

Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań



Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań

Praca zbiorowa pod redakcją Artura Paszko

Kraków 2011

Opracowanie powstało w ramach projektu Stowarzyszenia Willa Decjusza „Edukacja dla integracji” realizowanego od stycznia 2011 do kwietnia 2012 r.

www.etnoteam.pl

Redakcja: dr Artur Paszko

Recenzenci: prof. dr hab. Michał Buchowski

dr hab. Tomasz Zarycki

Copyright © by Stowarzyszenie Willa Decjusza

Kraków 2011

Kopiowanie, powielanie lub rozpowszechnianie może być dokonane pod warunkiem podania źródła i autora/ki tekstu.



Druk finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu na Rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich oraz Budżetu Państwa

Koordinacja projektu: Jadwiga Figiel-Stoch

Korekta: Iwona Górny

Projekt okładki: Mariusz Rutkowski

Skład i łamanie: Joanna Grzeszczuk

Druk: UNISDRUK

ISBN: 978-83-61600-56-5

Stowarzyszenie Willa Decjusza

ul. 28 Lipca 1943 roku 17a

30-233 Kraków

e-mail: villa@villa.org.pl

www.villa.org.pl

SPIS TREŚCI

Artur Paszko, <i>Wprowadzenie</i>	7
I. „My” i „Oni”	9
Jerzy Nikitorowicz, <i>Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości</i>	11
Hanna Mamzer, <i>Adaptacja kulturowa a wytyczanie granic „Ja”</i>	31
Dariusz Wojakowski, <i>Polska i Polacy w opinii imigrantów a wskazania dla edukacji międzykulturowej</i>	41
II. Polityka – prawo – standardy	55
Dorota Misiejuk, <i>Integracja imigrantów w Europie i w Polsce – standardy i praktyki. Studium porównawcze w świetle dokumentów europejskich. Projekt MIPEX</i>	57
Ewa Pogorzala, <i>Aspekty instytucjonalno-prawne edukacji dzieci imigrantów w polskim systemie oświaty</i>	67
Jacek Bylica, Zoran Bikovski, <i>Fiasko polityki ekskluzyjnej na przykładzie Romów macedońskich</i>	87
Urszula Namiotko, <i>Próba określenia celów polityki polonijnej w kontekście edukacji międzykulturowej – rozważania na przykładzie relacji polsko-litewskich</i>	105
III. Wokół szkoły	125
Katarzyna Kubin, Jan Świerszcz, <i>Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce</i>	127
Agnieszka Kosowicz, <i>Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym</i>	151
Karolina Łukasiewicz, <i>Adaptacja do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce</i>	169
IV. Konsekwencje spotkania	199
Urszula Markowska-Manista, <i>Konsekwencje spotkania. Dylematy edukacji w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach</i>	201
Joanna Sacharczuk, <i>Wielokulturowy Białystok – wstęp do rozważań na temat wyzwań współczesnej edukacji międzykulturowej</i>	227
Aleksandra Gancarz, <i>Współcześni repatrianci w polskim społeczeństwie</i>	243

V. Projekty i doświadczenia	259
Agata Świdzińska, <i>Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości</i>	261
Barbara Grabowska, Karolina Kania, <i>Integracja obcokrajowców w środowisku wielokulturowym na przykładzie Lycée Pilote Innovant International w Jaunay-Clan</i>	279
Jaroslav Balvin, Łukasz Kwadrans, <i>Edukacja międzykulturowa w wybranych międzynarodowych projektach dotyczących Romów w Czechach, Polsce i Słowacji</i>	293

Wprowadzenie

W 2004 roku, staraniem Stowarzyszenia Willa Decjusza oraz Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie, ukazała się drukiem praca zbiorowa pod wiele mówiącym tytułem: „Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku”¹. Stanowiła ona pokłosie – gromadzącej zarówno teoretyków, jak i praktyków wychowania – konferencji, której celem było pochylenie się nad stanem pedagogiki międzykulturowej w Polsce w przededniu akcesji Polski do Unii Europejskiej. Zasadnie bowiem zakładano, że integracja ze strukturami europejskimi stworzy zupełnie nową jakościowo sytuację, w tym także zintensyfikuje migracje i poszerzy wielokulturową przestrzeń w życiu Polaków.

Przeglądając dzisiaj zawarte w niej teksty można dojść do wniosku, że nie straciły one na aktualności. Tym niemniej przebija z nich optymizm, który obecnie nie wydaje się zanadto uzasadniony. Z jednej bowiem strony można stwierdzić, że Polska nie poradziła sobie z wyzwaniem wielokulturowości, spychając to zagadnienie poza margines aktualnych problemów, z drugiej zaś – dramatycznie zmienił się klimat polityczny w Europie. Jej wielokulturowość postrzegana jest obecnie bardziej jako zagrożenie niż szansa, co z kolei powoduje, iż podnoszenie postulatu budowy społeczeństwa międzykulturowego traci na swojej politycznej atrakcyjności. Źródła tego kryzysu – jak się wydaje – nie zostały właściwie zdiagnozowane. W dyskursie publicznym uprawianym przez przedstawicieli różnych stron sceny politycznej zdaje się dominować twierdzenie o kompletnym bankructwie idei „otwarcia na Innych”, a co za tym idzie konieczności odrzucenia idei międzykulturowej na rzecz polityki restryktywnej, izolacjonistycznej, względnie asymilacyjnej. W dyskusjach naukowych z kolei zwraca się uwagę na fakt, iż międzykulturowość w wydaniu europejskim nigdy nie wyszła poza sferę postulatów i pozorowanych, niekonsekwentnych, zdominowanych „polityczną poprawnością” działań, w wyniku których wielokulturowe społeczeństwa zastygły w oczekiwaniu na dalszy rozwój wypadków.

Poszukiwanie źródeł obecnego kryzysu społeczeństw wielokulturowych i idei wielokulturowości wyjdzie zapewne niebawem poza domenę publicystyki i stanie się przedmiotem krytycznej analizy naukowej. Pozbawionej populizmu, doraźnych emocji i – na ile to możliwe – wolnej od ideologicznych założeń. Zadanie to nie zwalnia jednak z obowiązku odpowiadania na bieżące problemy. Zadekretowany politycznie koniec

¹ A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004.

wielokulturowości nie oznacza wszak, że z ulic europejskich miast znikną przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych czy imigranci. Wręcz przeciwnie. Wydaje się bowiem, że w dobie światowego kryzysu staną się oni jeszcze bardziej widoczni. A jeśli nawet – jakimś cudem – populisci doprowadzą do zamknięcia granic, to wewnątrz europejskiego – z założenia swobodnego – przepływu ludzi zahamować raczej nie zdołają. Poza tym, „Inni” w swej masie stanowią już na tyle pokaźny odsetek mieszkańców Europy, że choćby właśnie z tego powodu stanowiąc będą wyzwaniem dla teoretyków i praktyków wychowania.

Polska znalazła się na marginesie europejskich dyskusji o wielo- i międzykulturowości. Znikomy odsetek przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych oraz fakt niskiej atrakcyjności kraju dla grup uchodźczych i imigranckich sprawiają, że nie stawia się u nas tego problemu w rzędzie zagadnień podstawowych. Wydaje się to dużym błędem. Wszak o wadze problemu nie świadczy masa za nim stojąca, ale jego istotowość, w tym także to, co jego rozwiązanie może dać rozwiązującemu. Tymczasem spotkanie z „Innym” należy do grupy zdarzeń najcenniejszych dla rozwoju „Ja”. Izolowanie się zaś od „Obcych”, zamykanie się na możliwość „spotkania” może być jedynie przyczyną ruchu wosbnego. Poza tym ów „Obcy” to nie zawsze – jak zdają się sprawę przedstawiać politycy i publicyści – przedstawiciele zgoła odmiennej kultury. Są nimi przecież także reemigranci, repatrianci, czy Polonusi przyjeżdżający do kraju ojców na studia i często tu się osiedlający.

Tworzenie się społeczeństwa międzykulturowego to proces żmudny i długotrwały. Aby taką wspólnotę stworzyć niezbędna jest mobilizacja wielu sił społecznych, ekonomicznych, czy politycznych, która wymaga zmian w sferach: postaw, umiejętności, świadomości, dążących do zrozumienia odmiennych kultur, tolerancji, dialogu i symbiozy kulturowej². Publikacja, którą dzisiaj oddajemy w ręce czytelników hołduje takiemu właśnie holistycznemu podejściu do problemu wielo- i międzykulturowości. Jej autorzy rozpatrują zagadnienie na wielu płaszczyznach, przyglądając się mu od strony teoretycznej, badań, praktyki i własnych doświadczeń. Wskazują wady polskiego systemu integracji, kierunki w jakich powinien on zmierzać i doświadczenia, z których warto korzystać (choćby po to, by wystrzegać się popełnionych tam błędów). Wszyscy zaś oscylują wokół idei edukacji wielo- i międzykulturowej. *De facto* praca ta stanowi kolejne spotkanie naukowców i praktyków, gdzie akademicka pedagogika przeplata się z praktyką wychowania. Oddaje więc jeszcze jedną ważną ideę – łączności nauki z praktyką. Mamy nadzieję, że dobrze się im obu przysłuży.

² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 283–284.

I. „My” i „Oni”



Jerzy Nikitorowicz

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W KONTEKŚCIE DYLEMATÓW INTEGRACJI IMIGRANTÓW W WARUNKACH WIELOKULTUROWOŚCI

Wprowadzenie

Procesy przemieszczania ludności, dobrowolne i wymuszone, były zawsze i pozostaną problemowymi, wymagając od imigrantów trudnych wyborów, poczynając od decyzji przemieszczenia się i osiedlenia w innym kraju. *Immigrans* oznaczał zawsze przybysza osiedlającego się w jakimś kraju, zamieszkanie w nim, zakorzenienie się powtórne poza ojczyznę pochodzenia. Analizując imigrację do Europy, która zawsze posiadała różne podłoże, z pewnością wskażemy na kolonialną przeszłość i z tym związaną pomoc humanitarną w kontekście rządów dyktatorów, wsparcie świadczone osobom uszkodzonym i prześladowanym przez reżimy. Zauważymy z pewnością problem ekonomiczny, bezrobocie, nędzę, wzrost ludności w państwach postkolonialnych, jak też emigracyjną presję wewnętrzną i zewnętrzną związaną z potrzebami indywidualnymi i społecznymi. Poza tym zauważymy, że rozwijające się kraje europejskie potrzebowały uzupełniania siły roboczej w okresie trudności demograficznych i szybkiego rozwoju krajów poczynając od lat 50. minionego wieku.

W kontekście powyższego pojawił się w ostatnich dziesięcioleciach poważny problem, gdy rozwinął się proces migracji – przemieszczania na niespotykaną dotychczas skalę. Wytworzyły się specyficzne warunki wielokulturowości, powstał problem zrozumienia i porozumienia zróżnicowanych kultur na określonym obszarze, problem dopuszczalności kultywowania tradycji w określonych sytuacjach, jak też problem rewitalizacji tradycji, powrotu do źródeł, adaptacji, akulturacji, asymilacji, i z tym związanych dylematów komunikacji społecznej, wzajemnych oczekiwań i lęków, uprzedzeń, stereotypów, megalomanii, ksenofobii. Z drugiej strony kreowano ideę ufności, poprawności politycznej, sprawiedliwości społecznej, liberalizmu. Jednak coraz częściej pytano, czy można rezygnować z własnych wartości, czy można ulegać pewnym ideom i rezygnować z własnej tożsamości, czy można akceptować brak szacunku do prawa państwa, które przyjmuje i otacza opieką socjalną, czy można akceptować odrzucanie i ignorowanie norm i zasad kraju przyjmującego?

Uznając podejście antropologiczne, z jednej strony rezygnowano z wartościowania kultury i przeciwstawiania kultur sobie, podkreślając, że kultura to sposób życia

wypracowany przez pokolenia i wspólny wszystkim członkom uczestniczącym w niej, a więc zawiera wiedzę, wierzenia, sztukę, literaturę, moralność, prawo, obyczaje, wspólną historię, przeżycia, przyzwyczajenia, zdolności, mentalność, nawyki. Stąd trudno ją wartościować i analizować w kontekście atrakcyjności i znaczenia. Jednak z drugiej strony zauważano dylemat zrozumienia i porozumienia, nieprzystawalności kultur, dylemat uznawania i przestrzegania praw człowieka, szacunku do obowiązującego prawa, norm i obowiązujących w danym kraju zasad współżycia międzyludzkiego. Stąd przed edukacją międzykulturową w ostatnich latach pojawiły się poważne wyzwania związane z kształtowaniem społeczeństwa otwartego na wyzwania wielokulturowości, społeczeństwa wielokulturowego, wyzwania i zadania związane z integracją i akulturacją imigrantów, zwiększenia efektywności integracji, wyrównywania szans imigrantów w różnych wymiarach funkcjonowania indywidualnego i grupowego, także w społeczeństwie polskim. W tym kontekście należy zapytać: czy pozostaniemy krajem, który imigranci omijają?

Obecnie najczęściej dzieje się tak, że imigranci, jeśli do nas przybywają to na krótki postój i wyjeżdżają dalej. Jednocześnie wskazuje się, że fale legalnej i nielegalnej migracji z Afryki i Azji, jak też z innych zakątków świata, nas nie ominą. Może nawet być tak, że Unia Europejska będzie wywierać na nas naciski, aby solidarnie wziąć udział w pomocy humanitarnej, gdy inne kraje nie będą dawały sobie z tym rady. Stąd wyobraźmy sobie, że napływa do nas wiele tysięcy arabskich, pakistańskich, somalijskich muzułmanów, animistów z Czarnej Afryki, buddystów z Nepalu i Tybetu, mieszkańców krajów Kaukazu i środkowej Azji. Jak na to zareagujemy, co o nich wiemy, jakie działania podejmiemy, jakie powinniśmy, czy świadomościowo, organizacyjnie i prawnie jesteśmy na to przygotowani?

Sadzę, że na niewielkie liczby imigrantów jesteśmy przygotowani oraz, że to mieści się w granicach polskiej tolerancji i gościnności. Jednak już grupa Czeczenów w Łomży wywołała poważny problem, a nie powinna. Kraj nasz posiada przecież uregulowania prawne dotyczące przybyszów z innych państw. Mamy dwie ustawy z 13 czerwca 2003 roku – jedna ogólna o cudzoziemcach, druga dotyczy uchodźców prześladowanych ze względów politycznych w ich kraju pochodzenia i udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Jesteśmy stroną Konwencji z 28 lipca 1961 roku (ratyfikowanej przez Prezydenta RP w 1991 roku) odnoszącej się do statusu uchodźców, umów międzypaństwowych o przekazywaniu i przyjmowaniu osób przebywających bez zezwolenia na terenie naszego kraju. W Polsce istnieje Urząd ds. Cudzoziemców oraz Rada ds. Uchodźców. Z pewnością przy masowym napływie należałoby wiele w tym zakresie zmienić, jednak podstawowy problem to zadbanie o mentalne przygotowanie społeczeństwa polskiego do ich przyjęcia. Stąd wydają się być bardzo ważne takie pytania jak: czy Polska jest gotowa czy nie na imigrantów, czy zamknąć się przed imigracją czy otworzyć, czy godzić się na to, by napływali do nas na masową skalę ludzie o innej barwie skóry, odmiennych obyczajach, wartościach, religii, czy raczej się przed nimi bronić?

W kierunku wielokulturowości

Każda kultura narodowa winna być otwarta na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, obowiązku wobec niej i swojego miejsca, umożliwiając tym samym jej rozwój i doskonalenie. W tym kontekście z fenomenem wielokulturowości spotykamy się od początków historii ludzkości. Człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotykania z innym człowiekiem, bo tylko w takich warunkach mogą się rozwijać. Sądzę, że obecnie można mówić o szerokim wachlarzu przestrzeni wielokulturowej, zróżnicowania kulturowego, jako zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalnej ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. Te procesy i zjawiska nałożyły się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, pogranicza, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego itp.). W związku z powyższym termin ten związany jest z innymi: wielorasowość, dwukulturowość, dwujęzyczność, wielojęzyczność. Jak pisze Gęsiak, obecnie pojęcie wielokulturowości odnoszone jest przede wszystkim do problematyki różnic kulturowych w obrębie społeczeństw poszczególnych państw, których część stanowią mniejszości kulturowe, etniczne, religijne, które domagają się określonych praw¹.

Wychodząc z perspektywy pluralistycznej w interpretowaniu rzeczywistości przyjmuję, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe. „**Wielokulturowość** oznacza nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej (lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe (...)”². Nie można więc w społeczeństwie wielokulturowym uwzględniać tylko perspektywy mniejszości, tak jak nie można uznawać za jedynie słuszną perspektywę większości³. Społeczeństwo wielokulturowe uruchamia i realizuje proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, podejmując działania niwelujące napięcia i konflikty, jak też wspierające i wyrównujące możliwości i szanse zróżnicowanych grup. W społeczeństwie wielokulturowym mamy do czynienia ze spotkaniem grup społecznych o różnych programach, jednak funkcjonujących w oparciu o wartości ponadczasowe i ponadnarodowe, przestrzegających równouprawnienia i pozostających w ustawicznym dialogu.

Przyjmując, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe, kreując złożony i zróżnicowany proces społecznej interakcji i społecznej zmiany, odwołuję się do podstawowego założenia teorii socjalizacji, które traktuje istotę ludzką jako podmiot

¹ L. Gęsiak, *Wielokulturowość. Rola religii w dynamice zjawiska*, Kraków 2007, s. 19–20.

² Szerzej nt.: A. Sadowski, *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, s. 33.

³ J. Mucha (red.), *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, s. 11–25.

zdolny do społecznego działania w wyniku przystosowania się do materialnego i społecznego środowiska oraz w wyniku aktywnego w nim uczestnictwa⁴. Przynależność do grupy, regionu, społeczności otwiera wiele płaszczyzn widzenia i opisywania siebie⁵.

Z jednej więc strony można przyjąć, że im więcej kumuluje się różnic i gdy usiłuje się tworzyć nowe znaczenia związane z wymaganiami interakcji i negocjować je w nowym kontekście, tym częściej może mieć miejsce konflikt kulturowy. Z drugiej strony można przyjąć, że w społeczeństwie wielokulturowym konflikt nie zależy od ujawnianych, występujących różnic, a od zachodzących w nim procesów demokratyzacji; wzajemnego poznawania się, zrozumienia i dialogu z innością, jako warunku własnego rozwoju. Dlatego promuję w edukacji perspektywę międzykulturowości i paradygmat „współistnienia”, dialogu i negocjacji, akcentując równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb, dążeń i aspiracji ludzkich⁶. Moim zdaniem społeczeństwo wielokulturowe przechodzi od reakcji na odmienność do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, dialogu, czyli kreuje międzykulturowość.

Przyjmując, że **wielokulturowość jest faktem a międzykulturowość zadaniem**, szczególnie ważnym zadaniem edukacyjnym – wobec ożywienia i wzrostu tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji, terroryzmu itp. – jest osiągnięcie wartości humanistycznych, wspólnych wartości ogólnoludzkich. Edukacja nie narzuca, ale pomaga rozpoznać siebie i pomóc w rozpoznaniu innych poprzez doświadczanie, utrwalanie, przeżywanie, uwrażliwianie. Społeczeństwo wielokulturowe będące konsekwencją rozwoju i cywilizacyjnej zmiany pozwala jednocześnie na obronę własnej tożsamości wobec zaistniałych faktów społecznych. Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa, i można ją ujmować jak sądzę: terytorialnie, w kontekście zasiedziałości; procesualnie, w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowania własnego „Ja” oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszepionej⁷.

Analizując wielowymiarowość funkcjonowania człowieka zauważymy, że obecnie jesteśmy zmuszeni wziąć odpowiedzialność za swój rozwój na wielu płaszczyznach, które

⁴ Szerzej nt. m.in. K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 17; H. M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Kraków 1996.

⁵ R. Jenkins, *Social identity*, London and New York 1996, s. 2.

⁶ L. Korporowicz zwraca uwagę, że coraz częściej stajemy przed koniecznością postrzegania i rozumienia nie tyle wielości, ile interakcji kultur. „Perspektywa *międzykulturowości* lepiej oddaje i akcentuje *transkulturowy* charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji” – tenże, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: M. Kempny, A. Kapciak i S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, s. 69.

⁷ Szerzej nt. m.in. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007; tenże, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

nie posiadają często zabezpieczeń, w związku z czym możemy popełnić wiele błędów i nie mieć możliwości ich naprawy. Problem zagubienia się w świecie zmiennych aksjologii, wobec niemocy kultury tradycyjnej i braku jej ciągłości (życie coraz częściej składa się z wielu jednostkowych epizodów, w którym każdy jest istotny i osobny), to problem coraz wyraźniej narastający. Przykładowo, w wymiarze społecznym istotnym problemem jest dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu, tolerancja z poszanowaniem i zrozumieniem odmienności, co z kolei kształtuje procesy demokratyzacji (wolne wybory, wolność słowa, brak cenzury itp.). Jednakże w wymiarze psychicznym wielokulturowość związana jest bezpośrednio z godnym przyznawaniem się do odmienności, powrotem do źródeł, do wartości rdzennych, pierwotnych, poczuciem podmiotowości, własnego sprawstwa i odpowiedzialności. W wymiarze kulturowym dotyczyłaby między innymi zauważaniu inności (rasa, płeć, język, religia, wyznanie, etniczność, przekonania, symbole, rytuały, wzory odniesień itp.). Ekonomiczna ekspansja społeczeństw zachodnich powoduje stałe i coraz bardziej masowe migracje zarobkowe, co przyczynia się istotnie do ekonomicznego zróżnicowania społeczeństw i konieczności podejmowania działań socjalnych i edukacyjnych wobec migrantów.

Dylematy wielokulturowości

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie analiz i badań nad wielokulturowością coraz bardziej upewniają nas w tym, że szczególnie istotna obecnie jest potrzeba wypracowania nowej teorii akulturacji i integracji, dostosowanej do obecnej sytuacji i warunków zróżnicowanego i niezwykle dynamicznego, nieprzewidywalnego świata, istotnej wobec nowych doświadczeń w zakresie kształtowania wielokulturowości i przydatnej w praktyce edukacyjnej w tym zakresie. Zauważamy bowiem, że polityka w zakresie zarządzania wielokulturowością, jaka była dotychczas stosowana, nie zdaje obecnie egzaminu. Strategie asymilacji, liberalnego podejścia do wielokulturowości, integracji obywatelskiej spotkały niepowodzenia. Zauważono, że wielokulturowa praktyka, a w tym różnorodna działalność edukacyjna, dobrze wpłynęła na zachowanie tożsamości przybyszów, pozwoliła uchronić przed asymilacją, wspierała w pokonywaniu trudności adaptacyjnych, unikania i zmniejszania szoku kulturowego, jednak nie uruchomiła mechanizmów integracji, nie wdrożyła do uświadomienia i przestrzegania zasad życia w społeczeństwie demokratycznym, nie uobywateliła przybyszów. Inaczej mówiąc, nie powstały mechanizmy kreujące społeczeństwo wielokulturowe, a ukazały się istotne problemy kulturowe, ekonomiczne, prawne, psychiczne, moralne itp. Stąd formułowane coraz częściej problemy – dylematy, takie jak:

- W jakim zakresie przybysze mogą swobodnie realizować swoje kulturowe obyczaje i styl życia w nowym kraju?
- Co czynić z takimi wzorcami i kulturowymi zachowaniami jak na przykład obrzezanie kobiet, poligamia, zabójstwa w imię obrony honoru rodziny, ubezwłasnowolnienie żon, separacja płci itp.?
- Jak motywować do podejmowania pracy, samokształcenia, pracy nad sobą, do zdobycia wykształcenia i kompetencji zawodowych?

- Jak nie dopuszczać do formułowania nadmiernych oczekiwań socjalnych, wykorzystywania praw człowieka poprzez włączenie do nich praw socjalno-bytowych, które w nowych warunkach okazują się sprzeczne z zasadami demokracji, konstytucją, kodeksem prawnym i moralnym, prawami człowieka, wartościami uniwersalnymi?
- Jakie zasady stosować do przybyszów? Jak włączyć ich do systemu prawnego, obyczajowego, edukacyjnego?
- Jak godzić zasadę respektowania wielości kultur w jednym kraju z integracją społeczeństwa wokół wspólnych wartości narodowej kultury?
- Co czynić z tradycjami przyniesionymi przez imigrantów, jeśli kłócą się z normami obywatelstwa, demokracji, są sprzeczne z normami społeczeństwa demokratycznego?
- Jak przestrzegać zasad równości względem prawa i obowiązków każdego obywatela?
- Do jakiego momentu nieść pomoc i wspierać w wyrównywaniu szans grup mniejszościowych, gdy nie tylko zachowują swoją kulturę, ale domagają się specjalnego traktowania?
- Czy można naciskać na proces adaptacji i akulturacji i jednocześnie szanować „Innego” i jego kulturę, czy rezygnować z nacisków w zakresie przestrzegania ustalonych zasad współżycia społecznego?

Zauważając te i wiele innych problemów od wielu lat zwracam uwagę na złożoność warunków wielokulturowości i wskazuję na wyzwania i zadania edukacji międzykulturowej⁸.

Spotkanie z „Innym”

Sądzę, że stajemy obecnie wobec podstawowego problemu: jak edukować dzieci i młodzież, a także dorosłych, aby trwać ze swoistymi wartościami i równocześnie

⁸ Próby odpowiedzi na powyższe pytania i wiele innych problemów podejmujemy między innymi na organizowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku konferencjach z cyklu „Edukacja Międzykulturowa”. W roku 2010 odbyła się już X konferencja z tego cyklu pt. „Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy”. Z poprzednich ukazały się następujące monografie wydane przez Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995; tenże, *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997; J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999; J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok 2001; J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, T. I, II, Białystok 2003; J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region – Tożsamość – Edukacja*, Białystok 2005; J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006; J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007; J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009; J. Nikitorowicz, D. Misiejuk (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009.

uczestniczyć aktywnie w procesie integracji, w procesie pokojowego rozwiązywania problemów lokalnych i globalnych, nie znikając kulturowo w globalnym świecie?

