

EDYTA JANUSZEWSKA

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

UCZNIOWIE CUDZOZIEMSCY W POLSKIEJ SZKOLE - MIĘDZY INTEGRACJĄ A MARGINALIZACJĄ

ABSTRACT. Januszewska Edyta, *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją* [Foreign Students in Polish Schools – Between Integration and Marginalization]. *Studia Edukacyjne* nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 129-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.8

The text concerns the situation of culturally different children in the environment of Polish schools. The first part presents selected regulations of international and domestic law referring to the education of foreign children. The second and third parts present the challenges of a multicultural Polish school; the cited statistical data illustrate the insignificant presence of foreign children in Polish schools. The text is based on the analysis of academic literature, reports from non-governmental organizations and various legal regulations referring to the functioning of migrant children in Poland. It also draws on fragments of the Author's research conducted within the project 'A culturally different child in Poland. A pedagogical study of "rooting"', realised in the years 2011–2014 in the Mazovian voivodeship and the capital city of Warsaw.

Key words: foreign students in Poland, right to education and compulsory education in selected acts of international and domestic law, statistical data on refugee children in Polish schools

Europa przeżywa największy kryzys humanitarny od zakończenia II wojny światowej. Setki tysięcy uchodźców oraz imigrantów poszukuje azylu i bezpieczeństwa w krajach starego kontynentu. Uciekają przed wojną, prześladowaniami, torturami, głodem – uciekają przed śmiercią. Polska jest krajem, który udziela/udzieli azylu tysiącom z nich, choć nie ma długiej tradycji i doświadczeń w przyjmowaniu oraz pomocy uchodźcom i imigrantom¹. Na prze-

¹ Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, imigranci stanowią mniej niż 1% mieszkańców Polski. Najwięcej ich pochodzi z Ukrainy, Białorusi, Chin, Bułgarii, Kazachstanu, Rosji, Niemiec, USA i Turcji (dane z 2009 r.). A. Filus, A. Nowakowska, *Młodzi ludzie a akultura-*

łomie wieków przyjeżdżali prześladowani Żydzi, hugenoci, bracia czescy, Ormianie i Szkoci, a po II wojnie światowej uchodźcy z Grecji² oraz dzieci – uchodźcy z Korei Północnej³. W porównaniu jednak z krajami Europy Zachodniej, jest to marginalna liczba osób szukających schronienia w Polsce. Do lat 90. XX wieku to obywatele naszego kraju wyjeżdżali na Zachód Europy i do Stanów Zjednoczonych w poszukiwaniu bezpieczeństwa i lepszych warunków do życia. Dopiero w 1991 roku, po podpisaniu Konwencji Genewskiej dotyczącej statusu uchodźcy z 1951 roku i Protokołu Nowojorskiego z 1967 roku, Polska otworzyła swoje podwoje dla osób szukających azylu. Od 2000 roku najwięcej osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy stanowią obywatele Federacji Rosyjskiej, narodowości czeczeńskiej⁴. Wśród uchodźców duża grupa to dzieci w wieku szkolnym, które mają prawo (i obowiązek) do nauki. W artykule tym poruszam kwestię dotyczącą sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Odwołuję się do literatury przedmiotu oraz badań własnych⁵.

cja – zrozumienie sytuacji młodzieży w warunkach imigracyjnych, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Warszawa 2009, s. 255.

² Jak podaje K. Pudło, do Polski przyjechało ponad 15 tysięcy Greków i Macedończyków; K. Pudło, *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce (1948-1995)*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997, s. 149.

³ Było to około dwóch tysięcy dzieci. A. Krzyżanowska, M. Ukleja, *Pobył dzieci koreańskich w Polsce w latach 1951-1959*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1993, 2, s. 81-82.

⁴ W 2014 roku 8193 osób ubiegało się o nadanie statusu uchodźcy, natomiast w pierwszej połowie 2015 roku (1.01-30.06.2015) takich osób było 3826 (w tym ponad połowa – 1941 uchodźców z Czeczenii i 1284 osób z Ukrainy), <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne>, [dostęp: 25.09.2015].

⁵ Badania zostały zrealizowane w latach 2011-2014, w ramach projektu „Dziecko inne kulturowo w Polsce. Pedagogiczne studium <zakorzenia>” we współautorstwie z dr U. Markowską-Manistą (projekt BST nr 3/10-I finansowany w ramach Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie). Celem projektu było zbadanie przebiegu procesu „zakorzenia” i „oswajania” dzieci z trzech zróżnicowanych grup kulturowych: dzieci arabskich, afrykańskich i czeczeńskich oraz dzieci pochodzących z rodzin dwukulturowych. W ramach projektu przeprowadziłam [E.J.] 45 wywiadów z osobami dorosłymi i pięć z dziećmi czeczeńskimi (były to wywiady do zdjęć – w ramach metody fotograficznej). 21 wywiadów skategoryzowanych przeprowadzono z pracownikami szkół podstawowych i gimnazjów (w tym 16 wywiadów z nauczycielami, jeden z dyrektorką szkoły, dwa z pedagogami szkolnymi i dwa z psychologami szkolnymi); 10 wywiadów z uchodźcami (w tym osiem z uchodźcami z Czeczenii, wśród których było dwóch asystentów międzykulturowych), jeden wywiad z uchodźcą z Palestyny i jeden wywiad z uchodźczynią z Iraku; jeden wywiad z Ukrainką – asystentką międzykulturową; dwa wywiady z osobami z rodzin dwukulturowych (z rodziny polsko-irackiej i polsko-palestyńskiej); trzy wywiady z pracownikami socjalnymi i jeden z psychologiem pracującym w Ośrodku Pomocy Społecznej; jeden wywiad z pracownikiem Departamentu Pomocy Socjalnej Urzędu ds. Cudzoziemców; jeden wywiad z pracownikiem Domu Dziecka, w którym przebywają małoletni bez opieki. 44 wywiady zostały przeprowadzone w Warszawie, a jeden w Piasecznie.

Prawo do nauki w wybranych dokumentach międzynarodowych i krajowych

Prawo do nauki istnieje w różnych przepisach prawnych, zarówno polskich jak i międzynarodowych. Artykuł 2 Protokołu nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 20 marca 1952 roku (DzU z 1995 r., nr 36, poz. 175) mówi, że:

Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi.

Innym dokumentem mówiącym o prawie do nauki jest Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 19 grudnia 1966 roku (DzU z 1977 r., nr 38, poz. 169). Artykuł 13 mówi o tym, że każdy ma prawo do nauki i że ma ona na celu rozwój osobowości jednostki, poczucia jej godności oraz dążenie do poszanowania praw człowieka. Nauka powinna mieć na celu partycypację jednostki w wolnym i demokratycznym społeczeństwie oraz powinna zmierzać do pokojowych relacji i stosunków między ludźmi różnych ras, narodowości i wyznań. Aby osiągnąć założone cele, kształcenie podstawowe powinno być obowiązkowe, bezpłatne i powinien istnieć równy dostęp do niego. Z kolei artykuł 28 Konwencji o prawach dziecka z 20 listopada 1989 roku (DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526) podaje, iż kształcenie na szczeblu podstawowym powinno być obowiązkowe i bezpłatne dla każdego dziecka oraz że powinno istnieć poradnictwo szkolne i zawodowe umożliwiające jego wszechstronny rozwój psychofizyczny. Ponadto, państwa, które podpisały Konwencję powinny dążyć do zmniejszenia analfabetyzmu na świecie oraz podjąć wszelkie możliwe kroki w celu udostępniania oraz wymiany między państwami wiedzy naukowej i technicznej, a także nowoczesnych metod nauczania. Z kolei artykuł 29 tej Konwencji głosi, że nauka powinna mieć na celu wszechstronny rozwój osobowości, umiejętności i możliwości umysłowych oraz fizycznych dziecka. Powinna przyczyniać się do poszanowania tożsamości kulturowej dziecka, języka i wyznawanych przez niego oraz jego rodziców wartości i poglądów religijnych. Oprócz tego ważnym zadaniem nauki powinno być przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie demokratycznym z poszanowaniem zasad pokoju i współdziałania między ludźmi różnych ras, kultur, wyznawanych religii, przekonań i światopoglądu, a także przekazywanie dzieciom i młodzieży ważności i zasadności dbania o środowisko naturalne.

