dotarcie do nowego kraju azylu i tym samym ośrodka pobytowego dla cudzoziemców można traktować, odwołując się do koncepcji Gennepa (2006), jako moment przejścia do etapu zawieszenia, który rozpoczął się wkroczeniem do nowego, specyficznego świata, rzeczywistości wymagającej w dużej mierze podporządkowania się obowiązującym w niej regułom. Był to świat zamknięty dla społeczeństwa przyjmującego, identyfikowany jako miejsce w którym mieszkają nosiciele grupowego, społecznego piętna.

Od lat na arenie międzynarodowej trwa dyskusja skupiona wokół celowości i charakteru funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców. Podejmowane są wątki dotyczące tego, czy i w jaki sposób wspierają lub hamują one

proces wstępnej integracji przymusowych migrantów ze społeczeństwem przyjmującym. Jedną z podstawowych funkcji ośrodków pobytowych dla cudzoziemców jest zapewnienie szeroko rozumianego poczucia bezpieczeństwa ich mieszkańcom. Ośrodki z założenia zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa wśród dzieci i młodzieży i ich rodziców, a także wiele innych potrzeb (fizjologiczne, psychologiczne, ekonomiczne itd.). Potrzeba bezpieczeństwa jest potrzebą fundamentalną z perspektywy dzieci i młodzieży. Przy czym należy zauważyć, że poczucie bezpieczeństwa i komfortu wynikające z zaspokojonych potrzeb wśród rodziców bez wątpienia może przekładać się na efektywność zaspokajania potrzeb kluczowych dla rozwoju ich dzieci (tj. potrzeba miłości, akceptacji, więzi emocjonalnej itd.). Niezaspokojone potrzeby blokują potencjał rozwojowy oraz uzyskanie optimum rozwojowego (Jundził, 2000, s. 21). Stan niezaspokojenia potrzeb, czyli stan frustracji, objawia się negatywnymi emocjami i napięciem emocjonalnym, co przejawia się m.in. w zachowaniach agresywnych, a nawet w regresie, czyli cofnięciu do wcześniejszego etapu rozwoju (Kawula, Dąbrowski, Gałaś, 1980, s. 81–117). Wywołuje to różnego rodzaju urazy psychiczne, poczucie zagrożenia i osamotnienia, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, a co za tym idzie, obniża poczucie własnej wartości, wzmacnia agresję i obniża aspiracje. Zaburzenia zachowania są najbardziej widocznym objawem doświadczanych przez dzieci i młodzież trudności (Sendyk, 2001, s. 62). Z drugiej strony pobyt w ośrodku może być przyczyną postaw wyuczonej bezradności, które blokują proces integracji w nowym kraju.

Dzieci, młodzież (i ich rodziny) stając się częścią ośrodkowej społeczności rozpoczynają proces nabywania doświadczeń o charakterze edukacyjnym. Zarówno spontanicznych i nieintencjonalnych, jak i zorganizowanych i intencjonalnych. Wiązą się one z uczeniem się szeregu zachowań związanych z dziennym, tygodniowym i miesięcznym rytmem funkcjonowania w ośrodku; nawiązywaniem relacji interpersonalnych (w tym rówieśniczych); radzenia sobie z własnymi emocjami w nowych warunkach itd. Z biograficznego punktu widzenia istotne jest przede wszystkim to, że doświadczenie ucieczki/wyjazdu z kraju ojczystego, wejście w procedurę azyłową oraz rezydowanie w ośrodku pobytowym to wydarzenia mające w sobie siłę, która czasami gwałtownie rekonstruuje ścieżki życiowe dzieci i młodzieży, w tym przebieg edukacji szkolnej, oraz losy ich rodzin.

4.3. Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców: społeczny świat wytwarzania relacji rówieśniczych oraz uczenia się (?)

4.3.1. Wprowadzenie

Celem podrozdziału jest analiza doświadczeń dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów związanych z okresem rezydowania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców. Relacje uczniów dotyczące okresu spędzonego w ośrodku koncentrowały się wokół dwóch wątków dotyczących tego etapu uchodźczej ścieżki. Przewodni stanowiły relacje i interakcje rówieśnicze osadzone w społecznym świecie ośrodkowej rzeczywistości. Drugi natomiast koncentrował się wokół uczenia się języka polskiego jako obcego. Warto zauważyć, że mówiąc o ośrodku, uczniowie wypowiadali się na temat swoich (pierwszych) intencjonalnych doświadczeń edukacyjnych w nowym kraju pobytu. Doświadczenia te wiązały się z rozpoczęciem nauki języka polskiego jako obcego w trakcie zajęć realizowanych na terenie placówki. W kontekście powyższego, w trakcie prac analitycznych, zostały wyodrębnione takie pojęcia uczulające, jak: rzeczywistość ośrodka, relacje rówieśnicze oraz uczenie się języka polskiego jako obcego, stanowiące główne kategorie analizowane w tej części książki.

4.3.2. Grupa rówieśnicza: pomiędzy samorealizacją wśród Swoich a biernym tolerowaniem Innych (?)

Ośrodki pobytowe dla cudzoziemców stanowią specyficzne miejsce ze względu na cel ich działalności, zasady funkcjonowania, a także rolę, jaką pełnią w życiu osób doświadczających przymusowej migracji, o czym była mowa w poprzednim podrozdziale. Regulamin danego ośrodka określa prawa i obowiązki cudzoziemców, warunki opuszczenia budynku, miejsca wspólnych spotkań i rozrywek, wprowadza kontrolę wejść i wyjść, reguluje wydawanie posiłków i kwestię godzin odwiedzin (Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 12 sierpnia 2003 r. w sprawie regulaminu pobytu..., Dz.U. nr 146 poz. 1425). W ośrodku obowiązują ustalone godziny posiłków oraz konkretne zasady odwiedzin gości z zewnątrz. Mieszkańcom

ośrodków nakazuje się dbanie o higienę i czystość zamieszkiwanych pomieszczeń, przestrzeganie ciszy nocnej oraz powracanie do ośrodka przed godziną 23.00. Zakazuje się spożywania napojów alkoholowych, narkotyków, zakłócania porządku publicznego, pozostawiania dzieci bez opieki, itp. Listy obecności są sprawdzane podczas wydawania kartek żywnościowych. Nieprzestrzeganie regulaminu skutkuje nakazem opuszczenia ośrodka i odebraniem świadczeń. W praktyce kary te są stosowane rzadko, zazwyczaj wtedy, gdy ktoś wszczyna bójki lub bez zezwolenia opuszcza ośrodek na dłużej niż trzy dni (Łodziński, Ząbek, 2008, s. 140).

Znaczącą cechą sytuacji rodzin przymusowych migrantów, którzy są w tzw. procedurze uchodźczej, jest życie w poczuciu niepewności (por. Piegat-Kaczmarczyk, 2022, s. 30). I tu nasuwa się pytanie, jak dzieci i młodzież uczestniczący w badaniach doświadczali pobytu w ośrodku. Jakie znaczenie nadają temu miejscu. Czy z ich perspektywy ośrodek stanowił (jedynie) przejściowy punkt na mapie biografii, a może odgrywa znacznie ważniejszą rolę. W jaki sposób pobyt w ośrodku wpisuje się w trajektorie życiowe nieletnich osób ze środowiska przymusowych migrantów.

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że dzieci i młodzież ze środowiska uchodźczego okres spędzony w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców postrzegali głównie przez **pryzmat interakcji i relacji rówieśniczych**. Obserwacje prowadzone podczas wywiadu wskazują na to, że wypowiadali się oni na temat czasu zamieszkiwania w ośrodku z dużą dozą zaangażowania. Ich wypowiedzi na temat życia w ośrodku cechowały pozytywne emocje oraz retoryka świadcząca o odczuwaniu satysfakcji związanej z rezydowaniem w ośrodku. W pojedynczych narracjach pojawiały się negatywne emocje. Wiązały się one z konfliktowymi sytuacjami, które miały miejsce na terenie placówki czasowo zamieszkiwanej przez uczestników badań.

Ośrodki pobytowe dla cudzoziemców cechuje to, że na relatywnie niewielkim terytorium żyje duża grupa ludzi. Dlatego też jednostka staje przed wyzwaniem radzenia sobie z tą nową sytuacją w taki sposób, aby zachować dobrostan psychiczny. W wypowiedziach dzieci i młodzieży pojawiały się informacje świadczące o **wytwarzaniu wspólnego świata** z rówieśnikami zamieszkującymi ośrodek, w toku dynamicznych, systematycznych oraz incydentalnych interakcji. Były to interakcje kreowane z osobami przynależącymi do tej samej grupy narodowej, etnicznej, a także innych grup, które mimo

różnic wynikających z indywidualnych biografii, znajdowały się w podobnej sytuacji życiowej, czyli doświadczały uchodźstwa. Do tej grupy należały osoby znajdujące się na tym samym bądź podobnym etapie uchodźczej ścieżki, które ze względu na występowanie wspólnych cech były traktowane przez dzieci i młodzież jako Swoi.

Narracje dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów wskazują na to, że grupy rówieśnicze przez nich tworzone w rzeczywistości ośrodka miały nieformalny i spontaniczny charakter. Czynnikiem decydującym o ich konstruowaniu przez uczestników badań były wspólne cele wiążące się ze spędzaniem wolnego czasu poza przedszkolem oraz szkołą, polegające na mniej lub bardziej zaplanowanym organizowaniu różnego rodzaju aktywności, atrakcyjnych z ich perspektywy.

W wypowiedziach uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, opisujących różne aspekty życia w ośrodku, najczęściej pojawiała się nieformalne słowo „fajnie”, komunikujące satysfakcję i aprobatę.

Bardzo fajnie było mieszkać w ośrodku. Dużo tam było dzieci. Bawiliśmy się na podwórku, w chowanego, na trawie na kocu i robiliśmy obrazki kredą. I zawsze coś ciekawego można było robić. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Rok mieszkałem w ośrodku. Fajnie było. Było dużo znajomych, też uchodźców, których lubiłem (...). Chodziłem do galerii z przyjaciółmi (chodzi o jedną z białostockich galerii handlowych – uzup. A.M.-S.). (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Ale fajnie było. Kiedy nie mieliśmy piłki do gry, to ochroniarz albo pani z portierni nam ją dawała. Czasami tam też bywały trampoliny (...). Fajni byli chłopcy z Czeczenii, lubiłem ich. (Czeczen, 13 lat, W13).

Tam w tym ośrodku jest taka dziewczynka – Diana się nazywa i jest Ukrainką i ja bardzo lubię ją. I się przyjaźnimy. W ośrodku jest dużo koleżanek i jak trzeba było wyjść na podwórko, to trzeba było powiedzieć mamie. I tam jeździmy na rolkach. (Czeczenka, 12 lat, W12).

Relacje osób uczestniczących w badaniach świadczą o tym, że związki pomiędzy dziećmi i młodzieżą były budowane w oparciu o wzajemną sympatię. Pozytywne emocje sprawiały, że wytwarzały się pomiędzy nimi koleżeńskie i przyjacielskie więzi, o różnym stopniu zabarwienia emocjonalnego. Jak zauważa Jolanta Sajdera (2008, s. 102), do czynników, wyodrębnionych

na podstawie badań empirycznych, które sprawiają, że ludzie bez względu na wiek lubią innych, należą m.in. **podobieństwo do nich** oraz **bliskość**. W przypadku osób uczestniczących w badaniach bez wątpienia czynnikami, które wzmacniały więzi rówieśnicze, były podobieństwa występujące pomiędzy dziećmi i młodzieżą. Zarówno te osadzone na płaszczyźnie indywidualnej (jak wiek, podobne zainteresowania), psychologicznej (podobne doświadczenia życiowe), jak i społeczno-kulturowej (ta sama przynależność etniczna, narodowa, wspólny język komunikacji). Podobieństwa pomiędzy ludźmi sprawiają, że potwierdzają oni własne poglądy i poczucie własnej wartości (tamże).

W procesie budowania relacji koleżeńskich i przyjacielskich istotna była również bliskość wynikająca ze współzamieszkiwania wspólnej przestrzeni ośrodka. Codzienne spotkania dzieci i młodzieży w ośrodku bez wątpienia powodowały wzajemne oswajanie się. Analizy poświęcone relacjom międzyludzkim pokazują, że im częściej ludzie spotykają się, tym bardziej wydają się sobie bliscy i znajomi. Niektóre wypowiedzi dzieci i młodzieży świadczą o tym, że dodatkową płaszczyzną interakcji oraz relacji rówieśniczych były zorganizowane spotkania, które miały miejsce na terenie ośrodka.

Pojechałam później do ośrodka i jakiś czas tam mieszkałam. Fajnie było. Bo bardzo dużo dzieci tam było. I zawsze jakieś imprezy... I bardzo dużo ludzi. Takie spotkania, które organizowali wolontariusze z różnych krajów, Dzień Dziecka, tańce zespołu czeczeńskiego X. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Były to działania inicjowane przez wolontariuszy uczestniczących w programie Europejskiego Korpusu Solidarności (European Solidarity Corps, dawniej Wolontariatu Europejskiego, European Voluntary Service), pracowników ośrodka oraz niekiedy liderów społeczności uchodźczej.

Dzieci i młodzież na poszczególnych etapach swojego życia przynależą do wielu grup i tym samym (współ)tworzą je. Jest to najbliższa rodzina, krewni, znajomi z podwórka, grupy rówieśników w szkole i spoza niej. Realizacja potrzeby **przynależności do grupy** oraz **akceptacji** przez koleżanki/kolegów czy też przyjaciół/przyjaciółki jest immanentnym elementem rozwoju dzieci i młodzieży. W trakcie wzrastania rodzice oraz środowisko rodzinne schodzą na dalszy plan. Coraz ważniejsza staje się grupa rówieśnicza. W wieku dorastania grupa rówieśnicza jest najbardziej znaczącą grupą społeczną (Kokociński,

2011, s. 57). Dzieci i młodzież w naturalny sposób szukają takich znajomych, koleżanek/kolegów, przyjaciół/przyjaciółek, w których otoczeniu czują się komfortowo. Osób, których towarzystwo będzie sprawiać im satysfakcję, z którymi można swobodnie porozmawiać czy też zwierzyć się im (tamże). Relacje dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa pokazują, że grupy rówieśnicze spontanicznie konstruowane w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców były źródłem zaspokajania ich potrzeby przynależności i akceptacji, a także stanowiły płaszczyznę samorealizacji. W narracjach uczestników badań nie pojawiły się wątki wykluczenia z grup rówieśniczych, które zostały utworzone w ośrodku z jakichkolwiek względów (np. pochodzenie etniczne, narodowe, wyznawana religia). Biorąc pod uwagę fakt, iż grupy rówieśnicze konstruowane w przestrzeni ośrodka były tworzone spontanicznie, ryzyko wykluczenia z nich było znacznie mniejsze, niż w przypadku tych sztucznie tworzonych (np. w szkole).

Z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów świat ośrodka to przede wszystkim beztroska rzeczywistość relacji rówieśniczych. Wypowiedzi pojedynczych osób ujawniły doświadczanie przez nich pewnych **niedogodności** oraz **dyskomfortu** związanych z rezydowaniem w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców. Były one związane z zamieszkiwaniem na relatywnie niewielkim obszarze dużej liczby osób, braku prywatności (w tym dokuczliwego hałasu), konfliktów rówieśniczych (zachowania agresywne), niedostatecznej satysfakcji z warunków mieszkaniowych oraz obecności na tej przestrzeni osób odmiennej narodowości.

W ośrodku podobało mi się tak 50 na 50. Kiedy była noc, to chłopaki krzyczeli na podwórku. Latem to bardzo słyhać, jak po korytarzach biegają... Nie lubiłam, jak chłopaki biegali i bili dziewczyny (...). A kiedy ja biegłam, żeby oddać – bo oni nas bili – to kobiety widziały. A kiedyś ja to powiedziałam mamie i ona poszła do mamy jednego chłopca. (Czeczenka, 12 lat, W12).

Hałaśliwie było w ośrodku – od rana do wieczora hałas. (Czeczen, 13 lat, W13).

W ośrodku było tak sobie. Mieszkanie nie było za fajne. I dużo Czczenów. (Ukrainka, 15 lat, W3).

W tym ośrodku dla uchodźców było nie za bardzo fajnie – było dużo osób z Czczenii. I mi się nie podobało. Chłopcy byli tacy niemili. I chciałam mieć swój domek. No, obrażali mnie, że jestem Ukrainką... (Ukrainka, 12 lat, W11).

Wypowiedzi tej grupy uczniów z doświadczeniem uchodźstwa wskazują na indywidualne potrzeby związane z egzystowaniem w warunkach znacznie wyższego poziomu prywatności, spokoju oraz w gronie osób tej samej narodowości, co mogłoby minimalizować konflikty związane z przynależnością narodową. Z drugiej strony ujawniają tymczasowość ośrodka i potrzebę posiadania własnego domu.

Analiza narracji uczestników badań wskazuje na to, że stosunki pomiędzy dziećmi i młodzieżą zamieszkującymi w ośrodku nie miały amorficznego charakteru. W dużej mierze były to relacje koleżeńskie lub przyjacielskie, zbudowane na poczuciu swojskości oraz pozytywnych emocjach o zróżnicowanym nasileniu. Z perspektywy dzieci i młodzieży ośrodek pobytowy dla cudzoziemców stanowił integralny element ich mikroświata, który przez dłuższy lub krótszy okres zapewniał im poczucie bezpieczeństwa, a obecni w nim rówieśnicy zaspokajali potrzeby akceptacji oraz przynależności do grupy. W związku z tym w relacjach części uczniów pojawia się tęsknota za ośrodkiem po jego opuszczeniu.

I dostaliśmy status uchodźcy, i wyjechaliśmy z ośrodka. Można pracować!... (...) Tata może pracować i mama. I mieszkamy na prywatnie (czyli w wynajmowanym mieszkaniu – uzup. A.M.-S.). Lepiej było w ośrodku – bo było więcej znajomych. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

A mi bardziej podobało się jak mieszkaliśmy w ośrodku. Zawsze można było pójść gdzieś z koleżankami. Wszystkie były blisko. A teraz to tylko po lekcjach bawimy się. No i czasami w weekendy. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Ośrodki dla cudzoziemców opisuje się w kategoriach instytucji totalnych, nie-miejsc, punktów tranzytowych, w których ludzie zatrzymują się jedynie na chwilę, będąc w stanie przemieszczania się, czyli w ruchu (więcej: Januszewska, 2019, s. 14–15). Mimo faktu, iż ośrodek pobytowy dla cudzoziemców z reguły stanowi przestrzeń przejściową, dzieci i młodzież uczestniczący w badaniach nadali mu osobiste znaczenie. Pobyt w ośrodku stał się dla nich niezwykle ważną płaszczyzną interakcji oraz relacji rówieśniczych. Był przedmiotem ich doświadczenia autobiograficznego, co sprawiło, że z perspektywy uczestników badań stanowił miejsce wypełniane treścią ich ludzkiego istnienia (por. Tuan, 1987, s. 233–246).

4.3.3. Uczenie się języka polskiego jako obcego: źródło motywujących doświadczeń edukacyjnych czy demotywiających epizodów?

Język stanowi podstawowe narzędzie integracji międzykulturowej. Dzięki kompetencjom komunikacyjnym możliwa jest komunikacja międzyludzka i międzykulturowa. Za pomocą systemu symboli językowych przymusowi migranci uczą się wyrażania swoich myśli, poglądów, idei itd. Język umożliwia im również nabywanie wiedzy o nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej (funkcja kognitywna) oraz nadawanie znaczeń poszczególnym jej elementom. Jest narzędziem nawiązywania i kreowania relacji międzyludzkich ze społeczeństwem przyjmującym oraz podziału ról społecznych (funkcja społeczna). Za pomocą języka możliwe jest również wyrażanie własnych emocji – zarówno w codziennym życiu, jak i na płaszczyźnie twórczej (funkcja ekspresywna) (więcej: Kilkiewicz, 2010, s. 19–30).

Analiza narracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa wskazuje, że okres zamieszkiwania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, w większości przypadków od samego początku, wiązał się z nabywaniem nowych, **intencjonalnych i zorganizowanych doświadczeń edukacyjnych** w zakresie nauki języka polskiego jako obcego. Jednak w przypadku poszczególnych uczniów, zarówno czas uczestnictwa w zajęciach językowych, systematyczność udziału w nich, jak i poziom odczuwanej satysfakcji różniły się od siebie.

Zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli, którzy oczekują na nadanie ochrony międzynarodowej w Polsce, mają prawo do uczestnictwa w zajęciach z języka polskiego jako obcego organizowanych na terenie ośrodków pobytowych dla cudzoziemców. Kursy języka polskiego w ośrodkach pobytowych należą do działań preintegracyjnych realizowanych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców (Sielaczek-Baczyński, 2016, s. 3). Bez względu na wiek mieszkańca ośrodka, udział w zajęciach językowych jest dobrowolny. Oznacza to, że na etapie pobytu w ośrodku nie ma obowiązku nauki języka urzędowego nowego kraju. Decyzję o partycypowaniu w zajęciach językowych podejmują samodzielnie mieszkańcy ośrodków. Mogą oni rozpocząć naukę języka polskiego w dowolnym momencie pobytu w placówce oraz ją zakończyć bez żadnych konsekwencji prawnych związanych z toczącą się procedurą azylową czy też określonych regulaminem pobytu w ośrodku. W przypadku dzieci i młodzieży decyzja o rozpoczęciu nauki języka polskiego jest podejmowana wspólnie, w porozumieniu

z rodzicami lub stanowi wynik woli rodziców. Z zajęć korzystają głównie nowo przybyłe dzieci w wieku szkolnym, co wynika z faktu, iż zajęcia te przygotowują do rozpoczęcia szkolnej edukacji i mają pomóc im w uczestniczeniu w lekcjach prowadzonych po polsku (Informacja o wynikach kontroli. Pomoc społeczna dla uchodźców..., 2015, s. 36). Organizacją i realizacją zajęć na terenie polskich ośrodków zajmują się podmioty prywatne wybierane w trybie zamówień publicznych na „świadczenie usług edukacyjnych na potrzeby Urzędu do Spraw Cudzoziemców” (tamże, s. 35).

Od 2015 roku nauka języka polskiego na terenie ośrodków odbywa się w oparciu o jednolity program nauczania. W celu profesjonalizacji nauki języka polskiego od potencjalnych lektorów/nauczycieli wymagane jest odpowiednie wykształcenie i doświadczenie (tamże, s. 36). Lektorzy/nauczyciele języka polskiego, którzy pracują na terenie polskich ośrodków dla cudzoziemców, mają dużą autonomię, jeśli chodzi o sposób prowadzenia zajęć. W związku z tym, w nawiązaniu do ramowych programów zajęć, mogą oni tworzyć autorskie programy, włączając zasadne ich zdaniem treści, dowolnie dobierać formy organizacyjne i dydaktyczne oraz metody pracy. Dlatego też zajęcia z języka polskiego jako obcego mogą stanowić z perspektywy dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych ważną płaszczyznę rozwijania nie tylko kompetencji komunikacyjnych, ale także nabywania wiedzy na temat Polski i polskiej kultury, co wpisuje się w zakres międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Jak zauważa Rafał Sielaczek-Baczyński (2016, s. 3), ważnym działaniem z perspektywy usprawnienia organizacji zajęć z języka polskiego jako obcego na terenie polskich ośrodków był przetarg ogłoszony przez Urząd do Spraw Cudzoziemców w 2015 roku. Wprowadził on wiele zmian w zakresie technicznej i merytorycznej organizacji kursów, zapewniając między innymi jednolity system nauczania języka polskiego we wszystkich ośrodkach (obsługiwanych przez ten sam podmiot). Nie została jednak zmodyfikowana przewidywana liczba godzin zajęć językowych. Podmiot realizujący zajęcia z języka polskiego został zobowiązany do przeprowadzenia dwóch godzin zajęć (dwa razy w tygodniu) dla osób dorosłych, jednej godziny (trzy razy w tygodniu) dla każdej z grup w ośrodkach recepcyjnych (Dębak i Biała Podlaska) i jednej godziny (pięć razy w tygodniu) dla każdej z grup w pozostałych ośrodkach (Sielaczek-Baczyński, s. 3; więcej: Specyfikacja Istotnych Warunków Zamówienia..., s. 17). Taki zakres godzin nauczania języka polskiego jako obcego

obowiązuje do chwili obecnej. Wskazana liczba godzin zajęć z języka polskiego wywołała zastrzeżenia między innymi Najwyższej Izby Kontroli (Sielaczek-Baczyński, s. 3; Informacja o wynikach kontroli. Pomoc społeczna..., s. 35).

Z jednej strony analiza narracji dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach pokazuje, że niezwłocznie po przybyciu do ośrodka pobytowego dla cudzoziemców rozpoczęli oni naukę języka polskiego jako obcego. Działo się to przed rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego lub równoległe z podjęciem nauki w szkole. Z drugiej strony, w wypowiedziach przymusowych migrantów, widoczny jest wątek relatywnie szybkiego kończenia nauki nowego języka już na terenie ośrodka. Do powodów podjęcia decyzji o przerwaniu nauki języka polskiego jako obcego należały: odczuwanie wzrostu kompetencji językowych, duża rotacja osób w grupie oraz sposób realizacji treści nauczania.

Chodziłam na polski. Mama mnie zaprowadziła – trochę wcześniej jeszcze niż poszłam do szkoły. I trochę tam chodziłam. Na początku trochę było trudno. Inne dzieci już umiały pisać i czytać po polsku. A ja nie. I ciągle ktoś nowy przychodził z lekcjami (tj. w celu uzyskania wsparcia podczas odrabiania lekcji – uzup. A.M.-S.). Później jak poszłam do szkoły i już się trochę nauczyłam polskiego – to przestałam chodzić na lekcje w ośrodku, ale w ośrodku mogłam dużo ćwiczyć – i to mi pomogło. (Czecenka, 12 lat, W12).

Tam dużo nauczyłem się języka polskiego, dużo ludzi poznałem. Chodziłem na polski, a później przestałem. Bo powtarzały się tematy. Nowe osoby przychodziły. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, jak pokazują wyżej zaprezentowane wypowiedzi, uczenie się języka polskiego jako obcego, przełożyło się na rozwój kompetencji w zakresie posługiwania się nowym językiem. Emocjonalnie natomiast udział w zajęciach nie należał do łatwych i zachęcających aktywności. Wiązało się to ze zmianami w składzie osobowym grup zajęciowych oraz powtarzaniem się treści realizowanych w toku zajęć.

Moje doświadczenia związane z pracą w charakterze lektora/nauczyciela języka polskiego jako obcego na terenie jednego z polskich ośrodków (z ramienia organizacji pozarządowej i UdsC) oraz innych lektorów języka polskiego, psychologów, a także działaczy organizacji pozarządowych pokazują, że pracę

w ośrodkach cechują trudności powodowane dużą rotacją uczestników różnego rodzaju zajęć oraz dotyczące utrzymania stałej grupy (zob. m.in. Piegat-Kaczmarczyk, 2022, s. 30). Lektorzy/nauczyciele języka polskiego jako obcego, organizując zajęcia językowe, w standardowy sposób dokonują podziału na grupy. Kryterium doboru uczestników poszczególnych grup zajęciowych stanowią wiek oraz kompetencje językowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Do istniejących już zespołów, w trakcie roku dołączani są nowi mieszkańcy ośrodków. W przypadku, gdy liczba nowo przybyłych osób jest znaczna, istnieje możliwość utworzenia nowej grupy/nowych grup. Na terenie ośrodków systematyczna praca z relatywnie stałymi grupami zazwyczaj nie jest możliwa. Wiąże się to ze specyfiką przymusowej migracji, i tym samym egzystowaniem osób doświadczających uchodźstwa. Kwaterowanie w ośrodkach nowych mieszkańców, opuszczanie ich przez osoby, których sytuacja prawna została już uregulowana, a także podejmowanie decyzji o zakończeniu nauki języka polskiego przez poszczególne osoby, należą do codziennych i naturalnych sytuacji, konstruujących ośrodkową rzeczywistość. Rotacja mieszkańców ośrodków przekłada się na powtarzanie się treści nauczania na zajęciach językowych oraz przebieg i efekty procesu uczenia się nowego języka. Relatywnie rzadko w trakcie roku są tworzone nowe grupy skupiające dzieci i młodzież. Nowo przybyli mieszkańcy ośrodków dołączają zazwyczaj do już istniejących zespołów. Wdrożone w 2015 roku nowe zasady organizacji nauczania języka polskiego nie wprowadziły zmian w zakresie obowiązku uczestnictwa w kursach językowych. Nadal są to zajęcia fakultatywne, jednak pojawił się mechanizm motywujący cudzoziemców do uczestnictwa w zajęciach, polegający na fundowaniu nagród dla osób z najwyższą frekwencją. Osobom wykazującym się największym zaangażowaniem po ukończeniu kursu były/są wręczane nagrody książkowe (Sielaczek-Baczyński, 2016, s. 3). Motywacja dzieci i młodzieży do nauki języka polskiego jako obcego, ich tempo nauki oraz jej rezultaty, zależą od wielu czynników. Zazwyczaj z nauką najlepiej radzą sobie osoby, które znają podstawy języka polskiego, a także te, których język ojczysty cechuje znaczne podobieństwo do nowego języka w zakresie słownictwa, gramatyki, składni itd.

Historie osobiste większości uczestników badań pokazują, że przed przyjazdem do Polski nie mieli oni wcześniej żadnych związków z Polską, Polakami i tym samym językiem polskim. Wyjątek stanowiła uczennica, której matka ma polskie korzenie, dzięki czemu w trybie mieszanym, tj. zamiennie język

ukraiński, polski i rosyjski, komunikowała się z nią (Ukrainka, W11). Druga dziewczyna deklarująca polskie korzenie nie komunikowała się z rodzicami po polsku, jednak Polska nie była dla niej krajem zupełnie obcym dzięki opowieściom rodziców (Ukrainka, W6). Większość uczniów ze środowiska przymusowych migrantów opanowywała język polski w sposób sukcesywny mieszany. Oznacza to, że uczyli się oni języka podczas zorganizowanego kursu w ośrodku oraz w toku obligatoryjnej nauki w szkole, w częściowo sztucznej sytuacji. A także rozwijali swoje kompetencje bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji, w naturalnym środowisku nowego kraju, przez „zanurzenie się” w nowej rzeczywistości (por. Lipińska, 2006, s. 27).

Wypowiedzi dzieci i młodzieży ze środowiska uchodźczego świadczą o tym, że zdecydowana ich większość, poza znajomością języka ojczystego, który stanowił jednocześnie język domu rodzinnego, w momencie przybycia do Polski, sprawnie posługiwała się językiem rosyjskim. W związku z tym, w chwili rozpoczęcia nauki języka polskiego w ośrodku, uczestnicy badań posługiwali się co najmniej dwoma językami na różnym poziomie zaawansowania. To bez wątplenia różnicowało grupy zajęciowe utworzone w ośrodku, już na poziomie podstawowym, oraz stanowiło dodatkowy czynnik warunkujący przebieg nauki języka polskiego jako obcego w ośrodku. Zupełnie inaczej bowiem uczą się nowego języka osoby, które po raz pierwszy mają do czynienia z nowym językiem, a inaczej jednostki, które od początku swojego życia funkcjonują w przestrzeni jednego lub dwóch języków (np. język rosyjski i ukraiński; język czeczeński i rosyjski) oraz potrafią się nim/nimi posługiwać w mowie i/lub piśmie (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 26–28). Bliskość genealogiczna i typologiczna języków polskiego, rosyjskiego oraz ukraińskiego ułatwia rozumienie komunikatów oraz tekstów redagowanych w języku polskim. Z drugiej strony wiąże się natomiast z ryzykiem, że uczący się, zamiast polskich wyrazów zaczyna używać rosyjskich i ukraińskich, odnosząc wrażenie, że mówi po polsku. To może niekiedy blokować proces rozwijania kompetencji komunikacyjnych (tamże).

Jeszcze inaczej wygląda sytuacja osób ze znajomością/doświadczeniami nauki języka zachodniego, które w rezultacie znają, na różnym poziomie, kilka języków, a ich proces nauki języka polskiego został przerwany. Osoby te mogą w sposób spontaniczny korzystać z zasobów obcych języków, które raczej nie ułatwiają nauki języka polskiego jako obcego. Dwie osoby, w okresie

poprzedzającym badania, z różnych przyczyn, przez pewien okres mieszkały poza granicami Polski. Miały one za sobą doświadczenie pobytu w kilku krajach Europy zachodniej i tym samym uczenia się, w pierwszym przypadku jednego, a w drugim, kilku języków europejskich, zarówno w sposób zorganizowany, jak i spontaniczny.

Trzy lata mieszkaliśmy w Polsce, później pojechaliśmy do Niemiec, wróciliśmy, bo mamy obywatelstwo, i teraz tu jesteśmy. Jakąś chorobę ojciec miał i pojechaliśmy go wyleczyć i nie udało się. Ale przyjechaliśmy tutaj, poszedł do lekarza i jest już dobrze. (Czeczen, 14 lat, W9).

Ja jestem z Czeczenii. Przyjechałam z Niemiec. Najpierw mieszkalam w Czeczenii. Jak zbliżały się moje czwarte urodziny, przyjechałam do Polski. Tak żyłam sobie w ośrodku osiem miesięcy. Potem wróciliśmy do Czeczenii. I później znów przyjechaliśmy do Polski. Mieszkaliśmy w ośrodku i w mieszkaniu. Chodziłam do szkoły „X” i „Y”. Potem pojechaliśmy do Holandii. Z Holandii nie wiem gdzie – bo mała byłam – myślę, że do Niemiec. Tam uczyłam się trzy miesiące. I ja dobrze nie rozmawiałam (po niemiecku) – tak sobie (...). Kiedy przyjechałam do Polski i spotkałam swoje koleżanki, to wtedy zaczęłam rozmawiać po polsku. Jak zaczęłam mówić po polsku, to wtedy zaczęłam mieć koleżanki. A w Niemczech to tylko jedną koleżankę miałam. Tatarką była. Ona nie umiała po rosyjsku rozmawiać – tylko po niemiecku, bo ona od dziecka tam żyje. (Czeczenka, 15 lat, W5).

Wśród osób z doświadczeniem uchodźstwa, które wszczęły tzw. procedurę azylową w Polsce, zdarzają się sytuacje, że całe rodziny po krótszym lub dłuższym pobycie w jednym z krajów Europy Zachodniej (np. Niemczech, Francji czy Belgii) wracają do Polski. Zarówno doświadczenia dziewczyny, jak i jej sposób komunikowania się, rozpoznane podczas wywiadu, świadczą o tym, że kilkukrotna zmiana kraju pobytu w znacznym stopniu ograniczyła rozwijanie jej kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim. Uczennica to osoba, która w momencie realizacji badań uczęszczała do klasy ósmej i tym samym planowała podjęcie nauki w szkole średniej. Na podstawie analizy jej wypowiedzi można przypuszczać, że poziom jej znajomości języka polskiego może stanowić znaczne utrudnienie na kolejnych etapach nauki. Dziewczyna może dysponować jednak pewnymi zasobami w postaci znajomości podstaw języka niderlandzkiego oraz niemieckiego. Być może te zasoby będą przydatne w toku przyszłej edukacji.

Na podstawie analizy narracji dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach można wnioskować, że doświadczenie pełnienia roli nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego, pracującego z dziećmi i młodzieżą, na terenie ośrodka pobytowego dla cudzoziemców nie należy do łatwych. Lektorzy/nauczyciele języka polskiego bez wątpienia stają przed ogromnym wyzwaniem pracy z grupami o dużej rotacji członków oraz różnym zapleczu językowym, ukształtowanym w domu rodzinnym oraz kraju pochodzenia. Z wypowiedzi uczniów ze środowiska uchodźczego wynika, że w sytuacji rotacji grupy niekiedy lektorzy/nauczyciele starali się wypracowywać własne sposoby radzenia sobie z nią. Było to dokładne przypominanie zrealizowanego już materiału na początku zajęć (W3) i przygotowywanie zadań do pracy własnej w domu w celu nadrobienia zaległości (W7). Niektóre z wypracowanych przez nich rozwiązań nie były jednak korzystne dla rozwoju kompetencji językowych dzieci i młodzieży, a także ich motywacji do nauki.

I w ośrodku była taka pani (...). Mieliśmy salę – taką klasę. I ona tam nam pomagała. Najczęściej ja i moich dwóch kolegów, których już nie ma w Polsce, przychodziliśmy z ćwiczeniami. I ona czytała ćwiczenia, i robiła ołówkiem. A my później to długopisem poprawialiśmy i ścieraliśmy ołówek. (...) Nawet pani w szkole się nie domyśliła. I tak robiłem może przez dwa tygodnie. Ja nic nie wiedziałem, co pani tam pisała... OK – przepisywałem. (Gruzin, 13 lat, W10).

Zatrudnienie przez Urząd do Spraw Cudzoziemców na stanowisku lektora/nauczyciela języka polskiego jako obcego w ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców wymaga odpowiednich kompetencji glottodydaktycznych oraz doświadczenia w nauczaniu. Na terenie polskich ośrodków pracują zarówno osoby z dużym doświadczeniem w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, jak i lektorzy/nauczyciele, którzy (dopiero) stawiają pierwsze kroki na polu glottodydaktyki. I tu należy podkreślić, że metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, nauczanie języka polskiego w grupach autochtonicznych oraz prowadzenie zajęć wyrównawczych, w zespołach złożonych z autochtonów lub cudzoziemców, znacznie różnią się od siebie. Proces nauki nowego języka inaczej przebiega w przypadku dzieci i młodzieży, którzy dysponują już pewną bazą językową i kulturową, o czym była już wcześniej mowa, niż podczas realizacji zajęć wyrównawczych. Inaczej jeszcze uczą się języka

polskiego dzieci i młodzież, których pierwszym językiem jest język polski, tj. osoby socjalizowane w przestrzeni polskiej kultury i języka.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż z wypowiedzi części osób uczestniczących w badaniach wynika, że ich doświadczenia związane z nauką języka polskiego wiązały się głównie z odrabianiem pracy domowej zadawanej przez nauczycieli w szkołach, do których uczęszczali. Wsparcie dzieci i młodzieży podczas odrabiania pracy domowej jest ważne i potrzebne. To istotne działanie umożliwiające bardziej efektywną realizację podstawy programowej. Jednak warto zauważyć, że w trakcie odrabiania prac domowych, w szczególności w przypadku uczniów starszych klas, dzieci i młodzież koncentrują się głównie na treściach realizowanych w ramach różnych przedmiotów, nie zaś bezpośrednio na rozwijaniu kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym. Są to dwa zupełnie odrębne kierunki działania ze względu na ich cel oraz metodykę pracy. Zajęcia organizowane na terenie ośrodków z ramienia UdsC, których adresatami są dzieci i młodzież, mają wspierać proces edukacji formalnej (tzw. odrabianie lekcji), jak i rozwijać kompetencje w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym. Ta idea bez wątplenia jest słuszna. Jednak tu nasuwa się pytanie, czy takie „dwutorowe” działanie jest możliwe do realizacji w związku z liczbą godzin przeznaczonych na naukę języka, dużą liczebnością dzieci i młodzieży przebywających w ośrodkach, znaczną rotacyjnością grup, liczbą zatrudnianych lektorów/nauczycieli itd.

Z wypowiedzi uczestników badań wynika, że rozpoczęli oni naukę języka polskiego jako obcego w różnym wieku. Proces uczenia się języka dzieci i młodzieży różni się od siebie ze względu na poszczególne okresy rozwojowe. Nauka języka na początkowych etapach rozwojowych ma holistyczny i intuicyjny charakter, przypomina bardziej „nabywanie” kompetencji językowych niż uczenie się języka (Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 21). Dlatego we wczesnym nauczaniu języka obcego stosuje się podejście całościowe, w którym język przedstawiany jest bez podziału na podsystemy i struktury gramatyczne (Szpotowicz, 2011, s. 128). Dziecko uczy się zwrotów, które pełnią funkcje komunikacyjne w określonych sytuacjach i są przypisane do konkretnych kontekstów. Z wiekiem nauka przybiera formę bardziej świadomego i celowego uczenia się. Glottodydaktycy uważają, że już w wieku 6–7 lat proces nabywania języka słabnie, a nasila się proces uczenia się (Lipińska, 2006, s. 62–65). Tylko dwie osoby spośród uczestników badań (W5, W12)

rozpoczęły naukę języka polskiego w sposób spontaniczny, charakterystyczny dla najmłodszych dzieci. Były to dwie Czeczenki. Pierwsza z nich przyjechała do Polski wraz z rodzicami w wieku dwóch lat, druga natomiast wyjechała ze swojego kraju ojczystego przed ukończeniem sześciu lat.

Większość uczestników badań rozpoczęła naukę języka polskiego co najmniej po ukończeniu ósmego roku życia, wkraczając w etap bądź będąc już na etapie operacji konkretnych (7–11 lat) (tamże), co wiąże się z przetwarzaniem informacji o sobie i otaczającym świecie na poziomie konkretności. Specyficzną cechą tego okresu jest pojawienie się myślenia logicznego i rozumowania przyczynowo-skutkowego (Szpotowicz, 2011, s. 128). Wzrasta wtedy świadomość społeczna uczącego się i mogą pojawiać się pewne zahamowania w stosunku do nauki nowego języka. Znaczenia nabiera też grupa rówieśnicza i może pojawiać się lęk przed popełnieniem błędu i oceną. Około dwunastego roku życia zanika naturalna gotowość opanowywania nowego języka na podstawie kojarzenia tego, co się słyszy, z tym, co się widzi i czuje. Dlatego też niezwykle ważne jest, aby starsze dzieci i młodzież uczestniczyli w systematycznie zorganizowanym procesie nauczania, uwzględniającym potrzebę rozwijania wszystkich sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie) (więcej: Lipińska, 2006, s. 74; Zawodniak, 2008, s. 311–318; Szałek, 1992). Jest to też najlepszy czas na pracę nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi uczniów oraz opanowaniem przez nich słownictwa niezbędnego do swobodnej komunikacji.

W procesie uczenia się języka polskiego jako obcego niezwykle ważną rolę odgrywa lektor/nauczyciel. Istotne jest to, aby zajęcia językowe były prowadzone przez osoby z dobrym przygotowaniem glottodydaktycznym, świadomością sytuacji ludzi z doświadczeniem uchodźstwa oraz wrażliwością międzykulturową (więcej m.in. Boudouaia et al., 2022). W przypadku przygotowania do pracy z grupami wrażliwymi jakimi są dzieci i młodzież ze środowisk przymusowych migrantów, kompetencje związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego to jedynie wierzchołek góry lodowej. Każda forma współpracy z osobami doświadczającymi uchodźstwa wymaga również wiedzy na temat ich sytuacji życiowej oraz przynależności kulturowej.

Analizując kwestie związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego, należy podkreślić, że komunikacja dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów z członkami społeczeństwa przyjmującego wymaga nie

tylko znajomości języka urzędowego nowego kraju, ale również jego narodowej kultury. Jak zauważa Sławomir Magala, płynne posługiwanie się językiem obcym „doskonali tylko werbalny kanał społecznych interakcji i komunikacji międzykulturowej” (Magala, 2011, s. 45). Bez wątpienia umiejętności komunikacyjne są ważne, lecz jednak niewystarczające z perspektywy życia w nowym kraju. Efektywna komunikacja z Obcym i/lub Innymi wymaga „złamania kodu kultury”, co wiąże się z dysponowaniem zdolnościami rozpoznawania kontekstu oraz interpretowania dwuznaczności (tamże, s. 42). Złamawszy kod danej kultury, człowiek powinien być w stanie generować twórcze wypowiedzi i wykonywać akceptowane działania w sytuacjach społecznych, z którymi nigdy wcześniej się nie spotkał. Zdaniem badacza efektywna komunikacja z Obcymi i Innymi, poza kompetencjami komunikacyjnymi, wymaga również kompetencji międzykulturowych, którą można porównać do plecaka lub zestawu narzędzi samodzielnie kompletowanego przez ludzi, jeśli w jednym miejscu muszą radzić sobie z różnymi oprogramowaniami kulturowymi (tamże, s. 40). Dlatego też dziś coraz częściej, w kontekście przygotowania osób doświadczających migracji do życia w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, akcentuje się potrzebę rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, która zakłada ścisły związek języka i kultury. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej odbywa się w połączeniu nauczania języka nowego kraju z jego kulturą, przy jednoczesnym włączaniu do procesu uczenia się wybranych elementów kultur cudzoziemców uczestniczących w zajęciach (Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 16–19). Jej rozwijanie jest obecnie ważnym celem nauczania języków obcych cudzoziemców i tym samym europejskiej polityki edukacyjnej.

4.3.4. Podsumowanie

W przypadku uczestników badań dotarcie do kraju pierwszego azylu zakończyło się zamieszkaniem w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, co zapewniło dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów poczucie bezpieczeństwa. Stało się to możliwe m.in. dzięki obecności Swoich, co w konsekwencji skutkowało konstruowaniem wspólnego świata, doświadczanego jako płaszczyzna rówieśniczej samorealizacji. W rzeczywistości ośrodka dzieci

i młodzież nabyli pierwsze doświadczenia o charakterze edukacyjnym. Wśród nich istotne z perspektywy rozpoczęcia edukacji w polskich szkołach było opanowanie podstawowych zwrotów w języku polskim i tym samym rozpoczęcie procesu uczenia się języka polskiego jako obcego.

Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców stanowi pewien rodzaj świata społecznego, który może być różnie postrzegany przez jego twórców, współtwórców oraz obserwatorów. Percepcja tego świata bez wątplenia jest wynikiem subiektywnych doświadczeń jednostkowych związanych z partycypowaniem w nim. Narracje dzieci i młodzieży na temat okresu spędzonego w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców skupiały się wokół dwóch wątków, konstruujących ich doświadczenie tego czasu. Pierwszoplanowy stanowiły relacje i interakcje rówieśnicze wytwarzane w nowej rzeczywistości, drugi natomiast był związany z uczeniem się języka polskiego jako obcego. Retorykę wypowiedzi uczestników badań na temat życia w ośrodku cechowała duża dawka pozytywnych emocji.

W narracjach dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów pojawiały się informacje świadczące o wytwarzaniu wspólnego świata w toku dynamicznych, systematycznych i incydentalnych interakcji z rówieśnikami postrzeganymi jako Swoi, w związku z tą samą przynależnością narodową/etniczną, posługiwaniem się tym samym/podobnym językiem komunikacji oraz zbliżoną sytuacją życiową. Wypowiedzi osób uczestniczących w badaniach świadczą o tym, że relacje pomiędzy dziećmi i młodzieżą były budowane w oparciu o wzajemną sympatię. Odczuwanie pozytywnych emocji pomiędzy młodymi mieszkańcami ośrodka stanowiło czynnik więzi koleżeńskich i przyjacielskich. Na podstawie narracji uczestników badań można wnioskować, że konstruowanie w ośrodku relacje rówieśnicze były źródłem satysfakcji, wzajemnej akceptacji i samorealizacji. Dawały one również poczucie przynależności do grupy oraz zaspokajały potrzebę akceptacji.

Wypowiedzi większości uczniów z doświadczeniem uchodźstwa wskazują na to, że okres zamieszkiwania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców od samego początku był źródłem ich pierwszych intencjonalnych i zorganizowanych doświadczeń edukacyjnych. Wiązały się one z nauką języka polskiego jako obcego. Okres uczestnictwa w zajęciach językowych, systematyczność udziału w nich, jak i poziom odczuwanej satysfakcji, różniły się od siebie w przypadku poszczególnych uczniów. W odczuciu dzieci i młodzieży ze środowiska

przymusowych migrantów uczenie się języka polskiego jako obcego przełożyło się na rozwój kompetencji w zakresie posługiwania się nowym językiem przydatnym m.in. w szkole. W warstwie emocjonalnej nauka języka polskiego nie należała do łatwych i zachęcających aktywności. Wiązało się to ze sposobem realizacji zajęć językowych, który mógł wynikać m.in. z dużej rotacji osób w poszczególnych grupach oraz ze zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ich uczestników. Z wypowiedzi dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa wynika, że zajęcia z języka polskiego często sprowadzały się do odrabiania lekcji z poszczególnych przedmiotów (w tym z języka polskiego). W związku z tym, biorąc pod uwagę ich cel oraz metodykę, nie posiadały cech zajęć z języka polskiego jako obcego. Analizując wypowiedzi uczestników badań, z perspektywy nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego praca na terenie ośrodka nie należała do łatwych i tym samym wymagała wypracowywania własnych sposobów pracy/radzenia sobie ze skomplikowaną sytuacją. Warto zauważyć, że żaden z uczniów nie wspominał o realizacji tematyki, która umożliwiałaby nabywanie wiedzy o Polsce oraz włączaniu do procesu nauczania-uczenia się elementów ich kulturowej przynależności podczas zajęć językowych. Tego typu treści przyczyniają się do rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej, na co zwraca się dziś szczególną uwagę w toku nauczania języków obcych.

Z perspektywy dzieci i młodzieży doświadczających przymusowej migracji rezydowanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców było okresem nabywania ważnych doświadczeń autobiograficznych. Uczestnicy badań mieszkając w ośrodku wnieśli tam swój wymiar ludzkiego istnienia. Dlatego też czas ten nie był jedynie momentem przejściowym, z którego niewiele zostaje, ale ważnym punktem zwrotnym. Dzięki wytwarzanym na terenie ośrodka relacjom rówieśniczym dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów doświadczali akceptacji oraz poczucia przynależności do grupy, co bez wątpienia wzmacniało ich poczucie własnej wartości. Z drugiej strony, w szerszej perspektywie, procesy zachodzące w ośrodku mogły stanowić element strategii przetrwania konstruowanej w trakcie (niekiedy przedłużającego się) oczekiwania na decyzję statutową, trudami uchodźczego życia i niepewną wizją powrotu do ojczyzny (por. Jaworska, Alieva, 2018, s. 286). Wypowiedzi uczniów uczestniczących w badaniach nie wskazywały na to, że ze względu na miejsce zamieszkania, wynikające ze specyficznej sytuacji życiowej, czu-

li się oni gorsi lub naznaczeni społecznym piętnem. Tym samym z narracji uczestników badań nie wynika również, że zamieszkiwanie ośrodka dawało im poczucie egzystowania poza światem *normalsów*, tj. członków społeczeństwa przyjmującego. Przebywanie wśród Swoich daje siłę, perspektywa napiętnowanego najczęściej powstaje podczas kontaktów mieszanych, międzygrupowych (Goffman, 2007, s. 20).

Analiza pierwszych intencjonalnych i zorganizowanych doświadczeń edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, które dotyczyły nauki języka polskiego jako obcego, wskazuje na to, że z jednej strony dawały im one poczucie wzrostu kompetencji językowych oraz sprawstwa. Z drugiej strony natomiast, były źródłem doświadczeń o charakterze spontanicznej i niezamierzonej ekskluzji edukacyjnej. Część uczniów zwracała uwagę na fakt, że ze względu na dużą rotację osób w poszczególnych grupach zajęciowych, powtarzające się tematy, rezygnowali oni z nauki języka polskiego jako obcego. Uczenie się języka obcego umożliwia nie tylko komunikację, ale również poznawanie sposobu myślenia i postrzegania świata nowej społeczności. Dzieje się to ze względu na fakt, iż słownictwo i struktury grammatyczne każdego języka stanowią zakodowany, autonomiczny sposób, w jaki odbierają świat jego użytkownicy (Maćkiewicz, 1999, s. 53). Badania poświęcone językowi wskazują na to, że język i percepcja są wzajemnie powiązane, a granice języka danej osoby są granicami jej świata. Oznacza to, że gramatyka charakterystyczna dla danego języka, ma wpływ na sposób postrzegania świata, wyobraźnię oraz działania ludzi, którzy się nim posługują (więcej: Whorf, 2011). Organizacja i realizacja zajęć językowych adresowanych do dzieci i młodzieży uchodźczej na terenie ośrodków, ze względu na specyfikę przymusowej migracji, jest bez wątpienia dużym wyzwaniem zarówno dla pracowników ośrodków, jak i lektorów/nauczycieli. Należy jednak pamiętać, że każde, nawet najdrobniejsze, pozytywne doświadczenie uczestnictwa w edukacji jest ważne i może być źródłem ogromnej satysfakcji oraz motywować dzieci i młodzież do dalszej nauki w szkolnych i pozaszkolnych warunkach, a także samokształcenia. Tym samym pierwsze porażki edukacyjne mogą oddziaływać demotywująco. Dlatego też, na co wskazują moje wieloletnie doświadczenia związane z pracą z grupami zróżnicowanymi kulturowo, w przypadku dzieci i młodzieży ze środowisk uchodźczych, na początkowych etapach edukacji, zasadne jest stwarzanie sytuacji, które dają poczucie satysfakcji z nauki, relacji

rówieśniczych oraz poczucie sprawstwa. Istotne są również otwarte, wrażliwe postawy lektorów/nauczycieli, którzy pełnią rolę nie tylko metodyków przekazujących wiedzę, ale również mentorów moderujących proces nauczania-uczenia się, wprowadzających swoich uczniów w nową rzeczywistość społeczno-kulturową.

Podsumowując, warto zadbać o zwiększenie efektywności zajęć z języka polskiego jako obcego w ośrodkach dla cudzoziemców m.in. poprzez, jak zauważa R. Sielaczek-Baczyński (2015, s. 15), zmianę w trybie nauczania języka, obejmującą zarówno uspołnienie nauczania, jak i udoskonalenie systemu motywacji.

4.4. Wybór szkoły: dzieło przypadku czy świadoma decyzja?

4.4.1. Wprowadzenie

W tym podrozdziale analizie poddałam doświadczenia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów związane z wyborem szkoły w Polsce. Zostały w nim zrekonstruowane motywy wyboru konkretnej polskiej placówki edukacyjnej w kontekście doświadczanej przez nich i ich rodziców sytuacji życiowej oraz potrzeb determinujących ich decyzje. W toku badań zostały wygenerowane dwa pojęcia uczulające, stanowiące analizowane kategorie. Są to: sytuacje życiowe (w tym edukacyjne) wpływające na wybór konkretnej placówki oraz potrzeby uczniów (i ich rodziców) z tym związane.

4.4.2. Motywy wyboru szkoły

Gwarancję uczestnictwa w edukacji dzieci i młodzieży bez względu na narodowość, pochodzenie etniczne, wyznawaną religię czy status prawny, daje art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Dodatkowo, podstawy nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań służących inkluzji w procesie edukacji regulują zapisy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082; 2022 poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730, 2083) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia

23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017 poz. 1655). W Polsce obowiązek szkolny obejmuje dzieci od 7. roku życia. Dzieci i młodzież zobligowane są do nauki w ośmioklasowej szkole podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez ucznia 18. roku życia (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku, Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082; 2022 poz. 655)).

Szkoła stanowi pewien rodzaj świata społecznego, w którego centrum usytuowane są działania wytwarzane przez uczniów i nauczycieli, pozostające pod wpływem polityki oświatowej danego kraju. Jest to instytucja skupiająca światy uczniów i nauczycieli przez dobór i układ treści kształcenia, sposoby pracy z dziećmi i młodzieżą, aż po aranżację przestrzeni i organizację procesu edukacyjnego. Te światy mogą przecinać się i w części wspólnej wytwarzać nowy świat, albo jeden świat może dzielić się na dwa lub więcej światów. Każdy z nich jest ważny i jednocześnie nierozzerwalnie powiązany z pozostałymi. Wszystkie osoby tworzące społeczność szkolną nadają znaczenie obecnym w nim ludziom, obiektom i miejscom (Zwiernik, 2012, s. 159). Tworząc społeczność szkolną są one zobowiązane do zachowywania się według zasad i reguł określonych w regulaminach oraz kodeksach szkolnych.

W momencie zapisania się do danej placówki oraz przekroczenia jej progu dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji wchodzi w poczet społeczności szkolnej i tym samym stają się jej członkami. Charakter ich członkostwa w społecznym świecie szkoły może różnicować intensywność zaangażowania w działania związane z pełnieniem roli ucznia oraz rówieśnika (koleżanki/kolegi, przyjaciela/przyjaciółki). Rola ucznia i rówieśnika może cechować się relatywnie niewielkim zaangażowaniem w życie nowego społecznego świata, po całkowite zaabsorbowanie jego działaniami. W szkołach, jak i w innych społecznych światach, istnieje zarówno „rdzeń” osób wysoce zaangażowanych, jak i marginalnych uczestników lokujących siebie na ich obrzeżach (więcej: Kacperczyk, 2005). Uczniowie uczęszczający do danej szkoły, w tym z doświadczeniem uchodźstwa, mogą wytwarzać mniej lub bardziej hermetyczne mikroświaty. Mikroświaty te składają się z podgrup różniących się od siebie przede wszystkim tym, że mają nieco inne wzorce zobowiązań, mogą być nieco inaczej zorganizowane, a przede wszystkim

definiują inaczej to samo podstawowe działanie (np. proces uczenia się) oraz nakładają na nie odmienne wymogi normatywne.

Relacje dzieci i młodzieży przymusowych migrantów dotyczące rozpoczęcia spełniania przez nich obowiązku szkolnego w polskich szkołach koncentrowały się wokół doświadczeń związanych z wyborem konkretnej placówki edukacyjnej. Wypowiedzi uczestników badań ujawniają, że w większości przypadków decyzję o wyborze szkoły podejmowali oni we współpracy ze swoimi rodzicami.

Z narracji uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji wynika, że w momencie realizacji badań część osób miała za sobą **doświadczenie nauki w jednej lub dwóch polskich szkołach**. Dwie osoby w okresie poprzedzającym realizację badań uczyły się zarówno w polskich, jak i w zagranicznych placówkach zlokalizowanych na terenie Holandii i Niemiec.

Trzy lata mieszkaliśmy w Polsce, później pojechaliśmy do Niemiec, wróciliśmy, bo mamy obywatelstwo (...). Tam też chodziłem do szkoły. (Czeczen, 14 lat, W9).

Najpierw mieszkałam w Czeczenii. Jak zbliżały się moje czwarte urodziny, przyjechałam do Polski. Tak żyłam sobie w ośrodku osiem miesięcy. Potem wróciliśmy do Czeczenii. I później znów przyjechaliśmy do Polski (...). Chodziłam do szkoły „X” i „Y”. Potem pojechaliśmy do Holandii. Z Holandii, nie wiem gdzie – bo mała byłam – myślę, że do Niemiec. Tam uczyłam się trzy miesiące. (Czeczenka, 15 lat, W5).

Jak mieszkaliśmy w ośrodku chodziłam do szkoły X. Później jak się przenieśliśmy do mieszkania, to zaczęłam chodzić to tej szkoły. Tu też jest fajnie i bliżej do domu. (Ukrainka, 15 lat, W3).

W przypadku dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, którzy uczęszczali do więcej niż jednej szkoły, zmiana miejsca edukacji była spowodowana zmianą miejsca zamieszkania (np. przeprowadzenie się z ośrodka pobytowego dla cudzoziemców do wynajmowanego mieszkania) oraz migracjami (w różnych celach – np. objęcie specjalistycznym leczeniem jednego z członków rodziny) do innego kraju europejskiego.

Narracje osób z doświadczeniem uchodźstwa wskazują na to, że stali się oni członkami nowej społeczności szkolnej w Polsce zgodnie z wiekiem rówieśników z klasy lub w momencie rozpoczęcia nauki byli starsi od reszty

uczniów w klasie od roku do dwóch lat. Różnice w wieku pomiędzy uczestnikami badań, a członkami nowej społeczności klasowej wynikały z pobierania nauki w innych krajach europejskich, drugoroczności oraz braku możliwości rozpoczęcia nauki w wybranej przez siebie szkole, o czym będzie mowa w dalszej części podrozdziału.

Na podstawie wypowiedzi dzieci i młodzieży można wnioskować, że okres wyłączenia z systemu edukacji po przybyciu do Polski, kraju (pierwszego) azy-łu, nie należał do długich. Nie przekraczał dwóch miesięcy. Tym samym można zaważyć, że czas poprzedzający rozpoczęcie spełniania obowiązku szkolnego w nowym kraju nie powodował utraty roku.

Długo nie byliśmy w tym pierwszym ośrodku – może z dwa tygodnie. Później krótko byliśmy w mieście Y. Jak przyjechaliśmy do drugiego (chodzi o Białystok – uzup. A.M.-S.), to szybko poszłam do szkoły. (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

Jak przyjechaliśmy, to w Polsce były wakacje. I po wakacjach poszłam do szkoły. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Przyjechaliśmy do ośrodka dla tych obcokrajowców, tam byliśmy ze dwa miesiące. Potem pojechaliśmy na wieś do przyjaciół mamy, taty. Dużo mają przyjaciół Polaków, Ukraińców. Na wsi byliśmy tydzień. I później przychodzi tata i mówi: dobra – jutro idziecie do szkoły. (Gruzin, 13 lat, W10).

Analiza narracji dzieci i młodzieży pokazuje, że wybór szkoły determinowały trzy grupy czynników, w niektórych przypadkach nakładających się na siebie. Należały do nich: potrzeba/chęć edukacji wśród Swoich (dostrzegana przez samych uczniów i/lub ich rodziców) (1); lokalizacja szkoły w rejonie/okolicach miejsca zamieszkania (okolice ośrodka pobytowego dla cudzoziemców lub wynajmowanego mieszkania) (2); nieuzyskanie promocji do klasy programowo wyższej/brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej (3).

Najliczniejsza grupa uczestników badań wskazywała na to, że decyzja o wyborze szkoły była podyktowana **potrzebą/chęcią uczestnictwa w edukacji w gronie Swoich** dostrzeganą zarówno przez nich samych i/bądź ich rodziców. Wypowiedzi dzieci i młodzieży świadczą o tym, że był to wybór poprzedzony wcześniejszym rozeznaniem środowiska szkół funkcjonujących

na terenie miasta, dokonany przez nich i/lub ich rodziców. Rozeznanie to dotyczyło lokalizacji placówek edukacyjnych, do których uczęszczają osoby pochodzące ze środowiska migracyjnego oraz opinii na ich temat. Wielokrotnie odbywało się ono na terenie ośrodka w środowisku Swoich. Uczestnikom badań i/bądź ich rodzicom zależało na tym, żeby spełnianie obowiązku szkolnego realizować w szkole, w której uczą się osoby znajdujące się w podobnej sytuacji życiowej, przynależące do tej samej grupy narodowej/etnicznej, wyznające tę samą religię, posługujące się tym samym lub wspólnym językiem komunikacji (ukraińskim, czeczeńskim, krymskotatarskim lub rosyjskim) itd. W przypadku jednej z dziewczyn (W5) wybór miejsca edukacji miał charakter „powrotu” do placówki, którą znała z dzieciństwa, tj. z okresu poprzedzającego wyjazd do Holandii i Niemiec. Oznacza to, że po przyjeździe do Polski wznowiła ona edukację w tej samej szkole do której uczęszczała jako dziecko.

No tata i mam mnie tutaj zapisali. I bardzo dobrze wybrali – bo tutaj są koledzy (...). W ośrodku nam powiedzieli ludzie, do jakich szkół można iść. (Czeczen, 12 lat, W8).

Jak tu przyjechaliśmy mieszkaliśmy w ośrodku, potem chcieli mnie zapisać do szkoły X. Ale ja powiedziałem, że koledzy chodzili tutaj, oni są tutaj i ja chcę tu. No i ja zapisałem się tutaj. A moja siostra chodziła tam do zerówki. Tutaj wolałem, bo nie będę sam. (Czeczen, 13 lat, W13).

Tu moi znajomi byli i w tej szkole podoba mi się. I szkoła też podobała mi się. I w dzieciństwie tu chodziłam na tańce (tj. w okresie sprzed wyjazdu z Polski do Niemiec i Holandii – uzup. A.M.-S.) (...). I kobiety z ośrodka kiedyś powiedziały mojej mamie, że to fajna szkoła. (Czeczenka, 15 lat, W5).

Pierwsza przyczyna to była Alina. A druga przyczyna – to była jeszcze jedna koleżanka. My jeszcze nie skończyłyśmy szkoły, tam na Krymie (...). Ta dziewczyna, którą znałam, cały czas chodziła do szkoły. I ja powiedziałam to mamie, a ona powiedziała, że trzeba do szkoły zapisać mnie na następny rok, i zapytała, jak ja to widzę, żeby uczyć się z tą dziewczyną. I ja powiedziałam, że bardzo fajnie będzie. I spotkałam Alinę. I kiedy ja przyszedłam do szkoły, był 1 września. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Z narracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa wynika, że wybór szkół, do których uczęszczały inne osoby ze środowiska migracyjnego, był związany z tym, że odczuwali oni potrzebę nauki wśród Swoich. Na uznanie ludzi za

Swoich lub Naszych pozwalają człowiekowi wyobrażenia o grupie własnej oraz pozostałych grupach oraz ich relacjach międzygrupowych. Na tej podstawie jednostka zalicza Innych do kręgu My, z którym się identyfikuje np. do grupy przyjaciół, grona rówieśników z klasy szkolnej itd. Jako Swoi traktowane są także osoby nieznanne, z którymi jednak ktoś czuje się w jakiś sposób związany – na przykład – jak w przypadku uczestników badań – rówieśnicy ze środowiska migracyjnego. Przez całe życie człowiek nawiązuje różnego rodzaju relacje interpersonalne, i w ten sposób staje się członkiem coraz to nowych grup społecznych, środowisk i w jakimś stopniu identyfikuje się z nimi lub nie. To znaczy, że uznaje je za własne, a należące do nich osoby za Swoje (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 20–21). Swoi, osoby w mniejszym lub większym stopniu podobne do uczestników badań, znajdujące się w podobnej sytuacji życiowej, z założenia stanowią pewnego rodzaju grupę wsparcia. Ich towarzystwo może dawać poczucie bezpieczeństwa, chronić przed samotnością w nowym, nieznanym dotąd środowisku polskiej szkoły, stanowić wsparcie w trudnych sytuacjach itd. Odczuwanie potrzeby/chęci edukacji wśród Swoich można uznać za naturalny mechanizm. Obecność Swoich w przestrzeni szkoły oraz w grupie rówieśniczej może także minimalizować poczucie Odmienności i wyalienowania ze względu na sytuację życiową, pochodzenie etniczne, przynależność narodową, wyznawaną religię itd.

Poza tym warto zauważyć, że dzięki obecności Swoich szkoła z perspektywy uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji może nabrać wymiaru miejsca wspólnego dla wszystkich uczniów. I jednocześnie wykroczyć poza wizję monokulturowej placówki odpowiedzialnej za edukację uczniów przynależących do grupy dominującej, tj. polskiej narodowości, wyznających głównie katolicyzm oraz posługujących się płynnie językiem polskim, do której osoby z doświadczeniem migracji zostały symbolicznie włączone w momencie rozpoczęcia w niej nauki.

Wypowiedzi dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniu świadczą o tym, że kategoria Swoi była przez nich szeroko rozumiana. Wyrażali oni chęć/potrzebę uczenia się głównie wśród osób ze środowiska migracyjnego (w tym konkretnych kolegów/koleżanek) czyli osób, którzy doświadczają szeroko rozumianej migracji, a więc uczniów, których sytuacja jest w mniejszym lub większym stopniu podobna do ich. Uczniowie doświadczający przymusowej migracji nie akcentowali tylko i wyłącznie potrzeby/chęci nauki wśród osób

należących do wybranej i tym samym wąskiej grupy, tj. np. osób tej samej narodowości, pochodzenia etnicznego, wyznających tę samą religię. Bez względu na występujące pomiędzy uczniami różnice, cechą, która łączyła osoby ze środowiska migracyjnego, była znajomość języka rosyjskiego umożliwiającą komunikację rówieśniczą. Inni uczniowie znajdujący się w podobnej sytuacji życiowej, bez względu na stopień ich znajomości, to osoby, które zostały zaliczone przez uczestników badań do kręgu *My*.

Wchodząc do nowego środowiska, każdy może czuć się *Obcy* lub *Inny*. Dokładnie tak samo jest w przypadku w rozpoczęcia nauki w nowej szkole, co wiąże się z funkcjonowaniem przez pewien okres w roli nowego ucznia w klasie szkolnej. Zazwyczaj ktoś jeszcze nieznanymi członkom wcześniej ustanowionej grupy uczniów, w większym lub mniejszym stopniu ze sobą zgranej, bywa przez jakiś czas trzymany na dystans i traktowany nieufnie. Nie od razu zalicza się go do klasowego kręgu *Swoich* (tamże, s. 22–23). Dotyczy to nie tylko osób pochodzących z innych krajów czy też przynależących do autochtonicznych grup mniejszościowych (mniejszości narodowe, etniczne, religijne itd.), ale również osób tej samej narodowości, posługujących się tym samym językiem itd. Warto podkreślić, że dołączenie do nowej grupy niesie ze sobą ryzyko odrzucenia. Sytuacja odrzucenia integralnie związana z doświadczeniem *Inności* i *Obcości*, generuje ogromny stres i tym samym jest niezwykle trudna, a nawet bywa traumatyczna (Nowicka, Łodziński, 2001, s. 26–39; Wojakowski, 2007, s. 67–100; Znaniecki, 1990, s. 265–358). Radzenie sobie z nią sprawia nieraz ogromne trudności, wymaga czasu, a także często pomocy doświadczonych osób, na przykład pedagogów lub terapeutów (Grzybowski, Idzikowski, 2018, s. 23).