W tym kontekście „edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej”⁹.

W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku stawia się pytanie: „(...) jak stawać się stopniowo obywatelem świata bez zatracania swoich korzeni, aktywnie uczestnicząc w życiu narodu i wspólnoty lokalnej? (...) jak przystosowywać się, nie wyrzekając własnej tożsamości, budować własną autonomię w dialektycznym związku z wolnością i ewolucją innych ludzi, panować nad postępem naukowym”¹⁰.

W raporcie zwraca się uwagę, że należy rozpocząć od zrozumienia samego siebie, podejmując jakby wewnętrzną podróż, której kierunek wytycza wiedza, namysł, stosunek krytyczny do samego siebie. Zauważa się więc problem modernizacji refleksyjnej, która powstała na bazie modernizacji ewolucyjnej i technokratycznej (postęp techniczny, rozwój nauki, oświaty, specjalizacji naukowej i zawodowej, masowej informacji i komunikacji), a obecnie wymaga kreowania nowego typu człowieka charakteryzującego się myśleniem krytycznym, twórczym, z jednoczesną zdolnością do rozumienia siebie i innych, do współpracy i współdziałania w zróżnicowanych kulturowo zespołach ludzkich. Stąd zaleca się edukację trwającą przez całe życie (ustawiczną) ze względu na elastyczność, różnorodność i dostępność w czasie i przestrzeni. Warunki wielokulturowości i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu „(...) lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu”¹¹.

W kontekście powyższego Komisja zwróciła szczególną uwagę na jeden z czterech filarów edukacji: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości. W ten sposób można zachęcać do realizacji wspólnych planów i pokojowego rozwiązywania nieuniknionych konfliktów. Pozostałe trzy filary wydają się w tym przypadku dostarczać podstawowej wiedzy, jak uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby być). Zwraca się uwagę na to, że nigdy przedtem nie była tak silna potrzeba solidarności przy jednoczesnym nasilaniu się konfliktów, podziałów i narastaniu przemocy oraz zjawiska terroryzmu. „Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować

⁹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, pod przew. Jacques’a Delorsa, Raport dla UNESCO, Warszawa 1998, s. 9.

¹⁰ *Tamże*, s. 12–13.

¹¹ *Tamże*, s. 17.

uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwsze – zdobyć zespół wiadomości, po drugie – nauczyć się relatywizować fakty oraz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji. (...) Jednocześnie wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyższenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi¹².

W kontekście powyższych zadań edukację rozumiem jako najszerszą kategorię obejmującą procesy rozwoju, wychowania i kształcenia, jako ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących kształtowaniu, formowaniu się możliwości i zdolności życiowych człowieka w różnych wymiarach jego funkcjonowania¹³. Wskazując na ogół oddziaływań mamy na uwadze instytucjonalne i nieinstytucjonalne oddziaływania, które mogą mieć charakter świadomy – zamierzony, jak też nieświadomy. Poza tym mogą być zaplanowane i konsekwentnie, metodycznie realizowane, jak też przygodne, sytuacyjne, niezorganizowane. Kształtowanie się możliwości i zdolności człowieka dotyczy wielu wymiarów jego funkcjonowania: biologicznego, społecznego, psychicznego, intelektualnego, egzystencjalnego, ekonomicznego, kulturowego itd. Stąd w wielu określeniach dotyczących edukacji zwraca się uwagę na wszelkie wpływy (ogół wpływów) na jednostki i grupy ludzkie. Podkreśla się, że wpływy winny sprzyjać rozwojowi i wykorzystywać posiadane możliwości tak, aby w maksymalnym stopniu jednostki i grupy stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości. Edukacja z jednej więc strony wspiera procesy zakorzeniania w kulturze rodzimej, sytuuje w świecie społeczności lokalnych i jednocześnie odkrywa i pozwala przekraczać bezpośrednie doświadczenia, zauważać innych z ich historią, różnicami i podobieństwami, uświadamiać specyfikę odrębności i jednocześnie wspólne dziedzictwo ludzkości.

Ludzie związani z kulturą rodzimą, funkcjonując w określonych warunkach i sytuacjach, doświadczając stosowanych wobec nich reakcji i interakcji, nabywają – uczą się – określonego widzenia i interpretowania rzeczywistości. Jak twierdzi Nisbett „(...) niewątpliwie systematyczne wpajanie pewnych charakterystycznych sposobów myślenia już od chwili narodzin może prowadzić do powstania między ludźmi bardzo dużych **różnic kulturowych** w tym zakresie¹⁴. Podkreśla, że członkowie różnych kultur mają inne przekonania na temat natury świata i wykorzystują takie narzędzia poznawcze, jakie mają dla nich sens w kontekście ich rozumienia świata.

¹² *Tamże*, s. 44–45.

¹³ Por. m.in.: B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Leksykon*, Warszawa 2000, s. 54.

¹⁴ R. E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, Sopot 2009, s. 12–13.

W tym kontekście stosuję podejście antropologiczne, zakładając, że podstawową cechą ludzkiej egzystencji jest bycie w związku z innymi. Stąd istotne znaczenie posiada chęć i potrzeba zauważania, odkrywania, otwarcia, zbliżenia, poznania, zrozumienia, wymiany, współpracy, dzięki czemu człowiek osiąga lepsze rozumienie siebie i możliwość zrozumienia innych i porozumienia z nimi. „Przeżywając obecność Ty, Ja staje się zdolne – jakby na zasadzie rezonansu – do głębokiego odczucia samego siebie, swojej własnej jaźni; pełne i rzeczywiste przeżywanie własnego życia staje się możliwe dopiero z chwilą wejścia w relacje z Ty”¹⁵. Nie sposób nie zauważyć także w tym ujęciu koncepcji symbolicznego interakcjonizmu, w której to jednostka kształtuje swoją tożsamość poprzez odniesienia do grupy, której jest członkiem. Mead wskazywał na tożsamość jako sprzężenie dwóch postaci „Ja” – „Ja” interakcyjnego – przedmiotowego oraz „Ja” podmiotowego – subiektywnego. Te postacie „Ja” wykształcają się w procesie dialogu – zewnętrznego i wewnętrznego.

Przyjmując, że teoria interpretuje rzeczywistość, a ta z kolei odzwierciedla się w teorii, uważam, że problemem współczesnego świata jest poszukiwanie sposobów komunikacji między kulturami, korzystanie wzajemne z dorobku kultur, które funkcjonują na określonym terytorium i wchodzą z sobą w bezpośredni lub pośredni kontakt. Chciałbym podkreślić, że komunikacja międzykulturowa zakłada już w samej swej etymologii istnienie odmiennych kulturowo grup, zauważanie i poznawanie się, porozumienie i współpracę, jak też zdążanie do wypracowania paradygmatu współistnienia.

W kontekście powyższego główne tezy w badaniach międzykulturowych dotyczą otwartości na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, swojego miejsca i obowiązku wobec niej, umożliwiając tym samym jej rozwój i doskonalenie. Człowiek i jego kultura najlepiej bowiem egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotykania z innym człowiekiem i jego kulturą, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać, przejawiać twórczość i innowacyjność. Stąd w badaniach międzykulturowych odwołujemy się do zasad demokratycznego ładu i równych praw każdej z grup, do pluralizmu, do koncepcji relatywizmu kulturowego, akcentujemy i podkreślamy wartość każdej kultury, potrzebę prowadzenia polityki wielokulturowości zmierzającej ku społeczeństwu wielokulturowemu, konstruujemy i prowadzimy programy wielokulturowe, które pozwalają utrzymywać i kultywować tradycje, jak też uczyć prowadzenia dialogu, minimalizować konflikty etniczne, niwelować stereotypy, uprzedzenia itp.

Teoria akulturacji

Teoria akulturacji ukształtowała się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w kontekście badań ludności indiańskiej umieszczanej w rezerwach oraz badań nad ludnością imigranckiego pochodzenia, osiedlającą się i tworzącą w USA i innych krajach dzielnice etniczne. Jak wskazuje Posern-Zieliński, odwołując się do Kroemera,

¹⁵ M. Buber, *Problem człowieka*, Warszawa 1993, s. 93.

została ona wypracowana w latach 1920–1925 i cieszyła się największym powodzeniem w latach 1935–1940. Był to okres zauważenia niepowodzeń anglokonformistycznych teorii amerykanizacyjnych, niepokoju o utrzymanie i rozwój cywilizacji amerykańskiej w obliczu napływu imigrantów spoza kultury anglosaskiej, czyli z Europy Środkowo-Wschodniej i Południowej¹⁶. W antropologii amerykańskiej już u schyłku XIX wieku, jak pisze Posern-Zieliński, akulturację określano jako zapożyczenia kulturowe. Natomiast w Europie traktowano akulturację jako synonim dyfuzji, jako skutek zmian spowodowanych bezpośrednim kontaktem kultur i międzykulturowym przepływem, transmisją treści. Zwracano uwagę na ustawiczny proces zmian kulturowych zachodzący w wyniku przepływu treści między odmiennymi zbiorowościami, konfrontacji autonomicznych systemów kulturowych w sytuacji ich bezpośredniego i pośredniego kontaktu z innymi. Wskazywano także na proces zmian, w którym dokonuje się przetwarzanie treści pochodzących z obcej kultury pod wpływem kultury rodzimej, co wiązano z synkretyzmem i jej wynikiem, synkretycznymi elementami kulturowymi.

Badania nad akulturacją koncentrowały się na wpływie industrialnej cywilizacji zachodniej na kultury tubylcze (pozaeuropejskie). Ukazywano to zjawisko jako proces jednostronnego przejmowania treści kulturowych „wyższych” cywilizacji przez grupy zdominowane, mniejszościowe, charakteryzujące się prostymi systemami społeczno-kulturowymi. Jedna ze stron, najczęściej silniejsza, stawała się stałym czynnikiem akulturującym, druga zaś słabsza podlegała akulturacji. Znane jest także relatywistyczne podejście, czyli postrzeganie akulturacji jako procesu bilateralnego, nie zaś unilateralnego, wywołującego zmiany, zapożyczenia i restrukturyzację treści w obu kontaktujących się systemach. Bilateralna akulturacja może mieć charakter symetryczny, gdy interkulturowy kontakt obejmuje grupy znajdujące się w równorzędnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, politycznej, cywilizacyjnej, a zmiany wywołane konfrontacją kultur w równym stopniu przekształcają oba systemy. Najczęściej jednak akulturacja ma charakter niesymetryczny, ze względu na specyfikę kontaktu. Przedstawiana jest dominacja jednej strony wynikająca z różnic i zapóźnień cywilizacyjnych między grupami, co powoduje często szybkie i drastyczne zmiany w kulturze grupy zdominowanej, stopniowy zanik odrębności, jak też formowanie się nowej kultury czy odradzanie w nowych warunkach tradycji zapomnianych.

Z pewnością narodziny teorii akulturacji były związane ze zrozumieniem procesów funkcjonowania w nowej kulturze, odniesień do poprzedniej, konfliktów z tym związanych, dylematów językowych i religijnych w kontakcie z nową kulturą itp. Ukształtowana wówczas teoria, wielokrotnie w konfrontacji z rzeczywistością modyfikowana, nie straciła na znaczeniu, a wręcz odwrotnie, w obecnych warunkach kreowania społeczeństwa wielokulturowego, wydaje się szczególnie przydatna.

Jej walory uwydatniają się jeszcze bardziej w kontekście analiz funkcjonowania człowieka i jego kultury w społeczeństwie informacyjnym, mobilnym, otwartym, oby-

¹⁶ A. Posern-Zieliński, *Tradycja a etniczność. Przemiany kultury Polonii amerykańskiej*, Wrocław 1982, s. 67–68.

watelskim, jak też społeczeństwie ryzyka i ustawicznej konsumpcji (niebezpiecznego konsumeryzmu). Należałoby w tym kontekście nadać jej nowe znaczenie i określić ją teorią neoakulturacji, rezygnując z przedstawiania jej w ujęciu socjologicznym jako fazy asymilacji, a bardziej podkreślić interpretację etnologiczną, która wydaje się bardziej przydatna w prowadzonej praktyce edukacyjnej, w działaniach edukacji międzykulturowej.

Uzasadniając jej przydatność w edukacji międzykulturowej chciałbym zauważyć następujące cechy:

- zachodzi wówczas, gdy jest stały i bezpośredni kontakt kultur,
- ma miejsce w sytuacjach, gdy grupy posiadają odmienny system kulturowy,
- w wyniku konfrontacji kultur (wzorów i wartości) prowadzi do zmian w jednej lub w kilku kulturach,
- jest procesem, w którym można zauważyć różne tempo i dynamikę zapożyczeń i związanych z tym zmian w kulturach oraz wyodrębnić określone etapy,
- jest procesem, w którym skutki – efekty mogą przybierać różne, odmienne formy.

W literaturze przedmiotu wskazuje się i analizuje kroki akulturacji – fazy. Najczęściej zwraca się uwagę na takie etapy:

- konfrontacja kultur – poznawanie wad i zalet,
- akceptacja niektórych elementów, selekcja ze względu na funkcjonalność, atrakcyjność dla określonej kultury, sytuacji itp.,
- adaptacja do własnego systemu kulturowego, uznawanych wartości, norm, stylu życia,
- modyfikacja własnego systemu kulturowego polegająca na rekompozycji w związku z włączeniem jednych elementów, modyfikacjami i eliminacją innych,
- reakcja akulturacyjna, z którą mamy do czynienia dość często, przejawiająca się z jednej strony nawoływaniem do postaw natywistycznych, do czystości kulturowej, odrzucenia obcych wpływów, z drugiej zaś do postaw proakulturacyjnych, czyli wyrażania aprobaty zapożyczeniom i innowacjom,
- hybrydyzacja, dekulturacja, restrukturyzacja, dekompozycja.

Chciałbym także zauważyć i zwrócić uwagę na wiele czynników sprzyjających procesom akulturacji lub opóźniających przebieg akulturacji. Między innymi są to:

- obszar kontaktu (pogranicze, tubylczy teren, obszar osiedlenia migrantów itp.),
- dystans kulturowy w kontekście historycznym, społeczno-ekonomicznym, politycznym itp.,
- charakter stosunków między grupami – kulturami, w historii i współcześnie (antagonistyczny, symbiotyczny, partnerski, pokojowy, dominacji, podporządkowania itp.),
- typ polityki akulturacyjnej, przyjętej i realizowanej,

- postawy akulturowanych wobec własnej kultury i kultury dominującej, która wynika z jej znajomości i uznawania, funkcjonujących uprzedzeń, mitów, stereotypów (tolerancyjne, nietolerancyjne, kontrakulturacyjne, proakulturacyjne, natywistyczne, autonegatywistyczne itp.).

Sądzę, że obecnie najistotniejszym problemem jest przejście z zakładanego w przeszłości jednostronnego charakteru zmian akulturacyjnych do wielostronnego. Tak w większości było w warunkach amerykańskich; zmiany zachodziły w kulturach mniejszościowych, w grupach zdominowanych. Imigranci amerykańscy, kanadyjscy czy australijscy stawali się najczęściej biernymi odbiorcami wyższej kultury, atrakcyjniejszych treści kultur miejsca osiedlenia, a system akulturujący wpływał jako zmienna niezależna na procesy przystosowania, na ich tożsamość kulturową. Stąd wskazuje się na różne typy akulturacji:

- antagonistyczna – prewencyjna (grupa poddana obcym wpływom przejmuje niektóre treści kulturowe celem lepszej obrony własnego systemu kulturowego),
- autorytarna, występująca w sytuacji dominacji jednej kultury nad drugą, z tendencją do programowej likwidacji odrębności,
- kontrolowana, gdzie ma miejsce akceptacja wyselekcjonowanych treści obcego pochodzenia i integracji ich z własnym systemem, bez naruszania jego podstawowej struktury,
- niezamierzona – spontaniczna, zachodząca w sytuacji ciągłych kontaktów granicznych kilku grup powodujących wzajemne nieuświadomiane, żywiołowe, zapożyczenia,
- marginalna, dotycząca zapożyczeń mało znaczących,
- demokratyczna – partnerska, występująca w sytuacjach długotrwałego zbliżenia i zażyłych stosunków interpersonalnych.

Polityka wielokulturowości

Wielokulturowość towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Przy założeniu, że jest ona obiektywną rzeczywistością społeczną, w której z różnymi skutkami kontaktów (reakcji i interakcji) współwystępują grupy zróżnicowane kulturowo, powstaje podstawowe pytanie o określoną politykę w tym zakresie. Współwystępowanie nie oznacza bowiem porozumienia w zakresie współistnienia, rozwiązywania nieuniknionych konfliktów, zrozumienia czy współpracy, na co winniśmy zwrócić szczególną uwagę. Dlatego filozofia wielokulturowości odwołuje się do zasad zrównoważonego rozwoju, demokratycznego ładu i równych praw należnych każdej grupie, szanuje wartość każdej kultury i umożliwia jej rozwój. Wielokulturowość to nie obecność obok siebie różnych kultur, co najczęściej określa się pluralizmem, to publiczna przestrzeń, w której różne społeczności mogą wchodzić w interakcje, ubogacać się wzajemnie, a także tworzyć nową wspólnotę bez potrzeby rezygnacji z własnej rdzennej tożsamości.

W takiej przestrzeni przygotowywane są i realizowane programy wielokulturowe, określane są metody porozumienia i współpracy między grupami etnicznymi, między dominującą populacją narodową a mniejszościami i imigrantami. Poprzez odwołanie się do podstaw społeczeństwa obywatelskiego i przeciwstawienie się polityce asymilacyjnej, możliwe jest podtrzymywanie odrębności i tożsamości oraz koegzystencja odmiennych kulturowo wzorców wywodzących się z różnych tradycji.

Głównym problemem związanym z wielokulturowością jest wzajemne poznanie się w kontekście postrzegania siebie. Dlatego obecnie szczególnie winny nas interesować różne skutki współwystępowania i wzajemnego postrzegania się. Żyjemy w świecie zmiennym, dynamicznym, nieprzewidywalnym, w świecie, w którym obok tradycyjnego pogranicza stykowego i przejściowego, bezpośrednich i pośrednich kontaktów ludności zakorzenionej na danym terytorium, mamy wiele innych sposobności zetknięcia się z innością, powstałych jako efekt przemieszczania się (uchodźstwa, migracji), otwarcia granic, migracji ekonomicznych, peregrynacji motywowanych poznawczo i edukacyjnie, ciekawości innych kultur itp. Jak pisze Wnuk-Lipiński, świat wszedł w fazę globalnych przekształceń, których konsekwencji nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Stąd przywołuje utworzone przez Wańkowicza określenie „międzyepoki” i zaznacza, że na zmierzch jednej epoki i rodzenie się nowej złożyły się dwa procesy: globalizacja oraz demokratyzacja świata¹⁷. W tym kontekście coraz częściej pojawiają się pytania: ku czemu zmierza świat, czy jesteśmy za kultywowaniem tradycji, czy przeciw niej, w jakim społeczeństwie żyjemy i jak je kształtujemy, czy jest to społeczeństwo ustawicznych, nieprzewidywalnych i dynamicznych zmian, społeczeństwo informacyjne i jednocześnie zabawy, konsumentów, widzów, czy jeszcze inne?

Boski¹⁸, przywołując prace Berrego, przedstawia cztery modele strategii akulturacyjnych na poziomie polityki i praktyki władz państwowych:

- **Wylączenie – wykluczenie**, czystki etniczne (exclusion), czyli eliminowanie obecności mniejszości na wspólnym obszarze poprzez wysiedlenia, wypędzenia, deportacje, ludobójstwo itp.
- **Segregacja – separacja**, czyli określenie i realizowanie odrębnych ścieżek rozwojowych różnych ras, grup etnicznych, religijnych zamieszkujących dane społeczeństwo, przy utrzymaniu dominacji jednej grupy.
- **Tygiel etniczny – republika obywateli**, czyli usuwanie różnorodności w zdążaniu do homogenizacji etnicznej. „*Polityka tygla etnicznego oznacza relatywne otwarcie na odmienną etniczność, przy założeniu, że imigranci możliwie szybko przemienią się w obywateli nowego kraju, odcinając swe więzy z krajem przodków*”¹⁹.

¹⁷ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004.

¹⁸ P. Boski, *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*, w: H. Mamzer (red.), *Czy klęska wielokulturowości?*, Poznań 2008, s. 165–205.

¹⁹ *Tamże*, s. 169.

- **Wielokulturowość**, czyli promowanie intensywnych relacji między odmiennymi grupami przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości każdej z nich. W tym przypadku odmienność i różnorodność są afirmowane, gdyż każda z kultur ma do zaoferowania innym określone wartości.

Powyższym wariantom makrospołecznych relacji międzygrupowych odpowiadają reakcje jednostek z mniejszościowych grup etno-kulturowych związane z utrzymaniem dziedzictwa kultury pochodzenia i tożsamości etnicznej:

- **Marginalizacja** odpowiada systemowemu wykluczeniu i oznacza wycofanie się poza obszar kultury, wejście do podkultury marginesu społecznego, co najczęściej jest związane z nieudaną akulturacją.
- **Separacja** jest odgródeniem się jednostki lub grupy od wpływów nowego i obcego środowiska i podjęcie się organizacji życia w ramach swej dotychczasowej grupy etnicznej, co ma miejsce w wielkich aglomeracjach skupiających liczne grupy emigrantów we Francji, Niemczech, USA, Wielkiej Brytanii.
- **Asymilacja** oznacza rezygnację z kultury pochodzenia – rodzimej, odcięcie więzów z krajem pochodzenia przodków i pełne wejście w obszar drugiej kultury.
- **Integracja** jest konsekwencją wielokulturowości, realizowanych programów rządowych, które sprzyjają i zachęcają do utrzymywania kultury rodzimej – kultury pochodzenia – oraz nabywania i konstruowania nowej tożsamości kultury osiedlenia.

Boski podkreśla, że integracja jest atrakcyjnym wariantem akulturacji, jednakże jej realizacja, jako przyszłościowego stanu Europejczyków staje się coraz bardziej trudna, szczególnie gdy podejmie się próbę pogodzenia strategii akulturacyjnych na poziomie polityki i praktyki władz państwowych oraz na poziomie reakcji indywidualnych jednostek z mniejszościowych grup etno-kulturowych związanych z utrzymaniem dziedzictwa kultury pochodzenia. Pragnąc realizować asymilacyjny lub integracyjny model w warunkach segregacji narażamy się na obyczajową banicję, jak też na odpowiedzialność karną. Manifestowanie tożsamości religijnej poprzez noszenie widocznych symboli może prowadzić z kolei w niektórych krajach do wydalenia ze szkoły. Zakładając, że obie kultury mają pewien zakres wspólny, wskazuje i bada integrację na pięć sposobów²⁰:

- integracja jako pozytywne wartościowanie dwukulturowości,
- integracja jako nowa jakość będąca fuzją elementów składowych,
- integracja jako „specjalizacja funkcjonalna”,
- integracja jako kompetencja dwujęzyczna/dwukulturowa,
- integracja jako autonomia psychologiczna wobec obu kultur wyjściowych.

²⁰ *Tamże*, s. 183 i nast.

W efekcie przedstawia pięć poziomów integracji w procesie akulturacji. Na poziomie pierwszym postawy akulturacyjne odzwierciedlają wstępne idee migranta związane z adaptacją do nowego środowiska. Zbierając doświadczenie osoba taka przejdzie do poziomu drugiego (percepcja i ewaluacja kultury), na którym będzie w stanie dokonywać porównań różnicujących kultury i wartościować je. Weryfikując wcześniejsze postawy będzie mogła dokonać specjalizacji funkcjonalnej uwzględniając prywatne i publiczne obszary życia, zauważyć dominowanie kultury pochodzenia lub kultury kraju osiedlenia. Interakcje i aktywne uczestnictwo w społeczeństwie pozwolą osiągnąć poziom harmonijnej dwukulturowej integracji, nabyć umiejętność rozwiązywania konfliktów. W efekcie na piątym poziomie ma miejsce osiągnięcie kulturowej autonomii w środowisku wielokulturowym. Może mieć także miejsce etnorelatywizm czy konstruktywna marginalizacja, niedookreślona czy rozszczepiona tożsamość, jako produkty w mniejszym stopniu planowane, a bardziej uboczne w tym procesie.

Boski zwraca uwagę, że wielokulturowość jest obecnie bardziej ideologią niż zrealizowanym projektem, przy czym błędne jest zrównywanie wielokulturowości z wieloetnicznością, gdyż wieloetniczność nie zakłada żadnych pozytywnych form wymiany międzykulturowej, bardziej zaś indyferentyzm i zgodę na współistnienie. Podkreśla, że w przeciwieństwie do liberalnego indywidualizmu, który absolutyzuje prawa i wolności osobiste, wycofanie się ze sfery życia publicznego w prywatność, wielokulturowość wnosi wątek wspólnotowy, zachęcając do nieantagonistycznego prezentowania się wszystkich występujących w danym społeczeństwie kultur. W efekcie pozwala to na wzajemne doświadczenie siebie, zrozumienie i nabywanie kompetencji, redukcja stereotypów, uprzedzeń i postaw dyskryminacyjnych.