O prawie do nauki mówią także dokumenty *stricte* europejskie. Pierwsza Dyrektywa – Dyrektywa Rady Wspólnot Europejskich w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących została przyjęta 25 lipca 1977 roku, 77/486/EWG (DzU L 199 z 6.8.1977), w której zapisano, iż państwa członkowskie UE mają zapewnić dzieciom bezpłatne nauczanie języka kraju przyjmującego oraz dążyć do zapewnienia nauczania języka ojczystego i wiedzy o kulturze własnego kraju. Innym dokumentem traktującym o prawie do edukacji dzieci migrantów jest Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 14 grudnia 2007 roku (DzUzr UE z 2010 r. C.83). Artykuł 14 głosi, że:

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

Z kolei Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie kształcenia dzieci imigrantów z 2 kwietnia 2009 roku (DzUzr UE 2008/2328 (INI), C 137 E.) mówi, że w celu pozytywnej integracji ze społeczeństwem przyjmującym, dzieci migranci muszą mieć zapewnioną naukę języka kraju przyjmującego oraz powinny mieć możliwość uczenia się języka kraju ojczystego i poznawania jego kultury. Młodzi ludzie powinni mieć także możliwość brania udziału w różnych zajęciach pozalekcyjnych, w tym sportowych, gdyż służy to integracji i sprzyja nauce nowego języka. Również w dokumencie zatytułowanym: „Konkluzje Rady w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych” z 26 listopada 2009 roku (DzUzr UE 2009/C 301/07) zapisano, że:

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę nie tylko w zapewnianiu dzieciom ze środowisk migracyjnych możliwości, dzięki którym mogą w pełni wykorzystać swój potencjał, by stać się zintegrowanymi ze społeczeństwem i odnoszącymi sukcesy obywatelami, ale i w tworzeniu społeczeństwa sprawiedliwego, sprzyjającego integracji i szanującego różnorodność.

Z kolei w zielonej księdze Komisji Europejskiej „Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych UE” z 3 lipca 2008 (SEC(2008) 2173) zapisano, że:

Szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią dla młodych ludzi ze środowisk migracyjnych i lokalnych główną szansę, by się nawzajem poznać i nabrać do siebie szacunku.

Na gruncie polskiej legislacji o prawie do nauki mówi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku (DzU z 1997 r., nr 78, poz. 483). Artykuł 70 (1–4) głosi, że każda jednostka ma prawo do nauki i jest ona obowiązkowa do 18. roku życia. Istnieje powszechny i równy dostęp do edukacji, a w szkołach publicznych nauka jest bezpłatna. Artykuł ten mówi także o tym, iż rodzice mogą wybrać dla swojego dziecka inną szkołę niż publiczna. W polskim systemie prawnym istnieją dwa podstawowe dokumenty regulujące prawo do nauki cudzoziemców przebywających na terenie Rzeczypospolitej. Jest to Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 1991 r., nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (DzU z 2015 r., poz. 31). Artykuł 94a Ustawy głosi, iż cudzoziemcy mają prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach, jak również do bezpłatnej nauki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych do ukończenia 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Szkoła ma obowiązek wspierać i zachęcać uczniów cudzoziemskich do nauki języka kraju pochodzenia i poznawania własnej kultury. Jeśli stowarzyszenie kulturalne lub ambasada kraju, z którego pochodzi dziecko zamierza prowadzić lekcje języka ojczystego ucznia, to dyrektor szkoły ma obowiązek udostępnić pomieszczenia na terenie swojej placówki w celu jej umożliwienia⁶.

Wiktor Rabczuk zauważył, że:

Przewycięzanie wykluczenia edukacyjnego i społecznego mniejszości imigranckich, narodowych, etnicznych i innych przebiega w określonym kontekście historycznym, społeczno-ekonomicznym i politycznym, z jednej strony w ramach specyficznych polityk, działań i programów zorientowanych na te mniejszości, z drugiej zaś w ramach polityk wyznaczających funkcjonowanie całych systemów szkolnych; zależy więc nie

⁶ A. Bernacka-Langier, A. Kosowicz, *Prawo cudzoziemców do edukacji*, [w:] *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010, s. 61-62.

tylko od skuteczności działań specyficznych, lecz również od sukcesów i porażek ogólnych krajowych polityk edukacyjnych⁷.

Dzieci uchodźcy w polskiej szkole – dane statystyczne

W krajach Unii Europejskiej istnieją dwa modele polityki integracyjnej w zakresie edukacji imigrantów: model integracyjny i separacyjny. Pierwszy polega na tym, iż dzieci cudzoziemskie chodzą do szkoły razem z dziećmi z kraju przyjmującego, a do klas przyjmowane są zgodnie ze swoim wiekiem lub uczęszczają do klas niższych. Pomoc i wsparcie w zakresie nowego języka otrzymują w ramach dodatkowych zajęć językowych. Ten model obowiązuje m.in. w Polsce, Irlandii, Włoszech i Szwecji. Model separacyjny polega na nauce dzieci imigrantów w oddzielnych klasach dopóty, dopóki nie poznają języka kraju przyjmującego w stopniu umożliwiającym im uczestniczenie w lekcjach w „normalnych” klasach⁸. Model ten występuje m.in. w Niemczech, Rumunii i Holandii⁹. Funkcjonuje też trzeci model – mieszany – przez wielu badaczy uważany za model optymalny. Zakłada on, że dzieci cudzoziemskie uczą się języka kraju przyjmującego w oddzielnych klasach, natomiast lekcje, w których nie jest wymagana wiedza z danego przedmiotu, np. zajęcia gimnastyczne, techniczne, artystyczne, odbywają się wspólnie z uczniami kraju przyjmującego.

Uchodźcy przyjeżdżający do Polski trafiają do ośrodków dla cudzoziemców, a ich dzieci zaraz po przyjeździe powinny trafić do szkoły. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Wynika to z faktu, iż rodzice pragną mieć kilku/kilkunastodniowy okres aklimatyzacji i przez ten czas pozostawiają je w domu. Ponadto, rodziny przyjeżdżają do Polski w różnym okresie trwania roku szkolnego. Niektóre placówki przyjmują uczniów tylko raz w roku (we wrześniu), inne dwa razy w roku (na początku każdego semestru),

⁷ W. Rabczuk, *Zwalczanie nierówności oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego w polityce szkolnej*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Toruń 2011, s. 42.

⁸ Tamże, s. 31; K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Warszawa 2013, s. 10.

⁹ Rozwiązanie takie przyjęło Społeczne Gimnazjum nr 20, przy ul. Raszyńskiej w Warszawie (które wchodzi w skład Zespołu Społecznych Szkół Ogólnokształcących „Bednarska” im. Jam Saheba Dignvijay Sinhji), w którym uczą się m.in. dzieci uchodźcy. Gdy uczeń cudzoziemski nie zna języka polskiego, trafia najpierw do specjalnej klasy multi-kulti, w której uczy się tylko tego języka. Nauka w tej klasie trwa od kilku do kilkunastu miesięcy, w zależności od stopnia opanowywania języka polskiego. W tym wypadku zastosowanie modelu separacyjnego ma na celu wyrównanie różnic programowych i przygotowanie do integracji w klasach gimnazjalnych; K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole*, s. 75-76.

a jeszcze inne przyjmują uczniów w każdym miesiącu w czasie trwania roku szkolnego. Na przestrzeni ostatnich lat liczba dzieci uczęszczających do szkoły znacznie wzrosła.

Tabela 1
Liczba dzieci uczęszczających i nieuczęszczających do szkoły w latach 2001-2010
mieszkających w ośrodkach dla uchodźców

Rok szkolny	Liczba dzieci w wieku szkolnym w ośrodkach dla uchodźców	Liczba dzieci uczęszczających do szkoły (procent)	Liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły (procent)
2001/2002	430	43 (10%)	387 (90%)
2002/2003	482	82 (17%)	400 (83%)
2003/2004	425	115 (27%)	310 (73%)
2004/2005	393	122 (31%)	271 (69%)
2005/2006 ¹⁰	713	365 (51%)	348 (49%)
2006/2007	741	627 (85%)	114 (15%)
2007/2008	862	836 (97%)	26 (3%)
2008/2009	1009	959 (95%)	50 (5%)
2009/2010	963	934 (97%)	29 (3%)

Opracowanie własne na podstawie: A. Krzanowska, *Dzieci uchodźcze w polskim systemie edukacji, prezentacja w czasie seminarium: „Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce”*, 29.03.2010, Warszawa; E. Pogorzała, *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, referat wygłoszony na konferencji „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody”, 24-25.03.2011, Warszawa; K. Gmaj, *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009, s. 14.