Kolejnym czynnikiem pokrywającym się w wielu przypadkach z poprzednim, który determinował wybór konkretnej polskiej szkoły przez uczestników badań i ich rodziców, stanowiła **lokalizacja szkoły w rejonie/okolicach miejsca zamieszkania**. Dlatego też w przypadku niektórych uczniów zmiana miejsca zamieszkania, po opuszczeniu ośrodka pobytowego dla cudzoziemców, wiązała się ze zmianą miejsca edukacji.

No bo tu jest blisko ośrodka. Tu mieszkaliśmy i tu zapisaliśmy się do tej szkoły, bo tu jest blisko. (Tatarka krymska, 14 lat, W6).

Ja jeszcze rok chodziłem do X szkoły. A potem (po opuszczeniu ośrodka – uzupełnienie A.M.-S.) było za daleko – musiałem wstawać o 6, żeby dojechać do

szkoły. Bo tutaj ja mam pięć minut. Na początku chodziłem rok do szkoły Y. Tam było fajne bo wszyscy tam chodzili – było blisko ośrodka. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Wybór szkoły położonej w obwodzie miejsca zamieszkania, ze względu na bliskość terytorialną bez wątpienia należy do rozsądnych. Jednak biorąc pod uwagę położenie placówek, do których uczęszczali uczestnicy badań, można zauważyć, że nie były to jedyne placówki działające w okolicach miejsca zamieszkania, a nawet w jego rejonie. Relacje dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów pokazują, że w przypadku tej grupy uczniów wybór szkoły był podyktowany nie tylko niewielkim dystansem od miejsca zamieszkania, ale również **pozytywną opinią** na temat placówki panującą w środowisku migracyjnym. Opinia ta wiąże się przede wszystkim z otwartością na Innego, jego potrzeby oraz problemy i tym samym możliwościami skorzystania z wielu form wsparcia w procesach edukacji i integracji. Należą do nich: współpraca z asystentem międzykulturowym, dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego, zajęcia wyrównawcze, projekty edukacyjne itd. Szkoły cieszące się dobrą opinią w środowisku migracyjnym należą najczęściej do poszerzającego się grona placówek, do których uczęszcza relatywnie liczna grupa uczniów z doświadczeniem (przymusowej) migracji, czyli Swoich.

Bo mi powiedzieli koledzy, że w tej szkole dobrze traktują obcokrajowców. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Mama mówiła, że dużo uchodźców chodzi do tej szkoły i że jest tam dobrze. Nasi kuzyni wcześniej się tam uczyli. I była taka pani, co pomagała dzieciom z innych krajów. (Czeczenka, 12 lat, W4).

Trochę daleko miałam do szkoły i trzeba było jeździć autobusem, ale dużo tu osób z Ukrainy, Białorusi i Czeczenii. To dobra szkoła dla osób z innych krajów. Można na polski chodzić i na inne zajęcia dla cudzoziemców. (Czeczen, 12 lat, W8).

Warto zauważyć, że rozwój opisywanych przez uczestników badań placówek podąża w stronę otwarcia międzykulturowego, które można rozumieć jako świadomy proces rozwoju placówki, obejmujący różne, w wersji maksymalistycznej wszystkie, wymiary jej funkcjonowania. Należą do nich: organizacja pracy, sposób zarządzania, kompetencje kadry pedagogicznej,

realizowane programy nauczania, stosowane metody pracy, organizacja przestrzeni szkoły, współpraca z rodzicami i otoczeniem itd. W efekcie szkoła staje się przyjazna oraz dostępna w równym stopniu dla wszystkich grup i osób, bez względu na ich pochodzenie etniczne, narodowość, czy język ojczysty. Zmiana ta przyczynia się do włączania migrantów i innych grup narażonych na wykluczenie w główny nurt życia społecznego, zwiększając integrację lokalnych społeczności. Tak funkcjonująca szkoła aktywnie przeciwdziała wszelkim przejawom nierównego traktowania, tj. dyskryminacji w różnych formach i o różnym nasileniu (więcej: Januszewska, Markowska-Manista, 2017; Potoniec, 2020).

Mimo faktu, iż na terenie miasta zazwyczaj nie występują (już) problemy z przyjmowaniem do szkół uczniów z doświadczeniem migracji, wciąż funkcjonują placówki, które nie są otwarte na Innego. Są to szkoły, których dyrekcja wciąż niechętnie przyjmuje dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji (w tym przymusowej) w poczet społeczności szkolnej, a kadra pedagogiczna nie jest odpowiednio przygotowana do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo oraz grupą zróżnicowaną kulturowo.

Dość specyficznym motywem determinującym wybór miejsca spełniania obowiązku szkolnego konstruującego sytuację dwóch spośród wszystkich uczestników badań, było **nieuzyskanie świadectwa potwierdzającego ukończenie ósmej klasy (szkoły)** oraz **brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej** i wiążąca się z tym konieczność kontynuacji nauki w szkole podstawowej.

Jestem w szkole od września – trafiłem tu – bo jak przyjechałem – 26 maja – to chciałem iść do Warszawy – tam gdzie moi przyjaciele (czyli koledzy – uzup. A.M.-S.) z mojej klasy, ale pojechałem tam i zobaczyłem, że dużo pieniędzy trzeba by było płacić, i z rodzicami rozmawialiśmy, i zdecydowaliśmy, że ja będę uczyć się tu – w Białymstoku. Kiedy przyjechaliliśmy, to był koniec czerwca. I technika, i zawodówki był zajęte. Mogłem tam iść, gdzie mnie wezmą, ale bez sensu było tam iść i przeszedłem do podstawówki (...). Na początku było dużo stresu. Nowa klasa, a ja byłem starszy, a jeszcze obcokrajowiec. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Chciałam uczyć się w innej szkole. No... nie wyszło mi w tamtej szkole (chodzi o nieukończenie klasy ósmej – uzup. A.M.-S.) i musiałam tutaj zostać. No bo ja

uczyłam się na Ukrainie i musiałam iść do 10 klasy. A tutaj poszłam do ósmej klasy (...). Nikogo nie znałam. Ciężko mi było tu. Mocno się martwiłam, jak tu będzie w tej nowej szkole. (Ukrainka, 15 lat, W3).

W przypadku dziewczyny, w związku z nieukończeniem klasy ósmej i nieuzyskaniem świadectwa promocyjnego, które umożliwiłoby jej rozpoczęcie nowego etapu kształcenia w szkole średniej, zaistniała konieczność powtórzenia klasy ósmej. To natomiast zmotywowało ją do zmiany szkoły i tym samym kontynuowania nauki w innej placówce. Zmiana szkoły w naturalny sposób postawiła ją w sytuacji kolejnej zmiany środowiska rówieśniczego. Z wypowiedzi dziewczyny wynika, że przed rozpoczęciem nauki w polskiej szkole podstawowej towarzyszyły jej obawy związane z tym, że jej polskich kolegów i koleżanki z klasy będzie cechować infantylnizm i niedojrzałość.

Ja uczyłam się w Ukrainie i miałam iść do 10 klasy. I tutaj poszłam do ósmej, i myślałam, że tu wszyscy będą tacy jak dzieci, ale nie – wszyscy byli tacy dorośli... (Ukrainka, 15 lat, W3).

Ponadto podczas wywiadu dało się zauważyć, że kompetencje komunikacyjne dziewczyny w zakresie posługiwania się językiem polskim nie sytuowały się na wysokim poziomie. Obserwacje prowadzone podczas wywiadu ujawniły cechy wycofania przejawiane poprzez uczestniczkę badań. Sytuację dziewczyny można uznać za trudną ze względu na doświadczenie niepowodzeń szkolnych i spowodowaną tym drugoroczność, dwukrotną zmianę środowiska szkolnego i rówieśniczego, odmienność kulturową oraz słabą znajomość języka polskiego. Dodatkowo z wywiadu wynika, że dziewczyna przez jakiś okres mieszkała w kraju pochodzenia jedynie z siostrą, bez rodziców, oraz chorowała i przebywała w sanatorium. Chłopak natomiast, biorąc pod uwagę jego wiek, wewnętrzną motywację, a także przejawianą dojrzałość myślenia, był gotowy do rozpoczęcia nauki w szkole średniej. Ze względu na ograniczenia finansowe, w toku rozmów z rodziną, świadomie zdecydował się na podjęcie nauki w szkole podstawowej, niższego szczebla. To sprawiło, że dołączył do klasy, do której uczęszczali uczniowie o dwa lata młodszy od niego.

Występowanie różnicy wieku, drugoroczność, a także kolejne wejście do nowego środowiska rówieśniczego, w mniejszym lub większym stopniu już zintegrowanego, może generować wysoki poziom stresu, powodować poczucie

Obcości/Inności, nieadekwatności i wyalienowania oraz utrudniać kontakty rówieśnicze (Potoniec, 2015, s. 65). Poza tym warto zauważyć, że w przypadku uczniów z doświadczeniem uchodźstwa na różnice wieku pomiędzy nimi, a rówieśnikami z klasy mogą nakładać się różnice w zakresie społeczno-kulturowego funkcjonowania. Zdarza się, że dzieci i młodzież enkulturowane w innych niż polska kulturach (np. tradycyjnych) szybciej są przygotowywane/gotowe do pełnienia pewnych ról społecznych (np. żony, matki). Na przykład 14-letnia Czečenka czy też tradycyjnie wychowywana Ukrainka mogą czuć się dużo bardziej dojrzałe i mieć inne priorytety życiowe oraz obowiązki (np. zajmowanie się domem, opieka nad rodzeństwem), niż 14-letnie uczennice ósmej klasy polskiej narodowości.

Im bardziej kultury, z których pochodzą uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji różnią się od polskiej pod względem systemu wartości, sposobu nawiązywania relacji międzyludzkich, postrzegania ról społecznych itd., tym trudniejsze będzie dla nich dostosowanie się do polskiego środowiska kulturowego i szkolnego. Nawet niewielkie różnice związane ze zmianą środowiska mogą stanowić źródło stresu o znacznym nasileniu (Barzykowski et al., 2013, s. 76). Stres ten dodatkowo mogą potęgować niskie kompetencje językowe w zakresie posługiwania się językiem polskim.

4.4.3. Podsumowanie

Szkoła jest światem społecznym, który konstruuje działania wytwarzane przez całą społeczność szkolną, w którym szczególne miejsce zajmują uczniowie i nauczyciele. Ich światy mogą przecinać się i w części wspólnej konstruować nowy świat, albo jeden świat może dzielić się na dwa lub więcej światów (por. Kacperczyk, 2005, s. 170). Wybór szkoły podstawowej jest zazwyczaj ważnym wyzwaniem, przed którym w największym stopniu stają rodzice przyszłych uczniów. Wybierając placówkę edukacyjną rodzice zazwyczaj kierują się szeregiem względów, np. położenie szkoły w rejonie zamieszkania, nowoczesna baza lokalowa, profesjonalna kadra dydaktyczna itd., które mogą być wynikiem indywidualnych preferencji. Cechą wspólną łączącą decyzje rodziców o wyborze szkoły dla swojego/swoich dziecka/dzieci jest dbałość o ich/jego szeroko rozumiany dobrostan.

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że zamieszkanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców wiązało się podjęciem decyzji o wyborze szkoły oraz rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego w Polsce. W przypadku uczestników badań wybór szkoły był zdeterminowany potrzebami dzieci i młodzieży (i ich rodziców) oraz sytuacjami życiowymi (w tym edukacyjnymi), których doświadczali, w połączeniu z rekomendacją konkretnej placówki przez osoby ze środowiska przymusowych migrantów (dzieci, młodzież, dorośli). Decyzja o wyborze szkoły była poprzedzona wcześniejszym rozpoznaniem placówek edukacyjnych przeprowadzonym w środowisku migracyjnym przez uczestników badań i/lub ich rodziców. W tym przypadku ważne były opinie zasłyszane na terenie ośrodka. Uczniowie ze środowiska uchodźczego mieli w większym lub mniejszym stopniu możliwość partycypacji w ważnym dla nich procesie decyzyjnym i tym samym współkonstruowania swojego świata.

W momencie realizacji badań część osób miała za sobą doświadczanie nauki w jednej lub dwóch polskich szkołach. Dwie osoby w okresie poprzedzającym udział w badaniach uczyły się zarówno w polskich, jak i w zagranicznych placówkach zlokalizowanych na terenie Holandii i Niemiec. W ich przypadku zmiana miejsca edukacji była spowodowana zmianą miejsca zamieszkania (np. przeprowadzenie się z ośrodka pobytowego dla cudzoziemców do wynajmowanego mieszkania) oraz migracjami do innych krajów europejskich (w różnych celach, np. w związku z potrzebą objęcia specjalistycznym leczeniem jednego z członków rodziny).

Większość uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji rozpoczęła edukację w Polsce bez opóźnień powodujących tzw. stratę roku. Oznacza to, że stali się oni członkami nowej społeczności szkolnej w Polsce zgodnie z wiekiem rówieśników z klasy. Kilku uczniów w momencie rozpoczęcia nauki w Polsce, lub podjęcia decyzji o jej kontynuacji, było starszych od reszty od roku do dwóch lat. Był to wynik pobierania nauki za granicą, drugoroczności oraz braku możliwości rozpoczęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej. Po przyjeździe/powrocie do Polski uczestnicy badań rozpoczęli naukę w polskich szkołach w okresie sytuującym się w przedziale od dwóch tygodni do dwóch miesięcy, który nie powodował utraty roku (w niektórych przypadkach kolejnego).

Narracje dzieci i młodzieży wskazują na to, że o wyborze szkoły decydowały cztery grupy czynników wiążące się z potrzebami ich samych oraz

ich rodziców, a także, w pewnym sensie, z niezależnymi od nich sytuacjami. W niektórych przypadkach czynniki te nakładały się na siebie. Należały do nich: potrzeba/chęć edukacji wśród Swoich (dostrzegana przez samych uczniów i/lub ich rodziców) (1); lokalizacja szkoły w rejonie/okolicach miejsca zamieszkania (okolice ośrodka pobytowego dla cudzoziemców lub wynajmowanego mieszkania) (2); pozytywna opinia na temat szkoły wśród osób ze środowiska migracyjnego (3); nieuzyskanie świadectwa potwierdzającego ukończenie ósmej klasy (szkoły)/brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej (4).

Najliczniejsza grupa uczestników badań wskazywała na to, że decyzja o wyborze szkoły była podyktowana **potrzebą/chęcią uczestnictwa w edukacji w gronie Swoich** (dostrzeganą przez nich samych bądź ich rodziców). Kategoria Swoi była przez nich szeroko rozumiana. Wyrażali oni chęć/potrzebę uczenia się głównie wśród osób ze środowiska migracyjnego. Oznacza to, że uczniowie doświadczający przymusowej migracji nie akcentowali tylko i wyłącznie potrzeby/chęci nauki wśród osób należących do wybranej, węższej grupy, tj. np. osób tej samej narodowości, pochodzenia etnicznego, wyznających tę samą religię. Wchodząc do nowego środowiska, każdy może czuć się Obcy lub Inny. Odczuwanie potrzeby/chęci edukacji wśród Swoich można traktować jako coś naturalnego. Obecność Swoich w przestrzeni szkoły oraz w grupie rówieśniczej ze względu na występujące podobieństwa w zakresie sytuacji życiowej, pochodzenia etnicznego, przynależności narodowej, wyznawanej religii itd. może minimalizować poczucie odmienności i wyalienowania. Obecność Swoich w przestrzeni szkoły może kształtować jej percepcję, nadając placówce wymiar miejsca wspólnego dla wszystkich uczniów, bez względu na narodowość, pochodzenie etniczne, wyznawaną religię itd.

Kolejnym czynnikiem, pokrywającym się w wielu przypadkach z poprzednim, który determinował wybór szkoły przez uczestników badań i ich rodziców, była lokalizacja szkoły w rejonie/okolicach miejsca zamieszkania. Przy czym należy zauważyć, że w ich rejonie/okolicach miejsca zamieszkania znajdowały się również inne szkoły. Dlatego ich wybór był również podyktowany pozytywną opinią na temat konkretnych placówek w których zdecydowali się oni realizować obowiązek szkolny, panującą w środowisku migracyjnym. Opinia ta wiązała się przede wszystkim z otwartością na Innego,

jego potrzeby oraz problemy, z możliwością uzyskania wsparcia w procesach edukacji i integracji (współpraca z asystentem międzykulturowym, dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego, zajęcia wyrównawcze, projekty edukacyjne itd.). Źródłem informacji na temat poszczególnych szkół były nieraz opinie zasłyszane w ośrodku dla cudzoziemców. Rozwój tych placówek podąża w stronę otwarcia międzykulturowego, które można rozumieć jako świadomy proces rozwoju placówki, obejmujący wszystkie wymiary jej funkcjonowania.

Dość specyficznym motywem determinującym wybór miejsca uczestnictwa w edukacji, konstruującym sytuację dwóch spośród wszystkich uczestników badań, było nieuzyskanie świadectwa promocyjnego potwierdzającego ukończenie ósmej klasy oraz brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej i wynikająca z tego konieczność kontynuacji nauki w szkole podstawowej. Występowanie różnicy wieku, drugoroczność, a także kolejne wejście do nowego środowiska rówieśniczego generowały duży poziom stresu, powodowały poczucie Obcości/Inności, nieadekwatności i wyalienowania oraz utrudniały kontakty rówieśnicze. Drugoroczność oraz różnice wieku pomiędzy uczniami ze środowiska uchodźczego a polskimi rówieśnikami stanowią nieraz czynnik przedwczesnego opuszczania systemu edukacji przez uczniów doświadczających przymusowej migracji. Poza tym warto zauważyć, że w przypadku uczniów z doświadczeniem uchodźstwa na różnice wieku pomiędzy nimi a rówieśnikami z klasy nakładały się różnice w zakresie społeczno-kulturowego funkcjonowania. I tu nasuwa się pytanie, czy i kiedy niepromowanie uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji do klasy programowo wyższej jest uzasadnione. Wśród praktyków zdania są podzielone. Zdaniem pewnej grupy pedagogów czasami lepiej pozwolić im na uzyskanie promocji na kolejny szczebel edukacji, niż zatrzymać w miejscu, w którym „utknęli”, gdyż może to powodować szereg konsekwencji psychologicznych. Pozostawienie ucznia, znajdującego się i tak w trudnej sytuacji, na drugi rok w tej samej klasie może powodować kolejne zaległości szkolne, wzmacniać poczucie odmienności lub wyalienowania itd. Kończąc należy podkreślić, że szkoła jest ważnym miejscem autobiograficznym. Doświadczenia gromadzone w procesie edukacji szkolnej bezpowrotnie wpisują się w biografie ludzkie i tym samym determinują szereg życiowych wyborów.

4.5. Rozpoczęcie nauki w polskiej szkole: „wrzucenie” do nowej rzeczywistości (?)

4.5.1. Wprowadzenie

W niniejszym podrozdziale zostało przeanalizowane doświadczanie początku spełniania obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa w polskiej szkole. W porządku temporalnym podjęłam w nim próbę zrekonstruowania doświadczeń uczestników badań i tym samym stawania się członkiem nowej wspólnoty klasowej. Analizy zaprezentowane w tym podrozdziale skupiają się wokół takich pojęć uczulających, stanowiących głównie kategorie analityczne, jak: rzeczywistość nowej szkoły, brak przygotowania/niewystarczające przygotowanie w zakresie językowym i organizacyjnym do rozpoczęcia edukacji w nowej szkole, doświadczanie stresu i obawa przed dyskryminacją/doświadczenie dyskryminacji ze strony uczniów polskiej narodowości.

4.5.2. Stawanie się członkiem nowej społeczności klasowej: „ani tu ani tam” (?)

Ze względu na biografie dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, rozpoczęcie nauki w nowej szkole, ze wszystkimi tego konsekwencjami, stanowi sytuację społeczną wpisującą się bezpowrotnie w ich trajektorie życiowe. Z perspektywy każdej jednostki podjęcie nauki szkolnej jest zazwyczaj momentem, który uruchamia proces przekraczania wielu małych oraz dużych progów edukacyjnych. Jak zauważa Małgorzata Żytko (2000, s. 5), progi szkolne można porównać do zwodzonego mostu lub fosy na edukacyjnej drodze. Przejście konkretnego progu może stanowić drogę do sukcesu. Jednak w toku edukacji może również okazać się, że dany próg jest nie do pokonania. Próg edukacyjny to nie tylko czas przechodzenia z jednego szczebla na drugi. Może być to również punkt, w którym nawarstwia się szereg problemów, trudności i wyzwania. A także trudna sytuacja, w której znajduje się uczeń, a wraz z nim jego rodzina oraz szkoła (Radziewicz, 2000, s. 5). I tu należy podkreślić, iż to, co dzieje się na danym progu edukacyjnym

z dziećmi i młodzieżą, jest związane z historią szkolną ucznia, nie zaś jedynie z tym właśnie progiem (Jaskulska, 2018, s. 111).

Warto zauważyć, że wejście ucznia lub grupy uczniów w nową społeczność szkolną to jedna z wielu sytuacji z życia szkoły, która uruchamia działania inicjacyjne o charakterze ceremonii i/lub rytuałów/obrzędów przejścia (Jaskulska, 2018, s. 90). To wyzwala szereg różnych emocji, wiąże się z wieloma doświadczeniami i przeżyciami. Jak pisał Pierre Bourdieu (więcej: 1982), rzeczywistość szkolną konstruuje szereg rytuałów, które dopuszczają jednych i nie dopuszczają innych do różnego rodzaju korzyści wynikających z faktu partycypacji w edukacji w konkretnej placówce, na danym etapie kształcenia. Wymownym tego przykładem są egzaminy wstępne do danej placówki (więcej: Bourdieu, 1982; Choińska, 2021, s. 29). Za ich sprawą jednostka zajmuje pewną pozycję w nowym świecie, który konstruuje działania podejmowane przez społeczność nauczycieli i uczniów, a także innych członków społeczności szkolnej. Podjęcie nauki w nowej szkole wiąże się więc ze zmianą dotychczasowego statusu jednostki oraz powinno łączyć się z przystąpieniem do właściwej grupy wiekowej. W sytuacji rozpoczęcia nauki w nowej szkole, w tym zmiany szkoły, właściwa danemu uczniowi/uczennicy grupa rówieśnicza, symbolicznie – to jest przez powtarzalny cykl działań – komentuje zmianę dokonującą się w ich życiu zarówno w ujęciu fizycznym (rozpoczęcie edukacji w nowym kraju), jak i społeczno-kulturowym (stawanie się członkiem nowej wspólnoty).

Jeśli przyjmiemy, że rytuały przejścia są obecne, choć w specyficznych formach we współczesności (Jaskulska, 2018, s. 86), doświadczenia uczestników badań związane ze stawaniem się częścią społeczności klasowej/szkolnej w polskich szkołach można analizować w nawiązaniu do klasycznej i tym samym uniwersalnej koncepcji obrzędów przejścia Arnolda van Gennepa (2006) (więcej: podrozdział 2.1. *Doświadczenie uchodźstwa...*). Koncepcja ta umożliwia przyjęcie holistycznej perspektywy patrzenia na obrzędy przejścia. W rozumieniu badacza obrzędy przejścia to sekwencje, które towarzyszą przechodzeniu, w ujęciu kosmicznym lub społecznym, z jednego stanu do innego, z jednego świata do drugiego (Gennep, 2006, s. 36). Tego typu obrzędy dotyczą wszystkich dziedzin, w których dokonuje się zmiana (więcej: Tokarska-Bakir, 2006; Jaskulska, 2018). Zdaniem Gennepa (2006) sytuacje przejścia składają się z trzech następujących po sobie faz: preliminarnej (rytuały wyłączenia,

separacja), liminalnej (okres przejściowy, marginalny, pozbawienie dotychczasowego statusu) oraz postliminalnej (włączenie integracja, przysposobienie nowego statusu) (więcej: Genep, 2006).

Szczególnie ważne jest tu przywołanie kategorii liminalności (tranzycji, fazy progowej, zawieszenia struktury), która jest istotnym elementem tej koncepcji (Jaskulska, 2013, s. 86–91). Z punktu widzenia instytucji, ważne jest rytualne, przewidywalne, zgodne z obowiązującymi tam zasadami, wdrożenie nowicjuszy w strukturę (Strauss, 2012, s. 543). Poza tym w wielu szkołach społeczność uczniowska urządza nowo przyjętym uczniom tzw. chrzest, który w nieformalnym wymiarze może być porównywalny do fali (więcej: Johnson, 2011). Działania charakterystyczne dla tych, które mają miejsce podczas chrztu/fali bez wątplenia mogą być podejmowane również przez pojedyncze jednostki należące do danej społeczności szkolnej/klasowej.

Z narracji dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach wynika, że w ich doświadczeniu pojawiło się czasowe wyłączenie z systemu edukacji, na skutek sytuacji w ich kraju w okresie przedemigracyjnym: wojna, prześladowania itd., (o czym była mowa w podrozdziale 4.1. *Motywy uchodźstwa...*), przemieszczania się do kraju azylu itd., a także pewnego rodzaju separacji w okresie oczekiwania na rozpoczęcie nauki w polskiej szkole. Ten etap poprzedzało szereg sytuacji przejścia takich jak: wyłączenie z roli ucznia i rówieśnika w szkole w kraju pochodzenia, opuszczenie domu rodzinnego, procedury celne, przekraczanie granic państwowych itd. Wtedy dzieci i młodzież ze środowiska migracyjnego zostali pozbawieni swojego dotychczasowego statusu. W momencie dotarcia do kraju azylu uczestniczyli oni w kolejnych procedurach przejścia (złożenie przez ich rodziców wniosku o nadanie ochrony międzynarodowej, rezydowanie w ośrodku recepcyjnym, stawanie się częścią grupy rówieśniczej w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, rozpoczęcie nauki języka polskiego jako obcego itd.). Równolegle wkroczyli wtedy w kolejną liminalną fazę, tranzycji, czasowego zawieszenia. W momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa znaleźli się w stanie zawieszenia „między tym a tym” („ani tu, ani tam”) (Turner, 2010, s. 86), to znaczy na początku ścieżki zmiany swojego statusu i (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika.

Wypowiedzi dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach oraz ich dynamiczna ekspresja wskazują na to, że początkom edukacji w nowej szkole towarzyszył szereg emocji. Emocje te były szczególnie widoczne w narracjach

uczniów i koncentrowały się wokół trzech głównych wątków. Pierwszy z nich dotyczył momentu inicjującego wejście do nowej społeczności szkolnej, którego integralnym elementem było poznanie nowych rówieśników i nauczycieli; drugi ujawniał brak wystarczającego przygotowania w zakresie językowym i organizacyjnym do podjęcia nauki w odmiennych realiach społeczno-kulturowych; trzeci natomiast koncentrował się na doświadczaniu obaw przed dyskryminacją (ze względu na przynależność narodową) ze strony rówieśników polskiego pochodzenia lub jej bezpośrednich aktów (dyskryminacja werbalna, fizyczna). Pozytywne emocje wiązały się natomiast z odczuwaniem satysfakcji dotyczącej perspektywy stania się członkiem nowej klasy i tym samym poznania nowych koleżanek, kolegów oraz nauczycieli, którzy podczas pierwszych dni szkoły wywarli na uczniach z doświadczeniem przymusowej migracji pozytywne wrażenie. Trudne emocje natomiast wywoływał brak przygotowania do rozpoczęcia nauki w nowej szkole (przestrzeń szkoły, organizacja pracy itd.) oraz brak lub niskie kompetencje w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym.

Z narracji uczestników badań wynika, że moment wejścia do nowej społeczności klasowej miał miejsce w trakcie zajęć lekcyjnych/przedmiotowych. Wypowiedzi dzieci i młodzieży wskazują na to, że przyjęcie ich w poczet nowej klasy miało spontaniczny charakter i nie wiązało się z żadnymi wcześniej zaplanowanymi przez nauczycieli (w tym np. angażującymi innych uczniów) działaniami, które miałyby na celu wprowadzenie nowicjusza w realia nowej instytucji, a następnie nowej społeczności klasowej.

Kiedy pierwszy raz przyszłam to, musiałam spytać na dyżurce, w której sali mam, bo nie wiedziałam, gdzie ona jest. I potem była pierwsza lekcja – to było we wtorek – to była muzyka (...). Na początku bardzo spóźniałam się na lekcje, ponieważ plątałam sale. I jeszcze wtedy nie miałam przyjaciół. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Przyroda była pierwsza. Pamiętam pozytywne emocje. Poznałam moją koleżankę i klasę, nauczycieli. I wszyscy byli fajni. (Czecenka, 15 lat, W5).

Cieszę się, że trafiłam do takiej klasy. Jak przyszłam do tej klasy to była matematyka. Trochę się bałam, ale wszyscy byli mili. (Ukrainka, 14 lat, W6).

Z badań zrealizowanych przez Sylwię Jaskulską (2018, s. 261–270) wynika, że rozpoczęcie nauki w nowej szkole to jedna z wielu sytuacji, w której dzieci

i młodzież wymagają szczególnego wsparcia. Badaczka zauważyła, że większość osób potrzebuje czasu, życzliwości rówieśników, uwagi ze strony nauczycieli oraz zorganizowanego rytuału przejścia. Poświęcenie czasu i energii na budowanie relacji, na przykład przez szczególną troskę o uczniów zaczynających naukę w szkole, przynosi długoterminowe zyski. W nowej sytuacji najlepiej radzą sobie osoby, które mają zdolność nawiązywania relacji, oraz te, które są zaangażowane w wykonywanie dodatkowych zajęć pozaszkolnych (zajęcia sportowe, hobby) (tamże).

Część dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w momencie rozpoczęcia nauki w nowej szkole nie miała żadnych doświadczeń związanych z nauką języka polskiego jako obcego. W związku z tym ta grupa uczniów gwałtownie zetknęła się z nowym, nieznanym dotąd językiem, doświadczając niezrozumienia komunikatów przekazywanych przez nauczycieli oraz uczniów. Niektóre osoby przed rozpoczęciem nauki w nowej szkole miały już pewne doświadczenia edukacyjne związane z nauką języka polskiego jako obcego, dzięki czemu potrafiły zastosować w praktyce podstawowe zwroty umożliwiające podstawową komunikację. Źródło tych umiejętności stanowiła nauka języka polskiego w ośrodku pobytowym/ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców (więcej: podrozdział 4.3. *Ośrodek pobytowy...*). W niektórych przypadkach podstawowa znajomość języka polskiego była efektem pobierania nauki w innych polskich szkołach we wcześniejszym etapie pobytu w Polsce. Relacje części uczniów uczestniczących w badaniach pokazują pewną przypadkowość, jeśli chodzi o klasyfikowanie ich przez dyrekcję do (odpowiedniej) klasy.

I później przychodzi tata i mówi: „Dobra, jutro idziecie do szkoły” – a my – oooo – a my jeszcze nie znamy polskiego. Przychodzimy... a ja byłem tam u siebie jeszcze w IV klasie (...). Przychodzę i na mnie się wszyscy patrzą. I siadam. I potem pani do mnie mówi: „Jak się nazywasz?”. – I ja nie wiem, co powiedzieć... I pani później (zaczęła mówić po rosyjsku – uzup. A.M.-S.) – o..., zna mój język. I ja: dobra – możemy gadać, możemy gadać! I ja zacząłem gadać – i wszyscy się śmieją – o, nie zna polskiego... I później ja pouczyłem się z dwa dni, trzy dni (w klasie IV – uzup. A.M.-S.). I później pani dyrektor powiedziała – do trzeciej klasy – nie znasz polskiego, musisz się nauczyć. Ja dobra nauczę się i zobaczę, co tam będzie. I poszedłem do III klasy. I tam mi się spodobało. Zaprzyjaźniliśmy się (...). Minął jeszcze tydzień, dwa i pojechaliśmy

do tego ośrodka – X. A tam dużo osób, które znam. Przyjaciół. I to był piątek, my przyjechaliśmy, a już w poniedziałek musieliśmy przyjechać do tej szkoły. Najpierw mnie zaprowadzili do IVa, później do IVc, potem do IVb, potem do mojej klasy mnie zaprowadzili. I postanowiłem zostać w szkole i tam było dwóch Czeczenów, koledzy zostali z ośrodka – w IV klasie się pouczyłem i tak polski rozumiałem na 50%. W V klasie już zaczęli ze mną gadać, chodzić... (Gruzin, 13 lat, W10).

I kiedy ja przyjechałam do szkoły, to był 1 września. Wszyscy stali na podwórku. I oni zapytali, do jakiej chcesz iść klasy: do VIII b czy VIII c. I ja zobaczyłam Khavę, to do Khavy poszłam (...). Wiedziałam od mamy. I pani zapytała, czy wiesz, że do tej klasy idziesz. A my nic nie rozumialiśmy, bo nie znałyśmy polskiego. A pani powiedziała ok. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Bo jak ja tu przyszłam, to ja nie rozumiałam z mojej klasy dzieci. Bo jak wyszliśmy na podwórko, to do mnie podeszły dwie dziewczyny i zapytały: „jak się nazywasz, ile masz lat, skąd jesteś?” – a ja nic rozumiałam. I powiedziałam: „szkoła jest piękna” (...). Kiedy byłam w trzeciej klasie, to ja nic nie rozumiałam (...). Ciężko było na początku. Ale później ja poznałam ich, oni poznali mnie i było, dobrze, w porządku. (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

Narracje uczestników badań ujawniają, że część z nich w momencie dołączenia do nowej społeczności klasowej czuła się obserwowana przez swoich nowych rówieśników, co należy uznać za dość naturalne zjawisko, oraz doświadczyła trudności komunikacyjnych na forum klasy. Trudności te wynikały z braku znajomości języka polskiego lub słabej znajomości języka, co wywoływało różnego rodzaju reakcje rówieśnicze włącznie ze śmiechem. Sytuacja dołączenia do już ustrukturalizowanej, w większym lub mniejszym stopniu zgranej grupy rówieśniczej, jest z natury dużym wyzwaniem. W przypadku nieznanosti języka, za pomocą którego komunikuje się nowa grupa oraz nauczyciel, poziom odczuwanego stresu bez wątplenia może sytuować się na wysokim poziomie. Gwałtowne ujawnianie braku lub niskich kompetencji językowych uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji na forum klasy może ich symbolicznie naznaczać. Usytuowanie w centrum uwagi niekompetencji językowej, a także, w niezamierzony sposób, odmienności narodowej/etnicznej może stanowić doświadczenie, które bezpowrotnie zapadnie w pamięci ucznia-uchodźcy i rówieśników ze społeczeństwa przyjmującego. Status nowicjusza w takiej sytuacji nie będzie wyglądał już jak tabula rasa,

na którą wpisywana będzie wiedza i mądrość nowej grupy, ale może być to status od początku naznaczony odmiennością oraz brakiem kompetencji wymaganych przez grupę.

W przypadku braku wiedzy na temat Obcych wyobrażenia o nich mają abstrakcyjny i kategoryalny charakter, czyli stereotypowy. Obcy klasyfikowani są na podstawie jakichkolwiek dostępnych informacji. Jeśli jedyna posiadana informacja mówi o tym, z jakiej kultury pochodzą, to zazwyczaj determinuje ona początkowe wyobrażenie. Jeśli są dostępne jakieś dodatkowe informacje, np. status społeczny, płeć, zazwyczaj są one wykorzystywane przez grupę przyjmującą nowicjuszy (Gudykunst, Kim, 2019, s. 449). Sytuację dołączenia do nowej klasy bez wątpienia ułatwiają działania podejmowane przez nauczycieli, mające na celu wprowadzanie nowego ucznia do klasowej grupy rówieśniczej, np. publiczne jego przedstawienie, poprzedzone wcześniejszym oprowadzaniem po szkole przez uczniów polskiej narodowości. Przy czym, jak pokazują moje wieloletnie doświadczenia związane z pracą na terenie szkół zróżnicowanych kulturowo, w takich sytuacjach niezwykle istotna jest wrażliwość na Innego/Obcego, która wiąże się z umiejętnością rozpoznania poziomu jego poczucia bezpieczeństwa, poziomu znajomości języka polskiego oraz gotowości do interakcji na forum klasy.

Jak pokazuje pierwsza z wyżej zaprezentowanych wypowiedzi, w grupie uczestników badań zdarzyła się sytuacja, że w początkowym etapie nauki w nowej szkole uczeń przechodził z klasy do klasy, co wiązało się z kilkukrotnym doświadczeniem wejścia do nowej grupy, stresu oraz naznaczenia. Przyjęcie do szkoły ucznia z doświadczeniem migracji, w tym przymusowej, powinien poprzedzać wywiad (przeprowadzony przez dyrektora szkoły), który ma na celu wstępne rozpoznanie jego sytuacji prawnej, rodzinnej, edukacyjnej (etap edukacji na którym znajdował się/ukończył w kraju pochodzenia) oraz kompetencji językowych. Wywiad jest bardzo ważnym elementem procesu przyjmowania cudzoziemców do szkół. Dane zabrane podczas wywiadu są źródłem wiedzy o dzieciach i młodzieży z doświadczeniem migracji oraz umożliwiają wstępne diagnozowanie potrzeb edukacyjnych przyszłych uczniów. Powinny one także stanowić podstawę projektowania działań, które mają na celu włączenie uczniów do systemu edukacji i tym samym wspieranie procesów edukacji i integracji zachodzących w przestrzeni szkoły (więcej: Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017).

Jeśli istnieje taka możliwość, dyrektor szkoły powinien dokonać diagnozy sytuacji dzieci i młodzieży we współpracy z asystentami międzykulturowymi/pomocami nauczyciela, osobami posługującymi się językiem kraju pochodzenia przymusowych migrantów oraz ich rodziców. Procedurę przyjmowania do szkoły ucznia pochodzącego z innego kraju dyrektor powinien rozpocząć od analizy dokumentów przedstawionych przez rodziców przyszłych uczniów (np. świadectwa szkolne, dokumenty Urzędu do Spraw Cudzoziemców, opinie z poprzednich szkół). W razie potrzeby można zwrócić się z prośbą o przetłumaczenie tych dokumentów na język polski. Zdarza się, że dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji trafiają do szkół bez świadectw szkolnych oraz innych dokumentów potwierdzających realizację obowiązku szkolnego w ojczystym kraju. W takich sytuacjach dyrektor przyjmujący daną osobę do odpowiedniej klasy zmuszony jest bazować jedynie na przeprowadzonej rozmowie/wywiadzie z rodzicami/opiekunami dziecka oraz samym dzieckiem (tamże). Dzięki rzetelnie przeprowadzonemu wywiadowi bez wątpienia można uniknąć błędów generujących w przyszłości trudne przeżycia dzieci i młodzieży ze środowiska uchodźczego, które mogą rzutować na przebieg ich kariery edukacyjnej.

Wypowiedzi części uczestników badań świadczą o tym, że przed rozpoczęciem nauki w nowej szkole towarzyszyły im obawy przed nierównym traktowaniem ze strony rówieśników polskiej narodowości. Obawy te wynikały głównie z przekazywanych sobie nawzajem komunikatów przez rówieśników ze środowiska migracyjnego uczęszczających do różnych szkół, zlokalizowanych na terenie miasta. Z wypowiedzi przymusowych migrantów można wnioskować, że komunikaty te pełniły funkcję informacyjną i ostrzegawczą. Oznacza to, że zawiadamiały one nowych członków społeczności migracyjnej o potencjalnych zagrożeniach, z którymi mogą się oni spotkać w nowych realiach społeczno-kulturowych. W relacjach niektórych osób pojawiły się informacje świadczące o obawach przed dyskryminacją, oraz obrazujące bezpośrednie doświadczenia z nią związane, wskazujące na to, że znajdują się one na pozycji ofiar dyskryminacji w przestrzeni szkoły. Pojawiły się w nich również pierwsze oznaki uświadamiania sobie własnej odmienności. Wiązały się one, po prostu, z odczuwaniem różnicy pomiędzy sobą a rówieśnikami polskiej narodowości, piętna społecznego, gorszości ze względu na przynależność do odmiennej grupy narodowej, etnicznej czy też

religijnej. Część z uczestników badań na początku edukacji w nowym kraju doświadczyła bezpośredniej dyskryminacji w różnych formach ze względu na przynależność narodową. Akty dyskryminacji miały formę wykluczenia z grupy rówieśniczej przez niektórych rówieśników polskiej narodowości oraz zachowań agresywnych. Doświadczenie dyskryminacji w przestrzeni polskiej szkoły wiązało się z wypracowaniem strategii radzenia sobie z trudną sytuacją przez uczniów z doświadczeniem uchodźstwa (np. czekanie na jej poprawę) oraz z wyzwoleniem reakcji obronnych (np. odpowiedź agresją na agresję).

- W VIII b dzieci są bardzo tolerancyjne.
- *Co to oznacza?* (A.M.-S.)
- Bo jak się o coś poprosi, to oni pomagają. Nie robią – takich głupich rzeczy, że ty jesteś z Ukrainy – to „fu” – czy coś takiego (...).
- *Kiedy zaobserwowałaś zachowania nietolerancyjne?*
- No, ja nie, ale moja koleżanka tak. No w szkole, w Białymstoku. I na przykład, kiedy ona szła po ulicy. (Ukrainka, 15 lat, W3).

Kiedy przyszedłem do tej szkoły, klasy, to jakiś Polak zaczął mnie wkurzać. Zaczął mówić: Polska, dla Polaków, i jeszcze zaczął coś mówić. I później poszedł do mnie i zaczął mnie pchać, kopać... I ja mu tak z pięści... – tak zrobiłem i on więcej nie zbliżał się (...). Teraz nikt nie zaczepia. Jeśli ktoś zaczepi, to będzie miał przerebane, przechlapane. (Gruzin, 13 lat, W10).

Na początku trudno było przyzwyczać się. Nowa szkoła, nowi przyjaciele. Na początku nie chcieli rozmawiać. Ale tak po trochę, po trochę i teraz jest lepiej (...). Może, dlatego, że jestem z Ukrainy. Bo ja nie słyszałam w swoją stronę obraźliwych słów – że Polska dla Polaków, ale tam jak dla mnie opowiadał Ismail – to w tej szkole, w której on był to tak mówili – podchodzili i w twarz mówili. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

W przypadku niektórych uczniów ze środowiska przymusowych migrantów ich początkowe obawy dotyczące dyskryminacji w przestrzeni szkoły zostały zniwelowane przez rówieśników polskiej narodowości za pomocą pozytywnych, wspierających postaw. W pojedynczych przypadkach nowicjusze, którzy doświadczyli dyskryminacji wyrażającej się za pomocą aktów agresji fizycznej ze strony uczniów polskiej narodowości decydowali się na odparcie ataku w tej samej formie. Miało to służyć obronie ich honoru oraz wyprac-

waniu nowego, pozytywnego statusu w nowej szkole. Tego typu sytuacje można postrzegać jako rytuały inicjacyjne, które komunikowały członkom grupy większościowej siłę oraz dumę nowo przyjętych uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji.

Analizując wyżej zaprezentowane wypowiedzi uczestników badań oraz te zawarte we wcześniejszej części podrozdziału, warto zauważyć, że istotnym elementem stawania się członkiem nowej społeczności klasowej było nabywanie przez nich kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym. Rozwój umiejętności językowych powodował, że uczniowie polskiego pochodzenia zaczęli wchodzić w interakcje z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. Brak kompetencji komunikacyjnych sprawił, że początkowe etapy edukacji w nowej szkole część osób uczestniczących w badaniach kojarzy z izolacją od rówieśników polskiej narodowości (zob. np. W10 „w IV klasie się pouczyłem i tak polski rozumiałem na 50%. W V klasie już zaczęli ze mną gadać, chodzić, i ten...”). Doświadczenie izolacji od grupy rówieśniczej mogło uruchamiać różne mechanizmy i procesy interpretacyjne, m.in. łączenie przyczyn tego stanu rzeczy z własną przynależnością narodową, tj. poszukiwanie przyczyny odseparowania w sobie (zob. W2 „Na początku nie chcieli rozmawiać. Ale tak po trochę, po trochę i teraz jest lepiej. (...) Może dlatego, że jestem z Ukrainy”).

4.5.3. Podsumowanie

Rozpoczęcie edukacji w polskiej szkole oraz pierwszy okres funkcjonowania w niej można traktować jako czas doświadczanej zmiany, na który składają się sytuacje o subiektywnych walorach rytuału przejścia. Jest to moment w którym zaczyna się (re)konstruowanie roli ucznia i rówieśnika przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów. Sytuacja ta inicjuje jednocześnie systematyczne przekraczanie większych oraz mniejszych progów edukacyjnych, których pokonanie może kończyć się sukcesem lub wiązać się z doświadczaniem porażek. Analizując przedemigracyjną fazę stawania się uchodźcą oraz etap dotarcia do kraju azylu, można zauważyć, że uczestnicy badań doświadczyli wtedy czasowego wyłączenia z systemu edukacji na skutek sytuacji w ich kraju, przemieszczania się do kraju azylu itd., a także pewnego rodzaju sepa-

racji od społeczeństwa przyjmującego w okresie oczekiwania na rozpoczęcie nauki w polskiej szkole. Jako początek okresu przejściowego, marginalnego można traktować moment dołączenia dzieci i młodzieży z doświadczaniem przymusowej migracji do nowej szkoły i tym samym grupy rówieśniczej. Ten czas jawi się jako okres umożliwiający uzyskanie nowego statusu oraz gruntowania swojej pozycji w nowym środowisku szkolnym.

Z wypowiedzi dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach wynika, że początkowy okres edukacji w polskiej szkole utożsamiają oni z momentem inicjującym wejście do nowej społeczności klasowej/szkolnej. Poznanie nowych rówieśników i nauczycieli; brak lub niewystarczające przygotowanie językowe i organizacyjne do podjęcia nauki w odmiennych realiach społeczno-kulturowych polskiej szkoły; doświadczanie obaw przed dyskryminacją (ze względu na przynależność narodową) ze strony rówieśników polskiego pochodzenia lub jej bezpośrednie akty (dyskryminacja werbalna, fizyczna), stanowiły immanentne elementy początkowego okresu edukacji w polskiej szkole.

Zdecydowana większość dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów pozytywnie odebrała swoją nową klasę oraz nauczycieli. Rozpoczęcie nauki w polskiej szkole nie wiązało się jednak z uczestnictwem w rytuale przejścia celowo zorganizowanym przez nauczyciela (np. we współpracy z uczniami) oraz zapoznaniem uczniów z przestrzenią nowej szkoły i zasadami w niej obowiązującymi. W związku z brakiem kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym lub niskimi kompetencjami, część osób doświadczyła trudności komunikacyjnych na forum klasy, co skutkowało różnymi reakcjami ze strony klasowej grupy rówieśniczej (np. śmiech). Na podstawie relacji uczniów ze środowiska uchodźczego można wnioskować, że publiczne ujawnianie niekompetencji językowej w symboliczny sposób naznaczyło ich odmiernością. Była to również informacja, że nie dysponują oni umiejętnościami, które są niezbędne do udziału w życiu nowej grupy, co mogło negatywnie wpłynąć na kształtowanie się ich statusu w odmiennej, szkolnej rzeczywistości.

W narracjach niektórych uczniów pojawiły się istotne obawy o to, że staną się oni ofiarami dyskryminacji. W części przypadków początkowe obawy zostały zniwelowane przez rówieśników przynależących do grupy większościowej za pomocą pozytywnych, wspierających postaw. Pojedyncze osoby w sytuacji aktów dyskryminacji fizycznej ze strony uczniów polskiej narodowości, w celu

obrony swojego honoru oraz wypracowania pozytywnego statusu nowicjusza, zdecydowały się na odparcie ataku w tej samej formie.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można wysnuć wniosek, że istotnym czynnikiem stawania się członkiem nowej społeczności klasowej było nabywanie przez uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym. Czynnikiem wpływającego czasu był tu szczególnie widoczny. Rozwój umiejętności komunikacyjnych w zakresie posługiwania się nowym językiem sprawił, że uczniowie polskiego pochodzenia zaczęli wchodzić w interakcje z uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. Brak kompetencji komunikacyjnych sprawił, że początkowy etap edukacji w polskiej szkole część osób uczestniczących w badaniach kojarzyła z izolacją od rówieśników polskiej narodowości. Poza tym warto zauważyć, nawiązując do analiz zawartych w podrozdziale 4.4. *Wybór szkoły...*, że w przypadku kilku osób podjęcie nauki w nowej szkole wiązało się z dołączeniem do klas, do których uczęszczały osoby od nich młodsze (do dwóch lat), co powodowało symboliczne obniżenie ich statusu ucznia.

W Polsce z założenia obowiązuje model polityki cechujący się inkluzywnością, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich uczących się osób poprzez zapewnianie warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne (więcej: Podgórska-Jachnik, 2020; *Edukacja dla wszystkich...*, 2020; Raport merytoryczny. *Edukacja włączająca w Polsce...*, 2020). W praktyce realizacja tego modelu polega na tym, że dzieci i młodzież ze środowisk przymusowych migrantów uczęszczają do szkoły wraz z dziećmi przynależącymi do grupy większościowej, nawet jeśli nie posługują się (jeszcze) językiem polskim lub ich kompetencje językowe sytuują się na niskim/początkującym poziomie. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z języka polskiego jako obcego, zajęciach wyrównujących różnice programowe itd. Idea włączania do głównego nurtu edukacji bez wątplenia jest słuszna. Warto jednak zauważyć, że z perspektywy uczestników badań zostali oni „wrzuceni” do nowej rzeczywistości szkolnej bez przygotowania językowego, lub z bardzo słabym przygotowaniem, a także pozbawieni wiedzy na temat zasad obowiązujących w nowej szkole oraz bez wcześniejszego zapoznania się z jej przestrzenią (np. sale lekcyjne). Rozpoczęcie edukacji w polskiej szkole nie było również

poprzedzone działaniami adaptacyjnymi zainicjowanymi przez nauczycieli czy pedagogów. W związku z tym mimowolnie zadziałały mechanizmy separacyjne.

Należy pamiętać, że analizowane w tym podrozdziale sytuacje o charakterze przejścia dotyczą początków (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika, co wiąże się ze wspinaniem się w górę po drabinie społecznej, lub przechodzeniem na niższe statusy (np. degradacja), a to kieruje uwagę w stronę procesów segregacyjnych. Niebezpieczeństwo tkwi w tym, iż okres liminalny może nie zakończyć się pomyślnie, to jest włączeniem i osiągnięciem nowego, pozytywnie zabarwionego statusu (por. Jaskulska, 2018, s. 89). W przypadku niektórych grup jest tak, że dostęp do pewnych stanów, statusów, tożsamości jest obramowany zakazem przemiany, czyli niedopuszczenia ich przez społeczność do pełnej partycypacji w nowym świecie (więcej: Bourdieu, 1982).

4.6. Codzienność szkoły w kraju ojczystym a polskiej szkoły: dwa odmienne światy (?)

4.6.1. Wprowadzenie

W tym podrozdziale analizie poddałam narracje dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów związane z doświadczeniem przez nich różnic pomiędzy polskimi szkołami a szkołami funkcjonującymi w ich krajach pochodzenia. Doświadczenia te wiążą się z początkowym etapem nauki w Polsce i dotyczą różnych aspektów pracy szkół w krajach pochodzenia, tj. począwszy od ram organizacyjnych systemu kształcenia, kończąc na wewnętrznych zasadach w zakresie funkcjonowania pracy szkół. Analizy zawarte w tym podrozdziale skupiają się wokół następujących pojęć uczulających, stanowiących poddane analizie kategorie: codzienność szkolna w krajach pochodzenia uczestników badań, różnice pomiędzy polskimi szkołami a szkołami w krajach ojczystych.

4.6.2. Zderzenie odmiennych rzeczywistości edukacyjnych (?)

Systemy edukacji w poszczególnych krajach świata kształtowały się i są tym samym osadzone w specyficznych ramach historycznych, politycznych,

społeczno-kulturowych oraz gospodarczych. Każdy system działa na innych zasadach, choć można dostrzec zbliżone formy i cechy funkcjonowania niektórych z nich. Szkołę można postrzegać w kategoriach instytucji, organizacji oraz wspólnoty, która cechuje się typową dla niej kulturą (więcej: podrozdział 2.2. *Codziennosc szkoły...*). Każda szkoła stanowi więc specyficzny rodzaj świata społecznego, wielowymiarową przestrzeń rozwoju i kształtowania ładu zbiorowego, na którą składa się ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisane i niepisane zasady kształtujące każdy aspekt jej funkcjonowania (por. Ward, Burke, 2004). Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (2018, s. 10), kultura szkoły pozostaje w dialektycznej relacji z faktami, zjawiskami i procesami dziejącymi się w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu społecznym, ekonomicznym, politycznym, ale też naturalnym/przyrodniczym i technicznym.

Szkoła jest miejscem ścierania się dwóch kultur – formalnej i oficjalnej oraz nieformalnej i nieoficjalnej. Kultura oficjalna stanowi zatem kulturę szkoły. Trzeba jednak zauważyć, że kultura oficjalna, którą reprezentują nauczyciele jest filtrowana przez ich własną kulturę nieformalną (Mikiewicz, 2008, s. 92). Kultura każdej szkoły znajduje swoje odzwierciedlenie w doświadczaniu codzienności szkoły przez uczniów tworzących jej społeczność. Codziennosc szkoły jest doświadczana z „wewnętrznej” perspektywy (Krzychała, 2010, s. 139). Hans Thiersch (2005, s. 140) codzienność postrzega w kategoriach działania. Działanie w codzienności to dużo więcej niż reagowanie na zastane sytuacje. Aktorzy społeczni działają w poczuciu sprawstwa i autonomii. Z perspektywy kształtowania się trajektorii życiowych każdego człowieka istotny jest fakt, iż jednostka ludzka doświadcza codzienności jako wyzwania, któremu stawia czoła, jako problemu, który chce rozwiązać, jako zadania, które chce dobrze wykonać. Utrata poczucia sprawstwa, bezradne wystawienie się na „popychanie” przez los jest specyficzną postacią wyłączenia z aktywnego doświadczania codzienności, co sprowadza jednostkę na trajektorię cierpienia.

Codziennosc szkoły ustrukturyzowana jest przez trzy elementy spinające różnorodne epizody: czas, przestrzeń i relacje. Szkolna codzienność wyznaczona jest przez czasowy przebieg czynności, przez rytm dziennych, tygodniowych, semestralnych rytuałów, przez czas przerw, lekcji, wejścia do budynku i wyjścia z niego, przez sekwencje lekcji itd. (tamże). Przy czym doświadczany czas nie jest tylko metrycznym takttem. Czas się dłuży, mija szybko, jest ciekawy, nudny, męczący. Szkoła stanowi również złożoną przestrzeń. Uczestnicy

szkolnej codzienności przemieszczają się pomiędzy różnymi częściami budynku. W jednej jego części są tylko tymczasowo, a w innej czują się zadomowieni, lub są przetrzymywani. Przestrzeń również nie jest obiektywna. W jednych miejscach uczniowie czują się swojsko, inne miejsca ich nudzą, męczą, obrzydają. Aktorzy społecznej codzienności szkoły doświadczają przestrzeni jako relacji społecznych. Są to zarówno role formalne (nauczyciela, ucznia), nieformalne powiązania oraz zobowiązania grupy nauczycieli, rówieśniczej, przyjaciół, obcych sobie osób zebranych w jednym miejscu i czasie (tamże).

Porównywanie do siebie i ocenianie pracy szkół ukształtowanych w zupełnie innych realiach społeczno-kulturowych wydaje się nieuzasadnione. Jednak warto przyjrzeć się temu, jak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów doświadczali szkolnej codzienności w realiach kraju pochodzenia, z jakimi przyzwyczajeniami rozpoczęli naukę w polskich szkołach, a także jakie dostrzegali różnice pomiędzy rodzimym a nowym miejscem edukacji.

Centralnym wątkiem, wokół którego koncentrowały się relacje uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, były różnice w zakresie doświadczania codzienności polskich szkół oraz tych z krajów ojczystych. Część wypowiedzi młodszych dzieci, w wieku 10–13 lat, ujawniły „niepamiętanie” lub słabe „pamiętanie” rzeczywistości szkolnej z okresu przedemigracyjnego.

Ja nie pamiętam dobrze, jacy byli nauczyciele na Ukrainie. Nie pamiętam, jak było na Ukrainie. Tam tylko jeden tydzień chodziłam do szkoły. Nauczycieli nie pamiętam (...). (Ukrainka, 12 lat, W11).

Niektóre osoby mieszczące się w przedziale wiekowym 10–13 lat (pochodzące głównie z Czeczenii i Ukrainy) nie uczestniczyły w edukacji w kraju pochodzenia. Dzieci należące do tej grupy spełnianie obowiązku szkolnego rozpoczęły w Polsce. Można więc wnioskować, że zarówno uczestnicy badań należący do tej grupy, jak i osoby, które przez krótki okres uczestniczyły w edukacji w kraju pochodzenia, sposób funkcjonowania polskich szkół przyjęły za naturalny. Oznacza to, że w ich doświadczeniu polska szkoła stanowiła pierwszą placówkę edukacyjną, do której uczęszczali regularnie i tym samym systematycznie poznawali jej świat.

Doświadczenie różnic pomiędzy szkołami z kraju pochodzenia a polskimi placówkami odnosiło się do następujących płaszczyzn codzienności szkoły: ramy organizacyjne systemu kształcenia; system oceniania; budynek szkoły;

postawy nauczycieli wobec uczniów (w tym elementy systemu kar); sposób ubierania się; wewnętrzne zasady w zakresie funkcjonowania pracy szkół. Jedna z uczestniczek badań zasygnalizowała dodatkowo doświadczanie różnic w zakresie relacji rówieśniczych, jeszcze inną kwestię języka, w którym odbywają się lekcje.

Warto zauważyć, że dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, wypowiadając się na temat różnic dotyczących **organizacji systemu kształcenia w kraju ojczystym** oraz **odmiennego sposobu oceniania**, zwracali głównie uwagę na kluczowe kwestie w tym zakresie. W ich narracjach nie pojawiały się oceny wartościujące, tj. wskazujące na to, które elementy systemu kształcenia w ich odczuciu są lepsze, a które gorsze. Niektóre wypowiedzi zawierały informacje na temat reakcji polskich rówieśników na prezentację odmiennego systemu kształcenia i oceniania w krajach pochodzenia uczniów z doświadczeniem uchodźstwa.

My mieliśmy 12-piętrowy budynek – szkołę taką. I tak z metrów 890–900 – bardzo duża była. I my mieliśmy sektory: pierwszy, drugi, trzeci. Pierwsza, druga, trzecia, czwarta i piąta klasa w jednym budynku. A my mieliśmy taki rozkład, że do 11 klasy mieliśmy się uczyć. (Gruzin, 13 lat, W10).

My jeszcze nie skończyliśmy szkoły tam, na Krymie, ale tu w Polsce jest krócej. Tam latem trzy miesiące nikt nie chodzi do szkoły. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Bo u nas najwyższa ocena to jest 12. I jak ja to powiedziałam dla moich koleżanek i kolegów, to oni się bardzo zdziwili. Bo tutaj najwyższe oceny to są szóstki. Bo u nas dwunastka to jest szóstka (...). U nas na Ukrainie wszystkie klasy mają swoją oddzielną salę. Czyli cały czas w tej samej sali i na przerwach można tam siedzieć. I od pierwszej klasy do czwartej to my mieliśmy tę samą nauczycielkę ze wszystkich przedmiotów. (Ukrainka, 14 lat, W6).

W relacjach uczniów z doświadczeniem uchodźstwa na temat **budynków, w których były zlokalizowane ich szkoły** w krajach pochodzenia oraz tych funkcjonujących na terenie Polski, pojawiały się wypowiedzi oceniające. Były to informacje świadczące o tym, że w odczuciu uczestników badań budynek ich nowej szkoły (tj. do której uczęszczali w momencie realizacji projektu badawczego) sytuuje się na wyższym poziomie. Oznacza to, że jest bardziej estetyczny (m.in. dzięki odnowionym/nowoczesnym salom), przestrzenny i lepiej

wyposażony (więcej: podrozdział 4.9. *Przestrzeń w świecie szkoły...*) niż ten, który pamiętają z kraju ojczystego.

Tu budynek jest fajniejszy. Jest dużo miejsca, ładne, nowe sale. U nas klasy były zniszczone. (Ukrainka, 14 lat, W6).

Tu szkoła jest fajniejsza. Mamy ładne klasy, salę gimnastyczną, komputerową. Na lekcjach nauczyciele używają tablicy interaktywnej i puszczają filmiki z komputera. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Ta szkoła jest lepsza (...). Ta jest ładniejsza i mam fajną klasę. (Ukrainka, 12 lat, W11).

Wypowiedzi uczniów ze środowiska przymusowych migrantów ujawniły doświadczanie różnic pomiędzy polską szkołą a tą, do której uczęszczali, mieszkając w kraju ojczystym w zakresie **stroju obowiązującego uczniów** w przestrzeni szkoły. Różnice te wiązały się z obowiązkiem noszenia mundurków w krajach pochodzenia i tym samym dużej swobody w zakresie ubierania się, akceptowalnej przez kadrę pedagogiczną oraz dyrekcję polskich szkół.

Na przykład w Polsce możemy przychodzić ubrani, jak chcemy, a my zawsze musieliśmy na galowo przychodzić ubrani – zawsze – w krawacikach. I nam nie pozwalali w dżinsach albo w dresach chodzić. (Gruzin, 13 lat, W10).

W Polsce w szkołach nosi się takie swobodne ubrania. A na Krymie w szkołach nosiliśmy galowe stroje – zawsze. Musiały być czyste. Jeśli dyrektor albo pani zobaczyła jedną plamkę, to szybko wyrzucała tego ucznia – nie wiem dlaczego. One musiały być czyściutkie. (Tatarka krymska, 12 lat, W15).

Do szkoły chodziliśmy zawsze na czarno-biało i w jakichś kucykach. Było dużo dzieci. (Ukrainka, 12 lat, W11).

Wypowiedzi dzieci i młodzieży, bez względu na kraj/miejsce pochodzenia (Krym, Ukraina, Czeczenia), wskazywały na doświadczanie różnic w zakresie **postaw nauczycieli wobec uczniów**. Część osób uczestniczących w badaniach swoje wypowiedzi na ten temat rozpoczynała od przedstawienia podobieństw pomiędzy postawami nauczycieli, jednak w toku narracji pojawiały się różnice np. „na Ukrainie nauczyciele byli podobni, ale tu lepiej tłumaczą” (W11, Ukrainka, 12 lat); „podobni byli nauczyciele, ale tutaj są miłsi” (W8, Czeczen, 12 lat);

„W Polsce nauczyciele są podobni do naszych tylko tu więcej rozmawiają z uczniami niż nasi” (W7, Tatarka krymska, 16 lat).

W narracjach osób doświadczających przymusowej migracji pojawiało się szereg stwierdzeń sygnalizujących różnice pomiędzy wyrażającymi się w działaniu, postawami nauczycieli, z którymi wchodzili oni w interakcje w toku procesu edukacyjnego w krajach pochodzenia, a tymi, z którym rozpoczęli współpracę w polskich placówkach. Do najbardziej wymownych i najczęściej powtarzających się sformułowań opisujących polskich nauczycieli należały: „rozmawiają z uczniami”, „są dobrzy”, „lepiej wyjaśniają wszystkie lekcje niż na Ukrainie”. Prezentowane przez uczniów różnice, jak można wnioskować z ich wypowiedzi, wiązały się ze stylem wychowania preferowanym przez nauczycieli i tym samym uwarunkowaniami społecznymi, politycznymi i historycznymi funkcjonowania szkół.

Tu nauczyciele różnią się od naszych. Bo nie słyszałem tu jeszcze, że „ty nie zdasz”, „na ulicę pójdziesz sprzątać” itd., a u nas była taka pani, która mówiła, że „ty nie zdasz, pójdziesz sprzątać ulicę, będziesz siedział pod sklepem i pił, i palił”. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Tu są lepsi nauczyciele. Tu nauczyciele lepiej rozmawiają z uczniami. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Nauczyciele są dobrzy. Wcześniej kiedy ja się uczyłem w klasach 1–3, była taka nauczycielka..., ona była bardzo dobra. Jak mieliśmy jakieś oceny złe, to ona nam mówiła, że trzeba je poprawić. (Czeczenia, 13 lat, W13).

Tu nauczyciele lepiej wyjaśniają wszystkie lekcje niż na Ukrainie. (Ukrainka, 15 lat, W3).

Z perspektywy uczestników badań postawy nauczycieli wobec uczniów w krajach pochodzenia w wielu przypadkach miały autokratyczny charakter. Relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami cechowały się wyraźnym dystansem. Zwracali na to uwagę najczęściej uczniowie pochodzący z Czeczenii i Półwyspu Krymskiego, w mniejszym stopniu z terenów Ukrainy. Dzieci i młodzież obserwujący autorytarny stosunek nauczycieli do uczniów w krajach pochodzenia, sygnalizowali różnice w zakresie większej gotowości polskich nauczycieli do dialogu z uczniami oraz koncentrowaniu się przez nich na indywidualnych potrzebach edukacyjnych uczniów. Wypowiedzi uczniów

ujawniły, że autokratyczny charakter postaw nauczycieli wyrażał się poprzez sposób komunikowania się z uczniami w protekcyjalny oraz formalny sposób, w częstym wydawaniu poleceń oraz zakazów, itp. Z analizy wypowiedzi dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji wynika, że nauczyciele, których pamiętają z krajów pochodzenia, w centrum uwagi stawiali utrzymanie dyscypliny w klasie/szkole oraz motywowanie uczniów do nauki. W związku z tym często autokratycznie wydawali polecenia i nakazy oraz motywowali ich do nauki. Zdarzało się, że posuwali się do straszenia nieprzychylną przyszłością. W odczuciu uczniów uczestniczących w badaniach potrzeby psychospołeczne dzieci i młodzieży schodziły na dalszy plan lub były ignorowane. W początkowych etapach nauki w polskich szkołach, w kontaktach z polskimi nauczycielami dostrzegli oni natomiast otwartość na interakcje, dialog oraz podmiotowe traktowanie, czyli cechy charakterystyczne dla demokratycznego stylu wychowania. Bogusław Śliwerski i Michał Paluch (2021, s. 222) zauważyli, że podmiotowość nauczycieli i uczniów może pojawić się w takich instytucjach, wspólnotach społecznych, w których wolność istnieje jako relacja społeczna. Wolność uczniów zobowiązuje ich w trakcie kontaktu z nauczycielami do uczynienia własnego procesu uczenia się źródłem osobistego zaangażowania.

Dzieci i młodzież ze środowiska uchodźczego podkreślali również znacznie **większą dyscyplinę** panującą w placówkach edukacyjnych w kraju pochodzenia niż w polskich szkołach.

W mojej szkole było cicho – nawet jak była przerwa. To tak jak tu, jak my mamy lekcje – tak cicho było na przerwach (...). Ja nie chcę polskich dzieci obrażać, ale kiedy ja byłam na Krymie, to tam było czyściej w szkole – a tu oni leżą na podłodze – i jedzą to, co jest na podłodze. (Tatarka krymska, 10 lat, W15).

Ważnym wątkiem, związanym z respektowaniem dyscypliny przez kadre pedagogiczną w kraju ojczystym w toku procesu edukacji, który pojawił się w historiach osobistych dzieci i młodzieży doświadczających przymusowej migracji było **stosowanie kar fizycznych**. Kwestię kar fizycznych w szkole podjęło kilka osób uczestniczących w badaniach.

– W pierwszej klasie jak my spóźnialiśmy się, to Pani nas biła taką metalową linijką po palcach. I bardzo bolało, czerwone były. I kiedy nie robiliśmy zadań

na lekcji albo gadaliśmy, to Pani nas za ucho ciągała. Trzeba było wstać i całą lekcję stać i nie można było usiąść. Bo na przykład jak jedliśmy lody, to Pani nam pozwalała dojeść i czekała. Ja nie lubiłam tam chodzić przez tę linijkę... Dostałam 4–5 razy i ręce całe czerwone były. Nasza pani to nas biła. Ale pani była dobra jeden dzień i wtedy robiliśmy takie fajne foty. Wtedy ja miałam telefon. Za ucho ciągała, kiedy nie robiliśmy prac domowych albo kiedy rozmawialiśmy. Wtedy nie rozmawialiśmy. Nikt z naszej klasy (...).

– Co sądzisz na temat takiego sposobu zachowania dyscypliny? (A.M.-S.).

– Jest zły. Na przykład jeśli ktoś nie odrabia lekcji, to może zostać po lekcjach i odrobić, i później pokazać. Wolę zostać tu. (Czecenka, 12 lat, W12).