Uważam, że obecnie wielokulturowość winna stanowić strategię naszego postępowania i jako fakt oraz wartość współczesnej cywilizacji umożliwiać zrozumienie i porozumienie między różnymi kulturami, a także wspólnotami, stwarzać warunki i możliwości zachowania odrębności i ich kultywowania, przeciwstawiać się tendencjom unifikacyjnym, asymilacji, separacji i marginalizacji. Poznanie i zrozumienie innych kultur może mieć ożywczy wpływ na międzykulturowy dialog, podsuwający wzbogacające refleksje i rozwiązania, zapraszający jednocześnie do kultywowania tradycji, własnej kulturowej specyfiki, stosowania innowacji oraz zachowywania lojalności wobec kraju zamieszkiwania, jego obywateli, a także ich kultury. W dzisiejszym świecie ludzie ustawicznie stają przed dylematem, wynikającym z jednej strony z podmiotowości, poczucia indywidualnej wolności, świadomości potrzeb i chęci ich realizacji, z drugiej z przypisania do kultury grupy, zauważania jej wartości, nadawania znaczenia i kultywowania tradycji grupy. Sprzeczność niniejsza tkwi w samym człowieku, który z natury aktywny, twórczy i innowacyjny, dąży do powiększania swojego potencjału, gromadzi dobra i najczęściej chce żyć w wartościach „nowoczesności”, jednocześnie próbując utrzymać i realizować wartości kultury tradycyjnej. Właśnie ukierunkowanie ku społeczeństwu wielokulturowemu pozwala zauważyć światy zamknięte, tak jak to określił Burszta, świat jako więzienie kultury, gdyż „(...) ludzie pragną zakotwiczyć się w pewności zbio-

rowych wyznawanych poglądów, pragną znaków orientacyjnych ułatwiających partycypację w świecie mknącym do przodu, w którym dzisiejsze ideały już następnego dnia okazują się sferą przebrzmiałych frazesów. Kultura, jakkolwiek rozumiana, wprowadza porządek w chaos doświadczeń jednostkowych i zbiorowych”²¹.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że niezbędna jest kontynuacja elementów kultury, gdyż w przeciwnym razie mogłoby nastąpić załamanie wszelkich reguł ludzkiego zachowania i opartych na nich norm funkcjonowania, które są podstawą wszystkich systemów społecznych. Z kolei bez elementów innowacji w każdym z wymiarów ludzkiego działania nie mogłaby dokonywać się adaptacja i akulturacja do zmieniających się warunków, co w efekcie spowodowałoby marginalizację i samounicestwienie. Dlatego ciągłość i zmiana, z jednej strony są przyczyną licznych konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, rezygnacji z kultywowania kultury rodzimej, ulegania wpływom asymilacyjnym, z drugiej zaś pomagają w kształtowaniu się nowych form etnicznej tożsamości, ruchów i procesów etnicznego odrodzenia, w odzyskiwaniu utraconych praw, rewitalizowaniu wartości, kreowaniu własnej, specyficznej podmiotowości. Właśnie w tym kontekście idee i praktyki związane z wielokulturowością i edukacją międzykulturową wydają się być coraz bardziej akceptowane w państwach demokratycznych.

Sądzę, że teoria akulturacji wychodzi naprzeciw społeczeństwu obywatelskiemu, w którym wiele zróżnicowanych etnicznie i kulturowo grup koegzystuje, zapożyczając niektóre z elementów innej kultury, nie tracąc istoty własnego osadzenia kulturowego. Do tego w społeczeństwie obywatelskim stwarzane są warunki współistnienia odmiennych kultur, kultywowania tradycji, prawnego zabezpieczenia realizacji własnego stylu życia, realizacji i podtrzymywania wartości własnej kultury i tożsamości i jednocześnie wzbogacania jej wartościami innych kultur.

Obecnie jednak zauważamy trudności w realizacji idei społeczeństwa obywatelskiego, gdyż grupy mniejszościowe nie przestrzegają zasad społeczeństwa przyjmującego, a coraz liczniejsze grupy imigrantów zamykają się w swoich skansenach i w swoich wartościach ze sobą. W tym kontekście należy zauważyć, że w dziedzictwo każdej kultury, każdego narodu wpisany jest historycznie i kulturowo kontakt z innością jako wartością niezbędną do rozwoju. Dzięki takim cnotom obywatelskim jak zrozumienie, uznanie, przyjaźń, kształtują się umiejętności współżycia społecznego, zdolność do interpretowania i rozumienia siebie i innych. Efektem tego jest to, co nazywamy etosem pogranicza kulturowego²². „Troska o dziedzictwo kulturowe wymaga krytycyzmu wobec postaw zagrażających eskalacją konfliktów, wobec ślepoty na złożoność świata – który przecież nie kończy się na naszym kontynencie – wobec konieczności podporządkowania mu się”²³.

²¹ W. J. Burszta, *Świat jako więzienie kultury*, Warszawa 2008, s. 16–17.

²² L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. III, Warszawa 2007, s. 128.

²³ *Tamże*, s. 137.

Schmitter wskazuje, że społeczeństwo obywatelskie jest systemem samoorganizujących się grup pośrednich, które charakteryzują się następującymi cechami:

- relatywna niezależność od władz publicznych oraz prywatnych jednostek i firm produkcyjnych i reprodukcyjnych,
- zdolność do ustalania i podejmowania działań zbiorowych w celu obrony lub promocji własnych interesów i wartości,
- odrębność i niezależność (nie dążą do zastąpienia instytucji państwowych i prywatnych producentów, nie starają się przejąć odpowiedzialności za rządzenie sferą publiczną),
- działalność w ramach uprzednio ustalonych reguł, nakazujących wzajemny szacunek²⁴.

Podsumowanie

Szczególnie istotnym zadaniem edukacyjnym w dzisiejszej dobie jest przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, która stanowi konglomerat możliwości interpretacyjnych²⁵. Ponowoczesna „gra z różnicą” powinna się przekształcić w autentyczny dialog z „Innym”, stąd zauważam i zwracam uwagę na teorię akulturacji jako istotną w tym zakresie. Wynika z niej, że proces zapożyczeń to proces wielokierunkowy i ma charakter dialogiczny, „jest spotkaniem człowieka z czło wiekiem”²⁶. Dialog kulturowy służy przekraczaniu granic własnej kultury, aby w konsekwencji człowiek stał się wewnątrznie ubogaconym o „Innego”²⁷. Chodzi o kształtowanie tożsamości otwartej, poliwalentnej²⁸. Witkowski wskazuje nawet na potrzebę budowania tzw. tożsamości hybrydalnej, poszerzonej o wiele horyzontów odniesień kulturowych, która przyczyni się do sprawnego poruszania się w świecie kulturowego bogactwa różnic²⁹.

Jestem przekonany, że obecnie problem wielości jestestwa (wielowymiarowości tożsamości) wydaje się być coraz bardziej intrygujący, z jednej strony fascynujący, bardzo złożony i wielowymiarowy w medialnym świecie potopu informacyjnego, z drugiej zaś kłopotliwy, konfliktowy i stresujący wobec kreowania tożsamości wielowymiarowej, konieczności bycia i funkcjonowania w wielu grupach, społecznościach i kulturach jednocześnie, prezentowania lojalności i wielolojalności. Coraz częściej stajemy wobec istotnego wyzwania – jak prowadzić tożsamościowy dialog wewnętrzny i zewnętrzny,

²⁴ Cyt. za E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja – Demokracja – Państwo narodowe*, Kraków 2004, s. 107.

²⁵ E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004, s. 12–13.

²⁶ A. Szczurek-Boruta, *Szkoły na Podbeskidziu wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 129–144.

²⁷ *Tamże*, s. 136.

²⁸ A. Kłoskowska, *Ksenofobia a wartości narodowe*, w: A. Jarmusiewicz (red.), *Polscy Żydzi. Dziedzictwo i dialog*, Kraków 2005, s. 71.

²⁹ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 180.

aby rozumieć świat i nie zamykać się w nim, korzystać z dorobku innych kultur i jednocześnie wzbogacać siebie i innych?

Wobec globalizacji współczesnego świata, wzrastającej liczby wieloetnicznych państw, problemów wielokulturowości, współistnienia odmiennych wartości w ramach jednego organizmu państwowego, coraz częściej zwraca się uwagę na ideologię multikulturalizmu, w którym to ideałem wychowania czyni się dialog międzykulturowy. Dialog implikuje komunikacyjność, zrozumienie, ugodę, współistnienie, polifonię i występuje tam, gdzie zbiorowości posiadają jakiś wspólny mianownik powstały w wyniku wzajemnej wymiany i zapożyczeń. Stąd idea dialogu zawarta jest immanentnie w edukacji, poznaniu i zrozumieniu siebie, otwieraniu się na siebie i innych, oswajaniu z innymi i uwrażliwianiu na odmiennosc. Dialog wymaga jednak od podmiotów otwartości, życzliwości, zaufania i zrozumienia, a jego istotą jest wzmacnianie własnego Ja, poczucia odpowiedzialności za kształtowanie wspólnych celów, treści, zasad, norm i wartości. Buber istotę dialogu zauważa w dostrzeganiu odmienności i wyłączości wychowanka poprzez poznawanie jego osoby na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia. W przypadku edukacji globalnej najbardziej znaczącym wydaje się być dialog negocjacyjny, zawierający w sobie zasadę i postawę tolerancji, otwartości, wyjścia naprzeciw, w którym podmiotami są ci, którzy mają odmienne punkty widzenia, lecz poszukują sposobu wzajemnego zrozumienia i porozumienia.

Wprowadzenie do edukacji kategorii dialogu, pluralizmu kulturowego, świadomości międzykulturowej, pozwala modyfikować narosłe mity, uprzedzenia, stereotypy i jednocześnie upowszechniać potrzebę zauważania i poznawania odmienności, zrozumienia i współpracy z nimi, wzajemnego udzielania wsparcia i pomocy. Multikulturalizm na płaszczyźnie opisowej przedstawiany jest jako idea „globalnej wioski”, jako wielość kultur, opisowe stwierdzenie faktu różnicowania kulturowego. W innym znaczeniu przedstawiany jest jako polityka rządowa zmierzająca do niwelacji napięć społecznych związanych z faktem wielokulturowości, jak też jako ruch, doktryna, filozofia pluralizmu, w której określane są działania środowisk mniejszościowych skierowane na emancypację, pełniejszą partycypację w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym. W tym kontekście edukacja globalna związana jest i traktowana niekiedy jako edukacja wielokulturowa, która walcząc z monokulturalizmem wprowadziła do szkół pluralizm kulturowy przyjmując, że będzie można zrekompensować braki edukacyjne dzieci i młodzieży z grup mniejszościowych, które zostały zauważone głównie z powodu niskich osiągnięć i braku sukcesów szkolnych. Edukacyjne programy promujące kulturowy pluralizm zostały włączone do istniejącego, monokulturowego programu nauczania, sprzyjając kształtowaniu się demokratycznych zasad społecznej sprawiedliwości i promując zasadę relatywizmu kulturowego. Stąd edukacji wielokulturowej nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół, jak też w izolacji od społeczeństwa, w której ma miejsce. Powstawały i powstają więc różne rozwiązania, w których edukację wielokulturową traktuje się jako ogólny klimat szkoły, nadawanie znaczenia pierwszym doświadczeniom w procesie edukacyjnym, współistnienie kultur i działalność antyrasistowską,

jako ogólnoświatową współpracę na rzecz środowiska przyrodniczego i kulturowego, jako uczenie się konkurencyjności w ogólnoświatowej gospodarce, jako sprawiedliwość i równość społeczną, możliwość realizacji odmiennych wartości osobistych, stylu życia i wyborów życiowych.

Edukacja w duchu rekonstruktywizmu chciałaby obejmować krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego, wskazywać kierunki kulturowej przebudowy, testować projekty przemian kulturowych poprzez wprowadzanie ich do programów szkolnych.

W projektach edukacyjnych ostatnio dominują treści dotyczące stosunków między cywilizacjami i kulturami, religiami i wyznaniem, państwami i narodami, próby rozwiązań problemów ludzkości, propozycje w zakresie ogólnoświatowych programów upowszechniania osiągnięć naukowych, przepływu i wymiany wartości oraz tradycji, związanych z tym perspektyw porozumienia, współpracy, pokoju itp. Wielokulturowość społeczeństw stała się bowiem „wielokulturowością ujawnioną”, dostrzegalnym faktem społecznym. Sądzę, że można mówić o wielokulturowości jako zjawisku powszechnym, co jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp. To zjawisko nałożyło się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, uznania praw człowieka i różnych mniejszości etnicznych, religijnych itp.). W efekcie rodzi to wiele problemów, które zmuszają do refleksji i poszukiwania odpowiedzi.



ADAPTACJA KULTUROWA A WYTYCZANIE GRANIC „JA”

Wprowadzenie

W ramach kształcenia ku wielokulturowości oraz uwrażliwiania na różnice kulturowe, ale także w ramach kształcenia antydyskryminacyjnego, zakłada się, że wszystkie niemal posunięcia podmiotu powinny być oparte o zasadę tolerancji i akceptowania „Innego”. O ile, na pierwszy rzut oka, tego rodzaju założenia wydają się normatywnie jak najbardziej pożądane, o tyle przy głębszej refleksji rodzą się pytania o charakterze krytycznym. Po pierwsze bowiem narzucanie odbiorcom pewnego określonego punktu widzenia, nawet przy najbardziej pozytywnych założeniach, tchnie postawą etnocentryczną, która rodzi problemy natury moralno-etycznej. Te pozytywne założenia, bywają wykorzystywane potem na różne sposoby, i nawet jeśli ich przyjęcie jest podyktowane pozytywnym myśleniem i kierowaniem się „dobrem”, to ich realizacja może przyjąć różne formy, a na pewno może być też różnorodnie postrzegana, ze względu na indywidualne sposoby percepcji. Intencje subiektywnie oceniane jako dobre, niekoniecznie muszą być tak samo oceniane przez innych.

Po drugie: rodzi się pytanie – zasadnicze dla niniejszego tekstu – do jakiego momentu można zmieniać siebie i swoje własne przyzwyczajenia, preferencje, wartości, tak by nie zatracić poczucia bycia sobą. W obliczu kontaktu z odmiennością kulturową, zazwyczaj postuluje się, żeby przybywający dostosował się do warunków funkcjonowania przyjmującego. I rzeczywiście, osoby dążące do świadomego uczestnictwa w kulturowych odmiennościach, tę zasadę realizują i nią się kierują jako zasadą naczelną.

Proponuję dalej zastanowić się nad tym:

- Czy jest możliwe wytyczenie takich granic „Ja”, kiedy podmiot staje się uprawniony do obrony czegoś, co subiektywnie uznaje za jądro swojej tożsamości?
- W jaki sposób można „bronić granic swojego Ja”?

oraz

- Jak ustosunkowywać się do sprzecznych postulatów: z jednej strony bycia sobą i zachowania swojej indywidualności, a z drugiej tolerowania innych i bycia na nich otwartym?

W obliczu coraz intensywniejszych kontaktów z odmiennymi kulturami tego rodzaju dylematy stają pręcej czy później przed każdym, kto wchodzi w nowe porządki normatywne. Co więcej, zakładając istnienie relatywizmu normatywnego – pytania te stają

się istotne nie tylko w obliczu obcowania z enigmatycznie rozumianą społecznością, ale także w obliczu funkcjonowania po prostu z drugim człowiekiem.

Temat jedynie zarysowany w tym tekście zwraca uwagę jednocześnie na dwa rodzaje relacji. Pomiędzy „Ja” i otoczeniem (czyli relacja podmiotu do nowej kultury, w której się on znajduje, do nowej społeczności) oraz relacja „Ja” wobec „Ty” (czyli „Ja” w konfrontacji z drugim człowiekiem). Zarówno w jednym jak i w drugim przypadku, postawione na początku tekstu trzy pytania są pytaniami istotnymi, ponieważ odpowiedzi na nie pomagają określić samego siebie jako podmiot i swój własny stosunek do „Innego” podmiotu: indywidualnego czy zbiorowego.

W koncepcjach podejmujących dzisiaj problem budowania tożsamości człowieka zwraca się powszechnie uwagę na to, że konstruowanie „Ja” jest twórczym procesem relacyjnym. „Ja” zostaje dopowiedziane przez otaczający świat i przez drugiego człowieka. Tożsamość osoby jest zawsze budowana w jakimś odniesieniu do drugiego człowieka; szerzej – w odniesieniu do jakiejś społeczności. Znaczy to, że „Ja” jest dopowiadane w pewnym sensie przez innych ludzi, i że podmiot definiuje siebie także przez to KIM NIE JEST. Porównując siebie z innymi, identyfikuje podobieństwa i odmienności, które pozwalają uświadomić sobie swój własny niepowtarzalny rys charakterologiczny. O ile więc możemy dzisiaj konstruować swoje tożsamości sami, a nawet nieuchronnie jesteśmy stawiani przed koniecznością podejmowania decyzji o tym właśnie, kim chcemy być, o tyle taka sytuacja z jednej strony może być postrzegana jako szansa, z drugiej – jako zagrożenie. Szansę oczywiście stanowi możliwość konstruowania własnych autodefinicji opartych o autonomicznie podejmowane decyzje (którym z pewnością towarzyszy nieświadome przejmowanie wzorców i elementów tożsamościowych).

Zagrożenie natomiast jest dwojakiej natury: po pierwsze w natłoku opcji trudno dokonać wyboru i to bywa męczące, problematyczne i niejednokrotnie stanowi poważne wyzwanie, z którym trudno sobie poradzić. Tym bardziej, że nie mamy dzisiaj już jednoznacznych wzorców, wyznaczanych przez jakieś uniwersalnie uznane autorytety; nie ma się więc na czym wzorować i trudno – odnosząc się do jakiegoś punktu referencyjnego – mieć pewność, że jest on niezawodny. Po drugie zaś, istnieje też zagrożenie „rozmycia” tej własnej tożsamości, właśnie przez „konieczność” rezygnowania z pewnych jej elementów, na rzecz dostosowania się do nowej kultury (subkultury), w którą się wkracza. Oczywiście możliwa jest także do pomyślenia sytuacja, w której podmiot „uwodzony” atrakcyjnością różnych możliwości, sam traci poczucie kierunku, w którym zdąży.

Pytanie 1. Czy jest możliwe wytyczenie granic „Ja”, których przekroczenie uprawnia podmiot do obrony czegoś, co subiektywnie uznaje za jądro swojej tożsamości?

Odpowiedź na pytanie, gdzie przebiegają granice „Ja” jest odpowiedzią w zupełności subiektywną i nie daje się jej nijak zobiektywizować. Ustalenie jednoznacznych kryteriów definiujących „Ja” jest niemożliwe; tym bardziej, że w świecie płynnych tożsamości można z łatwością wyobrazić sobie sytuację, w której niemal każdy podmiot

uzna za element centralny zupełnie inne rzeczy. Coś, czego jedna osoba wyrzeknie się bez najmniejszego żalu, dla innej stanowić będzie kwintesencję jej jestestwa.

Pytanie o granice „Ja” jest pytaniem trudnym. Zadaje bowiem kłam możliwościom postulowania bezgranicznej tolerancji i bezgranicznej miłości. W sytuacji kontaktu z odmiennością kulturową, prędzej czy później stajemy w obliczu tego, że trzeba przeciwstawić się nowej kulturze, lub odrzucić elementy, które ona proponuje. Jeden z konkretnych przykładów empirycznych: egzemplifikacją takiej trudnej kulturowo sytuacji jest zjadanie oczu barana w Kirgistanie. Czynność ta ma charakter magiczno-symboliczny. Oferuje się baranie oczy wyróżnionemu gościowi, symbolicznie w ten sposób wyrażając nadzieję na rychłe ponowne spotkanie. Odmówienie zjedzenia poczęstunku może stanowić trudne wyzwanie: wymaga nie lada taktu, zmuszającego do takiego określenia swojej postawy, który nie dyskredytuje znaczenia gestu, a jednocześnie pozwala na zachowanie swoich granic w zakresie spożywania różnego rodzaju pokarmów. Jest to dość radykalny przykład. Wskazuje jednak, że rzeczywiście pewnego rodzaju gesty, o istotnym znaczeniu symbolicznym, mogą być trudne do przyjęcia przez członków kultury odmiennej.

Drugi, niezmiernie istotny problem, to ten, który pojawia się w indywidualnych relacjach „Ja” do „Ty”. W tego rodzaju sytuacjach oznaczenie własnych nieprzekraczalnych granic przybiera niejednokrotnie dramatyczny obraz. Do jakiegoś momentu (jakiego?) można wyrzekać się siebie, rezygnować czy dostosowywać, w imię uzyskiwania dopowiedzenia swojej własnej wartości/definicji przez obecność „Innego”. Pojawia się jednak ten moment, w którym przekroczenie granic własnej autodefinicji okazuje się konstytutywnie niemożliwe. Trzeba wtedy wystąpić przynajmniej z deklaracją, jeśli nie z konkretnymi zachowaniami, które wskazują, jakie elementy tożsamości są dla danej osoby niezbywalne. Dotyczy to w głównej mierze wymiaru normatywnego: wartości, których eliminacja jest niemożliwa. Broniąc istnienia swojego „Ja”, jesteśmy zmuszeni zrzec się, jakże potrzebnej obecności „Innego”. Konieczność dokonania takiego wyboru w wymiarze indywidualnym bywa niezwykle trudna. Dla zewnętrznego obserwatora wydaje się jednak w miarę prosta: to kwestia podjęcia działań asertywnych, postrzeganych jako wybór pomiędzy „dwoma złami” – chyba nawet nie można powiedzieć: pomiędzy większym a mniejszym złem. Jest to zawsze odrzucenie czegoś, co odczuwa się jako ważne, ale czego nie można mieć za wszelką cenę. Podobnie jak w relacji „Ja” – „Ty”, podobnie w relacji „Ja” – nowa kultura, ten moment odrzucenia „Innego”, na rzecz zachowania swojego „Ja” jest prawdopodobny. Jego nieuchronność powoduje, że ocenie go w kategoriach moralnych jest bardzo trudne – być może możliwe tylko wtedy, gdy wartością wyższą staje się „MY”. Jednak nawet to podniesienie „MY” („Ja” – „Ty”, „Ja” – kultura) do rangi czegoś nadrzędnego wcale nie musi być obiektywnie uznane za lepsze, niż walka o „Ja”.

W tym kontekście rozważenie pytania o granice „Ja” staje się bardzo trudnym zadaniem. W moim przekonaniu możliwość udzielenia odpowiedzi na pytanie, gdzie przebiegają granice mojego „Ja”, jest możliwa pod dwoma warunkami. Po pierwsze,

pod warunkiem, że podmiot ma wysoki poziom autoświadomości, który pozwala mu na reflektowanie nad samym sobą. Po drugie zaś, że podmiot bierze pod uwagę procesualny i dynamiczny charakter „Ja”. W takim ujęciu granice „Ja” zmieniają się w zależności od charakteru sytuacji i typu interlokutorów, z jakimi podmiot ma do czynienia. Jednoznaczne i ostateczne odpowiedzi nie są tu więc możliwe. Muszą one zawsze odnosić się do bieżącej sytuacji: i samego podmiotu, i otoczenia, i relacji pomiędzy nimi. Uważam jednak, że podejmowanie tego problemu – nie tylko w refleksji teoretycznej, ale także w praktycznych ćwiczeniach czy szkoleniach warsztatowych, uwrażliwiających na odmienność kulturową – jest bardzo ważne. Być może poszukiwanie odpowiedzi na tak stawiane pytanie ułatwi zrozumienie, dlaczego nie można akceptować wszystkiego i wszystkich, i co więcej, że podmiot jako indywiduum ma do tego prawo. Po drugie, rozważania takie ułatwiają także wyjaśnienie, dlaczego ludzie mówią „chcę być akceptowanym takim, jaki jestem”, co jednocześnie określa granice własnego „Ja” (jaki jestem) i wymusza na interlokutorze dostosowanie się do tegoż „Ja”. Czyli przekroczenie/zatarcie/przesunięcie granic „Ja” własnego.

Pytanie 2: W jaki sposób można „bronić granic swojego „Ja”?

Ricoeur powiedziałby: gwarantem zachowania tożsamości jest charakter podmiotu¹. Powoduje on, że w zmiennych kolejach losu, wobec nowych sytuacji i wobec nowych ludzi, pozostajemy sobą, pomimo zmian, jakie obserwujemy: i w sobie, i dokoła siebie. Jak jednak – i czy w ogóle można – zadbać o ów charakter. Wydaje się, że wyjście z pozycji proponowanych przez techniki asertywności dawać może pewien rodzaj odpowiedzi na pytanie stawiane w tym tekście. Otóż w kontekście kompetencji kulturowych, mających służyć dobremu przeżywaniu kontaktu z odmiennością kulturową, nie wspomina się o asertywności. Mówi się o różnych innych kompetencjach, ale asertywność zostaje pominięta. Pośród podstawowych kompetencji kulturowych znajdują się: dwustronna tolerancja; dystans ról; elastyczność = otwartość; empatia; gotowość do akulturacji i interkulturowego uczenia się; metakomunikacja (komunikacja o komunikacji); odróżnianie struktury głębokiej i płytkiej; policentryzm; samodyscyplina; świadomość synergii (dopuszczać kreatywny chaos); uznawanie granic akceptacji = umieć wypracować wspólny mianownik; wiedza kulturowa; zdolność do akomodacji; zdolność do komunikowania się; znajomość języków obcych².

Asertywność psychologicznie to zdolność odmawiania, ale asertywność oznacza także posiadanie i wyrażanie własnego zdania oraz bezpośrednie wyrażanie emocji i postaw w granicach nienaruszających praw i psychicznego terytorium innych osób oraz własnych, bez zachowań agresywnych³, a także obrona własnych praw. Można jednak powiedzieć, że asertywność to cały zespół umiejętności obejmujących komunikowanie

¹ Zob.: P. Ricoeur, *Drogi rozpoznania*, Kraków 2004.

² J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, Poznań 2006, s. 200.

³ Por. G. Lindeenfield, *Asertywność. Czyli jak być skutecznym, otwartym i naturalnym*, Łódź 1994.

opinii, krytyki, potrzeb, umiejętność odmawiania, przyjmowania krytyki, ocen i pochwał, świadomość siebie (wad, zalet, opinii), autentyczność, a jednocześnie wrażliwość na innych ludzi, oraz stanowczość. O tym całym zakresie kompetencji określanym mianem asertywności mówi się rzadko lub wcale w kontekście kontaktów z innymi kulturami. Podejście teoretyczne pozwala na przyjęcie jako wystarczające założenie, że nastawienie pozytywne do innych jest gwarantem pozytywnego kontaktu. Jednak w praktyce kontaktów z odmiennością kulturową, doświadcza się sytuacji, które niewątpliwie pozostają trudne do rozwiązania w taki sposób, który z jednej strony gwarantuje życzliwość odbiorców komunikatu, a jednocześnie sprzyja asertywnemu wyrażaniu zdania.