Jak wynika z powyższej tabeli, w roku szkolnym 2005/2006 w istniejących wówczas 17 ośrodkach dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy było 713 dzieci w wieku szkolnym. Do szkoły podstawowej zapisanych było 323 dzieci, a do gimnazjum 43. Do szkół chodziła tylko nieco połowa z nich, czyli 365 uczniów (51%)¹¹. W Ośrodku Recepcyjnym w Dębaku było najmniej małoletnich cudzoziemców – tylko dwie osoby i obydwie chodziły do gimnazjum. Do szkoły najwięcej dzieci uczęszczało z ośrodka Białystok – Budowlani. Na 52 dzieci w wieku szkolnym do szkoły chodziło 49 uczniów. W ośrodku w Jadwisinie na 41 dzieci naukę pobierało 32 dzieci. Natomiast w ośrodku w Warszawie-Siekierkach na ogólną liczbę 24 dzieci w wieku szkolnym do szkoły uczęszczało 16, co w porównaniu

¹⁰ Dokonałam szczegółowej analizy tylko dwóch lat szkolnych 2005/2006 i 2006/2007, które były przełomowe ze względu na znaczny wzrost odsetka liczby dzieci uczęszczających do szkoły.

¹¹ Brak danych dotyczących ośrodka w Smoszewie.

z innymi ośrodkami również stanowi znaczny odsetek uczniów. Najmniejszą liczbę dzieci uczęszczających do szkoły stanowili uczniowie z ośrodka w Radomiu. Na 39 dzieci w wieku szkolnym do szkoły chodziło tylko 8. Również w ośrodku w Warszawie przy ul. Ciołka na 24 dzieci do szkoły chodziło tylko 6. Niewielki odsetek dzieci uczęszczających do szkoły był również w ośrodku Warszawa-Bielany. Na 114 dzieci do szkoły chodziło 42 uczniów¹². Jak podaje Adelajda Kołodziejska, na początku maja 2005 roku we wszystkich ośrodkach dla uchodźców przebywało 3624 cudzoziemców, w tym 1538 dzieci. W szkołach podstawowych i gimnazjach uczyło się 107 dzieci, a we wrześniu 2005 roku już tylko 76 osób¹³. Natomiast, dane Urzędu ds. Repatriacji i Cudzoziemców wskazują, że w tym okresie mniej niż 10% dzieci z ośrodków dla cudzoziemców uczęszczało do szkoły¹⁴. Z monitoringu realizacji obowiązku szkolnego przez małoletnich uchodźców przebywających w ośrodkach dla cudzoziemców, który przeprowadzony został w latach 2005 i 2006 przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, wynika, że dzieci uchodźcy, w tym dzieci czeczeńskie, podjęły naukę jedynie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, natomiast młodzież w wieku 16-18 lat nie uczęszczała do żadnej szkoły¹⁵. Znaczna poprawa dotycząca odsetka uczęszczających do szkoły uczniów cudzoziemskich nastąpiła w roku szkolnym 2006/2007. Jak wynika z badań, w ośrodkach dla cudzoziemców przebywało wówczas 741 dzieci w wieku szkolnym. Do szkoły podstawowej zapisanych było 559, a do gimnazjum 68. W sumie do szkoły chodziło 627 uczniów, co stanowi 85%¹⁶. Do szkoły uczęszczały wszystkie dzieci w wieku szkolnym z sześciu ośrodków: Łomża (51 uczniów), Smoszewo (46), Białystok-Budowlani (45), Legionowo (35), Moszna (30) i Warszawa-Siekierki (11 uczniów). Niski odsetek dzieci uczęszczających do szkoły zanotował natomiast ośrodek w Radomiu, gdzie na 39 uczniów do szkoły chodziło tylko 11 osób (28%)¹⁷. Jak wynika z danych, najniższa liczba dzieci z ośrodków dla

¹² K. Gmaj, *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009, s. 14.

¹³ A. Kołodziejska, *Uchodźcy w szkolnej ławie*, *Z Obcej Ziemi*, 2005, 23, s. 19.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Badaniem objęte zostały wszystkie ośrodki dla uchodźców (oprócz ośrodka w Wołominie, w którym nie wypełniono wymaganej ankiety potrzebnej do przeprowadzenia badań). Wyniki nie uwzględniają dzieci osób, którym przyznano świadczenia poza ośrodkiem; A. Jasiakiewicz, W. Klaus, *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu, Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, 2006, 2.

¹⁶ Brak danych dotyczących ośrodka w Jadwisinie.

¹⁷ A. Kosowicz, *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*, *Polskie Forum Migracyjne*, 2007, s. 31,

cudzoziemców uczęszczających do szkoły była w roku szkolnym 2001/2002 i wyniosła 10%¹⁸, natomiast najwyższa liczba dzieci uczęszczających do szkoły (97%) była w roku szkolnym 2007/2008 i 2009/2010. Z uwagi na odsetek uczniów uczęszczających do szkoły przełomowe były lata 2005-2007, co łączyło się m.in. z gratyfikacją (ekwiwalentem pieniężnym) otrzymywanym przez rodziców posyłających swoje dzieci do placówek oświatowych.

Badania przeprowadzone przez Rzecznika Praw Obywatelskich w latach 2011/2013 wykazały, iż małoletni mieszkający w ośrodkach dla uchodźców w większości realizowali obowiązek szkolny¹⁹. W ośrodku Warszawa-Targówek na 45 dzieci w wieku szkolnym do szkoły chodziło 38 osób; w ośrodku w Grupie na 52 dzieci do szkoły uczęszczało 37; w ośrodku w Czerwonym Borze na 26 dzieci do szkoły chodziło 22; w ośrodku w Łukowie na 60 dzieci chodziło 59. W ośrodkach w Brwinowie, Lininie i Grotnikach wszystkie dzieci cudzoziemskie w wieku szkolnym uczęszczały do szkoły. Procentowy stosunek małoletnich cudzoziemców przypadający względem polskich dzieci w szkołach wyglądał następująco: najwięcej dzieci obcokrajowców było w Szkole Podstawowej w Porytem-Jabłoni (27%, co stanowiło 24 uczniów cudzoziemskich względem 66 polskich); w Szkole Podstawowej nr 58 w Warszawie-Targówku (24%, czyli 36 dzieci cudzoziemskich na 114 polskich); w Zespole Szkolno-Gimnazjalnym w Grotnikach (14%, czyli 32 uczniów cudzoziemskich na 200 polskich). Poniżej 10% uczniów obcokrajowców w stosunku do polskich dzieci było w szkole w Brwinowie, Łukowie, Czachówku, Lublinie, Białymstoku, Michalu i Grupie²⁰.

W 2011 roku najwięcej dzieci uchodźców uczyło się w szkołach w województwie mazowieckim (228), lubelskim (142), podlaskim (126) i kujawsko-pomorskim (46). Natomiast, w sześciu województwach (zachodniopomorskim, lubuskim, dolnośląskim, opolskim, świętokrzyskim i podkarpackim)

<http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=91&wid=22>, [dostęp: 22.04.2015].

¹⁸ Zob. też: *Integracja – wydarzenia*, Z Obcej Ziemi, 2005, 22, s. 11.

¹⁹ Badaniem objęto 8 szkół podstawowych, 5 gimnazjów i 3 zespoły szkół usytuowane blisko ośrodków dla cudzoziemców. Były to: Szkoła Podstawowa nr 5 w Łukowie, Szkoła Podstawowa w Czachówku, Szkoła Podstawowa nr 31 w Lublinie, Szkoła Podstawowa nr 26 w Białymstoku, Szkoła Podstawowa w Porytem-Jabłoni, Szkoła Podstawowa w Grupie, Szkoła Podstawowa nr 3 w Białej Podlaskiej, Szkoła Podstawowa nr 58 w Warszawie-Targówku; Gimnazjum nr 5 w Łukowie, Gimnazjum nr 14 w Lublinie, Gimnazjum nr 16 w Białymstoku, Gimnazjum w Michalu, Gimnazjum nr 141 w Warszawie-Targówku; Zespół Szkół w Coniewie, Zespół Szkół nr 1 w Brwinowie, Zespół Szkolno-Gimnazjalny w Grotnikach; *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, raport Rzecznika Praw Obywatelskich, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka” 2013, 12, s. 16 i 20.

²⁰ Tamże, s. 36.

nie było żadnego dziecka uchodźczego w szkole²¹. Jak wynika z danych z 15 września 2014 roku, 858 małoletnich cudzoziemców w wieku 6-18 lat mieszkało w ośrodkach dla uchodźców i kwaterach prywatnych. Do szkół uczęszczało 673 z nich (467 dzieci z ośrodków i 206 mieszkających poza nim)²².

Wyzwania szkoły wielokulturowej

Szkoła XXI wieku powinna być otwarta na dialog i spotkanie międzykulturowe, jak również wychodzić naprzeciw nieustannie zmieniającym się problemom zglobalizowanego świata.