– Na Krymie byli tacy nauczyciele, którzy kiedy ktoś się nie uczył albo z kimś rozmawiał, albo tak siedział (w swobodnej pozycji – uzup. A.M.-S.), to moja przyjaciółka przyniosła taką pałkę nauczycielce. A kiedy ktoś nie pracował albo dostawał złe oceny, to ona brała tę pałkę i po głowie dawała. I mi kilka razy tak po głowie dała. I ja wtedy byłam w drugiej klasie (...). Bo ja coś zrobiłam źle. I ja nie wiedziałam – bo ja miałam wtedy siedem lat. (Tatarka krymska, 10 lat, W15).

I była taka nauczycielka, która zawsze przestrzegała zasad – ona nawet mogła... – uczeń siedzi – tak nogi rozłożone – w telefonie – i ona mogła podejść i go kopnąć tak. No ona tak popychała. (Gruzin, 13 lat, W10).

W krajach pochodzenia uczestników badań obowiązywał/obowiązuje zakaz stosowania kar cielesnych m.in. w szkołach. Akty przemocy fizycznej miały jednak miejsce na ich terenie. Stosowanie kar cielesnych w domu w instytucjach edukacyjnych oraz na płaszczyźnie prawa jest zabronione w 165 krajach świata. Ich zakaz obowiązuje w Szwecji, Polsce, Norwegii, Grecji, Niemczech, w Ukrainie, San Marino, we Francji itd. Zakaz stosowania kar fizycznych w szkołach obowiązuje m.in. w Czechach, Rosji, we Włoszech, na Litwie, w Belgii, Wielkiej Brytanii, Turcji itd. W USA w niektórych stanach wprowadzono zakaz stosowania tych kar wobec uczniów, natomiast w żadnym stanie nie jest zabronione ich stosowanie w domu. Sądowa kara cielesna występuje m.in. w Arabii Saudyjskiej, Sudanie i Indonezji. Prawo karne tych państw opiera się na szariacie, który dopuszcza stosowanie kar fizycznych (więcej: <https://endcorporalpunishment.org/countdown>).

W Ukrainie zakaz stosowania kar cielesnych został wprowadzony w 2004 roku. Nowy kodeks rodzinny, który obowiązuje od tego czasu, zakazuje

stosowania kar fizycznych wobec dzieci. Kar fizycznych zabrania tam również ustawa o zapobieganiu przemocy domowej, która weszła w życie w 2002 r. Karanie fizyczne dzieci w szkołach jest niezgodne z prawem. System karny Ukrainy uniemożliwia również stosowanie tego typu kar (więcej: Sajkowska, 2005). Natomiast w Rosji relatywnie późno w porównaniu do innych krajów europejskich i pozaeuropejskich, bo w 2017 roku, podjęto próby wprowadzenia zakazu stosowania kar cielesnych. W świetle rosyjskiego prawodawstwa akty przemocy fizycznej nie są uznawane za przestępstwo, a jedynie za wykroczenie. Poza tym wszelkiego rodzaju pobicia, które zostały dokonane po raz pierwszy i nie powodują poważnych obrażeń cielesnych, nie wiążą się z odpowiedzialnością karną. Odpowiedzialność karna jest stosowana dopiero wtedy, gdy pobicie powtórzy się i wiąże się z poważną krzywdą (tj. zagrożenie zdrowia lub życia). We wcześniejszych latach przemoc nie była zdefiniowana przez rosyjskich ustawodawców (Rosja wprowadza zakaz bicia dzieci...). W tym kontekście można więc wnioskować, że prawodawstwo obowiązujące w Federacji Rosyjskiej, i tym samym w Czeczenii oraz na Krymie, pozostawia przestrzeń dla stosowania kar fizycznych. Warto dodać, że w Rosji w społecznej mentalności istnieje pewne przyzwolenie społeczne dla stosowania przemocy. Wielu przedstawicieli państwa, podmiotów publicznych oraz Cerkwi, a także członków społeczeństwa jest wciąż zdania, że przemoc, w szczególności w rodzinie, jest pewnego rodzaju „wartością” tradycyjną (tamże). Wypowiedzi m.in. asystentów międzykulturowych wskazują na to, że na terenach pozostających przez lata pod rosyjskim wpływem (w tym w Ukrainie) fizyczne karanie dzieci i młodzieży jest dość mocno zakorzenione w myśleniu o wychowaniu.

Wypowiedzi dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów wskazują na to, że dyscyplina w szkołach, które pamiętają z krajów pochodzenia, była często egzekwowana w negatywny sposób, tj. za pomocą autorytarnych nakazów, zakazów, a nawet kar fizycznych. Badania dotyczące stosowania kar cielesnych nie pokazują żadnej dobroczynnej i wychowawczej ich efektywności (Jarosz, 2018; Durrant, Ensome, 2012). Wręcz przeciwnie. Dowiedziono, iż wpływają one na rozwój zaburzeń w zakresie etyczno-społecznej internalizacji norm, powodują zewnątrzsterowność oraz zaburzenia w sferze tzw. samoregulacji (więcej: Jarosz, 2018; Gershoff et al., 2010; Affifi, Romano, 2017).

Dziś coraz częściej akcentuje się potrzebę zmian w kulturze organizacyjnej placówek edukacyjnych, czego istotnym elementem jest utrzymywanie pozytywnej (nie negatywnej) dyscypliny. Nauczyciel, który ma świadomość wprowadzania pozytywnej dyscypliny rozumie, że jakość relacji oraz atmosfera panująca w szkole czy przedszkolu mają kluczowe znaczenie dla odnoszenia przez dzieci i młodzież sukcesów w nauce. Stara się również wytworzyć silne poczucie znaczenia danej placówki oraz więzi wśród uczniów, rodzin i kadry w kontekście społecznym, jak i szkolnym; stosuje zasady wzajemnego szacunku i zachęty; koncentruje się na długofalowych rozwiązaniach problemu nieaprobowanego zachowania uczniów na poziomach indywidualnym, klasy/grupy oraz szkoły/przedszkola; postrzega błędy jako okazje do nauki, a niewłaściwe zachowanie jako szansę na ćwiczenie kluczowych umiejętności życiowych; kwestionuje tradycję sprawowania kontroli przez dorosłych oraz przyznawania kar i nagród (więcej m.in. Wdrażanie Programu Rozwoju Umiejętności Społeczno-Emocjonalnego – od czego zacząć?).

W kontekście powyższego można wysnuć wniosek, że część doświadczanych przez uczestników badań różnic pomiędzy polskimi szkołami a tymi z krajów pochodzenia, wiązała się z niższym dystansem władzy (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010) cechującym kulturę funkcjonujących w Polsce placówek. Wiązały się one z relacjami uczeń–nauczyciel, obowiązującym sposobem ubierania się w szkole, kwestią dyscypliny, stosowania kar cielesnych oraz wewnętrznych zasad w zakresie funkcjonowania pracy szkół.

Inne różnice, które były obecne w doświadczaniu codzienności polskiej szkoły przez przymusowych migrantów dotyczyły **kwestii organizacyjnych specyficznych dla polskich placówek edukacyjnych** i związanych z nimi zachowań uczniów i nauczycieli z ich krajów pochodzenia. Dotyczyły one: zwyczaju siadania na podłodze podczas przerw, zakazu korzystania z telefonów, zamykania szkoły w trakcie zimy (i braku możliwości wychodzenia na zewnątrz). Jedna osoba zwróciła uwagę na doświadczane przez nią różnice w relacjach rówieśniczych.

Bo tu to jest bardzo dziwne, że tu musisz siedzieć pod salą na podłodze. Bo u nas to tego nie ma. A jeżeli gdzieś już masz siedzieć na korytarzu, to są specjalne ławeczki. Albo na parapecie. Bardzo mnie zdziwiło, że my musimy siedzieć na podłodze i czekać, kiedy pani przyjdzie. Bo u nas to sama pani przychodzi do klasy, a nie my do niej. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

U nas nie ma zakazu telefonu. Siedzisz, gdzie chcesz. Nie zamykają szkoły w zimę. A tu zamykają szkołę, żeby nie było można wychodzić na dwór. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

A na Ukrainie wszystkie dzieci kolegują się. A tu nie wszyscy się kolegują. (Ukrainka, 15 lat, W3).

Z literatury przedmiotu oraz licznych rozmów z liderami społeczności migranckich przeprowadzonych przeze mnie na przestrzeni lat wynika, że istnieje szereg wielopłaszczyznowych różnic pomiędzy funkcjonowaniem systemu edukacji w krajach/republikach pochodzenia uczestników badań (tj. Czechenia, Krym, Ukraina), a tym obowiązującym w Polsce (organizacja systemu oświaty, sposób oceniania, zasady obowiązujące w szkole itd.). Edukacja w Federacji Rosyjskiej jest zapewniana przede wszystkim przez państwo i regulowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Federacji Rosyjskiej. Władze poszczególnych autonomicznych republik Federacji Rosyjskiej oraz jednostek administracyjnych regulują działalność edukacyjną w ramach własnego prawodawstwa, ale zawsze na warunkach ustawodawstwa federalnego. W Czechenii rok szkolny trwa cztery semestry (od 1 września do końca maja), a letnie wakacje rozpoczynają się na początku czerwca, i kończą się w sierpniu. W trakcie roku nie ma zbyt wielu przerw wynikających ze świąt czy wydarzeń państwowych. Nauka trwa sześć dni w tygodniu. Czecheński system oświaty obejmuje jedenaście klas. Nie ma w nim podziału na szkołę podstawową i ponadpodstawową (Januszewska, Markowska-Manista, 2017, s. 293). Z moich wieloletnich doświadczeń związanych z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz badań zrealizowanych m.in. przez Edytę Januszkę i Urszulę Markowską-Manistę (więcej: 2017) wynika, że funkcjonowanie czecheńskich szkół cechuje znacznie wyższy poziom dyscypliny niż polskich. W czecheńskich szkołach uczniowie mają znacznie mniej swobody jeśli chodzi o wyrażanie siebie (w tym swojej indywidualności). Aktywności podejmowane w przestrzeni szkoły (np. na przerwach) oraz sumienna nauka nie są wyborem, a obowiązkiem. Nauczyciele często są surowi i instrumentalnie traktują swoją pracę. W ich działalności nie jest widoczne motywowanie uczniów do nauki zakładające stosowanie pozytywnych wzmocnień. W czecheńskich szkołach można też zaobserwować surowe wymagania związane ze sposobem

ubierania się. Jeśli chodzi o przedmioty lekcyjne, są bardzo podobne do tych realizowanych w polskich szkołach (np. matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia) (tamże).

Warto dodać, że szereg reguł konstruujących kulturę organizacyjną szkół w Czechenii determinują pozostające w dialogowej relacji kultura (należąca do grupy kultur tradycyjnych, które relatywnie powoli ewaluują) oraz wyznaczana przez większość Czechenów religia (islam sunnicki). Zgodnie z zasadami islamu w przestrzeni szkoły (i nie tylko) nie jest dozwolony dotyk oraz inne formy wyrażania swoich emocji/uczuć. Uczniowie w różnych sytuacjach edukacyjnych nie powinni tworzyć par damsko-męskich, jak to się bardzo często dzieje w polskich placówkach edukacyjnych. Dzieci i młodzież obowiązuje schludny i skromny ubiór oraz mundurki. Dziewczyny nie powinny zakładać ubrań, które podkreślają kształt ciała oraz odsłaniają wybrane jego części (np. ramiona). Aktualnie dopuszczalne jest noszenie hidżabów oraz innych nakryć głowy. Uczennice czecheńskich szkół uczestniczą w zajęciach z kultury fizycznej w strojach, które „zabezpieczają” je przed ekspozycją ich kształtów. Biorąc pod uwagę specyfikę kultury czecheńskiej uczennice mogą również dawać pierwszeństwo rówieśnikom płci męskiej np. podczas publicznego zabierania głosu (zob. męskość–kobiecość; Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010). Pożądane przez kadrę pedagogiczną zachowania uczniów są respektowane w bezpośredni, nieraz autorytarny sposób.

Obowiązkowa edukacja w Ukrainie oraz na Krymie obejmuje jedenaście klas. Uczniowie kończący jedenastą klasę (zgodnie z obowiązującym programem) mają siedemnaście lat. Skala ocen szkolnych obejmuje dwanaście stopni. System szkolny dzieli się na trzy poziomy: szkoła elementarna (klasy I–IV), szkoła niższa średnia (klasy V–IX), szkoła wyższa średnia (klasy X–XI). Są to szkoły: ogólnokształcące (obejmują wszystkie trzy poziomy edukacji); ogólnokształcące specjalistyczne (obejmują wszystkie trzy poziomy, pogłębiają treści z niektórych przedmiotów); gimnazja (szkoły profilowane obejmujące drugi i trzeci poziom); licea (szkoły trzeciego poziomu o wyspecjalizowanym profilu lub specjalności zawodowej); kolegia (szkoły trzeciego poziomu, specjalizują się w filologii, filozofii, medycynie lub mają profil ogólnokulturowy); różnego typu inne szkoły, np. trzyletnie szkoły zawodowe, do których można uczęszczać po zakończeniu drugiego szczebla edukacji (po IX klasie) i które kończą się uzyskaniem tytułu robotnika kwalifikowanego (więcej: Pacewicz, Zacharuk).

Szkoły publiczne to jedne z najważniejszych jednostek organizacyjnych administracji publicznej, w tym administracji oświatowej, które nieustannie ewoluują. Cechuje je wewnętrzne zróżnicowanie. Szkoły publiczne z założenia powinny funkcjonować jako zdecentralizowane podmioty. Są one jednak poddane wielorakim uwarunkowaniom otoczenia politycznego, środowiskowego, rynkowego, i marketingowego, świadczenia usług edukacyjnych, gdzie ich beneficjentami są zwłaszcza uczniowie, zwani też konsumentami usług edukacyjnych (Raszewska-Skałeczka, 2019, s. 40). Bez wątplenia kultura organizacyjna poszczególnych szkół odzwierciedla w większym lub mniejszym stopniu specyfikę ustroju państwa, na terenie którego jest zlokalizowana. Kraje/republiki pochodzenia uczestników badania od lat, a nawet wieków znajdowały się/znajdują się pod wpływem Rosji (Czeczenia – z założenia autonomiczna republika wchodząca w skład Federacji Rosyjskiej; Republika Krymu – jednostka administracyjna jednostronnie wcielona do Rosji). W 1991 roku Ukraina uzyskała suwerenność, przyjmując zasady samostanowienia i niezależności. Po ustanowieniu statusu niezależnego państwa w Ukrainie rozpoczął się proces demokratyzacji. Od 2014 roku Ukraina jest w stanie wojny z Rosją. Z perspektywy Federacji Rosyjskiej kluczowe znaczenie ma podporządkowanie Ukrainy – państwa, które Rosjanie uważają za bliskie mentalnie, kulturowo, językowo.

Federacja Rosyjska, z założenia, zgodnie z przepisami Konstytucji z 1993 roku jest państwem demokratycznym z silną rolą prezydenta (tzw. system semiprezydencki lub superprezydencki). Demokracja w Rosji jest jednak słabo rozwinięta, o czym świadczą m.in. analizy prowadzone przez specjalistów. Według brytyjskiego tygodnika „The Economist” (2019), publikującego coroczny raport o stanie demokracji w państwach świata (Democracy Index), Rosja jest państwem autorytarnym. Federację Rosyjską cechuje rzeczywistość postkomunistyczna (system polityczny, gospodarczy), która łączy w sobie cechy rządów totalitarnych (m.in. sprawowanie władzy przez nomenklaturę, niszczenie opozycji, stosowanie metod sprzecznych z prawem w walce politycznej) z budowaniem społeczeństwa obywatelskiego (tamże).

Różnice w zakresie doświadczenia codzienności szkoły w Polsce i krajach pochodzenia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów zostały zaprezentowane w komparatystycznej tabeli 3.

Tabela 3. Doświadczenie codzienności szkoły w Polsce i krajach pochodzenia z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów

Płaszczyzny doświadczanych różnic	Polska szkoła	Szkoła w kraju pochodzenia
<i>Ramy organizacyjne systemu kształcenia</i>	<ul style="list-style-type: none"> nauka w ośmioklasowej szkole podstawowej; 	<ul style="list-style-type: none"> jedenastostopniowy system nauki;
<i>System oceniania</i>	<ul style="list-style-type: none"> sześciostopniowy; 	<ul style="list-style-type: none"> dwunastostopniowy;
<i>Budynek szkoły</i>	<ul style="list-style-type: none"> estetyczny (m.in. dzięki odnowionym/nowoczesnym salom); relatywnie przestrzenny; dobrze wyposażony (m.in. w sprzęt elektroniczny, tj. tablice interaktywne, rzutnik, komputery); 	<ul style="list-style-type: none"> mniej estetyczny (w tym: wymagający remontu); skupiający dużą liczbę uczniów w różnym wieku; słabiej wyposażony;
<i>Obowiązujący sposób ubierania się</i>	<ul style="list-style-type: none"> dowolny, stanowiący kwestię wyboru poszczególnych osób; 	<ul style="list-style-type: none"> jednolite mundurki obowiązujące wszystkich uczniów;
<i>Postawy nauczycieli wobec uczniów (w tym elementy systemu kar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> demokratyczne, życzliwe, otwarte na dialog; motywujące do nauki; podążające za uczniem, respektujące jego indywidualne potrzeby; dalekie od stosowania kar fizycznych; 	<ul style="list-style-type: none"> zakładające dystans do uczniów, autokratyczne; wymuszające naukę w negatywny sposób; pomijające indywidualne potrzeby uczniów; dopuszczające stosowanie kar fizycznych;
<i>Wewnętrzne zasady dotyczące funkcjonowania szkół</i>	<ul style="list-style-type: none"> zwyczaj siadania na podłodze podczas przerw; zakaz korzystania z telefonów w przestrzeni szkoły; zamykanie szkoły podczas zimy (i brak możliwości wychodzenia na zewnątrz). 	<ul style="list-style-type: none"> oczekiwanie na nauczyciela w pozycji stojącej podczas przerw; możliwość korzystania z telefonów w przestrzeni szkoły; niezamykanie szkoły podczas zimy (możliwość wychodzenia na zewnątrz).

Źródło: badania własne.

4.6.3. Podsumowanie

Systemy edukacyjne na świecie różnią się od siebie w wielu zakresach, co w naturalny sposób wynika z uwarunkowań historycznych, politycznych, społeczno-kulturowych i ekonomicznych, które je kształtują. Ocenianie pracy szkół funkcjonujących w zupełnie innych realiach społeczno-kulturowych w kategoriach lepsza–gorsza wydaje się nieuzasadnione. Szkoła stanowi specyficzny rodzaj świata społecznego, który cechuje się własną kulturą skonstruowaną z konkretnych przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad determinujących każdy aspekt jej funkcjonowania. Kultura każdej szkoły znajduje swoje odzwierciedlenie w doświadczaniu jej codzienności przez uczniów bez względu na pochodzenie narodowe/etniczne, status ekonomiczny czy też wyznawaną religię. Doświadczanie szkoły zawsze odbywa się od wewnątrz, i dlatego też ma subiektywny charakter.

Rozpoczęcie spełniania obowiązku szkolnego przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów skutkowało dostrzeganiem szeregu różnic pomiędzy szkołami, do których uczęszczali w krajach pochodzenia, a polskimi placówkami. Część młodszych uczestników badań ujawniło „niepamiętanie” lub słabe „pamiętanie” rzeczywistości szkoły z kraju ojczystego. Dzieci dopiero rozpoczynające edukację środowisko polskiej szkoły traktowały w dużej mierze jako naturalne. Dostrzegane przez uczestników badań różnice dotyczyły następujących płaszczyzn funkcjonowania szkół: ramy organizacyjne systemu kształcenia; system oceniania; budynek szkoły; postawy nauczycieli wobec uczniów (w tym elementy systemu kar); obowiązujący sposób ubierania się, wewnętrzne zasady w zakresie pracy szkół. Dodatkowo pojedyncze osoby zasygnalizowały różnice w zakresie relacji rówieśniczych oraz języków edukacji obowiązujących w szkołach. Część z doświadczanych różnic pomiędzy polskimi szkołami a tymi z krajów pochodzenia wiązała się z niższym dystansem władzy cechującym kulturę funkcjonujących w Polsce placówek. Dotyczyło to relacji uczeń-nauczyciel, obowiązującego sposobu ubierania się w szkole, kwestii dyscypliny, stosowania kar cielesnych oraz wewnętrznych zasad w zakresie funkcjonowania pracy szkół.

Dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa, wypowiadając się na temat organizacji systemu kształcenia w kraju ojczystym oraz odmiennego sposobu oceniania, odnosili się do różnic występujących pomiędzy nimi. Ich

wypowiedzi nie miały charakteru wartościującego. Natomiast w narracjach uczestników badań dotyczących budynków szkół, w których odbywała się edukacja w krajach pochodzenia oraz nowych szkół w Polsce, pojawiały się wypowiedzi oceniające. Z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów budynek ich nowej szkoły (czyli tej, do której uczęszczali w momencie badań) sytuuje się na wyższym poziomie, tj. jest bardziej estetyczny, przestronny i lepiej wyposażony niż ten zapamiętany z kraju pochodzenia.

Narracje dzieci i młodzieży ujawniły doświadczanie różnic pomiędzy polską szkołą, a tą do której uczęszczali mieszkając na terenie kraju ojczystego w zakresie stroju obowiązującego uczniów w przestrzeni szkoły. Różnice te wiązały się z obowiązkiem noszenia mundurków w krajach pochodzenia i tym samym dużej swobody w zakresie ubierania się akceptowanej przez kadre pedagogiczną i dyrekcję polskich szkół.

Dzieci i młodzież, bez względu na kraj/miejsce pochodzenia (Krym, Ukraina, Czeczenia), wskazywali na różnice w zakresie postaw polskich nauczycieli wobec uczniów. Można wnioskować, że różnice te wynikały ze stylu wychowania preferowanego przez nauczycieli oraz uwarunkowań społecznych, politycznych i historycznych funkcjonowania danej placówki. Uczestnicy badań polskich nauczycieli postrzegali jako bardziej demokratycznych w swoich działaniach, życzliwych i otwartych na dialog, motywujących do nauki, podążających za uczniami, respektujących ich indywidualne potrzeby edukacyjne, a także dalekich od stosowania kar fizycznych. Nauczycieli z kraju pochodzenia, w szczególności z Czeczenii i Krymu, wspominali często jako autokratycznych, wymuszających naukę, ignorujących indywidualne potrzeby uczniów, a w niektórych przypadkach stosujących kary fizyczne.

W kontekście powyższego dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów podkreślali również znacznie większą dyscyplinę panującą w placówkach edukacyjnych w krajach ojczystych niż w polskich szkołach. Wypowiedzi uczniów wskazują na to, że dyscyplina w szkołach, które pamiętają z krajów pochodzenia, była często egzekwowana w negatywny sposób, tj. za pomocą protekcyjnych nakazów, zakazów, a nawet kar fizycznych. Część uczestników badań akcentowała stosowanie kar fizycznych przez nauczycieli. W krajach pochodzenia dzieci i młodzieży sytuacja dotycząca stosowania kar cielesnych jest złożona. W Ukrainie obowiązuje zakaz stosowania kar cielesnych w domu i szkole. Natomiast w Federacji Rosyjskiej wszelkiego rodzaju

pobicia, które zostały dokonane po raz pierwszy i nie powodują poważnych obrażeń cielesnych, nie wiążą się z odpowiedzialnością karną. W związku z tym w przypadku Rosji zakaz stosowania kar fizycznych w szkołach cechuje się dość pozornym charakterem. W Polsce natomiast od 2010 roku obowiązuje całkowity zakaz stosowania kar cielesnych w szkołach i poza nimi.

Kraje/tereny pochodzenia uczestników badań (Republika Czecheńska wchodząca w skład Federacji Rosyjskiej, Ukraina, Republika Krymu) przez lata znajdowały się/znajdują się pod wpływem Rosji. Za najbardziej niezależny kraj można było uznać Ukrainę, która uzyskała suwerenność państwową w 1991 roku. Kultura szkół, do których uczęszczali przymusowi migranci, bez wątpienia kształtowała się pod jej wpływem. Mimo iż każdy z krajów pochodzenia uczestników badań funkcjonuje w nieco innych realiach społeczno-kulturowych, w mentalności społecznej, uwzględniając nauczycieli, bez wątpienia można doszukiwać się pewnych wpływów rosyjskiej polityki, które rzutują na ludzkie postawy.

W Czeczenii kulturę szkół, poza przyjętymi zasadami systemowymi, w dużej mierze konstruuje islam, który determinuje zachowania uczniów, nauczycieli oraz innych osób tworzących społeczność szkolną. W okresie, w którym do Polski przyjechała większość uczestników badania narodowości czecheńskiej, w przestrzeni szkół dozwolone było już wyrażanie swojej przynależności religijnej (m.in. poprzez noszenie hidżabów). Na Krymie, pozostającym pod okupacją rosyjską, dzieci i młodzież wyznający islam doświadczyli prześladowań na tle religijnym, co wiązało się m.in. z ograniczeniem dostępu do edukacji (zob. podrozdział 4.1. *Motywy uchodźstwa...*).

Inne różnice, które były obecne w doświadczeniu przymusowych migrantów, dotyczyły wewnętrznych kwestii organizacyjnych specyficznych dla polskich placówek edukacyjnych (i związanych z nimi zachowaniami uczniów i nauczycieli) i tych z ich krajów pochodzenia (np. zwyczaj siadania na podłodze podczas przerw, zakaz korzystania z telefonów, zamykania szkoły podczas zimy itd.). Jedna uczennica zwróciła uwagę na doświadczane przez nią różnice w zakresie relacji rówieśniczych.

Uogólniając, z narracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa wynika, że mimo szeregu różnic w zakresie doświadczania codzienności w polskich szkołach i ich krajach pochodzenia polskie szkoły wywarły na nich pozytywne wrażenie w początkowym etapie nauki. Wiązało się to z innym rodzajem

respektowania dyscypliny niż dotychczas, większą swobodą bycia i wyrażania siebie, z poczuciem podmiotowości i życzliwości ze strony nauczycieli oraz bardziej nowoczesną (w tym lepiej wyposażoną) bazą lokalową. Wypowiedzi uczniów ujawniają, że szkoły w ich krajach ojczystych w dużej mierze działały na zasadach tradycyjnego modelu, w szczególności w Czeczenii i na Krymie, gdzie nauczyciel znajdował się na pozycji wyższości. W centrum pracy szkoły mieściła się realizacja programów kształcenia oraz respektowanie obowiązków uczniów. To determinowało funkcjonowanie świata społecznego nauczycieli i uczniów, które na co dzień przenikały się. Kultura szkół i tym samym szkolna codzienność, której doświadczali uczestnicy badań, stanowiły ich przestrzeń codziennego egzystowania, funkcjonowania i przeżywania świata. W momencie rozpoczęcia nauki w polskich szkołach dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji zetknęli się z odmienną w wielu zakresach kulturą szkoły, co znalazło swoje odzwierciedlenie w doświadczaniu szkolnej codzienności.

Zbigniew Kwiecieński (2018, s. 5) pisze, że model szkolnictwa publicznego w Polsce ma wciąż szereg cech tzw. tradycyjnego modelu. Trudno się nie zgodzić z tym stwierdzeniem. Faktem jest, że należy jeszcze bardzo wiele zrobić na rzecz edukacji, która będzie wspierać każdą jednostkę w osiągnięciu przez nią autonomii. Historie osobiste uczniów uczestniczących w badaniach ujawniły szereg różnic w zakresie doświadczania codzienności szkoły w krajach pochodzenia oraz w polskich placówkach. Szkoły te bez wątpienia cechuje pewien tradycjonalizm, specyficzny dla nich, jednak znacznie różniący się od siebie, bo są one osadzone w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Analizując holistycznie procesy zachodzące w polskich szkołach na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, które zmieniła reforma systemu edukacji z 2016 roku, kultura polskich szkół ulegała przeobrażaniom. Polska szkoła po 1989 roku znalazła się w pod wpływem wielu procesów, które rekonstruują jej etos. W pewnym sensie wiele polskich placówek edukacyjnych wkroczyło na ścieżkę emancypacji do krytycznego uczestnictwa w rozwoju jednostki i zmianie społecznej (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 12). Oznacza to, że znacznie więcej uwagi niż niegdyś zaczęto poświęcać podmiotowości ucznia, jego indywidualności, przygotowaniu do życia we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie oraz aktywnej partycypacji w procesie edukacji lekcyjnej i pozalekcyjnej. Dodatkowo, z założenia, w Polsce, jak i wielu innych krajach, mamy do czynienia z decentralizacją, której towarzyszy zwiększa-

jąca się autonomia szkół oraz odpowiedzialność za wyniki w nauce osiągane przez uczniów, a także coraz większe zainteresowanie wspieraniem przez szkoły społeczności lokalnych, włączając instytucje sektora publicznego (więcej: Pont, Nusche, Moorman, 2008; Pyżalski, 2014). Dzięki rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego, co wyraża się m.in. poprzez powstawanie i działalność organizacji pozarządowych, znacznie bardziej została również rozwinięta oferta edukacji nieformalnej. Jednak, jak zauważa Śliwerski (więcej: 2013), procesy te zachodzą w niewystarczającym zakresie i tempie lub w pewnym obszarze w sposób pozorny. Tym samym należy pamiętać, że żadna zmiana społeczna nie dokonuje się z dnia na dzień, wymaga czasu i zaangażowania różnych podmiotów i środowisk.

4.7. W roli ucznia: (bez)refleksyjna „inwestycja” w kapitał ludzki (?)

4.7.1. Wprowadzenie

Celem podrozdziału jest rekonstrukcja doświadczeń dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów związanych z uczestnictwem w procesie edukacji w polskich szkołach. W tej części książki analizie poddałam wyzwania związane z realizacją podstawy programowej, z którymi mierzy się ta grupa uczniów. Zaprezentowane analizy koncentrują się wokół następujących pojęć uczulających, stanowiących kategorie analityczne: przygotowanie/nieprzygotowanie do rozpoczęcia nauki w nowej szkole oraz zasoby odpornościowe dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa wykorzystywane w toku edukacji szkolnej. Podstawę analiz zaprezentowanych w tym podrozdziale stanowią narracje dzieci i młodzieży. Jedna z wypowiedzi nawiązuje do treści zdjęcia wykonanego w przestrzeni szkoły.

4.7.2. Wyzwania i trudności towarzyszące wypełnianiu roli ucznia

Dzieci i młodzież, bez względu na narodowość, pochodzenie etniczne czy wyznawaną religię, przekraczając próg szkoły, stają przed nowym wyzwaniem, jakim jest funkcjonowanie w roli ucznia, czyli jednostki uczącej się (więcej: Olubiński, 2001), pod opieką nauczycieli, jak i innych osób współtworzących

społeczny świat szkoły. Rola ucznia, jak każda inna rola społeczna, stanowi zbiór oczekiwań, praw i obowiązków jednostki związanych z posiadaniem określonego statusu społecznego, regulowanych regulaminem i innymi dokumentami (w tym np. kontraktami pomiędzy nauczycielami a uczniami). Edukacja formalna ma obligatoryjny charakter i z założenia naznaczona jest przymusem szkolnym. Osoby objęte obowiązkiem szkolnym są więc zobowiązane do codziennego udziału w lekcjach, systematycznego opanowywania treści zaplanowanych w programach szkolnych, rozliczania się z nich za pomocą różnego rodzaju sprawdzianów, egzaminów itd.

Szkoła od wieków odgrywa kluczową rolę w procesie wspierania rozwoju uczniów (więcej: Łuczyński, 2011a, s. 379–392). Edukacja jako proces złożonych oddziaływań zorientowanych na osobie ucznia nie może zostać zredukowana jedynie do kształcenia, a więc zdobywania nowej wiedzy i umiejętności o charakterze poznawczym. Działania edukacyjne podejmowane na jej terenie służą nabywaniu wiedzy, orientacji w świecie wartości, rozwijaniu umiejętności interpersonalnych, funkcjonowania w społecznym świecie oraz zdolności samopoznania i kierowania własnym rozwojem (tamże).

Dynamiczne dokonujące się zmiany w polityce oświatowej wielu krajów, co dotyczy również Polski, wskazują na to, że procesy globalizacji, neoliberalizm i jego etyczne aspekty zmieniają etos współczesnej szkoły. Zgodnie z ideą neoliberalizmu jednostka jest traktowana jako podmiot ekonomiczny, wolny od władzy państwa, od jakiegokolwiek przymusu, niezależny od innych i samodzielny w podejmowaniu decyzji, ale też odpowiedzialny sam za siebie. Wartości neoliberalne i konsumpcyjny styl życia coraz intensywniej ujawniają się w postawach i zachowaniu nauczycieli, uczniów i ich rodziców (więcej: Michałowska, 2013). Zgodnie z założeniami ideologii neoliberalnej uczniowie są postrzegani w kategoriach kapitału ludzkiego, co w wielu środowiskach dawno już stało się normą. Cel edukacji jest tu jasny. Jest to dążenie do rozwijania kompetencji i postaw produktywnej siły roboczej (więcej: Sellars, 2020, s. 38).

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, uczestniczący w badaniach, jak wskazują ich relacje, rozpoczęli edukację w polskich szkołach z wieloma przyzwyczajeniami i nawykami charakterystycznymi dla funkcjonowania w systemach edukacji w krajach pochodzenia. Jak pokazują ich wypowiedzi (więcej: podrozdział 4.6. *Codziennosc szkoły w kraju ojczystym a polskiej szkoły...*) w okresie poprzedzającym przyjazd do Polski funkcjonowali w społecznych

światach szkół znacznie bardziej tradycyjnych, a nawet o autokratycznych cechach, niż te osadzone w polskich realiach społeczno-kulturowych. Po dotarciu do Polski, w większości przypadków kraju pierwszego azylu, gwałtownie podjęli oni naukę w nowych szkołach, cechujących się odmiennymi ramami organizacyjnymi oraz kulturą. Rozpoczęli tym samym (re)konstruowanie roli ucznia.

Obowiązujący w Polsce model polityki oświatowej ma cechy modelu włączającego, o czym była już mowa w poprzednim podrozdziale (4.5.2. *Stawanie się członkiem nowej...*). Realizacja tego modelu w praktyce edukacyjnej polega na tym, że dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji rozpoczynają edukację wraz z uczniami przynależącymi do grupy większościowej, nawet w przypadku braku kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim lub niskich kompetencji językowych. Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawodawstwem oświatowym uczniowie z doświadczeniem migracji (z założenia) mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z języka polskiego jako obcego, zajęciach wyrównujących różnice programowe oraz korzystać ze wsparcia pomocy nauczyciela (tzw. asystenta międzykulturowego), co ma usprawnić procesy inkluzji, edukacji i integracji (więcej: 2.5. *Prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci i młodzieży...*).

Osoby z doświadczeniem uchodźstwa to często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (więcej: Strekalova, Hoot, 2008). W świetle obowiązującego w Polsce prawodawstwa oświatowego, specjalne potrzeby edukacyjne są rozumiane dość szeroko. Czynnikiem specjalnych potrzeb edukacyjnych może być zmiana środowiska nauki oraz nieznanostwo lub słaba znajomość nowego języka edukacji. Dlatego też uczniowie z doświadczeniem migracji mogą być traktowani jako osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280)). To stanowi podstawę do indywidualizacji procesu kształcenia (treści kształcenia, wymagań szkolnych, stosowanych metod pracy, systemu oceniania cząstkowego i końcowego), tak długo jak jest to potrzebne. Istnieje również procedura dostosowania do możliwości uczniów z doświadczeniem migracji treści egzaminów oraz oceniania podczas egzaminów kończących dany etap kształcenia (więcej: Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król, 2017).

Narracje dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów wskazują na to, że rozpoczęli oni realizację obowiązku szkolnego w języku polskim w momencie dołączenia do nowej klasy bez wcześniejszego przygotowania językowego lub z niewielkim przygotowaniem.

Jak ja przyszedłem do tej szkoły, to nic nie rozumiałem, co się dzieje na lekcjach. Siedziałem i coś przepisywałem z tablicy. Nie rozumiałem, co pani do mnie mówi. Domyślałem się. (Czeczen, 13 lat, W13).

I Pani do mnie podeszła na muzyce, żeby sprawdzić, czy ja umiem czytać i pisać. Ale ja już trochę, nawet dobrze, umiałam czytać i pisać. I ona się bardzo zdziwiła, i mnie pochwaliła. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Pojedyncze osoby spośród wszystkich uczniów uczestniczących w badaniach, w związku z migracją ich rodzin do krajów Europy Zachodniej, miały za sobą doświadczenie trzykrotnej lub czterokrotnej zmiany szkoły. To wiązało się z doświadczaniem codzienności szkół działających również na terenie Europy Zachodniej (Holandia, Niemcy).

Udział w zajęciach z języka polskiego jako obcego realizowanych na terenie ośrodka pobytowego/ośrodków pobytowych dla cudzoziemców stanowił główne źródło nauki nowego języka poprzedzającej spełnianie obowiązku szkolnego w Polsce (więcej: 4.3.3. *Uczenie się języka polskiego jako obcego...*).

I ja trochę nauczyłam się polskiego w ośrodku. I była tam taka pani, która dała nam taką dużą kartkę i słownik. I tak się uczyłam... I nie wiem, jak ja to zrobiłam – bo tylko tam byłam dwa miesiące. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Tylko jedna z uczestniczek badań w momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole znała język polski w zakresie komunikatywnym. Była to uczennica, której matka ma polskie korzenie i w związku z tym, w trybie mieszanym, tj. używając zamiennie języka ukraińskiego, polskiego i rosyjskiego, w domu rodzinnym komunikowała się ze swoją matką używając języka polskiego. To w naturalny sposób pozwoliło jej nabyć umiejętności komunikacyjne (Ukrainka, W11). Z perspektywy tej uczennicy język polski nie stanowił języka obcego, a jeden z języków domu rodzinnego.

Relacje dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów pokazują, że nie uczestniczyli oni w dodatkowych zajęciach z języka polskiego jako obcego, organizowanych na terenie szkół w początkowym okresie nauki,

zgodnie z obowiązującymi w Polsce prawodawstwem oświatowym. Część osób miała za sobą doświadczenia nauki w innych polskich szkołach, nabyte na wcześniejszych etapach edukacji.

Zaraz jak przyjechałam do Polski, poszłam do szkoły i na lekcje. Nie znałam polskiego, słabo rozumiałem na lekcjach. Niektórzy koledzy z innych szkół chodzili na dodatkowy polski w szkole. Ja zacząłem się od razu tutaj uczyć z moją klasą. (Czeczen, 12 lat, W8).

Nie chodziłem na polski w szkole. Trochę w ośrodku. Nie rozumiałem zadań z polskiego. Nie wiedziałem, jak odrobić lekcję. I nie odrabiałem. I pani powiedziała, że mogę nie zdać. Wtedy zacząłem jakoś odrabiać. Czasami źle, czasami dobrze. I nauczyłem się trochę wszystkiego, i zdałem. (Czeczen, 13 lat, W13).

Wypowiedzi uczniów uczestniczących w badaniach ujawniają **brak lub słabe przygotowanie językowe**, czego implikacją było m.in. **obniżenie motywacji do nauki**. Uczestnictwo w zajęciach z języka polskiego jako obcego (np. organizowanych zgodnie z obowiązującym w Polsce prawodawstwem oświatowym), równoległe z rozpoczęciem obowiązku szkolnego jest często priorytetowym czynnikiem odnalezienia się w odmiennych realiach społeczno-kulturowych nowej szkoły. Uczniowie z doświadczeniem migracji (w tym przymusowej) mają prawo do dodatkowej nauki języka polskiego przez okres jednego roku, w wymiarze nie niższym niż dwie godziny lekcyjne tygodniowo, którą organizuje organ prowadzący szkołę, na wniosek dyrektora. Zajęcia te prowadzone są w formie lektoratu z języka polskiego jako obcego. Ich celem jest intensywne rozwijanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 165 ust. 7; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób..., par. 17 ust. 1–3). Osoba odpowiedzialna za prowadzenie tego typu zajęć ma dużą swobodę ich realizacji. Oznacza to, że może wybrać preferowane przez siebie podejście do nauki języka (np. osadzone w nurcie międzykulturowym, narodowym), metody oraz formy pracy, a także materiały dydaktyczne. Żeby prowadzone na terenie szkół zajęcia mogły spełnić swoje zadania, priorytetem jest regularne uczestnictwo w nich. Z moich doświadczeń związanych z pracą na terenie szkół wynika, że motywację i frekwencję do uczęszczania na tego typu zajęcia w dużej mierze warunkują metody i formy pracy stosowane przez

nauczyciela/lektora. Istotne jest to, aby uwzględniały one indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów oraz były atrakcyjne z ich perspektywy.

Znajomość języka umożliwia aktywną partycypację w zajęciach lekcyjnych. Pozwala na wyrażanie swoich myśli i poglądów itd. Język umożliwia komunikację, czyli symboliczny proces, w czasie którego zachodzi negocjowanie i współdzielenie znaczeń (Szopski, 2015, s. 15). Za pomocą języka dominującego w nowym kraju zamieszkania możliwe jest komunikowanie się z członkami jego społeczeństwa. W świecie szkoły są to wszystkie osoby go konstruujące. Poza funkcją komunikacyjną język umożliwia również zdobywanie wiedzy o otaczającym jednostkę świecie. Jest narzędziem nawiązywania i konstruowania relacji międzyludzkich oraz podziału ról społecznych (funkcja społeczna). Za pomocą języka możliwe jest wyrażanie emocji, zarówno w codziennym życiu, jak i na płaszczyźnie twórczej (funkcja ekspresywna) (Kieklewicz, 2010, s. 19–30). Język i percepcja są wzajemnie powiązane. Zgodnie z hipotezą Sapira-Worfa granice języka danej osoby są granicami jej świata. Oznacza to, że gramatyka danego języka ma wpływ na sposób postrzegania świata, wyobraźnię oraz działania osób, które się nim posługują (więcej: Worf, 1982).

Moje doświadczenia pokazują, że istnieje kilka przyczyn, dla których nauczyciele i dyrekcja nie podejmują starań związanych z organizacją zajęć z języka polskiego jako obcego. Należą do nich: brak znajomości przepisów prawa oświatowego; świadomość ograniczeń budżetowych (lub realne ograniczenia) ze strony organu prowadzącego szkołę; niedostrzeżenie potrzeby organizacji dodatkowych zajęć językowych, m.in. związane z przekonaniem, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym uczą się szybko w naturalny sposób, w związku z tym są w stanie samodzielnie rozwinąć swoje kompetencje językowe; posługiwanie się przez uczniów językiem należącym do tej samej grupy językowej (ukraińskim, białoruskim), co ułatwia komunikację uczeń – nauczyciel. Czym szybciej dziecko z doświadczeniem uchodźstwa rozpocznie naukę w polskiej szkole, tym łatwiej radzi sobie z opanowaniem języka polskiego jako obcego. Jest to związane z właściwościami rozwojowymi (więcej: 4.3.3. *Uczenie się języka polskiego jako obcego...*) oraz charakterem treści kształcenia realizowanych w klasach I–III. Programy edukacji wczesnoszkolnej zakładają naukę czytania i pisanie, a więc dzieci z doświadczeniem migracji mają możliwość systematycznego rozwijania tych umiejętności wraz ze swoimi rówieśnikami. W pewnym sensie jest to czynnik, który chroni je przed powstawaniem zaległości szkolnych.

W niektórych przypadkach podobieństwo języków polskiego i ojczystego umożliwia uczniom szybsze opanowywanie nowego języka. Jednak należy pamiętać, że podobieństwa pomiędzy językami mogą również być ograniczające oraz stanowić przeszkodę w poprawnym opanowywaniu nowego języka. Wiąże się to m.in. z używaniem podobnych wyrazów obcojęzycznych w przekonaniu, że używa się polskich terminów (zob. 4.3.3. *Uczenie się języka polskiego jako obcego...*). Leksykalna i gramatyczna bliskość języków mogą stanowić ogromny potencjał, choć nie zawsze są one głównym czynnikiem szybszego rozwijania kompetencji językowych w zakresie posługiwania się językiem polskim. Warto podkreślić, że w szczególności na początkowych etapach nauki języka priorytetem jest nabywanie umiejętności komunikowania się. Niezwykle ważna jest motywacja ucznia.

Analiza materiału empirycznego oraz moje doświadczenia związane z pracą lektora języka polskiego jako obcego pokazują, że ze znacznymi trudnościami w nauce języka polskiego jako obcego borykają się uczniowie narodowości czeczeńskiej, choć oczywiście nie jest to regułą. Dwie dziewczyny uczestniczące w badaniach, Ukrainka i Tatarka krymska, wypowiadając się na temat nauki języka polskiego, zwróciły uwagę na to, że dla uczniów narodowości czeczeńskiej opanowywanie języka polskiego jest znacznie większym wyzwaniem niż dla osób tej samej narodowości, co one. Dodatkowo w wypowiedziach uczennic było można zauważyć dostrzeganie braku motywacji do nauki języka polskiego wśród niektórych rówieśników narodowości czeczeńskiej.

Czecenom jest bardzo trudno czytać i pisać. Czasami siedzą na lekcji i nie wiedzą, co mają robić – bo nie rozumieją. Jest im trudno zrozumieć polski – nawet czasami jak pani do nich mówi powoli. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Nam to całkiem dobrze idzie (osobom z Ukrainy i Krymu – uzup. A.M.-S.). Na lekcji mamy jednego chłopca z Czeczenii i dwie dziewczyny. To dla Aminy to idzie trochę lepiej. A dla jednego chłopca, który się nazywa Khavasz – to on w ogóle mówi, że nie chce się uczyć. I ledwo przyszedł do następnej klasy. On trochę umie czytać i pisać, ale po prostu nie chce. A ja w ogóle dziwię się, dlaczego on chodzi do szkoły, skoro nie chce. (Tatarka krymska, 10 lat, W15).

Trudności pojawiające się w trakcie nauki języka polskiego jako obcego, jak i inne szkolne trudności tej grupy uczniów są warunkowane różnymi czynnikami. Analizując w kontekście biograficznym zaprezentowane w tym

podrozdziale wypowiedzi dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, osób których sytuacja życiowa sama w sobie jest trudna, można wnioskować, że brak wsparcia w postaci zorganizowanych działań metodycznych, a także osób ważnych, może obniżyć lub gasić ich motywację do nauki. Poza tym warto dodać, że różnica pomiędzy językiem czeczeńskim a polskim jest ogromna. Zdarza się, że rodzice tej grupy dzieci przejawiają ambiwalentny stosunek do pobytu w Polsce lub nie traktują jej jako kraju, w którym chcieliby zostać, choć oczywiście nie stanowi to reguły. Część osób przebywających w Polsce, która napotkała tu wiele trudności w początkowym okresie pobytu, planuje wyjazd np. do kraju, w którym uzyska lepsze wsparcie finansowe oraz w postaci silnych relacji interpersonalnych, bo tam zamieszkuje ich rodzina również przebywająca na uchodźstwie. Są to pewne źródła zasobów odpornościowych, które mogą czynić inne kraje bardziej atrakcyjnymi niż Polska (więcej: Luthar, Cicchetti, Becker, 2000). Zgodnie z prawodawstwem Unii Europejskiej kraj, w którym zostanie złożony wniosek o nadanie ochrony międzynarodowej, odpowiada za jego rozpatrzenie. Zazwyczaj jest to pierwsze państwo członkowskie, którego granicę przekroczył cudzoziemiec ubiegający się o ochronę międzynarodową. I w tym kraju przymusowi migranci powinni oczekiwać na uregulowanie sytuacji prawnej (więcej: Rozporządzenie Dublin III). W przypadku Ukraińców często stosunek do pobytu w Polsce jest znacznie bardziej określony i wyraża się w wielu przypadkach chęcią zamieszkania w niej na stałe. Do czynników motywujących tę grupę osób do pozostania w Polsce należą podobieństwa kulturowe pomiędzy kulturą ukraińską a polską, jak i językami polskim i ukraińskim oraz satysfakcjonujący standard życia i zarobki. Z różnych przyczyn (tj. np. niskie kompetencje językowe, niestabilna sytuacja życiowa) bywa, że rodzice czeczeńskich uczniów w niewielkim stopniu lub wcale nie monitorują procesu edukacji swoich dzieci. Dodatkowo zdarza się, że dziewczęta pochłonięte są obowiązkami domowymi, gdyż zgodnie z zasadami kultury czeczeńskiej relatywnie szybko stają się one dojrzałe społecznie. Większość dzieci i młodzieży pochodzących z Czeczenii posługuje się również językiem rosyjskim, na zróżnicowanym poziomie znajomości, który nieraz stanowi wspólną płaszczyznę komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami z doświadczeniem uchodźstwa. Jednak język rosyjski nie może być traktowany jako pierwszoplanowy język komunikacji pomiędzy uczniami a nauczycielami w polskich szkołach.

Wypowiedzi części osób uczestniczących w badaniach ujawniły, że **brak kompetencji językowych lub niskie kompetencje językowe** powodowały **poważne trudności szkolne**, które wiązały się z ryzykiem drugoroczności i tym samym generowały wysoki poziom stresu. Jedna z osób należących do tej grupy uczestniczyła w zajęciach wyrównawczych.

Nie rozumiałem tego, co pani tłumaczyła na lekcji. Teraz mam dodatkowe zajęcia z matematyki. (Czeczen, 14 lat, W9).

Inne starały się przezwyciężyć trudności szkolne samodzielnie, nie zwracając się/nie korzystając z pomocy innych osób (rówieśnicy/nauczyciele). Wiązało się z indywidualną decyzją uczniów, wynikającą np. z obaw o reakcję nauczyciela.

Ciężko mi to było po polsku zrozumieć. Materiał z biologii jest trudny – nie mogę go zapamiętać i przez to mam złe oceny. Myślałem, że przez biologię nie skończę szkoły... I nie skończę podstawówki... Ale już trochę poprawiam. Materiału jest za dużo. I jak na przykład na kartkówkach na jedno zadanie bardzo dużo trzeba się uczyć. (...) Jest mi trudno się nauczyć (...). A ja mam 16 lat to dla mnie jeszcze jeden rok to będzie po prostu stracony. W domu próbowałem – ale nie idzie (...). Tak jest, taka trochę pani, że boją się jej trochę (...). Może trzeba z nią umieć rozmawiać. Ale jak próbowałem – ona od razu krzyczy. I trochę boją się jej (...). Ale to już koniec szkoły... mam ocenę dostateczną. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że brak kompetencji w zakresie posługiwania się nowym językiem edukacji lub niskie kompetencje językowe spowodowały występowanie i/lub systematyczne pogłębianie się trudności szkolnych uczniów z doświadczeniem uchodźstwa. Wspieranie uczniów ze środowiska przymusowych migrantów w zakresie wyrównywania zaległości edukacyjnych, w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji edukacyjnej i społecznej jest niezwykle ważnym elementem pracy szkoły. Polskie prawodawstwo stwarza możliwość prowadzenia zajęć wyrównawczych z różnych przedmiotów, w wymiarze jednej godziny tygodniowo przez rok (Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 165 ust. 10; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób..., par. 18 ust. 1–3).

Organizuje je organ prowadzący szkołę w sytuacji, gdy nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych przez ucznia cudzoziemskiego. Moje doświadczenia dowodzą, że wielu uczniów z doświadczeniem uchodźstwa nie byłoby w stanie poradzić sobie z realizacją podstawy programowej, gdyby nie uczestniczyli w zajęciach wyrównawczych z wybranych przedmiotów.

Wypowiedzi pojedynczych osób wskazywały na **indywidualizację wybranych elementów procesu edukacyjnego** w wąskim zakresie (np. indywidualizacja wymagań szkolnych i oceniania). Jak można wnioskować z narracji uczestników badań, działania mające na celu indywidualizację nauki miały spontaniczny i incydentalny charakter.

I jak nie rozumiałem, i trudno mi było pisać – to pani powiedziała, że mogę zrobić krótszą pracę domową. (Czeczenia, 13 lat, W13).

Łatwiej to tylko było na egzaminie. Tak, że my piszemy z języka polskiego zamiast 200 słów – 150. A reszta to normalnie – tak jak wszyscy. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Każdy uczeń rozpoczynający naukę w szkole znajduje się na pewnym poziomie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, cechuje się charakterystycznym dla własnego indywiduum typem inteligencji, preferuje odmienne strategie uczenia się, a także niesie ze sobą bagaż specyficznych doświadczeń życiowych i edukacyjnych. To warunkuje indywidualne potrzeby edukacyjne, które nieraz stają się treścią specyficznych potrzeb edukacyjnych. Jak zauważa Marta Bogdanowicz (więcej: 1995), około 20–23% populacji uczniów to dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), które należy jak najszybciej zdiagnozować. Nowością nie jest, że nauczyciele nie są w stanie dotrzeć do wszystkich uczniów i wprowadzają takie same polecenia, treści czy też zadania. Im wcześniej specjalne potrzeby uczniów zostaną rozpoznane, tym większa skuteczność w ich zaspokajaniu. Za osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznaje się nie tylko uczniów, którzy posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, ale również tych, którzy mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskal-

kulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wynikające z wcześniejszego kształcenia za granicą, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo) (tamże).

Zaprezentowane w tej części podrozdziału wypowiedzi uczniów uczestniczących w badaniach świadczą o tym, że w szczególności w początkowych okresach nauki w polskich szkołach borykali się oni z trudnościami wynikającymi z konieczności posługiwania się odmiennym językiem edukacji, który stanowił integralny element nowego świata szkoły (i tym samym jej kultury), co generowało problemy w zakresie opanowywania treści realizowanych zgodnie z programami szkolnymi. I tu należy podkreślić, że każdy uczeń stanowi konkretny i indywidualny podmiot osobowy, który tworzy pewien zamknięty świat swojej wewnętrzności. Chociaż nie możemy dotrzeć do wnętrza innej osoby, to jednak możemy stwierdzić, że każda osoba ma niepowtarzalne wnętrze. Nie sposób też ująć indywidualności i konkretności danej osoby, można natomiast stwierdzić, że każda z osób jest bytem indywidualnym i konkretnym i to należy do jej istoty (więcej: Tichner, 2017). Fakt posiadania indywidualnych przeżyć, sposobów upodmiotowienia, konkretnej historii, wewnętrzny związek ze swoją biografią – to wszystko nie może zostać zawieszono, uogólnione, czy zredukowane. Indywidualność osoby stanowi niezaprzeczalny fundament przyszłego dialogu, przy czym nie opiera się ona na cechach jednostkowo-materialnych, ale na indywidualnym sposobie istnienia (tamże). I ten indywidualny sposób istnienia, ze wszystkimi jego konsekwencjami, powinien być brany pod uwagę w dialogu dokonującym się na każdym etapie partycypacji w świecie szkoły. Szczególnie istotne jest to, aby pochylić się nad nim w toku diagnozy (dokonywanej w szkole i/lub poradni) przed podjęciem nauki w nowej szkole, która będzie podstawą planowania działań wspierających procesy edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa.

Brak kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim lub niskie kompetencje językowe, które powodowały pogłębianie się trudności szkolnych, mogą powodować wśród dzieci i młodzieży poczucie zagubienia, gorszości, wpływać na ich samoocenę, poczucie tożsamości oraz pozycję w grupie. Problemy w zakresie komunikacji w języku polskim oraz słabe wyniki w nauce mogą skazywać część uczniów z doświadczeniem uchodźstwa na stawanie się częścią mikroświata uczniów systematycznie doświadczających niepowodzeń

szkolnych i w konsekwencji zagrożonych drugorocznością lub drugorocznymi. To natomiast może powodować lub potęgować poczucie piętna społecznego, które pojawiło się w już w doświadczeniu części osób (zob. 4.5.2. *Stawanie się członkiem nowej społeczności klasowej...*). Z psychologicznego punktu widzenia sytuacja ta może być doświadczana jako szczególnie trudna przez osoby, które dobrze radziły sobie z nauką w szkołach w kraju pochodzenia.

W relacjach dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji można zauważyć poczucie osamotnienia, odczuwanie stresu i presji związanej z koniecznością dostosowywania się do realiów i wymogów polskiego systemu edukacji (tj. udział w zajęciach prowadzonych w języku polskim, odrabianie prac domowych, udział w egzaminach itd.). Tylko w niektórych wypowiedziach widoczne było (znikome) wsparcie ze strony nauczycieli. Biorąc pod uwagę moje doświadczenia oraz analizując dostępne wyniki badań (Januszewska, Markowska-Manista, 2017; Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2016; Kubin, Świerszcz 2014; Potoniec 2015; Gmaj, Iglicka, Walczak, 2013), można stwierdzić, że zróżnicowana natura wyzwań i problemów towarzyszących edukacji uczniów ze środowiska uchodźczego w polskich szkołach mimo faktu, iż sytuacja wygląda coraz lepiej, nie zawsze jest dostrzegana, a nawet bardziej lub mniej świadomie, pomijana przez dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli. Wciąż duża grupa nauczycieli nie bierze pod uwagę specyfiki sytuacji uczniów doświadczających przymusowej migracji (poziom znajomości nowego języka, doświadczenia z kraju pochodzenia, różnice kulturowe), a co za tym idzie, nie zalicza ich do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z drugiej strony jednak Heejung S. Kim, David K. Sherman oraz Shelley E. Taylor (2008, s. s. 520–521), wskazują, że enkulturacja/socjalizacja w obrębie różnych kultur wyposaża ich członków w zróżnicowane kompetencje korzystania z sieci wsparcia. Znacząca jest w takiej sytuacji zdolność identyfikowania potencjalnych źródeł pomocy, skrypty poznawcze określające sytuacje, w których korzystanie z niej jest uzasadnione i dopuszczalne oraz zdolność i wola przyjmowania wsparcia ze strony innych osób. Ponadto wzory kulturowe mogą różnicować modele korzystania ze wsparcia ze strony kobiet i mężczyzn oraz osób o różnym statusie społecznym.

W przypadku uczęszczania do konkretnej placówki dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa ważne jest, aby dyrektor powołał zespół nauczycieli odpowiedzialnych za określenie kolejności działań diagnostycznych,

dydaktycznych i wychowawczych adresowanych do tej grupy uczniów, które mają na celu wsparcie ich w procesach edukacji i integracji (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016a). Z perspektywy optymalizacji rozwoju uczniów istotne jest, aby w skład takiego zespołu wychodziły osoby na co dzień współpracujące z nimi, tj.: wychowawca klasy, nauczyciele przedmiotowi, pedagog szkoły i psycholog, do której uczęszcza cudzoziemiec. Głównym zadaniem tego zespołu powinna być diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, dostrzeżenie ich mocnych i słabych stron i na tej podstawie określenie optymalnych działań wspierających i pomocowych. Identyfikowanie potrzeb uczniów doświadczających migracji (w tym przymusowej) może być trudne z tego powodu, że zespół najczęściej nie ma do dyspozycji orzeczenia/opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dzieci i młodzież zazwyczaj szybko rozpoczynają realizację obowiązku szkolnego w Polsce (nawet po kilku dniach pobytu). Przyjęcie nowej osoby do szkoły najczęściej (wciąż) nie jest więc poprzedzone badaniem w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie z większymi lub mniejszymi doświadczeniami traumatycznymi, funkcjonujący w fazie przedemigracyjnej w znacznie różniących się od polskiego systemach edukacji, znaleźli się w sytuacji niepewności i nie do końca przewidzianych wyzwań edukacyjnych oraz przyszłości w nowym kraju. Maura Sellars (2020, s. 44) podkreśla, że szkoły, które są pod wpływem ideologii neoliberalnej, koncentrują się głównie na wykonywaniu zadań i mierzeniu rezultatów osiągniętych przez uczniów. Odwraca to uwagę od podejmowania działań na rzecz zaspokajania potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży w zróżnicowanej społeczności, dbałości o ich dobrostan oraz minimalizuje energię poświęconą na te cele. Tomasz Gmerek (2006, s. 36) zauważa, że szkoła ocenia uczniowskie działania w konkretnych edukacyjnych sytuacjach, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy (i ocen) oraz wytrwałość w osiągnięciu szkolnego sukcesu (tj. pokonywanie kolejnych szczebli edukacyjnej drabiny). Uczniowie pochodzący z grup nieuprzywilejowanych często nie mają tak zinternalizowanych wartości tego typu, jak ich rówieśnicy z grup przynależących do głównego nurtu grupy/klasę dominującej (tamże). W związku tym świat współczesnych szkół jest całkowicie nieodpowiedni z perspektywy wspierania uczniów z doświadczeniem uchodźstwa. W świetle wielu teorii rozwoju dzieci i młodzieży oraz koncepcji edukacyjnych koncentrujących się na autentycznej edukacji oraz emocjonal-

nym i społecznym dobrostanie uczniów, codzienność neoliberalnego systemu edukacji zostałaby uznana za nieodpowiednią przestrzeń dla rozwoju dzieci i młodzieży. Zdaniem Sellars (2020, s. 9–12) fundament działań systemów edukacji powinny stanowić takie wartości jak miłość i troska. Dzięki nim możliwe jest m.in. upodmiotawianie uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji.

Egzemplifikacją koncepcji pedagogicznej, której istotę stanowi poszukiwanie gwarancji dla ludzkiej, a nade wszystko dziecięcej wolności i dla sensu ludzkiego życia, w centrum działań edukacyjnych sytuującej potrzeby ucznia oraz kierowanie się mądrą miłością, jest m.in. myślenie Janusza Korczaka, wpisujące się w nurt pedagogiki serca (Śliwerski, 2003, s. 336). Jak zauważa A. Kamińska (2011, s. 256–274) można dostrzec w nim szczególną wrażliwość na Innego i dbałość o jego dobrostan, co oczywiście mogło mieć źródła biograficzne i wynikać z międykulturowych doświadczeń pedagoga.

Z moich doświadczeń wynika, że na terenie Polski wciąż funkcjonują placówki, które niechętnie przyjmują uczniów z doświadczeniem migracji w obawie obniżenia pozycji szkoły w rankingach sporządzanych przez organy prowadzące. Z drugiej strony w Polsce znajdziemy również przykłady placówek, które traktują obecność uczniów z doświadczeniem migracji, przymusowej, ekonomicznej czy też zawodowej ich rodziców, jako potencjał. Placówki te w centrum swojej aktywności stawiają rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczęszczających do nich dzieci i młodzieży. Centralną wartością ich działalności jest dbałość o dobrostan uczniów. Mimo iż osiągnięcia w nauce są tam ważne, nie mają one pierwszoplanowego znaczenia. Życzliwa i wspierająca kultura szkoły jest ważnym czynnikiem rozwijającym motywację uczniów do nauki, co w wielu przypadkach przekłada się na osiągnięcia w nauce.

4.7.3. Zasoby odpornościowe dzieci i młodzieży w toku edukacji szkolnej.

(Nie)wykorzystany potencjał adaptacyjny (?)

Z perspektywy uczniów z doświadczeniem uchodźstwa świat polskiej szkoły może stanowić rzeczywistość do której adaptacja zależy od cech indywidualnych oraz zasobów, które znajdują w otaczającym ich środowisku. Istnieje szereg czynników, które umożliwią jednostce odnalezienie się, funkcjonowanie

oraz rozwój osobowy, nawet w ekstremalnie trudnych warunkach. Czynniki mają indywidualny charakter i sprawiają, że niektórym osobom łatwiej jest poradzić sobie z wyzwaniami doświadczanymi na różnych płaszczyznach aktywności ludzkiej, a innym trudniej. Są to tzw. zasoby odpornościowe (*resilience*), które możemy klasyfikować na wiele różnych sposobów. Jak zauważają Urszula Oszwa, Ewa Domagała-Zyśk oraz Tomasz Knopik w toku licznych analiz prowadzonych na temat konfrontacji założeń teoretycznych z realiami praktyki, zaczęto ujmować zdolność do rezyliencji jako proces zasilany i wspomagany triadą czynników ochraniających: osobistych (typ układu nerwowego i korelaty neurobiologiczne, orientacja na cel, elastyczność); społecznych, rodzinnych (wspierający rodzice, gruntowne wychowanie, bezpieczny styl przywiązania, zadowalające warunki ekonomiczne rodziny); społecznych pozarodzinnych (wsparcie szerszej sieci społecznej – szkoła, nauczyciel, mentor, grupa rówieśnicza, organizacje młodzieżowe) (więcej: Oszwa, Domagała-Zyśk, Knopik, 2017). W literaturze przedmiotu wyróżnia się zarówno pozytywną jak i negatywną adaptację dzieci i młodzieży do nowych warunków szkoły. Dobre, апробowane społecznie przystosowanie (pozytywna adaptacja) jest wynikiem zjawiska *resilience*, czyli dynamicznego interaktywnego procesu, za pomocą którego uczniowie, pomimo występujących w przeszłości lub w danym okresie niekorzystnych warunków życiowych, nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów (Luthar, 2006, s. 740–795).

Pozytywna adaptacja oznacza dobre psychospołeczne funkcjonowanie jednostki, mimo niesprzyjających okoliczności losu. Wskaźnikami tak rozumianej adaptacji jest brak poważnych problemów psychicznych i/lub zachowań problemowych, rozwinięte psychospołeczne kompetencje i wypełnianie z powodzeniem adekwatnych do wieku zadań rozwojowych. W okresie nauki szkolnej w szkole podstawowej wskaźnikami pozytywnej adaptacji przede wszystkim będą relatywnie dobre oceny (rozpatrywane w kontekście możliwości i sytuacji każdego ucznia) skorelowane z poczuciem kompetencji i produktywności, prawidłowe relacje rówieśnicze oraz kształtowanie tożsamości jednostki (w nawiązaniu do wartości indywidualnych i kulturowych). Pozytywne stany poznawcze i emocjonalne doświadczane przez jednostkę są kluczowym wyznacznikiem jakości życia i coraz częściej stanowią integralny aspekt dobrego funkcjonowania i pozytywnej adaptacji (więcej: Keyes, Lopez, 2002, s. 89–95; Diener, Lucas, Oishi, 2008).

Dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa w związku ze specyficzną sytuacją życiową, w którą wpisuje się trudny potencjał autobiograficzny zgromadzony w krajach pochodzenia, a także (w zależności od subiektywnych potrzeb i odczuć jednostki) w państwie azylu, można traktować jako osoby znajdujące się w grupie ryzyka wystąpienia zachowań trudnych/negatywnej adaptacji oraz wykluczenia edukacyjnego, a w konsekwencji społecznego. Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów mają wiele zasobów, talentów, mocnych stron, które niestety dość często są niezauważone w klasie szkolnej. Szczególnie dotyczy to tych osób, które nie znają języka polskiego oraz mają zaległości w nauce, co często wynika z rozbieżności w podstawach programowych w Polsce i w krajach pochodzenia.

Z narracji części uczestników badań wynika, że mimo trudności doświadczanych w początkowym okresie nauki w polskich szkołach pewna grupa uczniów wytrwale dążyła do pozytywnej adaptacji i rozwoju. W związku z tym, adekwatnie do swoich możliwości, sukcesywnie przezwyciężali oni szkolne trudności. Istotne znaczenie w tym procesie miały czynniki osobowościowe oraz środowiskowe, rodzinne oraz społeczne, pozarodzinne, które odnaleźli w świecie szkoły lub poza nim.

Część uczniów z doświadczeniem uchodźstwa traktowała początki edukacji w nowym języku jako duże wyzwanie, z którym zdołali oni jednak sobie poradzić dzięki następującym czynnikom: silna motywacja do nauki i praca własna (psychologicznie wspierana przez rodzinę); pomoc rówieśników; wsparcie ze strony szkoły (w formie współpracy z asystentem międzykulturowym).

Przyjechałam tutaj żeby dobrze się uczyć – bo w moim kraju nie było jak się uczyć w związku z moją chustą. Bo tam nie pozwalano mi w chuście chodzić. I ja dużo się uczyłam na początku, żeby wszystko zrozumieć i polski. I mama mi powtarzała, że poradzę sobie, bo na Krymie byłam dobrą uczennicą. Teraz jest już łatwiej. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Miałem dwa zagrożenia. I jak mi zaczęli pomagać, to za dwa-trzy dni ja już nie miałem zagrożeń. W szóstej klasie – też miałem dwa zagrożenia – jak w tamtym roku – z matematyki i przyrody i oni pomagali – wszystko robili ze mną (...). Oni dwa lata mi pomagali pisać. Ze mną siedziała koleżanka. Ona cały czas mi pomagała, na każdej lekcji – mówiła co pisać, czytała, bo ja nie umiałem czytać – jeszcze w 4 klasie (...). Ona mi pomagała, ona wszystko robiła tak, że ja nie wiedziałem jak jej dziękować. Ja jej podziękowałem i tak się skończyło. (Gruzin, 13 lat, W10).