Pytanie 3: Jak się ustosunkowywać do sprzecznych postulatów: z jednej strony bycia sobą i zachowania swojej indywidualności, a z drugiej strony: tolerowania innych i bycia na nich otwartym?

Współczesny świat ponowoczesny jest charakteryzowany przez – rozmyślnie definiowaną bardzo szeroko – różnorodność. Tłem rozważań dla niniejszego tekstu, jak już wcześniej zaznaczyłam, jest różnorodność kulturowa. XXI wiek, wraz z rozwojem możliwości komunikacyjnych (zarówno w zakresie transportu, jak i nawiązywania i utrzymywania kontaktów) spowodował, że otaczają nas ludzie, którzy są od nas kulturowo odmienni. Reprezentują porządki, których albo nie znamy, albo nie podziwiamy, albo podziwiamy częściowo. Są też porządki takie, z którymi kulturowo się utożsamiamy. Trzeba jednak przyznać, że relatywizm i szerokie promowanie postaw tolerujących odmienności, skutkuje tym, że jako aktorzy społeczni, budujemy sobie dzisiaj sami swoje własne koncepcje tego, jakie wartości są ważne i jakie będziemy respektować.

Teoretyczną bazą dla rozważań tutaj proponowanych jest koncepcja rozumienia kultury, na którą powołuję się konsekwentnie od wielu lat, mianowicie społeczno regulacyjna koncepcja kultury, prezentowana w wielu miejscach, ale najbardziej chyba znana ze wspólnej publikacji Kmita i Banaszaka⁴. Wedle tejże koncepcji, kultura traktowana jest jako czynnik kształtujący zachowania społeczne i modyfikujący je w kierunku, który jest respektowany w danej społeczności. Kultura jest tu rozumiana jako zespół reguł normatywnych i dyrektywalnych respektowanych w danej społeczności. W kontekście niniejszego tekstu to rozumienie jest szczególnie istotne. Zmusza bowiem do podjęcia refleksji na temat oderwania znaczeń kulturowych od kontekstów etniczno-narodowych. Odsunięcie tychże narodowo-etnicznych aspektów jest o tyle istotne, że dzisiaj nie sposób już tych kategorii stosować do opisu kultury. W społeczeństwach tradycyjnych, gdzie mobilność przestrzenna była mała (społeczna zresztą także), uprawnione było dzielenie ludzi przy użyciu kategorii etnicznych, w tym sensie, że w miarę prosto dawało się określić, kto do jakiej przynależy grupy etnicznej. Jednak wraz z nasileniem się mobilności zaczęły zacierać się proste i czytelne podziały. Określenie dzisiaj, kto z jakiej grupy etnicznej pochodzi, jest niejednokrotnie w ogóle niemożliwe. Dlatego kategorie podziałów czy identyfikacji etnicznych tracą tutaj na znaczeniu – zyskuje natomiast ten aspekt,

⁴ G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa 1991.

który lokuje systemy wartości i reguł przestrzeganych w sferze myślowego, rozumowego funkcjonowania człowieka, choć oczywiście nie wszystkie elementy kulturowych systemów wartości i respektowanych dyrektyw są przestrzegane świadomie, i w oparciu o świadome, intencjonalne wybory. Istotnym jest jednak, by dostrzec, że wspomniane systemy wartości są konstruowane w oparciu o dwa źródła informacji: doświadczenie wynikające z uczestnictwa w danej kulturze (danych kulturach), jak i z własnych wyborów opieranych na świadomej selekcji, lub też na rutynowej akceptacji pewnych wartości. Kultura jawi się zatem jako pewnego rodzaju porządek, który jednak ulega modyfikacjom, także na skutek indywidualnych ingerencji podmiotu. Jak w swoich późniejszych pracach pisze Kmita, taka skrajna indywidualizacja pojęcia kultury jest niebezpieczna o tyle, że może prowadzić do sytuacji, w której wspólne uzgodnienia co do znaczeń i wartości będą zupełnie zbędne, jeśli na dodatek przyjąć, że każdy podmiot ma indywidualne, niezbywalne prawo wyboru tego co uznaje za istotne. W skrajnym przypadku miałyby to – zdaniem Kmity – móc doprowadzić do społeczeństwa bez kultury: to jest takiego stanu rzeczy, w którym polityczna poprawność nakazująca respektowanie indywidualnych wyborów znosi konieczność komunikowania się z innymi⁵.

Kmita zauważył niebezpieczeństwo wynikające z promowania relatywizmu i akceptowania różnego rodzaju odmienności bez żadnych granic. Podniósł mianowicie kwestię konieczności komunikowania się jako elementu niezbędnego dla istnienia kultury. Podobny fenomen można zaobserwować na poziomie indywidualnej wolności podmiotów. Jeśli wszyscy mamy tolerować innych, nie będziemy musieli się ze sobą kontaktować. Założenie bowiem o akceptowaniu innych wymaga przyjęcia, że mogą się oni zachowywać zupełnie inaczej niż tego oczekujemy i jednocześnie, że nie mamy prawa oczekiwać od nich zmiany, czyli nie ma sensu podejmowanie żadnych rozmów.

Praktyka komunikacji międzykulturowej, ale w szczególności edukacji w zakresie komunikacji międzykulturowej, kładzie ogromny nacisk na tolerowanie i rozumienie „Innego”, najczęściej ujmowanego po levinasowsku⁶ (*explicite* lub nie). W tych kategoriach „Inny” stanowi nie zawsze dopełnienie naszego indywidualnego „Ja”. Levinas przy tym jednoznacznie zakorzenia swoją koncepcję „Innego” w filozofii chrześcijaństwa; choć zaznacza, że kontakt z „Innym” nie musi być przyjemny. Może budzić emocje negatywne, ale zawsze stanowi rodzaj informacji dla nas samych o nas samych, oraz dla innych o tym, kim jesteśmy. Chrześcijańskie wartości leżące u podłoża koncepcji Levinasa mogą być interpretowane jako wymóg akceptowania odmienności w duchu zgodnym z zasadą „kochaj bliźniego swego, jak siebie samego”. Nakłada to na podmiot wkraczający w nową kulturę wymóg pozytywnego nastawienia, wręcz miłości, co w prostej konsekwencji prowadzi do tolerancji i dostosowania się do kultury przyjmującej. Z zasady, przynajmniej w ogromnej większości przypadków, takie nastawienie rzeczywiście towarzyszy wchodzeniu w nową kulturę. Związane jest to zazwyczaj z oczekiwaniem

⁵ J. Kmita, *Jak słowa łączą się ze światem*, Poznań 1995.

⁶ Zob.: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa 1998; tenże, *Czas i to, co inne*, Kraków 1999; tenże, *Istniejący i istnienie*, Kraków 2006.

zmiany sytuacji na lepszą. Ludzie migrujący do pracy, uchodźcy, osoby odwiedzające krewnych, poszukiwanie własnych korzeni, chęć zdobycia nowych doświadczeń i nowej wiedzy, wszystko to w istocie rzeczy sprowadza się do oczekiwań lepszego jutra i lepszej rzeczywistości. Nawet więc jeśli kontakt z odmienną kulturą jest sprowokowany przez mało pozytywne zdarzenia (ucieczka, bieda, prześladowania), to oczekiwania związane z wchodzeniem w nową kulturę są zazwyczaj pozytywne. Stąd też zresztą pierwszy etap szoku kulturowego określa się mianem miodowego miesiąca, czasu koncentracji na pozytywnych doznaniach i niezauważania stron negatywnych. W tym pierwszym etapie podmiot rzadko odczuwa potrzebę obrony własnego ja. Napływające treści i bodźce wydają się na tyle atrakcyjne, że ich poznanie (nawet z potencjalnie istniejącą opcją odrzucenia) nie jest traktowane jako zagrożenie autonomii „Ja”. Co więcej: podmiot jest nastawiony pozytywnie do całokształtu nowej sytuacji. Dzieje się tak dlatego, że przemieszczenie się do nowej kultury jest zawsze podbudowane pozytywnymi nastawieniami. Nawet jeśli jest motywowane ucieczką od sytuacji, która jest nieprzyjemna czy nieznośna, zawsze towarzyszy mu oczekiwanie, że w „nowym świecie” będzie lepiej.

Przeżywanie szoku kulturowego wzmaga jednak stopniowo także przeżycia negatywne. Przejście do kolejnej fazy – etapu nieporozumień, rysuje już pierwsze konflikty i niejasności. Podmiot w relacji z innymi staje w obliczu zgrzytów, które zmuszają go do konfrontacji – nie tylko z otoczeniem, ale przede wszystkim z sobą samym, a właściwie z wyobrażeniem na temat siebie samego. Pojawiające się nieporozumienia wynikają głównie z odmiennych oczekiwań. Podmiot wkraczający w nową kulturę nadal postrzega siebie jako element obcy w nowym świecie stąd oczekuje, że nadal będzie traktowany „ulgowo”, że nie wszystkie standardowe oczekiwania będą kierowane w jego stronę, i że będzie miał możliwość dalszego, spokojnego chłonięcia nowości. Tymczasem oczekiwania świata zewnętrznego się zmieniają i zaczynają wystrzacać. Nowy jest traktowany jako ten, który „już powinien wiedzieć”. Oczekuje się zatem od niego trafnego odczytania komunikatów, wymogów i trafnego odpowiadania na stawiane zadania. Zderzenie tych dwóch perspektyw, stanowi rodzaj budzącego sygnału alarmowego, wobec którego nie można pozostać obojętnym, ale z którym jeszcze nie wiadomo co zrobić. Kolejna faza to już ewidentnie mało przyjemny w przeżyciach etap przejścia przez konfrontację z sobą samym i otaczającym światem, ale z innego powodu. Oczekiwania otoczenia są już w miarę czytelne i jasne, natomiast adekwatne odpowiadanie na nie jest nadal trudne. Nowa kultura, nowe zwyczaje, nowe kody kulturowe w porozumiewaniu, a także brak zwykłych kontaktów międzyludzkich powodują, że załatwienie spraw w innych razach prostych, tu okazuje się zawile. Stawia to znak zapytania wobec kompetencji podmiotu do radzenia sobie z prozą codziennego życia. To, co w kulturze macierzystej nie sprawiało problemów, tu – w nowym świecie – okazuje się niezwykle trudne.

Ta faza przeżywania szoku kulturowego jest najtrudniejszą i ona wymaga od podmiotu podjęcia decyzji: albo wycofania i powrotu do rodzimej kultury, albo podjęcia trudu przezwyeczczania codziennych problemów. Jeśli zostanie wybrana ta druga opcja, pojawia się szansa pełnego włączenia się w nową kulturę, nawet z możliwością uzy-

skania stanu „bikulturowości” – pozytywnego nastawienia wobec kultury pochodzenia i kultury nowej.

Tak w skrócie opisany proces przeżywania szoku kulturowego pokazuje etapy wkraczania w nową kulturę. Zwłaszcza pierwszy i ostatni etap wymuszają postawienie pytania o własną tożsamość i granice własnego „Ja”. A więc o zidentyfikowanie tych elementów konstytutywnych dla samego podmiotu, które umożliwiają mu pozostanie samym sobą – pozostawienie odczucia tego, że się jest tym, kim się było.

Oczekiwanie pozytywnego nastawienia wobec „Innego” towarzyszy właściwie wszystkim formom kształtowania wrażliwości na odmienność kulturową. Bazowanie na starym polskim porzekadle „Jeśli wejdiesz między wrony, musisz krakać jak i one”, sprowadza nas do sytuacji, w której dostosowanie się do innych wymaga wyrzeczenia się siebie, o czym wspomniałam na wstępie. Podobnie postulowana powszechnie tolerancja i postawa akceptacji, nakłaniają do innego jeszcze zabiegu: do stosowania innej taryfy oceniania ludzi, ze względu na ich pochodzenie kulturowe. Podkreśla się tutaj nieadekwatność oceniania osób pod względem korespondencji ich zachowania z kulturą do której przybywają, ze względu na to, że ich standardy zachowań są inne w kulturze macierzystej. „Ja” podmiotu znajduje się w sytuacji patowej. Kiedy „Ja” wkracza w nową kulturę ma się dostosować do nowych zasad, bo jest **gościem**. Kiedy ktoś inny wkracza w naszą kulturę, „Ja” ma się dostosować do nowych zasad, bo jest **gospodarzem**. Gdyby wszyscy stosowali te zasady w praktyce, zapewne problem by nie istniał. Jednak nie mamy do czynienia niestety ze światem idealnym. Nie stosujemy tych zasad, bo ich nie znamy, bo nie chcemy, nie możemy lub z innych jeszcze przyczyn.

Odpowiedź na pytanie, stanowiące podtytuł tej części tekstu, wymaga połączenia dwóch zespołów kompetencji. Z jednej strony tych wszystkich kompetencji, które ułatwiają dostosowanie się odmiennej kultury. Czasem, łącznie nazywa się kompetencją kulturową. Obejmuje ona dostosowywanie się, otwartość, chęć uczenia się i te wszystkie rodzaje umiejętności, o których pisze Bolten⁷. Z drugiej jednak strony, trzeba te kompetencje połączyć z asertywnością: z umiejętnością werbalizowania swoich potrzeb, przekonań, ograniczeń i niechęci w taki sposób, który nie uraża gospodarza. Mariaż tych dwóch, zupełnie przeciwstawnych zespołów umiejętności, jest gwarancją tego, że podmioty są w stanie zbudować trwałą relację, z uwzględnieniem zasady wzajemnego poszanowania.

Konkluzja

Nauczanie asertywności w zakresie komunikacji międzykulturowej zakłada, że podmioty wkraczające w takie sytuacje, mają różny poziom gotowości dostosowania się do nowej kultury, ale niejednokrotnie nie znają granic takiego dostosowania się, a co więcej nie są świadome faktu, że takie granice w ogóle istnieją. Często jednak jest tak, że treningi z zakresu podnoszenia kompetencji kulturowych, nawet jeśli mogłyby zawie-

⁷ J. Boltem, *Interkulturowa kompetencja*, Poznań 2006.

rać elementy szkoleń z zakresu asertywności, mogą jedynie zaznaczyć istnienie takich granic, zwrócić uwagę na fakt, że w ogóle takie granice istnieją. Dopiero jednak realne sytuacje, gdy uczestnicy poznają obszary i doświadczą sytuacji, w których stawianie własnych granic może stać się trudnością, pozwala na poznanie samego siebie. Idzie więc po pierwsze o uświadomienie różnic kulturowych, a po drugie o uświadomienie istnienia granic adaptacji kulturowej. Wyznaczenie tychże granic jest chyba najtrudniejszym elementem i co więcej, nigdy nie jest ostateczne. Bo w zależności od momentu, w jakim znajduje się podmiot w swojej indywidualnej biografii, jego zdolności adaptacyjne będą się także modyfikowały. Konieczne jest więc niestety uznanie tego, że tolerancja ma granice, gotowość akulturacji nie jest nieograniczona, że funkcjonujemy w świecie indywidualnych preferencji, w które nie każda kulturowa odmienność musi się wpisywać pozytywnie.

Warto jeszcze w tym kontekście wspomnieć o jednym dodatkowym aspekcie przekraczania kulturowych granic, mianowicie o zmienianiu stereotypów społecznych, zwłaszcza etnicznych (ale także tych bardziej złożonych, np. etniczno-zawodowych: łączących daną nację lub grupę etniczną z wykonywaniem określonego zawodu). Zrozumienie siebie i swojej tożsamości poprzez konfrontację z odmiennością bywa w tym przypadku bolesne: okazuje się bowiem, że bez stereotypów trudno byłoby nam funkcjonować w sensowny poznawczo sposób.



POLSKA I POLACY W OPINII IMIGRANTÓW A WSKAZANIA DLA EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Edukacja międzykulturowa w oglądzie socjologa

Za wyjściową definicję dla rozważań o edukacji międzykulturowej uważam stwierdzenie Nikitorowicza, który pisze, że edukacja międzykulturowa promuje „(...) paradygmat „współistnienia”, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji”¹. Eksplicite też autor ów formułuje tezę, że „w takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godności i uznania”². Bardzo silnie jest w tych uwagach ukazana perspektywa indywidualizująca, traktująca jednostkę nie tylko jako przedmiot, ale też jednocześnie podmiot procesu edukacyjnego.

Podobne wątki można znaleźć u Grzybowski: „Oparta o ideologię międzykulturowości edukacja stanowi swoisty model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawionej na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur oraz poszczególnych osób kultury te tworzących. Jej istotną cechą stało się otwarcie na Innych/Obcych i ich problemy. (...) Skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków. Na uwagę zasługuje, że u podstaw koncepcji integracji nie spoczywa tu jawny czy ukryty program dominacji którejkolwiek z grup”³.

Takie rozumienie można odczytać wręcz jako wzorcowe przełożenie postmodernizmu na wytyczne edukacyjne. Zwłaszcza, że dla tych badaczy problematyki edukacji międzykulturowej zawsze ważną kategorią była tożsamość rozumiana jako projekt⁴. W tym przypadku związek z postmodernizmem jest o tyle specyficzny, że ogólnie każda

¹ J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, s. 17.

² *Tamże*. Podkreślić jednak należy, że ta uwaga nie jest odniesiona do wzorców osobowych i wiedzy.

³ P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków 2008, s. 60.

⁴ Por.: L. M. Alcoff, *Introduction: Identities: Modern and Postmodern*, w: L. M. Alcoff, E. Mendieta (red.), *Identities. Race, Class, Gender and Nationality*, Oxford 2003, s. 1–8; Z. Bauman, *Identity – Then, Now, what For?* „Polish Sociological Review” 1998, Nr 3 (123), s. 205–216; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

pedagogika wprowadzając kategorię tożsamości (jako odpowiednika, czy też elementu osobowości) musi traktować ją jako zjawisko kształtowane w działaniach edukacyjnych, a zatem odnoszone do jakiegoś projektu.

Należy więc powtórzyć za Grzybowski, iż w przypadku edukacji międzykulturowej „(...) podstawową kategorię operacyjną stanowi właściwa postmodernizmowi nieredukowalna różnica, dotycząca odmienności istniejących zarówno pomiędzy grupami większościowymi i mniejszościowymi, jak i w ogóle między ludźmi (...)”⁵. Konstruowanie i znoszenie różnicy to centralny problem tożsamościowy w postmodernizmie⁶ i edukacji międzykulturowej⁷.

Doświadczenia z radzeniem sobie z różnicą są różne. Wszyscy badacze wychodzą z określonych języków własnych dyscyplin, a praktyki językowe są praktykami władzy – co wiadomo zarówno z teorii dyskursu⁸, jak i etnograficznych opisów tego rodzaju praktyk⁹. Dlatego też, z perspektywy socjologicznej, bardzo aktualne są uwagi Szukdlarka, że edukacja międzykulturowa może przekształcić się w „(...) tworzenie wspólnot łączących dwie kultury (...) przeciw trzeciej kulturze”¹⁰ lub „apelowanie do tolerancji dla kulturowej odmienności może być przez kultury zdominowane postrzegane jako przemieszczona forma marginalizacji”¹¹. Kluczowym momentem owego przejścia jest kolejna postmodernistyczna kategoria – „Trzecia”. Tak oto opisuje jej znaczenie Nikitorowicz: „Integracja, do której ma zmierzać komunikacja międzykulturowa jest widziana jako proces budowania ponadkulturowego piętra komunikacji, tworzonego w związku z interakcjami osób i grup zakorzenionych w odmiennych kulturach. „Trzecia kultura” tworzy się w wyniku spotkania dwóch istniejących, które nie rywalizują i nie próbują się dopasować, osiągnąć unifikację kosztem zatarcia indywidualnych różnic. Ułatwia kontakt ludzi różnych kultur w jednej, wspólnej przestrzeni — instytucji, terytorium lub w wielonarodowym państwie”¹².

Istotę „Trzeciej” – funkcji autorytarnej w dyskursie – wskazuje Crapanzano: „W każdym dialogu, konwersacji czy wymianie zawsze zawiera się odwołanie do złożonej, stabilizującej instancji, która autoryzuje konkretny kod językowy, gramatykę, zbiór konwencji komunikatywnych, podział władzy między interlokutorami, kryteria intra-

⁵ P. Grzybowski, *dz. cyt.*, s. 60.

⁶ A. Gupta, J. Ferguson, *Beyond 'Culture': Space, Identity and the Politics of Difference*, w: A. Gupta, J. Ferguson (red.), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*, Durham 1997, s. 33–51.

⁷ T. Szukdlarek, *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn-Warszawa 2004, s. 31–40.

⁸ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977.

⁹ V. Crapanzano, *Kryzys postmodernistyczny: dyskurs, parodia, pamięć*, w: M. Buchowski (red.), *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*, Warszawa 1999, s. 160–179.

¹⁰ T. Szukdlarek, *dz. cyt.*, s. 38–39.

¹¹ *Tamże*, s. 39.

¹² J. Nikitorowicz, *dz. cyt.*, s. 24.

inter-, czy poza-tekstualnej relewancji i odpowiednich strategii interpretacyjnych. Jest to, by posłużyć się pojęciem technicznym, funkcja metapragmatyczna, bowiem określa ona sposób, w jaki komunikacja określa samą siebie, swoich uczestników, kontekst i możliwe interpretacje”¹³.

Trzecia kultura może być więc nową kulturą opresji, jak opisany przez Smolicza monizm hybrydalny – sytuacja, gdy z wielu kultur tworzy się nadkultura wspólnej komunikacji. Niezależnie od intencji pedagogów, mających wszak zapominanego prekursora w Domenachu¹⁴, praktyka edukacyjna może być wystawiona na prostą alternatywę wyboru między nową, miękką dominacją trzeciej kultury a obcym, chyba zinstytucjonalizowanej edukacji idei *confluent education*¹⁵.

Badania imigrantów a edukacja międzykulturowa

Stawiając sprawę radykalnie, realizacja podmiotowości imigrantów (a właściwie dzieci imigrantów), wprowadzenie reguł dialogu międzykulturowego i unikanie dominacyjnej narracji powinno zacząć się już w momencie budowania własnej tożsamości grupy dominującej. Jeżeli chcemy prowadzić dialog musimy przepracować informacje, które docierają do nas od mieszkających z nami imigrantów¹⁶.

Dane, do których będę się odwoływał, nie mają charakteru kompletnego, w tym sensie, że nie dają nam – to jest badaczom i społeczeństwu polskiemu – pełnego obrazu tego, jak cudzoziemcy przybywający do Polski i tu mieszkający postrzegają ten kraj i jego mieszkańców. Badania jakościowe, jakie zostały wykonane, jedynie diagnozują, czy też nazywają pewne problemy, nie informując jak są one powszechne.

Z drugiej strony relatywnie duży zakres badań (68 wywiadów wśród imigrantów z Zachodu oraz Ukrainy, mieszkających zarówno w Warszawie, jak i na Podkarpaciu) pozwala przypuszczać, że pewne wątki powtarzające się w wielu wypowiedziach nie mają charakteru przypadkowego – w terminologii teorii ugruntowanej, można powiedzieć, że pewne zjawiska dają się opisać na podstawie próby nasyczonej.

Najpierw kilka uwag o samych imigrantach. Bardzo ważną kategorią w rozumieniu procesu przystosowania się imigranta do nowego środowiska społecznego jest kategoria oswajania. Oswajanie obcości – obcości etnicznej – jest w pewnej mierze demontażem granic etnicznych. W sytuacji imigracji nie jest to jednak demontaż zbiorowo zorganizowany, lecz raczej próba zlikwidowania owej granicy na użytek indywidualny, stąd zjawisko to pozostawało też trochę poza obszarem badań Bartha¹⁷. Tak, jak oswajanie

¹³ V. Crapanzano, *dz. cyt.*, s. 164.

¹⁴ J.-M. Domenach, *Europa: wyzwanie dla kultury*, Warszawa 1992.

¹⁵ Por.: A. Wyka, *Przedmowa*, w: F. Capra, *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987.

¹⁶ W tej części opracowania wykorzystuję wywiady z własnego projektu badawczego I H02E 012 30 *Swojskość i obcość jako kategorie konstruuujące rzeczywistość kulturową we współczesnej Polsce*, realizowanego w latach 2006–2007.

¹⁷ Autor ów uważał, że jest to proces w ogóle nieistotny dla utrzymywania się granic etnicznych, gdyż istnieją one niezależnie od zjawiska „osmozy”, czyli przenikania przez nie osób a nawet grup.

raczej nie prowadzi do swojskości, tak samo nie likwiduje ono zapewne tych granic całkowicie. Przynajmniej na razie nie ma danych empirycznych dokumentujących takie zjawisko. Takie ujęcie procesu osvajania pokazuje jednak, że sprawa przejścia owej granicy nie jest taka prosta. Nawet, jeżeli ów proces nie likwiduje granic grupowych w ogóle, to właśnie z perspektywy emicznej – imigrantów, czy mniejszości narodowej są one w wyniku oswojenia postrzegane jako względne, płynne. Stan ów trwa tak długo, aż osvajanie nie przerodzi się w pełną asymilację. A że nie jest to zjawisko częste, we współczesnym świecie może to być stan permanentny. Taka perspektywa powoduje, że przedstawione wizje Polaków i Polski analizowane są właśnie z perspektywy zdolności do oswojenia obcości.

Obrazy Polski i Polaków

Przedstawienie wyników badań rozpoczynają pozytywnie stereotypy, jakich używają imigranci. Badani mają przede wszystkim bardzo zbieżny obraz Polaków. Polacy są przede wszystkim życzliwi i pomocni. Podkreślana jest gotowość Polaków do niesienia pomocy – dodać trzeba, że wykraczająca poza wcześniejsze doświadczenia imigrantów czy we własnym kraju, czy też w innych miejscach pobytu. Cechy te (częściowo łączne) wskazane zostały przez dwukrotnie więcej osób, niż następne w kolejności.