Jako miejsce zetknięcia się kultur staje się miejscem wymiany wartości, formułowania sądów, weryfikacji stereotypów, dostrzegania w „Innym” znamion człowieczeństwa, postrzegania siebie jako uboższego o inne wymiary kultury lub też bogatszego o „nową znajomość świata”²³.

Do zadań współczesnej szkoły należy przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy w wielokulturowej klasie, wzmocnienie ich kompetencji kulturowych oraz przygotowanie do współpracy z szerszym środowiskiem lokalnym, w celu lepszej integracji uczniów innych kulturowo w placówce edukacyjnej i środowisku życia. Szkoła powinna być gotowa i otwarta na wyzwania, jakie przed nią stoją w związku z kształceniem i wychowaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) o pochodzeniu migracyjnym. Ważne, aby poprzez: „rozpoznanie specyfiki funkcjonowania uczniów cudzoziemskich, ich systemów wierzeń i odniesień, potrzeb i problemów”, była w stanie zapobiec niepowodzeniom szkolnym i wykluczeniu społecznemu uczniów odmiennych kulturowo. Szkoła powinna także wzmocniać kompetencje kulturowe polskich uczniów; uwrażliwiać ich na spotkanie z „Innym”; uczyć harmonijnego życia w środowiskach niejednorodnych kulturowo; uczyć postaw wzajemnego szacunku, tolerancji, poszanowania praw człowieka, godności, solidarności i współpracy z osobami o odmiennym kolorze skóry, odmiennych poglądach, wartościach i wyzna-

²¹ K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole*, s. 34.

²² *Uchodźcy w polskiej szkole*, <http://www.wirtualnainlandia.pl/uchodzczy-polskiej-szkole/>, [dostęp: 22.02.2015].

²³ B. Dobrowolska, *Kulturowy kontekst funkcjonowania podmiotów życia szkolnego. Dziecko i kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej*, *Rozprawy Społeczne*, 2010, 2(IV), s. 61.

wanej religii²⁴. Szkoła powinna uczyć otwartości wobec „inności” i „odmienności”²⁵. Jak zauważył Jerzy Nikitorowicz:

Edukacja ma za zadanie gruntowne prezentowanie własnej kultury, jej wartości, specyfiki i odrębności, z jednoczesnym zauważaniem i poznawaniem kultur Innych, ich wspieraniem, dialogowym wyzwalaniem i współdziałaniem w procesie wzajemnego rozwoju²⁶.

Jak wynika z literatury przedmiotu, istnieje coraz bogatsza oferta – szkoleń, warsztatów i kursów – skierowana do nauczycieli pracujących z klasą wielokulturową. Organizowane są one m.in. przez organizacje pozarządowe zajmujące się tematyką migracji i wielokulturowości i przez kuratoria oświaty. Z racji dużej liczby uczniów imigranckich w szkołach na terenie województwa mazowieckiego, istnieje bogata oferta kursów i warsztatów skierowana do nauczycieli, oferowana m.in. przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) oraz przez Ośrodek Rozwoju Edukacji²⁷. Ponadto, coraz więcej uczelni wyższych o kierunkach pedagogicznych przygotowuje studentów i młodych nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym oraz prowadzi studia podyplomowe dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi²⁸. Także szkoły podstawowe i gimnazja wypracowują autorskie

²⁴ Referat „Migracje międzykulturowe jako wyzwanie dla polskiego systemu edukacji” został wygłoszony przez K.M. Bleszyńską na konferencji „Budowanie koalicji na rzecz odmiennej kulturowo społeczności szkolnej – rola i zadania szkoły i placówki”, 03.12.2010 r., Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Zob. także U. Dernowska, *Kompetencja globalna w szkole*, Przegląd Pedagogiczny, 2013, 2, s. 17-32.

²⁵ M. Wszyńska, A. Bobaj, *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009, s. 328.

²⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Sliwerski, Kraków 2002, s. 264.

²⁷ Zob. m.in. E. Januszewska, *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, *Journal of Modern Science*, 2015, 4.

²⁸ Można tu wymienić chociażby studia podyplomowe: „Monitoring kulturowy”, realizowane w Instytucie Religioznawstwa i Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego; „Wspomaganie rozwoju uczniów należących do mniejszości narodowych, reemigrantów i uchodźców” (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy); „Społeczna integracja uchodźców, repatriantów i imigrantów” (Wydział Nauk Humanistycznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego); E. Pogorzala, *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, referat wygłoszony na konferencji „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody”, 24-25.03.2011, Warszawa.

metody pracy z uczniami cudzoziemskimi odnośnie przyjmowania ich do szkół i odpowiednich klas²⁹. Przygotowywane są dla nich, jak i rodziców informacje (m.in. w postaci broszurek, gazetek, czy w formie rysunkowej) w ich języku ojczystym dotyczące systemu oświaty w Polsce, szkoły i przedmiotów, regulaminu szkolnego³⁰ oraz nazwiska i numery telefonów m.in. psychologa i pedagoga szkolnego, pielęgniarki czy dyrektora, do których w razie konieczności mogą zwrócić się z problemami lub pytaniami³¹. Nie we wszystkich szkołach istnieją jednak takie rozwiązania i nie wszędzie organizowane są szkolenia oraz kursy przygotowujące do pracy z uczniami ze SPE o pochodzeniu migracyjnym³². Ich brak może być wynikiem sytuacji finansowej danej placówki oświatowej oraz istniejących w niej priorytetów i potrzeb. Niektórzy dyrektorzy szkół dysponują ograniczoną liczbą środków i przeznaczają je na inne szkolenia, aniżeli dotyczące dzieci cudzoziemskich, szczególnie kiedy jest ich niewielka liczba w danej placówce. Jednak na różnych spotkaniach i konferencjach (w których miałam możliwość uczestniczyć) słyhać także głosy odmienne. Niektórzy kuratorzy i dyrektorzy szkół podkreślają, że mimo możliwości szkoleń i kursów dla kadry pedagogicznej organizowanej przez różne podmioty oświatowe, nauczyciele

²⁹ Zob. m.in. E. Januszewska, *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czechenii. Studium przypadku*, Studia z Teorii Wychowania, 2014, V, 2(9), s. 175-189; *Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej*, wywiad z U. Jędrzejczyk przeprowadzony przez N. Klorek, Seria „Rozmowy o Różnorodności...”, 2014, 1, s. 2-6; U. Jędrzejczyk, *Program edukacyjny <Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym>*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślukowska, Kraków 2011, s. 39-40; tejże, *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Warszawa 2012, s. 123-128; B. Gwóźdź, *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie <Teraz polski!>*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania*, s. 143-144; D. Sałabun, *Rola szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich – doświadczenia szkolnego koordynatora ds. cudzoziemców w ZSO nr 4 w Bytomiu*, [w:] *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, red. M. Zabiegała, J. Sobotnik, Katowice 2011, s. 26-27; U. Jurczykowska, A. Myszkowska, *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czeczeńskich*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania; Oddział zerowy dla czeczeńskich maluchów*, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,90711,6977942,Oddzial_zerowy_dla_czeczenskich_maluchow.html, [dostęp: 29.09.2015].

³⁰ M. Górka, *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, Meritum, 2011, 1(20).

³¹ A. Rękawek, *Czy w naszej szkole jest miejsce dla dzieci uchodźców?*, Dyrektor Szkoły, 2007, 4, s. 42.

³² I. Czerniejewska, *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji*, [w:] *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, red. N. Bloch, E.M. Goździak, Poznań 2010, s. 72-76.

nie chcą brać w nich udziału. Mimo środków finansowych przeznaczonych na ten cel, brakuje chętnych do skorzystania z takich ofert³³.

Dzieci uchodźcy trafiające do polskiej szkoły pochodzą z wielu regionów świata. Posługują się innym językiem, mają inną kulturę, religię, tradycje i doświadczenia edukacyjne. W nowym kraju przeżywają szok kulturowy związany z procesem akulturacyjnym. Niektóre naznaczone są traumatycznymi doświadczeniami związanymi z wojną, prześladowaniem, przemocą w kraju pochodzenia oraz z ucieczką do kraju nowego. W celu przezwyciężenia lęku, niepewności, nieufności i dezorientacji w nowym szkolnym środowisku, nauczyciel powinien stworzyć uczniowi warunki zapewniające poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji, szacunku, akceptacji, zrozumienia, a także empatii, przyjaźni i wsparcia emocjonalnego³⁴. Uczniowie cudzoziemscy przejawiają wiele trudności w funkcjonowaniu w nowym dla siebie środowisku³⁵. Z jednej strony związane są one z ich doświadczeniami socjalizacyjnymi i edukacyjnymi, a z drugiej wynikają z nieprzygotowania (lub słabego przygotowania) polskiej szkoły i nauczycieli do kontaktu z uczniem odmiennym kulturowo. Głównym problemem jest bariera językowa, która uniemożliwia lub utrudnia uczniowi komunikację z nauczycielami i rówieśnikami. Na początku pobytu w szkole (czasami zdarza się, że i dłużej) dzieci cudzoziemskie są w klasie izolowane, nieakceptowane przez kolegów i koleżanki ze względu na różnice kulturowe związane z ubiorem, zachowaniem i religią. Inne problemy łączą się z częstą rotacją uczniów, niską frekwencją, brakiem motywacji do nauki oraz niechęcią do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych organizowanych przez szkołę³⁶. Natomiast, pro-

³³ Wypowiedzi uczestników konferencji zorganizowanej przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (we współpracy z biurem Rzecznika Praw Obywatelskich, Stowarzyszeniem Kampania Przeciw Homofobii oraz Związkiem Nauczycielstwa Polskiego) dla nauczycieli, pedagogów, kuratoriów oświaty i dyrektorów szkół: „Równa szkoła – szkoła bez dyskryminacji” 25-26.05.2015 w Warszawie.