Pani Kheda (asystent międzykulturowy – uzup. A.M.-S.) bardzo mi pomagała, jak ja tu przyszedłam, z polskim i w lekcjach. Wyjaśniała mi różne rzeczy – np. co gdzie jest, gdzie mam iść. I myślę, że ona jest moim ulubionym nauczycielem. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Osoby, których narracje wskazywały na to, że sprostały one ogromnemu wyzwaniu, jakim jest realizacja obowiązku nauki w obcym języku dzięki **wysokiej motywację do nauki i pracy własnej**, pochodziły głównie z Krymu. Doświadczyły one w fazie przedemigracyjnej bezpośredniej dyskryminacji w szkole ze względu na wyrażanie swojej przynależności religijnej za pomocą hidżabów. Działania te były wynikiem interwencji militarnej Rosji na Krymie i jego aneksją mającą miejsce w 2014 roku (więcej: podrozdział 4.1. *Motywy uchodźstwa...*). Naturalną konsekwencją doświadczeń dziewczyn i ich rodzin była potrzeba edukacji w demokratycznym kraju, w którym możliwe jest kultywowanie tradycji religijnej bez żadnych przeszkód. Ta grupa uczennic z doświadczeniem przymusowej migracji już w kraju pochodzenia miała przed sobą jasno sprecyzowany cel, wolę nauki i energię (wewnętrzną motywację), która jak można wnioskować z wypowiedzi uczennic, pobudzała je do wytężonej w początkowym okresie, nauki w Polsce. Motywów działań, które wewnętrznie popychały je do nauki, można dopatrywać się w indywidualnych potrzebach (więcej: Obuchowski, 1965, s. 22–37), ukształtowanych w toku pokonywania biograficznych ścieżek. Motywację wewnętrzną postrzega się jako główny czynnik zapewniający skuteczność podejmowanych przez ucznia aktywności. Motywacja wewnętrzna pozwala uczniowi na podejmowanie autonomicznych działań, które wywołują w uczniu takie stany jak zaciekawienie, radość i satysfakcja. Tego typu motywacja pobudza celową działalność jednostki i umożliwiają utrzymanie kierunkowej działalności przez określony czas, a pozytywny stosunek do nauki wzmacnia wykonywanie zadań z nią związanych (Głowska-Sołdatow, 2010, s. 422). Elementem wzmacniającym zaangażowanie w przypadku niektórych uczennic należących do tej do grupy było wsparcie rodziny.

W narracjach kolejnej grupy osób pojawiło się **wsparcie ze strony rówieśników** na początkowych etapach nauki w polskiej szkole. Z wypowiedzi uczniów wynika, że pomoc rówieśnicza miała głównie incydentalny charakter. W przypadku jednego ucznia pomoc rówieśnicza posiadała cechy, zainicjowanego spontanicznie, mentoringu rówieśniczego (więcej: Butarewicz, Potoniec,

2013), opartego na trenowaniu umiejętności czytania i pisanie pod okiem koleżanki z ławki. Współpraca pomiędzy uczniem z doświadczeniem przymusowej migracji pochodzącym z Krymu a uczennicą polskiej narodowości była konstruowana na podstawie partnerskiej relacji. Koleżanka z ławki funkcjonowała w roli mistrza zorientowanego na rozwijanie umiejętności niezbędnych do pełnej partycypacji w procesie edukacji i innych sferach życia szkoły, wymagających wysokich kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim, z racji swojego pochodzenia narodowego. W opisaney przez ucznia relacji jego koleżanka pełniła rolę osoby inspirującej, stymulującej i przewodzącej w trakcie wspólnego uczenia się. Warto dodać, że mentoring rówieśniczy może być stosowany jako metoda pracy, ma bardzo szerokie zastosowanie. Może być wykorzystywany w obrębie tej samej klasy lub szkoły, pomiędzy uczniami zdolnymi, aktywnymi, którzy nie mają problemów w nauce, wykazującymi postawy prospołeczne i uczniami mniej zdolnymi, przejawiającymi problemy w nauce, z zachowaniem, trudności wynikające z niepełnosprawności oraz odmiennego pochodzenia (funkcjonowanie w odmiennym systemie edukacyjnym) (tamże, s. 20).

Bez względu na charakter otrzymanego wsparcia dzieci i młodzież uczestniczący w badaniach zwracali uwagę na to, że klasa, której stali się częścią, była **gotowa do wspierania w nauce swoich rówieśników z doświadczeniem uchodźstwa**.

Bo jestem w VIII „e”, a tam dzieci są bardzo tolerancyjne. Bo jak się o coś poprosi, to oni pomagają. (Ukraina, 15 lat, W3).

Tylko w jednej narracji pojawiły się informacje świadczące o **niechęci do udzielania pomocy uczniom doświadczającym przymusowej migracji ze strony klasy**. Przy czym, jak wynika z wypowiedzi uczennicy, przejawiały ją osoby ze środowiska migracyjnego, które nie czuły się wystarczająco pewnie w trakcie lekcji, żeby równolegle w nich uczestniczyć i zarazem wspierać innych.

A w V a jest taki chłopak, który nie umie czytać ani pisać, i on zmusza obco-krajowców, żeby jemu pomagali. A oni nie chcą – samym jest im trudno. (Tartaria krymska, 11 lat, W14).

Z drugiej strony w tej wypowiedzi widoczne jest wołanie o pomoc i tym samym brak wsparcia zarówno ze strony rówieśników, jak i kadry pedagogicznej. Część osób zwracała także uwagę na to, że odnalezienie się w realiach nowej

szkoły stało się prostsze dzięki **wsparciu pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego** (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 165 ust. 11–14; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 w sprawie kształcenia osób...). Asystenci międzykulturowi pomogli im w zrozumieniu realiów organizacyjnych nowej szkoły, w odrabianiu lekcji oraz (częściowo) w nauce języka polskiego. Pełnili więc rolę przewodników po świecie nowej szkoły.

Zakres zadań asystentów międzykulturowych jest bardzo szeroki i tym samym specyfika podejmowanych działań jest z założenia dostosowana do potrzeb danej placówki. Asystenci międzykulturowi, często z dużym zaangażowaniem, uczestniczą w zajęciach lekcyjnych w klasach, do których uczęszczają dzieci i młodzież, którzy nie znają języka polskiego lub ich kompetencje językowe sytuują się na niskim poziomie. Pomagają uczniom podczas odrabiania prac domowych, uczestniczą w zebraniach rodziców, w imprezach szkolnych itd.

Polskie ustawodawstwo nie określa wykształcenia oraz kompetencji, jakimi powinni się cechować asystenci międzykulturowi. Dlatego też na tym stanowisku zatrudnione są zarówno osoby z wyższym wykształceniem (m.in. pedagogicznym), dysponujące wiedzą na temat procesów edukacji i integracji oraz funkcjonowania w warunkach różnorodności kulturowej, jak i osoby bez ukończonych studiów wyższych, których świadomość niniejszych procesów sytuuje się na dość podstawowym poziomie. Z moich obserwacji wynika, że rolę asystentów międzykulturowych pełnią zazwyczaj osoby w większym lub mniejszym stopniu zintegrowane ze społeczeństwem przyjmującym, które co najmniej komunikatywnie posługują się językiem polskim, utrzymują kontakty/wchodzą w relacje z członkami grupy większościowej lub potrafią odnaleźć się w takich relacjach. Są to jednostki, które cieszą się dobrą opinią w środowisku migracyjnym.

Warto podkreślić, że wyniki badań (Potoniec, 2020; Januszewska, Markowska-Manista, 2017; Białek, 2015; Kłorek, 2012; Lachowicz, 2012), realizowanych na terenie polskich szkół pokazują, że praca asystentów międzykulturowych przynosi wiele wymiernych rezultatów w zakresie wspierania procesów edukacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Należą do nich: poprawa samopoczucia uczniów ze środowiska migracyjnego w szkole; lepsze odnajdywanie się w realiach szkolnych; minimalizacja konfliktów i napięć w relacjach pomiędzy dziećmi migrantów a ich rówieśni-

kami i nauczycielami; poprawa frekwencji uczniów z doświadczeniem migracji i lepsze wyniki w nauce; większe zaangażowanie rodziców cudzoziemskich w życie szkoły; zmiana postrzegania migrantów przez społeczność szkolną (w pozytywnym kierunku). Poza tym asystenci międzykulturowi stanowią część szkolnej wspólnoty, są nieraz wzorcem osobowym dla uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji. Dzięki tej samej przynależności narodowej są kimś, z kim mogą się oni zidentyfikować (tamże). Asystenci międzykulturowi to osoby, które niejednokrotnie mają poczucie misji związane z potrzebą pomagania swoim, czyli dzieciom i młodzieży ze środowiska migracyjnego, w podobnej sytuacji życiowej, zazwyczaj o tej samej lub podobnej przynależności narodowej, etnicznej i religijnej itd.

Asystenci międzykulturowi bez wątpienia pełnią rolę mediatorów. Są osobami, które usprawniają komunikację i pomagają osobom funkcjonującym w świecie społecznym szkoły, a także występujących tam mikroświatach, w rozwiązywaniu wielu zróżnicowanych sytuacji (często trudnych) oraz wypracowywaniu rozwiązań satysfakcjonujących obie strony. Zadaniem asystentów międzykulturowych jest również usprawnianie dialogu międzykulturowego pomiędzy osobami konstruującymi codzienność szkoły a światem rodziców uczniów pochodzących ze środowiska migracyjnego i grupy większościowej. Asystenci międzykulturowi na co dzień stoją przed wyzwaniem integrowania odmiennych rzeczywistości społeczno-kulturowych i jednoczesnego zarządzania różnicą międzykulturową.

Idealną opcją dla uczniów ze środowisk przymusowych migrantów, w szczególności na początku nauki w nowej szkole, kiedy bariera językowa i kulturowa są najsilniejsze, byłaby możliwość uczestnictwa w edukacji prowadzonej przez nauczyciela tej samej narodowości (Grzymała-Moszczyńska, Trojanek, 2011, s. 80). Umożliwiłoby to uchodźcom rozpoczęcie nauki w ich ojczystym języku, a następnie płynną zmianę języka na język społeczności przyjmującej. Zmniejszyłoby to ryzyko nieporozumień międzykulturowych. Osoba zintegrowana ze społeczeństwem przyjmującym, taka jak np. asystent międzykulturowy, ułatwiłaby zrozumienie norm i kultury kraju przyjmującego. Obecny w szkole dorosły tej samej narodowości co uczniowie-uchodźcy (niekoniecznie nauczyciel) zmniejszyłby stres akulturacyjny młodych ludzi stawiających pierwsze kroki w obcej rzeczywistości kulturowej, a także zminimalizowałby występowanie procesów alienujących danego przedstawiciela mniejszości kulturowej (tamże).

Wciąż zdarza się, że obecność uczniów z doświadczeniem uchodźstwa w przestrzeni szkoły jest traktowana przez kadre pedagogiczną w kategoriach problemu. Ta grupa uczniów postrzegana jest nieraz przez nich stereotypowo przez pryzmat trudnej sytuacji życiowej, problemów ekonomicznych, braku kompetencji niezbędnych do pełnej partycypacji w edukacji i innych sferach życia społecznego. Dlatego też nie jest brany pod uwagę potencjał osobowy młodych i doświadczających uchodźstwa wynikający z ich indywidualnych uzdolnień, umiejętności i wcześniejszych doświadczeń biograficznych. Uczniowie ci to wielokrotne osoby z ogromnymi zasobami osobowościowymi, które nie są odkrywane i wykorzystywane w procesie edukacji w polskich szkołach, mimo wielu możliwości. Warto zauważyć, że indywidualne uzdolnienie, zainteresowania i pasje dostrzegane przez nauczycieli i rówieśników mogłyby stać się treścią zasobów odpornościowymi dzieci i młodzieży, stanowić źródło siły, dawać poczucie sprawstwa, upodmiotawiania, wzmacniać samoocenę itd.

Duża grupa osób ze środowiska przymusowych migrantów to jednostki, które w warunkach uzyskania wsparcia ze strony szkoły mogłyby, mimo trudnych doświadczeń z kraju pochodzenia, aktywnie rozwijać swoją osobowość i tym samym zaproponować wiele swoim rówieśnikom i szkole, np. dzielenie się kompetencjami kulturowymi w zakresie odmiennych, z perspektywy grupy większościowej kultur, religii, języków obcych, indywidualne zainteresowania i uzdolnienia. Jak pokazują relacje dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, część z nich dysponowała zainteresowaniami i osiągnięciami, którymi, w różnych okolicznościach szkolnej codzienności, mogłyby się dzielić. W niektórych przypadkach potencjał ten czeka (jeszcze) na odkrycie (więcej: 4.10.2. *Poczucie kulturowej przynależności i tożsamość...*).

Moja mama popatrzyła na mnie i powiedziała – „ty mały – ty lubisz tańczyć”. I następnego dnia były zajęcia. I poszedłem do Ismaila, i zapytałem, czy mogę chodzić na tańce. I on powiedział, że mogę i że za dwa miesiące pojedziemy do Krakowa – bo tam jest jakaś impreza. Na początku chodziłem i później mi się odechciało i teraz znowu chodzę – bo tam są emocje! Tańce są w sobotę, niedzielę i w środę jeszcze (Czecen, 13 lat, W13).

Ja u nas tańczyłam tańce tatarskie, krymskie tańce. I umiem dobrze je tańczyć. Mogłabym nauczyć ich kiedyś moje koleżanki z klasy jakby chciały. Uczyli-

śmy się w szkole o polskich tańcach – są zupełnie inne niż tatarskie. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

– *Co to za miejsce?* (A.M.-S.).

– Tam puchary są – puchary dla szkoły.

– *Możesz mi o nim opowiedzieć?* (A.M.-S.)

– (...) Wygrałem mistrzostwo Polski – dwa razy. Jestem dwukrotnym mistrzem Polski w zapasach. W kategorii 60 i 55 kilogramów. Już długo, bo 10 lat trenuję. Zacząłem, jak miałem 5 lat. Chodziłem na treningi, pompki robiłem – bo mój ojciec trenował boks i zapasy. Dlatego chciał żebyśmy też trenowali. Czemu nie. Mój brat też trenuje. Z bratem chodzimy na treningi. Z bratem zaczęliśmy. To było w Czeczenii. Później tutaj chodziłem i nic nie osiągnąłem... Nie zabierali mnie na zawody. Teraz starszy jestem i większy trochę. I biorę udział w zawodach. Trener jest bardzo dobry. On z Białorusi jest. Na zawodach to z przeciwnikami walczę, a na treningach to z bratem. My tam nic nie płacimy. Tylko trener, który klub ma – bo takie osiągnięcia mamy. W Niemczech też trenowałem – trzy lata. Tylko tam niedobre treningi były – takie mocne. (Czeczen, 14 lat, W9).

Rozwijanie potencjału indywidualnego dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, jak i włączanie do procesu edukacji ich przynależności kulturowej stanowi ważny czynnik wzmocnienia procesów edukacji i adaptacji, a w szerszej perspektywie integracji tej grupy uczniów. Z badań H. Grzymały-Moszczyńskiej i M. Trojenak (2011) przeprowadzonych wśród młodych mieszkańców ośrodków dla cudzoziemców wynika, że wielu uczniów ze środowiska przymusowych migrantów wyrażało silną potrzebę organizowania i uczestniczenia w wydarzeniach artystycznych i religijnych związanych z ich dziedzictwem kulturowym, które mogłyby stanowić źródło samorozwoju i samorealizacji. Jednak brak wsparcia organizacyjnego w instytucjach, szkole i ośrodku dla uchodźców uniemożliwiało im realizowanie się w tym zakresie.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa potrafili skorzystać z zasobów własnych oraz tych obecnych w najbliższym otoczeniu, które pozwoliły im zapobiec pojawieniu się trudności szkolnych lub je przezwyciężyć. Z perspektywy biograficznej, istotnymi czynnikami konstruującym scenariusze edukacji części osób była zarówno motywacja i praca własna (psychologicznie wspierana przez rodzinę), pomoc rówieśników oraz ze strony szkoły (asystenta międzykulturowego). Własne

predyspozycje osobowościowe, jak i potencjał, który znajdował się w świecie szkoły, pozwolił uczniom poradzić sobie z ogromnym wyzwaniem, jakim jest odnalezienie się w realiach edukacyjnych nowej szkoły, gdzie nauka odbywa się w nieznanym lub znanym w niewielkim stopniu języku.

Warto zauważyć, że wśród osób uczestniczących w badaniach były jednostki w okresie późnego dzieciństwa, wkraczające w wiek dorostania, a także będące już na tym etapie rozwojowym. Zgodnie z koncepcją Eriksona (2000) dzieci w wieku 10–13 lat znajdowały się w okresie, w którym stały przed wyzwaniem rozstrzygnięcia kryzysu produktywność vs. poczucie niższości. Jego pozytywne rozwiązanie wiąże się z poczuciem kompetencji. Cechą znamioną tego okresu rozwojowego jest wykonywanie zadań o charakterze pracy, których zakres i jakość uzależnione są od poczucia kompetencji. Zadania te zastępują czynności związane z zabawą. Doświadczenie w tym okresie licznych trudności i porażek edukacyjnych przy jednocześnie kształtującej się samoocenie, bez wsparcia zewnętrznego może przekraczać wydolność ucznia. To natomiast może wyrażać się za pomocą szeregu trudnych zachowań, np. agresji, zamknięcia w sobie. W tym okresie poczucie kompetencji jest kluczowym elementem konstruowania przez uczniów adekwatnej samooceny (więcej: Erikson 2000). Wykonywane przez dzieci znajdujące się w tym etapie rozwojowym zadania szkolne oraz ich rezultaty mogą mieć istotny wpływ na poczucie kompetencji przez ucznia. Starsi uczestnicy badań (14–15 (–16 lat)), to natomiast osoby znajdujące się w procesie rozstrzygania kryzysu związanego z określeniem własnej tożsamości (tożsamość vs. rozproszenie tożsamości), gdzie główną wartością jest wierność własnym i kulturowym ideom oraz wartościom. Cechą znamioną tego okresu jest stawianie pytań o to kim jestem, dorastanie do podejmowania samodzielnych decyzji życiowych itd. (tamże). Doświadczenie porażek edukacyjnych i wiążące się z tym poczucie gorszości oraz naznaczenia mogą mieć negatywny wpływ na kształtującą się tożsamość młodych ludzi.

Odkrywanie i wzmacnianie zasobów odpornościowych dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji w świecie szkoły pozwala zmniejszyć ryzyko pojawiania się trudności szkolnych, występowanie zachowań społecznych, co więcej, generuje transferowalne kompetencje do wykorzystania zarówno aktualnie, jak i w życiu dorosłym (por. Oszwa, Domagała-Zyśk, Knopik, 2017, s. 101).

4.7.4. Podsumowanie

Szkoła jest instytucją, której zadaniem jest wspieranie wielopłaszczyznowego rozwoju dzieci i młodzieży. Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji uczestniczący w badaniach w momencie przekroczenia progu polskich szkół rozpoczęli funkcjonowanie w roli ucznia/uczennicy w nowej rzeczywistości. W naturalny sposób wnieśli ze sobą do polskich szkół bagaż doświadczeń zgromadzonych w kraju pochodzenia i tym samym szereg przyzwyczajzeń i nawyków charakterystycznych dla tamtejszych systemów edukacji. W momencie rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego w Polsce, wkroczyli oni do placówek, których etos, znacznie bardziej niż w krajach pochodzenia, naznaczony jest neoliberalną ideologią, zgodnie z którą uczeń postrzegany jest w kategoriach kapitału ludzkiego. A to obliguje do ciągłego poddawania się ocenie, poprzez uczestnictwo w szeregu sprawdzianów (w tym egzaminów), służących sprawdzaniu wiedzy i umiejętności niezbędnych do odnalezienia się w przyszłości na rynku pracy.

Analizy prowadzone w tym podrozdziale umożliwiają postawienie hipotezy, że (re)konstruowanie roli ucznia przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów dokonuje się w czasie i jest naznaczone brakiem wystarczającego przygotowania do rozpoczęcia nauki w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, w szczególności w zakresie komunikowania się za pomocą języka polskiego jako obcego. Konsekwencją tego stanu rzeczy stanowi doświadczanie szkolnych trudności. Warunkiem włączenia do społeczności uczniowskiej i pełnego realizowania się w roli ucznia jest rozwinięcie kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim umożliwiających swobodną komunikację oraz wypracowanie sposobów radzenia sobie z nauką.

Narracje dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach wskazują na to, że rozpoczęli oni wypełnianie obowiązku szkolnego bez wcześniejszego przygotowania językowego lub z niewielkim przygotowaniem. Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców był światem, w którym część uczniów uczęszczała na zajęcia z języka polskiego jako obcego, nabywając tam podstawy znajomości języka dominującego nowego kraju pobytu. Tylko jedna dziewczyna, której matka ma polskie korzenie, w momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole potrafiła komunikować się w za pomocą języka polskiego. W trajektorie życiowej kilku osób uczestniczących w badaniach wpisywało się doświadczenie

kilkukrotnej zmiany kraju edukacji. Dla tych osób Polska była pierwszym krajem na uchodźstwie, potem realizowały one obowiązek szkolny w placówkach zlokalizowanych na terenie Europy Zachodniej (Holandia, Niemcy). Następnie, z różnych przyczyn, oni i ich rodziny wrócili do Polski.

Analiza materiału empirycznego pokazuje, że uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa nie uczestniczyli w dodatkowych zajęciach z języka polskiego jako obcego, które zgodnie z obowiązującym w Polsce prawodawstwem można zorganizować na terenie szkoły (na wniosek dyrekcji). Brak lub niskie kompetencje językowe stanowiły poważną barierę dla aktywnej partycypacji w zajęciach lekcyjnych. Uniemożliwiały również wyrażanie swoich myśli, poglądów, utrudniały komunikację z nauczycielami oraz społecznością klasy i tym samym nie pozwalały na uruchomienie procesów pozwalających na wkroczenie do kręgu Oni.

Relacje części uczniów ze środowiska przymusowych migrantów pokazały, że brak lub niskie kompetencje językowe generowały wysoki poziom stresu oraz powodowały poważne trudności szkolne, które wiązały się z ryzykiem drugoroczności. Tylko jedna z osób uczestniczących w badaniach brała udział w zajęciach wyrównawczych organizowanych na mocy polskiego prawodawstwa oświatowego. Pozostali uczniowie starali się je przezwyciężyć samodzielnie. W związku z ich indywidualnymi decyzjami nie zwracali się o wsparcie do nauczycieli i rówieśników. W niektórych przypadkach brak szukania pomocy u nauczycieli wiązał się z obawą o ich reakcje na doświadczane trudności szkolne. W toku enkulturacji/socjalizacji człowiek nabywa kompetencje dotyczące korzystania z sieci wsparcia. Znacząca jest tu zdolność identyfikowania potencjalnych źródeł pomocy, skrypty poznawcze określające sytuacje, w których korzystanie z niej jest uzasadnione i dopuszczalne oraz zdolność i wola przyjmowania wsparcia ze strony innych osób. Wzory kulturowe charakterystyczne dla różnych kultur mogą różnicować modele korzystania ze wsparcia ze strony kobiet i mężczyzn oraz osób o różnym statusie społecznym.

Wątek indywidualizacji wybranych elementów procesu edukacyjnego, w bardzo wąskim zakresie (np. indywidualizowanie wymagań szkolnych i oceniania) pojawił się w wypowiedziach pojedynczych osób. Z perspektywy dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji rozwiązania, które służyły indywidualizacji nauki, miały spontaniczny i incydentalny

charakter. Polegały one na umożliwieniu im przez nauczyciela napisania krótszej pracy domowej oraz opanowania mniejszego zakresu wyrazów na egzaminie ósmoklasisty.

Wspieranie uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w zakresie wyrównywania zaległości edukacyjnych, w celu zapobiegania pogłębianiu się trudności szkolnych, drugoroczności oraz ekskluzji edukacyjnej i społecznej, jest niezwykle ważnym elementem pracy szkoły. Osoby ze środowiska uchodźczego to bardzo często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego też priorytetem jest rozpoznawanie ich mocnych i słabych stron oraz projektowanie działań wspierających i pomocowych przez zespół nauczycieli i/lub w poradni psychologiczno-pedagogicznej (w zależności od indywidualnej sytuacji ucznia).

Istnieje szereg czynników, które umożliwią jednostce odnalezienie się, funkcjonowanie oraz rozwój osobowy w warunkach wyzwań i trudności. Zasoby odpornościowe jednostki (*resilience*), czyli czynniki osobowościowe, społeczne, rodzinne itd. oraz umiejętność korzystania z nich sprawiają, że niektóre osoby szybciej odnajdują się w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Dobre samopoczucie, zadowolenie z życia oraz umiejętne wypełnianie oczekiwań społecznych sprawiają, że dzieci i młodzież są w stanie zachować elastyczność działania i w skuteczny sposób radzić sobie ze zmianami, nowymi wyzwaniami, stresem, traumami i stratami, których w większym lub mniejszym stopniu doświadczają w trakcie swojego życia. Przejawami adaptacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym są głównie relatywnie dobre/pozytywne wyniki w nauce (rozpatrywane w kontekście możliwości i sytuacji każdego ucznia), powiązane z poczuciem kompetencji i produktywności, pozytywne relacje rówieśnicze oraz kształtowanie się tożsamości jednostki w oparciu wartości indywidualne i kulturowe.

Z perspektywy licznej grupy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów początek edukacji w nowym języku stanowił duże wyzwanie, jednak zdołali oni sobie poradzić z napotkanymi trudnościami dzięki następującym czynnikom: silna motywacja do nauki i praca własna (w tym psychologiczne wsparcie rodziny), pomoc rówieśników oraz wsparcie ze strony szkoły (w postaci współpracy z asystentem międzykulturowym). Narracje tych uczestników badań, którzy osiągnęli bardzo dobre wyniki w nauce pokazują, że silna motywacja wewnętrzna, połączona ze wsparciem rodziny, była głównym motorem

ich sukcesu. Pomoc rówieśnicza z perspektywy uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, mimo faktu, iż w większości przypadków miała incydentalny charakter, stanowiła ważne źródło wsparcia w toku edukacji. W przypadku jednego ucznia wsparcie rówieśnicze miało cechy spontanicznie zainicjowanego mentoringu rówieśniczego. Bez względu na charakter otrzymanej pomocy dzieci i młodzież uczestniczący w badaniach zwracali uwagę na to, że klasa, do której uczęszczali, służyła pomocą swoim rówieśnikom ze środowiska przymusowych migrantów mimo iż nie prosili oni o tę pomoc. Tylko w jednej narracji pojawiły się informacje świadczące o niechęci do udzielania pomocy uczniom doświadczającym przymusowej migracji ze strony klasy. W tym przypadku chodziło o nieudzielenie pomocy przez Swoich. Wiązało się to z brakiem możliwości równoległej pracy na zajęciach nad zadaniami zleconymi przez nauczycieli oraz wspierania innych. Część osób zwracała także uwagę na to, że odnalezienie się w świecie nowej szkoły stało się prostsze dzięki wsparciu pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego zatrudnionego na terenie placówki.

Szkoły, na których etos wpływa ideologia neoliberalna, koncentrują się głównie na wykonywaniu zadań i mierzeniu rezultatów osiągniętych przez uczniów. Niejednokrotnie na margines schodzą więc działania na rzecz zaspokajania potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży w zróżnicowanej społeczności oraz dbałość o ich dobrostan psychiczny. Dlatego też trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że świat współczesnych szkół nie jest odpowiednią przestrzenią dla uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji, którzy w przedemigracyjnej fazie doświadczali w większym lub mniejszym stopniu traumatycznych wydarzeń i gwałtownie stanęli przed szeregiem nowych, nie do końca przewidzianych wyzwań (więcej: Sellars, 2020, s. 52–66). Znajduje to potwierdzenie w wielu koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych, w których pierwszoplanowymi wartościami są miłość i troska (np. J. Korczaka).

Praca z grupą zróżnicowaną kulturowo wiąże się z wieloma wyzwaniami oraz cechuje się dużą dozą nieprzewidywalności. Wymaga ona od nauczycieli otwartych postaw, rozległej wiedzy (międzykulturowej, metodycznej) oraz wielu umiejętności. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej trudno jest uzyskać wykształcenie, które można uznać za wystarczające. Tym samym nie istnieje jeden uniwersalny model programowy

i metodyczny, który umożliwiłby radzenie sobie we wszystkich sytuacjach pojawiających się na stykach kultur (Młynarczuk-Sokołowska, 2017, s. 142). Można mówić natomiast o kompetencjach, którymi powinien dysponować każdy nauczyciel rozpoczynający pracę zawodową. Bez wątplenia ich podstawę powinna stanowić gotowość do realizacji edukacji w kontekście międzykulturowym (Lewowicki, 2008, s. 23), wrażliwość na odmiennność, ogólna wiedza na temat specyfiki sytuacji poszczególnych grup uczniów, którzy wchodzi w skład klas zróżnicowanych kulturowo (uczniowie z rodzin imigrantów ekonomicznych, przymusowych, mniejszości narodowe itd.) oraz znajomość metodyki pracy z heterogenicznym zespołem (metody i formy pracy, zasady i możliwości indywidualizowania procesu edukacji itd.). Niezwykle ważne jest również przyjęcie postawy mediatora międzykulturowego, czyli osoby, która będzie wspierać dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa w poruszaniu się po świecie polskiej szkoły, z uwzględnieniem różnic i podobieństw międzykulturowych (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, s. 228). Istotne jest to, aby mieć świadomość możliwości prawnych wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w trakcie edukacji szkolnej. Wymogiem współczesnego świata jest ustawiczne rozwijanie kompetencji osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną, w dialogowej relacji nabywania wiedzy teoretycznej oraz praktycznych doświadczeń, w toku procesu uczenia się przez całe życie oraz samokształcenia.

Efektywna praca z uczniami z doświadczeniem migracji w grupie zróżnicowanej kulturowo wymaga projektowania procesu edukacyjnego na podstawie diagnozy potrzeb poszczególnych uczniów, co narzuca potrzebę spojrzenia na ucznia jako na niepowtarzalny byt, który cechuje się własnym charakterem, tożsamością oraz niepowtarzalną biografią. Należy pamiętać, że grupa uczniów z doświadczeniem uchodźstwa nie jest jednorodna. Część osób nie byłaby w stanie poradzić sobie w polskim systemie edukacji bez indywidualizacji treści kształcenia, wymagań szkolnych oraz procesu oceniania cząstkowego i końcowego. Dlatego też w warunkach ryzyka negatywnej adaptacji i wykluczenia edukacyjnego, a następnie społecznego, nie należy zapominać o wspieraniu zasobów, kompetencji i osiągnięć dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa. Jest to szczególnie istotne w kontekście realizacji stojących przed nimi zadań rozwojowych oraz budowania satysfakcji z funkcjonowania w społecznym świecie szkoły. Trzeba pamiętać o tym, że wielokrotnie przymusowi

migranci to uczniowie, którzy w warunkach uzyskania wsparcia ze strony szkół mogliby rozwijać swoje indywidualne i tym samym wiele zaproponować swoim rówieśnikom. Oznacza to, że do świata szkoły mogliby wnieść odmienne kompetencje kulturowe, religijne, znajomość obcych języków, indywidualne zainteresowania i uzdolnienia.

Jak pisze Jan Łuczyński (2011b), powszechnie uważa się, że jakość edukacji mierzona wynikami nauczania zależy przede wszystkim od pracy nauczycieli, ich przygotowania do zawodu, wiedzy, umiejętności i zaangażowania w działania zawodowe. Dlatego też ogromny nacisk wywierany jest na przedstawicieli tej grupy zawodowej, a także często obwinia się ich za niedostateczne osiągnięcia uczniów. Niejednokrotnie wyniki pracy szkoły uzasadnia się zachowaniem oraz cechami uczniów. Zwraca się uwagę na ich niewystarczającą motywację do nauki, brak zdolności czy przygotowania na wcześniejszych etapach edukacji. Mówi się o zbyt skąpych środkach materialnych przeznaczonych na oświatę i niewielkim zaangażowaniu rodziców w sprawę edukacji ich dzieci. Rzadziej dostrzega się rolę szerszego kontekstu, w którym zachodzi proces edukacyjny, czyli szkoły jako organizacji, systemu edukacyjnego państwa oraz otoczenia systemu. Najmniej widocznym czynnikiem, odgrywającym znaczącą rolę w osiąganiu znakomitych rezultatów w edukacji, jest sposób kierowania tą instytucją społeczną (Łuczyński, 2011b). Istotne jest zatem rozwijanie polityki oświatowej wpierającej procesy edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa. I tym samym na poziomie szkół oraz zespołów zarządzających nimi, opracowanie całościowej koncepcji ich funkcjonowania, która będzie włączać, optymalizować edukację i integrację uczniów ze środowisk przymusowych migrantów. Należy to potraktować jako priorytet dlatego, że kontakt, jaki ta grupa uczniów będzie miała początkowo ze społeczeństwem przyjmującym, rozpoczyna się w momencie przekroczenia progu polskiej szkoły (więcej: Sellars, 2000, s. 26–30). Z perspektywy uczniów w których biografie bezpowrotnie wpisały się trudne doświadczenia z kraju pochodzenia, gwałtowna zmiana miejsca zamieszkania, towarzyszące jej poczucie wykorzenia, straty/pozostawienia ważnych osób (np. rodziny, rówieśników), każde pozytywne doświadczenie (np. bycia mile widzianym i wspieranym w szkole), w nowym kraju pobytu może mieć kluczowe znaczenie dla konstruowania dalszych trajektorii życiowych (np. edukacja, relacje społeczne).

4.8. W roli rówieśnika: wytwarzanie wspólnego rówieśniczego świata czy egzystowanie w ochronnej enklawie Swoich?

4.8.1. Wprowadzenie

Celem podrozdziału jest przyjrzenie się temu, jak dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa (re)konstruuje rolę rówieśnika w polskiej szkole, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki relacji rówieśniczych zachodzących w klasie. Na potrzeby analiz zawartych w tej części książki zostały wyodrębnione następujące pojęcia uczulające, które stanowiły główne kategorie analityczne: (re)konstruowanie roli rówieśnika, znaczenie Swoich/Obcych/Innych, charakter klasowych relacji rówieśniczych. Zarówno treści zdjęć wykonanych w przestrzeni i otoczeniu szkoły przez uczestników badań oraz ich relacje stanowią podstawę prezentowanych analiz. Specyfika relacji rówieśniczych konstruowanych przez uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji jest wynikiem procesów dokonujących się na przestrzeni czasu, które w naturalny sposób rozpoczęły się w momencie dołączenia przez nich do istniejącej już wspólnoty klasowej oraz rozpoczęciem wypełniania roli ucznia (więcej: 4.5. *Początki w nowej szkole...*, 4.7. *Uczestnictwo w edukacji w polskiej szkole...*).

4.8.2. Specyfika relacji rówieśniczych konstruowanych w przestrzeni szkoły

Rozpoczęcie nauki w nowej szkole wiąże się ze stawianiem się uczniem oraz rówieśnikiem/rówieśniczką (kolegą/koleżanką, przyjacielem/przyjaciółką). Z założenia uczeń jest uczestnikiem nie tylko instytucji, ale również świata uczniowskiej grupy rówieśniczej. Formalne i nieformalne grupy rówieśnicze tworzą kulturę zachowywania się (por. Mikiewicz, 2008, s. 88–106). Rola rówieśnika podobnie jak rola ucznia cechuje się pewnymi oczekiwaniami, prawami i obowiązkami wobec siebie, Innych i szkoły. Wraz ze wzrastaniem dzieci i młodzieży konstruowanie społecznego świata rówieśników zaczyna zajmować coraz istotniejsze miejsce w życiu jednostki. Świat ten w pewnym momencie sytuuje się w centrum jej aktywności. To tworzy sytuację, że uczniowie znacznie więcej czasu spędzają z rówieśnikami i tym samym mniej z dorosłymi, w tym także z najbliższą rodziną.

Dzieci i młodzież przynoszą do szkoły pewne nawyki w postrzeganiu świata, wzory zachowania, wartości i normy (tamże). Świat rówieśników jest niezwykle istotną rzeczywistością w procesie rozwoju jednostki. Z tego właśnie świata uczeń czerpie wzory postępowania, kształtuje swój stosunek do nauki i nauczycieli, uczy się, jak powinien postępować z uczniami innej płci, jak spędzać wolny czas itp. (tamże). W rówieśniczej rzeczywistości przekazywana jest wiedza o rolach społecznych, o sposobach radzenia sobie z trudnościami, konstruowany jest stosunek do uniwersalnych i kulturowych wartości, do Obcych/Innych, zachowań ryzykownych, własnego zdrowia, zagrożeń społecznych itd. Oddziaływania rówieśnicze mają spontaniczny charakter i zachodzą bez udziału osób dorosłych. Zdarza się, że są one zaskakujące dla rodziców/opiekunów dzieci i nieraz nieakceptowane przez nich.

Z perspektywy wspierania uczniów z doświadczeniem uchodźstwa rówieśnicy przynależący do społeczeństwa przyjmującego mogą stanowić ważną grupę wsparcia. Pełnić rolę przewodników po nowej rzeczywistości szkolnej oraz kraju, wprowadzać w świat kultury nowej szkoły, wspierać proces uczenia się języka polskiego jako obcego, radzenia sobie z wyzwaniem edukacji szkolnej itd. (zob. 4.7.3. *Zasoby odpornościowe dzieci i młodzieży w toku edukacji szkolnej...*). Dla dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów grupa rówieśnicza konstruowana przez Swoich może stanowić ważne środowisko wsparcia, szczególnie w początkowym okresie nauki w nowej szkole, dawać poczucie bezpieczeństwa, psychologicznego azylu oraz pomagać w radzeniu sobie z wyzwaniami pojawiającymi się w nowej rzeczywistości. Z punktu widzenia psychologii rozwojowej dzieci i młodzież uczestniczący w badaniach (osoby w wieku 10–14 (–16) lat) to jednostki, dla których grupa rówieśnicza zaczyna odgrywać lub pełni już priorytetową rolę. I tu nasuwa się pytanie, jak wyglądają relacje rówieśnicze dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa w przestrzeni szkoły?

Dostęp człowieka do rzeczywistości odbywa się poprzez język podtrzymywany przez dyskursywne wzorce i praktyki (więcej: Potter, Wetherell, 1996). Dyskursy obejmują wszystkie rodzaje wypowiedzi – ustne i pisemne – i razem pełnią funkcję repertuaru interpretacyjnego, z którego osoba może oglądać świat. Wiedza i koncepcja rzeczywistości nie są lustrzanymi odbiciami świata, ale raczej produktami ludzkiego kategoryzowania (więcej: Burr, 1995).

Podstawą konstruktywnych, partnerskich relacji interpersonalnych jest umiejętność komunikowania się. Komunikacja interpersonalna zachodzi

w warunkach kontaktów interpersonalnych. Jest więc czymś, co wydarza się pomiędzy ludźmi, a nie czymś, co jedna osoba czyni drugiej (Gudykunst, Kim Young Yun, 2019, s. 45). Podczas komunikacji z osobami przynależącymi do odmiennych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Ta konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach kulturowych partnerów interakcji albo źródłem frustracji lub gratyfikacji. Relacje rówieśnicze w międzykulturowej przestrzeni szkoły (jak i innych), różnią się od siebie w zależności od stopnia obcości i/lub zaznajomienia charakteryzującego interakcję. Dlatego też niektóre relacje cechuje wyższy poziom obcości, a inny niższy (tamże, s. 506).

W trakcie powstawania relacji międzykulturowych w mniej lub bardziej świadomy sposób wykorzystywane są trzy rodzaje danych, dzięki którym konstruowane są przewidywania na temat zachowań poszczególnych stron. Są to dane kulturowe (określony sposób zachowania zgodny z postulatami, normami i wartościami danej kultury); dane socjologiczne (przynależność grupowa, aspiracje społeczne); poziom psychologiczny (cechy indywidualnych osób, różnice i podobieństwa tych osób do innych jednostek należących do tej samej grupy kulturowej) (tamże, s. 495).

Z narracji dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów wynika, że w niektórych przypadkach nawiązywanie relacji rówieśniczych odbywało się szybko i spontanicznie. W innych wymagało czasu, rozwijania własnych kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim oraz wiązało się z doświadczeniem bycia Innym/Obcym. W pojedynczych przypadkach wymagało podejmowania działań mających na celu gruntowanie swojej pozycji za pomocą użycia siły. Wypowiedzi uczniów uczestniczących w badaniach jednoznacznie wskazują na pozytywne postrzeganie polskich szkół oraz społeczności klas do których przynależeli, mimo sygnalizowanych trudnych sytuacji mających miejsce na początku realizacji obowiązku szkolnego. Postrzeganie polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów zostało ukształtowane pod wpływem doświadczeń nabywanych w toku relacji z rówieśnikami z tej samej klasy. Istotnym czynnikiem ich konstruowania była gotowość uczniów ze społeczeństwa przyjmującego do wspierania swoich koleżanek i kolegów doświadczających uchodźstwa (4.5.2. *Stawianie się członkiem nowej społeczności klasowej...*).

Moja klasa jest dobra, przyjacielska, dobra. Bo to rzadko – bo ja widzę inne klasy. (Czeczen, 13 lat, W13).

Lubię tę szkołę, bo tu... uczę się tu i mam koleżanki. I mi się wydaje, że mam najlepszą klasę ze wszystkich VIII klas (...). Bo klasa „A” jest sportowa i są tu dziewczyny... (Ukrainka, 14 lat, W6).

Dzieci z mojej klasy są miłe. Jak jestem smutna, to mnie ktoś pociesza. Dzieci z mojej klasy traktują obcokrajowców normalnie, tak jak polskie dzieci. Jak trzeba, to pomagają im. (Czeczenka, 12 lat, W4).

Analiza narracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji dotyczących konstruowania relacji rówieśniczych w świecie szkoły pokazuje, że interakcje zachodzące pomiędzy uczniami przynależącymi do grupy większościowej a przymusowymi migrantami różniły się od siebie charakterem, częstotliwością, intensywnością oraz specyfiką występujących więzi. Czynnikiem wpływającym na charakter relacji był poziom obcości i/lub zaznajomienia charakteryzujący partnerów interakcji, który wiązał się z dysponowaniem danymi kulturowymi, socjologicznymi, psychologicznymi do konstruowania przewidywań na temat zachowań partnerów interakcji.

W toku procesu porównywania, biorąc pod uwagę doświadczenia przymusowych migrantów dotyczące relacji rówieśniczych zachodzących w przestrzeni szkoły, a także poza nią, za kryterium różnicowania przyjmując **specyfikę więzi między uczniami** oraz **kierunki, częstotliwość i intensywność zachodzących interakcji**, można wyróżnić zaprezentowane poniżej typy relacji społecznych.

Scharakteryzowane typy relacji można traktować jako następujące po sobie, na przestrzeni czasu, etapy integracji rówieśniczej, które według koncepcji Arnolda van Geppa korespondują z procesem przejścia, kończącym się uzyskaniem nowego statusu (4.5.2. *Stawnie się członkiem nowej społeczności klasowej...*). Proces ten konstruuje następujące fazy: preliminarne (wyłączenie jednostki z jej dotychczasowego statusu, separacja); liminalna, (stan przejściowy/marginalny gdy jednostka czasowo jest pozbawiona statusu); postliminalna, (włączenie, integracja, polegająca na przysposobieniu sobie statusu nowego). W relacjach konstruowanych przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów widoczne jest ustawiczne funkcjonowanie na pograniczu (Nikitorowicz, 1999, s. 17), z różnym stopniem zaangażowania w tworzenie wspólnego świata rówieśniczego.

Relacje sytuujące się w ochronnym mikroświecie Swoich (etap wyłączenia, separacji): są to relacje skoncentrowane głównie na interakcjach pomiędzy osobami przynależącymi do środowiska migracyjnego (kontekst przymusowej i ekonomicznej migracji). Tego typu relacje zachodzą pomiędzy osobami podobnymi do siebie pod pewnymi względami (np. sytuacja życiowa, przynależność narodowa, etniczna, znajomość tego samego/tych samych lub wspólnego/wspólnych języków komunikacji itd.), w związku z tym są one zaliczane do kręgu Swoich. Swoi ze względu na występujące podobieństwa są przewidywalni (zob. dane wykorzystywane w toku interakcji międzykulturowych), nie wzbudzają lęku ani strachu i tym samym w naturalny sposób zapewniają psychologiczne wsparcie (o czym była już mowa we wcześniejszych podrozdziałach). Z narracji części dzieci i młodzieży uczestniczących w badaniach wynika, że funkcjonowali oni obok uczniów przynależących do grupy większościowej. W codzienności szkoły w spontaniczny sposób został więc **wyodrębniony mikroświat osób z doświadczeniem migracji** oraz **mikroświat uczniów polskiej narodowości**, podzielone granicą **My i Oni**.

Dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa konstruujący tego typu relacje większość czasu spędzanego w szkole przebywali w otoczeniu Swoich (siedzieli z nimi w szkolnej ławce, spędzali czas podczas przerw międzylekcyjnych), a także poza szkołą (po lekcjach, w weekendy itp.). Tej grupie uczniów towarzystwo Swoich dawało poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, obniżało poziom stresu związanego z uczestnictwem w edukacji oraz doświadczaniem szkolnej codzienności. Działo się to przede wszystkim za sprawą podobieństw pomiędzy uczniami oraz łatwości komunikowania się za pomocą wspólnego języka/języków (np. rosyjskiego, ukraińskiego, czeczeńskiego). Uczniowie z doświadczeniem migracji należący do tej grupy mieli wspólne cele i w związku z tym podejmowali różnego rodzaju aktywności.

Osoby nawiązujące relacje **sytuujące się w ochronnym mikroświecie Swoich konstruowały** spontaniczne i powierzchowne interakcje z uczniami przynależącymi do grupy większościowej, o różnej częstotliwości. W mniejszym lub większym stopniu odczuwali i uświadamiali sobie lukę w zakresie interakcji z osobami polskiej narodowości. Ich relacje z polskimi rówieśnikami były konstruowane w nawiązaniu do norm i zachowań wynikających z pełnienia roli ucznia (powinności, obowiązki). Więzy pomiędzy polskimi uczniami

a uczniami ze środowiska uchodźczego nie stanowiły fundamentu tego typu relacji. Do kontaktu z uczniami ze społeczeństwa przyjmującego dochodziło głównie podczas zajęć lekcyjnych, np. wspólnie wykonywanego zadania zaleconego przez nauczyciela. Podczas przerw międzylekcyjnych interakcje z Polakami zachodziły incydentalnie i cechowała je zróżnicowana częstotliwość. Zazwyczaj były wynikiem przypadkowego spotkania w tym samym miejscu i czasie, np. przyszkolny plac zabaw, szkolne boisko czy korytarz. Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa, którzy konstruowali tego typu relacje, nie uczestniczyli zazwyczaj w szkolnych uroczystościach i imprezach. Relacje należące do tej grupy były wytwarzane przez osoby o niskich kompetencjach komunikacyjnych w zakresie porozumiewania się za pomocą języka polskiego jako obcego, co stanowiło barierę w interakcjach z uczniami przynależącymi do większości, świadomego wyboru lub były konsekwencją cech osobowościowych uczniów ze środowiska przymusowych migrantów.

Relacje zachodzące w ochronnym mikroświecie Swoich nie sprzyjały integracji, międzykulturowemu uczeniu się oraz wytwarzaniu wspólnoty uczniowskiej. Grupa/grupy uczniów nawiązujące tego typu relacje mogą przypominać enklawy funkcjonujące w izolacji i zamknięciu. Zamierzone lub niezamierzone wyizolowanie ze wspólnoty klasowej, związane z niskimi kompetencjami komunikacyjnymi w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, poczuciem odmienności wynikającym z przynależności kulturowej oraz niepowodzeń szkolnych, może wiązać się z występowaniem reakcji obronnych w postaci gloryfikowania własnej wspólnoty, a także sprzyja integracji różnych wspólnot migracyjnych, co w rezultacie powoduje tworzenie grupy migracyjnej, która składa się z odmiennych kultur, ale posiada wspólne poczucie odmienności (Marchwacka, 2009, s. 148). Uczniowie, dla których znamienne były tego typu relacje (jako dominujące), tworzyli relatywnie niewielką grupę osób wśród uczestników badań.

Zdjęcie: strefa wolnego Internetu (korytarz szkolny)

– I Ilia w piątek po czwartej godzinie szedł do domu – bo on nie ma religii i jest muzułmaninem. I jeszcze tak było, że on gdzieś tam jeszcze chodził ze swoimi kolegami. I ja po prostu siedziałem dwadzieścia minut pod salą. I to było bardzo długo. I przez to tak zapamiętałem korytarz ten czy strefę wolnego Internetu, że tam było można szybciej te dwadzieścia minut przeczekać (...).

I tam przychodzę, i ktoś siedzi w Facebooku coś pisze. Jak tam przychodźmy po dwóch, po trzech, to rozmawiamy razem. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Zdjęcie: korytarz z szafkami

Bo ja tam lubię siedzieć i rozmawiać (...). Lubimy tam siedzieć z Fatimą. Rozmawiamy po rosyjsku. (...). Na przerwach (...). Tylko z Fatimą. (Ukrainka, 15 lat, W3).

Zdjęcie: huśtawka na szkolnym placu zabaw

Bardzo lubię się huśtać. Jeśli chodzi o przerwy – to zawsze (...). Rozmawiam z koleżankami (...). Alina, Hatidża, Milana, Khava. Alina jest z Ukrainy, a Hatidża jest moją siostrą i też jest z Krymu. Milana jest z Czechenii (...). Na przerwach z nimi. (Tatarka krymska, 10 lat, W15).

Jednostki konstruujące relacje sytuujące się w ochronnym mikroświecie Swoich na skutek samorozwoju oraz nauki języka polskiego jako obcego, mogą jednak wykroczyć poza tę grupę, nawiązując znacznie bardziej zaawansowane relacje z rówieśnikami polskiej narodowości. Istotnym czynnikiem w tym procesie może być wzajemne poznawanie się uczniów i tym samym osvajanie, które stanowi pomost do konstruowania relacji zachodzących na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych. Dokonuje się to równoległe ze zmianą statusu ucznia z nowicjusza na członka nowej społeczności klasowej (więcej: 4.5.2. *Stawanie się członkiem nowej społeczności klasowej...*).

Relacje wytwarzane na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych (stan przejściowy, marginalny): ten typ relacji cechuje to, że społeczne światy Swoich (osób przynależących do środowiska migracyjnego) oraz Innych, rówieśników polskiej narodowości (osób inkulturowanych w polskiej kulturze, sprawnie komunikujących się za pomocą języka polskiego, wyznających za zwyczaj chrześcijaństwo itd.), przenikają się w toku inicjowanych aktywności podejmowanych przez przedstawicieli obu grup. Jednak nie stanowią (jeszcze) wspólnego świata. Funkcjonowanie na pograniczu daje możliwość wzajemnego zrozumienia się przez osoby różniące się od siebie (ich sytuacji życiowej, przynależności kulturowej itd.). Wychodzenie na pogranicze światów stwarza możliwość konfliktów, ale daje również szansę konstruowania więzi międzyludzkich pomimo różnic kulturowych, społecznych oraz interpersonalnych/psychologicznych (Nikitorowicz, 1999, s. 17).

Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa należący do tej grupy byli (już) gotowi do wychodzenia na pogranicze interakcyjne, dzięki wystarczającym umiejętnościom komunikacyjnym, cechom osobowościowym, swoim zainteresowaniom, pasjom itd., choć towarzyszyły im jeszcze pewne obawy (np. przed odrzuceniem). Pogranicze interakcyjne jest płaszczyzną dialogu, koleżeńskich interakcji pomiędzy uczniami przynależącymi do grupy większościowej a tymi, którzy wywodzą się ze środowiska migracyjnego i uczęszczają do tej samej klasy oraz innych klas, z tej samej szkoły. Relacje te charakteryzowała powtarzalność o zróżnicowanej częstotliwości i intensywności. Ich występowanie wiązało się z korzystaniem ze wsparcia uczniów ze środowiska przymusowych migrantów przez polskich rówieśników, w toku procesu uczenia się oraz podczas wspólnego spędzania przerw, np. gra w piłkę na boisku szkolnym, spędzanie czasu na placu zabaw, korytarzu szkolnym itd. Cechowały je więc wspólne aktywności i cele. W trakcie podejmowanych działań uczniowie mieli możliwość wzajemnego poznawania się w zakresie interpersonalnym (zainteresowania, pasje, mocne i słabe strony), jak i kulturowym i religijnym (podobieństwa, różnice). Nie zawsze jednak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów nawiązujący tego typu relacje uczestniczyli we wspólnych uroczystościach i imprezach szkolnych, co mogło wiązać się m.in. z interpretacją wyznawanej religii (głównie islam) oraz brakiem wypracowanej strategii radzenia sobie w tego typu sytuacjach. Pogranicze interakcyjne stwarza możliwość przewartościowywania zasłyszanych sądów na temat poszczególnych stron interakcji oraz stereotypów i uprzedzeń, którymi są one obarczone. Uczy to więc partnerów interakcji współpracy, współdziałania, życzliwości i otwartości (tamże). Ten typ relacji ukształtował się po osiągnięciu gotowości wyjścia poza bezpieczną enklawę swoich i był najbardziej charakterystyczny dla większości uczniów uczestniczących w badaniach.

Wszyscy moi koledzy tutaj są. Polscy też. I na przerwach razem chodzimy na boisko, na plac zabaw. Wszyscy są ok. I fajnie jest. (Czeczen, 14 lat, W9).

Zdjęcie: szkolny plac zabaw

Lubię być na placu zabaw. I z Olgą huśtam się. Z Julką i Patrycją (...). Po lekcjach to z dziewczynami z ośrodka bawimy się, chodzimy na rolki, do sklepu. (Czeczenka, 12 lat, W12).

Ja nie spotykam się z Polkami. Ja po prostu siedzę w domu albo spotykam się z innymi koleżankami mojej narodowości albo innych narodowości, co po rosyjsku mówią (...). Takie mam koleżanki. Kontakt z Polakami jest dobry, ale ja nie chcę z nimi za dużo czasu spędzać (...). Bo ja nie wiem, czy ja mogę z nimi za dużo gadać. Bo ja myślę, że jeśli ja będę za dużo ich zagadywać, to oni nie będą już się ze mną kolegować. (Tatarka krymska, 11 lat, W14).

Cieszę się, że trafiłam do takiej klasy. Wczoraj był bal. Bal ósmoklasisty. Tylko ja z dziewczyn byłam... (chodzi o koleżanki ze środowiska migracyjnego – uzup. A.M.-S.). I miałam takie buty na obcasie, i teraz wszystko mnie boli. Wczoraj nie mogłam chodzić (...). Dziewczyny są mużułmankami i nie przyszły. (Ukrainka, 14 lat, W6).

Relacje zachodzące na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych dzięki wzajemnemu uczeniu się i poznawaniu mają ogromny potencjał. Cechuje je występowanie pewnych więzi między uczniami, dlatego mogą one stanowić początek wytwarzania wspólnego świata, osadzonego w realiach danej szkoły. Relacje te mogą poszerzać swój zasięg wychodząc poza instytucjonalne ramy szkoły. I tu należy zwrócić uwagę na fakt, że konstruowanie wspólnoty wymaga czasu i wypracowywania strategii radzenia sobie w warunkach różnic międzyludzkich i międzykulturowych.

Ostatnia z zaprezentowanych wypowiedzi (W6) pokazuje, że jedna z dziewczyn uczestniczących w badaniach, która w momencie ich realizacji nawiązywała relacje rówieśnicze zachodzące na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych, zdecydowała się na udział w balu ósmoklasisty, mimo że jej koleżanki ze środowiska migracyjnego postanowiły nie brać w nim udziału. Można to uznać za wymowną egzemplifikację postawienia kroku na ścieżce konstruowania wspólnego świata. Z drugiej strony warto zauważyć, że koleżanki dziewczyny ze środowiska migracyjnego nie zdecydowały się na udział w balu ósmoklasisty ze względu na wyznawaną religię, islam. Islam sam w sobie nie zabrania udziału w różnego rodzaju imprezach (w tym szkolnych). Przy czym należy pamiętać, że istotny wpływ na zachowania uczniów mają zachowania i decyzje rówieśników (konformistycznie naśladowane) oraz postawy wobec religii ich rodziców. Rodzice dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów przejawiający mocno tradycyjne poglądy i stosunek do religii, mogą nie wyrażać zgody na udział ich dzieci w imprezach klasowych oraz wycieczkach, w szczególności tych, które wiążą się np. z wizytą w kościele lub cerkwi.

Jak pokazują moje doświadczenia związane z wieloletnią pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo, istotne z perspektywy zachowania dobrostanu uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców jest to, żeby wypracować sobie odpowiednie rozwiązania umożliwiające zachowanie wierności własnym wartościom i tradycjom religijnym przy jednoczesnej partycypacji w życiu szkoły. W tym kontekście ważna jest rola nauczycieli oraz asystentów międzykulturowych, ponieważ w interakcji z nimi mogą powstawać rozwiązania oparte na dialogu kultur i religii. Praca w środowisku zróżnicowanym, m.in. w charakterze doradcy międzykulturowego, pozwoliła mi na zainicjowanie szeregu działań, w których uczestniczyli zarówno uczniowie należący do grupy większościowej, jak również dzieci oraz młodzież z doświadczeniem uchodźstwa i ich rodzice (np. wigilia szkolna, Światowy Dzień Uchodźcy). Odbywały się one z poszanowaniem kultury i tradycji oraz potrzeb wszystkich stron. Tego typu spotkania stanowiły płaszczyznę dialogu, dzielenia się wiedzą na temat własnej przynależności kulturowej i religijnej oraz międzykulturowego uczenia się.

Relacje konstruowane we wspólnym rówieśniczym świecie (włączenie, integracja, zyskanie nowego statusu): tę grupę relacji cechuje nieustanne funkcjonowanie na pograniczu myślowym i interakcyjnym (por. Nikitorowicz, 1995, s. 13–15) dzięki czemu możliwe jest konstruowanie świata uczniów, którego podstawą jest wytwarzana przez nich wspólnotowość. Uczniowie którzy nawiązują tego typu relacje w większym lub mniejszym zakresie (już) poznali się wzajemnie, mają wspólne doświadczenia wynikające z pełnienia roli ucznia i rówieśnika (tj. współpracowali ze sobą podczas zajęć lekcyjnych, spędzali wspólnie wolny czas podczas przerw międzylekcyjnych itd.). Dzieci i młodzież nawiązujący tego typu relacje do interakcji rówieśniczych wnoszą niepowtarzalny wymiar własnego istnienia oraz duchowe dziedzictwo własnej grupy etnicznej, narodowej, językowej itd. Na przestrzeni czasu nabyli (już) zdolność do ciągłego egzystowania w sytuacji pogranicza myślowego/psychologicznego i interakcyjnego, wspólnie konstruują swój świat oraz tożsamość, które aktywizują ich do rozwijania własnej świadomości oraz wytwarzania relacji opartych na bliskości (Nikitorowicz, 2009, s. 127–128).

Uczniowie nawiązujący relacje konstruowane we wspólnym rówieśniczym świecie, dzięki zachodzącym w przestrzeni szkoły interakcjom, nie postrzegali (już) siebie w kategoriach Obcych/Innych, ale Swoich, których zachowania są w dużej mierze przewidywalne, dzięki zgromadzonym danym z poziomu

kulturowego, socjologicznego i psychologicznego. Relacje te opierały się na wzajemnym zaufaniu, wspólnych celach oraz kierunkach działań. Cechowała je dość duża częstotliwość i intensywność. Zachodziły one nie tylko w czasie przeznaczonym na realizację obowiązku szkolnego w przestrzeni szkoły, ale także po zajęciach lekcyjnych i poza szkołą (w tym w weekendy).

Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa nawiązując tego typu relacje uczestniczyli w szkolnych imprezach i uroczystościach. Bazą relacji konstruowanych we wspólnym rówieśniczym świecie była otwartość oraz wzajemny dialog, który umożliwiał ciągłe poznawanie się na poziomie interpersonalnym, kulturowym, religijnym itd. Cechowało je więc obustronne zaangażowanie. Taka specyfika kreowanych relacji dawała uczniom poczucie wspólnoty. Dzięki temu czuli się oni upodmiotowieni i sprawczy. Z analizy materiału empirycznego wynika, że sprzyjającą przestrzeń do kreowania relacji we wspólnym świecie stanowiły zespoły klasowe, w których uczniowie ze środowiska migracyjnego byli pojedynczymi jednostkami. Jednak warto zauważyć, że nieobecność Swoich, z perspektywy poczucia psychologicznego bezpieczeństwa, w szczególności w początkowym okresie edukacji mogła stanowić ogromne wyzwanie. Nieobecność Swoich w naturalny sposób wymusza wzajemne poznawanie się uczniów ze społeczeństwa przyjmującego oraz doświadczających uchodźstwa. Relacje charakteryzujące się wyżej wymienionymi cechami były znamienne dla pojedynczych osób uczestniczących w badaniach.

– Koleguję się ze wszystkimi. W pierwszej kolejności to Czeczenia. Bardzo dużo Czeczenów tu jest. I z jednym Ukraińcem. Bo tu sami Czeczeni są (...) (oznacza to, że grupę uczniów należących do środowiska migracyjnego w szkole tworzą głównie Czeczeni – uzup. A.M.-S.).

– A z kim spędzasz przerwy? (A.M.-S.).

– Z kolegami z klasy. Czeczeni po lekcjach idą do kogoś (...). Ja po lekcjach z kolegami z klasy (narodowości polskiej – uzup. A.M.-S.) idę gdzieś – nad rzekę, do sklepu, posiedzimy, pogadamy (...).

– Teraz jestem sam z obcokrajowców, bo tamci pojechali do Francji (chodzi o uczniów ze środowiska migracyjnego: uzup. A.M.-S.). I w VI klasie teraz jestem, możemy do siebie pisać, o której zakończenie roku... i takie tam (czyli do kolegów polskiej narodowości: uzup. A.M.-S.). I teraz zakończenie roku będzie w środę. I mama mówi: chcesz przeprowadzać się do innej szkoły? – Ja mówię: nie, nie. (Gruzin, 13 lat, W10).

- Mam jedną koleżankę z czwartej klasy – taką Anę – jest taką Polką, ale jej mama jest jakas tam – nie wiem – ale nie Polką. Ona też mówi w innym języku.
- *Jaki jest to język?* (A.M.-S.).
- Inny.
- Mam z Polski dużo przyjaciółek, z Czeczenii i Ukrainy. A najczęściej spotykam się z Aną i ona ma siostrę Laurę i też się przyjaźnimy. I w szkole, i poza szkołą.
- *A gdzie i kiedy spędzasz czas z polskimi koleżankami?* (A.M.-S.).
- No wszędzie. Jest Sylwia, Oliwka, Magda. Ona mieszka obok mnie, to się spotykamy. (Ukrainka, 12 lat, W11).

Zdjęcie: szkolne boisko

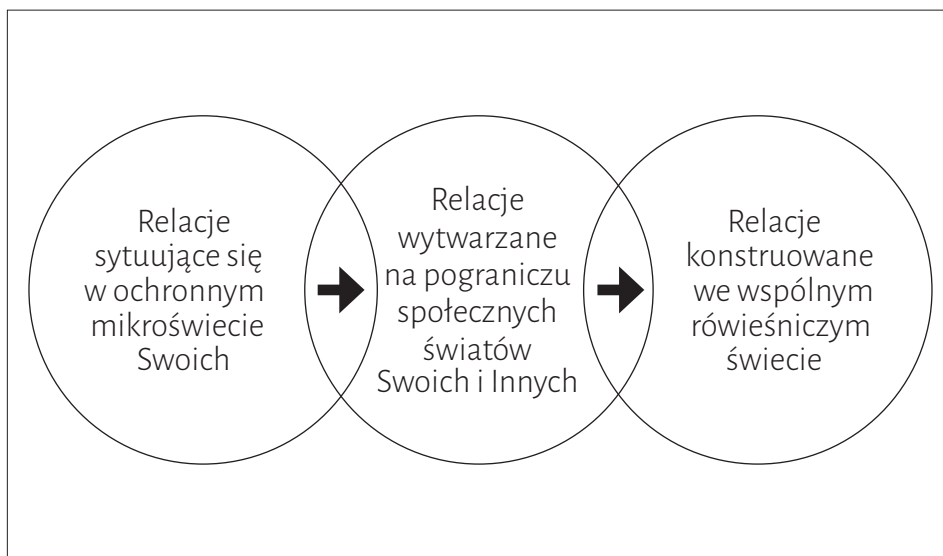
- Bo ja tutaj lubię się bawić, huścić. Z Khavaszem i chłopakami z innej szkoły. Gramy tam w berka, chowanego. Bo mój numer ma prawie połowa klasy. I oni dzwonią. I chodzimy na Jurowiecką. Tylko od 15 do 17 chodzę tam, bo później mam treningi (...).
- *Z kim najczęściej na Jurowiecką chodzisz?* (A.M.-S.).
- Najczęściej z Czeczenami. Koledzy dzwonią też w weekendy – Krystian. I do Jurowieckiej chodzimy (tj. do galerii handlowej Jurowiecka: uzup. A.M.-S.). Bo tam jest taka gra. Taki prawdziwy samochód stoi i tam jest playstation, i kierownica, pedały i hamulec. Tam jest taki wyścig. Tam są też kebaby, McDonald's i lody. Kiedy miałem 8-9 lat, to tam był taki pokaz kick-boxingu. Tam chodzi też mój kolega Kamyk (...). (Czeczenia, 13 lat, W13).

Należy zauważyć, że cechą szczególną relacji konstruowanych we wspólnym rówieśniczym świecie jest zaangażowanie rówieśników przynależących do społeczeństwa przyjmującego, które wyraża się poprzez gotowość do poznawania swoich rówieśników z doświadczeniem przymusowej migracji. Integracja jest procesem dwustronnym i samo zaangażowanie ze strony osób z doświadczeniem uchodźstwa nie wystarczy. W przypadku uczniów, którzy do procesu edukacji wnoszą mniejszy lub większy bagaż trudnych doświadczeń autobiograficznych, inicjatywa ze strony rówieśników jest szczególnie ważna.

W następnym roku będziemy mieli lekcje prowadzone przez obcokrajowców z niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego. I większość klasy wybrała rosyjski. I pani wychowawczyni pyta: „Kto na rosyjski pójdzie?”. I większość klasy podnosi rękę. A Pani pyta – i na mnie patrzy: „A dlaczego oni wszyscy na rosyjski?”. I mój kolega Mateusz mówi: „No nareszcie się z nim jeszcze lepiej dogadamy. Co mówi ten nasz kolega z Rosji”. (Gruzin, 13 lat, W10).

Typy relacji rówieśniczych zachodzących w przestrzeni szkoły, wyodrębnione na podstawie analizy narracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji można rozpatrywać procesualnie, jako następujące po sobie etapy integracji rówieśniczej, które stanowią ważny element stawania się członkiem społeczności szkolnej. Relacje zachodzące pomiędzy uczniami ze środowiska uchodźczego a przynależącymi do grupy większościowej mogą ewaluować w toku codziennych interakcji oraz rozwoju osobowego poszczególnych stron, przechodząc od pierwszego do ostatniego, trzeciego stadium. W toku rozwoju osobowego istotne jest pogłębianie wrażliwości na odmienność, nabywanie wiedzy na swój temat, rozwijanie kompetencji językowych przez uczniów z doświadczeniem uchodźstwa itd. Relacje konstruowane przez uczniów mogą jednak w niewielkim stopniu zmieniać się na przestrzeni czasu lub przez cały okres szkolnej edukacji pozostawać na którymś z etapów.

Rycina 3. Typy relacji konstruowanych przez uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w świecie polskiej szkoły



Źródło: badania własne.

Instruktywnym przykładem progresywnego konturowania relacji rówieśniczych, które rozpoczynały się od tych sytuujących się w ochronnym mikroświecie Swoich, przechodząc wraz z upływającym czasem, przez etap relacji

zachodzących na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych, kończąc na relacjach konstruowanych we wspólnym rówieśniczym świecie, jest przypadek jednego z uczniów (W10). Jego narracje pokazują, że budował on relacje z rówieśnikami procesualnie, przechodząc przez wszystkie z wyżej scharakteryzowanych poziomów. W momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole nawiązywane przez niego relacje sytuowały się w ochronnym mikroświecie Swoich, co wynikało ze znajdowania się na etapie tranzycji, w fazie progowej stawania się członkiem społeczności szkolnej. Kreowanie relacji rówieśniczych wymagało od niego ogromnego wysiłku, który był związany z podejmowaniem różnych działań w celu zachowania własnego dobrego imienia, nauką języka polskiego jako obcego, budowaniem zaufania wobec własnej osoby itd. (więcej: W10, podrozdział 4.5.2. *Stawanie się członkiem nowej społeczności...*). Efektem kształtujących się na przestrzeni czasu relacji było włączenie, integracja, polegające na przysposobieniu sobie statusu nowego klasowego lidera (faza postliminalna, włączenie).