Zauważyć należy, że w zamian zanika polska gościnność. Jest ona wspomniana, ale – co znamienne – w odniesieniu do kontaktów z Polakami z początku lat 90., czy też jeszcze wcześniejszych. Współczesne doświadczenia imigrantów ukraińskich natomiast odkrywają regułę, że „nie należy do nich przychodzić w gości bez zaproszenia”. Wnioskować zatem można, że życzliwość Polaków w ostatnich latach „przemieściła się” ze sfery ściśle prywatnej (domu) do bardziej upublicznionej – relacji sąsiedzkich, zawodowych, czy nawet ogólnie rozumianej uprzejmości. Z sześciu wyróżnionych kategorii ocen o charakterze pozytywnym, wskazanych przez co najmniej 3 osoby, także pozytywna ocena zachowań w urzędach oraz w pracy (zarówno pracowników, jak i pracodawców) potwierdzałyby ów obraz polskiej życzliwości.

Rzadziej wskazywane cechy Polaków to otwartość oraz przyjacielskość. Łącznie ilość wskazań na te cechy jest podobna do tych, które dotyczyły życzliwości, jednak są one używane bardziej do opisu konkretnych środowisk, czy kategorii osób (w Warszawie, młodzi Polacy, znajomi). Nie mają więc one takiej siły stereotypu jak cechy poprzednie, są jednak istotne, gdyż również przekraczają granice różnic etnicznych. Oznacza to, że te cechy ujawniają się osobom różnie ułożonym w polskim społeczeństwie.

Ostatnią kategorią ocen pozytywnych, która zyskała znaczącą liczbę wskazań, jest pozytywny stosunek do cudzoziemców. W większości wypadków sprowadza się to do opinii imigrantów ukraińskich¹⁸, że są oni dobrze przyjmowani przez Polaków – po prawdzie zaś lepiej, niż osoby te spodziewały się przed przyjazdem do Polski, lub lepiej

F. Barth, *Introduction*, w: F. Barth (red.), *Ethnic Groups and Boundaries*, Oslo 1969, s. 21.

¹⁸ W jednym przypadku jest to opinia Amerykanki o sympatii Polaków do swojego narodu.

dziś niż kilka lat temu. Ta zatem cecha oddaje przede wszystkim sytuację tej grupy badanych (niezależnie od sposobu osuwajania obcości). Imigranci ukraińscy dostrzegają to, co dla innych imigrantów jest przyjmowane jako oczywiste, lub nieistotne. Ujawniają w ten sposób czynnik, który jest znaczący w ich funkcjonowaniu w polskim otoczeniu. Problem stosunku Polaków do Ukraińców (a zapewne też do wszystkich wschodnich sąsiadów) ma znaczenie w życiu tych imigrantów, w ich osuwaniu polskości i integracji w nowym środowisku.

Oceny Polski lub konkretnej miejscowości jako miejsca zamieszkania są bardziej zdwersyfikowane. Widoczne różnice w postrzeganiu miejsc dotyczą przede wszystkim kraju pochodzenia imigrantów. Tylko imigranci ukraińscy zwracają uwagę na takie cechy jak dobre warunki materialne i cywilizacyjne (najczęściej wskazywane), czystość i porządek, bezpieczeństwo. Oni też w zdecydowanej większości podnoszą argument atrakcyjnej pracy. Mają przy tym większą skłonność do przypisywania tych cech ogólnie Polsce, niż inni cudzoziemcy, choć generalnie wypowiedzi na ten temat budowane są na konkretnych doświadczeniach w miejscu zamieszkania.

W opinii Ukraińców pozytywny obraz Warszawy, Rzeszowa lub Polski budowany jest ogólnie na walorach cywilizacyjno-gospodarczych. Te różne cechy stanowią bowiem logicznie zwarty wizerunek kraju i miejscowości, czasem w domyśle, a często w wypowiedziach kontrastujący z doświadczeniem życia na Ukrainie: „Najbardziej podoba mi to, że w Polsce na ulicach jest czysto, nie ma tego śmiecia, jak u nas. Ukraina – to jest szare państwo, a Polska – kolorowe domy, wszyscy piękni, wiele zieleni na ulicach”.

Zupełnie inaczej wygląda obraz Polski w opinii imigrantów z Zachodu. Tutaj właśnie występuje zasadnicze zróżnicowanie, a nawet zindywidualizowanie ocen – osiem cech wskazanych zostało tylko przez jedną osobę. Największa zgodność wstępuje w podkreślaniu walorów środowiska, o którym mówi większość tych rozmówców. Najczęściej jednak wypowiedzi te dotyczą konkretnie Warszawy: jako środowisko życia jest ona w tych opiniach normalnym, współczesnym miastem, odpowiadającym potrzebom tych imigrantów: „Myślę, że Warszawa jest naprawdę inna niż większość miast w Polsce. Poza tym lubię mieszkać w Warszawie, ponieważ tu jest wysoki standard życia: jest to duże miasto z dobrą komunikacją, jest się blisko międzynarodowego lotniska”¹⁹.

Rzadziej jako wartość podawano szybki rozwój cywilizacyjny (widziany przede wszystkim w Warszawie), kulturę polską, historię (lokalną), europejskość, drogi, klimat, krajobraz, egzotykę, styl życia. Zauważyć należy, że rozwój cywilizacyjny i zachodni charakter środowiska warszawskiego, to opis cech naszego kraju podobnych do tych, które uznane zostały za pozytywne przez Ukraińców. Widać jednak nieco inną perspektywę wyjściową: to, co dla Ukraińców już jest Zachodem, to dla innych imigrantów staje się dopiero nim, lub jest w wąskim (przeźrzeniu) zakresie.

¹⁹ Pozytywna ocena Rzeszowa opiera się na zasadzie kontestacji tych samych elementów środowiska wielkomiejskiego: „W dużym mieście mógłbym zostać na przykład na tydzień lub miesiąc, ale nie mógłbym tam mieszkać na stałe. (...) Wolę na przykład Rzeszów z jego bardzo miłym historycznym centrum”.

W jednym przypadku pojawia się ciekawe zjawisko szybkiego, zamierzonego i głębokiego oswajania środowiska: „Myślę, że Warszawa ma swój własny urok. Myślę, że ma wiele interesujących części, które nie są znanymi atrakcjami turystycznymi, lecz są bardzo interesujące (...). Tam gdzie kupiłam mieszkanie, na ulicy Chłodnej, to jest w budynku, który był częścią dawnego getta żydowskiego. I zaczęłam się uczyć o tym, nieco więcej o historii getta i to jest naprawdę interesująca część tam dookoła (...). To jest coś zupełnie innego być w sąsiedztwie tego rodzaju historii. To jest interesujące”.

Jest to reterytorializacja nowego środowiska *a rebour*. Zamiast nadawania przestrzeni nowych znaczeń i wartości²⁰, odkrywane są i przyswajane elementy dawnej historii miejsca. Nie jest to klasyczny przykład asymilacji, gdyż symbole i znaczenia przypisane tej przestrzeni nie są kreowane w interakcjach z bezpośrednim, lokalnym polem społecznym. Owo „sąsiedztwo” jest historyczne, do pewnego stopnia wykreowane (podobnie jak reterytorializacja), lecz wynika z chęci dopasowania się do terytorium, nie zaś wyłącznie z dopasowywania terytorium do siebie.

Dla imigrantów z Zachodu walorem jest podobieństwo środowiska warszawskiego do innych, znanych im miast zachodnich. Pojawia się też postawa, kiedy to obywatel Stanów Zjednoczonych podejmuje działania przeciwko zmianom architektonicznym szkodzącym wartości historycznej zamieszkiwanej przez niego kamienicy. Tu również następuje swoiste ideologiczne przejęcie lokalnej symboliki.

Imigranci ukraińscy najczęściej odwołują się do przedstawionego wizerunku Polski jako kraju rozwiniętego gospodarczo i cywilizacyjnie. Pojawia się jednak pewien nowy element, odnoszący się do Podkarpacia. Jest to fizyczna bliskość Rzeszowa i Przemyśla z miejscami pochodzenia imigrantów: „(...) przecież tak bliźniutko mam do domu, pan sobie nie wyobraża, jak tam stoję u dziadka [na Ukrainie – DW] na górcie, to Przemyśl widzę, a dostać się do niego to jest taki ból, że (...). Wie pan, kiedyś to Przemyśl, jak babcia z dziadkiem opowiadali, zawsze się nasłuchiłam, bo oni w Paramyślu, siadali na wóz i jechali do Paramyśla. Dlatego to dla mnie było, nie wiem, to strasznie blisko, jak oni wozem, bo to Nowosiółki, chyba tam są słupki powbijane, tam jest strefa graniczna”. „A tu jest blisko, bliźniutko. (...) W sześć godzin ja jestem w domu”.

Nie jest to właściwość często wskazywana przez badanych, jednak szczególnie doceniania jest przez nieliczną grupę respondentów, osoby, które wchodzą łatwo w polskie środowisko, jednak wartości przez nie przywoływane w odniesieniu do nowego miejsca często wiążą się z rodziną, która tu mieszka, obecnością Ukraińców i kultury ukraińskiej. Obiektywnie osoby te wydają się bardziej związane z polskością i lokalną społecznością (przy tym bardzo silnie wchodzą w tą społeczność ich dzieci), nie przekłada się to jednak na deklaracje oswojenia polskość – problem ten jest poza horyzontem tego, co dla badanych istotne.

Negatywne opinie o Polakach i Polsce mogą być analogicznie potraktowane jako wskaźniki procesu odwrotnego do oswajania obcości – budowania lub wzmacniania gra-

²⁰ Por.: A. Gupta, J. Ferguson, *dz. cyt.*

nic etnicznych przez imigrantów. Wywiadów z dominacją negatywnych ocen jest zdecydowanie mniej – jedenaście. Przy tak niewielkiej liczbie wywiadów trudno jest dokonać dogłębnej analizy. W tej grupie wyraźna jest jednak dysproporcja między Ukraińcami a innymi imigrantami, gdyż ci pierwsi stanowią prawie $\frac{3}{4}$ tej nielicznej kategorii.

Pełniejszym źródłem informacji może być zatem analiza treści ocen negatywnych. Przede wszystkim daje się zauważyć odmiennosc ocen negatywnych formułowanych przez Ukraińców i pozostałych cudzoziemców. Ogólnie jednak rozkład tych ocen Polaków i Polki jest odwrotny niż przy ocenach pozytywnych. Większa dywersyfikacja występuje w ocenach ludzi, niż miejsc. Różnorodność ocen negatywnych ludzi jest przy tym zbliżona do pozytywnych ocen miejsc, mimo że analizie poddano dwukrotnie mniej wywiadów. Oznacza to, że osoby reprezentujące negatywne postawy wobec obcości posługują się bardziej różnorodnymi środkami opisu. Natomiast ich oceny miejsc zamieszkania są bardzo oszczędne i jednocześnie niezróżnicowane. Większość tych ocen można sprowadzić do tego, że w Polsce osoby te czują się obco lub źle. Tylko dwóch rozmówców z Zachodu nakreśliło obszerniejszą analizę warunków w Polsce, które można określić „zacofaniem”: „Rzecz w tym, jak mówię, że podróżowałem po Meksyku – bieda, zacofanie i korupcja w społeczeństwie. I kiedy przybyłem do Polski – to samo – korupcja i, nie wiem jak to wytłumaczyć – sądzę, że słabość wspólnoty i brak inicjatywy... To nie w całej Polsce, ale mieszkam większość czasu tu, na Podkarpaciu [org. po polsku] i widzę, wiesz, że tu jest różnica... „zacofane” [org. po polsku], kompletny brak inwestycji... Czuję, że jestem w najgorszym z najgorszych miejsc”.

Jest to bardzo odmienna interpretacja polskich przemian, warto jednak zauważyć, że dokonana z innej perspektywy – innego miejsca w Polsce, niż przywoływane wyżej pochwały.

Generalnie jednak wszyscy niezadowoleni z Polski skupiają się na cechach Polaków. Ukraińcy są bardzo silnie skoncentrowani na relacjach polsko-ukraińskich i opisują Polaków przez pryzmat tego, jak ci traktują i oceniają badanych lub ich rodaków. Polacy zatem wykorzystują pracowników z Ukrainy, polscy urzędnicy (gorsi niż ukraińscy) często są uciążliwi szczególnie wobec Ukraińców (najczęściej wskazywane). Ogólnie stosunek Polaków do Ukraińców jest negatywny. Konkretnie widoczne jest to w podnoszeniu przez nich historycznych zaszłości, w obojętności i braku pomocy, jawnej wrogości i posługiwaniu się stereotypami, czy wreszcie traktowaniu imigrantów ukraińskich jak śmiecie, jak trzeci gatunek ludzi, czy poniżaniu²¹. Zupełnie na marginesie opisu Polaków znajdują się „typowe” cechy jednostek: pijaństwo, chytryść, nietolerancja. Właściwie opis ten kreśli najsilniej samopoczucie ukraińskich imigrantów z dołu społecznej hierarchii, na którym skupia się to, co w relacjach polsko-ukraińskich jest obecnie spychane na dalszy plan, lecz wciąż obecne: nienawiść, poczucie wyższości ze strony polskiej, pamięć konfliktowej historii. To tym ludziom pokazywana jest gorsza twarz Polaków, czy wobec nich rozliczana jest polsko-ukraińska przeszłość. Precyzyjniej ujmując ten problem – to ci badani wyraźniej widzą ową gorszą twarz i bardziej czują się rozliczani.

²¹ Niestety, do większości tych ocen dodawane są konkretne przykłady.

Każdy respondent ukraiński doświadczył jakiejś nieprzyjemnej sytuacji w Polsce. Większość je zbagatelizowała, inaczej niż opisywani rozmówcy. W dużej mierze jest to skutek doświadczenia niskiego statusu społecznego tych osób.

Czy przekłada się to na poczucie ukraińskości, w taki sposób, jak ma to miejsce w znanych w literaturze procesach budowania granic etnicznych? Chyba tylko częściowo – wtedy, gdy oceny takie wiążą się z wyraźną etniczną identyfikacją. Część z tych wywiadów ujawnia taką sytuację, odpowiadającą procesowi budowania granic etnicznych na imigracji – wzrastaniu poczucia swojej odrębności od obcego otoczenia i poprzez niechęć wobec niego zwracanie się ku własnej kulturze i etniczności. Jednak większość tych wywiadów nie pasuje do takiego opisu. Dla tych osób proces ów jest raczej narzuconym granicy: „Mieszkam tu ... i zawsze się czuję niższa od was i tego nikt nie zabierze”. W warunkach przypisania do określonych grup etnicznych taką sytuację można byłoby określić jako etniczne etykietyzowanie²². Osoby te odczuwają społeczną stygmatyzację. Etniczny aspekt tej stygmatyzacji może wydawać się im nieco rozmyty, niejasny z racji „ponowoczesnych” zasad interpretowania świata, jakim ulegają. Z drugiej jednak strony, to właśnie kryterium etniczne – a precyzyjnie je ujmując: brak obywatelstwa państwa, w którym się przebywa i związanych z tym praw i przywilejów – określa sytuację społeczną tych osób.

Wracając do treści ocen negatywnych Polaków – dwa przypadki odstają od takiego skupienia się na wyłącznie polsko-ukraińskich relacjach. Według tych osób Polacy są nietolerancyjni w ogóle, nie tylko wobec Ukraińców. Oceny te komponują się z ocenami imigrantów z Zachodu. W ich wypowiedziach Polacy są uprzedzeni do innych osób, cechuje ich rasizm i pasywność społeczna. Dodać trzeba, że nietolerancja (homofobia) i rasizm to najczęściej wspomniane negatywne cechy Polaków także przez innych imigrantów z Zachodu (nawet tych o ogólnie pozytywnej postawie wobec polskości). Może to być następstwo kontrastu ogólnych cech polskiego społeczeństwa w porównaniu z innymi krajami Zachodu²³.

Bliskość i odległość kulturowa Polski

Analiza wszystkich tych wywiadów, w których badani często odnoszą się do polskich kontekstów lub podkreślają bliskość kulturową, prowadzi jednak do innych interesujących spostrzeżeń. Jest to w obu przypadkach 1/3 wszystkich rozmówców. Wśród osób często przywołujących polskie konteksty dominują bowiem jednoznacznie imigranci z Zachodu – stanowią oni ponad 2/3 tej kategorii. Pierwszy ogląd tego zjawiska każe podważyć zasadność traktowania ilości odwołań do polskich kontekstów jako kryterium

²² M. Banton, *Modelling ethnic and national relations*, Ethnic and Racial Studies, Vol. XVII, Nr 1, London 1994, s. 1–19.

²³ Warto tu przytoczyć spostrzeżenie jednego z respondentów: „W porównaniu z Francją, czy Paryżem, ludzie żyją wolniej w Warszawie i nie ma takiego zróżnicowania... Idę [tu] ulicą, widzę czarnego faceta i mówię mu „cześć”. Gdybym pozdrawiał każdego czarnego faceta w Paryżu, pomyśleliby, że jestem nienormalny”.

kompetencji kulturowej. Wszak to, że imigranci tak często przywołują różne aspekty polskości może być następstwem tego, że jawi się im ona właśnie jako coś zauważalnego – nie-swojskiego. Zwłaszcza, że w tej kategorii niezbyt liczna jest grupa osób związana na stałe z Polską ponad 10 lat, zaś prawie połowa mieszka w Polsce 3 lata lub krócej. Długość pobytu w danym kraju nie jest jednak kryterium ani wskaźnikiem kompetencji kulturowej. Szukając obiektywnych kryteriów owej kompetencji można natomiast odwołać się do kompetencji językowej. Okazuje się, że większość tych „zachodnich” respondentów udzielało wywiadu po polsku. Pozostali, mimo że rozmawiali po angielsku, deklarowali znajomość języka polskiego, choć w dwóch wypadkach była ona bardzo słaba. Tworzy to wyraźny kontrast z pozostałymi wywiadami z zachodnimi imigrantami prowadzonymi przede wszystkim w języku angielskim (poza trzema osobami).

Tak naprawdę intrygujące jest to, że w kategorii imigrantów często odnoszących się do polskich kontekstów (zarówno Ukraińców, jak i pozostałych narodowości), skupiają się osoby o najsilniej subiektywnie wypracowanych koncepcjach oswojenia, zbliżenia się do polskości. Osiem osób deklaruje przy tym częściową konwersję narodową. Wyraża się ona w identyfikacji: „Teraz jestem Polką... jak uzyskam obywatelstwo przestanę jeździć na Ukrainę. Naprawdę się „opolaczyłam”. Czasami to utożsamienie jest jedynie częściowe: „I zdecydowanie nie twierdzę „Och, myślę, że jestem Polakiem” tylko dlatego, że mieszkam w Polsce. Ale to jest mój dom, jestem tu prawie trzy lata”. Może się ono wiązać z silnym doświadczeniem kulturowej ambiwalencji: „Przypadkowo urodziłem się w Niemczech, teraz jestem w Polsce. Czasami raczej chyba czuję się Polakiem niż Niemcem, jeśli chodzi o te pewne rzeczy... jak dzieci śpiewają takie piosenki dla dzieci, no i taki stary Polak, może nawet pan tutaj, tam zaraz jakąś szufladkę otworzysz, takie skojarzenia tam z dzieciństwa. No ja mogę to wiedzieć, że są takie piosenki i że tutaj no tak, też takie skojarzenia, ale ja tam nic nie czuję po prostu. Ja mogę rozumieć, że tak jest, bo u mnie jest tak jak słyszę niemieckie piosenki ze szkoły. Bo po prostu to też pamiętam jakoś tam, takie uczucia, emocje i tak dalej. Więc pod tym względem jest po prostu niemożliwe czuć się... no, Polakiem w takim sensie”.

Kolejne osoby z tej kategorii silnie identyfikują się z miejscem zamieszkania – Warszawą, Rzeszowem (Warszawiak, „patriota rzeszowski”). Bywają też przypadki, że konwersja nie jest deklarowana, lecz wydaje się być w procesie: „No właśnie, bo czasami przejeżdżam i nie mogę po ukraińsku powiedzieć, już, ja już myślę po polsku, jeżeli mam coś, myślę po polsku, nie wiem czy to dobrze, czy to źle [śmiech], ale jak długo, czasami zapominam rzeczy, jak mówię matce, że dopiero w tym, czy w tym, to w „łodówce” to powiedz. No, no także chyba jestem za długo. Ja, ja już nie wiem [śmiech] ja już tak namieszałam w życiu, że już nie wiem, jeżeli chodzi o narodowość...”.

Wszystkie te cechy i różnorodne wypowiedzi badanych podkreślają, że stopień oswojenia obcości jest w tych przypadkach wysoki – czyli nieprzeciętny w badanej próbie. Deklaracje konwersji – których aż 5 ujawnia się w ośmioosobowej kategorii łączącej wysoką kompetencję kulturową i poczucie bliskości – wskazują, że połączenie tych cech najsilniej określa zaawansowanie procesu oswojenia.

Wywiady, których wspólną cechą jest poczucie bliskości wobec polskości (niezależnie od tego, jak często przywoływane są w nich polskie konteksty) nie wyróżniają się żadną szczególną cechą społeczną. Pewną specyfikę zauważyć można najwyżej w przypadku wypowiedzi imigrantów ukraińskich zaliczonych do tej kategorii: z czternastu osób tylko troje nie pochodzi z Ukrainy Zachodniej. Pochodzenie z terenów wschodnich II Rzeczypospolitej jest zasobem kulturowym, który może być wykorzystany przez imigrantów do osvajania polskości. Te osoby częściej wspominają o dalekiej rodzinie posiadanej w Polsce i chociaż tylko w wyjątkowych przypadkach odgrywa ona pewną rolę w obecnym życiu imigrantów, to potwierdza się tu założenie, że obecność tych pamietanych związków z Polską znacząco pomaga imigrantom w nowych środowiskach.

Niezależnie od braku specyficznych cech osób deklarujących bliskość kulturową, jest ona logicznie związana z oswojeniem obcości²⁴. Warto więc przyjrzeć się, jakie treści kojarzone z polsnością uznawane są za bliskie przez badanych imigrantów. W deklaracjach bliskości dominują bardzo abstrakcyjne odniesienia: do mentalności i kultury w ogóle. Na tą popularność ogólnych cech składają się jednak przede wszystkim opinie imigrantów z Zachodu. Indywidualne wypowiedzi zaliczone do tych kategorii są bardzo specyficzne – na przykład: „Ja też czytałem o tym, że Polacy dostosowują się bardzo szybko. Też na przykład uczą się niemieckiego. Nie wiem jak teraz jest, ale tak kiedyś było, że prawie nie zauważał, że to jest Polak. On przyjeżdżał do Niemiec, uczył się niemieckiego i integrowali się. No wiadomo, to nie jest taki dystans”. „Poczułam się jak w domu, gdy ukradziono mi bagaż... Mieliśmy dużo spotkań na policji w związku z tym... Dokładnie to samo jak w Rumunii: taka sama biurokracja, tak samo dwudziestka ludzi, do których trzeba pójść i powiedzieć wszystko od początku”.

W zestawieniu ujawnia się jednak większa konwencjonalność opinii imigrantów z Zachodu w porównaniu z wypowiedziami Ukraińców. Tylko pojedyncze opinie wskazywały też język i bliskość terytorialną (Słowacy), styl życia i przynależność do kultury europejskiej²⁵. Natomiast opinie imigrantów ukraińskich cechuje bardziej precyzyjny sposób wskazywania podobieństw: oprócz mentalności pojawiają się uwagi o podobnym poczuciu żartu: „(...) to wszystko ja mogę wytłumaczyć swoim polskim kolegom... Jakiś sposób widzenia czy odbierania świata, czy żarty. Zwłaszcza żarty!” Oprócz bliskości kultury – bliskość religii, historii i obyczaju. Konkretyzuje się w tych właściwościach charakter zasobu kulturowego zachodnich Ukraińców. Bliskość języka i słowiańskość obu narodów to cechy, które pozwalają oswajać polsność wszystkim Ukraińcom (ale też Słowakom).

Jakie znacznie mają te różnice w opiniach imigrantów z Zachodu i Ukrainy? Wynikają one z prostej zasady, że za bliskie uznawane jest to, co najbardziej w opinii imigranta na taką ocenę zasługuje. Chcąc poradzić sobie w nowych warunkach korzysta

²⁴ Będąc opozycją do odmienności nie oznacza ona bowiem neutralnej bliskości w przestrzeni społecznej, lecz jest pewnego rodzaju deklaracją „nie-obcości”.

²⁵ Ta ostatnia cecha pojawia się jednak w nieuwzględnianych tu wypowiedziach (łącznie 4 razy) i jest specyficzna dla sposobu myślenia nowych Europejczyków.

się z takich zasobów, jakie są w danym momencie użyteczne. Jednocześnie bywają to opinie przemyślane, nie mechaniczne, gdyż np. Irlandczyk nie podkreśla podobieństwa wyznaniowego z Polską, lecz skupia się na doświadczanych podobieństwach funkcjonowania pewnych miejskich subkultur w Belfaście i Warszawie: „Mam na myśli taki rodzaj, Belfast pod tym względem jest bardzo podobny, facetów z ogolonymi głowami i w dresach... Byłem zdziwiony i wrażenie, jakie to spowodowało, kiedy tu przybyłem to było wrażenie, że jestem w Belfaście, ponieważ ten rodzaj ludzi jest tu bardzo podobny”.

Bogactwo zasobów kulturowych w oswojaniu obcości na pewno pomaga w tym procesie, dlatego prawie połowa osób dostrzegających bliskość polskości pochodzi z Ukrainy Zachodniej. Nic nie wskazuje jednak na to, że wiąże się to z przyspieszeniem tego procesu, gdyż imigranci zachodni, deklarujący bliskość kulturową przebywają wyraźnie krócej w Polsce, niż ci z Zachodniej Ukrainy. Również większość imigrantów z tych terenów Ukrainy nie odczuwa szczególnej bliskości z polską kulturą. Tego typu cechy kulturowe imigrantów funkcjonują więc raczej jako czynnik znoszący bariery obcości, lecz tylko wtedy, kiedy jednostka podejmuje się przekroczenia lub osłabienia granicy etnicznej. Nie działają na zasadzie *deus ex machina*, nie są też katalizatorem przyspieszającym proces oswojania. Zasób kulturowy oznacza tu przede wszystkim określony potencjał, który w ów proces może być zaangażowany.