³⁴ M. Jakubczak, „Kompetencje nauczycieli w pracy z uczniami imigranckimi” – prezentacja w czasie seminarium „Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce”, 29.03.2010, Warszawa.

³⁵ K. Potoniec, *Świat dzieci uchodźców*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Warszawa 2009, s. 220-228.

³⁶ S. Janik, *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, Nowa Szkoła, 2010, 7, s. 10; D. Sałabun, *Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich*, [w:] *Edukacja dla integracji*, s. 120-121. Więcej o problemach dzieci w polskiej szkole czytaj [w:] E. Januszewska, *Dziecko czeszeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń, s. 265-295. Studentka pedagogiki II roku Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – Natalia Chromińska, z którą miałam zajęcia w roku akademickim 2010/2011 – przeprowadziła 28.03.2011 r. dwa wywiady z nauczycielkami Szkoły Podstawowej nr 4 w Łukowie. Potwier-

blemy i bariery w pracy z uczniem cudzoziemskim na poziomie szkoły dotyczą: niedostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb kulturowych i religijnych dziecka; braku materiałów edukacyjnych do pracy z uczniem odmiennym kulturowo; braku wykwalifikowanej kadry do nauczania języka polskiego jako drugiego; drugoroczności; słabych wyników na egzaminach gimnazjalnych³⁷; braku znajomości przez nauczycieli i pedagogów szkolnych sytuacji prawnej, socjalnej, mieszkaniowej i psychologicznej ucznia cudzoziemskiego i jego rodziny; braku wiedzy na temat sytuacji panującej w kraju pochodzenia ucznia i przyczyn jego migracji; niewystarczającego kontaktu (lub jego braku) nauczycieli z rodzicami dzieci cudzoziemskich³⁸. Jak pisze Adelajda Kołodziejska, praca z uczniem odmiennym kulturowo wymaga nie tyle podejścia uprzywilejowanego, ale innego – z uwzględnieniem różnic kulturowych³⁹. Nauczyciele powinni pamiętać, że:

Różnice kulturowe formują odmienne systemy wartości i motywacji (w tym postawy wobec edukacji), modele osobowe, wzory karier życiowych, zachowania społeczne, style poznawcze, formy ekspresji, kody komunikacyjne czy sposoby interpretowania otaczającej rzeczywistości⁴⁰.

Rola asystentów międzykulturowych w pracy z uczniem cudzoziemskim

Nowelizacja Ustawy o systemie oświaty z marca 2009 roku, 1 grudnia 2010 roku wprowadziła trzy rodzaje wsparcia dzieci cudzoziemskich nieznających języka polskiego lub znających go na niewystarczającym poziomie

dziły one występowanie trudności dydaktyczno-wychowawczych w funkcjonowaniu uczniów czecheńskich w środowisku szkolnym (wywiad w posiadaniu Autorki).

³⁷ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, 2009, 5.

³⁸ *Rzecznik Praw Dziecka*, Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka, <http://www.kuratorium.lublin.pl/gsok/include/pliki.php?ci=pliki&akc=dl&id=1546>, [dostęp: 12.05.2015]; A. Bernacka-Langier i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa 2010, s. 10-11; D. Szelewa, *Polityka edukacyjna a integracja społeczna imigrantów*, [w:] *Polityka (dez)integracji. Zarządzanie integracją obywateli państw trzecich w Polsce*, red. P. Pawlak, D. Szelewa, M. Polakowski, M. Fijałkowska, I. Bąbiak, Warszawa 2010, s. 22-40. Więcej na temat problemów uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole czytaj m.in. w: K.M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Warszawa 2010.

³⁹ A. Kołodziejska, *Uchodźcy w szkolnej ławie*, s. 25.

⁴⁰ K.M. Bleszyńska, *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, *Nowa Szkoła*, 2006, 5(643), s. 9.

do korzystania z nauki. Pierwszy dotyczy dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych, drugi obejmuje dodatkowe zajęcia wyrównawcze z danego przedmiotu nauczania udzielane przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo. Trzeci rodzaj wsparcia stanowi powołanie nowej instytucji – osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły nie dłużej niż 12 miesięcy⁴¹. Osoba taka może być również zatrudniona przez organizację pozarządową, i wówczas nazywana jest asystentem międzykulturowym⁴², ale *de facto* ma te same zadania, co pomoc nauczyciela⁴³. Ustawa o systemie oświaty i rozporządzenie MEN w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do przedszkoli, szkół i placówek nie regulują liczby asystentów międzykulturowych przypadających na liczbę uczniów cudzoziemskich. Oznacza to, że są oni zatrudniani „uznaniowo” przez dyrekcje szkół i/lub przez organizacje pozarządowe. Zależy to m.in. od subwencji otrzymanych przez szkoły na ten cel, finansów przeznaczonych na utrzymanie stanowiska asystenta pochodzących z projektów prowadzonych przez organizacje pozarządowe oraz od dostępności do osoby, która musi spełniać wymogi formalne na stanowisko asystenta. W literaturze przedmiotu brakuje opracowań dotyczących liczby asystentów międzykulturowych pracujących w poszczególnych placówkach oświatowych, do których uczęszczają małoletni cudzoziemcy. Jedynie raport przygotowany przez Rzecznika Praw

⁴¹ A. Frindt-Bajson, *Animacja społeczno-kulturalna w perspektywie stawania się społeczeństwa wielokulturowego – problemy w polskiej szkole*, [w:] *TransAnima – między edukacją a animacją międzykulturową*, red. A. Frindt-Bajson, Warszawa 2012, s. 59-70; I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Toruń 2013, s. 119-120.

⁴² W literaturze przedmiotu funkcjonują pojęcia: „asystent międzykulturowy”, wprowadzone przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej oraz „asystent kulturowy”, zainicjowane przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, obydwie używane są zamiennie; B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi*, s. 186.

⁴³ W krajach UE szkoły odgrywają bardzo ważną rolę w procesie integracji społecznej młodych imigrantów. Udany proces włączenia młodego człowieka w życie szkoły zapobiega w przyszłości jego wykluczeniu społecznemu, ekonomicznemu i zawodowemu. Dlatego, instytucja konsultantów/mediatorów społeczno-kulturowych stosowana jest w wielu krajach europejskich, m.in. w szkołach irlandzkich, hiszpańskich, holenderskich, portugalskich, włoskich i fińskich. W Anglii funkcjonuje tzw. *mentoring programme*, który polega na wsparciu ucznia imigranckiego ze strony nauczyciela, starszego kolegi lub osoby pochodzącej z tej samej grupy etnicznej; M. Roman, *Polska szkoła wielu kultur*, www.wiadomosci.ngo.pl, [dostęp: 20.06.2010]; V. Todorovska-Sokolovska, *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*, s. 13-14, <http://www.isp.org.pl/files/17880708880897304001270035288.pdf>, [dostęp: 11.08.2015].

Obywatelskich wskazuje liczbę zatrudnionych asystentów w 16 szkołach i zespołach szkół, w których zostały przeprowadzone badania. Jak pokazują badania przeprowadzone w latach 2011-2013, najlepsza sytuacja panowała w SP nr 58 w Warszawie-Targówku, ponieważ na 36 uczniów cudzoziemskich było 4 asystentów kulturowych/nauczycieli wspomagających. Dobra sytuacja była także w Gimnazjum nr 141 w Warszawie-Targówku, w którym na 10 uczniów cudzoziemskich przypadało 2 asystentów, w SP nr 26 w Białymstoku, gdzie na 22 uczniów cudzoziemskich przypadało 2 asystentów⁴⁴, w SP w Czachówku, w której na 7 uczniów przypadał 1 asystent międzykulturowy oraz w Gimnazjum nr 16 w Białymstoku, gdzie na 9 uczniów był 1 asystent. Najtrudniejsza sytuacja panowała w SP nr 5 w Łukowie; tam na 66 uczniów cudzoziemskich nie było ani jednego asystenta. W Zespole Szkół nr 1 w Brwinowie na 56 uczniów był tylko 1 asystent, natomiast w SP nr 31 w Lublinie (na 30 dzieci cudzoziemskich), jak i w SP w Grupie nie było żadnego asystenta (na 27 dzieci uchodźczych)⁴⁵.