I my w piątej klasie mieliśmy taką rzecz, że pani nam rozdała kartki i musieliśmy napisać tam trzy osoby, z którymi chcielibyśmy gdzieś pojechać (test socjometryczny – uzup. A.M.-S.). I kiedy tam były zebrania rodzicielskie i moja mama gadała z moją wychowawczynią, ona powiedziała mojej mamie, że 94% uczniów wybrało mnie – „Jesteś popularny!”. (Gruzin, 13 lat, W10).

4.8.3. Podsumowanie

Konstruowanie społecznego świata rówieśniczego wraz z dorastaniem dzieci i młodzieży staje się coraz ważniejszym zadaniem. W przypadku uczniów uczestniczących w badaniach, grupa rówieśnicza stanowiła szczególne środowisko samorozwoju i samorealizacji, źródło wzorców i postaw społecznych. Nawiązywanie konstruktywnych relacji rówieśniczych bez wątplenia jest ważnym czynnikiem dobrostanu psychicznego każdego ucznia, bez względu na pochodzenie, status społeczny czy też wyznawaną religię. W sytuacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa świat społeczny rówieśników może być istotnym źródłem wsparcia na różnych płaszczyznach szkolnego funkcjonowania (nauka szkolna, kondycja psychiczna itd.).

Na podstawie analizy materiału empirycznego można postawić hipotezę, że (re)konstruowanie roli rówieśnika w przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa dokonywało się stopniowo, równoległe z (re)konstruowaniem roli ucznia. Warunkiem włączenia przymusowych migrantów do społeczności rówieśniczej, a także budowania coraz bardziej zaawansowanych relacji, było rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym i wzajemne poznawanie się uczniów ze środowiska przymusowych migrantów oraz należących do grupy większościowej.

W przypadku funkcjonowania w warunkach różnicy kulturowej uczniowie uczestniczący w badaniach oraz ich rówieśnicy polskiej narodowości, znajdowali się w sytuacji komunikacji międzykulturowej. W jej toku dochodziło do konfrontacji z językiem, zasadami i normami, które różnią się od siebie. Dzieci i młodzież (jak i dorośli) komunikujący się ze sobą międzykulturowo, w sposób mniej lub bardziej świadomy, biorą pod uwagę dane osadzone na trzech poziomach: kulturowym, socjologicznym i psychologicznym. Im większa jest ich wiedza na swój temat na wymienionych poziomach, tym łatwiej jest im trafniej przewidywać swoje zachowania, a relacje rówieśnicze stają się uważniejsze na Innego.

W przypadku uczestników badań nawiązywanie relacji rówieśniczych nie miało jednolitego charakteru. W niektórych przypadkach odbywało się szybko i spontanicznie, w innych wymagało czasu i było uzależnione od rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów w zakresie posługiwania się językiem polskim, wiązało się z doświadczeniem bycia Innym/Obcym oraz podejmowania działań mających na celu gruntowanie swojej pozycji za pomocą użycia siły. Wraz z rozwojem kompetencji komunikacyjnych uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa zyskiwali coraz większy dostęp do wiedzy, jak powinny być konstruowane relacje rówieśnicze, a wewnątrz nich zachowania poszczególnych osób.

Na podstawie analizy doświadczeń uczestników badań w zakresie specyfiki budowania więzi oraz kierunków, częstotliwości i intensywności reakcji pomiędzy uczniami z doświadczeniem uchodźstwa a dziećmi i młodzieżą polskiej narodowości można wyróżnić trzy typy relacji rówieśniczych zachodzących w przestrzeni szkoły oraz poza nią. Scharakteryzowane typy relacji można traktować jako następujące po sobie etapy integracji rówieśniczej, stanowiące

ważny element stawania się członkiem nowej społeczności rówieśniczej. Według koncepcji Arnolda van Geppa (2006) konstruowanie relacji zachodzących pomiędzy uczniami koresponduje z procesem przejścia kończącym się uzyskaniem nowego statusu, który konstruuje następujące fazy: preliminarna (wyłączenie jednostki z jej dotychczasowego statusu, separacja); liminalna, (stan przejściowy/marginalny gdy jednostka czasowo jest pozbawiona statusu); postliminalna (włączenie, integracja, polegająca na przysposobieniu sobie statusu nowego). Z drugiej strony w ich tworzenie wpisuje się ustawiczne funkcjonowanie w sytuacji pogranicza, z różnym zaangażowaniem w jego doświadczanie.

Do pierwszej grupy należą relacje sytuujące się w ochronnym mikroświecie Swoich (etap wyłączenia, separacji). Były to relacje skoncentrowane głównie na interakcjach pomiędzy osobami przynależącymi do środowiska migracyjnego (kontekst migracji przymusowej i ekonomicznej). Relacje przymusowych migrantów z rówieśnikami polskiej narodowości były sporadyczne, przypadkowe i incydentalne. Funkcjonowali oni we wspólnej przestrzeni, jednak obok siebie. W efekcie, w codzienności szkoły, w spontaniczny sposób został wyodrębniony mikroświat osób z doświadczeniem migracji z widoczną granicą My i Oni. Kolejny typ relacji rówieśniczych to relacje wytwarzane na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych (stan przejściowy, marginalny). Taki typ relacji cechuje się tym, że społeczne światy Swoich, osób przynależących do środowiska migracyjnego, oraz Innych – rówieśników polskiej narodowości, przenikają się w toku inicjowanych przez przedstawicieli obu grup aktywności. Jednak nie stanowią (jeszcze) wspólnego świata. Wychodzenie na pogranicze interakcyjne uczy dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów oraz grupy większościowej nawiązywania konstruktywnych interakcji, współpracy, współdziałania, życzliwości i otwartości. Stwarza szansę na wykraczanie poza negatywne stereotypy, uprzedzenia i własne obawy o kształt relacji rówieśniczych. Ostatni, najbardziej zaawansowany typ relacji tworzą relacje budowane we wspólnym, rówieśniczym świecie (włączenie, integracja, uzyskanie nowego statusu). Specyfiką tej grupy relacji jest ustawiczne funkcjonowanie na pograniczu myślowym i interakcyjnym, dzięki czemu możliwe jest konstruowanie wspólnego świata uczniów, którego podstawą jest wytwarzana przez nich wspólnotowość. Uczniowie, którzy nawiązują tego typu relacje, w większym lub mniejszym zakresie (już) poznali się wzajemnie,

mają wspólne doświadczenia wynikające z pełnienia roli ucznia i rówieśnika (tj. współpracowali ze sobą podczas zajęć lekcyjnych, spędzali wspólnie wolny czas podczas przerw międzylekcyjnych itd.).

Tendencja do przebywania w gronie Swoich często obserwowana wśród uczniów ze środowiska przymusowych migrantów nie musi wynikać z niechęci do integracji z polskimi rówieśnikami. Jak pokazują zrealizowane badania, uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa, żeby poczuć się pewnie, potrzebują kontaktu z rówieśnikami o podobnych doświadczeniach. Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów najtrudniejsza może okazać się sytuacja, kiedy szkoła uniemożliwia im budowanie relacji z osobami o takim samym pochodzeniu (np. poprzez zakaz rozmawiania w języku ojczystym) jednocześnie ignorując uprzedzenia motywujące polskich uczniów do nieprzyjaznych zachowań. W nawiązaniu do wyżej zaprezentowanych rozważań warto jednak zauważyć, że relacje rówieśnicze i międzykulturowe wymagają wykroczenia poza ochronny krąg Swoich, który bez wątplenia daje poczucie akceptacji i bezpieczeństwa.

Analiza doświadczeń autobiograficznych dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa pokazuje, że relacje konstruowane we wspólnym, rówieśniczym świecie (implikujące włączenie, integrację i zyskanie nowego statusu) były charakterystyczne dla tych uczniów, którzy jako jedyni w klasie należeli do środowiska migracyjnego. Początkowo do tej samej klasy uczęszczały inne osoby ze środowiska migracyjnego, co mogło im zapewniać poczucie bezpieczeństwa. Na przestrzeni czasu w naturalny sposób ich ścieżki przenikały się ze ścieżkami uczniów polskiej narodowości, co jak można wnioskować z narracji uczniów, stymulowało procesy wzajemnego poznawania się i integracji. Znaczący był tu również proces rozwijania się kompetencji komunikacyjnych.

Doświadczenia wielu krajów europejskich pokazują, że formy organizacji procesu uczenia się skupiające tylko uczniów z doświadczeniem migracji, tj. np. Welcome Class (klasy powitalne, oddziały przygotowawcze), spowalniają lub blokują proces integracji uczniowskiej. Zgodnie z obowiązującym prawodawstwem oświatowym od 2017 roku w Polsce możliwe jest również tworzenie oddziałów przygotowawczych. Przykładów funkcjonowania tego typu rozwiązania jest relatywnie niewiele. Placówką, w której od lat działają oddziały przygotowawcze, jest Szkoła Podstawowa nr 221 w Warszawie. Z przeprowadzonego przeze mnie wywiadu (Wywiad z dyrektcją..., 2019) wynika, że

w wielu przypadkach nauka w oddziałach przygotowawczych jest skuteczną formą wsparcia uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w procesie nauki języka polskiego jako obcego oraz wyrównywania różnic programowych. Szczegółnie dobrze radzą sobie uczniowie pochodzący z Ukrainy, którzy szybko opanowują podstawy języka polskiego w zakresie komunikatywnym, a następnie bez większych trudności włączani są do tradycyjnych klas (główny nurt edukacyjny).

Należy podkreślić, że uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa wnoszą do codzienności szkolnej większy lub mniejszy bagaż trudnych doświadczeń, funkcjonowali przez pewien czas w diametralnie odmiennych od polskich realiach szkolnych, różnią się od większości uczniów przynależnością kulturową itd. I tu należy zastanowić się, czy sam akt „wrzucenia/włączenia” ich do nowego środowiska szkoły i grupy rówieśniczej, bez wcześniejszego przygotowania językowego lub z niewielkim przygotowaniem językowym, pozbawiony wcześniejszego zapoznania z realiami i przestrzenią szkoły, wpisuje się w działania o charakterze inkluzyjnym, zgodnie z którymi powinna przebiegać edukacja uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach.

4.9. Przestrzeń w świecie szkoły: czynnik integrujący czy wykluczający?

4.9.1. Wprowadzenie

Celem podrozdziału jest rekonstrukcja doświadczeń dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów związanych z doświadczeniem przez nich przestrzeni polskiej szkoły. Rozważania zaprezentowane w tej części książki są wynikiem analizy treści zdjęć wykonanych przez uczniów uczestniczących w badaniach, a także narracji na ich temat. Analiza wypowiedzi dzieci i młodzieży związanych z przestrzenią szkoły pokazuje, że jej postrzeganie koncentrowało się wokół ważnych miejsc z perspektywy poszczególnych jednostek, co wiązało się z przeżywaniem silnych i znaczących z perspektywy jednostki emocji. Część z nich w istotny sposób dotyczyła procesu edukacyjnego oraz zachodzących w jego toku relacji z nauczycielami i rówieśnikami. W trakcie analizy materiału empirycznego zostały wyodrębnione następujące pojęcia uczulające, stanowiące jednocześnie kategorie analityczne: miejsca w prze-

strzeni szkoły, emocjonalny stosunek do miejsca, relacje rówieśnicze, relacje z nauczycielami, sukcesy/niepowodzenia szkolne.

4.9.2. Od bezosobowej przestrzeni do miejsca autobiograficznego

Jak zauważa Yu-Fu Tuan, przestrzeń sama w sobie jest bezosobowa. Jest neutralnym zespołem zdarzeń, przedmiotów i wymiarów (więcej: Tuan, 1987, 2001). Według Sławomira Krzychały (2010) szkoła jako potrójna rama porządku czasowego, przestrzeni oraz relacji charakteryzuje się złożoną przestrzenią. Członkowie świata szkoły i rozgrywającej się w niej codzienności przemierzają ją się pomiędzy różnymi częściami budynku. W jednych są tylko przechodniakami, w innych zadawają się lub są przetrzymywani. Przestrzeń nie jest również obiektywna. W jednych miejscach uczniowie czują się swojsko, w innych nudzą się, męczą, jeszcze inne ich obrzydają. Aktorzy szkolnej codzienności – uczniowie, nauczyciele, personel administracyjno-techniczny, doświadczają przestrzeni jako relacji społecznych. Są to czasem role formalne (nauczyciela, ucznia), nieformalne powiązania i zobowiązania grupy nauczycieli, grupy rówieśniczej, przyjaciół, obcych sobie osób zebranych w miejscu i czasie (więcej: Krzychała, 2010). Zdaniem Marii Medel (2018) pedagogiczne znaczenie miejsca wynika z zawartej w jego istocie wzajemności, z dwustronnej relacji, w której ludzki podmiot kształtuje miejsce, ale i ono formuje jego, np. umożliwiając lub uniemożliwiając sprawczość, czy ją ograniczając (więcej: Mendel, 2018). Maria Lewicka (2012, s. 15) podkreśla, że ważność miejsca wynika z przywiązania jednostki do niego. Miejsce może być płaszczyzną przywiązania z różnych pobudek, a jednostka przywiązuje się do miejsca na wiele sposobów. Miejsce może zatem odgrywać istotną rolę w konstruowaniu tożsamości jednostki, o ile umożliwia jej utrzymanie poczucia własnej wartości, daje możliwość zachowania ciągłości siebie, ale też pozwala na zachowanie odrębności oraz daje poczucie sprawstwa i kontroli (więcej: Breakwell, 1993).

Nadanie znaczenia przestrzeni przez człowieka zmienia ją w miejsce, czyli w wypełniony treścią wymiar ludzkiego istnienia (więcej: Tuan 1987, 2001). Bezosobowa przestrzeń staje się miejscem dzięki temu, że jest przedmiotem zmysłowego doświadczenia. Przestrzeń różni się więc tym od miejsca, że jest definiowana poprzez jego treść (tamże). Tym samym znaczenie przestrzeni

szkoły poprzez subiektywny i emocjonalny stosunek (por. Agnew, 1987) nadają jej użytkownicy, jednocześnie przekształcając ją w miejsce. O tym, jakie będzie to miejsce, w mniej lub bardziej świadomy sposób decydują wszystkie osoby konstruujące świat szkoły.

Przestrzeń szkoły jest przestrzenią edukacyjną, uczenia się, ale także relacji międzyludzkich. Zewnętrzną przestrzeń edukacyjną można postrzegać jako świat wytworów ludzkiej kultury funkcjonujący historycznie. Szkoła jest światem społeczeństwa wyposażonego w tę kulturę, światem interakcji społecznych (Pasterniak, 1995, s. 9–20). Zewnętrzna przestrzeń edukacyjna to również świat natury, czyli to wszystko, co człowieka otacza. Przestrzeń szkoły stanowi rzeczywistość psychiczną, duchową, symboliczną. Jest to przestrzeń nasycona wartościami (tamże). Charakter wartości, jakie komunikuje przestrzeń danej placówki, zależy od jej zbiorowości (Wallis, 1990, s. 53). Przestrzeń szkoły to zarówno przestrzeń jej zbiorowości, jak i wspólnoty/wspólnot, która(-re) się w niej konstytuuje(-ją). Stanowi ona użytkowany i kształtowany przez ludzi obszar cechujący się danym systemem wiedzy, wyobrażeń, wartości oraz reguł zachowania, pozwalający im identyfikować się z jej obszarem (tamże).

W świecie szkoły komunikaty przekazują sobie wzajemnie nie tylko uczniowie, nauczyciele i inni członkowie szkolnej społeczności w toku bezpośrednich interakcji, ale również często w niezamierzony sposób. Dzieje się to za pomocą aranżacji przestrzeni. Szkolne sale, korytarze, jak i otoczenie szkoły są źródłem wielu komunikatów. Za ich pośrednictwem wyraża się kultura szkoły.

Sposób aranżacji przestrzeni szkoły może być zarówno czynnikiem inkluzji, jak i ekskluzji uczniów przynależących do różnych grup społecznych. Maria Czerepaniak-Walczak (2018, s. 13–25) pisze, że fakty i zjawiska, które obserwujemy w przestrzeni każdej ze szkół, powinny zapewniać wszystkim uczniom poczucie bezpieczeństwa. Poczucie bezpieczeństwa jest podstawowym czynnikiem skupienia się na realizowanych zadaniach, na uczeniu się oraz relacjach międzyludzkich opartych na zaufaniu. Daje ono gwarancję wzajemnego wsparcia i przekonanie, że nikt nie zostanie pozostawiony sam. Zagadnienie organizacji przestrzeni edukacyjnej stanowiło przedmiot refleksji pedagogów, takich jak Rudolf Steiner (2000), Maria Montessori (1989) oraz Celestyn Freinet (1987). Zwracali oni uwagę na związek środowiska uczenia się z rozwojem osobowości dziecka. Badacze ci akcentowali potrzebę przysto-

sowywania środowiska sali przedszkolnej/klasa do możliwości rozwojowych i potrzeb dziecka w celu optymalizowania procesów uczenia się i rozwoju.

Polskie szkoły stają się coraz bardziej nowoczesne m.in. w sensie aranżacji wnętrz. Patrząc jednak globalnie nie należą jeszcze do miejsc szczególnie sprzyjających uczeniu się oraz uczniowskiej integracji. W wielu przeciętnych polskich placówkach widoczne są (jeszcze) relikty okresu PRL-u. W centrum sal lekcyjnych usytuowane są rzędy równo ustawionych ławek. Na korytarzach można dostrzec przestarzałe lamperie, podłogi pokryte gumoleum, a wejście do szatni konstruuje metalowe kraty (Polak, 2016, s. 7). Ściany korytarzy zdobią gazetki ręcznie wykonywane przez nauczycieli i uczniów, których tematyka dotyczy różnych aspektów polskiej historii, literatury i dziedzictwa kulturowego oraz życia danej placówki. Treści eksponowane w przestrzeni szkół mają zazwyczaj charakter monokulturowy, nawet jeśli uczęszcza do nich liczne grono uczniów przynależących do grup mniejszościowych (narodowych, etnicznych, ze środowiska migracyjnego). Biorąc pod uwagę problematykę międzykulturową obecną w przestrzeni polskich szkół są to zazwyczaj treści związane z nauką obcych języków oraz dotyczące krajów, w których dany język jest językiem dominującym.

Z analizy treści zdjęć wykonanych przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów w przestrzeni polskich szkół wynika, że miały one charakter czysto dokumentacyjny. Przedstawiały głównie wybrane miejsca w szkołach, w których spędzali oni czas. Rzadko pojawiały się na nich osoby ze społeczności szkolnej, interakcje oraz ruch. Pomimo że treści zdjęć nie należały do rozbudowanych, fotografie wykonane przez dzieci i młodzież stymulowały ich do rozbudowanych wypowiedzi na temat codzienności polskiej szkoły.

W relacjach dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa na temat treści wykonanych przez nich zdjęć najwyraźniej widoczne były relacje międzyludzkie oraz towarzyszące im emocje. Ponadto pojawiały się w nich skojarzenia z ludźmi, obiektami, przeszłymi zdarzeniami, podejmowanymi aktywnościami, doświadczanymi rytuałami oraz wpływającym czasem. Uczniowie uczestniczący w badaniach wypowiedzi na temat wykonanych przez siebie zdjęć rozpoczęli zazwyczaj od tych zrobionych w miejscach kojarzonych przez nich ze stresem lub postrzeganych jako bezpieczne (w tym wiążących się z relaksem). Można wnioskować, iż tego typu wybór był związany z odczuwaniem silnych negatywnych lub pozytywnych emocji dotyczących przebywania w konkretnym miejscu.

W toku analizy treści zdjęć oraz narracji uczniów uczestniczących w badaniach na ich temat, porównując ze sobą poszczególne przypadki, z uwzględnieniem znaczenia danego miejsca, czyli subiektywnego i emocjonalnego stosunku człowieka do miejsca (por. Agnew, 1987), została skonstruowana zaprezentowana poniżej **typologia miejsc w przestrzeni szkoły**. Interakcje/relacje międzyludzkie, sytuacje rozgrywające się w szkole oraz towarzyszące im emocje były czynnikami, które decydowały o nadaniu znaczenia poszczególnym miejscom (por. tamże). Przedstawiona w tej części książki typologia miejsc ukazuje te miejsca, które najczęściej pojawiały się w relacjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów.

Prezentacja poszczególnych typów miejsc w przestrzeni szkoły została wzbogacona o wybrane wypowiedzi, egzemplifikujące doświadczanie przez uczniów przestrzeni polskiej szkoły.

► **Miejsca stresogenne:**

Tę grupę miejsc tworzyły głównie sale lekcyjne (fizyczna, chemiczna, biologiczna itd.) oraz inne miejsca, które uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów utożsamiali z doświadczeniem stresu i szkolnego przymusu (np. ściana na korytarzu z planem lekcji). We wskazywanych przez uczestników badań salach odbywały się lekcje z przedmiotów, które sprawiały im trudności, czego konsekwencją stanowiły tzw. „złe” oceny. Niskie osiągnięcia w niektórych przypadkach wiązały się z ryzykiem drugoroczności. W tych miejscach uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów doświadczyli nieprzyjemnej, protekcyjnej komunikacji z nauczycielem(-lami) oraz apodyktycznego, wywołującego strach i stres traktowania, a także konfliktów w relacjach nauczyciel-uczeń.

Relacje uczniów uczestniczących w badaniach wskazywały na to, że doświadczanie stresu spowodowane trudnościami szkolnymi wiązało się z nieznaną jakością języka polskiego jako obcego lub z niskimi kompetencjami w tym zakresie oraz brakiem wsparcia ze strony szkoły. Osoby uczestniczące w badaniach nie korzystały ze wsparcia w formie dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego oraz wyrównujących różnice programowe (poza jedną osobą), z przedmiotów, które sprawiały im trudności. Z wypowiedzi dzieci i młodzieży wynika, że tylko w pojedynczych przypadkach treści

programowe, wymagania szkolne oraz ocenianie były indywidualizowane przez nauczycieli, co bez wątplenia mogło być czynnikiem podwyższającym poziom doświadczanego przez nich stresu (zob. 4.7. *Uczestnictwo w edukacji w polskiej szkole...*).

Zdjęcie: sala biologiczna

Materiał z biologii jest trudny – nie mogę go zapamiętać i przez to mam złe oceny. Myślałem, że przez biologię nie skończę szkoły... I nie skończę podstawówki... Ale już trochę poprawiam. Materiału jest za dużo. I jak na przykład na kartkówkach na jedno zadanie bardzo dużo trzeba się uczyć. (...) Jest mi trudno się nauczyć. Przez to nie lubię tej sali. (...) A ja mam 16 lat, to dla mnie jeszcze jeden rok to będzie po prostu stracony. W domu próbowałem – ale nie idzie. Tak jest taka trochę pani, że boją się jej trochę (...). Może trzeba z nią umieć rozmawiać. Ale jak próbowałem – ale ona od razu krzyczy. I trochę boją się jej. Ale to już koniec szkoły... mam ocenę dostateczną. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Zdjęcie: sala w bibliotece

Bo najpierw w czwartej klasie mieliśmy tam historię, w piątej klasie, też historię mieliśmy i w szóstej klasie mamy tam muzykę. Po prostu dwie najgorsze lekcje. (...) Bo mieliśmy taką nauczycielkę w czwartej klasie z historii i ona była tak wkurzająca... Mój kolega, on pisze i jakiś błędzik zrobił... I zawsze ta pani podchodziła do niego i mówiła: „pisz dobrze, bo uwagę wstawię!”. Ja się bałem tej pani... I ja siedziałem obok mojego kolego Mateusza, i on jest taki, że ma przybory – korektory, i ona sprawdza, idzie, sprawdza, sprawdza, i jestem ja, i nie wiem, co robić. I ja mam błąd... I nie wiem, co robić... „Mogę korektor?”. Zakorektować chcę. Ona mogła mi uwagę postawić... (Gruzin, 13 lat, W10).

W wypowiedziach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów na temat miejsc stresogennych pojawiały się informacje świadczące o tym, że doświadczali oni wsparcia, niekiedy długoterminowego, w zakresie nauki języka polskiego oraz pokonywania szkolnych trudności ze strony rówieśników polskiej narodowości uczęszczających do tej samej klasy. Wsparcie to było inicjowane przez Polaków. Większość uczestników badań wskazywała na to, że ich klasa należy do pomocnych i fajnych. Część osób akcentowała brak doświadczeń dyskryminacji w szkole, ze względu na narodowość czy przynależność

religijną, co według ich opinii zdarza się w innych szkołach oraz w przestrzeni miasta. Niektóre osoby artykułowały problemy dotyczące integracji ze społecznością klasową na początku nauki w nowej szkole, które jednak w momencie realizacji badań należały już do przeszłości.

Uczniowie z doświadczeniem migracji, w tym przymusowej, mogą być traktowani jako osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co stanowi podstawę do indywidualizacji procesu kształcenia (treści kształcenia, wymagań szkolnych, stosowanych metod, systemu oceniania częściowego i końcowego), tak długo jak jest to potrzebne (więcej: podrozdział 4.7. *Uczestnictwo w edukacji w polskiej szkole...*). Istnieje również możliwość indywidualizacji treści egzaminów oraz oceniania podczas egzaminów kończących dany etap kształcenia. Bez tego typu wsparcia wielu uczniom trudno jest odnaleźć się w nowym systemie edukacji.

Postrzeżenie niektórych miejsc w szkole jako stresogennych, a były to w szczególności sale lekcyjne, wzmacniała dodatkowo nieprzyjemna, protekcyjna komunikacja preferowana przez nauczyciela i/ oraz apodyktyczne traktowanie uczniów. Jak zauważają Bogusław Śliwerski i Michał Paluch (2021, s. 47), w zamkniętej przestrzeni jaką jest izba lekcyjna, łatwiej jest kontrolować zachowania jednostek, poddawać je jawnemu lub subtelnemu przymusowi. Pomimo że dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów większość nauczycieli postrzegają pozytywnie (więcej: podrozdział 4.6. *Codziennosc szkoły w kraju ojczystym...*), ich zdaniem scharakteryzowany sposób komunikowania się oraz budowania relacji był daleki od demokratycznego oraz sprzyjającego wspólnemu konstruowaniu procesu uczenia się. Wywoływał on strach i stres oraz konflikty w relacjach nauczyciel–uczeń. Tworzenie psychologicznego poczucia bezpieczeństwa bez wątplenia jest podstawowym czynnikiem pomysłnego przebiegu procesów edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa w przestrzeni szkoły.

► **Miejsca psychicznego azylu i relaksu**

To miejsca w przestrzeni szkoły, które stwarzały uczniom ze środowiska przymusowych imigrantów możliwość wyciszenia się, odprężenia oraz relaksu w odosobnieniu i/lub w towarzystwie rówieśników, głównie osób z doświadczeniem migracji. Należały do nich strefy, wydzielone w konkretnym celu,

w przestrzeni szkoły np. na korytarzu (strefa wolnego Internetu, miejsce przy szafkach dla uczniów), niektóre sale lekcyjne (informatyczna, gimnastyczna, judo) oraz w jej otoczeniu (boisko, plac zabaw). Były to również miejsca, które dawały uczniom możliwość przyjemnego i bezpiecznego spędzenia czasu wolnego (np. podczas przerw).

Z narracji uczestników badań wynika, że w miejscach psychologicznego azylu i relaksu zlokalizowanych na terenie szkół oraz w ich otoczeniu, w przyjemny sposób spędzali oni czas wolny (np. podczas przerw), zarówno w towarzystwie rówieśników z doświadczeniem migracji, jak i Polaków. Uczniowie doświadczający przymusowej migracji znacznie częściej spędzali jednak czas w miejscach psychicznego azylu i relaksu w gronie osób ze środowiska migracyjnego niż polskich rówieśników. Mogło to wynikać z dążenia do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa oraz komfortu zapewnianego przez grono Swoich. Swoi interpretują świat w bardzo podobny sposób do naszego lub wręcz identyczny. Dają poczucie przynależności do danej wspólnoty. Wśród Swoich ludzie czują się swobodnie oraz mogą znaleźć schronienie w razie potrzeby (więcej: podrozdział 2.4. *Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa w świecie...*). Z perspektywy uczniów z doświadczaniem uchodźstwa ta grupa miejsc w niektórych sytuacjach pełniła funkcję przystani, w której mogli oni „przeczekać” trudne chwile np. samotności spowodowanej nieobecnością ulubionej koleżanki lub kolegi ze środowiska przymusowych migrantów.

Pojedyncze wypowiedzi uczniów wskazywały na to, że częściej przebywali oni w miejscach psychicznego azylu i relaksu w gronie Polaków, niż rodaków czy też osób innych narodowości z doświadczeniem migracji. Ten stan rzeczy można łączyć z faktem, iż ci uczniowie jako jedyni w swojej klasie pochodzili ze środowiska uchodźczego. Funkcjonowanie w klasie, w której większość uczniów stanowią Polacy, wymusza codzienne wchodzenie w relacje z nimi. Brak alternatywy współpracy ze Swoimi mógł być więc czynnikiem wzajemnego poznawania się oraz szybszego konstruowania koleżeńskich relacji z rówieśnikami polskiej narodowości.

Zdjęcie: strefa wolnego Internetu

To jest strefa wolnego Internetu, czyli tylko tu można korzystać z telefonu. I wcześniej było tak zimą, nie było można wychodzić ze szkoły. I tak zapamiętałem ją, bo na przykład na przerwach mogłem tam siedzieć. I tak jeszcze

było, że w piątek wcale nie można było korzystać z Internetu. I Ilja w piątek po czwartej godzinie szedł do domu – bo on nie ma religii i jest muzułmaninem. I jeszcze tak było, że on gdzieś tam jeszcze chodził ze swoimi kolegami. I ja po prostu siedziałem dwadzieścia minut pod salą. I to było bardzo długo. I przez to tak zapamiętałem korytarz ten czy strefę wolnego Internetu, że tam było można szybciej te 20 minut przeczekać. (Ukrainiec, 16 lat, W10).

Zdjęcie: huśtawka przed szkołą

Bardzo lubię się na huśtawce huśtać. Bardzo dużo dzieci one ze sobą grają. Bardzo fajnie je obserwować (...). Chodzę tam z siostrą, Glorią, Havrą. I z innymi koleżankami z mojej klasy. To cztery my chodzimy i czasem jeszcze ktoś inny. Jeżeli jest jakieś zastępstwo – cała klasa prosi, żeby na podwórko iść. I my z dziewczynami albo gramy w piłkę, albo na plac zabaw idziemy. (Ukrainka, 14 lat, W6).

► Miejsca samorealizacji edukacyjnej

Do tej grupy miejsc należały sale lekcyjne (chemiczna, fizyczna, z języka polskiego) kojarzone przez uczniów z doświadczeniem uchodźstwa z odczuwaniem satysfakcji i przyjemności z uczenia się oraz pozytywnymi relacjami z nauczycielami. W tego typu miejscach uczniowie brali udział w zajęciach prowadzonych za pomocą niestandardowych metod dydaktycznych, rozwiązywali ciekawe zadania, nabywali wiedzę z zakresu ulubionego przedmiotu. Były to miejsca, w których dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji współpracowali z nauczycielami przejawiającymi otwarte, dialogowe postawy. Dzięki aranżacji ich wnętrza, sprzyjały one uczeniu się (np. ustawienie ławek w kręgu).

Zdjęcie: sala polonistyczna

To tam mieliśmy polski. To fajna sala. Lubię tę salę. W piątej klasie to ta nowa pani nas uczyła, którą teraz mieliśmy. To ta pani w piątej klasie doszła do nas. I w 106 mieliśmy taką salę, że ławki do dookoła i krzesła były poustawiane. I ta pani fajna była. W piątej klasie na drugim semestrze powiedzieli nam, że „tam nie będziecie mieli i wszyscy o nie...”. Polski to jedna z lekcji, które lubię. A w sumie lubię polski, WF, plastykę, technikę i angielski może. Pani była miła, przyjemna. Ona jak coś mówiła i robiło się nudno, to ona jakiś żarcik opowiadała... (Gruzin, 13 lat, W10).

Zdjęcie: sala chemiczna

– Bardzo lubię chemię. Bo tam są różne eksperymenty, obliczasz, dodajesz coś, kiedy jest czas pani może nam pokazać coś, jakieś filmy albo jeszcze coś. (...). Lubię chemię, różne zadania. I biologię też. Ja tak jak Fatima – też chcę być farmaceutką. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji w miejscach edukacyjnej samorealizacji przeżywali pozytywne emocje towarzyszące uczeniu się oraz relacjom z nauczycielami. Wiązały się one z pracą za pomocą atrakcyjnych z perspektywy uczniów metod dydaktycznych, otwartym, dialogowym stylem współpracy nauczyciela z uczniami oraz sprzyjającym zaaranżowaniem przestrzeni edukacyjnej. Wypowiedzi uczestników badań wskazywały na to, że wymienione elementy procesu edukacji zachęcały ich do aktywnego udziału w zajęciach, odkrywania własnych zainteresowań oraz sprawiały, że edukacja szkolna stanowiła źródło satysfakcji. Doświadczanie satysfakcji z uczestnictwa w edukacji jest priorytetowym czynnikiem rozwijania wewnętrznej motywacji do uczenia się każdego ucznia bez względu na narodowość, pochodzenie etniczne, sytuację życiową itd. W przypadku uczniów ze środowiska uchodźczego, ze względu na bagaż trudnych doświadczeń z kraju pochodzenia, szczególnie ważne jest stwarzanie płaszczyzny nabywania pozytywnych doświadczeń edukacyjnych poprzez stosowane metody, pozytywne relacje nauczyciel–uczeń czy też sposób aranżacji przestrzeni edukacyjnej. Rozwijaniu motywacji uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji, w szczególności na początkowych etapach edukacji, mogą służyć tzw. zadania gwarantujące sukces. Czyli proste zadania, które umożliwią przeżywanie pozytywnych emocji związanych z uczeniem się (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016, s. 47).

► **Miejsca przejścia**

To głównie sale przedmiotowe (np. historyczna, do języka polskiego) oraz inne miejsca zlokalizowane w przestrzeni szkoły (np. na schodach obok drzwi do szatni), a także drzwi wejściowe/wyjściowe wraz z ich otoczeniem. Ta grupa miejsc była kojarzona z ważnymi sytuacjami o charakterze przejścia ze szkolonego życia uczniów ze środowiska przymusowych migrantów,

których doświadczyli oni w toku szkolnej edukacji (np. moment w którym stali się częścią nowej klasy) oraz codzienności (np. przekroczenie progu szkoły przed rozpoczęciem lekcji). Sytuacje te wiązały się z odczuwaniem silnych emocji oraz z ważnymi z perspektywy uczniów interakcjami/relacjami rówieśniczymi.

Zdjęcie: miejsce przed drzwiami wejściowymi do szkoły

Bo tu jest fajnie, można sobie po szkole wyjść i do domu pójść. Kiedy wychodzę ze szkoły, szybko biegnę do domu. (...) Szkoła jest nudna, za dużo lekcji mamy... Nienawidzę sprawdzianów, kartkówek, niektórych pań i panów, zwłaszcza jednego pana, ale to jest coś innego... (...). A ja lubię spać. Jak do szkoły trzeba iść, to trzeba rano wstawać. (Ukrainka, 15 lat, W6).

Zdjęcie: miejsce na schodach przy szatni (z kratami)

Bo moja pierwsza koleżanka Gloria zasugerowała, żeby szpiegować dziewczyny (Fatimę, Natalię, Hatidżę) w tym czasie, kiedy my jeszcze nie znałyśmy się, żeby je poznać. I my stałyśmy na schodach, i patrzyłyśmy na koleżanki. Później my byliśmy przy gabinecie 212, a później tu się poznałyśmy. (Ukrainka, 15 lat, W5).

Narracje uczestników badań pokazały, że miejsca przejścia należą do tych miejsc w przestrzeni szkoły w których „coś” się zaczęło/zaczyna lub skończyło/kończy. Część sytuacji wydarzyła się raz w życiu uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, miały one niepowtarzalny charakter, inne cechowały się cyklicznością i powtarzalnością. Sytuacje, których uczniowie doświadczyli jeden raz, nosiły cechy rytuałów przejścia. Na przykład było to wejście w skład wspólnoty klasowej poprzez publiczne przedstawienie klasie nowego ucznia przez nauczyciela, czy poznanie nowej koleżanki poprzedzone grą w podchody. Do zachowań cyklicznych należą te powtarzające się codziennie np. poranne wstawanie poprzedzające rozpoczęcie nauki, przekraczanie progu szkoły przed lekcjami i po ich zakończeniu.

► Miejsca odstrasżające

Ta grupa jest konstruowana przez nieliczne miejsca, które uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów utożsamiali z chaosem, hałasem, chuli-

gańskimi zachowaniami oraz nieprzyjemnym zapachem. Charakterystyczną cechą tego typu miejsc był niski standard czystości, nieład i dezorganizacja przestrzeni. Należały do nich m.in. męska toaleta i magazynki (głównie ze sprzętem sportowym), których uczniowie woleli unikać.

Zdjęcie: toaleta chłopców

Często chłopaki tam palą i tam bardzo śmierdzi, nie lubię tego miejsca... Tam śmierdzi i jest niefajnie. Oni wchodzi po 20 osób do jednej kabiny i siedzą tam w telefonach. (Ukrainka, 14 lat, W6).

Zdjęcie: magazynek przy sali gimnastycznej

Tam jest wszystko porozwalane. Jest tam dużo różnych rzeczy. Czasami tam chodzimy po rzeczy do ćwiczeń. Nie lubię tego miejsca – tam śmierdzi. (Czechenka, 12 lat, W12).

Relacje uczestników badań świadczą o tym, że miejsca odstrasające cechowała brzydota, nieład i nieprzyjemny zapach, a zachowania uczniów, które można było w nich zaobserwować, wykaczały poza standardy zachowań stosowanych i aprobowanych w szkole, w szczególności przez nauczycieli i personel szkoły. Część z nich była zakazana szkolnymi regulaminami (np. palenie papierosów). Wypowiedzi uczniów na temat miejsc odstrasających były nieco bardziej lakoniczne w porównaniu do narracji na temat innych typów miejsc, co może wskazywać na występowanie pewnego oporu i niechęci do wypowiadania się na ich temat. Podobne wnioski można było również wysnuć z obserwacji osób uczestniczących w badaniach podczas wywiadu, na co wskazywały wysyłane przez nich komunikaty niewerbalne (mimika twarzy, gestykulacja).

Tabela 4 ilustruje typy miejsc w przestrzeni polskiej szkoły najczęściej pojawiające się w toku doświadczenia codzienności polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów. Treści w niej zawarte ukazują jednocześnie główne kryterium różnicowania leżące u podstaw konstruowania przedstawionej powyżej typologii.

Tabela 4. Typy miejsc w przestrzeni polskiej szkoły najczęściej pojawiające się w doświadczaniu codzienności szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów

Typ miejsca	Treści zdjęć	Doświadczenie
<i>Stresogenne (stresory)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sale lekcyjne (do fizyki, chemii, biologii, matematyki); • biblioteka; • ściana na korytarzu z planem lekcji. 	<ul style="list-style-type: none"> • trudności szkolnych, otrzymywania złych ocen; • konfliktowych relacji z nauczycielem; • nieprzyjemnej, protekcyjnej komunikacji z nauczycielem; • apodyktycznego, wywołującego strach i stres traktowania przez nauczycieli; • przymusu szkolnego związane z udziałem w zajęciach przedmiotowych.
<i>Psychicznego azylu i relaksu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • strefa wolnego Internetu; • korytarz (z szafkami dla uczniów); • sale lekcyjne (informatyczna, gimnastyczna, judo); • półka na korytarzu z pucharami (za udział w zawodach sportowych); • huśtawka przed szkołą; • podwórko szkolne; • plac zabaw przed szkołą; • boisko szkolne. 	<ul style="list-style-type: none"> • swobodnego korzystania z Internetu, spędzania czasu ze swoimi; • zabawy z koleżankami (głównie z doświadczeniem migracji); • grania na komputerze; • relaksu poprzez sport, swobodnej rozmowy z rówieśnikami i nauczycielem; • nowoczesnej przestrzeni; • nauki tańców kaukaskich w tym narodowych (czeczeńskich) podczas zajęć pozalekcyjnych; • identyfikowania się ze sportem dzięki odnoszeniu sukcesów w zawodach sportowych (własne puchary); • swobodnej rozmowy z koleżankami; • gry w piłkę (nożną, koszykówkę).
<i>Samorealizacji edukacyjnej</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sala (chemiczna, fizyczna, do języka polskiego). 	<ul style="list-style-type: none"> • uczenia się za pomocą niestandardowych metod dydaktycznych; • rozwiązywania ciekawych zadań; • udziału w zajęciach z ulubionego przedmiotu; • współpracy z miłym nauczycielem; • sprzyjającej uczeniu się aranżacja przestrzeni.

Typ miejsca	Treści zdjęć	Doświadczenie
<i>Przejścia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sala (historyczna, do języka polskiego); • miejsce na schodach obok drzwi do szatni (kraty); • drzwi wejściowe do szkoły; • miejsce przed szkołą. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoczęcia nauki w nowej szkole; • wejścia w nowe środowisko rówieśnicze (klasowe); • poznania rówieśników z doświadczeniem migracji; • (konieczności) rozpoczynania nauki (z rana); • zakończenia nauki i pójścia do domu.
<i>Odstraszające</i>	<ul style="list-style-type: none"> • męska toaleta; • magazynek ze sprzętem sportowym; • szatnia. 	<ul style="list-style-type: none"> • nieprzyjemnego zapachu (m.in. dymu papierosowego) i niskiego standardu czystości; • hałasu, chuligańskich zachowań chłopców; • chaosu, bałaganu, przebywania w nieładzie.

Źródło: badania własne.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że szkoła składa się z wielu miejsc, w których w naturalny sposób „wydarzają się” różnego rodzaju sytuacje istotne z perspektywy funkcjonowania w roli ucznia/uczennicy oraz koleżanki/kolegi. Szkoła to z perspektywy uczestników badań głównie świat interakcji społecznych oraz intersubiektywnej wymiany, w którym zachodzi szereg procesów interpersonalnych. Wiąże się to z przeżywaniem całej gamy emocji o zróżnicowanym nasileniu. Doświadczenie przestrzeni szkoły przez uczniów ze środowiska uchodźczego konstruowało sposób postrzegania poszczególnych miejsc zlokalizowanych na jej terenie oraz było źródłem wiedzy na jej temat. Wizja poszczególnych miejsc tworzona była podczas codziennego funkcjonowania w świecie polskiej szkoły, co nadawało im znaczenie autobiograficzne. W relacjach uczniów widoczny był sposób doświadczania czasu spędzanego w poszczególnych typach miejsc. W niektórych miejscach czas mijał szybko, a jego jakość była odbierana pozytywnie, głównie za sprawą satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. W innych wpływający czas dłużył się oraz potęgował stresujące przeżycia.

4.9.3. Podsumowanie

W związku z faktem, iż szkoła jest tworem wielowarstwowym, można na nią patrzeć z wielu perspektyw. W trakcie odsłaniania poszczególnych warstw szkoły możliwe staje się dociekanie źródeł jej obecnego kształtu. Jak zauważa Aleksander Nalaskowski (2002, s. 45) budynek szkoły stanowi repozytorium różnych funkcji szkoły rozumianej zarówno jako element kultury, jak i namacalnej „rzeczywistości”. Szkoła jako profesjonalna instytucja oddziałuje na młodych ludzi dydaktycznie, wychowawczo, opiekuńczo itd. Dzieci i młodzież spędzają na terenie szkół wiele godzin, zarówno w salach lekcyjnych, na korytarzach, jak i w jej otoczeniu. Specyfika przestrzeni szkoły wpływa na to, jak uczniowie się w niej czują, na przebieg procesu uczenia się, relacje rówieśnicze oraz z nauczycielami. Przestrzeń zmienia się w miejsce w toku nabywania zabarwionych emocjonalnie doświadczeń, co konstruuje stosunek jednostki do miejsca. W doświadczeniu uczniów ze środowiska przymusowych migrantów szkolna przestrzeń może jawić się więc jako zbiór miejsc zniechęcających lub zachęcających do aktywnej partycypacji w edukacji i życiu zbiorowości szkoły oraz wspólnot w niej obecnych. Istotnym elementem konstruowania poczucia przynależności do zbiorowości/wspólnoty szkolnej oraz identyfikowania się z własną szkołą, jest funkcjonowanie w emocjonalnie bliskim, niewykluczającym otoczeniu. Szkoła składa się z miejsc o charakterze autobiograficznym. W trakcie szkolnej edukacji, uczniowie dzięki aktywności własnej, gromadzą doświadczenia uruchamiające szereg procesów emocjonalnych i poznawczych. Doświadczenia te wzajemnie na siebie oddziałują wpływając na zachowania społeczne, (re)konstruowanie tożsamości jednostki, przebieg szkolnej kariery oraz procesu integracji. Jednocześnie wpisują się one w biografie uczniów wpływając na ich sposób postrzegania rzeczywistości, a nawet życiowe decyzje. Charakter funkcjonowania w świecie szkoły kształtuje więc trajektorie życiowe dzieci i młodzieży.

Przedstawione w tym podrozdziale analizy koncentrowały się wokół hipotezy, według której w toku (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika dzieci oraz młodzieży ze środowiska uchodźczego nadawali znaczenie poszczególnym miejscom zlokalizowanym w przestrzeni szkoły. Interakcje zachodzące pomiędzy nimi, ich rówieśnikami oraz nauczycielami stanowiły warunek definiowania miejsc zlokalizowanych w szkole jako zachęcających lub zniechęcających

do aktywnej partycypacji w edukacji i życiu zbiorowości uczniowskiej oraz wspólnot w niej obecnych.

Na podstawie analizy treści zdjęć oraz narracji uczniów uczestniczących w badaniach na ich temat, porównując ze sobą poszczególne przypadki, z uwzględnieniem subiektywnego znaczenia danego miejsca, została skonstruowana typologia miejsc w przestrzeni szkoły. W związku z tym wyodrębniłam następujące ich typy: stresogenne (stresory), psychicznego azylu i relaksu, samorealizacji edukacyjnej, przejścia oraz odstraszające. Miejsca, które pojawiły się na zdjęciach dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa i tym samym stanowiły przedmiot ich narracji, nie należą do nietypowych, na co wskazują badania naukowe (więcej m.in.: <https://auburn.edu/academic/provost/mell/teaching.php>).

Analiza materiału empirycznego pokazała, jak dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa, a także ich rówieśnicy oraz nauczyciele nadawali znaczenia miejscom w przestrzeni szkoły poprzez zachodzące w nich procesy i interakcje. Z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów niektóre miejsca demotywowały ich do działania, odbierały indywidualne sprawstwo, inne stanowiły wspólną przestrzeń spotkań rówieśniczych, dawały im siłę i poczucie działania. W związku z tym doświadczanie miejsc obecnych w szkole odnosiło się do preferencji z nimi związanych oraz obaw ich dotyczących. W narracjach na temat miejsc w przestrzeni szkoły istotny okazał się wątek doświadczanego przez uczniów czasu, jego jakości i upływu. W niektórych miejscach czas mijał szybko i przyjemnie (np. psychicznego azylu i relaksu). W innych dłużył się (np. na skutek nieobecności w szkole ulubionego kolegi).

Z wypowiedzi uczniów wynika, że miejsca stresogenne były utożsamiane głównie z doświadczaniem trudności i niepowodzeń szkolnych oraz autorytarnych relacji z nauczycielami. Pośrednio sygnalizowały one również brak wsparcia ze strony szkoły. Narracje na temat miejsc psychicznego azylu i relaksu komunikowały natomiast sposoby spędzania czasu wolnego w trakcie pobytu w szkole oraz specyfikę relacji rówieśniczych. W tym kontekście istotne były sposoby radzenia sobie ze stresem wpisanym w szkolną codzienność (np. przebywanie w strefie wolnego Internetu, spędzanie czasu w gronie Swoich). W wypowiedziach uczestników badań na temat miejsc samorealizacji edukacyjnej można było dostrzec ważne czynniki rozwijające ich wewnętrzną motywację do nauki, do których należały m.in. aktywne metody nauczania-uczenia się,

demokratyczne relacje z nauczycielem, sposób aranżacji przestrzeni sal lekcyjnych. Relacje na temat miejsc przejścia były źródłem informacji związanych z pojedynczymi lub powtarzającymi się sytuacjami, które wiązały się z zapoczątkowaniem/zakończeniem czegoś (np. próg szkoły symbolizujący rozpoczęcie lekcji). Miejsca odstrasające natomiast w narracjach uczniów doświadczających migracji były utożsamiane z chaosem, nieprzyjemnym zapachem i zachowaniami nieaprobowanymi społecznie. Biorąc pod uwagę biograficzny kontekst, każde z tych miejsc miało charakter edukacyjny. Związane z nimi doświadczenia w mniejszym lub większym stopniu wpisywały się w biografie uczniów.

Charakterystyka miejsc, które pojawiały się w relacjach dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, była dość typowa, jednak znamienne dla tej grupy uczniów było doświadczanie szkolnej codzienności osadzone w odmiennym od znanego z kraju pochodzenia świecie szkoły i tym samym konstruowanie własnej rzeczywistości. Zdjęcia oraz wypowiedzi uczniów z doświadczeniem uchodźstwa ujawniły elementy przebiegu procesu edukacji w nowej szkole, relacji rówieśniczych oraz z nauczycielami. Przez pryzmat miejsc ukazały trudności i dylematy związane z funkcjonowaniem w szkole w warunkach uchodźstwa, z odmienną od większości uczniów tożsamością kulturową. Narracje dzieci i młodzieży w niewielkim stopniu skupiały się na sposobach aranżacji przestrzeni szkoły, ale przede wszystkim na afektywnie zabarwionych doświadczeniach szkolnej codzienności, stanowiących integralny element funkcjonowania w świecie szkoły. Kończąc, warto zauważyć, że na zdjęciach zrobionych w przestrzeni szkoły oraz jej otoczeniu nie pojawiły się wątki dotyczące kulturowej tożsamości i przynależności uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji, o czym będzie mowa w kolejnym podrozdziale.

4.10. Kultura uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w edukacji: wielka (nie)obecna (?)

4.10.1. Wprowadzenie

Celem podrozdziału jest rekonstrukcja doświadczania przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów poczucia własnej tożsamości oraz włączania jej do procesu edukacji, relacji rówieśniczych oraz przestrzeni szkoły.

Materiał poddany analizie w tej części książki został zebrany na etapie zadawania pytań końcowych. Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa zostali zapytani, czy i w jaki sposób chcieliby włączyć elementy swojej kultury do przestrzeni szkoły. Zdecydowałam się zadać to pytanie dzieciom i młodzieży w związku z faktem, iż interesowało mnie, czy i jak wnoszą oni do codzienności polskiej szkoły swój kulturowy wymiar istnienia. Z obserwacji prowadzonych w szkołach, do których uczęszczali uczestnicy badań, wynikało, że ich przestrzeń miała monokulturowy charakter i w ogóle nie uwzględniała kulturowej przynależności uczniów z grup mniejszościowych. Oznacza to, że ikonosferę tych szkół tworzyły różnego rodzaju gazetki/postery związane z polską kulturą (patron szkoły, polska literatura, święta narodowe i religijne itd.). Na wcześniejszych etapach wywiadu pojawiały się jedynie nieliczne wątki związane z przynależnością kulturową i tożsamością uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w kontekście doświadczania codzienności w polskiej szkole. Warto podkreślić, że pytanie dotyczące włączania własnej przynależności kulturowej do przestrzeni szkoły uruchomiło refleksję wśród uczestników badań na temat obecności własnego dziedzictwa kulturowego w procesie edukacji, życiu szkoły (np. imprezy szkolne) oraz, co niezwykle ważne, charakteru ich autoidentyfikacji kulturowej. Na podstawie analizy materiału empirycznego zostały wygenerowane następujące pojęcia uczulające, które stanowiły główne kategorie analityczne: poczucie przynależności, autoidentyfikacja kulturowa uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji; stosunek do własnej tożsamości kulturowej; ścieżki włączania elementów tożsamości kulturowej do przestrzeni szkoły.

4.10.2. Poczucie kulturowej przynależności i tożsamość uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji: bogactwo czy (nie)potrzebny balast (?)

Z perspektywy biograficznej każdy człowiek w toku procesu enkulturacyj od najmłodszych lat uczy się poruszania po swojej kulturze. Poznaje wartości kulturowe, normy zachowań znamienne dla różnych sytuacji społecznych oraz uczy się rozumieć (interpretować) zachowania Innych. Kompetencja kulturowa jest więc wynikiem uczenia się zarówno w sposób świadomy, jak i nieświadomy.

W ten sposób człowiek nabywa doświadczenie edukacyjne, które obiektywizuje się w postaci kulturowej wiedzy i umiejętności. Wrastając w kulturę swojego społeczeństwa dzieci i młodzież stają się integralnymi członkami i „nosicielami” własnej kultury (więcej: Herskovits, 1948). W pojęciu definicji kultury Geerta Hofstede, kulturowa przynależność uczniów, bez względu na pochodzenie czy też wyznawaną religię, „programuje” ich zachowania, dążenia oraz postrzeganie szkolnej codzienności w następujących zakresach: dystans władzy; indywidualizm–kolektywizm; męskość–kobiecość; unikanie niepewności; orientacja czasowa (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010).

W przypadku zmiany miejsca zamieszkania dzieci i młodzież w mniej lub bardziej gwałtowny sposób rozpoczynają uczestnictwo w innym niż dotychczas świecie społeczno-kulturowym, co uruchamia proces nabywania nowych doświadczeń autobiograficznych, które mają potencjał edukacyjny (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 57–80, 83–109). Doświadczając migracji, bez względu na jej typ, jednostka uczy się każdego dnia, poznając nowy język, nową rzeczywistość, rozwijając szereg kompetencji społecznych oraz (re)konstruując swoją tożsamość. W warunkach migracji każdy człowiek świadomie lub nieświadomie, intencjonalnie lub nieintencjonalnie, wypracowuje strategie radzenia sobie z bagażem dziedzictwa własnej kultury oraz postępowania wobec niej.

Każdej jednostce, bez względu na wiek, towarzyszy wyższy lub niższy poziom stresu związanego z kontaktem z odmienną kulturą (więcej: Borkowska, 2016, s. 106–115). W przypadku osób doświadczających uchodźstwa proces akulturacji może być znacznie bardziej skomplikowany ze względu na trudne, a nawet traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one zarówno przyczyną wycofania, apatii, zamknięcia się w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych.

Z badań Johna Berry’ego (1998, 2003, 2006) wynika, że akulturacja może przybierać wiele form i przynieść różne efekty. Wiąże się ze zmianami w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może kończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją. Integracja stanowi optymalną strategię akulturacji, która jest wynikiem dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego. W toku procesu akulturacji dochodzi więc do zmian w tożsamości człowieka. Redefinicji ulega schemat Ja, który konstruowany jest przez historię życia, samoświadomość

oraz poczucie odrębności. W toku międzykulturowego uczenia się jednostka zyskuje unikatowy, specyficzny i względnie stabilny sposób określania, rozumienia i doświadczania siebie, będący wyrazem dążenia do osiągnięcia osobistej autonomii i wewnętrznej integracji (por: Kwapis, Brygoła, 2013).

Tożsamość jako wiedza o sobie związana z płcią, przynależnością rodzinną, narodową, zawodową itd. zyskuje szerszy zakres (Nikitorowicz, 2009, s. 517). Dlatego też możemy mówić o tożsamości płciowej, nabywanej (w domu rodzinnym), narodowej, zawodowej itd. Każda jednostka może więc dokonywać samookreślenia w odniesieniu do różnych grup, w sensie globalnym, konstruujących specyficzny dla siebie rodzaj świata społecznego. Cechy składające się na tożsamość różnią się ważnością, a tym samym podatnością na zmiany (tamże). Z pojęciem tożsamości ściśle powiązane jest poczucie przynależności. Grupy pierwotne (rodzina, grupa sąsiedzka, grupa rówieśnicza) oraz wtórne (ustanowione przez społeczeństwo) do których przynależy jednostka, dostarczają jej tożsamości grupowej (The Implications of Multicultural...). Poczucie przynależności do danej grupy wiąże się z emocjonalnym przywiązaniem i poczuciem bezpieczeństwa, które zdaniem Nirry Yuval-Davis (2006, s. 197–214), przypomina to, które zapewnia dom rodzinny. Poczucie przynależności oznacza respektowanie wspólnych wartości oraz praktyk, a także występowanie więzi społecznych, symbolicznych i materialnych. Nie jest to tylko kwestia identyfikacji czy wspólnego pochodzenia etnicznego. Sens przynależności może być również związany z wieloma innymi doświadczeniami autobiograficznymi np. inkluzji i ekskluzji (Steen-Olsen, 2013, s. 314–328). I w tym przypadku takie same i/lub podobne doświadczenia są tym, co łączy ludzi przynależących do danej grupy.

Poczucie zbiorowej tożsamości oraz przynależności może przybierać różne formy. Odnosi się to do wszystkich grup pierwotnych i wytwarzanych przez nich światów społecznych. Dlatego też uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów (jak i inne grupy dzieci i młodzieży) mogą identyfikować się z członkami danej grupy, ale nie czuć, że należą do niej w sensie bycia akceptowanym, lub mogą czuć, że są akceptowani i do niej należą, ale nie identyfikują się w pełni z innymi członkami grupy (więcej: Anthias, 2006).

Poczucie przynależności kulturowej można traktować jako fundament tożsamości kulturowej, która stanowi formę tożsamości społecznej przejawiającej się we względnie trwałej identyfikacji indywidualnej lub grupowej

z określonymi wartościami kulturowymi (idee, przekonania, poglądy, postawy itd.). Treści te pochodzą z różnych źródeł oferowanych przez wielokulturowy świat (Nikitorowicz, 2009, s. 517). Tożsamość jednostki ewoluuje z bardzo osobistych przekonań, które odzwierciedlają osobiste doświadczenia autobiograficzne i interakcje społeczne. Tożsamość nie jest czymś, co jest dane jednostce raz na zawsze. Tożsamość jest zmienna, nawet w grupach ludzi, którzy wyglądają i myślą podobnie. Konstruowanie tożsamości ma charakter procesualny, dokonuje się w czasie i jest wynikiem rozwijającej się świadomości jednostki. Jak pisze Mirosław Sobecki (2018, s. 86–87) tożsamość człowieka zależy od jego zdolności do podtrzymywania temporalnego wymiaru określonej autonarracji, od zdolności do włączania do swojej biografii bieżących wydarzeń, tworząc z nich nieprzerwaną historię o sobie. Stąd też często przywoływany jest postulat o takie traktowanie tożsamości, w którym analizując teraźniejszość, uwzględniamy dziedzictwo przeszłości, jednocześnie antycypując przyszłość (tamże).

Jerzy Nikitorowicz (2018, s. 347) zauważa, że środowisko zróżnicowane kulturowo stwarza szczególną szansę podejmowania twórczego wysiłku, który jest równoznaczny z konstruowaniem wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości (TWiWT). Tożsamość ta ma międzykulturowy charakter. Wysiłek ten łagodzi napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi wynikającymi z zakotwiczenia w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rodzinnymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z reakcji i interakcji, ról i pozycji społecznych oraz doświadczania uczestnictwa w wielokulturowym świecie (tamże). Tożsamość kształtowana w ten sposób przypomina hybrydę. „W hybrydzie tożsamościowej, tak jak w każdej innej, jest element dominujący oraz drugi, a nawet trzeci, który funkcjonuje jako element wspomagający” (Nikitorowicz, 2019, s. 13–14). W warunkach wielokulturowości może mieć miejsce również równorzędne funkcjonowanie w dwóch kulturach, przy czym trudno wskazać, która z nich jest dominująca, a która – wspomagająca (tamże, s. 14).

W sytuacji, gdy jednostka odczuwa tożsamościowe, egzystencjonalne lęki, nie jest możliwe mądre otwarcie się na odmienność, noszące znamiona symbiozy kulturowej. W takiej sytuacji otwarcie grozi albo obronnym usztywnieniem, związanym z aktywacją stereotypów, albo konwersją. Z oczywistych względów ani jedno ani drugie nie jest pożądane. Stąd tak ważne są oddziały-

wania zmierzające do wzmacniania świadomości w zakresie wielowymiarowej tożsamości, które pozwolą uniknąć egzystencjalnych lęków i mądrze korzystać z kulturowego pluralizmu (Sobecki, 2018, s. 89).

W narracjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów nie pojawiły się wątki uświadomionego doświadczania różnic kulturowych w zakresie kultur narodowych, w trakcie codziennego funkcjonowania w polskich szkołach, tj. w relacjach z rówieśnikami, nauczycielami itd. Warto zauważyć, że kwestia doświadczania różnic kulturowych na tej płaszczyźnie nie była obecna w wypowiedziach dzieci i młodzieży dotyczących początkowego okresu pobytu w Polsce oraz edukacji w polskich szkołach, ani tego w którym znajdowali się oni w momencie badań. W historiach osobistych uczniów ze środowiska uchodźczego pojawiły się jednak liczne wątki związane z doświadczaniem różnic w zakresie kultur organizacyjnych polskich szkół, w których obecne były konteksty kultury narodowej. Z jednej strony uczniowie uczestniczący w badaniach w czasie ich realizacji mieszkali w Polsce od 2 do 6 lat i tym samym okres szoku kulturowego mieli już za sobą. Z drugiej w ich doświadczeniu (w szczególności w przypadku starszych uczniów) pozostało to wszystko, co dotyczyło różnic związanych z funkcjonowaniem szkół w Polsce i w krajach pochodzenia. Dlatego też można wnioskować, że kultura organizacyjna szkół stanowiła główną płaszczyznę przeżywania szoku kulturowego i tym samym odczuwania różnic kulturowych w nowym kraju. W narracjach przymusowych migrantów można było zauważyć doświadczanie różnic dotyczących postaw nauczycieli, zasad dotyczących funkcjonowania szkół itd., o czym była mowa w podrozdziale 4.6. *Codziennosc szkoły w kraju ojczystym a polskiej szkoły...* Trzeba przywołać tu koncepcję Hofstede (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010), w której doświadczanie różnic kulturowych pomiędzy kulturą polską a kulturami uczestników badań było dostrzegalne w zakresie dystansu władzy. Relacje z polskimi nauczycielami oraz zasady obowiązujące w polskich szkołach (np. kwestia ubioru, czy zachowania się podczas przerw międzylekcyjnych), były postrzegane przez uczestników badań jako bardziej demokratyczne, dialogowe i tym samym przyjazne. Pomimo że wypowiedzi dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów nie wskazywały na doświadczanie znacznych różnic kulturowych wynikających z kultur narodowych, ujawniły one dostrzeganie przez nich swojej odrębności kulturowej i religijnej. Pokazywały również wyzwania, dylematy, trudności z nią związane

oraz strategię radzenia sobie z własną przynależnością kulturową w społecznym świecie polskiej szkoły.

W życiu każdego człowieka można wyodrębnić szereg miejsc znaczących (dom rodzinny, środowisko lokalne, kraj ojczysty itd.), które są kluczowe z perspektywy kształtowania się poczucia jego przynależności oraz tożsamości. Jolanta Muszyńska (2016, s. 206) zauważa, że związek człowieka z miejscem jest niezaprzeczalny, bez względu na to czy będziemy go określać odnosząc się do emocjonalnych, społecznych czy tylko geograficznych zależności. Jednak warto podkreślić, że różnica pomiędzy poszczególnymi zależnościami jednostki od miejsca jest znacząca w kontekście jej tożsamości.

Szkoła może być miejscem, a w szerszej perspektywie zbiorem miejsc, które odgrywają istotną rolę w konstruowaniu poczucia przynależności oraz tożsamości uczniów z doświadczeniem uchodźstwa. Dzieje się tak dlatego, że umożliwia ona uczniom osiągnięcie i utrzymanie poczucia własnej wartości, daje możliwość zachowania ciągłości siebie, poczucie sprawstwa i kontroli, ale też pozwala na zachowanie odrębności (więcej: Breakwell, 1993). Polska szkoła jest światem, w którym dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji systematycznie wchodzi w interakcje z polskimi rówieśnikami, poznają historię Polski i dziedzictwo kulturowe.

Relacje uczniów ze środowiska uchodźczego uczestniczących w badaniach ujawniły, że **pierwszoplanową identyfikację stanowiła ich grupa narodowa/etniczna**. Pojedyncze osoby zwróciły uwagę na jakikolwiek związek z polskością w sensie identyfikacji narodowej. W przypadku dziewczyn deklarujących polskie korzenie (W6, W11) polskość była znacznie bliższa niż w przypadku pozostałych uczniów. Działo się tak, ponieważ była ona obecna w ich doświadczeniu domu rodzinnego (w jednym przypadku ze względu na komunikowanie się za pomocą języka polskiego z matką). W swoich narracjach uczennice mówiąc o polskości odnosiły się głównie do pochodzenia rodziców („Mama ma polskie korzenie. Bo jej pra-, pradziadek wojował w Armii Andersa”, W6, Ukrainka) i tożsamości („Jestem z Ukrainy, ale moja mama jest Polką”, W11, 12 lat). W przypadku jednej z dziewczyn (W6) związek z polskością był konstruowany poprzez świadomość polskich korzeni. Nie był tu jednak widoczny emocjonalny kontekst powiązań z Polską i Polakami. Narracja dziewczyny ujawniła brak poczucia przynależności do jakiegokolwiek grupy narodowej/etnicznej oraz marginalizowane kwestii tożsamościowych w tym zakresie.

Dziewczyna ta stwierdziła, że poczucie przynależności narodowej nie jest dla niej istotne, skupiając się na autoidentyfikacji z grupą zawodową, do której chciałaby przynależeć w przyszłości. Wypowiedzi uczennicy ujawniły, że ważna jest dla niej kariera związana z wykonywaniem zawodu aktorki. W związku z tym już na etapie szkoły podstawowej identyfikuje się z grupą osób, które są rozpoznawalne i znajdują się w centrum uwagi.

A tak naprawdę to czuję się sobą. Nie zwracam uwagi, kim się czuję... Ja się czuję gwiazdą. Bo chcę być aktorką. (Ukrainka, 14 lat, W6).

W kolejnym przypadku (W11) dziewczyna czuła się zarówno Polką, jak i Ukrainką. Jej wypowiedź świadczy o tym, że czynnikiem odkrywania/identyfikowania własnej tożsamości było komunikowanie się za pomocą języka polskiego i rosyjskiego (nie ukraińskiego). Dziewczyna pochodziła z miasta położonego na wschodniej Ukrainie, w obwodzie donieckim (Mariupol), gdzie przeważająca większość ludności porozumiewa się za pomocą języka rosyjskiego. Tym samym mniejszość na co dzień komunikuje się za pomocą języka ukraińskiego.

– Ja jestem tak na połowę Polką, a na połowę Ukrainką. Fajnie tak być. Bo jeśli są Ukraińcy, to można rozmawiać po rosyjsku, a kiedy jestem z Polakami, czuję się Polką (...).

– A jakiego języka używasz w domu? (A.M.-S.).

– I tak, i tak. W ogóle mówię jedno zdanie po dwóch językach. I tak, i tak ze wszystkimi. Chodzę do kościoła Zielonoświątkowców. Czuję się Polką i Ukrainką. (Ukrainka, 12 lat, W11).

Kolejna osoba, w której wypowiedzi wystąpił wątek odczuwania pewnego (co prawda słabego) **związku z polskością, to uczeń bardzo dobrze zintegrowany z rówieśnikami z klasy**, darzony ogromnym zaufaniem z ich strony (zob. podrozdział 4.8.2. *Specyfika relacji rówieśniczych...*), który jako jedyny w klasie pochodził ze środowiska migracyjnego. Poza tym był to chłopak wychowujący się w rodzinie mieszanej pod względem narodowym i etnicznym.

Tata ma korzenie gruzińskie, mama jest krymską Tatarką. A po tacie jestem Gruzinem, choć ciężko powiedzieć... Choć trochę też Polakiem. Mieszkam w Polsce i chodzę do polskiej szkoły. Rozmawiam po polsku i jestem z Polakami w klasie. I to jakby się staje też moje. W domu mówię po rosyjsku. (Gruzin, 13 lat, W10).

Z wypowiedzi chłopaka wynika, że codzienne relacje z rówieśnikami polskiej narodowości oraz funkcjonowanie na pograniczu kultur w domu rodzinnym, były ważnymi motywatorami do podejmowania refleksji na temat poczucia przynależności kulturowej oraz (re)konstruowania własnej tożsamości w warunkach przymusowej migracji. Narracje ucznia wskazują, że w jego przypadku aktywnych było kilka warstw tożsamości (por. Nikitorowicz, 2018, 2019), które wiązały się z jego pochodzeniem narodowym i etnicznym oraz językami, którymi się posługiwał. Pozostawały one ze sobą w dialogowej relacji. Tożsamość chłopaka w pewnym sensie przypominała hybrydę. Przy czym w momencie badań, w centrum sytuował on identyfikację związaną z pochodzeniem ojca. W warunkach przymusowej migracji chłopak zaczął jednak poddawać w wątpliwość związek z nią jako pierwszoplanową. Z jednej strony moje doświadczenia związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazują, że osoby, które pochodzą jako jedyne w klasie ze środowiska migracyjnego, mają szczególną szansę na integrację rówieśniczą oraz rozwijanie własnej, wielopłaszczyznowej tożsamości (choć nie jest to regułą). Z drugiej, jak zauważa Alicja Szerląg (2014, s. 24), rodzina uwikłana w różnice kulturowe, zarówno w obrębie jej samej, jak i poza nią jest złożonym i wielowymiarowym środowiskiem wychowawczego oddziaływania. Różnice kulturowe kreują przestrzenie autoidentyfikacji osobowej, społecznej i kulturowej członków rodziny, także w perspektywie międzypokoleniowej transmisji. W rezultacie przesądzają one o stosunku do kultury rodzimej oraz innych kultur, szczególnie w warunkach wielokulturowego społeczeństwa i państwa zarazem (tamże).