Drugim biegunem postrzegania polskości, przeciwstawnym opisanym wyżej kategoriom, jest niska kompetencja kulturowa²⁶ i poczucie kulturowej odmienności. Odczucie bliskości kulturowej u osób negatywnie nastawionych do polskości wiąże się w jednym przypadku z polskim pochodzeniem. Osoba ta zaczyna odczuwać obcość polskości pomimo wcześniejszej polskiej identyfikacji etnicznej. W procesie konstruowania nowej granicy etnicznej polskość jest osłabiana, czy spychana na drugi plan tożsamościowy²⁷. Jest to skutek zmiany środowiska. W środowisku rodzinnym polskiej mniejszości na Ukrainie, w otoczeniu kultury ukraińskiej, przypuszczać można, że ta ostatnia wydawała się bardziej obca. Dopiero pobyt w Polsce uświadomił tej osobie, jak silne są jej związki z tą kulturą.

Inny przypadek łączenia negatywnej opinii o Polsce z poczuciem bliskości kulturowej dotyczy zaś sytuacji, gdy podobieństwa z własnym krajem wydają się nieatrakcyjne: „A rozczarowało?... No tak prawdę powiedzieć nic. Polska się nie odróżnia od Słowakii. Żeby tak tu coś było, a u nas nie było to nie. Na jedne noge to jest [śmiech]”.

Jedna trzecia badanych podkreślała przede wszystkim odmienną własną i polską kulturę. Częściej są to cudzoziemcy z Zachodu (podobnie jak w kategorii dużej kompetencji kulturowej). Co więcej, ta dominacja wynika z istnienia kategorii osób dostrzegających różnice kulturowe i często odwołujących się do polskich kontekstów, do której zalicza się 6 imigrantów z krajów zachodnich. Są to ludzie o dużej kompetencji

²⁶ W przypadku tej cechy brak jest znaczących związków tych wywiadów z innymi wyróżnionymi w analizach właściwościami, dlatego ich analiza jest pominięta.

²⁷ W grupie 12 osób deklarujących różny stopień konwersji lub bivalencji narodowej dotyczy to dwóch imigrantek z Ukrainy.

kulturowej „wzmacnianej” zawodowo – dziennikarz, tłumacz, lektorzy z doświadczeniem zawodowym, menadżerowie dużych firm zachodnich. Pozostała część osób podkreślających odmiennosc jest bardziej społecznie zróżnicowana, daje się jednak zauważyć to, że większość z nich (3/4) przebywa w Polsce relatywnie krótko – do 3 lat.

Znaczenie poczucia odmiennosci polskiej kultury daje się jednak zauważyć dopiero po uwzględnieniu treści wypowiedzi dotyczących postrzeganych różnic kulturowych. Po pierwsze, deklaracje bliskości czy odmiennosci kulturowej nie są wolne od wartościowania tych doświadczeń jako pozytywne lub negatywne. W przypadku bliskości dezaprobata dla takiego doświadczenia jest bardzo rzadka. W opisie różnic podział na tych, którzy cenią sobie to doświadczenie lub odczuwają je jednocześnie jako pewną niedogodność jest wyraźny i bardziej znaczący. Z 23 opisywanych tu osób jedynie 7 ocenia odczuwanie różnic jako doświadczenie pozytywne. Sześcioro to imigranci z Zachodu, czworo, poniżej 25 roku życia.

Postrzeganie odmiennosci kulturowych jest zróżnicowane, zapewne w efekcie indywidualnych doświadczeń, oraz niezależnie od ich oceny. Wyjątek stanowi język, któremu należy poświęcić kilka istotnych uwag, bowiem doświadczenia dotyczące języka polskiego są tak powszechne (29 osób zwraca uwagę na specyficzną rolę języka w oswojaniu polskości), że wydają się zdradzać pewne cechy tego aspektu polskiej kultury. Sama znajomość języka jest elementem kompetencji kulturowej i tak była uwzględniana wcześniej. Stosunek imigrantów do języka wykracza jednak poza jego techniczne, komunikacyjne znaczenie. Znajomość języka wydaje się być wejściem do polskiego społeczeństwa. Bywa to odczuwane ogólnie, lub w konkretnych sytuacjach, nawet mimowolnie: „Tyle, że ja nigdy nie odczuwam żadnej różnicy między mną a Polakami... Ale ja sobie radzę przez to, że mówię po polsku. Nie wiem jak to jest, gdy ktoś przyjedzie i marnie albo wcale nie mówi po polsku”. „Wcale nie mogę pamiętać tego słowa, ale kiedyś byłem w aptece i jak państwo słyszą, ja nie sądzę, że tak całkowicie bezbłędnie, ale jakoś mówię po polsku... I jak człowiek przez dłuższy czas, znaczy jak przez takich krótkich kontaktach czasami ludzie nie sądzą, że jestem obcokrajowcem. Jak byłem w aptece i chciałem o coś prosić i zupełnie pytałem o coś zupełnie nie tak. Po prostu popatrzyli mnie, na mnie, jakbym był jakimś szaleńcem, nie wiem. Chciałem prosić o nie wiem bandaż, a już nie pamiętam jaki, jaka to była pomyłka, ale to była pomyłka do jakiej żaden człowiek by nie dopuścił, żaden tutejszy i po prostu cała apteka patrzyła na mnie co?”.

Natomiast brak znajomości języka jest barierą w oswojaniu polskości przez imigranta, niezależnie od tego, jaką cechuje się perspektywą w ujmowaniu jej jako obcości: „Czy czuję się obco? Może tylko z powodu języka – to jest jedyna rzecz. Ponieważ muszę robić zakupy, a ludzie tu zwykle nie mówią po angielsku”. Wynika to zarówno z braku znajomości innych języków przez mieszkańców Polski, jak i postawy samych Polaków, uznających ten język za najlepszy sposób komunikacji nawet z obcokrajowcami. Dość liczne są sytuacje, które sugerują takie podejście społeczeństwa przyjmującego. Ilustracją tego zjawiska mogą być dwie wypowiedzi: „Zezłościło mnie to, że kierowca mówił coś do mnie i odpowiedziałam, że nie mówię po polsku, nie rozumiem.

Ale on stwierdził: „w porządku, coś tam rozumiesz”, bo powiedziałam mu „nie mówię po polsku” w języku polskim”. „No właśnie raz jechaliśmy z koleżanką i w metrze rozmawialiśmy po ukraińsku... No to jedna babcia wstała i powiedziała: „Przepraszam, ale ja nie rozumiem, w jakim języku wy mówicie?”. Ja jej powiedziałam, że po ukraińsku, to ona usiadła i nic już nie powiedziała. I nie wiem, czy to było dobrze, czy to było źle”.

Wypowiedzi imigrantów sugerują, że język jest najistotniejszą wartością rdzenną polskiego społeczeństwa (w rozumieniu proponowanym przez Smolicza²⁸), nie ma bowiem innej cechy tak silnie odczuwanej jako bariera w wejściu do społeczeństwa polskiego. Mimo to, Polakom daleko jest do lingwistycznego szowinizmu – przynajmniej w odniesieniu do imigrantów z Zachodu. W językowym aspekcie relacji społeczeństwo przyjmujące–imigranci bardzo wyraźne są podwójne standardy. Z uznaniem spotykają się wszelkie próby uczenia się języka polskiego przez osoby z krajów zachodnich „Ludzie się przyjaźni i jak raz spróbowałam mówić po polsku, tak jak umiem, wszyscy byli zachwyceni, że ktoś uczy się ich języka, i że to jest bardzo pozytywne”.

Imigranci ze Wschodu, co widoczne jest na przykładzie Ukraińców, muszą spełnić dużo wyższe wymagania. Pewne niedoskonałości językowe, składnia czy akcent uniemożliwiają tym osobom akces do wspólnoty kulturowej: „Spotkałam się z taką sytuacją, że osoba była gorzej potraktowana w sklepie tylko dlatego, że mówiła ze wschodnim akcentem. Dlatego staram się bardzo dobrze mówić, żeby [śmiej] nie było”. „Chciałabym, żeby jakby tego akcentu już nawet nie było... Jest coś takiego, że tutaj jak jest obcokrajowiec mówiący po polsku, ale on, no z Zachodu, on jest traktowany zupełnie w inny sposób”.

Pozostałe różnice kulturowe rządzą się już zasadą „punktu widzenia”. Co prawda dziewięć osób wskazało na różnice w mentalności własnej i polskiej, lecz inaczej niż w deklaracjach bliskości, taka charakterystyka jest zawsze uzupełniana o to, na czym wskazana różnica polega: na bierności, uprzedzeniu do innych, dystansie w kontaktach społecznych, przywiązaniu do historii, niewłaściwym rozumieniu honoru, otwartości, skłonności do świętowania, zaradności. Po tych przykładach widać, że częściej na mentalność zwracają uwagę ci, którzy widzą różnice kulturowe jako barierę w kontaktach z nowym otoczeniem. Jednak ogólnie to, co dla jednych stanowi problem, dla innych jest atrakcją. Najwyraźniej widać to w tej właściwości naszego kraju, która dostrzegana jest jedynie przez cudzoziemców z Zachodu – postkomunizm. Pozostawanie po wrogiej Zachodowi stronie żelaznej kurtyny uczyniło Polskę krajem egzotycznym. Polskie doświadczenia komunizmu i II wojny światowej przysparzają sympatii, lecz bywają też łączone z negatywnymi zjawiskami współczesności: „Polska, szczególnie ta część Polski była przykryta przez komunizm jak szklanką i kiedy przykrywka komunizmu została usunięta nic nowego się nie pojawiło”.

Inne aspekty polskich odmienności mogą być oceniane przez różne osoby zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Przede wszystkim jest to religijność: „Na Wielkanoc

²⁸ J. J. Smolicz, *Współkultury Australii*, Warszawa 1999.

wszystkie sklepy, każdy lokal, wszystko było tu zamknięte... Katolicyzm jest tu bardzo konkretny... z tego powodu lubię bardziej Polskę niż Włochy”. „Kiedy Papież wasz umarł, ja czułem się bardzo, bardzo obcy jakoś kompletnie. To mnie trochę paranoja jakiś. Ludzie płakali na ulicach, to jest dla mnie bardzo dziwne” oraz styl życia i obyczajowość: „Uwielbiam to, że Polacy kochają świętować, zawsze świętują i nie pracują. Więc świętujemy: długi weekend, nowe mieszkanie – żadnej pracy, świętujemy – trzy dni Bożego Narodzenia, to jest ogromne, po prostu wspaniałe”. „Byłam trochę zszokowana... widząc tylu ludzi „przesiadających na ulicach”, kupujących coś, czy robiących cokolwiek innego... Czuję, że Polska jest bardzo zamerykanizowana”. Oczywiście, przykłady pokazują, że w każdym przypadku wykorzystywane są inne cechy, czy elementy danego aspektu kultury. Oznacza to przede wszystkim, że osoby opisujące różnice kulturowe doświadczane w Polsce reprezentują po prostu różny stosunek do odmienności i obcości w ogóle. Dla jednych jest ona atrakcyjna, dla innych stanowi problem, barierę w relacjach społecznych.

Wnioski

Wśród imigrantów generalnie ujawnia się dyspozycja do pozytywnego traktowania Polaków i Polski. W większości zwracają oni uwagę na te cechy otoczenia, które pozwalają im indywidualnie oswoić nowe środowisko. Problemy, które pojawiają się w relacjach ze środowiskiem są zróżnicowane, co wynika także z pochodzenia kulturowego imigrantów (pochodzenie słowiańskie i niesłowiańskie; z krajów byłego ZSRR i z UE), jednak zawsze najsilniejszym katalizatorem negatywnych emocji i budowania barier kulturowych jest sytuacja społeczna imigranta. Brak sukcesu społecznego (w tym ekonomicznego) powoduje, że imigranci czują się marginalizowani w nowym środowisku, jednocześnie nie posiadając wsparcia we własnej kulturze/kraju.

Większa atrakcyjność Polski jako nowego miejsca do życia cechuje osoby przybywające z byłego ZSRR. Jednocześnie daje się zauważyć ich większą kompetencję kulturową w nowym środowisku, a także bardziej rozbudowane na tej podstawie poczucie bliskości. Niestety, właśnie w odniesieniu do tej grupy pojawia się więcej barier stawianych przez grupę dominującą. Znamienny jest tu przykład języka, kiedy to środowisko polskie stawia imigrantom słowiańskim większe wymagania odnośnie biegłości jego stosowania w kontaktach codziennych.

Problemem, który jest trudno uchwytty przy zaproponowanej metodologii, lecz widoczny w zebranych materiale, jest brak „treningu w wielokulturowości” w naszym społeczeństwie. Poprawne relacje tak naprawdę budowane są na warunkach proponowanych przez grupę dominującą. Oswojenie polskości, to często niewyróżnianie się w środowisku. Pojawiające się na obrzeżach wszystkich wypowiedzi uwagi na temat nietolerancji wskazują jako jej przyczynę brak faktycznego zróżnicowania kulturowego Polski. W społeczeństwie polskim brakuje jawnych wzorów reakcji na odmiennosc kulturową – to ona jest nieoswojona. Wydaje się, że to zjawisko powinno być przedmiotem podstawowej troski pedagogów na obecnym etapie przemian naszego społeczeństwa.

II. Polityka – prawo – standardy



Dorota Misiejuk

Integracja imigrantów w Europie i w Polsce – standardy i praktyki. Studium porównawcze w świetle dokumentów europejskich. Projekt MIPEX

Wprowadzenie

Nasze społeczeństwa ciągle się zmieniają, stają się coraz bardziej różnorodne. Niezależnie od pochodzenia każdego z nas, wszyscy budujemy wspólną przyszłość społeczności i krajów, które zamieszkujemy, oraz wnosimy swój wkład w ich życie gospodarcze, społeczne i publiczne. Ogromna mobilność oraz coraz powszechniejsze przekonanie o prawie do poszukiwania własnego szczęścia i rozwojowych szans w przestrzeni daleko szerszej niż tylko przestrzeń kraju pochodzenia, stymulowana zarówno powstawaniem wielkich międzynarodowych przedsięwzięć gospodarczych, czy projektów kulturowych, jak tworzenie Unii Europejskiej, ale także prawo do poszukiwania spokoju i godnego życia stymuluje jednostki do mobilności i tym samym stawia je w pozycji migrantów, którzy w nowym miejscu, w nowym kraju budują swoje życie. MIPEX to produkt projektu Outcomes for Policy Change, współfinansowanego przez Europejski Fundusz na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich¹. Projekt MIPEX jest prowadzony przez British Council oraz Migration Policy Group. Zrzesza 37 organizacji działających na poziomie krajowym, organizacje pozarządowe, fundacje, uniwersytety, instytucje badawcze oraz organy ds. równości, jak również biura British Council w 31 krajach Europy, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Powstały w tym projekcie Indeks Polityki Integracji może stanowić narzędzie oceny prowadzonej w danym państwie polityki integracji na tle innych państw, zarówno europejskich, jak i światowych. Do powstania indeksu przyczyniły się solidne badania oraz wiedza ekspercka wielu ludzi, którzy współpracowali przy tym projekcie. MIPEX daje nam okazję do uczenia się z osiągnięć innych krajów, jak również możliwość oceny wdrażania wspólnych standardów prawnych w naszym kraju. W ramach MIPEX ocenie poddano politykę integracji w 31 krajach w Europie i Ameryce Północnej. W oparciu o 148 wskaźników. Diagnozując sytuacje poprzez wskaźniki, diagnozowano obszary integracji. Wybrane obszary społecznego funkcjonowania, w których wymagana jest specjalna aktywność i uwzględnienie specyfiki potrzeb migrantów to: mobilność na rynku pracy, problem łączenia rodzin, udział w życiu politycznym, zagadnienie pobytu długoterminowego, dostępu do obywatelstwa oraz przeciwdziałania dyskryminacji. Po raz pierwszy w analizach MIPEX znalazła się edukacja jako prze-

¹ T. Huddleston, J. Nissen, E. Ni Chaoimh, E. White (red.), *Migrant Integration Policy Index III*, Bruxelles 2011.

strzeń integracji społecznej. Indeks prezentuje bogaty, wielowymiarowy obraz sytuacji imigrantów, ich szans na pełny udział w życiu społecznym oraz daje możliwość oceny zaangażowania poszczególnych rządów na rzecz integracji imigrantów. Ocena zarówno polityki, jak i stopnia jej wdrażania pozwala określić, w jakim stopniu wszyscy mieszkańcy mają zagwarantowane równe prawa, obowiązki i szanse.

Metodologia MIPEX

Celem projektu było skonstruowanie rozbudowanego narzędzia, które umożliwi ewaluację, porównanie oraz usprawnienie polityki integracji. Narzędzie to pozwala dogłębnie zbadać znaczenie wielu czynników, które mają wpływ na integrację migrantów. Uzyskane wyniki MIPEX można wykorzystać w celu analizy i oceny zmian polityki zarówno w przeszłości, jak i przyszłości. Można także, na podstawie uzyskanych wyników, planować politykę integracji migrantów na różnorodnych stopniach organizacji terytorialnej, począwszy od poziomu krajowego czy regionalnego, a na polityce globalnej kończąc. Działając na rzecz poprawy integracji wpływa się jednocześnie na poprawę wskaźników integracji w następnej edycji MIPEX. Porównanie tymi samymi wskaźnikami 31 krajów dało bardzo szeroki przegląd polityk integracji, odzwierciedlając jednocześnie zróżnicowane uwarunkowania krajowe.

Do analiz przyjęto zarówno kraje o tradycji krajów emigracyjnych, jak i kraje o tradycji krajów imigracji. Ameryka Północna w świadomości istnieje przede wszystkim jako kontynent imigracji, a Europa – jako kontynent emigracji. Niektóre kraje europejskie są wciąż tak postrzegane, w tym przede wszystkim wiele krajów Europy Środkowej oraz kraje bałtyckie. Sytuacja jednak uległa zmianie i obecnie wiele krajów europejskich zostało uznanych za kraje imigracyjne. W tej grupie znajdują się przede wszystkim kraje skandynawskie, kraje Europy Zachodniej oraz większość krajów Europy Południowej. Co roku przybywa do nich znaczna liczba osób, często większa niż liczba emigrantów. Dla niektórych krajów imigracja jest nowym zjawiskiem. Przykładem są tu przede wszystkim kraje Europy Południowej, a także Czechy, Finlandia oraz Irlandia.

Dla każdego z siedmiu obszarów polityki – w tym mobilności na rynku pracy, łączenia rodzin, edukacji, partycypacji politycznej, pobytu długoterminowego, dostępu do obywatelstwa oraz antydyskryminacji – MIPEX określa najwyższe europejskie i międzynarodowe standardy mające na celu zapewnienie równych praw, obowiązków oraz szans dla wszystkich mieszkańców. W programie prac Unii Europejskiej na lata 2010–2014 dotyczącym wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości czytamy: „Cel zakładający przyznanie wszystkim porównywalnych praw, obowiązków i możliwości stanowi sedno europejskiej współpracy w dziedzinie integracji”². Zgodnie z tym założeniem, wysokie standardy sformułowano w oparciu o konwencje Rady Europy oraz dyrektywy Unii Europejskiej. W przypadkach, gdzie obowiązują jedynie minimalne standardy, wykorzystywane są rekomendacje dotyczące polityki integracji dla całej Europy.

² Cyt. za: www.mipex.eu/abot (odczyt: 27.09.2011).

Indeks zawiera 148 wskaźników integracji migrantów. Zostały one opracowane tak, aby pozwolić na ocenę istniejących rozwiązań prawnych i polityk zgodnie z najwyższymi standardami, w oparciu o konsultacje z czołowymi ekspertami oraz instytucjami prowadzącymi badania porównawcze w danym obszarze polityki. Na wskaźnik polityki składa się pytanie z zakresu danego komponentu polityki w jednym z siedmiu obszarów. Na każde pytanie możliwe są trzy warianty odpowiedzi. Maksymalna liczba trzech punktów jest przyznawana, kiedy dana polityka osiąga najwyższy standard równego traktowania. Wynik dwóch punktów przyznawany jest, kiedy dane rozwiązanie stanowi połowiczne rozwiązanie na drodze do osiągnięcia najwyższych standardów, natomiast jeden punkt przyznaje się wówczas, gdy dana polityka jest najbardziej oddalona od najwyższych standardów. Liczba punktów 1 i 2 jest przyznawana w przypadkach, kiedy wprowadzono mniej restrykcyjne wersje dyrektyw UE lub z powodu nierzetelnego egzekwowania danej polityki w praktyce. W przypadku, kiedy kraj nie wprowadził żadnych polityk dotyczących danego wskaźnika, automatycznie przyznawany jest 1 punkt.

Wskaźniki dotyczące polityki integracji w zakresie mobilności na rynku pracy badały bezzwłoczny dostęp do rynku pracy, zarówno w sektorze prywatnym jak i publicznym. Badano możliwości i standardy samozatrudnienia, oraz istniejące formy pomocy migrantom na rynku pracy. W zakresie polityki łączenia rodzin brano pod uwagę przede wszystkim czas oraz dokumenty, jakich potrzebują migranci, aby uzyskać pozwolenia na skonsolidowanie własnych rodzin w kraju imigracji. Analizie poddane zostały też koszty tego procesu, strategie przyznawania praw i powody odrzucenia wniosków. Partycypacja polityczna jako standard integracji rozpatrywana była poprzez kategorie praw wyborczych, swobód politycznych oraz istniejących lub nie, w poszczególnych krajach na wielu szczeblach terytorialnej organizacji, polityk wdrożeniowych. Zagadnienie pobytu długoterminowego oraz uzyskanie obywatelstwa obserwowane było przez wskaźniki czasu oraz pewności statusu. Analizowano także warunki dotyczące języka i wymaganej prawem poszczególnych krajów integracji kulturowej i społecznej migrantów. Antydyskryminacyjna polityka mierzona była wskaźnikami definicyjnymi, poprzez wyznaczenie obszarów dyskryminacji uznawanych w danych państwach oraz istniejącymi procedurami, które przeciwdziałają temu zjawisku.

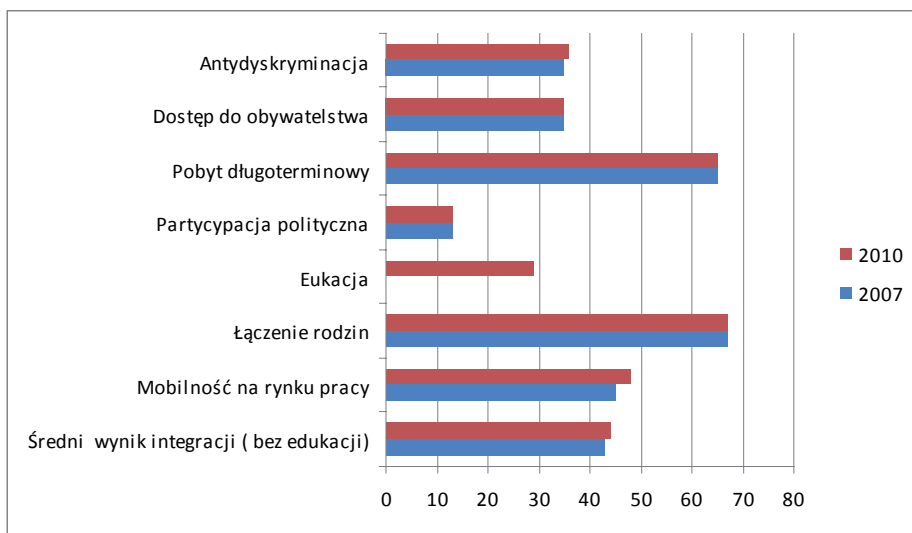
Edukacja, która jako obszar obserwacji procesów integracji migrantów, po raz pierwszy weszła w krąg zainteresowania MIPEX, diagnozowała sytuację poprzez obszary dostępności edukacji dla migrantów na wszystkich poziomach edukacji publicznej. Drugim (z czterech) obszarów była obserwacja zaspakajania specyficznych edukacyjnych potrzeb migrantów w zakresie pełnego uczestnictwa w edukacji i życiu publicznym kraju. Trzecim – obszar nowych możliwości, zarówno dla migrantów, jak i dla obywateli kraju, którzy są w bezpośrednim kontakcie z imigrantami, a więc nauczycieli czy rodziców. Tutaj analizowano zarówno uruchamianie procesów monitoringu segregacji, promowania integracji, jak i instrumentarium pomocy nauczycielom, a także możliwość rozwijania kompetencji językowych i kulturowych kraju pochodzenia migrantów. Czwarty obszar to edukacja międzykulturowa dla wszystkich, jako standard edukacyjny budujący z założenia fundament pod wzajemne porozumienie. Diagnozowano dostoso-

wywanie podręczników i materiałów dydaktycznych do standardów międzykulturowych, wrażliwość międzykulturową programów nauczania czy dostosowanie życia szkoły do istniejącego zróżnicowania kulturowego jej uczniów.

W ramach każdego z siedmiu obszarów polityki, z wyników dla poszczególnych wskaźników obliczana jest średnia, która stanowi podstawę do określenia wyników dla czterech płaszczyzn, jakie składają się na dany aspekt polityki. Następnie obliczana jest średnia z wyników dla czterech płaszczyzn, co pozwala na ustalenie wyników polityk w siedmiu obszarach krajowych, których średnia wartość składa się na całościowy wynik dla każdego kraju. W celu stworzenia rankingu oraz porównania danych, dokonano konwersji skali od 1 do 3 na skalę od 0 do 100 w przypadku płaszczyzn i obszarów polityki, dla których właściwe jest ustalenie wyniku maksymalnego na poziomie 100%.

Wskaźniki MIPEX dla Polski w badanych obszarach polityki integracji

Poniższy wykres ilustruje dynamikę zmian w poszczególnych obszarach publicznego funkcjonowania imigrantów w Polsce zgodnie z obowiązującym prawem.