Asystent międzykulturowy zatrudniany jest wyłącznie na 12 miesięcy, a w wielu przypadkach nie wystarcza to na wsparcie i pomoc uczniom cudzoziemskim w procesie integracji. Łączy się to z ciągłą rotacją uczniów w polskich placówkach oświatowych i w związku z tym wymusza stałą potrzebę obecności asystenta międzykulturowego. Brak ciągłości jego zatrudnienia wynika także ze specyfiki projektów prowadzonych przez NGO-sy. W momencie zakończenia projektu stanowisko asystenta międzykulturowego jest zawieszane, a jego zadania przejmują nauczyciele, którzy współpracowali z nim przez okres jego trwania. Szkoły nawiązują także współpracę z innymi organizacjami pozarządowymi, w ramach różnych projektów skierowanych do uczniów cudzoziemskich. W niektórych przypadkach powoduje to chaos i brak spójnej polityki na rzecz kompleksowej pomocy dzieciom cudzoziemskim oraz brak długofalowego procesu integracji uczniów obcokrajowców w środowisku szkolnym⁴⁶.

Mimo że stanowisko asystenta zostało wprowadzone do polskiego prawa oświatowego w 2010 roku, to już w kwietniu roku 2008 Stowarzyszenie Interwencji Prawnej rozpoczęło realizację pilotażowego projektu: „Szkoła Wielokulturowa”. Został on przeprowadzony w SP nr 273 na Bielanach, w której uczyło się 30 małych uchodźców czeczeńskich mieszkających

⁴⁴ Zob. też *Dwukrotnie więcej dzieci uchodźców w polskich szkołach*, „Gazeta Wyborcza” z 1.09.2013, http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,14530481,Dwukrotnie_wiecej_dzieci_uchodzcow_w_polskich_szkolach.html, [dostęp: 22.02.2015].

⁴⁵ *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, s. 33.

⁴⁶ B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania*, s. 199.

w pobliskim ośrodku dla cudzoziemców. Projekt miał na celu pomoc w integracji i lepsze poznanie się uczniów cudzoziemskich z polskimi. Funkcję mediatora i mentora kulturowego pełniła asystentka – czeczeńska uchodźczyni. Rezultaty tego projektu pokazały, że funkcja asystenta międzykulturowego okazała się niezwykle potrzebna dla lepszej koegzystencji i kohabitacji uczniów, nauczycieli, a także rodziców zarówno polskich, jak i cudzoziemskich w środowisku szkolnym. Za największe korzyści obecności asystentki w przestrzeni szkoły uznano jej dostępność dla wszystkich uczniów, dzielenie się wiedzą z różnymi podmiotami o kulturze uczniów cudzoziemskich, ale także wiedzą dotyczącą kultury polskiej, pomoc językową w sytuacjach konfliktowych oraz pomoc w nawiązaniu kontaktów z rodzicami czeczeńskimi⁴⁷.

Przepisy prawa oświatowego nie regulują zakresu obowiązków pomocy nauczyciela/asystenta międzykulturowego na terenie szkoły. Dlatego, w literaturze przedmiotu pojawiły się przykładowe zadania i funkcje, jakie powinien/ może on spełniać w placówce oświatowej. Należą do nich m.in.: wsparcie w nauce dziecka cudzoziemskiego poprzez np. tłumaczenie poleceń nauczyciela w czasie lekcji; pomoc w odrabianiu zadań domowych; pomoc w nauce języka polskiego; pomoc w pokonywaniu trudności związanych z różnicami międzykulturowymi i językowymi; pomoc w nawiązaniu relacji i kontaktów między uczniami cudzoziemskimi i polskimi; mediacje w sprawach konfliktowych; pomoc w organizowaniu działań integracyjnych na terenie szkoły lub poza nią; organizacja zajęć, które mają na celu podtrzymanie znajomości języka, kultury i religii kraju pochodzenia dziecka⁴⁸; organizacja działań skierowanych do polskich uczniów w celu przedstawienia/zaprezentowania kultury i kraju pochodzenia uczniów cudzoziemskich; nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu z rodzicami dzieci obcokrajowców – zachęcanie i motywowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły; przekazywanie informacji o wydarzeniach szkolnych; informowanie o postępach ich dziecka w nauce; współpraca z kadrą pedagogiczną oraz kontakt z ośrodkiem dla uchodźców. Z literatury przedmiotu wynika, że tłumaczenie treści lekcji na język rosyjski jest zadaniem bardzo trudnym, ponieważ w przypadku niektórych przedmiotów, np. fizyki, chemii, czy biologii, wymagana jest znajomość specjalistycznego słownictwa⁴⁹. Jak pokazują bada-

⁴⁷ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach*, s. 134-135.

⁴⁸ W przypadku uchodźców z Czeczenii najczęściej są to pokazy tańców kaukaskich organizowane na terenie szkoły.

⁴⁹ Z. Barkinhoeva, *Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi*, s. 220.

nia, sama obecność asystenta kulturowego w szkole powoduje wzrost frekwencji uczniów cudzoziemskich i poprawia komunikację oraz relacje nauczycieli z rodzicami czeczeńskimi⁵⁰. Ważne jest, aby asystent nie tylko sprawdzał czy uczniowie są w szkole, ale także czy są na lekcji.

W moich wywiadach, asystenci międzykulturowi podzieleni się ze mną swoimi doświadczeniami z pracy w szkole. 40-letni asystent z Czeczenii mówi: *W szkole jest 20 uczniów obcokrajowców, m.in. z Czeczenii, Dagestanu, Inguszetii, Gruzji i Armenii. Czasami przychodzę do nich na lekcje, rozmawiam i pomagam w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami. Czasami na jakieś zebrania zapraszają mnie rodzice, nauczyciele czy dyrektor i proszą o opowiedzenie o kulturze i tradycji czeczeńskiej oraz o relacjach panujących między ludźmi na Kaukazie. Dużą część czasu poświęcam na przygotowywanie tańców kaukaskich i na występach moich podopiecznych na różnych imprezach. W taki sposób prezentuję Polakom naszą narodową kulturę.* Z kolei 33-letni asystent mówi tak: *Jestem asystentem międzykulturowym w szkole podstawowej i gimnazjum. Są tam dzieci z Czeczenii, Kirgistanu, Gruzji i Dagestanu. W szkole jestem tylko 2 dni w tygodniu. Niedawno w obydwu szkołach było 42 uczniów obcokrajowców, a obecnie jest 24. Na początku roku szkolnego w gimnazjum pojawiły się problemy między polską a czeczeńską młodzieżą. Wtedy kilkakrotnie zbierałem wszystkich uczniów w sali gimnastycznej i opowiadałem o naszej kulturze, tradycji i religii. Ponieważ młodzież czeczeńska przyjeżdża wcześniej do szkoły, bo mają podstawiony autobus z ośrodka, wtedy zbieram ich w małej salce i tłumaczę zwyczaje oraz kulturę polską. Mówię im, że jesteśmy tutaj gośćmi i że powinniśmy okazać szacunek gospodarzom oraz dobrze się zachowywać.*

Z wypowiedzi tych wynika, że asystenci poświęcają dużo czasu na pogadanki, rozmowy i miniwykłady dla dzieci czeczeńskich i polskich na temat różnic kulturowych. Jeden z nich zachęcając młodzież czeczeńską do odpowiedniego zachowania, odwołuje się do szacunku wobec gości. Z kolei drugi przybliża praktycznie kulturę górali kaukaskich poprzez występy tańców czeczeńskich jego małych podopiecznych. Ciekawa wydaje się także wypowiedź 30-letniej kobiety pracującej jako asystentka międzykulturowa w SP nr 58 na Targówku⁵¹: *Jako asystentka kulturowa w szkole pracuję 1,5 roku.*

⁵⁰ Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji, s. 33.