W przypadku jednego chłopaka (W9) można było zaobserwować opisywanie siebie **jako istoty ludzkiej**, bardzo silną przynależność do **własnej grupy narodowej** (tj. znacznie silniejszą w porównaniu do innych) oraz brak jakiegokolwiek związku z Polską.

- Ja jestem człowiekiem (...).
- Z jakim narodem czujesz się związany? (A.M.-S.).
- Nie z Polską. Moja krew jest inna. Mój kraj jest dla mnie najważniejszy. (Czeczen, 14 lat, W9).

Analizując wypowiedź ucznia, można zauważyć, że utożsamianie się z byciem człowiekiem ma dość uniwersalistyczny i ponadnarodowy charakter. Druga część wypowiedzi wskazuje na silne poczucie odrębności i identyfikację

z własną grupą narodową oraz stawianie jej na pierwszym miejscu, co w pewnym sensie sugeruje zamknięcie tożsamościowe.

W narracjach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów pojawiły się wątki dotyczące języka. Dzieci i młodzież zwracali uwagę na kwestie związane z **posługiwaniem się językiem polskim**. Uczestnicy badań język polski traktowali jako narzędzie komunikacji, dzięki któremu mogli funkcjonować w świecie polskiej szkoły i tym samym współtworzyć go. Wiązało się to z uczestnictwem w zajęciach szkolnych, partycypowaniem w życiu grupy rówieśniczej (w szkole), a w niektórych przypadkach poza nią. W środowisku migracyjnym, które było rosyjskojęzyczne, uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa komunikowali się za pomocą języka rosyjskiego, natomiast w przestrzeni domu rodzinnego w języku ojczystym.

Ja rozmawiam w ośrodku po rosyjsku, a kiedy jestem w domu – po czeczeńsku. A w szkole po polsku. Niechący mówię po rosyjsku albo na WhatsAppie. Moje siostry mówią po rosyjsku w domu. One też już mówią po polsku w domu (chodzi o młodsze siostry, które urodziły się w Polsce – uzup. A.M.-S.), trochę po rosyjsku, a po czeczeńsku to tak 20%. A ja mówię, żeby rozmawiać po czeczeńsku, żeby nie zapomnieć języka, a one mówią, że tak jest im łatwiej. Po czeczeńsku rozmawiam z mamą i tatą. Te trzy siostry trochę rozmawiają po rosyjsku, a trochę po polsku. A mój tata mówi, żeby tak rozmawiać: jedną godzinę po rosyjsku, jedną po polsku, a jedną po czeczeńsku. Żeby nie zapomnieć liter, żeby rozmawiać. Ja też dobrze nie znam liter. Ja myślałam, że dobrze znam litery, kiedy pisałam na WhatsAppie do mamy. I mama powiedziała, że ja niedobrze piszę. (Czeczenka, 12 lat, W12).

Poczucie przynależności jest warunkowane wieloma czynnikami. Nie tylko funkcjonowanie w świecie polskiej szkoły oraz obecni w nim rówieśnicy, ale także rodzina i jej związek z własną kulturą są ważnymi czynnikami poczucia przynależności młodych ludzi. Tożsamości kulturowe są często bardziej płynne niż stabilne i ludzkie poczucie przynależności jest stale w jakiejś formie konstrukcji lub rekonstrukcji, wahając się w zależności od nowych spotkań w grupie lub z nowymi członkami grupy. Rola jednostki i grupy (indywidualizm, kolektywizm) zajmują różne pozycje w obrębie poszczególnych kultur oraz wpływają na światopogląd oraz autoidentyfikację jej członków. Proces samookreślenia dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji w zasadniczym stopniu dokonuje się przez enkulturację i akulturację, na styku

dwóch różnych światów, domowo-rodzinnego i szkolno-rówieśniczego (por. Kość-Ryżko, 2016, s. 98). Dom w ich przypadku niejednokrotnie pełni funkcję pomostu czy łącznika w stosunku do ojczyzny i skutecznie zabezpiecza wartości w warunkach zagrożenia (por. Theiss, 2008, s. 80). Natomiast edukacja, jak zauważa J. Nikitorowicz (2005, s. 74), może prowadzić do powstawania i utrzymywania dysonansu poznawczego pomiędzy tożsamością dziedziczną i tożsamością nabywaną, którego utrzymywanie i tolerowanie przez dłuższy czas jest trudne do zniesienia. Funkcjonując w warunkach wielokulturowości (w tym grupie/szkole zróżnicowanej kulturowo), w pierwszej kolejności istotne jest poznanie siebie, uświadomienie rangi i znaczenia kultury własnej, aby można było prowadzić dialog z Innymi, określać zasady współpracy, kształtować normy i postawy tolerancji itp. Problemu nie stanowi wyjście „poza”, przekroczenie granic swojej kultury, gdyż człowiek XXI wieku nie może być zakładnikiem kultury odziedziczonej (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 30). Dlatego też w procesie dążenia do zachowania równowagi niezwykle ważną rolę odgrywa nadanie edukacji międzykulturowego wymiaru (Nikitorowicz, 2005, s. 74).

4.10.3. Sposoby radzenia sobie z własną przynależnością kulturową w przestrzeni szkoły

Funkcjonowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego jest sytuacją, która stwarza przestrzeń do (re)konstruowania własnej tożsamości kulturowej o czym była mowa w podrozdziale (4.10.2. *Poczucie kulturowej przynależności i tożsamość uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji...*). Każda migracja ma swoją specyfikę, odbywa się w dynamicznym splocie uwarunkowań rodzinnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Każda jednostka bez względu na wiek ma specyficzną strukturę psychiczną. Wzajemne przenikanie się dwóch grup czynników, jakimi są z jednej strony zewnętrzne okoliczności towarzyszące migracji, z drugiej zaś, wewnętrzne uwarunkowania osobowościowe, decyduje w dużym stopniu o przebiegu i powodzeniu migracji (Kubitsky, 2012, s. 136).

Podstawę pracy każdej szkoły stanowią intencjonalnie programy służące nabywaniu wiedzy i rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów wynikające z oficjalnej polityki oświatowej. Poza tym szkoła może być również miejscem

oddziaływania ukrytego(-tych) programu(-mów), rozumianego(-nych) jako powtarzalny element doświadczenia uczniów o charakterze edukacyjnym, wywołujących u nich wychowawczo ważne konsekwencje, które nie są zawarte w żadnych oficjalnych dokumentach (Nowotniak, 2012, s. 64).

Szkoła jest obszarem transkulturowym na dwa sposoby. Często jest to jeden obszar łączący uczniów ze środowisk uchodźczych z jego kulturą przynależnością. Po drugie uczęszczanie do szkoły daje uczniom poczucie ciągłości czyli uczestnictwa w pewnym spójnym i zdecydowanym procesie zdobywania wiedzy o świecie, który rozpoczął się w ich ojczyźnie i jest kontynuowany w warunkach migracji (Grzymała-Moszczyńska, Trojanek, 2011, s. 79).

Z badań prowadzonych w różnych częściach świata wynika, że szkoła jest pierwszoplanowym środowiskiem, które odpowiada za nabywanie kompetencji niezbędnych do życia w nowym kraju (język, wiedza na temat kultury społeczeństwa przyjmującego itd.) (Matthews, 2008, s. 32). Szkoły stanowią się stabilizującą sytuację dzieci i młodzieży ze środowisk uchodźczych, ponieważ zapewniają bezpieczną przestrzeń dla „nowych spotkań, interakcji i możliwości uczenia się”. Szkoła jest tym samym światem społecznym w którym dynamicznie zachodzi proces akulturacji.

Dlatego też niezwykle ważne są wszystkie elementy funkcjonowania szkoły: postawy nauczycieli, rówieśników, wsparcie asystentów międzykulturowych, przestrzeń szkoły itd. Doświadczenia nabywane przez uczniów ze środowiska uchodźczego w świecie szkoły mogą decydować o efektach procesu akulturacji oraz dokonywaniu przyszłych wyborów życiowych, (re)konstruujących biografie poszczególnych uczniów. Doświadczenia związane z codziennością szkoły, jak zauważa Maura Sellars (2020, s. 26–30), mogą konstruować opinię dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa na temat społeczeństwa przyjmującego oraz ich stosunek do jego członków. Niezależnie od tego, czy uczniowie świadomie doświadczają różnic kulturowych w przestrzeni szkoły, czy nie, ujawniają się one zarówno na poziomie norm i wartości, stylów komunikacji, jak i skryptów zachowań. Czasem różnice kulturowe są dostrzegalne już na poziomie artefaktów, a więc stroju, języka czy też młodzieżowego slangu (Białek, 2015, s. 19).

Dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji uczestniczący w badaniach, rozpoczynając edukację w polskich szkołach, wnieśli do procesu edukacji, relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami własną kulturą

przynależność i tożsamość. Z ich narracji wynika, że partycypując w życiu polskiej szkoły na poziomie świadomym, nie doświadczali oni wielu różnic kulturowych w zakresie kultur narodowych. W wypowiedziach uczestników badań widoczne było dostrzeganie niższego dystansu władzy, który odczuwali w relacjach z polskimi nauczycielami oraz w zakresie zasad obowiązujących w polskich szkołach (np. sposób zachowania się podczas przerw międzylekcyjnych, strój obowiązujący w szkołach). Dzieci i młodzież ze środowiska uchodźczego mimo doświadczania pojedynczych różnic kulturowych mieli świadomość własnej odmienności kulturowej (o czym była już mowa w poprzednim podrozdziale) oraz zróżnicowania narodowego, etnicznego, religijnego i językowego, które występowało w szkołach, do których uczęszczali, np.: „A dziewczyna nie może tego zdejmować...” (chodzi o hidżab – uzup. A.M.-S.) (W10); „Czeczeni mają inną religię niż nasza – nie są chrześcijanami. Ich religia to islam” (W6).

Z moich doświadczeń z wieloletniej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo wynika, że dzieci i młodzież, niezależnie od przynależności narodowej, etnicznej, religijnej zachowując się zgodnie ze swoim „kulturowym oprogramowaniem” (więcej: Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010), bardzo często nie uświadamiają sobie różnic kulturowych. W szkolnej codzienności, najczęściej w relacjach rówieśniczych, dostrzegają oni pewną odmiennosc na płaszczyźnie zachowań, reakcji osób różniących się od nich kulturowo i religijnie, w szczególności przynależących do społeczeństwa przyjmującego. Dostrzegane różnice mają charakter społeczno-kulturowy. Nie są one jednak interpretowane przez uczniów jako wynikające z przynależności kulturowej. To wiąże się nieraz z błędną interpretacją zachowań rówieśników oraz przypisywaniem im cech, których nie posiadają. Przy czym należy pamiętać, że różnice kulturowe wyrażają się również poprzez sferę niewerbalną. W codziennych interakcjach również nauczyciele mogą błędnie interpretować zachowania uczniów ze środowiska migracyjnego, odczytując pewne sygnały niewerbalne, takie jak gesty czy mimika (Białek, 2015, s. 21).

Analiza materiału empirycznego pokazała, że uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów w toku nabywania doświadczeń autobiograficznych, przejawiali zróżnicowany stosunek do kwestii włączania elementów własnego dziedzictwa kulturowego do przestrzeni szkoły, a także innych sfer szkolnej codzienności (proces edukacyjny, życie szkoły). Narracje uczest-

ników badań na temat włączania elementów ich kulturowej tożsamości do przestrzeni szkoły, świadczą o tym, że jest to złożona kwestia, która może być wynikiem wielu autobiograficznych doświadczeń nabywanych na różnych etapach uchodźczej ścieżki, a w szczególności w początkowym okresie nauki w nowej szkole.

Zarówno przestrzeń większości polskich szkół, jak i obowiązkowe programy edukacyjne są konstruowane na paradygmacie narodowym, co wiąże się z tym, że szkoły zdominowane są przez symbole związane z polskością (gazetki dotyczące polskich świąt, literatury, bohaterów narodowych itd.), a programy nauczania treściami dotyczącymi polskiego dziedzictwa społeczno-kulturowego. Włączanie do przestrzeni szkoły oraz programów edukacyjnych treści narodowych i patriotycznych jest ważne i potrzebne, jednak wielokrotnie jest to źródło ukrytych komunikatów sugerujących asymilację lub przyczyniających się do wykluczenia, a w efekcie do marginalizacji grup mniejszościowych. Nauczyciele niejednokrotnie wdrażają ukryty program nauczania, co oznacza, że nieświadomie przekazują treści zdominowane polskością lub/i promującą jedną kulturę z przeświadczeniem, że każdy uczeń czuje się w takiej sytuacji komfortowo (więcej: Kubin, Świerszcz, 2014).

Dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa zapytani, czy i w jaki sposób chcieliby włączyć własną kulturę do przestrzeni szkoły, częstokroć swoje wypowiedzi rozpoczynali od wyraźnego sprzeciwu, mówiąc: *nie, bo to jest polska szkoła; nie, nie jest mi to potrzebne; nie, jest mi to obojętne; nie, nie wiem*. W trakcie narracji, na skutek pogłębiającej się autorefleksji, część uczestników badań zmieniła jednak zadanie, komunikując obojętność bądź ambiwalentny stosunek. Kolejna grupa osób negatywny stosunek wobec włączania własnej kulturowej przynależności do przestrzeni szkoły podtrzymywała w toku całej wypowiedzi. Należy zauważyć, że żaden z uczestników badań w pełni nie zadeklarował chęci i gotowości do dzielenia się własną tożsamością kulturową w trakcie funkcjonowania w społecznym świecie szkoły.

Relacje dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa ujawniły różnicowane postrzeganie kwestii włączania elementów własnej przynależności kulturowej do przestrzeni szkoły. Analiza materiału empirycznego, w toku porównań pomiędzy poszczególnymi przypadkami, pozwoliła wykreować cztery strategie radzenia sobie z własną kulturą w instytucji edukacyjnej w nowym kraju i tym samym rzeczywistości społeczno-kulturowej.

- ▶ „Jeśli chcesz zostać w Polsce – podporządkuj się, nie wychylaj się”: w nowym kraju nie warto wyrażać swojej tożsamości kulturowej (to może tylko zaszkodzić)

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji należący do tej grupy byli zdania, że uczęszczając do polskiej szkoły należy podporządkować się zasadom w niej respektowanym i tym samym nie ujawniać tego, co świadczy o odmiennej tożsamości kulturowej. Ich zdaniem pokazywanie własnej tożsamości kulturowej w przestrzeni szkoły, w różnych sytuacjach (np. podczas rozmów z rówieśnikami podczas przerw) czy też włączania jej do procesu edukacyjnego (np. w toku zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i innych szkolnych inicjatyw) mogłoby stanowić barierę w procesie integracji rówieśniczej. Nie jest to również przez nikogo oczekiwane i mogłoby zostać odebrane jako chęć narzucania swojej kultury społeczeństwu przyjmującemu, a w szczególności członkom społeczności szkolnej (rówieśnicy, nauczyciele itd.). Poza tym praktyki polegające na włączaniu odmiennej kultury do przestrzeni szkoły i procesu edukacji inicjowane przez uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji mogłyby stanowić czynnik budowania negatywnego obrazu własnej grupy wśród Polaków (naród, narzucający własną kulturę innym, zawłaszczający kulturę kraju przyjmującego). Ta grupa uczniów złożona była głównie z osób narodowości ukraińskiej.

To jest szkoła polska i nie trzeba naszej kultury, żeby kilka osób było zadowolonych z tego, że np. są dni naszej kultury. Jest mi to obojętne. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

Nie – bo to jest Polska, a nie Ukraina. Czemu ona musi coś brać z Ukrainy? Bo to będzie tak wyglądać, że to Ukraińcy przyjeżdżają do Polski i po trochę zabierają coś do Ukrainy – tak po trochę. To dla mnie tak wygląda. Moim zdaniem jak ktoś przyjeżdża do jakiegoś kraju, to musi trzymać się tych obyczajów, i tak dalej, tej tradycji, tego, co jest w tym kraju, a nie swoje wprowadzać. (Ukrainiec, 16 lat, W2).

Wypowiedzi uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji należących do tej grupy wskazują na silną potrzebę ukrywania swojej tożsamości kulturowej. Może to wskazywać na dążenie do asymilacji zakładające rezygnację z własnego dziedzictwa kulturowego. Z punktu widzenia zdrowia psychicznego asymilacja jest niebezpieczną strategią, gdyż w konsekwencji może prowadzić

do bezpowrotnego zerwania związków z własnymi korzeniami kulturowymi. To może przekładać się na rozluźnienie, lub zerwanie kontaktów z rodziną i członkami własnej grupy narodowej przynależącymi m.in. do środowiska przymusowych migrantów. Zarówno poczucie zakorzeniania, jak i silne relacje międzyludzkie kształtują równowagę psychiczną człowieka oraz dają poczucie stabilizacji w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej i zmieniającym się świecie (więcej: Berry, 1998, 2003). Z moich doświadczeń dotyczących pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo wynika, że w przypadku uczniów narodowości ukraińskiej to rodzice w dużej mierze wpływają na kształt procesu akulturacji swoich dzieci. Znacząca część osób doświadczających uchodźstwa, które pochodzą z Ukrainy, ze względu na poczucie bezpieczeństwa oraz kwestie ekonomiczne, wiąże swoje plany życiowe z Polską. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na atrakcyjność Polski jest bliskość językowa oraz kulturowa. Nieraz zdarza się, że rodzice uczniów ukraińskich ukierunkowują zachowania swoich dzieci ku asymilacji. W tym celu radzą/zalecają bądź wręcz nakazują dzieciom, by w przestrzeni polskiej szkoły nie używały języka ojczystego, nie mówiły o swoim kraju, jego historii i kulturze narodowej. W ich odczuciu szybko i bezproblemowo mogą one stać się częścią nowego społeczeństwa.

- ▶ „Nie potrzebuję tego – nie zależy mi na tym – jest mi to obojętne – są ważniejsze sprawy”:

kwestie kulturowej przynależności i tożsamości mają marginalne znaczenie

Dzieci i młodzież tworzący tę grupę uzasadniali swoje stanowisko tym, że ich polscy rówieśnicy dysponują wiedzą na temat ich krajów pochodzenia oraz kultury. Te osoby, które ich nie znają, mogą je poznać samodzielnie (np. poprzez czerpanie informacji z Internetu, książek, i innych źródeł). W związku z tym nie ma więc potrzeby włączania dziedzictwa kulturowego uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji do przestrzeni szkoły oraz procesu edukacji. Poza tym uczniowie należący do tej grupy zwracali uwagę na to, że znają oni dobrze własną kulturę i nie dostrzegają potrzeby dzielenia się nią z rówieśnikami polskiej narodowości. Zdaniem dzieci i młodzieży tworzących tę grupę lepiej skupić się na innych aktywnościach na rzecz samorozwoju oraz rozwoju szkoły (np. poznawaniu innych kultur, rozwijaniu własnej tożsamości kulturowej i religijnej, reformowaniu zasad funkcjonowania szkoły). Osoby narodowości ukraińskiej i czeczeńskiej konstruowały tę grupę.

No nie. Nie jest potrzebne. No nie wiem... I tak wszyscy wiedzą, że jestem z Ukrainy. (Ukrainka, 15 lat, W6).

Nie – to jest obojętne dla mnie. Nie koniecznie – jak będą chcieli to sami nauczą się. (Czeczen, 15 lat, W9).

Nie. No nie wiem. Ja interesuję się różnymi kulturami. Czytam książkę. Nie. Ja dobrze znam kulturę Czeczenii. Moja mama opowiadała mi. I ja już nie interesuję się ją, bo ją znam. Nie... Nie wiem. Nigdy nie myślałam o tym. Ja bym chciała poznawać inne kultury. (Czeczenka, 15 lat, W5).

Nie, ale chciałabym, żeby tu było coś takiego, że przychodzi czeczeński pan i on nas uczy arabskiego. I on jest muzułmaninem. Koran napisany jest po arabsku i my musimy to czytać. A ja umiem tylko trochę. I muszę uczyć się. (...). Chciałabym, żeby była taka gazetka, żeby muzułmańskie dziewczyny nie malowały paznokci. A są takie, które malują paznokcie. I jeszcze żeby chłopcy nie bili nas. (Czeczenka, 12 lat, W12).

Najważniejsze jest to żeby dużo prac domowych nie było, bo wtedy nie mogę skupić się na lekcji. (Ukrainiec, 16 lat, W1).

- ▶ „Wystarczy nam to, co jest”:
szkoła robi dla nas wystarczająco dużo

Z narracji uczniów z doświadczeniem uchodźstwa wchodzących w skład tej najmniej licznej grupy wynika, że tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły nie jest potrzebne, bo prowadzone działania na terenie szkół, do których uczęszczają, są satysfakcjonujące. Ta grupa dzieci i młodzieży wskazywała głównie na realizację treści o charakterze międzykulturowym obecnych w obligatoryjnych programach edukacyjnych. Dotyczyły one stosunków międzykulturowych, wspólnej historii (np. polsko-tatarskiej), były związane z nauką języka rosyjskiego, a także zagadnieniami dotyczącymi odmiennych kultur i religii, poruszany podczas zajęć lekcyjnych (np. istota islamu), a także corocznych obchodów Światowego Dnia Uchodźcy (w jednej ze szkół). W tej grupie znalazły się głównie dzieci i młodzież pochodzący z Krymu.

Na lekcjach w ostatnich czasach mówimy o tym. Na przykład Adam Mickiewicz był na Krymie i pisał tam wiersze. Jeszcze mówiliśmy o historii, jaka była historia Tatarów. Nawet nie chcę iść dalej do szkoły. Nawet kiedy mieszkaliśmy

daleko i teraz mieszkamy daleko i szkoła jest daleko (dwa kilometry) – tata powiedział tutaj też szkoła jest – ja powiedziałam – że nie chcę przenosić się – że będę tu chodzić. (Tatarka krymska, 16 lat, W7).

My mamy co roku w tej szkole taki dzień obcokrajowców, że co roku przyjeżdżają obcokrajowcy z różnych ośrodków i przywożą jedzenie tradycyjne. Na następny rok będziemy mieli lekcje obcokrajowców. Niemiecki, francuski, hiszpański, rosyjski. I większość klasy wybrała rosyjski. I pani wychowawczymi pyta, kto na rosyjski pójdzie. I większość klasy podnosi rękę. A Pani pyta – i do mnie – a dlaczego oni wszyscy na rosyjski chcą iść? I mój kolega Mateusz mówi – „No nareszcie się z nim dogadamy. Co mówi ten nasz kolega z Rosji”. (Gruzin, 13 lat, W 10).

► „Chcę, ale boję się”:

moja kultura jest dla mnie ważna – szkoła nie jest jednak odpowiednim światem, żeby się nią tam dzielić

Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów konstruujący tę grupę przejawiali ambiwalentne stanowisko dotyczące włączania elementów ich kulturowej przynależności do przestrzeni szkoły. Z narracji dzieci i młodzieży wynika, że wiązało się to z odczuwaniem strachu i/ bądź obaw związanych z negatywną reakcją (np. publiczne wyśmiewanie się z islamu, zaczepianie na ulicy) grupy rówieśniczej na ich odmienność kulturową i religijną. Obawy te stanowiły wynik wcześniejszych obserwacji i doświadczeń związanych z aktami mowy nienawiści i dyskryminacji przejawianych przez polskich rówieśników. Uczestnicy badań zwracali uwagę na fakt, iż spotkali się z tego typu zachowaniami na terenie szkoły i poza nią. Do tej grupy należeli uczniowie wyznający islam pochodzący z Czeczenii i Krymu.

– Na przykład ja się wstydzę nosić czapki (...). Nie, panie by mi nie pozwoliły. Jak ktoś tańczy albo ktoś jest bardzo związany z religią, to nosi czapkę cały czas. Ale zimą bym nie nosił – bo jest bardzo gorąco. Czapkę nakładam do meczetu i ludzie się patrzą. My wczoraj siedzieliśmy z kolegami, słuchaliśmy muzyki, a jakiś pijany człowiek krzyczał do nas „Cześć Polska”, a my uciekaliśmy od niego. (...) Chciałbym, ale inni by się śmiali. Bo jeden taki chłopiec z naszej klasy śmieje się z Arabów. Bo kiedy jest wojna to oni krzyczą Allah Akbar. I on z tego się śmieje. Pani nam proponowała, żebym ja zrobił lekcję o religii.

– *Zrobiles?* (A.M.-S.).

– Nie. Bo ja się wstydzę. Bo ja się wstydzę występować przed wszystkimi. Pani też jest zainteresowana. Aslambek też już to zrobił. (Czeczen, 13 lat, W13).

Nie, bo o mojej kulturze zaczną coś mówić złego. Bo my mamy takich ósmoklasistów. Większość może mówić źle, a ktoś może mówić dobrze (...). Chciałbym, ale boję się. (Gruzin, 13 lat, W10).

Szkoła jest światem, który odpowiada za rozwijanie kompetencji niezbędnych do pełnej partycypacji w życiu społecznym w nowym kraju. W szkolnej codzienności zachodzi proces akulturacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa. Doświadczenia autobiograficzne nabywane w trakcie edukacji szkolnej mogą być istotnym czynnikiem dokonywania przyszłych wyborów życiowych. Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów uczestniczący w badaniach, rozpoczynając naukę w polskich szkołach, w naturalny i spontaniczny sposób wnieśli do procesu edukacji, relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami własną kulturową przynależność i tożsamość.

4.10.4. Podsumowanie

Fakt istnienia odmiennych kultur zazwyczaj człowiek dostrzega w warunkach różnicy kulturowej. W momencie gdy znajduje się w otoczeniu innego języka, odmiennych kulinariów, sposobów ubierania się, myślenia czy pojmowania czasu, zaczyna uświadamiać sobie, że istnieją odmienne kultury (Nikitorowicz, 2005, s. 120). Zmiana kraju zamieszkania (jak i każdy dłuższy pobyt za granicą) uczy m.in. tego, że charakter narodowy poszczególnych kultur nie jest abstrakcją. Przejawia się w każdym aspekcie życia: w zachowaniach ludzkich, w hierarchii wartości oraz pracy instytucji społecznych (w tym szkół) itd. (Kubitsky, 2012, s. 121). Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa rozpoczynając naukę w polskich szkołach, zaczęli funkcjonować w rzeczywistościach, których codzienność była osadzona w odmiennych realiach społeczno-kulturowych.

Funkcjonowanie w polskiej szkole i (re)konstruowanie roli ucznia i rówieśnika przez dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji wiązało się z (re)definiowaniem ich tożsamości oraz wypracowywaniem sposobów radzenia sobie z własną przynależnością kulturową. Osoby z doświadczeniem

przymusowej migracji nie zawsze chciały być postrzegane jako odmienne kulturowo i tym samym pochodzące ze środowiska przymusowych migrantów.

Narracje dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa wskazywały na doświadczanie pojedynczych różnic związanych z kulturami narodowymi (w wymiarze dystansu władzy), uwidaczniających się w kulturze organizacyjnej polskich szkół. Ukazały również świadomość własnej odrębności narodowej/etnicznej i religijnej. Interakcje międzykulturowe były czynnikiem uświadamiającym uczniom fakt własnej odmienności kulturowej oraz zróżnicowania narodowego, etnicznego, religijnego i językowego, które stanowiło integralny element szkolnej codzienności.

Z perspektywy biograficznej, okres uczestnictwa w edukacji w nowym kraju jest ważnym czasem w życiu każdej jednostki m.in. ze względu na fakt, iż ma ona możliwość (re)konstruowania własnej tożsamości (osobowej i kulturowej). Szkoła jako miejsce (zbiór miejsc) w którym na co dzień przebywają uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa jest źródłem nabywania wiedzy na temat polskiego dziedzictwa kulturowego, historii oraz tradycji. Stanowi płaszczyznę budowania relacji rówieśniczych i emocjonalnych więzi im towarzyszących. Interakcje/relacje z rówieśnikami z klasy, tworzyły płaszczyznę budowania przynależności do grupy, w której większość stanowili uczniowie polskiej narodowości oraz (re)konstruowania/poszerzania ich własnej tożsamości.

Większość osób uczestniczących w badaniach, w swobodnych narracjach wskazywało jako pierwszoplanową identyfikację z własną grupą narodową/etniczną. Pojedyncze osoby zwracały uwagę na związek z polskością w sensie identyfikacji narodowej. W tej grupie były osoby, które miały polskie korzenie. To wiązało się z porozumiewaniem się na co dzień za pomocą języka polskiego (w domu rodzinnym) oraz świadomością polskich korzeni (o marginalnym znaczeniu, bez odczuwania związku emocjonalnego). Tylko jedna osoba, która nie miała żadnych powiązań z Polską i Polakami zwróciła uwagę na odczuwanie pewnego (co prawda słabego) związku z polskością. Był to uczeń bardzo dobrze zintegrowany z grupą rówieśniczą (zob. podrozdział 4.3.2. *Grupa rówieśnicza...*), na co dzień funkcjonujący w rodzinie mieszanej pod względem narodowym i etnicznym. Warto podkreślić, że uczeń ten był jedynym cudzoziemcem w klasie, w związku z czym jego relacje z polskimi rówieśnikami miały systematyczny, ciągły charakter. Chłopak wychowywał się w rodzinie mieszanej narodowo i etnicznie, co być może motywowało go do wychodzenia na pogra-

nicze myślowe, motywujące do stawiania pytań o własną tożsamość. Analizując wypowiedzi ucznia można wnioskować, że były to ważne czynniki emotywno-refleksyjnego odczuwania bycia Polakiem. Tożsamość jednostki to refleksyjna świadomość obejmująca nacechowane aktywnością relacje z rzeczywistością, w wymiarach przestrzenno-substancjonalnym oraz temporalnym. Tożsamość jednostki, a zwłaszcza tożsamość społeczno-kulturowa, nie jest więc po prostu czymś danym lub zastanym, jest czymś, co musi być sukcesywnie wytwarzane i podtrzymywane przez refleksyjnie działającą jednostkę (Sobecki, 2018, s. 87). Ważnym wątkiem, który pojawił się w relacjach dzieci i młodzieży, było używanie języków za pomocą których komunikują się na co dzień. Wypowiedzi uczniów z doświadczeniem uchodźstwa ujawniły znaczenie, jakie nadawali oni poszczególnym językom. Uczestnicy badań wskazywali na to, że język polski był przez nich traktowany jako narzędzie komunikacji, dzięki któremu mogli funkcjonować w świecie polskiej szkoły, współtworzyć go oraz dokonywać samookreślenia. Język ojczysty/domu rodzinnego miał natomiast emocjonalne znaczenie.

Identyfikacja dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa w znacznym stopniu zależy od postawy akulturacyjnej przyjętej w ich najbliższym środowisku reprezentowanym przez członków grupy własnej (rodziców, opiekunów, krewnych pozostałych w kraju), od przedstawicieli kraju osiedlenia (pracowników administracji ośrodkowej, nauczycieli, polskich kolegów, sąsiadów), a także polityki integracyjnej kraju przyjmującego. Konstruowana przez nich tożsamość odzwierciedla stosunek do kraju osiedlenia oraz podejście do społeczeństwa przyjmującego. Od tego w znacznym stopniu zależy, czy wzmacniają oni/budują symboliczną więź z własnym narodem, religią i kulturą pochodzenia, czy też przejmują niektóre wzory funkcjonowania przyjęte w kraju osiedlenia. Nie bez znaczenia jest to, czy tożsamość jest wynikiem ich własnej decyzji, czy też nacisków którejsz z grup, konformizmu lub zbiorowego interesu wspólnoty etnicznej (Kość-Ryżko, 2016, s. 98).

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji w toku nabywania doświadczeń autobiograficznych przejawiali zróżnicowany stosunek do kwestii włączania elementów własnego dziedzictwa kulturowego do przestrzeni szkoły, a także innych sfer szkolnej codzienności (proces edukacyjny, życie szkoły). Analiza narracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, w toku porównań pomiędzy poszczególnymi przypadkami, pozwoliła wykreować cztery strategie radzenia sobie z własną kulturą praktykowane w szkolnej codzienności

ści. Pierwsza z nich była skoncentrowana wokół sformułowania: „Jeśli chcesz zostać w Polsce – podporządkuj się, nie wychylaj się”: w nowym kraju nie warto wyrażać swojej tożsamości kulturowej (to może tylko zaszkodzić). Dzieci i młodzież należący do tej grupy byli zdania, że uczęszczając do polskiej szkoły należy podporządkować się zasadom w niej respektowanym i tym samym nie pokazywać tego, co świadczy o odmiennej tożsamości kulturowej. W odczuciu tej grupy uczniów ujawnianie własnej tożsamości kulturowej w przestrzeni szkoły, w różnych sytuacjach (np. w trakcie przerw podczas rozmów z rówieśnikami) czy też włączania jej do procesu edukacyjnego (np. w toku zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i innych szkolnych inicjatyw), mogłoby stanowić barierę w procesie integracji rówieśniczej. Drugą strategię odzwierciedlają następujące słowa „Nie potrzebuję tego – nie zależy mi na tym – jest mi to obojętne – są ważniejsze sprawy”: kwestie kulturowej przynależności i tożsamości mają marginalne znaczenie. Uczniowie doświadczający uchodźstwa tworzący tę grupę wyrażali przekonanie, że polscy rówieśnicy dysponują wiedzą na temat ich krajów pochodzenia oraz kultury. Dzieci i młodzież, którzy ich nie znają, mogą je poznać samodzielnie, korzystając z różnego typu dostępnych źródeł. Nie dostrzegali więc potrzeby włączania własnego dziedzictwa kulturowego do przestrzeni szkoły oraz procesu edukacji. Kolejna strategia koncentrowała się wokół stwierdzenia: „Wystarczy nam to, co jest”: szkoła robi dla nas wystarczająco dużo. Zdaniem uczniów myślących w ten sposób treści o charakterze międzykulturowym obecne w obligatoryjnych programach edukacyjnych są satysfakcjonujące, w związku z tym tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły oraz włączanie do procesu edukacji własnej przynależności kulturowej nie jest niezbędne. Ostatnia strategia wiązała się ze stanowiskiem „Chcę, ale boję się”: moja kultura jest dla mnie ważna – szkoła nie jest jednak odpowiednim światem, żeby się nią dzielić. Dzieci i młodzież doświadczający przymusowej migracji konstruujący tę grupę przejawiali ambiwalentne stanowisko dotyczące włączania elementów ich kulturowej przynależności do przestrzeni szkoły i realizowanych w niej działań. Wynikało to z odczuwania strachu i/bądź obaw związanych z negatywną reakcją rówieśników na odmienność kulturową i religijną (np. publiczne wyśmiewanie się z islamu, zaczepianie na ulicy).

Wyniki badań, jak i moje obserwacje wynikające z wieloletniej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo pokazują, że włączanie przynależności kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji do

szkolnej codzienności jest ważnym czynnikiem dobrostanu psychicznego tej grupy uczniów. Praktyki włączające mogą mieć miejsce na płaszczyźnie aranżacji przestrzeni szkoły (np. gazetki ścienne), realizacji procesu edukacyjnego (zadania lekcyjne i pozalekcyjne) oraz życia szkoły (np. imprezy szkolne). Włączanie dziedzictwa i tożsamości kulturowej uczniów doświadczających uchodźstwa do świata szkoły zazwyczaj sprawia, że uczniowie mają poczucie, że ich kultura jest wartościowa, ważna i potrzebna, co jest źródłem komunikatów wzmacniających ich tożsamości oraz samoocenę. Warto jednak podkreślić, że integracja zachodzi zazwyczaj wówczas, gdy jednostka ma wielopłaszczyznowe poczucie bezpieczeństwa, kiedy czuje się bezpiecznie w szkole (w sensie fizycznym i psychicznym) ze swoją tożsamością i nie doświadcza poczucia gorszości. Budowanie poczucia bezpieczeństwa umożliwia m.in. włączanie do repertuaru jej tożsamości nowych wartości, norm oraz elementów kulturowych, a także prowadzenie dialogu pomiędzy elementami rdzennymi a tymi, które są nowe.

Analiza materiału empirycznego wskazuje jednak na to, że dzieci i młodzież z doświadczeniem uchodźstwa, którzy uczestniczyli w badaniach, w większości przypadków nie wyrażali potrzeby włączania elementów własnej tożsamości kulturowej do przestrzeni szkoły oraz procesu edukacyjnego. Część uczniów swoje wypowiedzi na ten temat rozpoczynała od wyraźnego sprzeciwu. I negatywny stosunek podtrzymywała w toku całej wypowiedzi. Część osób początkowo deklarująca negatywny stosunek, w toku autorefleksji zainicjowanej podczas rozmowy, zmieniała jednak zdanie, komunikując obojętność lub ambiwalentne stanowisko zamiast wyraźnego sprzeciwu. Nieliczna grupa osób stwierdziła, że chciałaby włączać do przestrzeni szkoły i procesu edukacji własną przynależność kulturową, jednak obawia się reakcji rówieśników. Żaden z uczestników badań z pełnym przekonaniem, od początku swojej wypowiedzi nie deklarował chęci i gotowości do dzielenia się własną tożsamością kulturową w trakcie funkcjonowania w społecznym świecie szkoły.

W kontekście powyższego można wysnuć wniosek, że osoby z doświadczeniem przymusowej migracji nie zawsze chcą być postrzegane jako odmienne kulturowo (Ukraińcy, Czeczenii, Tatarzy krymscy) i tym samym pochodzące ze środowiska przymusowych migrantów. Dylematy tej grupy migrantów często polegają na tym, że jej członkowie często są postrzegani przez członków społeczeństwa przyjmującego przez pryzmat negatywnych stereotypów związanych z ich sytuacją ekonomiczną, przynależnością narodową i religijną. To wiąże się

nieraz z odczuwaniem piętna, które pojawiało się w narracjach niektórych osób. Poza tym warto zauważyć, że może to spowodować dysonans poznawczy między osobistymi przekonaniem na temat własnej tożsamości a przekonaniem społecznymi na temat przynależności do grupy osób ze środowiska migracyjnego o odmiennym pochodzeniu i wyznawanej religii. Brak wiedzy polskich rówieśników na temat kultur i religii uczniów z doświadczeniem uchodźstwa oraz korzystanie z negatywnych stereotypów i uprzedzeń z nimi związanych może być czynnikiem dystansu pomiędzy uczniami, jawnych i ukrytych konfliktów oraz zachowań opartych na nierównym traktowaniu. To natomiast uniemożliwia uczniom z doświadczeniem uchodźstwa osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa, które stanowi płaszczyznę dzielenia się własną przynależnością kulturową i włączania jej do procesu edukacji. W przypadku gdy w danej szkole uczą się osoby z doświadczeniem migracji priorytetem jest tworzenie atmosfery zapewniającej poczucie psychologicznego bezpieczeństwa, włączanie do programów edukacji treści międzykulturowych oraz podejmowanie cyklicznych działań z zakresu edukacji międzykulturowej. Brak życzliwości oraz wspierających działań edukacyjnych utrudnia uczniom wzajemne otwieranie się na siebie, uczniowską współpracę oraz konstruowanie więzi rówieśniczych. Realizacja edukacji opartej na paradygmacie narodowym, koncentrującym się na monokulturowych treściach, nie znajduje zastosowania w dzisiejszym zmieniającym się świecie. Nieobecność elementów kulturowej tożsamości uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w przestrzeni i programach szkoły może być świadomie bądź nieświadomie przez nich odbierana jako komunikat informujący o tym, że najlepszą strategią akulturacyjną jest asymilacja. I tu warto zastanowić się nad tym, czy nie jest to praktyka konstruująca ukryte programy szkół. Z badań naukowych prowadzonych na terenie różnych krajów świata (więcej: Rivas, Hale, Burke, 2019) wynika, że istnieje kilka czynników, które wpływają na zdolność cudzoziemców do społeczno-kulturowej adaptacji do nowego środowiska. Należą do nich: kraj pochodzenia; dystans kulturowy oparty na tym, czy uczniowie pochodzą z krajów o wysokim stopniu kolektywizmu czy indywidualizmu; specyfika kultury i zwyczajów ucznia; umiejętności językowe; długość pobytu w kraju przyjmującym; więzi społeczne; umiejętności interpersonalne i częstotliwość kontaktów ze społeczeństwem przyjmującym (tamże). Przy czym należy pamiętać również o tym, że czynniki zewnętrzne są również istotne. Specyfika i kontekst edukacji w nowym kraju są pierwszoplanowym elementem integracji.

TEMPORALNY WYMIAR KONSTRUOWANIA
RZECZYWISTOŚCI SZKOLNEJ PRZEZ DZIECI
I MŁODZIEŻ ZE ŚRODOWISKA PRZYMUSOWYCH
MIGRANTÓW. (RE)KONSTRUKCJA UCZNIOWSKIEGO
DOŚWIADCZANIA CODZIENNOŚCI POLSKIEJ SZKOŁY

Konstruowanie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów dokonywało się w porządku temporalnym, korespondującym z procesem stawania się uchodźcą. Dosłowne, wielozmysłowe doświadczanie szkolnej rzeczywistości przez osoby ze środowiska uchodźczego rozpoczęło się zaraz po dotarciu do kraju (stałego) pobytu, w momencie symbolicznego przekroczenia progu szkoły. Jednak warto zauważyć, że niezwykle istotne z perspektywy konstruowania tej rzeczywistości były wcześniejsze etapy uchodźczej ścieżki oraz mające wtedy miejsce wydarzenia i sytuacje wraz z ich konsekwencjami edukacyjnymi. Dlatego też początków stawania się uczniem i rówieśnikiem z doświadczeniem uchodźstwa można dopatrywać się w sytuacji, gdy rodzice dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, pod wpływem niekorzystnych wydarzeń, tj. wojny, prześladowań, dyskryminacji, zaczęli rozważać decyzję o wyjeździe z kraju ojczystego i następnie podjęli ją. Po czym, na przestrzeni czasu, na skutek różnych wydarzeń (m.in. wyjazd/ucieczka z kraju) nastąpiło czasowe wyłączenie ich dzieci z systemu edukacji. Po okresie zawieszenia zostali oni ponownie włączeni do systemu edukacji w nowym kraju.

Należy zauważyć, że sposób konstruowania świata polskiej szkoły był związany z doświadczeniami uczestników badań z kraju pochodzenia, zgromadzo-

nymi nie tylko w okresie kryzysu, ale również w czasie stabilizacji. W kontekście konstruowania rzeczywistości polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska uchodźczego, znaczące były więc zarówno sytuacje, miejsca oraz wydarzenia doświadczane przez nich w bezpiecznych warunkach, jak i zagrażających ich zdrowiu i/lub życiu. A także te doświadczenia, które systematycznie nabywali oni w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Uczestnicy badań rozpoczynając naukę w polskich szkołach wnieśli do procesu edukacji swój jednostkowy wymiar istnienia. A wraz z nim większy lub mniejszy bagaż pozytywnych oraz trudnych doświadczeń biograficznych. Zarówno doświadczenia należące do pierwszej, jak i drugiej grupy miały potencjał edukacyjny, tj. stanowiły źródło nowej wiedzy o świecie i sobie samym oraz osobowościowo wzmacniały jednostkę. Przy czym te pierwsze, np. doświadczenie „bycia dobrym uczniem”, kultywowania własnych wartości kulturowych, częstokroć stanowiły źródło ważnych zasobów odpornościowych uczniów, które umożliwiły im radzenie sobie w wielu (nieraz problematycznych) sytuacjach w nowym kraju zamieszkania.

Świat polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa to przede wszystkim rzeczywistość interakcji zachodzących w określonym miejscu i czasie. Liczba, częstotliwość, rodzaj, jakość, intensywność oraz czas trwania interakcji pomiędzy osobami identyfikowanymi jako Swoje oraz Innymi/Obcymi, które pełniły różne role w świecie szkoły (ucznia, nauczyciela, dyrektora itd.), nadały dynamiki szkolnej rzeczywistości. Świat polskiej szkoły to rzeczywistość konstruowania nowych ról. Stawania się uczniem i rówieśnikiem w nowym, odmiennym kontekście społeczno-kulturowym, a także rozwijania kompetencji niezbędnych do życia w odmiennych realiach społeczno-kulturowych oraz (re)konstruowania własnej tożsamości. Szkoła to środowisko, w którym poszczególni uczniowie pełnią rolę głównych twórców swojej własnej rzeczywistości. Od ich własnej aktywności oraz wytrwałości w dużej mierze zależy to, jak będzie wyglądać ich sytuacja.

Doświadczenie codzienności polskiej szkoły stanowiło źródło wytwarzania wiedzy na temat faktów, zjawisk oraz ludzi, z którymi się w niej spotykali. W ten sposób konstruowali oni opinie na temat jednostek funkcjonujących w świecie szkoły i tym samym społeczeństwa przyjmującego. Wiedza ta miała charakter potoczny i subiektywny, daleki od teoretycznych i ideowych modeli.

Jej wytwarzanie stało się możliwe dzięki indywidualnej aktywności poznawczej za sprawą doświadczeń jednostkowych zarówno o charakterze autobiograficznym, jak i edukacyjnym. Wiedza tego typu, ze względu na swój charakter, nie była całościowa i jasna. Pełniła jednak praktyczną funkcję, gdyż odnosiła się do społecznie zobiektyzowanych i zaaprobowanych rozwiązań problemów dnia codziennego.

Analiza materiału empirycznego pozwoliła mi przedstawić **trajektorię konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów** rozumianą jako **linia obrazująca doświadczenie rzeczywistości szkoły**. Przy czym linia ta jest obudowana licznymi wydarzeniami i towarzyszącymi im zachowaniami oraz faktami z biografii uczniów, którzy byli uwikłani w proces stawania się uchodźcą (oś analizy) i tym samym adaptacji do nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Dlatego też opracowana przeze mnie trajektoria obejmuje istotny kontekst przymusowej migracji, tj. wydarzenia poprzedzające rozpoczęcie edukacji w polskich szkołach (i wyłączenia z poprzedniego systemu edukacji), ważne z perspektywy funkcjonowania i rozumienia sytuacji tej grupy uczniów oraz podejmowanych przez nich działań i procesów interpretacyjnych w nowych realiach.

Następujące etapy tworzą trajektorię konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, osadzoną w procesie stawania się uchodźcą:

1. Etap przedemigracyjny.
- 2 i 3. Etap ucieczki i dotarcie do kraju (pierwszego) azylu:
 - a. zamieszkanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców;
 - b. podjęcie decyzji o wyborze szkoły;
 - c. wejście w nowe środowisko szkolne.
4. Osiedlenie się w kraju (stałego) pobytu:
 - a. (re)konstrukcja roli ucznia i rówieśnika.

Trajektoria konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów została zobrazowana za pomocą tabeli 5.

Tabela 5. Trajektoria konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów

Lp.	Etap w biografii stawania się uchodźcą	Doświadczenie
1.	Etap przed-emigracyjny	<ul style="list-style-type: none"> • egzystowania w kraju ogarniętym kryzysem; • prześladowań (zmierzających do ku zbrodni o charakterze czystki etnicznej), dyskryminacji instytucjonalnej w szkole.
2., 3.	Etap ucieczki i dotarcie do kraju (pierwszego) azylu a. zamieszkanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców b. podjęcie decyzji o wyborze szkoły c. wejście w nowe środowisko szkolne	<ul style="list-style-type: none"> • czasowego wyłączenia z systemu edukacji; • długiej i uciążliwej drogi w nieznanne, przedłużających się procedur celnych; • pobytu w ośrodku recepcyjnym. <ul style="list-style-type: none"> • pobytu w bezpiecznym miejscu; • pozytywnych relacji rówieśniczych konstruowanych w gronie Swoich; • rozwijania kompetencji komunikacyjnych w zakresie nauki języka polskiego jako obcego/przygotowywania się do rozpoczęcia nauki w polskich szkołach; • sukcesów oraz barier edukacyjnych (niezamierzona ekskluzja). <ul style="list-style-type: none"> • potrzeby nauki wśród Swoich (tj. osób w podobnej sytuacji życiowej, tej samej narodowości, pochodzenia etnicznego itd.); • wsparcia ze strony Swoich w zakresie wyboru szkoły odpowiedniej dla przymusowych migrantów; • możliwości partycypowania w procesie decyzyjnym dotyczącym wyboru szkoły. <ul style="list-style-type: none"> • poznania nowych rówieśników i nauczycieli; • braku lub słabego przygotowania językowego oraz organizacyjnego do rozpoczęcia nauki w odmiennych realiach społeczno-kulturowych i organizacyjnych polskiej szkoły; • obaw przed dyskryminacją (ze względu na przynależność narodową) ze strony rówieśników polskiego pochodzenia lub jej bezpośrednich aktów (dyskryminacja werbalna, fizyczna); • różnic pomiędzy polską szkołą a szkołą z kraju pochodzenia w zakresie odmiennych: ram organizacyjnych systemu kształcenia; systemu oceniania; budynku szkoły; pracy szkół; postaw nauczycieli wobec uczniów (w tym elementy systemu kar); wymogów dotyczących sposobu ubierania się oraz wewnętrznych zasad w zakresie funkcjonowania pracy szkół; wewnętrznych kwestii organizacyjnych specyficznych dla polskich placówek edukacyjnych (i związanych z nimi zachowań uczniów i nauczycieli), różnic w relacjach rówieśniczych.

Lp.	Etap w biografii stawania się uchodźcą	Doświadczenie
4.	Osiedlenie się w kraju (stałego) pobytu d. (re)konstrukcja roli ucznia i rówieśnika	<ul style="list-style-type: none"> • braku lub niskich kompetencji językowych w zakresie porozumiewania się językiem polskim jako obcym; • nowych wyzwań i wysokich wymagań szkolnych, trudności szkolnych; • braku lub niewystarczającego wsparcia ze strony nauczycieli i rówieśników; • silnej, wewnętrznej motywacji do nauki i pracy własnej (w tym psychologicznego wsparcia rodziny); • pomocy rówieśników (w jednym przypadku o charakterze mentoringu rówieśniczego); • wsparcia ze strony szkoły (w postaci współpracy z asystentem międzykulturowym). • procesualnego konstruowania relacji rówieśniczych z uczniami polskiego pochodzenia (ku wytwarzaniu wspólnego rówieśniczego świata); • osvajania się z homogeniczną kulturowo, wykluczającą przestrzenią nowej szkoły; • spędzania czasu w miejscach stresogennych (stresory), psychicznego azylu i relaksu, samorealizacji edukacyjnej, przejścia oraz odstrasających; • odmienności ze względu na własną przynależność narodową, etniczną i religijną; • odrzucenia/bycia częścią wspólnoty nowej klasy/szkoły.

Źródło: badania własne.

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów rozpoczynając egzystowanie w odmiennych realiach społeczno-kulturowych stanęli przed wyzwaniem uczenia się nowego języka, poznawania odmiennej kultury oraz rzeczywistości funkcjonowania nowej szkoły. To wiązało się z koniecznością nabywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do poruszania się po nowym świecie i jednocześnie uruchomiło proces, zamierzonego i niezamierzonego, mniej lub bardziej intensywnego, ale ciągłego uczenia się.

► 1. Etap przedemigracyjny

Egzystowanie w sytuacji kryzysu (wojna, prześladowania, dyskryminacja) motywuje rodziców uczniów ze środowiska przymusowych migrantów do wyjazdu z kraju

ojczystego. Wiek dzieci jest czynnikiem „pamiętania”, słabego „pamiętania” lub „niepamiętania” przedemigracyjnej rzeczywistości wzrastania i tym samym determinuje sposoby jej doświadczania (w tym osvajania).

Świat życia dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa na etapie przedemigracyjnym stanowił rzeczywistość znajdującą się w stanie kryzysu. Kryzys ten był wywołany interwencją militarną Rosji na Krymie i jego aneksją oraz wojną w Ukrainie. Konsekwencją tych wydarzeń było egzystowanie w warunkach zagrażających zdrowiu i życiu, doświadczanie prześladowań zmierzających ku zbrodni o charakterze czystki etnicznej oraz dyskryminacji instytucjonalnej w szkole.

Rzeczywistości tej doświadczali inaczej, ze względu na wiek i możliwości percepcyjne dzieci i młodzież w wieku 10–12 i 13–14 (–16 lat). Starsi uczniowie pamiętali rzeczywistość ojczyzny ogarniętą kryzysem (wojna, prześladowania, dyskryminacja). Młodszy znajdujący się w przedziale wiekowym 10–12 lat ujawniali „niepamiętanie” lub „słabe pamiętanie” kraju pochodzenia sprzed wyjazdu. W ich wypowiedziach nie pojawiły się wątki dotyczące trudnych sytuacji w kraju, co nie oznacza, że ich nie doświadczyli, w nieświadomy lub mniej świadomy sposób. Pamięć ojczyzny tej grupy uczestników badań była (re)konstruowana poprzez relacje rodziców oraz artefakty o charakterze pamiętek osobistych (np. zdjęcia, rodzinne nagrania). To ich rodzice bezpośrednio doświadczyli wojny i jej konsekwencji. W przypadku młodszych uczestników badań proces poznawania własnego dziedzictwa kulturowego został przeniesiony poza naturalne, pierwotne środowisko kraju ojczystego, czyli poza miejsce, które jest kluczowe z perspektywy kształtowania się pierwszej tożsamości dziecka. Tym samym został zerwany związek z miejscem, które stanowi ważny element pierwszej tożsamości dziecka (mikroświat dziecka).

Wspólnym elementem biografii uczniów starszych klas (13–14 (–16 lat)) było świadome doświadczanie, na etapie przedemigracyjnej fazy stawania się uchodźcą, nagłych i urazowych bodźców, a także subiektywnych konsekwencji ich oddziaływania w postaci trudnych przeżyć. Trudne doświadczenia różniły się od siebie stopniem nasilenia oraz intensywnością. Było to zagrożenie zdrowia lub życia, przeżycie różnego rodzaju krzywdy będącej wynikiem dyskryminacji skierowanej wobec nich oraz prześladowań i agresji wobec członka rodziny. Z perspektywy tej grupy uczniów, świat w którym wzrastali do

momentu pojawienia się kryzysu jawił się jako „normalny”, czyli bezpieczny i niezagrażający. Stan kryzysu zdestabilizował środowisko dzieci i młodzieży, reorganizując poszczególne jego warstwy, konstruując zarówno jego mikrosystem (np. rodzina, szkoła), makrosystem (system wartości i norm kulturowych itd.), a także mezosystem (związki pomiędzy mikrosystemami) i egzosystem (decyzje władz lokalnych, które wpływają na warunki socjalne, edukacyjne dziecka, kultura itd.). Informacje wysyłane do dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, w sytuacji interwencji militarnej i związanych z nią działań o charakterze czystek etnicznych, a także dyskryminacji w przestrzeni szkoły, były źródłem komunikatów sugerujących, że są oni kimś gorszym i nieakceptowanym jako jednostki ludzkie i kulturowe. Stan kryzysu w kraju pochodzenia i tym samym trudne wydarzenia, obawa przed utratą zdrowia i/lub życia zmusiły rodziców dzieci ze środowiska przymusowych migrantów do podjęcia decyzji o wyjeździe/ucieczce z ojczyzny.

► 2. i 3. Etap ucieczki i dotarcie do kraju (pierwszego) azylu

Skutkiem sytuacji w kraju pochodzenia dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów jest jego opuszczenie, które ma charakter mniej lub bardziej uciążliwej ucieczki/wyjazdu. Jego konsekwencją, w przypadku osób pochodzących z Czeczenii, Ukrainy oraz Krymu, jest dotarcie do Polski, kraju pierwszego azylu. W przypadku dzieci i młodzieży okres ucieczki wiąże się z czasowym wyłączeniem z systemu edukacji.

Dla większości uczestników badań Polska była pierwszym krajem azylu. Etap ucieczki/wyjazdu do nowego kraju pokonali oni wraz z rodzicami/jednym z rodziców, którzy/która zapewnił/zapewniała im pewien rodzaj psychologicznego wsparcia. Tylko jedna z uczestniczek badań przyjechała do Polski sama. Z perspektyw dwóch uczniów Polska była krajem, do którego powrócili po pobycie w innym kraju/ach europejskich (Holandia, Niemcy). Na etapie ucieczki/wyjazdu uczestnicy badań doświadczali długiej i uciążliwej drogi w nieznaną, co było związane w przypadku części osób z przedłużającymi się procedurami celnymi.

Punktem zwrotnym na uchodźczej ścieżce było dotarcie do ośrodka recepcyjnego dla cudzoziemców, a następnie ośrodka pobytowego. Pojedyncze

osoby rezydowały wraz ze swoimi rodzicami w więcej niż jednym z ośrodków pobytowych dla cudzoziemców (Warszawa, Lublin, Białystok). Rodzicom niektórych osób od początku zależało na zamieszkaniu w białostockim ośrodku, co stanowiło wynik przemyślanej decyzji. Decyzja ta była motywowana głównie tym, na jego terenie przybywają Swoi – osoby tej samej narodowości, wyznający tę samą religię.

a) zamieszkanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców

Rezultatem dotarcia do kraju pierwszego azylu jest (często) zamieszkiwanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, co zapewnia dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów poczucie bezpieczeństwa. Dzieje się to m.in. za sprawą obecności Swoich, co w konsekwencji skutkuje konstruowaniem wspólnego świata, doświadczanego jako płaszczyzna rówieśniczej samorealizacji. W rzeczywistości ośrodka dzieci i młodzież nabywają pierwsze doświadczenia o charakterze edukacyjnym. Wśród nich istotne, z perspektywy rozpoczęcia edukacji w polskiej szkole, jest opanowanie podstawowych zwrotów w języku polskim i tym samym rozpoczęcie procesu uczenia się języka polskiego jako obcego. Okres spędzony w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, do momentu rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego, można traktować jako czas zawieszenia. Pobyt w ośrodku umożliwia rozpoznanie środowiska szkół, co ma znaczenie podczas wyboru placówki kształcenia.

Świat ośrodka pobytowego dla cudzoziemców jest światem zamkniętym dla społeczeństwa przyjmującego, komunikującym za pośrednictwem budynku w którym jest zlokalizowany, że jest to miejsce zamieszkiwane przez nosicieli grupowego społecznego piętna (por. Goffman, 2007). Jest to rzeczywistość, w której obowiązują nowe, nieznanne dotąd reguły.

Z perspektywy uczestników badań ośrodek pobytowy dla cudzoziemców stanowił bezpieczne miejsce, w którym w rozpoczął się proces nabywania doświadczeń o charakterze edukacyjnym, zarówno spontanicznych i nieintencjonalnych, jak i zorganizowanych i intencjonalnych. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa jest fundamentem dobrostanu psychicznego jednostki. W ośrodku pobytowym dla cudzoziemców dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów spontanicznie nabywali wiedzę na temat zachowań związanych

z dziennym, tygodniowym i miesięcznym rytmem funkcjonowania w ośrodku; nawiązywania nowych relacji interpersonalnych (w tym rówieśniczych); radzenia sobie z własnymi emocjami w nowych warunkach itd. Zorganizowane i intencjonalne nabywanie doświadczeń edukacyjnych było związane głównie z uczestnictwem w zajęciach z języka polskiego jako obcego.

Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców, z perspektywy dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji, był istotnym miejscem nawiązywania relacji i interakcji rówieśniczych wytwarzanych w nowej rzeczywistości. Stanowił on również ważne środowisko uczenia się języka polskiego jako obcego. Dzięki niemu, na początku pobytu w Polsce, uczestnicy badań poznali podstawowe zwroty w języku polskim, a następnie rozwinęli swoje kompetencje językowe. Pobyt w ośrodku, z perspektywy dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji, był czasem wytwarzania wspólnego świata w toku dynamicznych i systematycznych interakcji z rówieśnikami postrzeganymi jako Swoi. Poczucie swojskości, mimo różnic w zakresie przynależności narodowej, etnicznej i religijnej, dawała podobna sytuacja życiowa, posługiwanie się wspólnym językiem komunikacji (głównie rosyjskim) oraz doświadczanie tego samego etapu uchodźczej ścieżki. Relacje pomiędzy dziećmi i młodzieżą miały charakter koleżeństwa i przyjaźni. Były one budowane w oparciu o wzajemną sympatię. Relacje te dawały uczniom ze środowiska przymusowych migrantów dużo satysfakcji, wzajemnej akceptacji oraz poczucie samorealizacji. Stwarzały również poczucie przynależności do grupy i tym samym stanowiły źródło psychicznego wsparcia.

W odczuciu dzieci i młodzieży nauka języka polskiego jako obcego w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, w poznawczym zakresie, przełożyła się na rozwój kompetencji w zakresie posługiwania się językiem społeczeństwa przyjmującego. W zakresie emocjonalnym, udział w zajęciach nie należał do łatwych i zachęcających aktywności. Zależało to od sposobu ich organizacji oraz realizacji, który mógł wynikać m.in. z dużej rotacji osób w poszczególnych grupach zajęciowych oraz zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ich uczestników. Zajęcia z języka polskiego jako obcego koncentrowały się często wokół odrabiania lekcji z poszczególnych przedmiotów (w tym z języka polskiego). Z analizy ich celu i metodyki wynika, że miały one charakter typowych zajęć wspierających proces edukacji szkolnej, które znacznie różnią się od zajęć z języka polskiego jako obcego. Z wypowiedzi uczestników badań wiadomo, że

w takcie zajęć językowych nie była również podejmowana tematyka dotycząca Polski oraz polskiej kultury.

Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów udział w zajęciach z języka polskiego jako obcego stanowił ważne i rozwijające doświadczenie. Zajęcia językowe dawały im poczucie wzrostu kompetencji językowych i tym samym sprawstwa. Z drugiej strony natomiast, udział w zajęciach dla części z nich był źródłem doświadczeń o charakterze spontanicznej i niezamierzonej ekskluzji edukacyjnej. Duża rotacja osób w grupie oraz powtarzające się tematy sprawiały, że rezygnowali oni z nauki języka polskiego jako obcego.

Język jest podstawowym narzędziem poznawania nowej, odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz sprawnego poruszania się po niej. Język i percepcja są ze sobą powiązane. Uczenie się języka umożliwia nabywanie wiedzy o nowym świecie. Rozwinięte kompetencje komunikacyjne pozwalają na pełną partycypację w świecie społecznym, którego istotnym elementem w życiu dzieci i młodzieży jest świat szkoły.

Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów ośrodek pobytowy dla cudzoziemców, mimo napotkanych trudności, stanowił głównie źródło wsparcia w zakresie nauki nowego języka. W ich odczuciu spędzony tam czas nie był jedynie momentem przejściowym, ale ważnym punktem zwrotnym. Dzięki wytwarzanym w ośrodku relacjom rówieśniczym, nawiązywanym w grupie swoich, uczniowie doświadczający uchodźstwa mieli poczucie wspólnoty, akceptacji i przynależności, które bez wątpienia wzmocniły poczucie ich własnej wartości. Z drugiej strony, w szerszej perspektywie, procesy zachodzące w ośrodku można postrzegać jako element strategii przetrwania (por. Jaworska, Alieva, 2018a, s. 286). Przyglądając się sytuacji dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, biorąc pod uwagę procesy włączenia i integracji, czas zamieszkania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, do chwili rozpoczęcia nauki w polskich szkołach, można traktować jako okres zawieszenia.

Na początkowym etapie zamieszkiwania w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców, dzieci i młodzież doświadczający przymusowej migracji wraz ze swoimi rodzicami podjęli decyzję o wyborze szkoły. Ośrodek był ważną płaszczyzną nabywania wiedzy na temat szkół (w tym rekomendacji niektórych z nich przez osoby ze środowiska uchodźczego).

b) podjęcie decyzji o wyborze szkoły

Zamieszkanie w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców wiąże się z rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego w nowym kraju. Wybór szkoły stanowi konsekwencję potrzeb dzieci i młodzieży (i ich rodziców) oraz sytuacji życiowych (w tym edukacyjnych), których doświadczali, w połączeniu z rekomendacją konkretnej placówki przez osoby ze środowiska przymusowych migrantów (dzieci, młodzież, dorośli). Na wybór szkoły często wpływają opinie zasłyszane w ośrodku dla cudzoziemców.

W przypadku uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, wybór szkoły był poprzedzony wcześniejszym rozpoznaniem placówek edukacyjnych, przeprowadzonym w środowisku migracyjnym zarówno przez uczestników badań, jak i ich rodziców. Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, w większym lub mniejszym stopniu partycypowali w procesie decyzyjnym. Część osób miała za sobą doświadczenie nauki w jednej lub dwóch polskich szkołach. Dwóch uczniów, w okresie poprzedzającym udział w badaniach, uczestniczyło w edukacji zarówno w polskich, jak i w zagranicznych placówkach zlokalizowanych na terenie Holandii i Niemiec. Większość uczestników badań rozpoczęła edukację w Polsce bez opóźnień skutkujących tzw. stratą roku. Kilku uczniów w momencie podjęcia nauki w Polsce (lub podjęcia decyzji o jej kontynuacji) było starszych od reszty od roku do dwóch lat, na skutek pobierania nauki za granicą, drugorocznosci, braku możliwości rozpoczęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej.

Wśród przyczyn wyboru konkretnej szkoły znajdowały się: potrzeba/chęć edukacji wśród Swoich (dostrzegana samych uczniów i/lub ich rodziców) (1); lokalizacja szkoły w rejonie/okolicach miejsca zamieszkania (okolica ośrodka pobytowego dla cudzoziemców lub wynajmowanego mieszkania) (2); pozytywna opinia na temat szkoły wśród osób ze środowiska migracyjnego (3); nieuzyskanie świadectwa potwierdzającego ukończenie ósmej klasy (szkoły); brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej (4).

Najlichnieszta grupa uczestników badań wskazywała na to, że decyzja o wyborze szkoły była podyktowana potrzebą/chęcią uczestnictwa w edukacji w gronie Swoich (dostrzeganą przez nich samych bądź ich rodziców). Kategoria

Swoi była szeroko rozumiana przez uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji. Za Swoich były uważane osoby tej samej narodowości, pochodzenia etnicznego, przynależności religijnej, komunikujące się za pomocą wspólnego języka. Odczuwanie potrzeby/chęci edukacji wśród Swoich można traktować jako naturalny mechanizm. Obecność Swoich w przestrzeni szkoły oraz w grupie rówieśniczej, ze względu na występujące podobieństwa w zakresie sytuacji życiowej, pochodzenia etnicznego, przynależności narodowej, wyznawanej religii itd. minimalizowało poczucie odmienności i wyalienowania. Obecność Swoich w przestrzeni szkoły kształtowała jej percepcję, nadając placówce wymiar miejsca wspólnego dla wszystkich uczniów bez względu na występujące między nimi różnice.

Kolejnym czynnikiem, w wielu przypadkach pokrywającym się z poprzednim, który determinował wybór szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów i ich rodziców, była lokalizacja szkoły w rejonie lub okolicach miejsca zamieszkania (poza rejonem). Wybór szkoły był również motywowany pozytywną opinią na temat placówki, wyrażaną przez osoby ze środowiska migracyjnego. Opinia ta wiązała się przede wszystkim z otwartością placówki na Innego, jego potrzeby oraz problemy. A także możliwością uzyskania ze strony szkoły wsparcia w toku procesów edukacji i integracji, tj. współpracą z asystentem międzykulturowym, dodatkowymi zajęciami z języka polskiego jako obcego, zajęciami wyrównawczymi, projektami edukacyjnymi itd. Działalność szkół tego typu cechuje międzykulturowe otwarcie. Z perspektywy uczniów ze środowiska migracyjnego wybrana przez nich szkoła miała zapewniać im dobrostan psychiczny, umożliwiać wsparcie edukacyjne oraz lepsze warunki nauki niż inne placówki.

Ostatnim powodem determinującym wybór szkoły (dotyczącym dwóch uczestników badań) była zmiana miejsca edukacji wynikająca z nieuzyskania świadectwa potwierdzającego ukończenie ósmej klasy oraz brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej, co skutkowało podjęciem decyzji o kontynuacji nauki w szkole podstawowej. Z perspektywy tych uczniów doświadczanie różnicy wieku, drugoroczność, a także kolejne wejście do nowego zespołu klasowego (w mniejszym lub większym stopniu już zintegrowanego) generowało stres oraz powodowało poczucie Obcości/Inności, nieadekwatności i wyalienowania oraz utrudniało kontakty rówieśnicze.

c) wejście w nowe środowisko szkolne

Rozpoczęcie edukacji w polskich szkołach kończy czasowe wyłączenie dzieci i młodzieży doświadczających uchodźstwa z systemu edukacji, czego konsekwencją jest wkroczenie w przejściowy, marginalny okres funkcjonowania w nowym społeczeństwie.