Wykres: *Polityka integracji imigrantów w Polsce według wskaźników MIPEX. Opracowanie własne.*

Generalnie Polska jest postrzegana jako kraj emigracji, jakkolwiek zmniejsza się liczba emigrantów, co związane jest z globalną recesją. Imigranci w Polsce to raczej rzadkie zjawisko, obserwowane tylko w większych miastach. Są potrzebni, by wypełnić luki w gospodarce. Rośnie liczba studentów z zagranicy, którzy obecnie mają prawo aplikować o pozwolenie na pracę, jak też obserwuje się napływ pracowników sezonowych, przede wszystkim z Ukrainy, Białorusi, Rosji, a także Mołdawii.

W świetle wyników MIPEX Polska nie posiada strategii integracji imigrantów do swojego systemu społeczno-politycznego. W wielu dziedzinach analizowanych w projekcie MIPEX osiągnięte wyniki są bardzo niskie. Wysokie wyniki w obszarze łączenia rodzin oraz długoterminowego pobytu nie są wyrazem polityki krajowej, ale odzwierciedlają polityczne dyrektywy Unii Europejskiej. Nie mniej są to jedyne wskaźniki pokazujące pozytywnie przyszłość imigrantów w Polsce.

Z perspektywy czasu widać, że działania państwa w zakresie poprawy procesów integracyjnych dokonywane są w obszarze mobilności na rynku pracy i działań antydyskryminacyjnych. Nie zmieniają się natomiast zupełnie wskaźniki dotyczące dostępu do obywatelstwa i partycypacji politycznej. Ten ostatni wskaźnik jest także najniższym wśród wszystkich. Jest to więc najbardziej zaniedbany obszar polityki integracyjnej w świetle wskaźników MIPEX.

Obszar polityki edukacji a integracja imigrantów

Polityka edukacyjna krajów europejskich została przeanalizowana z perspektywy sprzyjających lub nie warunków dla integracji imigrantów. System edukacyjny i jego dostępność wydaje się być społeczną strukturą, która ma przewodnią moc w procesach integracji, zwłaszcza dla pokolenia dzieci. Z racji stawianych celów i ich sposobu organizacji, system edukacyjny może pełnić rolę katalizatora i swego rodzaju przewodnika w procesie integracji. Szkoła, jej program i organizacja zajęć może czynnie przysłużyć się zarówno do przygotowania młodego pokolenia obywateli kraju na otwarte kontakty z imigrantami, zapoznać z problemami imigracji w dzisiejszym świecie, aktywnie realizować politykę antydyskryminacyjną i międzykulturową, jak też może podołać zadaniom związanym z przygotowaniem młodego pokolenia imigrantów do efektywnego funkcjonowania w nowym społeczeństwie. Może podjąć się zadań nauki języka kraju przyjmującego, pracować nad zagadnieniami społecznego i publicznego funkcjonowania młodych imigrantów, przygotowując ich do aktywnego uczestnictwa w nowym społeczeństwie.

Generalnie, w opracowaniu MIPEX poddano strukturyzacji (stworzono ranking) badane kraje i ich polityki edukacyjne. Ustalono też kategorie polityk. Od polityki sprzyjającej, poprzez sprzyjające do pewnego stopnia i polityki niesprzyjające w różnym stopniu do polityki poważnie niesprzyjającej. Ranking został utworzony na podstawie zebranych punktów przez poszczególne kraje. W kategorii polityki sprzyjające dla integracji imigrantów znalazły się takie kraje jak: Szwecja, Kanada, Belgia, Finlandia, Norwegia i Portugalia. W krajach tych, wedle wskaźników MIPEX, istnieją umiarkowanie sprzyjające warunki dla integracji w obszarze polityki edukacyjnej. Należy zauważyć, że nie ma takich polityk edukacyjnych, które dawałyby sprzyjający klimat dla integracji. Najwyższy wynik na 100 punktowej skali osiągnęła Szwecja i wynosi on 77. Najniższy w tej kategorii Portugalia – 63.

Jak podano w sprawozdaniu standardem dla tej kategorii są takie działania w sferze edukacji, które sprawiają, że wszystkie dzieci oraz młodzież mieszkające w danym

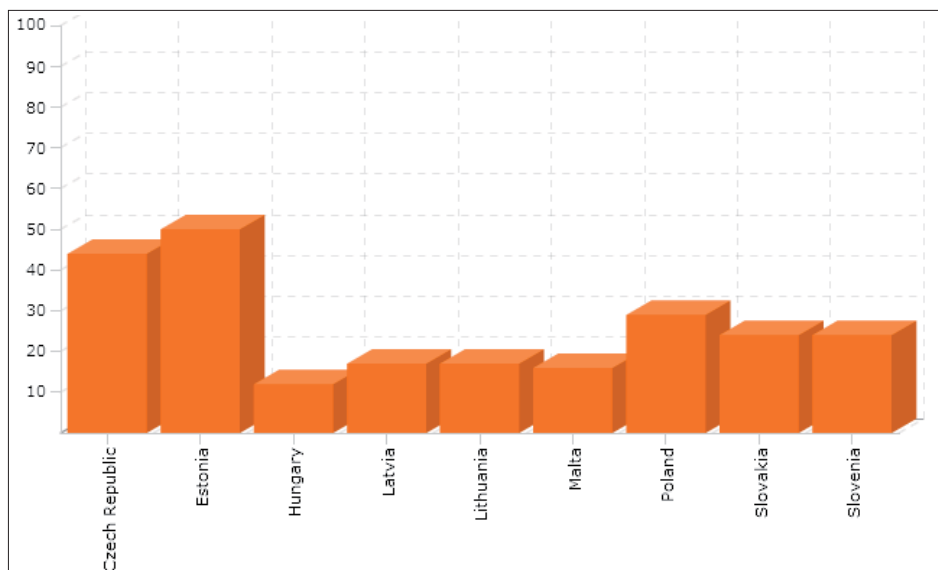
kraju mają równe prawo dostępu do edukacji oraz równe szanse rozwoju na poziomie od przedszkola do uniwersytetu. Wszystkie dzieci i młodzież mają dostęp do tych samych ogólnych form pomocy niezależnie od obywatelstwa. Osoba o specyficznych potrzebach związanych z doświadczeniem migracji może liczyć na odpowiednio dobrane formy pomocy. Nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach oraz w stosunku do wszystkich mają równie wysokie wymagania. Dzieci-migranci mają prawo do dodatkowych zajęć, mających na celu wyrównanie różnic edukacyjnych oraz pomoc w nauce języka. Rodzice odgrywają ważną rolę w procesie edukacyjnym, dzięki strategiom włączania rodziców w życie szkoły na każdym etapie. Dzieci oraz rodzice-migranci stwarzają nowe możliwości dla szkoły. Wszyscy uczniowie mogą uczęszczać na zajęcia o swojej ojczystej kulturze i języku. Szkoła stosuje międzykulturowe podejście przy opracowaniu programu nauczania, doborze podręczników, przygotowaniu planów zajęć oraz zatrudnianiu nauczycieli. Dzieci-migranci, wraz z innymi dziećmi oraz nauczycielami, uczą się żyć oraz rozwijać swoje umiejętności i wiedzę w kulturowo zróżnicowanym społeczeństwie.

Kolejna grupa państwowych polityk edukacyjnych to polityki połowicznie sprzyjające. Znalezienie się w tej grupie wymagało zebrania co najmniej 41 punktów. Górna granica tej kategorii to 59 punktów w skali 100. Jest to grupa najliczniejsza. Należy do niej 13 państw: Wielka Brytania (58), USA (55), Luksemburg (52), Dania (51), Holandia (51), Estonia (50), Hiszpania (48), Szwajcaria (45), Austria (44), Czechy (44), Niemcy (43), Grecja (42), Włochy (41). Ta grupa państwowych polityk edukacyjnych pozostaje powyżej średniej dla Europy w rankingu polityk krajowych. Średnia ta wynosi 39 punktów. Następną grupą polityk krajowych nazywaną „umiarkowanie niesprzyjające” to przedział punktów 21–40. Jest to grupa sześciu państw: Cypr (33), Francja (29), Polska (29), Irlandia (25), Słowacja (24), Słowenia (24).

Generalnie, edukacja jako nowy obszar badań MIPEX, okazała się niezwykle trudnym obszarem polityki integracji w większości krajów. Niewiele szkół prowadzi fachową ocenę wiedzy dzieci migrantów zdobytej zagranicą. Większość dzieci przynajmniej w założeniu ma prawo do opieki przedszkolnej, jak również dostęp do edukacji obowiązkowej. Większość szkół wdrożyła ogólne mechanizmy pomocy dla dzieci w trudnej sytuacji. Dzieci-migranci mają dostęp do takich samych form pomocy, jak inne dzieci w podobnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Dzieci migrantów mogą mieć jednak problemy w szkole z innych powodów niż ich koledzy, rdzenni mieszkańcy danego kraju. W praktyce, od polityki konkretnej szkoły zależy, czy zwraca ona uwagę na szczególne potrzeby dzieci-migrantów, rodziców oraz nauczycieli oraz czy monitoruje wyniki prowadzonych działań. W sytuacji braku jasnych wymogów oraz uprawnień, w skali kraju wielu uczniów-migrantów nie otrzymuje należytej pomocy w trakcie pobierania nauki, w szczególności jeżeli w danej społeczności jest duża liczba dzieci-migrantów oraz gdy zasoby są ograniczone. Młodzi migranci mają prawo do pomocy w nauce języka danego kraju, ale często poziom prowadzonych zajęć nie dorównuje ogólnemu poziomowi programu szkolnego. W niewielu krajach istnieją systemy dywersyfikacji szkoły oraz grona

pedagogicznego i z tego powodu większość szkół traci możliwości oraz szanse związane z nauczaniem kulturowo zróżnicowanych uczniów.

Kolejna grupa państw, w rankingu MIPEX, scharakteryzowana jako posiadająca niesprzyjające warunki dla integracji w polityce edukacyjnej, charakteryzowana jest poprzez warunki edukacyjne, które nie przyspieszają integracji dzieci-migrantów poprzez szkołę. Wiele dzieci mieszkających w kraju nie ma dostępu do pełnej edukacji. Jedynie wybrane szkoły oraz niektóre projekty przygotowane *ad hoc* zajmują się problemem integracji. Przez większość czasu dziecko-migrant jest traktowane tak jak inne dzieci w jego wieku. Nauczyciele mogą je postrzegać jako problem głównie ze względu na fakt, że na co dzień nie mają kontaktu z rodzicami takich dzieci, z różnorodnością kulturową i językową. Dziecko nie opanowuje całkowicie ani języka kraju pochodzenia, ani języka kraju przyjmującego, ponieważ pomoc w nauczaniu języka jest słaba lub w ogóle nie istnieje. Większość dzieci-migrantów łąduje w słabych szkołach. Grono nauczycielskie nie jest zróżnicowane kulturowo, nauczyciele i pracownicy szkoły nie potrafią radzić sobie ze zróżnicowaniem kulturowym w ich placówce. Dzieci nie są uczone ani szacunku wobec ludzi pochodzących z różnych krajów, ani umiejętności współpracy. W tej kategorii polityk edukacyjnych zaklasyfikowano polityki: Rumuni (20), Łotwy (17), Litwy (17), Malty (16), Bułgarii (15), Węgier (12).

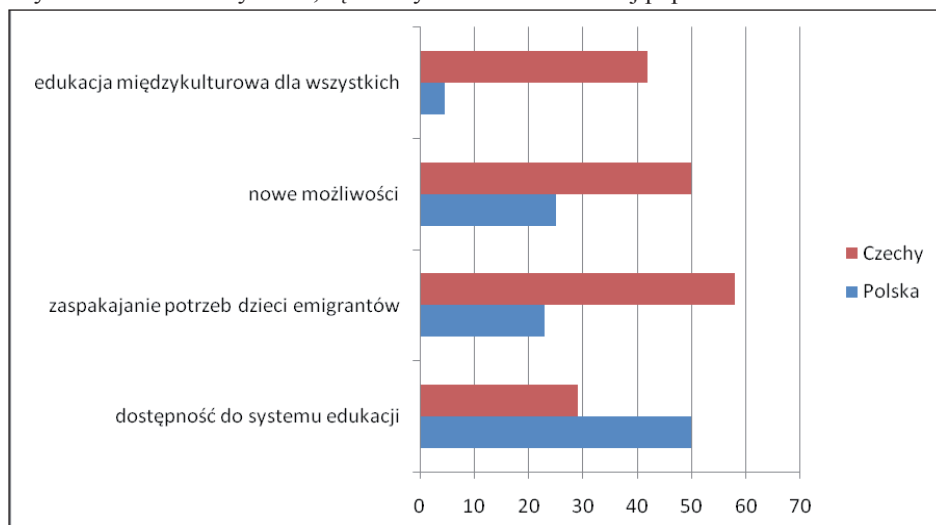


Wykres: Edukacja dla emigrantów w krajach przyjętych do Unii Europejskiej 2004 roku, w świetle wskaźników MIPEX. Opracowanie własne.

Jak widać jedynie niektóre systemy edukacji w Europie dostosowują się do nowych wyzwań związanych z imigracją. Najwięcej pozytywnych zmian można odnotować w Ameryce Północnej, krajach nordyckich oraz krajach Beneluksu. Wielka Brytania jest liderem wśród głównych krajów imigracyjnych, natomiast Portugalia ma najlepszy wynik

wśród nowych krajów imigracyjnych. Czechy przodują w Europie Środkowej, a Estonia – wśród krajów bałtyckich. Reszta krajów osiągnęła wynik poniżej 50%, a niektóre kraje – wynik zatrważająco niski. Polska, niestety, ma jeszcze wiele do zrobienia w zakresie uelastycznienia systemu edukacji, tak aby spełniał rolę otwierania drogi do kariery i sukcesu w społeczeństwie nie tylko rdzennym jego mieszkańcom, ale także dzieciom-migrantom. Uzyskany wynik 29 plasuje nas poniżej średniej dla Europy i kategoryzuje naszą politykę edukacyjną jako umiarkowanie niesprzyjającą. Jak pokazuje wykres powyżej, wśród państw, które przystąpiły do Unii Europejskiej w 2004 roku, nasza polityka oświatowa znajduje się tuż za liderami dla Europy Środkowej (Czechy) i Estonii (kraje bałtyckie).

Edukacja jako obserwowany obszar polityki integracji migrantów, w krąg zainteresowań projektu dostała się dopiero w edycji za 2010 rok. Wyróżnione cztery obszary wskaźnikowania polityki zostały przeanalizowane w części metodologii projektu. Natomiast patrząc na wyniki zestawienia osiągnięć Polski i Republiki Czeskiej, która jest liderem wśród państw Europy Środkowej, jeśli idzie o tę sferę polityki, to widzimy, że system edukacji w Polsce i Czechach wydaje się być odmiennie przygotowany na imigrantów. Dostępność szkoły w Polsce jest znacząco wyższa niż w Czechach, ale niestety jest to jedyna kategoria z obszaru edukacji, która spełnia standardy w 50% i wypadamy w niej lepiej niż Czesi. Inne obszary, takie jak analiza systemu edukacji z perspektywy potrzeb emigrantów, przez co mamy na myśli dostosowywanie zarówno planu dnia szkoły, jak i programy oraz projekty szkoły, które pozwalają uczniom cudzoziemskim efektywnie korzystać z nauki oraz obszar nowych możliwości, czyli nastawienie systemu edukacyjnego na innowacyjność zarówno w zakresie treści programowych, jak i sposobów przekazywania wiedzy, a także obszar najgorzej realizowany, czyli edukacja międzykulturowa dla wszystkich, są waloryzowane daleko niżej poprzez wskaźniki MIPEx.



Wykres: *Edukacja dla emigrantów w Polsce i Republice Czeskiej poprzez wskaźniki MIPEx. Opracowanie własne.*

Podsumowanie

W świetle analiz MIPEX należy stwierdzić, że polityki poszczególnych państw nie są nastawione na konstruowanie otwartego prawa na wyzwania migracyjnego boomu i raczej koncentrują się na budowaniu granic i barier dla nie-obywateli w różnorodnych odsłonach życia publicznego. Tymczasem rzeczywistość wielokulturowości współczesnej Europy wymaga otwierania się na innych, a migracje wpisują się na stałe w ramy współczesnego stylu życia jednostek. Jako społeczność europejska winniśmy pracować nad kategorią obywatelstwa inkluzyjnego, aktywnego – otwartego na odmienności stylu życia, socjalizacji czy religii. Dostęp do obywatelstwa i wynikające z niego prawa w życiu publicznym jednostek nie powinien być ograniczany, ale droga do osiągnięcia tego standardu oznacza wieloletnie starania i zmagania dla wszystkich krajów Europy. Każdy kraj w związku z własną specyfiką winien podejmować ten trud samodzielnie i zgodnie z własnym prawem. Budowanie idei i praktyki aktywnego, inkluzyjnego obywatelstwa nie powinno także odbywać się bez swoistej koordynacji czy też wskazań Unii Europejskiej czy Rady Europy.



ASPEKTY INSTYTUCJONALNO-PRAWNE EDUKACJI DZIECI IMIGRANTÓW W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Uwagi wstępne

Celem niniejszego opracowania jest analiza aspektów instytucjonalno-prawnych edukacji dzieci imigrantów w polskim systemie oświaty. Oglądowi poddano przede wszystkim aktualnie obowiązujące uregulowania prawne w tym zakresie oraz politykę oświatową państwa wobec uczniów o rodowodzie imigracyjnym¹. Taka konceptualizacja problemu badawczego wydaje się tym bardziej zasadna, iż w polskim piśmiennictwie politologicznym brak jest głębszej refleksji nad problematyką wyzwań, jakie niosą dla systemu oświaty procesy migracyjne i jak istniejące regulacje prawne funkcjonują w praktyce. Tym niemniej odnotować możemy przyczynkowe analizy kwestii obecności uczniów imigranckich w polskich szkołach w kategoriach wyzwania edukacyjnego dla polskiego systemu oświaty², spójności społecznej³ czy szerzej w kontekście polityki integracyjnej państwa polskiego⁴. Podejmowane są również pionierskie badania socjo-

¹ Autorka bazuje również na wiedzy i informacjach zdobytych w trakcie uczestnictwa w licznych konferencjach, seminariach, szkoleniach i warsztatach poświęconych problematyce edukacji dzieci cudzoziemskich.

² K. Gmaj, K. Iglicka, *Wyzwania edukacyjne związane z migracjami do Polski. Rekomendacje*, 2007, www.eliamep.gr/en/wp-content/uploads/2008/05/poland_polish_emilie.pdf (odczyt: 27.09.2011); K. Iglicka, K. Gmaj, *Wyzwania związane z imigracją do Polski. Wymiar edukacyjny, rynku pracy i aktywności politycznej dotyczący obecności obywateli państw spoza Unii Europejskiej*, „Biuletyn RPO – Materiały nr 70 Zeszyty Naukowe Ziemia obiecana czy przystanek w drodze?” 2010, www.rpo.gov.pl/pliki/12900040770.pdf (odczyt: 27.09.2011); V. Todorovska-Sokolovska, *Dzieci imigrantów. Nowe wyzwanie edukacyjne dla polskich szkół*, 2009, www.cmp3.ore.edu.pl/files/Dzieci%20imigrant%C3%B3w.%20Nowe%20edukacyjne%20wyzwanie%20dla%20polskich%20szk%C3%B3w%C5%82.pdf (odczyt: 27.09.2011).

³ S. Janik, *Procesy migracyjne – nowe wyzwanie dla szkół i spójności społecznej*, 2010, www.eurydice.org.pl/files/pmnw.pdf (odczyt: 27.09.2011).

⁴ D. Szelewa, *Integracja a polityka edukacyjna*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, „Raporty i Analizy. Seria Integracja” 2010, http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Raporty_i_analizy/2010/CSM%20Raporty%20i%20Analizy%20Integracja%20a%20Polityka%20Edukacyjna%20P.pdf (odczyt: 27.09.2011); D. Szelewa, *Polityka edukacyjna a integracja społeczna imigrantów*, w: *Polityka (dez)integracji, Zarządzanie integracją obywateli państw trzecich w Polsce*, P. Pawlak, D. Szelewa, M. Polakowski, M. Fijałkowska, I. Bąbiak (red.), Warszawa 2010, s. 22–40.

logiczne⁵, pedagogiczne⁶ i antropologiczne⁷, dostarczające wiedzy, jak polskie szkoły „radzą sobie” z obecnością uczniów imigranckich.

W pierwszej części studium przeanalizowano przepisy prawne, ich implikacje i praktyczne aspekty ich stosowania dotyczące sytuacji prawnej uczniów imigranckich w Polsce, przyjmowania uczniów cudzoziemców do szkół oraz kształcenia uczniów imigranckich. W dalszej części odniesiono się do aspektów finansowych kształcenia uczniów imigranckich w polskim systemie oświaty. Następnie zaprezentowano dostępne dane dotyczące liczby uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. W kolejnych częściach opracowania starano się wskazać na praktyczne aspekty i problemy związane z edukacją uczniów imigranckich, wskazując na specyfikę kształcenia dzieci uchodźców oraz dodatkowe zadania edukacyjne szkół wynikające z obecności uczniów o rodowodzie migracyjnym. Dokonano również porównania sytuacji uczniów imigranckich i uczniów z mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym w kontekście perspektyw nauczania języków ojczystych uczniów imigranckich. Sygnalnie podniesiono także problem prawa do nauki w ośrodkach strzeżonych oraz sytuacji prawnej i faktycznej małoletnich cudzoziemców bez opieki. Z kolei w końcowej części opracowania starano się podkreślić perspektywiczne wyzwania związane z edukacją uczniów cudzoziemskich w Polsce. Problem ten w porównaniu do państw Europy Zachodniej jest dla państwa polskiego stosunkowo „nowy”, ale stosując zasadę analogii możemy, w kontekście doświadczeń i problemów tych państw, antycypować potencjalne zjawiska. Z drugiej zaś strony, szereg ogólnych zmian i reform podejmowanych w polskim systemie oświaty, może w sposób pośredni wpływać na sytuację uczniów cudzoziemskich. Starano się zatem wskazać na kluczowe aspekty dla programowania polityki oświatowej państwa wobec uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Sytuacja prawna uczniów imigranckich w Polsce i zasady przyjmowania uczniów cudzoziemskich do szkół

Określenia „dzieci imigranckie”, „uczniowie imigrancy”, „uczniowie z doświadczeniem migracyjnym”, „dzieci migrujące” nie są kategoriami prawnymi. Status praw-

⁵ M. Pawlak, *The Children of Foreigners in Polish Lower Secondary Schools – Two Strategies of Coping with Them*, „Polish Sociological Review” 2005, No. 3(151), p. 291–301; M. Pawlak, *Szkoły i instytucje pomocowe wobec uchodźców w Polsce lokalnej po 2004 r. Analiza wybranych przypadków z perspektywy nowego instytucjonalizmu*, Warszawa 2010 [praca doktorska Szkoła Nauk Społecznych PAN].

⁶ K. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010, www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=38:dzieci-obcokrajowcw-w-polskich-placwkach-owiatowych-perspektywa-szkoy.-raport-z-bada&id=9:edukacja-obywatelska (odczyt: 27.09.2011).

⁷ I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, Poznań 2008, www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja_wielokulturowa.pdf (odczyt: 27.09.2011).

ny uczniów imigranckich wynika z przepisów ustawy o cudzoziemcach⁸ oraz ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP⁹. Zgodnie z art. 2 ustawy o cudzoziemcach – cudzoziemcem jest każdy, kto nie posiada obywatelstwa polskiego. Z punktu widzenia szkoły status ucznia imigranckiego wydawać się może kwestią drugorzędą, jednakże rzutuje on w znacznym stopniu na sytuację ucznia, w tym na stosunek do nauki, poczucie stabilizacji i wreszcie na wybór strategii adaptacyjnej – integracja *versus* izolacja.

Zasady przyjmowanie uczniów cudzoziemskich do szkół regulują zapisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia¹⁰. W związku z niejasnościami interpretacyjnymi tych przepisów, we wrześniu 2010 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wystosowało do kuratorów oświaty specjalne pismo zawierające stanowisko ministerstwa w sprawie podstaw prawnych przyjmowania do polskich szkół publicznych obywateli polskich powracających z zagranicy i cudzoziemców¹¹.

Zgodnie z §2 rozporządzenia osoby niebędące obywatelami polskimi są przyjmowane do publicznych przedszkoli, klas pierwszych szkół podstawowych i do szkół artystycznych na warunkach i w trybie dotyczących obywateli polskich. Natomiast do klas II–VI publicznych szkół podstawowych oraz do publicznych gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, zakładów kształcenia nauczycieli i innych placówek – na podstawie świadectwa lub innego dokumentu stwierdzającego ukończenie za granicą szkoły lub kolejnego etapu edukacji, uznanego, zgodnie z odrębnymi przepisami¹², za równorzędne polskiemu świadectwu ukończenia odpowiedniej szkoły publicznej lub świadectwu dojrzałości lub też świadectwa, zaświadczenia lub innego dokumentu wydanego przez szkołę za granicą, potwierdzającego uczęszczanie przez cudzoziemca do szkoły za granicą i wskazującego klasę lub etap edukacji, który cudzoziemiec ukończył w szkole za granicą oraz dokumentu potwierdzającego sumę lat nauki szkolnej cudzoziemca. W przypadku, kiedy na podstawie przedstawionych dokumentów nie jest możliwe ustalenie sumy lat nauki szkolnej, rodzic lub opiekun cudzoziemca albo pełnoletni cudzoziemiec składają pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki szkolnej.

⁸ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2006.234.694 z późn. zm.).

⁹ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2009.189.1472 z późn. zm.).

¹⁰ Dz.U. 2010.573.61.

¹¹ *Stanowisko Ministerstwa Edukacji Narodowej dot. podstaw prawnych przyjmowania do polskich szkół publicznych obywateli polskich powracających z zagranicy i cudzoziemców*, www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1635%3Astanowisko-ministerstwa-edukacji-narodowej-dot-podstaw-prawnych-przyjmowania-do-polskich-szkol-publicznych-obywateli-polskich-powracajacych-z-zagranicy-i-cudzoziemcow-&catid=87%3Aopinie-i-stanowiska-men&Itemid=106 (odczyt: 27.09.2011).