⁵¹ W roku szkolnym 2012/2013 (stan na 30.09.2013) w dwóch szkołach na Targówku uczyło się 50 dzieci uchodźców, głównie narodowości czeczeńskiej. W szkole podstawowej było 37 dzieci (w tym 6 w przedszkolu i 31 w kl. I-VI) oraz w gimnazjum 13 dzieci; N. Kłorek, *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi*, s. 205; zob. też *Dzieci cudzoziemskie w warszawskich szkołach*, <https://cudzoziemcywaw.files.wordpress.com/2014/06/mapa-2-dzieci-cudzoziemskie-w-warszawskich-szkoc582ach.pdf>, [dostęp: 22.04.2015].

Jestem zatrudniona przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej i moją bezpośrednią przełożoną jest zastępczyni prezeski tej Fundacji, a nie dyrektor szkoły. Ma to swoje plusy i minusy. Minusem jest to, że czasami nauczyciele traktują mnie, jako kogoś „dodatkowego”, kto nie ma wpływu na życie szkolnej społeczności. Najwięcej czasu spędzam w klasach pierwszych, w których uczy się największa liczba dzieci cudzoziemskich – w mojej klasie na 18 uczniów, ośmioro jest obcokrajowcami. Moim zadaniem jest m.in. pomoc w przyjęciu dziecka do szkoły, tłumaczenie dzieciom zadań na lekcji, rozmowy z rodzicami polskimi i cudzoziemskimi na temat różnic kulturowych oraz pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów wynikających z bariery językowej między uczniem a nauczycielem. Ponadto, prowadzę zajęcia wyrównawcze dla dzieci cudzoziemskich z przedmiotów, z którymi sobie nie radzą i uczę je języka polskiego. Kiedy przychodzę na lekcje, niektórzy nauczyciele mówią wprost, jakiej pomocy ode mnie oczekują. Są tacy, którzy od razu mają przygotowane dla mnie wytyczne, ale są i tacy, którzy takich wytycznych nie mają i wtedy sama coś wymyślam, żeby pomóc danemu dziecku. Niektórzy nauczyciele traktują mnie jako osobę, która ma za zadanie tylko rozstrzygać wszystkie konflikty między dziećmi cudzoziemskimi a innymi uczniami i nauczycielami. Dlatego zdarza się, że oczekują ode mnie zajmowania się dziećmi sprawiającymi problemy wychowawcze, a nie tymi, które mają problemy w nauce. Czasami oczekują ode mnie uciszania dzieci podczas lekcji, aby mogli je prowadzić. Wtedy traktują mnie jako swoistego „uciszacza”. Jest wiele trudności, z którymi spotykam się w czasie pracy. Jedną z nich jest brak wiedzy rodziców polskich o sytuacji uchodźców z Czeczenii w naszym kraju, co rodzi wiele niejasności w relacjach polsko-czeczeńskich. Innym problemem jest duża rotacja wśród uczniów cudzoziemskich. Mam poczucie, że wkładam dużo pracy w dane dziecko. Dostrzegam, że zaczyna osiągać sukcesy w nauce i z dnia na dzień okazuje się, że wyjechała z rodzicami za granicę. Myślę, że relacji, które tutaj nawiązaliśmy nic nie jest w stanie zastąpić. Jaka jest moja motywacja do wykonywania tej pracy? Po prostu lubię pomagać ludziom i praca sprawia mi wiele satysfakcji. Często dostaję od dzieci różne samodzielnie wykonane rysunki czy kwiatki zerwane przed szkołą. I myślę, że mnie lubią. Kiedy uczę dziecko jakichś nowych słów, a na drugi dzień słyszę, że je używa, to jest to bardzo przyjemne, satysfakcjonujące. Uważam, że jest to najlepsza praca na świecie, bo codziennie słyszę od dzieci, jaka jestem piękna i kochana. Również rodzice dzieci cudzoziemskich są bardzo mili dla mnie i okazują mi to. Czuję się na właściwym miejscu. Mam przede wszystkim kompetencje językowe i wykształcenie pedagogiczne. W swojej pracy mam bardzo przyjemne momenty, choć zdarzają się i te mniej przyjemne. Jakiś czas temu jedna z czeczeńskich uczennic schodząc w szkole po schodach złamała nogę. Pojechałam z nią i z jej mamą jako tłumaczka do szpitala i miałyśmy jednak problem, jak z niego wrócić, ponieważ miała ona założony gips i ciężko było jej się poruszać. Stwierdziłyśmy, że

trzeba ją „przetransportować” na przystanek, więc wzięłam ją „na barana”, a dziewczynka miała 10 lat i trochę ważyła. Udało się, jakoś dojechałyśmy do ośrodka. Po kilku dniach przysłała do mnie mama z czekoladką, żeby mi podziękować. I to był dla mnie bardzo fajny moment, że o mnie pamięta. Inna sytuacja była taka, że jeden z polskich uczniów z II klasy powiedział, że jego kolega kłamie, bo jest cudzoziemcem, a wszyscy obcokrajowcy kłamią. Więc zapytałam go, czy myśli, że ja też cały czas kłamię, bo jestem cudzoziemką? Nic nie odpowiedział. Po 2 tygodniach przyszedł do mnie, przeprosił za tamtą sytuację i powiedział, że przemyślał to i uważa, że to nieprawda, że wszyscy cudzoziemcy kłamią. Dla mnie ten moment był bardzo ważny, bo świadczył o tym, że coś zakiełkowało w jego głowie i że skłoniło go do myślenia. Uważam więc, że asystent międzykulturowy powinien też pracować z dziećmi polskimi, a nie tylko cudzoziemskimi. Niestety, często słyszę od nauczycieli, że w ogóle mam nie zwracać uwagi na polskie dzieci, tylko i wyłącznie na te „niegrzeczne” cudzoziemskie. Z pracą tą wiąże się wiele wyzwań. Dla mnie są to nowe sytuacje, które zdarzają się w codziennej pracy z uczniami. Wyzwaniem jest stawianie im czoła i dzięki temu zdobywanie wiedzy, doświadczenia i doskonalenie swoich kompetencji. Ważna dla mnie jest umiejętność nawiązania relacji z uczniem i jego rodzicami oraz włączanie ich do szkolnej społeczności, aby nie czuli się wyizolowani. W szkole organizowane są różne święta i imprezy integracyjne, aby mali uchodźcy mieli możliwość przedstawienia swojej kultury i opowiedzenia o sobie. Brakuje mi jednak tego, żeby one mogły poczuć się w szkole nie tylko, jako Czecheni, ale przede wszystkim jako dzieci mające równe prawa z polskimi rówieśnikami. Chodzi o to, aby ich nie wyróżniać, bo może to ich stygmatyzować. W wielu szkołach jest tolerancja między dziećmi polskimi a cudzoziemskimi, ale nie zachodzi integracja. Nie spędzają czasu ze sobą poza szkołą, nie rozmawiają ze sobą na przerwach. Bardzo bym chciała to zmienić poprzez swoje działania, jako asystentka międzykulturowa. Wierzę, że mi się to uda.

Aslan Dekaev⁵² jeden z asystentów międzykulturowych⁵³ tak powiedział o osiągnięciu sukcesu w swojej pracy: *Gdy rodzic na początku pobytu w Polsce nie przywiązuje wagi do nauki, a po pewnym czasie rozmów ze mną zaczyna widzieć sens i znaczenie edukacji oraz wykształcenia i to nie tylko swojego dziecka, ale także własnego, to jest mój największy sukces jako asystenta międzykulturowego⁵⁴.*

⁵² A. Dekayev mieszka w Polsce od 2004 r. i pracował jako asystent międzykulturowy w Zespole Szkół w Coniewie (gmina Góra Kalwaria, woj. mazowieckie) i w Gimnazjum nr 141 w Warszawie. Działając na rzecz uchodźców z Czeczenii, współpracował ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej, Stowarzyszeniem VOX HUMANA, UNHCR i Caritas Polska.

⁵³ B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania*, s. 185.

⁵⁴ Wystąpienie „Doświadczenia i refleksje asystenta międzykulturowego” zostało zaprezentowane w czasie seminarium: „Wielokulturowość w oświacie. Działania i rozwiązania w instytucjach oświatowych w Polsce na rzecz integracji uczniów i uczennic z doświadcze-

Zakończenie

Czy w dobie globalizacji, konfliktów zbrojnych i migracji ekonomicznych polska szkoła jest otwarta i gotowa na spotkanie z „Innym” (a nie z „Obcym”)? Czy nauczyciele posiadają kompetencje międzykulturowe do pracy z dzieckiem cudzoziemskim szukającym bezpieczeństwa i godnych warunków do życia w polskim demokratycznym społeczeństwie? Czy nauczyciele przygotowują polskich uczniów do międzykulturowego uczenia się i przeciwstawiania się wrogości, dyskryminacji, nietolerancji i ignorancji wobec „Innych”, odmiennych kulturowo? I w końcu, czy sami są gotowi na kontakt i dialog z dzieckiem pochodzącym z innej, czasami bardzo odmiennej kultury? Pytania te pozostawiam otwarte, zachęcając w ten sposób Czytelnika do refleksji na temat kondycji współczesnej polskiej szkoły i jej gotowości do spotkania z „Innym”. Jak powiedziała Jadwiga Bińczycka:

Jeśli między wychowawcą – podmiotem i podmiotowo traktowanym wychowankiem istnieć będzie bezpośredniość, otwartość, szczerłość, jeśli pojawi się obopólna empatia, rozumienie nie tylko wypowiedzianych słów, ale również wysyłanych do siebie komunikatów pozawerbalnych, wtedy można mówić o optymalnej relacji interpersonalnej – dialogowej⁵⁵.