W związku z kryzysem w kraju pochodzenia, którego konsekwencję stanowiła ucieczka/wyjazd do Polski, uczestnicy badań doświadczyli czasowego wyłączenia z systemu edukacji. Okres oczekiwania na rozpoczęcie edukacji w nowym kraju wiązał się z doświadczeniem pewnego rodzaju separacji od społeczeństwa przyjmującego. Z drugiej strony przebiegał on w gronie Swoich, którzy dawali dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów poczucie bezpieczeństwa. Za początek okresu przejściowego, marginalnego w nowym społeczeństwie, można traktować moment ich dołączenia do nowej klasy i tym samym grupy rówieśniczej. Okres ten można traktować jako czas umożliwiający uzyskanie nowego statusu oraz gruntownia swojej pozycji w nowym środowisku szkolnym.

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów gwałtownie, z dnia na dzień, bez wystarczającego przygotowania w zakresie porozumiewania się językiem polskim jako obcym oraz organizacyjnego rozpoczynają edukację w rzeczywistości polskich szkół. To, ze względu na trudności komunikacyjne i świadomość własnej odmienności, skutkuje doświadczaniem stresu, któremu nieraz towarzyszą obawy przed dyskryminacją ze strony uczniów polskiej narodowości.

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów moment rozpoczęcia edukacji w polskiej szkole utożsamiają z wejściem do nowej społeczności szkolnej, którego integralnym elementem było poznanie nowych rówieśników i nauczycieli; doświadczanie braku przygotowania językowego do podjęcia nauki w odmiennych realiach społeczno-kulturowych i organizacyjnych polskiej szkoły oraz obaw przed dyskryminacją (ze względu na przynależność narodową) ze strony rówieśników polskiego pochodzenia lub jej bezpośrednich aktów (dyskryminacja werbalna, fizyczna).

Rozpoczęcie nauki w nowej szkole nie wiązało się z wcześniejszym przygotowaniem uczniów oraz uczestnictwem w zorganizowanym przez nauczyciela (np. we współpracy z uczniami) rytuale przejścia. W związku z brakiem wystarczających kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, część osób doświadczyła trudności komunikacyjnych na forum klasy. To wywołało różne reakcje ze strony grupy rówieśniczej (np. śmiech) i tym samym powodowało naznaczenie już podczas pierwszego dnia pobytu w nowej szkole. Niektórzy uczniowie przejawiali istotne obawy o to, że staną się ofiarami dyskryminacji. Część z nich doświadczyła zachowań dyskryminujących ze strony polskich rówieśników (dyskryminacja werbalna, fizyczna). Dołączenie przez część uczestników badań do klas, do których uczęszczali osoby od nich młodsze (do dwóch lat), wiązało się z symbolicznym obniżeniem ich statusu ucznia.

Istotnym elementem stawania się członkiem nowej społeczności klasowej było nabywanie przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym. Systematycznie rozwijające się kompetencje językowe wpłynęły na intensyfikację kontaktów z uczniami z grupy większościowej oraz ich jakość i bliskość. Wraz z nabywaniem umiejętności językowych uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów w coraz mniejszym stopniu byli traktowani przez rówieśników jako Obcy/Inni. Kompetencje językowe pozwalały im budować relacje koleżeńskie i przyjacielskie.

W Polsce, z założenia, obowiązuje model polityki oświatowej, który ma cechy modelu włączającego. Zgodnie z nim uczniowie z doświadczeniem migracji (w tym przymusowej) są włączani w główny nurt edukacji. Z perspektywy uczestników badań rozpoczęcie nauki w polskich szkołach miało charakter „wrzucenia” do nowej rzeczywistości szkolnej bądź gwałtownego „zanurzenia” w niej na skutek niewystarczającego przygotowania językowego oraz realizacji działań adaptacyjnych. W związku z tym zadziałały mechanizmy separacyjne – a nie włączające – jak to miało wynikać z założeń systemowych.

Podjęcie edukacji w polskich szkołach skutkuje dostrzeganiem przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów szeregu różnic pomiędzy szkołami do których uczęszczali a polskimi placówkami. Dzieci dopiero rozpoczynające

spełnianie obowiązku szkolnego środowisko polskiej szkoły traktują w dużej mierze jako naturalne.

Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów w początkowym okresie nauki w polskich szkołach doświadczali szeregu różnic pomiędzy ich funkcjonowaniem oraz tych z kraju pochodzenia (Czeczenia, Krym, Ukraina), do których uczęszczali. Różnice te odnosiły się do następujących płaszczyzn konstruujących doświadczenie przez nich szkolnej codzienności: ramy organizacyjne systemu kształcenia; odmienny system oceniania; budynek szkoły; wewnętrzne różnice w zakresie pracy szkół; postawy nauczycieli wobec uczniów (w tym elementy systemu kar); obowiązujący sposób ubierania się; wewnętrzne zasady w zakresie funkcjonowania pracy szkół; różnice w relacjach rówieśniczych. Pojedyncze osoby sygnalizowały różnicę w zakresie relacji rówieśniczych oraz pomiędzy językami obowiązującymi w szkołach. Wypowiedzi najmłodszych uczniów, ujawniły „niepamiętanie” lub słabe „pamiętanie” rzeczywistości szkolnej z okresu przedmigracyjnego.

Polska szkoła z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów jawiła się jako bardziej demokratyczna i tym samym cechująca się niższym dystansem władzy (w zakresie relacji uczeń–nauczyciel, kultury ubierania się w szkole, stosunku do stosowania kar cielesnych, dyscypliny, wewnętrznych zasad w zakresie funkcjonowania pracy szkół) i nowoczesna (w kontekście budynku szkoły, pomocy dydaktycznych). Pomimo że w krajach pochodzenia uczestników badań obowiązuje zakaz stosowania kar cielesnych m.in. w szkołach, część osób doświadczała przemocy fizycznej w ich przestrzeni. Można wnioskować, że różnice te wynikały z funkcjonowania w określonych realiach społeczno-kulturowych i politycznych oraz stylu pracy wychowawczej preferowanej przez nauczycieli.

Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów, w szkołach do których uczęszczali w krajach pochodzenia, w szczególności w Czeczenii i na Krymie, nauczyciel znajdował się na pozycji wyższości. W centrum pracy szkoły usytuowana była realizacja programów kształcenia oraz respektowanie obowiązków uczniów. To determinowało sposób funkcjonowania świata społecznego nauczycieli i uczniów, które na co dzień przenikały się. Świat szkoły z kraju pochodzenia jawił się jako rzeczywistość w dużej mierze autorytarna. Dlatego też w momencie rozpoczęcia nauki w polskich

szkołach, dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów doświadczyli odmiennej, w wielu zakresach, kultury nowej szkoły, w której obecne były konteksty kultury narodowej nowego kraju. Kultura szkół i tym samym szkolna rzeczywistość, w której funkcjonowali uczestnicy badań w kraju pochodzenia, stanowiła ich przestrzeń codziennego świata życia, który przeżywali i po którym się poruszali.

Zarówno placówki z krajów pochodzenia uczestników badań, jak i polskie, cechuje pewien specyficzny dla nich tradycjonalizm, jednak różniący się od siebie, bo osadzony w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Polska szkoła po 1989 roku znalazła się w pod wpływem wielu procesów, które zmieniają jej etos. Z założenia w Polsce mamy do czynienia z decentralizacją, której towarzyszy zwiększająca się autonomia szkół oraz odpowiedzialność za uzyskiwane przez uczniów wyniki w nauce. Z drugiej strony, widoczny jest nacisk na wysokie osiągnięcia szkolne, co wiąże się z wpływem ideologii neoliberalnej (Pont, Nusche, Moorman, 2008). Od lat obserwujemy współpracę szkół z organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami, które funkcjonują w społecznościach lokalnych.

W przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji wejście w nowe środowisko szkolne rozpoczyna (re)konstruowanie roli ucznia i rówieśnika w nowych realiach społeczno-kulturowych.

- ▶ 4. Osiedlenie się w kraju (stałego) pobytu
- d) (re)konstrukcja roli ucznia i rówieśnika

Rola ucznia

(Re)konstruowanie roli ucznia przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów dokonuje się w czasie i jest naznaczone brakiem wystarczającego przygotowania do rozpoczęcia nauki w odmiennych realiach społeczno-kulturowych, w szczególności w zakresie komunikowania się za pomocą języka polskiego jako obcego. Konsekwencją tego stanu rzeczy stanowi doświadczenie szkolnych trudności. Warunkiem włączenia do społeczności uczniowskiej i pełnego realizowania się w roli ucznia jest rozwinięcie kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym umożliwiającym swobodną komunikację oraz wypracowanie sposobów radzenia sobie z nauką. To przypada na etap osiedlenia się w kraju (stałego) pobytu.

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów rozpoczęli realizację obowiązku szkolnego w obcym języku bez wcześniejszego przygotowania lub z niewielkim przygotowaniem (nauka podstaw języka polskiego jako obcego w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców). Tylko jedna z uczennic, ze względu na polskie korzenie, w momencie rozpoczęcia nauki w polskiej szkole była w stanie sprawnie komunikować się w za pomocą języka polskiego. Dwie osoby po rozpoczęciu edukacji w Polsce (pierwszy kraj azylu) i nabyciu podstawowych umiejętności komunikacyjnych, wraz z rodzicami zmieniły kraj zamieszkania. To wiązało się z rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego w placówkach zlokalizowanych na terenie Europy Zachodniej (Holandia, Niemcy). W związku z migracją powrotną, w momencie realizacji badań, ponownie stanowili oni część społeczności uczniowskiej polskich szkół.

Relacje dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa wskazują na to, że nie uczestniczyli oni w dodatkowych zajęciach z języka polskiego jako obcego, które zgodnie z obowiązującym w Polsce prawodawstwem można zorganizować na terenie szkoły (na wniosek dyrekcji). Z perspektywy uczniów niskie kompetencje językowe lub ich brak stanowiły poważną barierę dla aktywnej partycypacji w zajęciach lekcyjnych. Uniemożliwiały one również wyrażanie siebie w przestrzeni szkoły oraz blokowały proces wkroczenia do kręgu Oni.

Brak lub niskie kompetencje językowe generowały wysoki poziom stresu oraz powodowały poważne trudności szkolne, które wiązały się z ryzykiem drugoroczności. Tylko jedna z osób uczestniczących w badaniach brała udział w zajęciach wyrównawczych organizowanych na mocy polskiego prawodawstwa oświatowego. Pozostali uczniowie starali się przezwyciężyć trudności szkolne na „własną rękę”, nie zwracając się o wsparcie do nauczycieli (m.in. w obawie o ich reakcję) oraz rówieśników. Wynikało to z ich indywidualnych decyzji, które być może były warunkowane stosunkiem do ubiegania się o pomoc ukształtowanym w toku enkulturacji. Z perspektywy uczestników badań indywidualizowanie nauki miało spontaniczny i incydentalny charakter. Nie było wynikiem przemyślanej i zaplanowanej indywidualizacji treści i wymagań szkolnych, a raczej reakcją na dostrzegane przez nauczycieli problemy. Działania dotyczące indywidualizowania pracy szkoły polegały głównie na otrzymaniu możliwości napisania krótszej pracy domowej czy też obniżeniu wymagań na egzaminie ósmoklasisty.

Osoby z doświadczeniem przymusowej migracji to bardzo często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego też priorytetem jest rozpoznawanie ich mocnych i słabych stron oraz projektowanie działań wspierających i pomocowych – zakładających ich upodmiotowienie (empowerment). Nieraz niezbędne jest specjalistyczne wsparcie odpowiednio przygotowanej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Wymagania programowe polskiej szkoły (w tym doświadczanie szkolnych trudności), motywują dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów do korzystania z zasobów odpornościowych, zarówno indywidualnych, jak i tych obecnych w ich otoczeniu. Doświadczenie (po)radzenia sobie z nauką wiąże się z poczuciem włączenia do społeczności uczniowskiej.

Z perspektywy większości uczniów z doświadczeniem uchodźstwa uczestniczących w badaniach początek edukacji w nowym języku stanowił duże wyzwanie, jednak zdołali oni, w większym lub mniejszym stopniu, sobie z nim poradzić, dzięki następującym czynnikom: silna motywacja do nauki i praca własna (w tym psychiczne wsparcie rodziny); pomoc rówieśników polskiej narodowości inicjowana przez nich; wsparcie ze strony szkoły (w postaci współpracy z asystentem międzykulturowym). Czynniki te, w połączeniu z rozwijającymi się kompetencjami językowymi w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, sprawiły, że byli w stanie poradzić sobie w roli ucznia, (re)konstruując bądź konstruując ją od podstaw (przypadek dzieci w wieku wczesnoszkolnym). Doświadczenie (po)radzenia sobie z nauką zakończyło okres przejściowy, marginalny i wiązało się z poczuciem włączenia do społeczności uczniowskiej nowej klasy. Jednak potencjał osobowy (ich uzdolnienia, zainteresowania itd.) tej grupy uczniów nie został w pełni wykorzystany przez szkoły, do których uczęszczali.

Funkcjonowanie polskich szkół, gdzie widoczny jest wpływ ideologii neoliberalnej, co przekłada się na intensywne inwestowanie w kapitał ludzki i tym samym systematyczne sprawdzanie osiągnięć szkolnych, sprawia, że ich świat nie jest rzeczywistością, która sprzyja uczniom z doświadczeniem przymusowej migracji. Osoby, które w przedemigracyjnej fazie przymusowej migracji doświadczyły trudnych sytuacji, w nowym kraju pobytu gwałtownie stają przed szeregiem nowych, nie do końca przewidzianych wyzwań, co bardzo często wykracza poza ich możliwości. Dlatego też działania edukacyjne,

które w centrum sytuują wartości takie jak troska i miłość (np. pedagogika J. Korczaka), są znacznie bardziej odpowiednie w przypadku tej grupy uczniów.

Rola rówieśnika

(Re)konstruowanie roli rówieśnika w przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji dokonuje się stopniowo, równoległe z (re)konstruowaniem roli ucznia. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, nabywanie wiedzy na swój temat przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów oraz należących do grupy większościowej jest warunkiem włączenia tych doświadczających uchodźstwa do społeczności rówieśniczej, a także budowania coraz bardziej zaawansowanych relacji rówieśniczych.

Proces nawiązywania relacji rówieśniczych przez dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji miał zróżnicowany charakter. W niektórych przypadkach budowanie relacji odbywało się szybko i spontanicznie. W innych wymagało czasu i było w dużej mierze warunkowane poziomem rozwoju kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim, wiązało się z doświadczaniem bycia Innym/Obcym oraz (w pojedynczych przypadkach) podejmowaniem stanowczych działań mających na celu gruntowanie swojej pozycji (użycie siły). Zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa (1982), granice języka danej osoby są granicami jej świata. Dlatego też wraz z rozwojem kompetencji komunikacyjnych uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa zyskiwali coraz większy dostęp do wiedzy dotyczącej tego, jak powinny być konstruowane relacje rówieśnicze, a wewnątrz nich zachowania poszczególnych osób.

Biorąc pod uwagę specyfikę więzi pomiędzy uczniami z doświadczeniem uchodźstwa a dziećmi i młodzieżą polskiej narodowości, widoczne są kierunki, częstotliwość i intensywność zachodzących pomiędzy nimi interakcji. Nawiązując do koncepcji Gennepa (2006) można wyróżnić trzy typy relacji rówieśniczych zachodzących w przestrzeni szkoły oraz poza nią. Należą do nich: relacje sytuujące się w ochronnym mikroświecie Swoich (etap wyłączenia, separacji), skoncentrowane głównie na interakcjach pomiędzy osobami przynależącymi do środowiska migracyjnego (migranci przymusowi i ekonomiczni); relacje wytwarzane na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych (stan przej-

ściowy, marginalny), zachodzące, gdy społeczne światy Swoich (osób przynależących do środowiska migracyjnego) oraz Innych – rówieśników polskiej narodowości przenikają się w toku inicjowanych przez przedstawicieli obu grup aktywności. Jednak nie stanowią one (jeszcze) wspólnego świata; relacje konstruowane we wspólnym, rówieśniczym świecie (włączenie, integracja, zyskanie nowego statusu) – specyfiką tej grupy relacji jest ustawiczne funkcjonowanie na pograniczu myślowym i interakcyjnym (Nikitorowicz, 2009, s. 13–15), dzięki czemu możliwe jest konstruowanie wspólnego świata uczniów, którego podstawę stanowi wytwarzana przez nich wspólnotowość.

Scharakteryzowane typy relacji można traktować jako następujące po sobie etapy integracji rówieśniczej. Konstruowanie relacji zachodzących pomiędzy uczniami koresponduje z procesem przejścia kończącym się zyskaniem nowego statusu (członka nowej społeczności klasowej/szkolnej) (więcej: Genepp, 2006). Relacje rówieśnicze i tym samym (re)konstruowanie roli rówieśnika, w przypadku większości osób uczestniczących w badaniach, najczęściej odnosiło się do funkcjonowania na pograniczu społecznych światów Swoich i Innych, co można traktować jako funkcjonowanie w sytuacji przejścia. Interakcje ze Swoimi dawały uczniom ze środowiska przymusowych migrantów poczucie bezpieczeństwa (posługiwanie się tym samym językiem, to samo pochodzenie narodowe/etniczne, przynależność do środowiska przymusowych migrantów itd.). Integracja rówieśnicza wymaga jednak wykroczenia poza ochronny krąg Swoich. Konstruowanie wspólnego świata rówieśniczego, implikujące włączenie, integrację i zyskanie nowego statusu, było znamienne dla tych uczniów, którzy jako jedyni w klasie należeli do środowiska migracyjnego. Codzienne interakcje rówieśnicze można więc uznać za czynnik motywujący do konstruowania relacji rówieśniczych z uczniami przynależącymi do grupy większościowej.

Rola ucznia i rówieśnika

W toku (re)konstruowania roli ucznia i rówieśnika dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów nadają znaczenie poszczególnym miejscom zlokalizowanym w przestrzeni szkoły. Interakcje zachodzące pomiędzy nimi, ich rówieśnikami oraz nauczycielami, stanowią warunek definiowania miejsc zlokalizowanych w szkole jako zachęcających lub zniechęcających do aktywnej partycypacji w edukacji i życiu zbiorowości uczniowskiej oraz wspólnot w niej obecnych.

Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów szkoła składa się z miejsc postrzeganych w kontekście interakcji zachodzących pomiędzy nimi, ich rówieśnikami oraz nauczycielami. W trakcie szkolnej edukacji uczniowie gromadzili doświadczenia uruchamiające szereg procesów emocjonalnych i poznawczych, umożliwiających nabywanie wiedzy o świecie szkoły. Doświadczenia te wzajemnie na siebie oddziaływały wpływając na zachowania społeczne, (re)konstruowanie tożsamości jednostki, przebieg szkolnej kariery oraz procesu integracji. Jednocześnie wpisywały się w biografie uczniów, co mogło oddziaływać na ich postrzeganie rzeczywistości społecznej, społeczeństwa przyjmującego, a nawet, w dalszej perspektywie, na życiowe decyzje.

Typologia miejsc w przestrzeni szkoły została skonstruowana na podstawie doświadczeń dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów oraz znaczenia danego miejsca, czyli subiektywnego i emocjonalnego stosunku człowieka do miejsca (więcej: Agnew, 1987). Z perspektywy uczestników badań przestrzeń szkoły tworzyły miejsca: stresogenne (stresory), psychicznego azylu i relaksu, samorealizacji edukacyjnej, przejścia oraz odstrasżające. Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów doświadczali więc szkolnej przestrzeni jako zbioru miejsc zniechęcających lub zachęcających do aktywnej partycypacji w edukacji i życiu zbiorowości szkoły oraz wspólnot w niej obecnych.

Zdjęcia oraz wypowiedzi dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa na temat przestrzeni szkoły ujawniły elementy przebiegu procesu edukacji w nowej szkole, relacji rówieśniczych oraz z nauczycielami. Tu istotny okazał się również wątek doświadczanego przez uczniów czasu, jego jakości i upływu. W niektórych miejscach czas mijał szybko i przyjemnie (np. psychicznego azylu i relaksu). W innych dłużył się (np. na skutek nieobecności w szkole ulubionego kolegi). Mimo że rodzaje miejsc pojawiających się w doświadczeniu uczniów ze środowiska przymusowych migrantów nie należały do specyficznych, sposób ich postrzegania ujawnił trudności i dylematy związane z funkcjonowaniem w roli Innego/Obcego (np. kwestia spędzania czasu w gronie Swoich w miejscach psychicznego azylu i relaksu).

Funkcjonowanie w polskiej szkole i (re)konstruowanie roli ucznia i rówieśnika przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów, wiąże się z (re)definiowaniem ich tożsamości oraz wypracowywaniem sposobów radzenia

sobie z własną przynależnością kulturową. Osoby z doświadczeniem uchodźstwa nie (zawsze) chcą być postrzegane jako odmienne kulturowo i tym samym pochodzące ze środowiska migracyjnego.

Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa wskazywali na doświadczanie pojedynczych różnic związanych z kulturą narodową nowego kraju (w wymiarze dystansu władzy), w trakcie funkcjonowania w polskich szkołach. Odczuwane różnice kulturowe znajdowały swoje odzwierciedlenie w kulturze organizacyjnej nowych placówek edukacji. Wypowiedzi dzieci i młodzieży wskazywały również na świadomość własnej odrębności narodowej/etnicznej i religijnej. W toku interakcji z rówieśnikami z klasy, budowali oni zgodnie ze swoimi potrzebami, przynależność do grupy, w której większość stanowili uczniowie polskiej narodowości oraz (re)konstruowali/poszerzali własną tożsamość.

Dzieci i młodzież uczestniczący w badaniach identyfikowali się głównie z własną grupą narodową/etniczną. Pojedyncze osoby zwróciły uwagę na związek z polskością w sensie identyfikacji narodowej, przy czym warto zauważyć, że aż dwie spośród nich miały polskie korzenie. Były to dziewczyny. Jedna komunikowała się na co dzień z matką używając języka polskiego. Druga natomiast miała świadomość polskich korzeni, jednak kwestie tożsamości narodowej miały dla niej marginalne znaczenie. Ostatnia z osób, w której wypowiedzi wystąpił wątek odczuwania pewnego (co prawda słabego) związku z polskością, to uczeń bardzo dobrze zintegrowany z grupą rówieśniczą, funkcjonujący w rodzinie mieszanej pod względem narodowym i etnicznym. Uczeń ten był jedynym cudzoziemcem w klasie. Chłopak wychowywał się w rodzinie mieszanej narodowo i etnicznie, co mogło być czynnikiem kształtującej się umiejętności wychodzenia na pogranicze myślowe i interakcyjne. Z perspektywy uczniów uczestniczących w badaniach język polski stanowił ważne narzędzie komunikacji, dzięki któremu mogli oni poruszać się po świecie szkoły, współtworzyć go oraz dokonywać samookreślenia. Tożsamość dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa, w szczególności w odniesieniu do warstwy społeczno-kulturowej, była sukcesywnie wytwarzana i podtrzymywana przez działającą jednostkę.

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji przejawiali różnicowany stosunek do kwestii włączania elementów własnego dziedzictwa

kulturowego do przestrzeni szkoły, a także innych sfer szkolnej codzienności (tj. proces edukacyjny, życie szkoły). W toku badań zostały wykreowane cztery strategie radzenia sobie z własną kulturą, praktykowane w szkolnej codzienności, które znajdują odzwierciedlenie w poniższych stwierdzeniach. „Jeśli chcesz zostać w Polsce – podporządkuj się, nie wychylaj się”: w nowym kraju nie warto wyrażać swojej tożsamości kulturowej (to może tylko zaszkodzić) (1). Dzieci i młodzież należący do tej grupy byli zdania, że uczęszczając do polskich szkół, należy podporządkować się zasadom w nich respektowanym i tym samym nie pokazywać tego, co świadczy o odmiennej tożsamości kulturowej; „Nie potrzebuję tego – nie zależy mi na tym – jest mi to obojętne – są ważniejsze sprawy”: kwestie kulturowej przynależności i tożsamości mają marginalne znaczenie (2). Uczniowie doświadczający uchodźstwa tworzący tę grupę wyrażali przekonanie, że polscy rówieśnicy dysponują wiedzą na temat ich krajów pochodzenia oraz kultury. W związku z tym nie dostrzegają potrzeby ich upowszechniania. „Wystarczy nam to, co jest”: szkoła robi dla nas wystarczająco dużo (3). Zdaniem tej grupy uczniów działania o charakterze międzykulturowym obecne w obowiązkowych programach edukacyjnych są satysfakcjonujące, w związku z tym tworzenie międzykulturowej przestrzeni szkoły oraz włączanie do procesu edukacji własnej przynależności kulturowej nie jest niezbędne. „Chcę, ale boję się”: moja kultura jest dla mnie ważna – szkoła nie jest jednak odpowiednim światem, żeby się nią tam dzielić (4). Dzieci i młodzież doświadczający uchodźstwa, konstruujący tę grupę, przejawiali ambiwalentne stanowisko dotyczące włączania elementów ich kulturowej przynależności do przestrzeni szkoły.

Osoby z doświadczeniem przymusowej migracji nie zawsze chcą być widziane jako odmienne i tym samym jako pochodzące ze środowiska uchodźczego, co kojarzy się z ich przynależnością narodową, etniczną oraz wyznawaną religią. Dylematy osób doświadczających przymusowej migracji często wynikają z tego, że są oni postrzegani przez członków społeczeństwa przyjmującego przez pryzmat negatywnych stereotypów związanych z ich sytuacją ekonomiczną, przynależnością narodową i religijną. To wiąże się nieraz z odczuwaniem piętna społecznego, które pojawiało się w historiach osobistych niektórych uczniów.

Poza tym świadomość stereotypów i negatywnych przekonań panująca wśród społeczeństwa przyjmującego oraz pozytywna wizja własnej kultury

powodują dysonans poznawczy pomiędzy osobistymi przekonaniem na temat własnej tożsamości a przekonaniem społecznymi na temat przynależności do grupy osób z doświadczeniem uchodźstwa, o odmiennym pochodzeniu i wyznawanej religii.

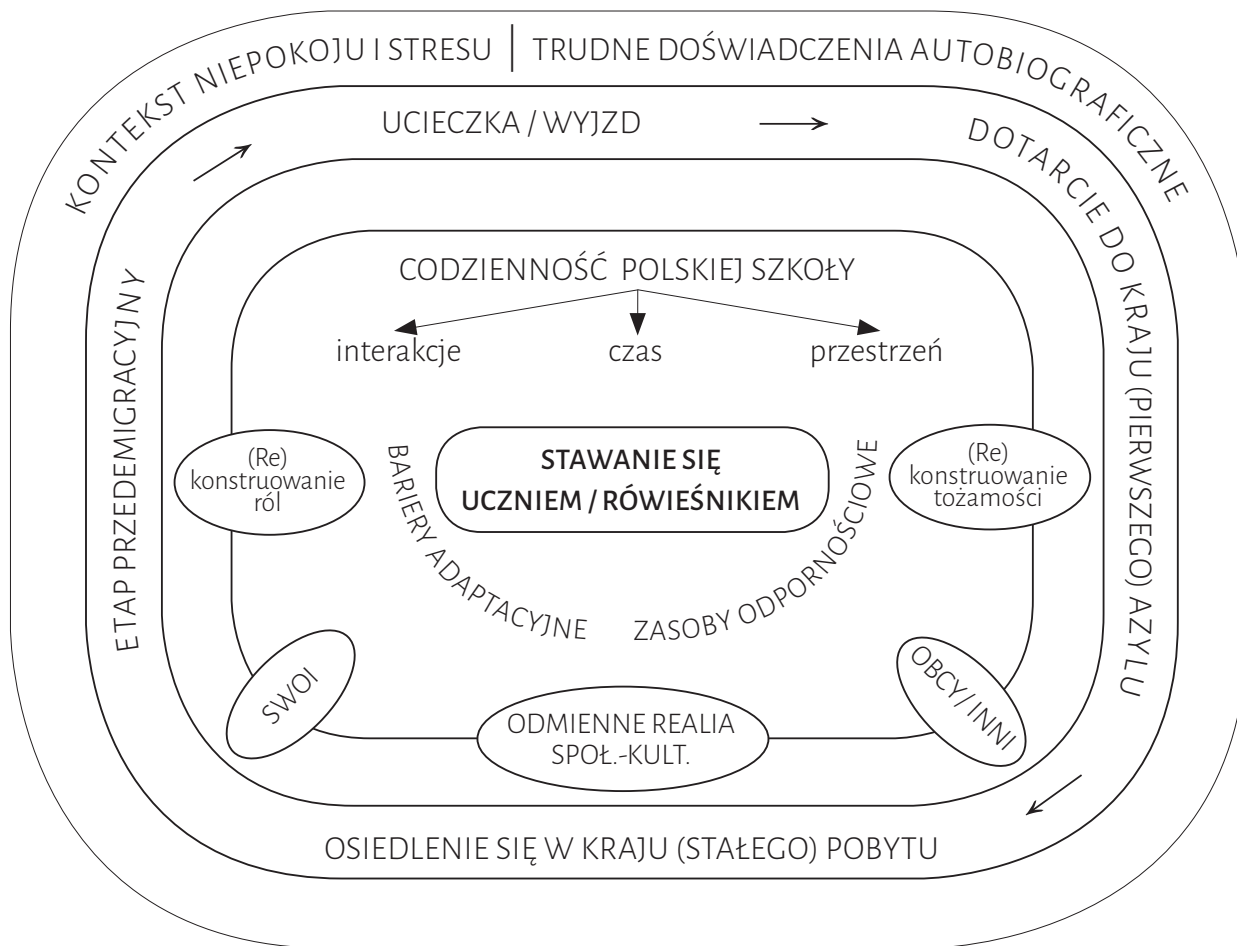
Z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, ich przynależność kulturowa i religijna nie były obecne w przestrzeni szkół. Przestrzeń polskich szkół była zagospodarowana (zdominowana) przez elementy polskiej kultury. To może być odbierane przez uczniów-uchodźców jako komunikat informujący o tym, że w polskiej szkole nie ma miejsca dla ich kulturowej przynależności oraz że najlepszą strategią akulturacyjną jest asymilacja.

O gotowości/chęci włączania własnej przynależności kulturowej do przestrzeni szkoły może w dużej mierze decydować poziom poczucia bezpieczeństwa i akceptacji ze strony społeczności uczniów i nauczycieli. Przestrzenią do przygotowania uczniów do wzajemnego dzielenia się własną przynależnością kulturową są działania z zakresu edukacji międzykulturowej, które z perspektywy uczniów uczestniczących w badaniach, w znikomym stopniu były realizowane w szkołach do których uczęszczali. Tego typu działania kształtują świadomość prawa do „różnienia się” od Innych, niwelują poziom obcości i tym samym wzmacniają poczucie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w zakresie wyrażania własnej tożsamości.

Różnego rodzaju inicjatywy (programy, projekty, działania akcyjne) mające na celu włączenie dziedzictwa i tożsamości kulturowej uczniów doświadczających uchodźstwa do świata szkoły zazwyczaj sprawiają, że mają oni poczucie, że ich kultura jest wartościowa, ważna i potrzebna, co jest źródłem komunikatów wzmacniających tożsamości oraz samoocenę. Integracja zachodzi zazwyczaj wówczas, gdy jednostki czują się bezpiecznie ze swoją tożsamością i nie doświadczają poczucia gorszości. To umożliwia m.in. włączanie do repertuaru ich tożsamości nowych wartości, norm oraz elementów kulturowych, a także prowadzenie dialogu pomiędzy rdzennymi elementami tożsamości a nowymi, nabywanymi w toku kontaktu z kulturą społeczeństwa przyjmującego.

Wydarzenia, procesy i działania konstruujące trajektorię doświadczania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów zostały zaprezentowane w formie diagramu zależnościowego (rycina 4).

Rycina 4. Doświadczanie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów



Źródło: badania własne.

MODEL SZKOŁY WRAŻLIWEJ NA INNEGO/OBCEGO: PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH

Z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, mimo trudnych doświadczeń z kraju pochodzenia oraz barier w zakresie edukacji i integracji rówieśniczej, szkoła jawiła się jako pozytywny świat, konstruowany wokół interakcji rówieśniczych. Przedstawiony w książce *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* został opracowany, zgodnie z podejściem konstruktywistycznym, dzięki zaangażowaniu dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji uczestniczących w badaniach oraz mojemu, jego inicjatorce i realizatorce. Stanowi wynik analizy treści narracji uczniów ze środowiska uchodźczego, wykonanych przez nich zdjęć oraz mojej przeszło czternastoletniej pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo (ze szczególnym uwzględnieniem uchodźców) oraz prowadzonych przeze mnie badań naukowych. Częścią własnych spostrzeżeń, które zawierają się w poniższym modelu, dzieliłam się na przestrzeni lat w opracowaniach naukowych (m.in.: A. Młynarczuk-Sokołowska, A. Kożyczkowska (2018), *Kulturowe Konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra; A. Młynarczuk-Sokołowska (2016), *Praca z grupą zróżnicowaną kulturowo - wybrane zagadnienia*, w: *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczne i metodyczne*, J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra; A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król (2017), *Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych*, w: *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*, E. Śmiechowska-Petrovskij

(red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) oraz popularnonaukowych, upowszechniających pracę naukową (m.in. A. Młynarczuk-Sokołowska, *Edukacja dzieci cudzoziemskich*, „Uczyć lepiej” 2016, nr 17(1); A. Młynarczuk-Sokołowska, *Różnorodność w szkole. Ku integracji uczniów-uchodźców*, „Trendy” 2015, nr 4).

Po uwzględnieniu kontekstu narracji dzieci i młodzieży, którzy opisywali, jaka powinna być ich zdaniem polska szkoła, oraz rezultatów własnej pracy m.in. na terenie szkół, **Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego** został zaprezentowany w formie **propozycji rozwiązań metodycznych**. Szkoła wrażliwa na Innego/Obcego to miejsce respektujące wartości humanistyczne, wspierające dobrostan psychiczny wszystkich uczniów oraz umożliwiające optymalizację procesów ich upodmiotowienia, edukacji i integracji. Niemniej jednak, ze względu na charakter podjętych w książce rozważań, przedstawiony model w centrum sytuuje uczniów z doświadczeniem (przymusowej) migracji. Projekt *Modelu szkoły wrażliwej na Innego/Obcego*, wypracowany we współpracy z uczniami ze środowiska przymusowych migrantów, został przekazany kadrze pedagogicznej placówek, do których uczęszczali, w celu przemyślenia i ewentualnej implementacji. To miało służyć optymalizacji pracy tych placówek m.in. poprzez uprawomocnienie głosu ich uczniów.

Szkoła wrażliwa na Innego/Obcego to szkoła, która:

- ▶ Ustawicznie rozpoznaje potrzeby uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji

Dzieci i młodzież doświadczający przymusowej migracji wnoszą do nowego świata, osadzonego w polskiej rzeczywistości, mniejszy lub większy bagaż trudnych doświadczeń oraz odmienną tożsamość. Faza przedmigracyjna rozpoczyna okres wyłączenia z dotychczasowego świata życia codziennego (por. Gennepe, 2006) rozpoczynając okres liminalności, tj. swoistego zawieszenia. Opuszczenie kraju rodzinnego wiąże się z pozostawieniem tam ważnych miejsc i ludzi (członków rodziny, przyjaciół, znajomych). Z perspektywy specyfiki przymusowej migracji szczególnie istotne jest „usłyszenie” i „uważnienie” głosu dzieci i młodzieży i tym samym ciągłe rozpoznawanie ich potrzeb przez osoby na co dzień obecne w ich otoczeniu (tj. pracowników ośrodków, kadrę pedagogiczną

szkół (w szczególności psychologów) itd. Istotne jest to, aby zwracać uwagę na potrzeby uczniów ze środowiska przymusowych migrantów już na początku pobytu w Polsce na różnych etapach funkcjonowania (ośrodek recepcyjny i pobytowy dla cudzoziemców, szkoła itd.). Profesjonalne diagnozowanie pedagogiczne potrzeb i problemów osób migrujących powinno poprzedzać wszystkie działania dydaktyczne, opiekuńczo-wychowawcze, interwencyjne, jak i udzielaną im ochronę (więcej: Guziuk-Tkacz, 2019). Dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji rozpoczynają edukację w polskich szkołach „z dnia na dzień”. To nieraz wiąże się z brakiem wcześniejszego przygotowania psychicznego i merytorycznego do funkcjonowania w odmiennej rzeczywistości. W polskich szkołach, jak i placówkach zlokalizowanych w innych częściach świata, w związku z ideologią neoliberalną, na co zwraca uwagę Sellars (2020, s. 35–46), można zaobserwować duży nacisk na osiągnięcia szkolne. Potrzeby psychiczne i emocjonalne dzieci i młodzieży są często pomijane. W przypadku niektórych uczniów niezbędna jest diagnoza w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Jak zauważa prof. Bassam Aouil (2018, wykład w ramach szkolenia: „Psychologiczne i kulturowe aspekty bycia uchodźcą”), radzenie sobie z trudnymi przeżyciami/traumą wymaga czasu. Użytecznym narzędziem, które może wspierać dbałość o potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji (w tym przymuszonej) jest włączająca lista kontrolna w zakresie nauczania i organizacji pracy szkoły (więcej m.in.: <https://www.oho.com/blog/checklist-creating-diverse-and-inclusive-content>). Jest ona zbudowana na podstawie rozpoznania potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, którego celem jest optymalizacja procesów inkluzji, edukacji i integracji.

- ▶ Dbaj o rozwijanie kompetencji międzykulturowych kadry pedagogicznej i uczniów tworzącą społeczność klasową/szkolną

Tendencja do interpretowania rzeczywistości zgodnie z własnym „kulturowym oprogramowaniem”, używając języka Hofstede (Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov, 2010), sytuująca w centrum własną kulturę, jest naturalna, jednak nieraz prowadzi do nieporozumień, a nawet poważnych konfliktów. Tworzenie szkoły wrażliwej na Innego/Obcego wymaga znajomości kultur uczniów wchodzących w skład społeczności klasowej/szkolnej, co stanowi czynnik trafnego odczytywania poszczególnych zachowań, które pojawiają się w przestrzeni

edukacji. Praktyka edukacyjna pokazuje, że nieznamość lub słaba znajomość specyfiki przynależności kulturowej i religijnej uczniów ze środowiska przymusowych migrantów może powodować szereg nieporozumień i konfliktów, którym towarzyszą trudne emocje. W konsekwencji zakłócają one prawidłowy przebieg procesów edukacji i integracji oraz powodują poczucie gorszości wśród dzieci i młodzieży. Jak zauważa Jokikkoko (2010), kompetencje międzykulturowe kadry pedagogicznej powinny stanowić integralny element kompetencji zawodowych nauczycieli. Przy czym należy pamiętać, że w kontekście dynamicznie zachodzących w dzisiejszym świecie przemian społeczno-kulturowych nie da się uzyskać wykształcenia raz na zawsze. Kompetencje zawodowe powinny być rozwijane ustawicznie w procesie edukacji całościowej, z uwzględnieniem specyfiki środowiska, w którym funkcjonuje szkoła. Rozwijanie kompetencji międzykulturowych nauczycieli (z uwzględnieniem umiejętności metodycznych) oraz kompetencji międzykulturowych uczniów zakłada wzmocnienie tożsamości poszczególnych osób.

- ▶ Cechuje się dialogową, szanującą podmiotowość współpracą nauczycieli z uczniami

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji to osoby, które w szczególności potrzebują zainteresowania ze strony nauczycieli, rozwijania poczucia ich podmiotowości, budowania autonomii oraz upełnomocnienia ich głosu (empowerment). Dlatego też niezbędna tu jest dialogowa relacja pomiędzy nauczycielami a tą grupą uczniów. W celu wzmocnienia podmiotowości dzieci i młodzieży konieczne jest rozwijanie poczucia zdolności i kompetencji, którymi dysponują; stwarzanie możliwości decydowania o sobie; wzmocnienie wiary w możliwość wywierania wpływu; przekonania, że to, co robią jest wartościowe oraz poczucia bezpieczeństwa. Angażowanie uczniów w podejmowanie decyzji dotyczących codzienności klasy/szkoły i umożliwienie im ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania przekłada się na poczucie przynależności do grupy, wzrost efektywności nauki, poprawę relacji rówieśniczych oraz odczuwanie tego, że mają oni realną możliwość wpływania na decyzje grupowe. Dzięki temu osoby przynależące do danej wspólnoty klasowej z większą odpowiedzialnością i zaangażowaniem podchodzą do wykonywanych przez siebie zadań na rzecz własnego samorozwoju oraz społeczności szkolnej.

- ▶ **W zorganizowany sposób wprowadza uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w świat nowej klasy/szkoły**

Rozpoczęcie nauki w nowej szkole to ważny moment w życiu dzieci i młodzieży (jak i ich rodziców/opiekunów). Z perspektywy uczniów ze środowiska przymusowych migrantów, ze względu na doświadczenia z kraju pochodzenia, a także nieznamość lub słabą znajomość języka polskiego, może być to moment wywołujący silne emocje. Dlatego też istotne jest, aby kadra pedagogiczna, a w szczególności nauczyciel prowadzący daną klasę lub wychowawca, zadbał o zorganizowane i życzliwe wprowadzenie do społeczności klasowej/szkolnej nowego ucznia. Istotna jest tu świadomość tego, że dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów mogą przejawiać trudności w zakresie komunikacji. Dlatego też niezwykle ważna jest dbałość o stworzenie bezpiecznej przestrzeni do wzajemnego poznawania się. Na pierwszym etapie nauki w nowej szkole uzasadnione jest również zainicjowanie zwiedzania nowej szkoły, najlepiej przez uczniów z grupy większościowej, co może być czynnikiem przełamywania barier komunikacyjnych oraz stanowić początek budowania pozytywnych relacji rówieśniczych. Rozpoczęcie edukacji w nowej szkole można traktować jako wejście w odmienną rzeczywistość społeczno-kulturową nowego kraju pobytu i tym samym początek funkcjonowania w nowym świecie. Tu, w toku szeroko rozumianego procesu uczenia się, może dokonywać się proces włączenia do nowych realiów, odmiennych od tych z kraju pochodzenia.

- ▶ **Respektuje wspólnie ustalone zasady regulujące szkolne funkcjonowanie**

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji rozpoczynają naukę w polskich szkołach niejednokrotnie z przyzwyczajeniami wynikającymi z uczestnictwa w znacznie różniących się od polskiego systemach edukacji (tj. różnice w zakresie systemu klasowo-lekcyjnego, kultury szkoły, relacji uczeń-nauczyciel itd.). Z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska uchodźczego istotne ułatwienie może stanowić ustalony wspólnie, we współpracy z nauczycielem (z uwzględnieniem tych potrzeb uczniów, które wynikają np. z przynależności religijnej), zestaw zasad zapisanych w formie katalogu konstruującego np. kontrakt grupowy. Warto, aby na początkowych etapach edukacji zasady w nim widniejące zostały zwizualizowane (np. za pomocą rysunków

wykonanych przez uczniów lub innych form graficznych). Zasady te powinny regulować zachowania dzieci i młodzieży na lekcjach przedmiotowych, zajęciach pozalekcyjnych, podczas szkolnych wydarzeń oraz dotyczyć innych ważnych kwestii związanych z życiem szkoły (np. usprawiedliwianie nieobecności). Kontrakt warto zamieścić w widocznym miejscu, na przykład w sali lekcyjnej. Jest to ważne, gdy klasę tworzą osoby wywodzące się z różnych kręgów społeczno-kulturowych, reprezentujące często znacznie różniące się od siebie systemy wartości. Katalog zasad organizujących pracę grupy zróżnicowanej kulturowo powinien godzić/mediować kulturową przynależność uczniów ze środowiska przymusowych migrantów (i innych grup uczniów) oraz zasady przyjęte w statucie danej placówki. Ważne jest, żeby był tak skonstruowany, aby zawarte w nim treści nie generowały konfliktów wartości.

► **Działania w atmosferze równości i wspierania uczniów ze środowiska przymusowych migrantów**

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji włączani są w główny nurt edukacji. Rozpoczynając naukę w polskich szkołach nie dysponują oni jednak kompetencjami w zakresie posługiwania się językiem polskim lub poziom ich kompetencji językowych sytuuje się na niskim poziomie, doświadczają różnic w zakresie funkcjonowania szkół, poczucia odmienności itd. Wobec tego dzieci i młodzież ze środowiska uchodźczego to bardzo często osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co wymaga indywidualizacji procesu kształcenia w zakresie treści kształcenia, metod pracy, oceniania cząstkowego i końcowego. Ważnym elementem wspierania procesów edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji jest kreowanie pozytywnej atmosfery pracy, zapewnienie wsparcia w zakresie nauki języka polskiego jako obcego, wyrównywanie różnic programowych, umożliwienie im rozwijania własnej tożsamości kulturowej i religijnej oraz zaangażowanie osoby pochodzącej ze środowiska migracyjnego (asystent międzykulturowy). Zdarza się, że ta grupa uczniów potrzebuje nieraz wsparcia psychologicznego. Zgodnie z polskim prawodawstwem oświatowym, istnieje możliwość wspierania uczniów z doświadczeniem migracji w wyżej wymienionych zakresach. Ważne jest to, aby wszyscy uczniowie wiedzieli, że mają do kogo się zwrócić ze swoimi dylematami, trudnościami i problemami. W takim

modelu pracy nauczyciele powinni być partnersko zaangażowani oraz pełnić rolę mentorów, którzy potrafią aktywnie słuchać oraz odpowiadać na potrzeby uczniów z którymi pracują.

- ▶ **Korzysta z potencjału różnorodności oraz inicjuje pracę w międzykulturowych zespołach**

Należy pamiętać o tym, że dzieci i młodzież z doświadczeniem przymusowej migracji to osoby dysponujące określonym potencjałem osobowym i kulturowym. Potencjał ten może wzbogacać codzienność świata szkoły na różnych płaszczyznach jej funkcjonowania. Dlatego też niezbędne jest stworzenie odpowiednich warunków do włączania zasobów osobowych oraz kulturowych uczniów ze środowiska przymusowych migrantów na różnych etapach życia szkoły (tj. proces edukacji, integracja uczniowska). Należy pamiętać o tym, że dzieci i młodzież doświadczający przymusowej migracji nie zawsze jednak dysponują wysokimi kompetencjami w zakresie znajomości własnej kultury, dlatego też ważne jest ich wcześniejsze rozpoznanie (np. przed zainicjowaniem publicznej wypowiedzi) w celu zapobiegania niepowodzeniom. Praktyka edukacyjna pokazuje, że realizacja edukacji opartej na paradygmacie narodowym, koncentrującym się na monokulturowych treściach, nie znajduje zastosowania w dzisiejszym zmieniającym się świecie. Uczniowie ze środowiska uchodźczego powinni mieć możliwość (gdy czują się na to gotowi) wypowiadania się na temat swojej kultury i religii, a także realiów społeczno-kulturowych dotyczących ich krajów pochodzenia. Przy czym należy pamiętać, że włączanie potencjału różnorodności do różnego rodzaju działań szkolnych wymaga od nauczyciela dużej wrażliwości oraz wcześniejszego rozpoznania kompetencji kulturowych oraz kondycji psychicznej poszczególnych uczniów. Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów dysponują zróżnicowanymi zasobami wiedzy na temat własnej kultury, co może wiązać się m.in. z sytuacją społeczno-polityczną w krajach pochodzenia poszczególnych osób, stosunkiem do własnej kultury i religii preferowanym przez daną rodzinę oraz specyfiką uchodźczej ścieżki. Część osób np. na etapie przedmigracyjnym mogła przez krótszy bądź dłuższy okres funkcjonować na marginesie własnej kultury (np. kontekst prześladowań, wojny). Należy także pamiętać, że nie dla każdego ucznia publiczne wypowiadanie się na temat swojej kultury i kraju stanowi źródło satysfakcji. Ma to miejsce

szczególnie wtedy, gdy wiedza dzieci i młodzieży na ten temat jest znikoma i/ lub doświadczenia z kraju pochodzenia są trudne. Jedną ze strategii (rzadko (jeszcze) stosowaną w Polsce), która optymalizuje pracę z klasą zróżnicowaną kulturowo, jest kooperatywne uczenie się. Strategia ta umożliwia wzajemne poznawanie się dzieci, korzystanie z różnorodnej wiedzy i umiejętności oraz sprzyja budowaniu pozytywnej współzależności, a także może wzmacniać poczucie własnej wartości uczniów, którzy przejawiają trudności szkolne.

► **Prowadzi działania służące międzykulturowej integracji klasy**

Praca z grupą zróżnicowaną kulturowo, do której należą uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji (jak i inne grupy uczniów), wymaga prowadzenia działań wspierających proces międzykulturowej integracji zespołu klasowego. Kulturowa i religijna przynależność uczniów doświadczających uchodźstwa może znacznie różnić się od przynależności uczniów z grupy większościowej, co może stanowić przyczynę nieporozumień, a nawet konfliktów. Szczególne znaczenie w tym procesie ma realizacja cyklicznych programów i projektów edukacyjnych, zakładających wykorzystanie innowacyjnych metod pracy, podczas których dzieci i młodzież mają możliwość współdziałania. Istotne jest również tworzenie bezpiecznej przestrzeni do wzajemnego poznawania się uczniów w zakresie interpersonalnym i kulturowym.

► **Współtworzy międzykulturową przestrzeń edukacji**

Specyfika przestrzeni szkoły jest czynnikiem wpływającym na psychologiczne poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności uczniów do danej placówki, co jest szczególnie ważne w przypadku dzieci i młodzieży z doświadczeniem uchodźstwa. Istotne jest więc, żeby wszyscy uczniowie mieli możliwość partycypowania w procesie tworzenia przestrzeni szkoły. W sytuacji gdy uczniowie są na to gotowi, istotne jest, aby obok treści dotyczących kultury dominującej, znalazły się również takie, które odnoszą się do wybranych elementów kultur i religii, z którymi są związani uczniowie pochodzący ze środowiska migracyjnego (np. gazetki z symbolami narodowymi, tradycyjnymi tańcami, legendami). Warto, aby to uczniowie we współpracy z nauczycielami decydowali, jak będzie wyglądać ich szkoła, tworzyli jej przestrzeń oraz aby w kalendarzu

impres i uroczystości szkolnych było również miejsce dla tych wydarzeń, które są istotne z perspektywy uczniów doświadczających uchodźstwa (jak i innych grup). Nadawanie szkole charakteru przestrzeni międzykulturowej, za pomocą zawartych w niej treści, może sprzyjać nabywaniu wiedzy na temat kultur dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji przez ich rówieśników, kadre pedagogiczną, innych członków personelu szkoły oraz rodziców.

- ▶ **Włącza rodziców/opiekunów uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji do życia szkoły oraz zwiększa potencjał społeczności lokalnej**

Angażowanie rodziców/opiekunów uczniów z grupy większościowej oraz doświadczających przymusowej migracji (jak i innych grup) w życie szkoły może sprzyjać ich wzajemnemu poznawaniu się, zarówno pod względem kulturowym, jak i interpersonalnym. Włączanie rodziców/opiekunów w działania prowadzone w szkole w cyklu rocznym, może mieć miejsce podczas uroczystości szkolnych, wycieczek itp. Spotykanie się ze sobą rodziców i/lub uczniów może stanowić płaszczyznę wzajemnego poznawania się i tym samym nawiązywania pozytywnych relacji. Poza tym należy pamiętać o tym, że współdziałanie rodziców daje szansę weryfikacji różnego rodzaju stereotypów i opinii na temat odmiennych kultur oraz może pozytywnie wpływać na charakter postaw ich dzieci. Często obserwuje się, że to rodzice/opiekunowie przekazując stereotypowe opinie o niewielkim ładunku prawdy, zniechęcają swoje dzieci do kontaktów z Obcymi i Innymi, tworząc trwałe bariery dla integracji. Korzystanie z potencjału społeczności lokalnej (organizacji pozarządowych, wolontariuszy) stanowi natomiast płaszczyznę dialogu i tym samym może wzmocniać procesy edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji oraz integracji rówieśniczej.

ZAKOŃCZENIE

„Migracja jest przedsięwzięciem, które nosi w sobie element nadziei i zarazem ryzyka. Zmieniając kraj, migrant może stać się kimś innym, nadać życiu odmienny kształt, a nawet odrodzić się. Każda migracja pozostawia na psychice niezatarty ślad. Na dobre i na złe. Przynosi głębszą wiedzę na temat warunków życia, o innych ludziach, a także o sobie” (Kubitsky, 2012, s. 7). Zjawisko przymusowej migracji znane jest od wieków. Ludzie na przestrzeni lat przemieszczali się poszukując bezpiecznych warunków egzystencji. Docierając do Polski otrzymywali ochronę zbiorowo lub jako pewne grupy społeczne, nie licząc na wsparcie socjalne w dzisiejszym rozumieniu. Przed laty osoby poszukujące bezpiecznych warunków egzystencji nie uczestniczyły w wyselekcjonowanych procedurach administracyjnych, jak ma to miejsce aktualnie (Ząbek, Łodziński, 2008, s. 70). Polska w 1990 roku po raz pierwszy od co najmniej pięćdziesięciu lat doświadczyła napływu cudzoziemców. W 1991 roku ratyfikowano Konwencję Genewską (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515) i Protokół Nowojorski (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517). Podpisanie wyżej wymienionych dokumentów rozpoczęło historię zinstytucjonalizowanego udzielania ochrony osobom doświadczającym uchodźstwa.

Aktualnie w wielu częściach świata obserwujemy brak stabilizacji, stan kryzysu oraz toczące się wojny, co motywuje ludzi do ucieczki/wyjazdu w celu poszukiwania bezpiecznych warunków egzystencji. W społeczeństwach europejskich wciąż trwa złożony i wieloaspektowy europejski kryzys migracyjny, którego przejawem jest m.in. rosnąca fala niechęci i ksenofobii w stosunku do osób poszukujących azylu. Kryzys migracyjny trwa, należy więc pogodzić się z faktem, że ludzie nie przestaną uciekać ze swoich krajów, dopóki grozi im tam będzie niebezpieczeństwo utraty zdrowia lub życia, a istniejące warunki nie będą pozwalały na godną i bezpieczną egzystencję. Nie jesteśmy w stanie

powstrzymać ludzi przed ucieczką z bombardowanego państwa czy kraju, w którym panuje totalitarny system oraz zagrożone jest ich zdrowie i/lub życie (Kawa, 2016, s. 6).

Prezentowana książka stanowi zwrot ku partycypacji i narracji w procesie badawczym. Oddając głos dzieciom i młodzieży ze środowiska uchodźczego i tym samym czyniąc ich ekspertami w swojej sprawie, podjęłam problem doświadczenia codzienności polskiej szkoły przez tę grupę uczniów. Kategoria codzienności była przeze mnie traktowana jako otwarty program badawczy (Cierzniewska, 2014, s. 45), co umożliwia odkrywanie jej nowych aspektów i kontekstów, którym znaczenie nadają sami uczestnicy badań. W trakcie prowadzonych analiz przyglądałam się temu, jak rzeczywistość polskiej szkoły jawi się w doświadczeniu osób, które ze względu na stan kryzysu w kraju ojczystym oraz jego konsekwencje dla jednostek ludzkich, w postaci prześladowań, dyskryminacji itd. rozpoczęły edukację w polskich szkołach. Prezentowany w książce projekt badawczy miał na celu (re)konstrukcję i zrozumienie autobiograficznych doświadczeń dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów w kontekście funkcjonowania na różnych płaszczyznach świata życia codziennego szkoły, tj. proces edukacji, relacje rówieśnicze (cel eksploracyjny). Badania służyły konstruowaniu teorii ugruntowanej w empirii, zaprezentowanej w formie tez dotyczących doświadczenia codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów (cel teoretyczny). Ich ważnym elementem było również rozwijanie samoświadomości uczestników badań związanej z partycypacją w szkolnej edukacji i tym samym opracowanie *Modelu szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w postaci propozycji rozwiązań metodycznych, które mogłyby stać się czynnikiem optymalizacji funkcjonowania polskich szkół (cel praktyczny).

Prace analityczne zaprezentowane w książce integrują zagadnienia temporalnego konstruowania rzeczywistości polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów i tym samym stawania się uczniem/rówieśnikiem (z doświadczeniem uchodźstwa) w nowych, odmiennych realiach społeczno-kulturowych. Służyły one poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów interpretują codzienność świata polskiej szkoły (a w tym swoją sytuację).

Uczniowie ze środowiska przymusowych migrantów gwałtownie rozpoczęli edukację w polskich szkołach i tym samym zetknęli się z odmiennym

systemem edukacji. W okresie poprzedzającym spełnianie obowiązku szkolnego doświadczali oni czasowego wyłączenia z systemu edukacji na skutek ucieczki/wyjazdu do kraju azylu. Dzieci i młodzież doświadczający uchodźstwa wnieśli do procesu edukacji w polskiej szkole większy lub mniejszy bagaż trudnych doświadczeń wraz z subiektywnymi ich konsekwencjami w postaci trudnych przeżyć. Młodszy uczniowie (10–12 lat) ujawniali, że nie pamiętają lub słabo pamiętają rzeczywistość kraju ojczystego sprzed wyjazdu, co nie oznacza, że nie doświadczali trudnych sytuacji (w nieświadomy lub mniej uświadamiany sposób).

Ośrodek pobytowy dla cudzoziemców, w którym uczestnicy badań mieszkali przez dłuższy lub krótszy czas, stanowił w ich odczuciu bezpieczny świat. Większość z nich poznała tam podstawy języka polskiego jako obcego. Było to także środowisko umożliwiająca realizowane się w roli rówieśnika – poprzez nawiązywanie pozytywnych relacji rówieśniczych w gronie Swoich, czyli osób, które znajdują się w podobnej sytuacji życiowej, tej samej narodowości, wyznają tę samą religię, posługują się tym samym/wspólnym językiem. Swoi zapewniali dzieciom i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów źródło psychologicznego wsparcia, zarówno w początkowym okresie pobytu w Polsce, jak i w momencie rozpoczęcia edukacji. Obecność Swoich była pierwszoplanową przyczyną wpływającą na wybór szkoły. Inne powody decydujące o wyborze szkoły to jej lokalizacja w regionie/okolicach miejsca zamieszkania, pozytywna opinia na temat danej placówki wśród osób ze środowiska migracyjnego, nieuzyskanie promocji do klasy programowo wyższej/brak możliwości podjęcia nauki w wybranej przez siebie szkole średniej.

Doświadczanie codzienności polskiej szkoły, i tym samym (re)konstruowanie roli ucznia i rówieśnika, rozpoczęło się w momencie dołączenia dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji do nowej klasy i tym samym grupy rówieśniczej. Okres ten można traktować jako przejściowy, marginalny w nowym społeczeństwie, początkujący proces uzyskania nowego statusu oraz gruntowania swojej pozycji w nowym środowisku szkolnym. Z perspektywy uczniów ze środowiska uchodźczego rozpoczęcie nauki w nowej szkole miało charakter „wrzucenia” ich do nowej klasy. Nie wiązało się z wcześniejszym, wystarczającym przygotowaniem w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym oraz uczestnictwem w zorganizowanym przez nauczyciela (np. we współpracy z uczniami) rytuale przejścia. W doświadczeniu części

osób pojawiła się dyskryminacja ze strony polskich rówieśników. Rozwijanie kompetencji umożliwiających komunikowanie się za pomocą języka polskiego jako obcego było istotnym elementem stawania się członkiem nowej społeczności klasowej. Rozwój umiejętności językowych, i tym samym wytwarzanie wspólnej płaszczyzny komunikacji, sprawił, że uczniowie polskiego pochodzenia zaczęli znacznie częściej wchodzić w interakcje z uczniami ze środowiska przymusowych migrantów. Rozpoczęcie nauki w polskiej szkole wiązało się z doświadczaniem przez dzieci i młodzież szeregu różnic pomiędzy polską szkołą a szkołami z kraju pochodzenia, które w różnych elementach dotyczyły szkolnej codzienności (tj. ramy organizacyjne systemu kształcenia; odmienny system oceniania; budynek szkoły; postawy nauczycieli wobec uczniów (w tym systemu kar) itd.). Uczniowie z doświadczaniem uchodźstwa stanęli więc przed wyzwaniem samodzielnego poznawania i radzenia sobie z tymi różnicami. Wiele aspektów codzienności polskiej szkoły uznali oni za korzystniejsze i sprzyjające nauce oraz ich dobrostanowi psychicznemu (np. bardziej dialogowe/demokratyczne niż w kraju pochodzenia relacje z nauczycielami, nowocześniejszy budynek szkoły).

W odczuciu uczniów ze środowiska przymusowych migrantów brak kompetencji językowych lub niskie kompetencje językowe generowały wysoki poziom stresu i powodowały poważne trudności szkolne (wiążące się niekiedy z ryzykiem drugoroczności). Do rzadkości należały zajęcia wyrównawcze organizowane na mocy polskiego prawodawstwa oświatowego (tylko jedna z nich korzystała). W odczuciu większości uczniów stali oni przed wyzwaniem samodzielnego przezwycięzania trudności szkolnych. Z perspektywy uczestników badań indywidualizacja nauki miała spontaniczny i incydentalny charakter (np. możliwość napisania krótszej pracy domowej, węższy zakres pracy z języka polskiego na egzaminie ósmoklasisty).

W doświadczeniu uczniów uczestniczących w badaniach początek edukacji w nowym języku stanowił duże wyzwanie, jednak zdołali oni w większym lub mniejszym stopniu sobie z nim poradzić dzięki silnej motywacji do nauki i pracy własnej (w tym psychologicznemu wsparciu rodziny), pomocy rówieśników (w jednym przypadku o charakterze mentoringu rówieśniczego), wsparciu ze strony szkoły (w formie współpracy z asystentem międzykulturowym).

Dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów w zróżnicowany sposób doświadczali konstruowania relacji rówieśniczych. W niektórych

przypadkach odbywało się to szybko i spontanicznie, w innych wymagało czasu i było warunkowane poziomem rozwoju kompetencji komunikacyjnych w zakresie posługiwania się językiem polskim, wiązało się z doświadczaniem bycia Innym/Obcym oraz (w pojedynczych przypadkach) podejmowaniem stanowczych działań mających na celu gruntowanie swojej pozycji (użycie siły). Proces nawiązywania relacji rówieśniczych przez uczniów z doświadczeniem uchodźstwa rozpoczął się od konstruowania relacji w dużej mierze zapewniających poczucie bezpieczeństwa w świecie polskiej szkoły. Były to relacje sytuujące się w ochronnym mikroświecie Swoich (etap włączenia, separacji). Głównie za sprawą rozwijających się kompetencji komunikacyjnych, w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, relacje rówieśnicze wykrczały na pogranicze społecznych światów Swoich i Innych (stan przejściowy, marginalny). W tego typu relacjach, charakterystycznych dla większości uczestników badań, społeczne światy Swoich (osób przynależących do środowiska migracyjnego) oraz Innych – rówieśników polskiej narodowości, przenikały się w toku aktywności inicjowanych przez przedstawicieli obu grup. Jednak nie stanowiły (jeszcze) wspólnego świata. Relacje konstruowane we wspólnym, rówieśniczym świecie (włączenie, integracja, zyskanie nowego statusu), których specyficzną cechą było ustawiczne funkcjonowanie na pograniczu myślowym i interakcyjnym oraz konstruowanie wspólnego świata, nawiązywali pojedynczy uczniowie. Funkcjonowanie we wspólnym, rówieśniczym świecie (implikujące włączenie, integrację i zyskanie nowego statusu) było charakterystyczne dla tych uczniów, którzy jako jedyni w klasie należeli do środowiska migracyjnego.

Doświadczając szkolnej codzienności i tym samym (re)konstruując rolę ucznia i rówieśnika, dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów postrzegali przestrzeń polskiej szkoły jako zbiór miejsc zniechęcających lub zachęcających do aktywnej partycypacji w edukacji i życiu zbiorowości szkolnej oraz wspólnot w niej obecnych. Z perspektywy uczestników badań szkoła składa się z miejsc postrzeganych w kontekście interakcji zachodzących pomiędzy nimi, ich rówieśnikami oraz nauczycielami (miejsca stresogenne (stresory), psychicznego azylu i relaksu, samorealizacji edukacyjnej, przejścia, odstraszaające). Tu istotny okazał się wątek doświadczanego przez uczniów czasu – jego jakości i upływu. W niektórych miejscach czas mijał szybko i przyjemnie (np. strefa psychicznego azylu i relaksu) bądź dłużył się na skutek nieobecności

w szkole ulubionego kolegi. Rodzaje miejsc pojawiających się w doświadczaniu codzienności polskiej szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów nie należały do specyficznych, tj. inne grupy uczniów podobnie postrzegają przestrzeń szkoły, na co wskazują badania naukowe (więcej m.in.: <https://auburn.edu/academic/provost/mell/teaching.php>).

Uczniowie ze środowiska uchodźczego bezpośrednio nie wskazywali na uświadomione doświadczanie różnic kulturowych w trakcie funkcjonowania w polskich szkołach. Konteksty odmiennej kultury narodowej (w wymiarze dystansu władzy) odczuwali poprzez kulturę organizacyjną nowych szkół. Wyraźnie zwracali jednak uwagę na świadomość własnej odrębności narodowej/etnicznej oraz religijnej. W toku interakcji z rówieśnikami z klasy budowali oni przynależność do grupy, w której większość stanowili uczniowie polskiej narodowości, oraz (re)konstruowali/poszerzali własną tożsamość. Uczniowie uczestniczący w badaniach identyfikowali się głównie z własną grupą narodową/etniczną. Nieliczne osoby zwróciły uwagę na jakikolwiek związek z polskością w sensie identyfikacji narodowej (byli to głównie uczniowie z polskimi korzeniami). Jeden z uczniów, w którego wypowiedzi wystąpił wątek odczuwania pewnego, co prawda słabego, związku z polskością, to chłopak bardzo dobrze zintegrowany z grupą rówieśniczą, wychowujący się w rodzinie mieszanej pod względem narodowym i etnicznym (jedyne cudzoziemiec w klasie).

Uczestnicy badań na co dzień doświadczali homogenicznej kulturowo oraz skoncentrowanej na monokulturowym przekazie przestrzeni szkoły. Elementy przynależności kulturowej uczniów uczestniczących w badaniach nie były obecne w przestrzeni żadnej ze szkół. Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji przejawiali zróżnicowany stosunek do kwestii włączania elementów własnego dziedzictwa kulturowego do przestrzeni szkoły, a także innych sfer szkolnej codzienności (proces edukacyjny, życie szkoły). Ich stosunek do własnej kultury w świecie polskiej szkoły wyrażał się poprzez cztery rozłączne strategie obrazujące radzenie sobie z własną kulturą. Praktykowanie pierwszej z nich było motywowane przekonaniem, że w nowym kraju nie warto wyrażać swojej tożsamości kulturowej (to może tylko zaszkodzić). Kolejna grupa uczniów przejawiała obojętność wobec własnej kulturowej przynależności i tożsamości. W odczuciu dzieci i młodzieży ją tworzących, kulturowe kwestie mają marginalne znaczenie. Uczniowie należący do trzeciej grupy uważali, że polska szkoła robi dla nich wystarczająco dużo w zakresie wspierania ich

tożsamości kulturowej (zagadnienia o charakterze międzykulturowym obecne w obligatoryjnych programach szkolnych). Ostatnia grupa uczniów, mimo chęci dzielenia się wiedzą na temat własnej przynależności kulturowej, przejawiała przed tym strach, będąc zdania, że szkoła nie jest jednak odpowiednim światem, żeby ją tam uobecnić.

Uczniowie z doświadczeniem uchodźstwa doświadczali szkolnej codzienności jako rzeczywistości ważnej i istotnej z perspektywy ich samorozwoju oraz budowania relacji rówieśniczych. Szkoła w ich odczuciu to świat lubiany, który stanowił źródło wielu pozytywnych emocji. Z drugiej strony to rzeczywistość w której, w szczególności w początkowym okresie edukacji, doświadczali oni osamotnienia, zagubienia oraz obaw przed odrzuceniem i dyskryminacją bądź zachowań dyskryminujących ze strony rówieśników polskiej narodowości. Duża część doświadczanych przez uczniów trudności wiązała się z brakiem lub niewystarczającymi kompetencjami w zakresie posługiwania się językiem polskim jako obcym, które (w niektórych przypadkach) powodowały problemy w zakresie realizacji podstawy programowej oraz szkolne zaległości.

Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży z doświadczeniem przymusowej migracji to świat pozostających w dialogowej relacji interakcji, miejsc oraz upływającego czasu. Przy czym, w rozumieniu tej grupy uczniów, szkoła to przede wszystkim świat interakcji dokonujących się w określonym miejscu i czasie, konkretnym tu i teraz. Codziennosc polskiej szkoły to świat relacji międzyludzkich uwikłany w powtarzalny schemat faktów zaznaczających się w czasie i przestrzeni, na które składają się lekcje i przerwy, a także to wszystko, co dzieje się przed ich rozpoczęciem (np. moment przekroczenia progu szkoły) oraz po ich zakończeniu (moment opuszczenia szkoły). To interakcje międzyludzkie z osobami identyfikowanymi jako Swoje oraz Inne/Obce, jednostkami pełniącymi różne role. Ich liczba, częstotliwość, rodzaj, jakość, intensywność i czas trwania wprawiają w ruch szkolną codzienność, tworząc jej niepowtarzalną specyfikę.

W odczuciach uczniów ze środowiska przymusowych migrantów codzienność polskiej szkoły jawiła się jako rzeczywistość kreowana procesualnie, która stawia przed nimi każdego dnia szereg wymagań (głównie związanych z procesem edukacji) generujących stres, niekiedy nierealnych do zrealizowania. Świat polskiej szkoły z perspektywy tej grupy dzieci i młodzieży to realia intensywnego gromadzenia doświadczeń o charakterze edukacyjnym, rozwijania kom-

petencji niezbędnych do życia w nowym kraju oraz własnej tożsamości. Realia pełne spontanicznie dokonujących się, niezamierzonych rytuałów przejścia i tym samym przestrzeń stawania się uczniem i rówieśnikiem. Polska szkoła to miejsce, w którym w dużej mierze od własnej aktywności i wytrwałości poszczególnych uczniów zależy, jak będzie wyglądać ich sytuacja. W świecie polskiej szkoły to poszczególni uczniowie pełnili rolę głównych konstruktorów swojej rzeczywistości.

Uczniowskie doświadczanie szkolnej codzienności stanowiło źródło wiedzy na temat faktów, zjawisk oraz ludzi, z którymi spotykali się w świecie szkoły. Doświadczając codzienności polskiej szkoły, uczniowie wytwarzali własną wiedzę na jej temat. Wiedza ta dotyczyła rzeczywistości widzianej subiektywnie, oczami uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, i pozbawiona była teoretycznych i ideowych modeli. Została ona skonstruowana w toku gromadzenia doświadczeń jednostkowych zarówno o charakterze autobiograficznym, jak i edukacyjnym, dzięki indywidualnej aktywności poznawczej (dlatego ma charakter społeczny). Tego typu wiedza została uznana za oczywistą i niewymagającą uzasadniania. Mimo to, ze względu na swój charakter, nie była pełna, jasna i wyraźna. Jednak pełniła ważną, praktyczną funkcję, gdyż odnosiła się do społecznie zobiektywowanych i zaaprobowanych rozwiązań problemów dnia codziennego. Wiedza wytwarzana przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów w polskiej szkole bez wątplenia stanowiła element konstruowania opinii na temat społeczeństwa przyjmującego.

Podsumowując trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem M. Sellers (2020), gdy zauważa ona, że funkcjonowanie współczesnych szkół, które w dużej mierze opierają się na ideologii neoliberalnej, koncentrującej się głównie na inwestowaniu w kapitał ludzki, nie sprzyja wspieraniu uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji. Dzieje się tak dlatego, że w przedemigracyjnej fazie doświadczyli oni w większym lub mniejszym stopniu traumatycznych wydarzeń, a następnie gwałtownie stanęli przed szeregiem nowych, nie do końca przewidzianych wyzwań. Ta grupa uczniów wymaga indywidualizacji procesu edukacji z uwzględnieniem treści programowych, metod nauczania, wymagań szkolnych, sposobu oceniania cząstkowego i końcowego, do momentu kiedy staną się oni wystarczająco samodzielni, aby w pełni partycypować w głównym nurcie edukacji. Uczniowie doświadczający przymusowej migracji potrzebują zainteresowania ze strony osób odpowiedzialnych za realizację procesu

edukacji. Dlatego też w książce został zaprezentowany *Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego* w formie propozycji rozwiązań metodycznych. Uzasadnienie dla ich wdrażania znajduje potwierdzenie w wielu koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych, w których pierwszoplanowymi wartościami jest miłość i troska (np. J. Korczaka). Istotne jest, aby w toku działań edukacyjnych oraz tych służących integracji, stworzyć dzieciom i młodzieży ze środowisk uchodźczych możliwość wypowiedzenia się w swoim imieniu, wsłuchiwać się w ich głos oraz uprawomocnić ich perspektywę doświadczania szkolnej codzienności; umożliwić kreowanie bardziej relacyjnego podejścia w edukacji, zwracać większą uwagę na relacyjne lub intersubiektywne aspekty sytuacji w klasie, w których uznanie i wzajemne zaufanie będą kluczowe. To stanowi alternatywę dla neoliberalnego lub konsumpcyjnego podejścia do edukacji (więcej: Murphy, Brown, 2012).

Jak zauważa Alina Szczurek-Boruta (2013, s. 57), to edukacja międzykulturowa, która stawia sobie jako zadanie do wykonania kształtowanie tożsamości jednostki, wykorzystująca podejście konstruktywistyczne, ma przygotować do życia i współżycia we współczesnych zróżnicowanych społeczeństwach. Tego typu edukacja z jednej strony zauważa więc aktywny i refleksyjny charakter ludzkiego działania, z drugiej zaś dostrzega fakt, że istoty ludzkie wytwarzają/konstruują społeczeństwo, ale czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie w warunkach, na wybór których nie mieli oni wpływu. Należy pamiętać, jak pisze Jerzy Nikitorowicz (2020, s. 31), że wielokulturowość to nie tylko ideologia i współwystępowanie na tej samej przestrzeni grup o odmiennych cechach kulturowych, ale przede wszystkim to fakt empiryczny, zjawisko tożsamościowe i edukacyjne. Takie myślenie o edukacji pozwala zauważać nowe strategie, kreujące paradygmat współistnienia, których podstawę stanowi perspektywa emancypacji i polifoniczności, filozofii dialogu, etyki poszanowania życia, genetycznego prawa rozwoju kulturowego oraz modyfikacja funkcji państw z militarno-obronnych i ekonomicznych na społeczno-kulturowe.

BIBLIOGRAFIA

- Achremowicz, H., Paulina, K. (2021). *Razem w szkole. Praca w szkole z uczniem migrancim i w klasach międzykulturowych*. Wrocław: Fundacja Ukraina.
- Affifi, T.O., Romano, E. (2017). Ending the spanking debate, *Child Abuse and Neglect*. T. 71, s. 3–4.
- Agnew, J. (1987). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Boston: Allen and Unwin.
- Aleheita, P. (2011). Podejście biograficzne do całonocnego się uczenia. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, nr 3 (55), s. 7–21.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. [W:] W. Mader (red.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen, 2. Erweiterte Aufl, s. 113–123.
- Anthias, F. (2006). Belonging in a globalizing and unequal world. [W:] N. Yuval-Davis, K. Kannabiran, U.M. Vieten (red.), *The situated politics of belonging*. London: Sage, s. 17–31.
- Arar, K. Örüçü, D., Wilkinson, J. (2020). *Neoliberalism and Education Systems in Conflict: Exploring Challenges Across the Globe*. New York: Taylor & Francis.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura, E. (2007). *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Banks, J.A., Cherry A., McGee Banks. (2003). *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2nd Edition. Jossey-Bass.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*. Przeł. W. Minzer. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bednarski, J. (1987). Enkulturacyja. [W:] Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 75–77.
- Ben Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, Vol. 74(3), s. 573–595.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. [W:] D.R. Landis (red.), *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452231129.n6>, s. 147–165.
- Berry, J.W. (1998). Acculturation and health. [W:] W.S.S. Kazarian, D.R. Evans (red.), *Cultural Clinical Psychology. Theory Research and Practice*. New York: Oxford University Press, s. 39–57.
- Berry, J.W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. [W:] W.S.S. Kazarian, D.R. Evans (red.), *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington: APA, s. 159–172.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), s. 697–712.
- Berry, J.W. (2006). Contexts of Acculturation. [W:] D.L. Sam, J.W. Berry (red.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 17–37.
- Bhaskar, R. (2002). *Reflection on meta-reality. Transcendence, emancipation and everyday life*. New Delhi-Thousand Oaks-London: Sage.
- Białek, K. (red.). (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Błęszyńska, K. (2017). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych - perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl> (dostęp: 1.09.2017).
- Blume, L.B., Zembar, M.J. (2007). *Middle childhood to middle adolescence: Development from ages 8 to 18*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Bochno, E., Nowosad, I., Szymański, J.M. (2014). Wprowadzenie. [W:] E. Bochno, I. Nowosad, J.M. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Uczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 9–16.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, s. 216–228.
- Borkowska, A. (2016). Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka. [W:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młod-*

- szym wieku. *Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 101–123.
- Boryczko, M. (2017). Młodzież i dzieci z doświadczeniem uchodźstwa i migracji. Generacja 1.5 wyzwaniem dla współczesnej pracy socjalnej. [W:] B. Kromolicka, A. Jarzębińska (red.), *O (wyzwaniach) współczesnej pracy socjalnej. Nowe problemy – zmiana – transgresja*. Szczecin, s. 141–157.
- Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boudouaia A., Khin Wint War Htun, Abdo Hasan Al-Qadri, Yams Saroh, Abderrazak Beddiaf (2022). Intercultural sensitivity of English language teachers in Algeria, Intercultural sensitivity of English language teachers in Algeria. *Teacher Education and Development*, 9, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2042034>, s. 1–13.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actus d'institution. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 43.
- Breakwell, G.M. (2013). Social representations and social identity. *Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*, 2(3), s. 1–217.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press: Cambridge–Massachusetts–London.
- Bruner, J.S., Haste, H. (1987). *Making sense. The child's construction of the world*. New York: Methuen.
- Brandys, M. (1954). *Dom odzyskanego dzieciństwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bryan, S.K., Kim, M., Omizo, M. (2006). *Behavioral Acculturation and Enculturation and Psychological Functioning Among Asian American*. Cultural Diversity and Ethnic.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2019). Badania partycypacyjne w działaniu (PAP): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój regionalny i polityka regionalna*, 46, s. 91–101.
- Budyta-Budzyńska, M. (2011). Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego. [W:] M. Budyta-Budzyńska, *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci w Islandii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 44–65.
- Buksiński, T. (2007). Przemiany doświadczenia. [W:] T. Buksiński (red.), *Doświadczenie*. Poznań: Instytut Filozofii UAM, s. 63–98.
- Buliński, T., *Encyklopedia dzieciństwa*, <http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php> (dostęp: 20.05.2021).
- Burr, W. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Sage.
- Butarewicz, A., Potoniec, K. (2013). *Mentoring rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości.

- Cervinkova, H. (2011). Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych. *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych*, 2(5), s. 7–10.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cheung Chung, M., AlQarni, N., AlMazrouei, M., Al Muhairi, S., Shakra, M., Mitchell, B. (2018). Posttraumatic Stress Disorder and Psychiatric Co-morbidity among Syrian Refugees of Different Ages: the Role of Trauma Centrality. *Psychiatric Quarterly*, 5(89), s. 54–70.
- Choińska, A.K. (2012). Rytuály świętowania w ujęciu Pierre'a Bourdieu. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, s. 25–43.
- Cierzniewska, R. (2014). Trzy wymiary codzienności i ich potencjalna semantyczność dla pedagoga, nauczyciela. [W:] J. Łukasik, I. Nowsad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 43–55.
- Clark, A. (2004). Participatory research with children and young people: philosophy, possibility and perils. *Action Research Expeditions*, On-line Journal – Dr. Michael Brody, <http://arexpeditions.montana.edu/articleviewer.php?AID=83> (dostęp: 8.11.2020), s. 3–18.
- Clover, D.E. (2006). Out of the Dark Room: Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education. *Journal of Transformative Education*, 4(3), s. 275–290.
- Czapka, E. (2003). Dziecko uchodźca. Problemy i formy pomocy. [W:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, s. 225–227.
- Czapka, E. (2006). *Stereotyp uchodźcy*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwers.
- Czerniak, A. (2016). O piętnujących i piętnowanych – psychologiczne aspekty relacji piętnowania. *Państwo i Społeczeństwo*, 16(1), s. 11–27.
- Czupryński, A. (2015). Bezpieczeństwo w ujęciu teoretycznym. [W:] A. Czupryński, B. Wiśniewski, J. Zboina (red.), *Bezpieczeństwo. Teoria - Badania - Praktyka*. Józefów: Wydawnictwo CNBOP-PIB, s. 9–24.
- Czykwin, E. (2008). *Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i „innych”*. [W:] K. Czyżewski (red.), *Warto zapytać o kulturę. Obcy - Inny - Swój*. Białystok: Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, s. 53–70.

- Dąbrowa, E., Markowska-Manista, U. (2010). Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowej rzeczywistości w perspektywie standardów europejskich. [W:] Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 47–68.
- Dahl, T.I. (2014). Children as researchers: we have a lot to learn. [W:] G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley (red.), *The SAGE handbook of child research*. London: Sage, s. 593–618.
- Danilewicz, W. (2009). „Jestem tu, ale tam” – transnarodowe ujęcie zjawiska migracji w rodzinie. [W:] W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 221–234.
- Darling, J. (2014). Emotions, Encounters and Expectations: The Uncertain Ethics of ‘the Field’. *Journal of Human Rights Practice*, 2(6), s. 201–212.
- Deniz, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1, s. 5–21.
- Diener, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2008). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. [W:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 51–88.
- Driel van B. (2020). Thematic Fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education. ET „Working Group on Promoting Common Values and Inclusive Education”, European Commission.
- Duad, A., Skoglund E., Rydelius, P. (2005). Children of families of torture victims: Transgenerational transmission of parents’ traumatic experience to their children. *International Journal of social Welfare*, 14, 1, s. 23–32.
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 1(4), s. 63–87.
- Dudzikowa, M., Bochno, E. (2016). Wprowadzenie do serii Kultura szkoły. [W:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer, s. 9–10.
- Dukiewicz, M. (2011). Metodologiczny kontekst badań aktywizujących. Animacja życia publicznego. Analizy i rekomendacje. *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych*, 2(5), s. 4–6.
- Durrant, J., Ensom, R., (2017). Twenty-five years of physical punishment research: what have we learned? *Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(1), s. 20–24.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Warszawa: Rebis.

- Ficowski, J. (1989). *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*. Warszawa: Wydawnictwo Nisza, s. 9–37.
- Flick, U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Florczak, A. (2003). *Uchodźcy w Polsce. Między humanitaryzmem a pragmatyzmem*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Focus, M. (1982). *Żydzi polscy: dzieje i kultura*. Warszawa: Interpress.
- Fraser, J.S. (1998). A process view of crisis and crisis intervention: critique and reformulation. *Crisis Intervention*, 2–3(4), s. 125–143.
- Gajek, K. (2011a). Biograficzna praca nad trajektorią jako sposób zdefiniowania tożsamości. [W:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*. Seria: *Biografia i badanie biografii*. T. 1. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 43–50.
- Genep, A. (2006). *Obrzędy przejścia*. Przeł. B. Biały. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gershoff, E.T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J.E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., Dodge, K.A. (2010). Parent Discipline Practices in an International Sample: Associations With Child Behaviors and Moderation by Perceived Normativeness. *Child Development*, 81(2), s. 487–502.
- Giorgi, A. (2002). *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
- Glaser, B.G., Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), s. 1–22.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Przeł. M. Gorzko, K. Konecki (red.), Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Głąbiecka, K. (1999). Przerzut migrantów jako nowa forma międzynarodowych wędrówek ludności w Polsce. [W:] K. Głąbiecka, A. Sawicka, T. Halik, *Studia nad przerzutem migrantów*. Seria: *Prace migracyjne*, 23, s. 28–41.
- Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. [W:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: MEN, s. 1–58.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2010). Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki. [W:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka - mity i fakty*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 422–431.

- Gmaj, K., Iglicka, K., Walczak, B. (2013). *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa: Scholar.
- Gmerek, T. (2006). Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne. [W:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 163–168.
- Goffman, E. (2007). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przeł. A. Dzierżyński, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: GWP.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Gonçalves, S., Soeiro, D., Silva, S. (2014). Advancement of Teaching in Higher Education: a Portuguese Project. [W:] P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher educators and Teachers and Learners. International*. Kraków: LIBRON, s. 75–96.
- Górny, A., Grzymała-Moszczyńska, H., Klaus, W., Łodziński, S. (2017). *Uchodźcy w Polsce. Sytuacja prawna, skala napływu i integracja w społeczeństwie polskim oraz rekomendacje*. Kraków–Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami.
- Gracz, K. (2007). Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce. [W:] A. Gutowska (red.), *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, s. 11–54.
- Grafinkel, H. (1984). Racjonalne cechy działalności naukowej i potocznej. [W:] E. Mokrzycki (wybór i wstęp), *Kryzys i schizma*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Granosik, M. (2019). Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), s. 188–131.
- Greig, A., Taylor, J., MacKay, T. (2013). *Doing research with children. A practical guide*. London: Sage.
- Grzybowski, P.P. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P.P. (2018). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P.P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy, ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Grzymała-Kazłowska, A., Łodziński, S. (2008). *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grzymała-Kazłowska, A., Stefańska, R. (2014). Cudzoziemcy korzystający z ochrony w Polsce. *Studia BAS*, 4(40), s. 197–222.

- Grzymała-Moszczyńska, H. (1998). Mieszkańcy polskich ośrodków dla uchodźców. [W:] H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka (red.), *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 155–183.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2000). *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska, J. (2014). Psychologiczne aspekty powrotów z emigracji – przegląd teoretyczny. *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 40, 4(154), s. 51–74.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Nowicka, E. (1998). *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w polskich obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Trojanek, M. (2011). Image of the World and Themselves Built by Young Chechens Living in Polish Refugee Centers. *Intercultural Conflict*. [W:] K. Górak-Sosnowska (red.), *Muslims in Poland and Eastern Europe*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 69–88.
- Gudykunst, W., Young Yun Kim (2019). Komunikowanie się z Obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową. [W:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 191–199.
- Guziuk-Tkacz, M. (2020). Diagnostyka psychopedagogiczna problemów przystosowawczych i(e)migrantów o charakterze transkulturowym. *Kultura i Edukacja*, 3(129), s. 76–93.
- Guziuk-Tkacz, M. (2019). *Imigracja(e) w kontekście transkulturowości. Diagnoza pedagogiczna*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Przeł. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hammond, J., Miller, J. (2015). At-risk EAL students in mainstream classroom. [W:] J. Hammond, J. Miller (red.), *Classrooms of possibility: supporting at-risk EAL students*. Primary English Teaching Association Australia, s. 1–11.
- Hart, A.R. (1992). Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. *UNICEF Innocenti Essays*, 4, s. 1–38.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. Część 2*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Herskovits, M.J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Hirsch, M. (2010). *Żaloba i postpamięć*. Przeł. K. Bojarska. [W:] E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antalogia*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, s. 1–286.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGrawHill.
- Hovil, L. (2016). *Refugees, Conflict and the Search for Belonging*. London: Palgrave Macmillan.
- Husserl, E. (1990). *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Przeł. J. Sidorek, wstęp A. Półtawski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hyvönelä, P., Kronqvist, E.-L., Järvelä, S., Määttä, E., Mykkänen, A., Kurkia, K. (2014). Interactive and Child-Centred Research Methods for Investigating Efficacious Agency of Children. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), s. 82–107.
- Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Januszevska, E. (2010). *Dziecko czezeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Januszevska, E. (2019). *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Januszevska, E., Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika społeczna*, 2, s. 57–81.
- Jarosz, E. (2020). Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci. *Przegląd Krytyczny*, 2(1). DOI: 10.14746/pk.2020.2.1.02, s. 21–32.
- Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej. *Studia Edukacyjne*, 26, s. 79–97.
- Jaskulska, S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaworska, D., Alieva, K. (2018). Uchodźcy – ludzie bez miejsca. Pamięć i miejsce w narracjach przymusowych migrantów. [W:] M. Mendel, W. Theiss (red.), *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 281–305.

- Jaworska, D., Alieva, K., Boryczko, M. (2019). Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(15), s. 215–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.11>.
- Johnson, J. (2011). Through the Liminal: a Comparative Analysis of Communities Andrites of Passage in Sport Hazing and Initiations. *Canadian Journal of Sociology*, 36(3), s. 199–227.
- Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. *Acta Universitatis Ouluensis*, E 114, s. 1–121.
- Jundził, E. (2000). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andrologicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kacperczyk, A. (2005). Zastosowanie koncepcji światów społecznych w badaniach empirycznych. [W:] E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie wymiary interakcjonizmu symbolicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kamińska, A. (2013). Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne. [W:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, s. 256–274.
- Kawa, M. (2016) Wstęp. [W:] M. Kawa (red.), *Akcja – Integracja. Fakty i inspiracje*. Bratnik: Stowarzyszenie Dla Ziemi, s. 4–5.
- Kawula, S., Dąbrowski, Z., Gałaś, M. (1980). *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Każmierska, K. (2008). *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Każmierska, K., Schütze, F. (2013). Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównywania narracji na temat życia w PRL-u i NRD, *Przegląd socjologii jakościowej*, 4(9), s. 122–139.
- Kępiński, K. (2005). Recent Trends in International Migration. The 2005 SOPEMI Reports from Poland. *CMR Working Papers*, 2(60), s. 35–36.
- Keyes, C.L.M., Lopez, S.J. (2002). Toward a science of mental health. S.J. Lopez, C.R. Snyder (red.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, s. 89–95.

- Kielar-Turska, M. (2017). Obraz dziecka w rozwoju. [W:] M. Ryś, M. Jankowska (red.), *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 3–15.
- Kiklewicz, A. (2010). *Tęcza nad potokiem... Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*. Łask: Oficyna Wydawnicza.
- Kilpatrick, D.G. (2004). The ethics of disaster research: A special section. *Journal of Traumatic Stress*, 5(17), s. 361–362.
- Kim, H.S., Sherman, D.K., Taylor, S.E. (2008). Culture and Social Support. *American Psychologist*, 6(63), s. 520–521.
- Klaus, W. (2008). *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Knasiecka-Falbierska, K. (2007). *Codziennosc szkolna w doświadczeniach młodych anarchistów. Analiza szkolna przypadków*. Poznań.
- Knipscheer, J.W., Sleijsen, M., Mooren, T., ter Heide F.J.J., Van der Aa N. (2015). Trauma exposure and refugee status as predictors of mental health outcome in treatment-seeking refugees. *BJ Psych Bulletin*, 4(39), s. 178–182.
- Kokociński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K. (2005). Wizualne wyobrażenia: główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1(1), s. 42–63.
- Konecki, K. (2009). Wprowadzenie do wydania polskiego. Teoretyzowanie w socjologii czyli o odkrywaniu i konstruowaniu teorii na podstawie danych empirycznych. [W:] B.G. Glaser, A.L. Strauss, *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. K. Konecki (red.). Przeł. M. Gorzko. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 7–29.
- Kopciwicz, L. (2009). Fenomenologia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym. *Pedagogika kultury*, 5, s. 105–116.
- KorczaK, J. (2017). *A child's Right to Respect*. Przeł. S.G. Bye. Warszawa: The Republic of Poland Ombudsman for Children.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2018). *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kość-Ryżko, K. (2016). Konstruowanie tożsamości w warunkach obcości kulturowej. Przypadek małych uchodźców z Czeczenii w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 1, s. 93–118.

- Kość-Ryżko, K., Czerniejewska, I. (2013). Oblicza integracji uchodźców w Polsce na przykładzie analizy funkcjonowania ośrodków w Grupie i Czerwonym Borze. [W:] J. Babicki, M. Chamarczuk (red.), *Wokół problematyki migracyjnej. Kultura przyjęcia*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, s. 131–154.
- Kożyczkowska, A. (2016). Społeczne i osobiste „pamiętanie” jako kontekst „rozumienia” czy „kłopot metodologiczny”. Badania biograficzne w środowisku zróżnicowanym kulturowo. [W:] T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.), *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn–Toruń, s. 117–119.
- Kożyczkowska, A., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Krüger, H.-H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Oprac. B. Śliwierski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krysowata, J. (2013). *Skrzydło anioła. Historia tajnego ośrodka dla koreańskich sierot*. Warszawa: Świat Książki.
- Krzychała, S. (2010). Badacz w szkole. O rekonstruowaniu szkolnej codzienności. [W:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 137–160.
- Kubin, K., Świerszcz, J. (2014). *Równe traktowanie po omacku. Raport z badania dotyczącego zjawiska wykluczenia dzieci z doświadczeniem migracji w szkołach w Polsce oraz podejmowanych działań zmierzających do ich integracji*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Kubinowski, D. (2013). *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku. Idiomatyczność. Synergia. Emergencja*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kubitsky, J. (2012). *Psychologia migracji*. Warszawa: Difin.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunat, B. (2015). Pomiędzy sztuką a badaniem naukowym. Etnografia wizualna jako źródło wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 27, s. 89–101.
- Kunce, A. (2009). Antropologia punktów. W stronę pedagogiki przestrzeni ludzkiej. *Central and Eastern European Online Library*, 12–13, s. 137–149.
- Kurpiel, A. (2012). Wangel Durlow. Z Grecji do Polski. *Wrocławski Rocznik Historii Mówionej*, 2, s. 125–152.

- Kwapis, K., Brygoła, E. (2013). Tożsamość osobista w ujęciu emotywno-refleksyjnym: zawartość, funkcje i procesy kształtowania tożsamości, *pusculasociologica. Opuscula Sociologica*, 4(6), s. 33–49.
- Kwieciński, Z. (2018). Edukacja wobec blokad systemu kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(9), s. 17–31.
- Lachowicz, B. (2012). Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa. [W:] N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 185–201.
- Lalak, D. (2008). Emigracja jako doświadczenie biograficzne – uwagi metodologiczne. [W:] D. Lalak (red.), *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, s. 59–74.
- Lefebvre, H. (1987). The everyday and everydayness. *Yale French Studies*, 1, s. 7–11.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life*. T. 1. London–New York: Verso Books.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. Space, Time and Everyday Life*. London–New York: Continuum.
- Leinknecht, K. (2007). An Interview with Robert Prus: His Career, Contributions and Legacy as an Interactionist Ethnographer and Social Theorist. *Qualitative Sociology Review*, 2(3), s. 221–288.
- Leutwyler, B., Carola, M., Petrović, D.S., Dimitrijević, B.M., Zlatković, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, 5(8). DOI: 10.14303/er.2014.196, s. 280–283.
- Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lewowicki, T. (2001). Szkic do teorii zachowań tożsamościowych. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 159–165.
- Lewowicki, T. (2008). O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 13–23.
- Lheit, P., Dausien, B. (2000). „Biographicity” as a basic resource of lifelong learning. [W:] P. Alhei, J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen, R. Taylor (red.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, 2, s. 7–19.

- Lin, M., Bates, A. (2014). Who is in my classroom? Teachers preparing to work with culturally diverse students. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), s. 27–40.
- Lipińska, E. (2006). Przystawianie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego. [W:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, s. 30–45.
- Łodziński, S., Ząbek, M. (2008). *Ośrodek dla cudzoziemców. instytucja dyscyplinująca, schronienie czy dom? Problemy komunikacji międzykulturowej na przykładzie ośrodków dla uchodźców w Polsce*. Tekst stanowił fragment przygotowywanej do druku książki *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*.
- Łuczynski, J. (2011a). Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny. [W:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 379–392.
- Łuczynski, J. (2011b). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łukasik, J., Nowosad, I., Szymański, M.J. (2014). Wprowadzenie. [W:] J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 9–18.
- Łuszczuk, W. (2008). Normatywny i interpretacyjny paradygmat badawczy w badaniach pedagogicznych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Pedagogika*, 3, s. 13–26.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in Development. A Synthesis of Research Across Five Decades (2nd edition). [W:] D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. T. 3. New York: Wiley, s. 740–795.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, s. 543–562.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, s. 45–51.
- Mackenzie, C., McDowell, Ch., Pittaway, E. (2007). Beyond 'Do No Harm': The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research. *Journal of Refugee Studies*, 2(20), s. 299–319.
- Magala, S. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Main, I. (2008). Uchodźcy w nauce polskiej – stan badań i literatury, metodologia i etyka badań. [W:] I. Czerniejewska, I. Main (red.), *Uchodźcy: teoria i praktyka*. Poznań: Stowarzyszenie Jeden Świat, s. 21–33.
- Malinowski, J., Jabłońska, M. (2010). *Myslenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*. Wrocław: Atut.

- Mallki, L.H. (1995). Refugees and Exile: From “Refugee Studies” to National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, 24, s. 495–523.
- Marchwacka, A.M. (2009). Znaczenie wartości kulturowych: patchwork – tożsamość czy enklawy kulturowe. Refleksje na przykładzie społeczeństwa w Niemczech. [W:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 138–152.
- Maruszewski, T. (2000). *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*. Warszawa: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow, A.H. (2006). *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. Radzicki. T. Rzepa (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mason, J., Danby S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4(2), s. 185–189.
- Mason, J., Watson, E. (2014). Researching Children: Research on, with, and by children. [W:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J.E. Korbin (red.), *Handbook of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Dordrecht–London: Springer, s. 27–57.
- Masten, A. (2001). Defining Resilience. *American Psychologist*, 56, s. 227–238.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Przeł. A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matthews, J. (2008). Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), s. 31–45.
- McCarthy, J. (2005). Individualism and Collectivism: What do They Have to Do with Counselling? *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 33(2), s. 108–117.
- McGregor, E., Ragab, N. (2016). *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*. European Commission, DG Education and Culture, Maastricht University.
- Mendel, M. (2018). *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Michałowska, D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Michalski, W., Cieślak, M. (1978). Immunitet, eksterytorialność i azyl w systemie polskiego ustawodawstwa karnego. *Państwo i Prawo*, 5, s. 42–51.
- Mikiewicz, P. (2008). Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły. [W:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy*

- zawód? *Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 88–106.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mirga, A., Mróz, L. (1994). *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Misztal, K. (2013). *Indywidualny program integracji jako forma realizacji „pomocy dla cudzoziemca” – wybrane zagadnienia*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/42766/PDF/31_Kinga_Misztal.pdf (dostęp: 20.08.2021).
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2017). Tutor, Teacher, Educator in Culturally Diverse Space of Education. *Culture. Society. Education*, 1(11), s. 139–152.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2020). Na uchodźczej ścieżce. Doświadczenie przymusowej migracji w procesie edukacji formalnej. *Forum Pedagogiczne*, 10(2), s. 147–163.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Ku szkole wzmacniającej potencjał uczniów ze środowiska migracyjnego*. Białystok: Fundacja Otwartej Edukacji.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016). *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2016a). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. [W:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, s. 121–146.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, K. (2017). Wspieranie uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście indywidualizacji pracy i wymagań szkolnych. [W:] E. Śmiechowaska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, s. 149–171.
- Montessori, M. (1989). *The Advanced Montessori Method. Her Program For Educating Elementary School Children*. T. 1. Schocken.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., Britten, N. (2002). *Hearing Children’s Voices: Methodological Rissues in Conducting Focus Groups with Children Aged 7–11*

- Years. *Qualitative Research*, 2(5), s. 5–20. DOI: 10.1177/1468794102002001636 (dostęp: 7.08.2021).
- Munoz, R.T., Brady, S., Brown, V. (2017). The Psychology of Resilience: A Model of the Relationship of Locus of Control to Hope Among Survivors of Intimate Partner Violence. *Traumatology*, 23(1), s. 102–111. DOI: 10.1037/trm0000102.
- Murawska, E. (2014). Barwy nauczycielskiej codzienności. [W:] J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 99–109.
- Murphy, M., Brown, T. (2012). Learning as relational: intersubjectivity and pedagogy in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 31(5), s. 643–654. DOI: 10.1080/02601370.2012.700648.
- Muszyńska, J. (2016). Zachowania obywatelskie a świadoma przynależność do miejsca. *Pedagogika Społeczna. Badania w perspektywie partycypacyjnej*, 2(60), s. 205–216.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 25–42.
- Nikitorowicz, J. (1999). Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej. [W:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2005a). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz, J. (2005b). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji. Między Wychowaniem a Socjalizacją*, 2, s. 5–11.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2010). Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. [W:] Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 29–42.
- Nikitorowicz, J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (2019a). Hybrydowa tożsamość na kulturowym pograniczu – potencjał i problem osobisty i grupowy? *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2(37), s. 11–22.

- Nikitorowicz, J. (2019b). Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa z perspektywy działalności Katedry Edukacji Międzykulturowej. [W:] J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (red.), *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 19–46.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja międzykulturowa*, 2(15), s. 23–36.
- Niziołek, N. (2008). Zdjęcia są tłumaczem. O funkcjach sztuki w kontekście mniejszościowym na przykładzie fotografii uczestniczącej. [W:] K. Potoniec, A. Grzędzińska, A. Gaworek (red.), *Integracja dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Nasz świat w 36 klatkach”*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, s. 12–13.
- Nowicka, E., Łodziński, S. (2001). *U progu otwartego świata. Poczucie polskości i nastawienia Polaków wobec cudzoziemców w latach 1988–1998*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Nowotniak, J. (2013). Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Opuscula Sociologica*, 4, s. 17–31.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P., Dogra, N. (2013). *Research with Children. Theory and Practice*. London: Sage.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Enviroments. *Practical Anthropology*, 7, s. 177–182.
- Obuchowski, K. (1965). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). Intercultural Education in Poland: Experiences, Problems and Prospects. [W:] O. Bernad-Cavero, N. Llevot-Calvet (red.), *New Pedagogical Challenges in the 21st Century*, s. 18–32, <https://www.intechopen.com/books/new-pedagogical-challenges-in-the-21st-century-contributions-of-research-in-education> (dostęp: 16.09.2018).

- Olchnicki, K. (2003). *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Olubiński, A. (2001). *Podmiotowość w roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Oszwa, U., Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2017). Zasoby odpornościowe uczniów w środowisku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego. *Ruch Pedagogiczny*, 1, s. 91–103.
- Pacek, B. (2018). *Wojna hybrydowa na Ukrainie*. Warszawa: Rytm.
- Pasamonik, B. (2017). „Malowanie strasznego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce. [W:] B. Pasamonik, U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, s. 15–44.
- Pasterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego.
- Piegat-Kaczmarczyk, M., Czerwińska, K., Kosowicz, A. (oprac.) (2022). *Dzieci-uchodźcy. Standardy, narzędzia diagnozy i wsparcie psychologiczne*. Warszawa: Polskie Forum Migracyjne.
- Pink, S. (2009). *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*. Przeł. M. Skiba. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piorunek, M. (2016). Liczby i słowa w badaniach humanistycznych i społecznych. (Nie)dychotomiczność paradygmatów badawczych. [W:] M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*. Seria: *Badania Interdyscyplinarne*, 43. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 7–16.
- Pittaway, E., Bartolomei, L., Hugman, R. (2010). ‘Stop Stealing Our Stories’: The Ethics of Research with Vulnerable Groups. *Journal of Human Rights Practice*, 2(2), s. 229–251.
- Polak, M. (2016). *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna. Przestrzenie edukacji XXI wieku. Otwieramy szkołę! T. 1*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (dostęp: 20.03.2020).
- Popielski, K. (1993). *Neotyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Pospieszna, P. (2018). Sankcje Unii Europejskiej wobec Rosji: proces decyzyjny, trwałość i rola państw członkowskich. *Rocznik Integracji Europejskiej*. DOI: 10.14746/rie.2018.12.21.

- Potoniec, K. (2015). *Integracja uczniów uchodźców w polskiej szkole*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Potoniec, K. (2020). Asystent międzykulturowy w procesie międzykulturowego otwierania się szkoły. *Kultura i Edukacja*, 3(129), s. 154–167.
- Potter, J., Wetherell, M. (1996). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage
- Pyrzyka, I.J. (red.) (2003). *Korczak – człowiek, badacz, pedagog i wychowawca*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Pyżalski, J. (2014). *Analiza porównawcza systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół oraz placówek. Raport syntetyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radziewicz, J. (2000). Dwa wymiary progów edukacyjnych. [W:] J. Radziewicz (red.), *Progi szkolne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 3–5.
- Räsänen, R. (2005). Intercultural Co-operation as an Ethical Issue. [W:] *Conditions for Intercultural Learning and Dialogue*. Turku: Finnish Educational Research Association, 23, s. 15–34.
- Raszewska-Skałeczka, R. (2019). *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot administracji publicznej Studium administracyjnoprawne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny. T. 4(1). *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rivas, J., Hale, K., Burke, M. (2019). Seeking a Sense of Belonging: Social and Cultural Integration of International Students with American College Students. *Journal of International Students*, 9(2), s. 687–703.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (1996). Miejsce biografii w socjologii interpretacyjnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego. *ASK: Społeczeństwo, Badania, Metody*, 1, s. 37–54.
- Różańska, A. (2020). Bycie obok Innych/przeciw Innym/z Innymi/dla Innych – postrzeganie Innego i relacje międzyosobowe wyznacznikiem wielokulturowych społeczności. [W:] A. Kożyczkowska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Mniejszości etniczne i ich pogranicza*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 42–52.
- Rubacha, K. (2004). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 24–29.

- Sajdera, J. (2008). Dziecko a zagrożenia współczesnego świata. [W:] S. Guz (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 48–62.
- Schocken, F.C. (1987). *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, wstęp: A. Lewin, przeł. H. Semenowicz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Schütz, A. (1976). *Collected Papers*. Martinus NijHOFF, The Hague.
- Schütz, A. (1984). *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. [W:] E. Mokrzycki (wybór i wstęp). *Kryzys i schizma*. T. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 7–22.
- Schütz, A. (2008a). *O wielości światów. Studia z socjologii fenomenologicznej*. Przeł. B. Jabłońska. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Schütz, A. (2008b). Tworzenie pojęć i teorii w naukach społecznych. [W:] A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Przeł. B. Jabłońska. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 241–246.
- Sellers, M. (2020). *Educating Students with Refugee and Asylum Seekers Experiences. A Commitment to Humanity*. Opladen–Berlin–Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), s. 167–175. DOI: 10.5840/cultura20107133.
- Sendyk, M. (2001). *Społeczne przystosowanie dziecka z poczuciem sieroctwa duchowego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sidhu, R., Taylor, S., Christie, P. (2011). Schooling and Refugees: Engaging with the Complex Trajectories of Globalisation. *Global Studies of Childhood*, 1(2), s. 92–103.
- Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Los Angeles: Sage.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 34(1), s. 13–26.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie. [W:] S. Palka (red.), *Podstawy badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 79–102.
- Sobecki, M. (2004). Wielowymiarowa tożsamość kulturowa a egzystencja człowieka w kontekście edukacji międzykulturowej. [W:] A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej, s. 85–103.
- Sobecki, M. (2018). Wielowymiarowe poczucie tożsamości społeczno-kulturowej. Idea i badanie. Perspektywa pedagogiczna. *Kultura i Edukacja*, 3(121), s. 85–103. DOI: 10.15804/kie.2018.03.06www.kultura-i-edukacja.pl

- Soffer, M., Ben-Arieh, A., (2014), School Aged Children as Sources of Information about Their Lives. [W:] G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley (red.), *The Sage Handbook of Child Research*. London: Sage, s. 555–574.
- Sorko, E. (2009). *Wywoływanie autonarracji w badaniach psychologicznych. Ocena (auto)narracyjności wypowiedzi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Steen-Olsten, T. (2013). Cultural Belonging and Peer Relations among Young People in Multi-ethnic Norwegian Suburbs. *Nordic Studies in Education*, 33, s. 314–328.
- Steiner, R. (2000). *Practical Advice to Teachers*. Anthroposophic Press.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2002). Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”. [W:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 31–42.
- Strauss, A.L. (2012). Transformacje tożsamości. Przeł. K. Waniek. [W:] K. Kaźmierka (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 40–67.
- Strekalova, E., Hoot, J.L. (2008). What is Special about Special Needs of Refugee Children. Guidelines for Teachers. *Multicultural Education*, 1(16), s. 1–4.
- Suchodolski, B. (1985). *Kim jest człowiek?* Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szałek, M. (1992). *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Art. Print.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2005). Socjalizujący strumień pamięci: dzieciństwo jako trwanie. *Problemy wczesnej edukacji*, 2(2), s. 41–51.
- Szerłąg, A. (2014). Kulturowy potencjał wychowania w rodzinie na styku kultur – orientacje rodziców i dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, s. 23–40.
- Szczurek-Boruta, A. (2010). Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teorio-poznawcze w badaniach międzykulturowych. [W:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44–68.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szopski, M. (2015). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szpotowicz, M. (2011). Proces uczenia się dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej. [W:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 123–139.
- Sztompka, P. (2006). *Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. [W:] P. Sztompka, B. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, s. 15–52.
- Sztompka, P. (2009). Przestrzeń życia codziennego. [W:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 5–30.
- Szymański, J.M., Łukasik, J.M., Nowsad, I. (2014). *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2003). Pedagogika Janusza Korczaka. [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 335–347.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Jagielloński.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Teusz, G. (2002). Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, s. 89–99.
- Theiss, W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Theiss, W. (2008). Dom i ojczyzna – miejsca w świecie bez miejsc. Trzy perspektywy. [W:] *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, s. 77–94.
- Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit*. München: Weinheim.
- Thomas, N. (2012). Love, Rights and Solidarity: Studying Children’s Participation Using Honneth’s Theory of Recognition. *Childhood*, 19(4), s. 453–466.
- Tillmann, K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tischner, J. (2017). *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tokarska-Bakir, J. (2006). Przemiany. [W:] Gennepp A., van, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 7–24.
- Trojan, W. (2018). *Od Czeczenii do Somalilandu. Idea ochrony uchodźców w kontekście kultury organizacyjnej i prawnej Urzędu Wysokiego Komisarza do spraw Uchodźców*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Trzebiński, J. (2004). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. [W:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 14–41.
- Trzópek, J. (2013). *Na tropach podmiotu Między filozoficznymi a empirycznymi ujęciami podmiotu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tuan, Y.-F. (1987). Space and place: Humanistic perspective. *Progress in Geography*, 6, s. 233–246.
- Tuan, Y.-F. (2001). *Space and Place. The perspective of Experience*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Turner, V.W. (2004). Struktura i antystruktura. Przeł. E. Dżurak. [W:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 9–23.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia. [W:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 44–79.
- Usecwicz, T., Kroplewski, J. (2021). Uchodźcy i imigranci z kontynentu afrykańskiego i Bliskiego Wschodu a bezpieczeństwo wewnętrzne Unii Europejskiej i Polski. *Rocznik Bezpieczeństwa Morskiego*. Wydanie Specjalne.
- Wallis, A. (1990). *Socjologia przestrzeni*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of Acculturation. [W:] Matusumo (red.), *The Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, s. 411–445.
- Ward, R.E., Burke, M.A. (2004). *Improving Achievement in Low-Performing Schools: Key Results for School Leaders*. Corwin Press.
- Warمیńska, K. (1999). *Tatarzy Polscy. Tożsamość religijna i etniczna*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Weber, M. (1985). „Obiektywność” poznania w naukach społecznych. [W:] A. Chmielecki (wyb.), przeł. A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, *Problemy socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 45–100.
- Weil, S. (1961). *Zakorzenie i inne fragmenty*. Przeł. różni, oprac. A. Wielowieyski. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Wendland, M. (2011). Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją. *Kultura i Edukacja*, 4, s. 30–47.
- Whorf, B.L. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołowka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wojakowski, D. (2007). *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

- Wojnar, I. (2006). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wołoszyn, S. (1982). *Myśli i ludzie: Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wróbel, A. (2016). Codziennosc wychowania jako przestrzen symboliczna. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne. Między myśleniem a działaniem pedagogicznym czy inaczej między inter- a transdyscyplinarnością*, 2, s. 100–112. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dxWMmIXIK60J:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_19708/c/nowis2016_Alina_Wrobel_100_112.pdf+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl (dostęp: 20.02.2020).
- Wróblewski, P. (1996). *Spolecznosc czeska w Zelowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Wroczynski, R. (1963) (red.). *Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wyness, M. (2018). *Childhood, Culture & Society. In a Global Context*. Los Angeles: Sage.
- Wysocka, E. (2007). „My” i „Oni” – dlaczego tak trudno być razem. [W:] D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 13–55.
- Vojvoda, D., Weine, S.M., McGlashan, T., Becker, D.F., Southwick, S.M. (2008). Post-traumatic Stress Disorder in Bosnian Refugees 3,5 Years After Resettlement. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 3(45), s. 421–426.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), s. 197–214.
- Ząbek, M., Łodziński, S. (2008). *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Zalewska-Meler, A. (2015). *Codziennosc doświadczeń zdrowotnych a tożsamość zawodowa nauczycieli kultury fizycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zawodniak, J. (2008). Funkcje efektywnego nauczyciela języka obcego pracującego z dziećmi. [W:] E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 311–318.
- Zdanowicz-Kucharczyk, K. Konstruktywizm jako teoria uczenia się. [W:] *Encyklopedia dzieciństwa*. http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Konstruktywizm_jako_teoria_uczenia_si%C4%99 (dostęp: 1.10.2019).
- Znaniński, F. (1990). Studia nad antagonizmem do obcych. [W:] F. Znaniński (red.), *Współczesne narody*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 265–358.
- Znaniński, F. (1988). *Wstęp do socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 15, s. 159–176. DOI: 10.12775/PBE.2012.001.
- Zwiernik, J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(1), s. 81–103.
- Zwiernik, J. (2018). Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(1), 81, s. 25–41.
- Żbikowski, A. (2005). *Żydzi*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Żytko, M. (2016). Most zwodzony czy głęboka fosa – edukacyjne progi w szkole podstawowej. [W:] M. Dudziakowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej: co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer, s. 356–374.

Raporty, statystyki, komunikaty

- Asylum in the EU Member States Record number of over 1.2 million first time asylum seekers registered in 2015 Syrians, Afghans and Iraqis: top citizenships, 44/2016, 4 March 2016, Eurostat, Newsrelease.
- Biuro Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców (UNHCR). <https://www.unhcr.org/pl> (dostęp: 1.03.2016).
- Checklist for Creating Diverse and Inclusive Content. <https://www.oho.com/blog/checklist-creating-diverse-and-inclusive-content> (dostęp: 20.08.2021).
- Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background, “Official Journal of the European Union”, vol. 52, 11 December 2009. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2009%3A301%3ATOC> (dostęp: 1.09.2018).
- Dane Urzędu ds. Cudzoziemców dotyczące ochrony międzynarodowej w Polsce w latach 2008–2021. <https://www.gov.pl/web/udsc/uchodzcy> (dostęp: 2018–2022).
- Derived by EMN from IOM Glossary on Migration, 2nd ed. 2011. https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/forced-migrant_en (dostęp: 20.03.2022).
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się. 2020. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- endcorporalpunishment.org/countdown (dostęp: 20.12.2022).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Driel, B., *Inclusion of young refugees and migrants through education: thematic fiche: ET 2020 working group on promoting common values and inclusive education*, Publications Office, 2020. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/695631> (dostęp: 5.10.2021).

- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. 2014. Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki. Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Group Vol. 26, No. 3, The Implications of Multicultural Diversity and Ethnopolitical Conflict for Working with Groups (September 2002), Published By: Eastern Group Psychotherapy Society, s. 205–217.
- <https://www.unhcr.org/pl/600-plwiadomosci2006unhcr-dublin-ii-wymaga-istotnych-zmian-html.html> (dostęp: 2.05.2018).
- Informacja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o stosowaniu w roku 2014 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U 2003 nr 128 poz. 1176 z późn. zm.) w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźców oraz Protokołu Nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy (w latach 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).
- Integrating Students from Migrant Backgrounds Education and Training Eurydice Report into Schools in Europe National Policies and Measures. Eurydice Report. Education and Training. Education, European Commission, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf (dostęp: 7.10.2021).
- Jarosz, E. (2018). *Postawy wobec przemocy w wychowaniu – czy dobra zmiana?* Raport Rzecznika Praw Dziecka.
- Kontakt do ośrodków. <https://udsc.gov.pl/uchodzcy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/mapka-osrodkow> (dostęp: 1.09.2019).
- Mell Classroom Building. <https://auburn.edu/academic/provost/mell/teaching.php> (dostęp: 12.07.2021).
- Najwyższa Izba Kontroli (2020). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców. Informacja o wynikach kontroli.* <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf> (dostęp: 31.10.2020).
- Ormianie polscy. I co dalej? (2010). *Lehahayer Czasopismo poświęcone dziejom Ormian polskich*, I.
- Ośrodki dla Cudzoziemców. <https://udsc.gov.pl/uchodzcy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/mapka-osrodkow> (dostęp: 1.09.2019).
- Pacewicz, P., Zacharuk, K. *Reforma edukacji w Ukrainie. Szanse i zagrożenia.* <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2017/05/reforma-edukacji-w-ukrainie-szanse-i-zagrozenia.pdf> (dostęp: 8.08.2021).

- Podgórska-Jachnik, D. we współpracy z Pracownią Doradczo-Badawczą EDBAD, Raport merytoryczny Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki.
- Rafalik, N. (2012). Cudzoziemcy ubiegający się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce – teoria a rzeczywistość (praktyka) (stan prawny na dzień 31 grudnia 2011 r.), *CMR Working Papers*, No. 55/113. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Migracyjnych.
- Raport Krajowy. <https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna> (dostęp: 15.12.2020).
- Reference Framework of competences for democratic culture. Context, concepts and model, Council of Europe, Strasbourg. https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=nppjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Reference+Framework+of+competences+for+democratic+culture.+Context,+concepts+and+model,+Council+of+Europe,+Strasbourg&ots=FfzyHb10Y-&sig=sDJwCRvevPDT-PhaIIoNqpYefLwM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (dostęp: 10.11.2022).
- Rozporządzenie Dublin III, Dublin II i Konwencja Dublińska. <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/53-grudzien-2015/rozporzadzenie-dublin-iii-dublin-ii-i-konwencja-dublinska> (dostęp: 7.07.2021).
- Sajewicz, A. (2013). Dublin II: w czasie procedury nie można opuszczać Polski. *Refugee*, 28, s. 1–2.
- Sajkowska, M. (2005). *Postawy wobec stosowania kar fizycznych wobec dzieci w krajach Europy Wschodniej – raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Save the Children International Trustees Report, strategic report and financial statements for 2020. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18319/pdf/save_the_children_international_trustees_report_2019.pdf?_ga=2.112380482.770534210.1626338371-796142196.1626338370 (dostęp: 19.07.2021).
- Save the Children, Annual Report 2005. <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/annual-report/annual-report/sc-2005-annualreport.pdf> (dostęp: 1.04.2021).
- Separated Children in Europe Programme, Statement of Good Practice, 2004, 3rd edition.
- Separated Children in Europe: Policies and Practices in European Union Member States – a comparative Analysis, by Terry Smith.
- Social Science Space... <https://www.socialsciencespace.com/2020/07/kathy-charmaz-1939-2020-developer-of-constructivist-grounded-theory> (dostęp: 16.05.2021).

- Staszczyszyn, A. (2020). Wysłane do Polski – koreańskie sieroty w PRL-u. <https://culture.pl/pl/artykul/wyslane-do-polski-koreanskie-sieroty-w-prl-u> (dostęp: 7.10.2022).
- Statystyka migracji na mapie świata. <https://migracje.gov.pl> (dostęp: 8.03.2022).
- System organizacji ośrodków przyjmowania cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce. Raport przygotowany przez krajowy punkt kontaktowy Europejskiej Sieci Kontaktowej w Polsce. <https://www.gov.pl/attachment/30e0eba5-57d5-4015-9cd3-c27461b60006> (dostęp: 10.12.2022).
- The Economist (2019). <https://www.economist.com/news/2019/12/23/2019-in-review-the-year-on-the-covers-of-the-economist> (dostęp: 20.12.2020).
- Uczestnictwo Młodzieży. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część I. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Uchodźca czy migrant? Tłumaczymy różnice i wyjaśniamy ich sens. <https://www.unhcr.org/pl/365-plwiadomosci2016uchodzca-czy-migrant-tlumaczmy-roznice-i-wyjasniamy-ich-sens-html.html> (dostęp: 11.10.2022).
- Uchodźcy z b. Jugosławii pozostaną jeszcze pół roku. <https://archiwum.rp.pl/artykul/74667-Uchodzcy-z-b-Jugoslawii-pozostana-jeszcze-pol-roku.html> (dostęp: 10.09.2018).
- UNHCR Dublin II wymaga istotnych zmian (2006). <https://www.unhcr.org/pl/600-plwiadomosci2006unhcr-dublin-ii-wymaga-istotnych-zmian-html.html> (dostęp: 26.01.2022).
- Wdrażanie Programu Rozwoju Umiejętności Społeczno-Emocjonalnego – od czego zacząć?. <https://www.pozytywnadyscyplina-nauczyciele.pl/wdrazanie-programu-rozwoju-umiejtnosci-spoleczno-emocjonalnego-od-czego-zaczac> (dostęp: 27.01.2020).
- Wojna koreańska (1950–1953), czyli dlaczego Korea jest podzielona na dwa państwa?. <https://historia.org.pl/2022/08/15/wojna-koreanska-1950-1953-czyli-dlaczego-korea-jest-podzielona-na-dwa-panstwa> (dostęp: 7.10.2022).
- World Migration Report 2022. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022> (dostęp 9.03.2022).

Ustawodawstwo

- Dyrektywa Rady nr 2003/9/WE z dnia 27 stycznia 2003 r. w sprawie minimalnych standardów przyjmowania osób ubiegających się o azyl (Dz.Urz. WE nr L 031 z dnia 6 lutego 2003 r.).

- Dyrektywa Rady nr 2005/85/WE z dnia 1 grudnia 2005 r. w sprawie ustanowienia minimalnych norm dotyczących procedur nadawania i cofania statusu uchodźcy w Państwach Członkowskich (Dz.Urz. WE nr L 326 z dnia 13 grudnia 2005 r.).
- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/32/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie wspólnych procedur udzielania i cofania ochrony międzynarodowej (wersja przekształcona) oraz dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2013/33/UE z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia norm dotyczących przyjmowania wnioskodawców ubiegających się o ochronę międzynarodową (wersja przekształcona), wdrożonych do polskiego porządku prawnego.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 515).
- Konwencja o prawach dziecka (1989) ONZ, Dz.U. z 23 grudnia 1991 nr 120 poz. 526.).
- Protokół dotyczący statusu uchodźców ustanowiony w Nowym Jorku w dniu 31 stycznia 1967 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517).
- Rozporządzenie Rady (WE) nr 343/2003 z dnia 18 lutego 2003 r. (Dublin II) ustanawiające kryteria i mechanizmy określania państwa członkowskiego właściwego dla rozpatrywania wniosku o azyl, wniesionego w jednym z państw członkowskich przez obywatela państwa trzeciego.
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 604/2013 z dnia 26 czerwca 2013 r. w sprawie ustanowienia kryteriów i mechanizmów ustalania państwa członkowskiego odpowiedzialnego za rozpatrzenie wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej złożonego w jednym z państw członkowskich przez obywatela państwa trzeciego lub bezpaństwowca.
- Rozporządzenie (UE) nr 604/2013 (rozporządzenie Dublin III) zastępujące rozporządzenie Rady (WE) nr 343/2003 (rozporządzenie Dublin II) ustanawia kryteria i mechanizmy ustalania państwa członkowskiego odpowiedzialnego za rozpatrzenie wniosku o udzielenie azylu.
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 12 sierpnia 2003 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. 2003 nr 146 poz. 1425).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących

- obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2020 poz. 1283; 2022 poz. 573).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003 nr 128 poz. 1176).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2013 poz. 182 ze zm.).
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2013 poz. 1650).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082; 2022 poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730, 2089).).

Materiał empiryczny

- Treść wywiadu z dyrektorką Szkoły Podstawowej nr 221 w Warszawie na temat edukacji w oddziałach przygotowawczych przeprowadzony przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w 2019 roku.

Materiały szkoleniowe

- Treści wykładu wygłoszonego przez prof. Bassama Aouil podczas szkolenia *Psychologiczne i kulturowe aspekty bycia uchodźcą*. Kruszyniany–Poczopek, 18–20 października 2018 r. Organizatorzy: Fundacja Organizacja Multi-Ocalenie.

Teksty publicystyczne

- Bartnikiewicz, A. (2018). Historia koreańskich dzieci, które w latach 50. znalazły schronienie w Polsce, doczekała się dokumentu. <https://kultura.onet.pl/film/wiadomosci/the-children-gone-to-poland-historia-koreanskich-sierot-ktore-w-latach-50-znalazly/62b5r95> (dostęp: 7.10.2022).
- Fraszka, B. (2021). *Sytuacja na granicy polsko-białoruskiej: przyczyny, aspekt geopolityczny, narracje*. Warsaw Institute. <https://warsawinstitute.org/pl/sytuacja-na-granicy-polsko-bialoruskiej-przyczyny-aspekt-geopolityczny-narracje> (dostęp: 24.12.2022).
- Ich dzieciństwo w zasadzie jest nie do odbudowania*. <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/stracone-pokolenie-dziecinstwo-w-zasadzie-jest-nie-do-odbudowania,669469.html> (dostęp: 20.08.2016).

- Polska przegrała w TSUE spór o relokację.* <https://www.dw.com/pl/polska-przegra%C5-%82a-w-tsue-sp%C3%B3r-o-relokacj%C4%99/a-52989847> (dostęp: 15.04.2021).
- Potocki, M. *Strach i nienawiść. W Czeczenii wszyscy boją się Kadyrowa.* <https://www.gazetaprawna.pl/magazyn-na-weekend/artykuly/8448535,kadyrow-czeczenia-kadyrowcy-ukraina-wojna.html> (dostęp: 12.06.2022).
- Rosja wprowadza zakaz bicia dzieci. Duchowni protestują.* <https://www.niebieskalinia.pl/edukacja/serwis-informacyjny/5742-rosja-wprowadza-zakaz-bicia-dzieci-duchowni-protestuja> (dostęp: 15.12.2021).

SUMMARY

The Everydayness of Polish School from the Perspective of Children and Youth with Refugee Backgrounds

This book is a turn towards the participation and narration in the research process. By giving the voice to children and young people from the refugee background and thus, making them experts in my case, I took up the problem of experiencing the everyday life of Polish school among this group of students. In this monograph, the category of everyday life is treated as an open research program. In the course of conducted analyzes, I look into the reality of Polish school and how it manifests itself in the experiences of people who started education in Polish schools, due to the crisis in their home country and its consequences, in the form of persecution, discrimination, etc. The research project presented in the book was aimed at (re) constructing and understanding the autobiographical experiences of children and adolescents from the environment of forced migrants in the context of functioning at various levels of the world of everyday school life, i.e. the educational process, peer relations (exploratory goal). The research served to construct a theory grounded in empiricism, presented in the form of theses concerning experiencing everyday life in Polish schools by children and adolescents from the refugee background (theoretical goal). The important element of the research was also the development of participants self-awareness related to taking part in school education and thus, the compilation of methodological solutions that could become a factor in optimizing the functioning of Polish schools (practical goal).

The monograph consists of six complementary parts, preceded by an introduction in which I present the personal and professional motives of the undertaken topic, the socio-political contexts of forced migration, the state of research on forced migration in Poland, and the structure and subject matter of the book. In the first chapter, *Outline of the phenomenon of refugeeism in Poland. Historical and legal contexts*, I talk about the development of refugee phenomenon in Poland, in the

context of shaping the institutionalized system of admitting people applying for international protection (including the foreigners' countries of origin).

The second chapter, *Children and youth with a refugee background in the Polish education system* is devoted to the analysis of the main issues related to the functioning of this group of students in the Polish school world. The issues contained in the second chapter begin with the analysis of the specificity of what is known as the experience of refugeeism. I treat this type of experience as an autobiographical one with educational potential that motivates an individual to learn in the specific conditions of refugee migration. Moreover, it is treated as an experience connecting people from forced migrant community. Then I focus my analyzes on the stages of becoming a refugee. After that, in the context of the process of becoming a refugee, I look into everyday life of the school from the perspective of Alfred Schütz's concept. This approach places the world of school in a wider context of the world of everyday life and thus, constitutes the main ground of analyzes undertaken in the publication. Afterwards, on the background of the enculturation process, I analyze selected concepts concerning experiencing a different socio-cultural reality and cultural adaptation. Next I concentrate on the peers' perception of children and youth from the refugee background as Strangers/Others. In the last part of the chapter, I focus on the main problems related to experiencing Polish school reality by children and youth with the experience of forced migration, in relation to legal regulations and selected organizational and methodological solutions promoting the inclusion and support of the education and integration processes of this group of students.

The third chapter (*Research process*) is devoted to the introduction of key issues related to the accomplished research. It begins with the presentation of paradigmatic assumptions and epistemological perspective adopted in the research. Thus, I present in it the justification for adopting the interpretive paradigm and the constructivist approach in the course of the research procedure. Afterwards, I show the specificity of the grounded theory methodology, the research issues and objectives, the model of the research process and the strategy and methods of data collection, the selection and characteristics of research participants, the area and course of research, types of data and the method of analyzing the research material, as well as ethical issues. All of them are extremely important in the context of carrying out research on the vulnerable group of children and youth experiencing refugeeism.

The consecutive, fourth chapter, *Everydayness of Polish school in the autobiographical narratives of students from refugee backgrounds*, constitute the results of my

own research. With regard to the individual stages of the “refugee path”, I show, in a temporal order, the everyday experience of Polish school by students from the forced migrant environment. This chapter begins with an analysis of children and youth’s experiences of the pre-migration phase of becoming a refugee. In this context, reasons why they and their parents left their home country and attend Polish schools are presented. Then, based on the narratives of children and youth, the issue of escaping and reaching the country of (first) asylum, i.e. searching for safe living conditions, was raised. Afterwards, the analyzes are focused on the period of staying in a residence center for foreigners, which from the perspective of children and youth appeared as a social world of creating peer relations and learning Polish as a foreign language. Next, I concentrate on the motives accompanying the decision connected with choosing a school which is faced by parents, children and youth from the refugee background. In the further part of the book I place in the central part the experience of everyday life in the world of Polish school and, at the same time, the (re)construction of the role of a student and peer by people from the forced migrant community, as well as the accompanying threads. Due to the multiplicity of issues related to that, which appear in the narratives of children and adolescents, separate subchapters devoted to them have been created. They show: the beginnings of education in Polish schools, the differences and similarities between institutions from the country of origin of children and youth with refugee background and Polish schools, which appeared in their experience when two realities met; key issues regarding the role of a student in a Polish school, embedded in different socio-cultural realities (including the neoliberal context of education), challenges and problems related to this (linguistic, resulting from differences in the curricula) and sources of support to deal with them (i.e. immune resources); the issue of (re)constructing the role of a peer, due to the types of peer relationships established by students over time; issues of the space of the Polish school and the culture of students in its world. Issues related to the school space and the culture of students display the context of (re)constructing the role of a peer and a student. From the perspective of children and youth with refugee background, the school space was a platform for peer and teachers interactions, and thus becoming a student and peer in different socio-cultural conditions. In their experience, the school space appeared as a collection of various types of places, to which they gave meaning. It was in this space that the participants’ sense of belonging to a peer group, school, as well as their relationship with the culture of the host society and their own identity were shaped.

In the following, fifth chapter, I present the *Temporal dimension of the school reality construction by children and youth from refugee backgrounds which is the reconstruction of student's experience of Polish school*. In this part of the book, I formulate hypotheses that are a generalization of the analyzes presented in the empirical chapter, connected with the trajectory of constructing the world of school everyday life by students from the forced migrant environment, which is entangled in the process of becoming a refugee. In the next, sixth chapter, I introduce the Model of a school sensitive to the Other/Stranger in the form of proposed methodological solutions, built on the basis of a dialogic narrative relationship of children and youth participating in the research and my own years of scientific and practical experience. The last substantive part of the book is the conclusion, in which I summarize the content in a synthetic way.

The considerations presented in the monograph which are devoted to the everyday life of the school world of students with the experience of refugee migration, treated as a variety of autobiographical experience with educational potential, may be useful to those who are interested in the issues of this publication, both from the theoretical and practical point of view. They can also be socially useful in the context of designing changes in the work of schools at local, regional and national levels. The analysis of literature content on the subject and my own experience connected with working in a culturally diverse area show that many useful system and methodological solutions have already been developed to support the education and integration processes of students experiencing forced migration. It is worth emphasizing, however, that in order to construct educational institutions which are open to the Other/Stranger, it is necessary to constantly listen to the voice of children and youth and to "heed" it, i.e. respect this voice, appreciate it, give it meaning and validate it by including it in work optimization projects of Polish kindergartens and schools.

SPIS TABEL

<i>Tabela 1.</i> Formy ochrony przyznawane osobom poszukującym bezpiecznych warunków egzystencji na terenie RP	54
<i>Tabela 2.</i> Dane dotyczące liczby uczniów cudzoziemskich w szkołach wg statystyk prowadzonych przez Miasto Białystok	179
<i>Tabela 3.</i> Doświadczanie codzienności szkoły w Polsce i krajach pochodzenia z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów	287
<i>Tabela 4.</i> Typy miejsc w przestrzeni polskiej szkoły najczęściej pojawiające się w doświadczaniu codzienności szkoły przez uczniów ze środowiska przymusowych migrantów	350
<i>Tabela 5.</i> Trajektorja konstruowania świata życia codziennego polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów	381

SPIS RYCIN

<i>Rycina 1.</i> Postępowanie badawcze w tradycyjnym podejściu badawczym i metodologii teorii ugruntowanej	150
<i>Rycina 2.</i> Poziomy uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesie badawczym na podstawie drabiny uczestnictwa Rogera A. Harta	169
<i>Rycina 3.</i> Typy relacji konstruowanych przez uczniów z doświadczeniem przymusowej migracji w świecie polskiej szkoły	333
<i>Rycina 4.</i> Doświadczanie codzienności polskiej szkoły przez dzieci i młodzież ze środowiska przymusowych migrantów	402



Dr Anna Młynarczuk-Sokołowska – pedagog-kulturoznawca, adiunkt w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku (2010–2019), doradca międzykulturowy w Fundacji Dialog (2012–2015). Od 14 lat realizuje inicjatywy badawcze oraz społeczne, które w centrum podejmowanych działań sytuują głos dzieci i młodzieży doświadczających migracji (a w szczególności uchodźstwa). Za swoją pracę m.in. zajęła pierwsze miejsce w konkursie World Organization for Early Childhood Education OMEP, została nagrodzona stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla Wybitnych Młodych Naukowców oraz uhonorowana przez Prezydenta RP Srebrnym Krzyżem Zasługi.

Monografia (...) stanowi cenny wkład do dorobku pedagogicznego nie tylko jako rozprawa naukowa (...), ale również jako napisana z pasją książka (...). Mamy więc do czynienia z opracowaniem o niewątpliwie unikalnych podstawach autobiograficznych, będącym pokłosiem oryginalnego projektu badawczego, zrealizowanego przez dojrzałą badaczkę (...).

Monografia jest świetnym przykładem oparcia rzetelnej pracy badawczej Autorki na wieloletnim doświadczeniu w praktyce edukacyjnej. Jako opracowanie dotyczące procesu edukacji międzykulturowej, w który są zaangażowane dzieci i młodzież, wymagało ono szczególnego taktu, wrażliwości i pasji. Nie każdy potrafiłby tak rzetelnie pod względem metodologicznym oraz interesująco opowiedzieć o zdarzeniach z pogranicza pracy naukowej i działalności społecznej (...).

Jestem o tym przekonany – dzięki nowatorskiemu podejściu do zaangażowania badaczki (...) w realizowany projekt naukowy, książka będzie jedną z najważniejszych w ostatnich latach w pedagogice międzykulturowej.

Z recenzji dr. hab. Przemysława Pawła Grzybowskiego, prof. UKW

Monografia (...) jest wyjątkowo potrzebną publikacją naukową. (...) Autorka „oddając głos dzieciom i młodzieży ze środowiska uchodźczego i tym samym czyniąc ich ekspertami w swojej sprawie”, podjęła bardzo istotny problem doświadczenia codzienności polskiej szkoły przez wyjątkową grupę uczniów – dzieci uchodźcze. Brakuje bowiem publikacji sytuujących w centrum procesu badawczego dzieci i młodzież, a tym bardziej uchodźczą (...).

Na szczególną uwagę zasługuje (...) strona metodologiczna monografii, tj. bardzo szczegółowe ukazanie specyfiki metodologii teorii ugruntowanej, jako przyjętego modelu badawczego i konsekwentnie realizowanego procesu badawczego (...). Podkreślam (...) wysoki poziom wiedzy metodologicznej Autorki – badania z zastosowaniem analizy temporalnej (...).

Dodatkową wartość publikacji (zgodnie z podstawową funkcją pedagogiki jako nauki praktycznej), stanowi opracowany przez Autorkę „Model szkoły wrażliwej na Innego/Obcego”.

Z recenzji dr. hab. Marty Guziuk-Tkacz (UWM)