BIBLIOGRAFIA

- „Aslan i jego uczniowie”, film zrealizowany przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej, powstały w ramach serii „Narracje Migrantów”, rok produkcji 2014 (film w posiadaniu autorki).
- Barkinhoeva Z., *Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Bernacka-Langier A., Brzezicka E., Doroszuk S., Gębal P., Janik-Płocińska B., Marcinkiewicz A., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.

niem migracyjnym”, zorganizowanym przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej 12 czerwca 2013 w Warszawie. Zob. też krótki film Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, który powstał w ramach serii „Narracje Migrantów”: „Aslan i jego uczniowie”, rok produkcji 2014 (film w posiadaniu autorki).

⁵⁵ J. Bińczycka, *Nowe modele i stare prawdy*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1994, 6, s. 7.

- Bernacka-Langier A., Kosowicz A., *Prawo cudzoziemców do edukacji*, [w:] *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. E. Pawlic-Rafałowska, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Bińczycka J., *Nowe modele i stare prawdy*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1994, 6.
- Błęszyńska K.M., *Uczniowie odmienni kulturowo jako zadanie i wyzwanie*, *Nowa Szkoła*, 2006, 5(643).
- Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, raport z badań, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, *Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, 2009, 5.
- Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślakowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Czerniejewska I., *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji*, [w:] *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, red. N. Bloch, E.M. Goździak, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010.
- Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Dernowska U., *Kompetencja globalna w szkole*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2013, 2.
- Dobrowolska B., *Kulturowy kontekst funkcjonowania podmiotów życia szkolnego. Dziecko i kultura szkoły w warunkach różnorodności kulturowej*, *Rozprawy Społeczne*, 2010, 2(IV).
- Dwukrotnie więcej dzieci uchodźców w polskich szkołach, „Gazeta Wyborcza” z 1.09.2013, http://bialystok.gazeta.pl/bialystok/1,35241,14530481,Dwukrotnie_wiecej_dzieci_u_chodzcow_w_polskich_szkolach.html, [dostęp: 22.02.2015].
- Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej*, wywiad z U. Jędrzejczyk przeprowadzony przez N. Kłorek, Seria: „Rozmowy o Różnorodności...” 2014, 1.
- Dzieci cudzoziemskie w warszawskich szkołach*, <https://cudzoziemcywaw.files.wordpress.com/2014/06/mapa-2-dzieci-cudzoziemskie-w-warszawskich-szkoc582ach.pdf>, [dostęp: 22.04.2015].
- Filus A., Nowakowska A., *Młodzi ludzie a akulturacja – zrozumienie sytuacji młodzieży w warunkach migracyjnych*, [w:] *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, red. W. Danilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Frindt-Bajson A., *Animacja społeczno – kulturalna w perspektywie stawania się społeczeństwa wielokulturowego – problemy w polskiej szkole*, [w:] *TransAnima – między edukacją a animacją międzykulturową*, red. A. Frindt-Bajson, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.
- Gmaj K., *Educational Challenges Posed by Migration to Poland*, raport opracowany w ramach projektu EMILIE: *A European approach to multicultural citizenship: legal, political and educational challenges*, (CIT5-028205), 2009.
- Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Górska M., *Dziecko odmienne kulturowo w szkole*, *Meritum*, 2011, 1(20).

- Gwóźdź B., *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie <Teraz polski!>*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- <http://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/>, [dostęp: 25.09.2015].
- Integracja – wydarzenia*, Z Obcej Ziemi, 2005, 22.
- Jakubczak M., „Kompetencje nauczycieli w pracy z uczniami imigranckimi” – prezentacja w czasie seminarium „Potrzeby imigrantów a system edukacji i instytucji publicznych w Polsce”, 29.03.2010, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Janik S., *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, Nowa Szkoła, 2010, 7.
- Januszewska E., *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czechenii. Studium przypadku*, Studia z Teorii Wychowania, 2014, V, 2(9).
- Januszewska E., *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Januszewska E., *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, Journal of Modern Science, 2015, 4.
- Jasiakiewicz A., Klaus W., *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Analizy, Raporty, Ekspertyzy, 2006, 2.
- Jędrzejczyk U., *Program edukacyjny „Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym”*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślukowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Jędrzejczyk U., *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Jurczykowska U., Myszkowska A., *Edukacja wczesnoszkolna. Przykład wsparcia dzieci czecheńskich*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Kłorek N., *Pomoc nauczyciela – szczególna forma wsparcia udzielana szkołom przez organ prowadzący. Przykład warszawskiego Targówka*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Kołodziejska A., *Uchodźcy w szkolnej ławie*, Z Obcej Ziemi, 2005, 23.
- Kosowicz A., *Access to Quality Education by Asylum-Seeking and Refugee Children. Poland Country Report, Situational Analysis*, Polskie Forum Migracyjne, 2007, <http://www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosc.php?news=91&wid=22>, [dostęp: 22.04.2015].
- Krzyżanowska A., Ukleja M., *Pobył dzieci koreańskich w Polsce w latach 1951-1959, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1993, 2.
- Lachowicz B., *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązania starych problemów. Przykład z Coniewa*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Oddział zerowy dla czeczeńskich maluchów, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/1,90711,6977942,Oddzial_zerowy_dla_czeczenskich_maluchow.html, [dostęp: 29.09.2015].
- Potoniec K., *Świat dzieci uchodźców*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, Instytut Technologii Eksploatacji-PIB w Radomiu, Warszawa 2009.
- Pudło K., *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce (1948-1995)*, [w:] *Mniejszości narodowe w Polsce*, red. Z. Kurcz, Wrocław 1997.
- Rabczuk W., *Zwalczanie nierówności oraz wykluczenia edukacyjnego i społecznego w polityce szkolnej*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Katowicach, WSP ZNP Warszawa, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, raport Rzecznika Praw Obywatelskich, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka” 2013, 12.
- Rękawek A., *Czy w naszej szkole jest miejsce dla dzieci uchodźców?*, Dyrektor Szkoły, 2007, 4.
- Roman M., *Polska szkoła wielu kultur*, www.wiadomosci.ngo.pl, [dostęp: 20.06.2010].
- Rzecznik Praw Dziecka, *Prawo dzieci cudzoziemskich do nauki w świetle praw dziecka*, <http://www.kuratorium.lublin.pl/gsoc/include/pliki.php?cl=pliki&akc=dl&id=1546>, [dostęp: 12.05.2015].
- Sałabun D., *Rola szkolnego opiekuna dzieci cudzoziemskich – doświadczenia szkolnego koordynatora ds. cudzoziemców w ZSO nr 4 w Bytomiu*, [w:] *Specyfika pracy z uczniem cudzoziemskim i uchodźcą na podstawie doświadczeń polskich i walijskich*, red. M. Zabiegała, J. Sobotnik, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Katowice 2011.
- Sałabun D., *Szkolny koordynator ds. cudzoziemców – o roli, kompetencjach, metodach pracy i doświadczeniach opiekuna/ki dzieci cudzoziemskich*, [w:] *Edukacja dla integracji. O doświadczeniach, pomysłach, działaniach praktycznych w wielokulturowych klasach*, red. D. Cieślukowska, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Szelewa D., *Polityka edukacyjna a integracja społeczna imigrantów*, [w:] *Polityka (dez)integracji. Zarządzanie integracją obywateli państw trzecich w Polsce*, red. P. Pawlak, D. Szelewa, M. Polakowski, M. Fijałkowska, I. Bąbiak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Todorovska-Sokolovska V., *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej*, Instytut Spraw Publicznych, <http://www.isp.org.pl/files/17880708880897304001270035288.pdf>, [dostęp: 11.08.2015].
- Uchodźcy w polskiej szkole*, <http://www.wirtualnainlandia.pl/uchodzy-polskiej-szkole/>, [dostęp: 22.02.2015].
- Wyszyńska M., Bobaj A., *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji dzieci imigrantów*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobeci, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009.