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2006 r. w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i świadectw maturalnych uzyskanych za granicą (Dz.U. 2006.63.443).

Cudzoziemca przyjmuje do szkoły i kwalifikuje do odpowiedniej klasy dyrektor szkoły. W przypadku, kiedy cudzoziemiec nie może przedłożyć dokumentów, zostaje przyjęty i zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej, którą przeprowadza dyrektor szkoły, w razie potrzeby, przy udziale nauczycieli. Jeżeli cudzoziemiec nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym się on posługuje, a w razie potrzeby należy zapewnić także udział osoby władającej językiem obcym, którym posługuje się cudzoziemiec.

Jeżeli przyjmowanie do publicznych szkół ponadgimnazjalnych, zakładów kształcenia nauczycieli i innych placówek odbywa się na podstawie sprawdzianu uzdolnień kierunkowych, egzaminu wstępnego, rozmowy kwalifikacyjnej lub postępowania rekrutacyjnego, dyrektor danej jednostki przyjmuje cudzoziemca na podstawie ich wyników, przy czym w przypadku, gdy cudzoziemiec nie zna języka polskiego, powinny zostać przeprowadzone w języku, którym posługuje się cudzoziemiec.

Regulacje prawne dotyczące kształcenia uczniów imigranckich

Ramy instytucjonalno-prawne kształcenia dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty wyznaczają zapisy ustawy o systemie oświaty¹³ oraz cytowanego powyżej rozporządzenia w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia. W przypadku uczniów o nieuregulowanym statusie prawo do nauki wywodzi się z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej¹⁴, gwarantującym każdemu prawo do nauki, oraz ze zobowiązań międzynarodowych, w tym przede wszystkim zapisów Konwencji o Prawach Dziecka¹⁵.

Zasadnicze znaczenie dla edukacji uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty mają zapisy art. 94a ustawy o systemie oświaty, który w ustępie 1 stanowi, iż osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich. Na mocy nowelizacji ustawy o systemie oświaty z 2009 roku dodany został ustęp 1a, rozszerzający prawo do korzystania z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadgimnazjalnych na warunkach dotyczących obywateli polskich na wszystkie osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej. Z kolei ust 2 art. 94a stanowi, iż na warun-

¹³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm.).

¹⁴ Dz.U. 1997.78.483 z późn. zm.

¹⁵ W. Klaus, *Prawo cudzoziemców do edukacji w Polsce* [stan prawny na dzień 17 maja 2010 r.], www.uchodzcynoszkoly.pl/files/prawo_cudzoziemcow_do_edukacji_2010.pdf (odczyt: 27.09.2011).

kach dotyczących obywateli polskich korzystają z nauki w publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych zakładach kształcenia nauczycieli i publicznych placówkach, kategorie osób enumeratywnie wymienione w ustawie¹⁶. Cudzoziemcy nienależący do kategorii wymienionych w ustawie mogą korzystać z nauki na warunkach odpłatności lub jako stypendyści.

Uczniowie cudzoziemscy podlegają tym samym zasadom oceniania, klasyfikowania i promowania, co ogół uczniów, nawet w sytuacji, gdy nie znają języka polskiego, w tym również przystępowania do egzaminów i sprawdzianów¹⁷. Według opinii przedstawiciela Centralnej Komisji Egzaminacyjnej możliwe jest jedynie ubieganie się przez dyrektora szkoły o zwolnienie ucznia z egzaminu w szczególnych przypadkach zdrowotnych lub losowych, zaś fakt nieznajomości języka polskiego należy interpretować jako przypadek losowy¹⁸.

Aspekty finansowe kształcenia uczniów imigranckich w polskim systemie oświaty

W 2000 roku dokonana została nowelizacja ustawy o systemie oświaty, na mocy której dodano art. 94a. Wszedł on w życie z dniem 1 stycznia 2001 roku i stanowił, iż osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich¹⁹. Wprowadzone rozwiązania dotyczące finansowania zadań edukacyjnych realizowanych przez szkoły na rzecz dzieci cudzoziemskich powiązano z istniejącym systemem finansowania oświaty poprzez część oświatową subwencji ogólnej. Rozporządzenia o podziale części oświatowej subwencji ogólnej na lata 2002–2009 zawierały zapis, iż podział części oświatowej był dokonywany w szczególności z uwzględnieniem dofinansowania kształcenia uczniów niebędących obywatelami polskimi²⁰. Po noweli-

¹⁶ Są to m.in. obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej, a także członkowie ich rodzin posiadający prawo pobytu lub prawo stałego pobytu; osoby, którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; osoby, którym nadano status uchodźcy oraz członkowie ich rodzin; osoby posiadające zgodę na pobyt tolerowany; osoby, którym udzielono ochrony uzupełniającej oraz członkowie ich rodzin; osoby korzystające z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej; osoby, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Wspólnot Europejskich; członkowie rodzin osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007.83.562 z późn. zm.).

¹⁸ A. Kosowicz, *Egzaminy zewnętrzne*, www.forummigracyjne.org/pl/aktualnosci.php?news=146&wid=26 (odczyt: 27.09.2011).

¹⁹ Dz.U. 1996.67.329.

²⁰ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 grudnia 2001 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2002 (Dz.U. 2001.156.1822); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grud-

zacji ustawy o systemie oświaty z 2009 roku, od roku 2010, zastosowano analogiczny mechanizm jak w przypadku finansowania nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego, tzn. poprzez wprowadzenie do algorytmu podziału subwencji specjalnych wag, a ściślej poprzez wprowadzenie do opisu wag, dotyczących nauczania języków mniejszości, opisu dodatkowych zadań podejmowanych przez szkoły na rzecz uczniów cudzoziemskich.

Tabela nr 1. *Zapisy rozporządzeń o podziale części oświatowej subwencji ogólnej na lata 2010–2011. Opracowanie własne.*

	Opis wagi
Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2009 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2010 (Dz.U. Nr 222, poz. 1756).	<p>P9 = 0,20 dla uczniów oddziałów i szkół dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, dla uczniów pochodzenia romskiego, dla których szkoła podejmuje dodatkowe zadania edukacyjne, a także dla uczniów niebędących obywatelami polskimi korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia.</p> <p>P10 = 1,50 dla uczniów oddziałów i szkół dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, dla uczniów pochodzenia romskiego, dla których szkoła podejmuje dodatkowe zadania edukacyjne, a także dla uczniów niebędących obywatelami polskimi korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia; dotyczy szkół podstawowych, w których łączna liczba uczniów korzystających z zajęć dla mniejszości narodowej lub etnicznej, społeczności posługującej się językiem regionalnym, uczniów pochodzenia romskiego lub uczniów niebędących obywatelami polskimi korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia, nie przekracza 84, oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w których łączna liczba uczniów korzystających z zajęć dla mniejszości narodowej lub etnicznej, społeczności posługującej się językiem regionalnym, uczniów pochodzenia romskiego lub uczniów niebędących obywatelami polskimi korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia, nie przekracza 42 (waga P10 wyklucza się z wagą P9).</p>

nia 2002 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2003 (Dz.U. 2002.234.1966); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 22 grudnia 2003 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2004 (Dz.U. 2003.225.2231); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 grudnia 2004 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2005 (Dz.U. 2004.286.2878); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 22 grudnia 2005 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2006 (Dz.U. 2005.266.2231); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2006 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2007 (Dz.U. 2006.246.1799); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2007 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2008 (Dz.U. 2007.235.1588); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2008 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2009 (Dz.U. 2008.235.1588).

<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011 (Dz.U. 249, poz. 1659).</p>	<p>P9 = 0,20 dla uczniów oddziałów i szkół dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, dla uczniów pochodzenia romskiego, dla których szkoła podejmuje dodatkowe zadania edukacyjne, a także dla uczniów korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 i 4b ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia.</p> <p>P10 = 1,50 dla uczniów oddziałów i szkół dla mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, dla uczniów pochodzenia romskiego, dla których szkoła podejmuje dodatkowe zadania edukacyjne, a także dla uczniów korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 i 4b ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia; dotyczy szkół podstawowych, w których łączna liczba uczniów korzystających z zajęć dla mniejszości narodowej lub etnicznej, społeczności posługującej się językiem regionalnym, uczniów pochodzenia romskiego lub uczniów korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 i 4b ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia, nie przekracza 84, oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w których łączna liczba uczniów korzystających z zajęć dla mniejszości narodowej lub etnicznej, społeczności posługującej się językiem regionalnym, uczniów pochodzenia romskiego lub uczniów korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o których mowa w art. 94a ust. 4 i 4b ustawy wymienionej w §1 ust. 1 rozporządzenia, nie przekracza 42 (waga P10 wyklucza się z wagą P9).</p>
---	---

Wpisanie finansowania w istniejący system powoduje jednak szereg problemów. Środki przekazywane w ramach części oświatowej subwencji ogólnej nie są środkami „znaczonymi”, jak na przykład w przypadku dotacji celowych. Subwencja naliczana jest na kolejny rok w oparciu o dane, wg stanu na dzień 30 września roku poprzedzającego, przesyłane przez organy prowadzące w ramach Systemu Informacji Oświatowej. W specjalnym, wydawanym corocznie rozporządzeniu przewidziane są specjalne tzw. wagi, zwiększające subwencję. Subwencja stanowi dochód własny gminy, a o jego przeznaczeniu decyduje organ stanowiący. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie ma możliwości kontroli sposobu wydatkowania dochodów własnych przez samorządy. Sytuację komplikuje ponadto ogólniejszy problem systemowy, bowiem część oświatowa subwencji ogólnej nie pokrywa wszystkich kosztów prowadzenia szkół przez samorządy.

Po nowelizacji ustawy o systemie oświaty i wprowadzeniu z dniem 1 stycznia 2010 roku dodatkowych zajęć wyrównawczych i możliwości zatrudniania pomocy nauczyciela, kwestie związane z realizacją tych zadań budzą szereg problemów interpretacyjnych. Mazowiecki Kurator Oświaty, w związku z kierowanymi do Kuratorium Oświaty w Warszawie oczekiwaniami dotyczącymi wsparcia finansowego działań edukacyjnych dla uczniów niebędących obywatelami polskimi, wystosował w styczniu 2011 roku pismo do organów prowadzących, wskazujące na środki przyznawane w ramach zwiększonej części oświatowej subwencji ogólnej²¹. W styczniu 2011 roku odbyło się również

²¹ *List Mazowieckiego Kuratora Oświaty do przedstawicieli organów prowadzących szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011*, 14 stycznia 2011 r., www.kuratorium.waw.pl/pl/news/2080/list-mazowieckiego-kuratora-o%C5%9Bwiaty.html (odczyt: 27.09.2011).

spotkanie Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców z przedstawicielem Ministerstwa Edukacji Narodowej, którego celem było omówienie kwestii związanych z edukacją dzieci cudzoziemców oraz możliwości wykorzystania subwencji oświatowej przyznawanej na uczniów cudzoziemskich w najbardziej efektywny sposób²².

Problem jest również kwestia wiarygodności danych SIO oraz ich aktualności. Dane te zbierane są na dzień 30 września każdego roku, zatem jeśli po tym dniu do szkoły zaczną uczęszczać uczeń cudzoziemski, część oświatowa subwencji ogólnej na kolejny rok kalendarzowy nie zostanie zwiększona z tego tytułu. Dopiero jeśli uczeń będzie kontynuował naukę w danej szkole i w kolejnym roku szkolnym zostanie wykazany w SIO na dzień 30 września, jednostka samorządu terytorialnego w następnym roku kalendarzowym otrzyma zwiększoną część oświatową subwencji, a więc po 15 miesiącach, zakładając że uczeń rozpoczął naukę z dniem 1 października. W trakcie roku szkolnego (kwiecień) dokonywana jest aktualizacja baz danych oświatowych według stanu na 31 marca danego roku, ale nie oznacza to automatycznego przeliczenia subwencji. Możliwe jest natomiast złożenie wniosku o zwiększenie części oświatowej subwencji ogólnej z 0,6% rezerwy z tytułu wzrostu zadań szkolnych i pozaszkolnych, polegającego na wzroście liczby uczniów przeliczeniowych w związku ze zwiększeniem łącznej liczby uczniów (wychowanków) w szkołach i placówkach prowadzonych (dotowanych) przez jednostki samorządu terytorialnego w stosunku do danych przyjętych do naliczenia algorytmem części oświatowej subwencji ogólnej na 2011 roku (do dnia 30 czerwca 2011 roku wnioski dotyczące wzrostu zadań szkolnych i pozaszkolnych w I półroczu roku budżetowego 2011; do dnia 14 października 2011 roku – wnioski dotyczące wzrostu zadań szkolnych i pozaszkolnych od 1 września 2011 roku)²³.

Problemem pozostaje również finansowanie dodatkowych zadań edukacyjnych wobec uczniów cudzoziemskich, uczęszczających do szkół prowadzonych przez inne podmioty niż jednostki samorządu terytorialnego. Jako przykład tzw. dobrej praktyki wskazać należy działania Biura Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, które uregulowało w klarowny sposób kwestie dotowania szkół niepublicznych, do których uczęszczają uczniowie cudzoziemscy²⁴.

²² Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Wizyta Szefa Urzędu w Ministerstwie Edukacji Narodowej*, 2 lutego 2011 r., www.udsc.gov.pl/Wizyta,Szefa,Urzedu,w,Ministerstwie,Edukacji,Narodowej,1313.html (odczyt: 27.09.2011).

²³ *Kryteria podziału 0,6 % rezerwy części oświatowej subwencji ogólnej na rok 2011*, 17 marca 2011 r., www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2140%3Akryteria-podziau-06-rezerwy-czci-owiatowej-subwencji-ogolnej-na-rok-2011&catid=74%3Afinanse-na-edukacj-organy-prowadzce&Itemid=101 (odczyt: 27.09.2011).

²⁴ Biuro Edukacji m. st. Warszawy, *Informacja w sprawie nowej Uchwały oraz zasad dotowania cudzoziemców*, 10 września 2009 r., www.edukacja.warszawa.pl/index.php?wiad=2323 (odczyt: 27.09.2011).

Liczba uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty

W latach 2003–2006 liczba uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach oscylowała w granicach 4 tysięcy. Precyzyjne dane w tym zakresie są bardzo trudne do ustalenia. W ramach Systemu Informacji Oświatowej zbierane są następujące dane o liczbie uczniów, słuchaczy i wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi, z wyszczególnieniem liczby uczniów, słuchaczy i wychowanków:

- posiadających obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – Strony Umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej,
- korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego,
- korzystających z nauki języka i kultury kraju pochodzenia,
- którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,
- którym nadano status uchodźcy,
- którym udzielono zgody na pobyt tolerowany,
- którym udzielono ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,
- którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony,
- którzy są dziećmi osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy²⁵.

Danych z SIO nie można jednak uzyskać bezpośrednio (ewentualnie poprzez odpłatny program Analizator). Dostęp do tych danych mają kuratoria i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ponadto dane zbierane poprzez System Informacji Oświatowej dość często nie są prawidłowe i zawierają ewidentne błędy²⁶.

Według danych uzyskanych w MEN liczba uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi, według SIO – stan na dzień 30 września 2010 roku – wynosiła 7.850 w skali całego kraju.

²⁵ §7 pkt. 7 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 16 grudnia 2004 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych (Dz.U. 2005.277.2746 z późn. zm.).

²⁶ *Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, N. Bloch, E. M. Goździak (red.), Poznań 2010, s. 41.

Tabela nr 2. Liczba uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi według Systemu Informacji Oświatowej (stan na dn. 30 września 2010 roku). Opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych drogą elektroniczną w Departamencie Strategii MEN w trybie ustawy o dostępie do informacji publicznej

		Liczba uczniów
Liczba uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi	ogółem	7850
	posiadających obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – Strony Umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej	1206
	korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego	1148
	korzystających z nauki języka i kultury kraju pochodzenia	174
	korzystających z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania, organizowanych przez organ prowadzący szkołę	503
	którym udzielono zezwolenia na osiedlenie się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej	793
	którym nadano status uchodźcy	232
	którym udzielono zgody na pobyt tolerowany	229
	którym udzielono ochrony uzupełniającej	70
	którym udzielono ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej	194
	którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony	1558
	posiadający Kartę Polaka	165
	dla których uprawnienie do nauki wynika z umów międzynarodowych	60
którzy są dziećmi osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy	521	

Najwięcej uczniów cudzoziemskich uczęszcza do szkół na terenie województwa mazowieckiego. Dane na temat ich liczby, z uwzględnieniem typów szkół i placówek, za lata szkolne 2007/08, 2008/09 i 2009/10, prezentują poniższe tabele.

Tabela nr 3. Liczba uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi według Systemu Informacji Oświatowej na terenie województwa mazowieckiego (stan na dn. 30 września 2007 i 2008 roku). Opracowanie własne²⁷.

	2007-09-30		2008-09-30	
	Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi ogółem	Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi, z krajów UE państw członkowskich EFTA	Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi ogółem	Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi, z krajów UE państw członkowskich EFTA
czteroletnie liceum plastyczne	2	0	1	0
gimnazjum	729	81	718	70
kolegium nauczycielskie	-	-	2	2

²⁷ Źródło: Dane uzyskane w Mazowieckim Kuratorium Oświaty w Warszawie.

liceum ogólnokształcące	193	40	687	44
liceum ogólnokształcące uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych	2	1	314	1
liceum profilowane	8	1	2	0
przedszkole	1113	90	1024	174
szkoła podstawowa	2359	187	2455	182
szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	37	10	1196	1
szkoła policealna (ponadpodstawowa)	1	1	2	0
technikum	8	0	17	0
zasadnicza szkoła zawodowa	3	0	125	1

Tabela nr 4. Liczba uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi według Systemu Informacji Oświatowej na terenie województwa mazowieckiego (stan na dn. 30 września 2009 roku). Opracowanie własne²⁸.

	2009-09-30	
	Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi ogółem	Liczba uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi, z krajów UE pastw członkowskich EFTA
gimnazjum	630	123
kolegium nauczycielskie	1	0
kolegium pracowników służb społecznych	1	0
liceum ogólnokształcące	442	81
liceum ogólnokształcące na podbudowie szkoły zasadniczej	31	0
liceum ogólnokształcące uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych	24	0
liceum profilowane	3	1
nauczycielskie kolegium języków obcych	3	1
przedszkole	926	122
sześćioletnia ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych	1	1
szkoła podstawowa	1691	260
szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	162	0
technikum	33	1
technikum uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych	1	0
zasadnicza szkoła zawodowa	5	1

28 Źródło: Dane uzyskane w Mazowieckim Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Specyfika kształcenia dzieci uchodźczych

W kontekście analizy sytuacji edukacyjnej uczniów imigranckich w polskim systemie oświaty podkreślić należy specyfikę kształcenia dzieci uchodźczych. Sytuację osób starających się o uzyskanie statusu uchodźcy cechuje silne poczucie tymczasowości pobytu, co przekłada się na podejście rodziców do edukacji²⁹. Jeszcze kilka lat temu powszechnym zjawiskiem było nieuczęszczanie dzieci z ośrodków do szkół³⁰. Sytuacja w tym względzie uległa znacznej poprawie. Analiza danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców pokazuje, iż z roku na rok rośnie odsetek dzieci realizujących obowiązek szkolny. O ile na początku poprzedniej dekady odsetek ten wynosił zaledwie kilkanaście procent, to pod koniec zeszłego dziesięciolecia wyniósł już ponad 90%.

Tabela nr 5. *Procent dzieci przebywających w ośrodkach dla uchodźców, realizujących obowiązek szkolny w latach 2001–2010. Opracowanie własne*³¹.

Rok szkolny	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Liczba dzieci	43	82	115	122	372	646	836	959	934
%	10	17	27	31	52	87	97	95	97

Działania polskich władz wobec tej grupy cudzoziemców niestety nie zawsze stawiają kwestie edukacyjne priorytetowo. Przykładem jest chociażby reorganizacja sieci ośrodków dla uchodźców w 2010 roku, dokonana w trakcie roku szkolnego, w wyniku której część ośrodków zlikwidowano, a dzieci musiały rozpocząć naukę w nowych szkołach.

Dodatkowe zajęcia z języka polskiego i zajęcia wyrównawcze

Zgodnie z art. 5a ust. 2 pkt. 2a ustawy o systemie oświaty zadaniem oświatowym gminy jest zapewnienie dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, o której mowa w art. 94a ust. 4. Na mocy nowelizacji ustawy o systemie oświaty z 2009 roku, utrzymano co do istoty zapis ust. 4 art. 94a, który stanowi, iż osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego. Dodatkową naukę języka

²⁹ M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2007, s. 251–260; A. Chrzanowska, K. Gracz, *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*, Warszawa 2007, passim.

³⁰ A. Jasiakiewicz, W. Klaus, *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców, przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu*, „Analizy. Raporty. Ekspertyzy” 2006, nr 2, www.interwencjaprawna.pl/docs/ARE-206-monitoring-edukacyjny.pdf (odczyt: 27.09.2011).

³¹ Źródło: www.udsc.gov.pl/Osrodki,dla,cudzoziemcow,467.html (odczyt: 27.09.2011); A. Krzanowska, *Dzieci uchodźcze w polskim systemie edukacji*, www.isp.org.pl/files/9295550150402115001270035127.pdf (odczyt: 27.09.2011).

polskiego dla tych osób organizuje organ prowadzący szkołę (we wcześniejszej wersji – gmina właściwa ze względu na ich miejsce zamieszkania).

Według cytowanego powyżej rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 roku organ prowadzący szkołę organizuje naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego, prowadzonych indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia (§5)³².

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty, obok dotychczasowej możliwości organizowania lekcji języka polskiego, wprowadziła również możliwość organizacji dodatkowych zajęć wyrównawczych z poszczególnych przedmiotów nauczania. §6 rozporządzenia wykonawczego stanowi, iż dla cudzoziemców, w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu nauczania stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze z tego przedmiotu, prowadzone indywidualnie lub w grupach, w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych, w wymiarze jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. Analogicznie jak w przypadku dodatkowych lekcji języka polskiego, tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia. Regulacja ministerialna wprowadziła jednak limit godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego oraz zajęć wyrównawczych z przedmiotów nauczania dla danego ucznia. §7 rozporządzenia stanowi, iż łączny wymiar czasu nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia. Możliwe jest więc zorganizowanie maksymalnie 5 dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego lub też maksymalnie po jednej godzinie zajęć wyrównawczych z trzech przedmiotów nauczania i 2 godzin języka polskiego.

Według SIO – stan na dzień 30 września 2010 roku – liczba uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi, korzystających z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego wynosiła 1148, na ogółem 7850 uczniów cudzoziemskich wykazanych w systemie. Z kolei liczba uczniów/wychowanków korzystających z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania, organizowanych przez organ prowadzący szkołę, wynieść miała 503 osoby. Problemem pozostaje oczywiście, ana-

³² Wcześniej obowiązująca regulacja ministerialna w tym zakresie stanowiła, iż cudzoziemiec mógł pobierać naukę języka polskiego przez okres nie dłuższy niż jeden rok szkolny. Ponadto przewidywała dwie formy w zależności od liczby uczniów: kurs przygotowawczy, jeżeli do udziału w zajęciach zgłoszonych zostało co najmniej 15 cudzoziemców lub dodatkowych lekcji języka polskiego, jeżeli do udziału w zajęciach zgłoszonych zostało mniej niż 15 cudzoziemców (§6 rozporządzenia MEN z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek – Dz.U. 2001.131.1458).

logicznie jak w przypadku liczby uczniów cudzoziemskich ogółem, wiarygodność tych danych.

Kwestia organizowania dodatkowych lekcji języka polskiego w praktyce samorządowo-szkolnej wiąże się z problemem finansowym. Według kalkulacji Ministerstwa Edukacji Narodowej średni miesięczny koszt jednej godziny lekcyjnej prowadzonej przez nauczyciela dyplomowanego (dla danych z roku 2009/2010), wynosiła 66 zł, zaś przy uwzględnieniu kosztów administracyjnych – 82,50 zł. Według kalkulacji MEN koszty systemowe organizowania dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych, przy założeniu, że korzysta z nich 2.307 uczniów wynieść miałyby, w roku budżetowym 2010, 7 917 624 zł. Przyjęto założenie, że potencjalna liczba uczniów w grupach, w których odbywać się miałyby takie zajęcia wynosiła 6, a maksymalna liczba godzin dodatkowych godzin lekcyjnych w miesiącu, do których uprawniony byłby uczeń – 20³³.

Pomoc nauczyciela – „asystent międzykulturowy”

Według danych Eurydice, w obszarze kadry pomocnicze lub lokalne jednostki odpowiedzialne za przyjmowanie i wprowadzanie uczniów-immigrantów do szkół w roku szkolnym 2007/2008, w systemach oświatowych państw europejskich występowały następujące rozwiązania:

- kadry pomocnicze zatrudniane na podstawie regulacji lub rekomendacji na szczeblu centralnym,
- zatrudnianie kadr pomocniczych pozostawione samorządom,
- regulacje lub rekomendacje w sprawie powoływania lokalnych jednostek integracyjnych,
- brak kadr pomocniczych lub jednostek lokalnych.

Ustawa o systemie oświaty od 1 stycznia 2010 roku przewiduje możliwość zatrudnienia w charakterze pomocy nauczyciela osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia. Ustawa stanowi, iż osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy (art. 94a ust. 4a ustawy o systemie oświaty).

Status prawny pracowników niebędących nauczycielami, zatrudnionych w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego, określają przepisy usta-

³³ Uzasadnienie do projektu rozporządzenia w sprawie przyjmowania cudzoziemców do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego i nauki języka i kultury kraju pochodzenia oraz dodatkowych zajęć wyrównawczych dla cudzoziemców (projekt 20.10.2009 r.).

wy o pracownikach samorządowych³⁴ i rozporządzeń wykonawczych do tej ustawy. Zgodnie z przepisami „pomoc nauczyciela” zatrudniana jest w charakterze pracownika samorządowego. Stanowisko to wymienione zostało w grupie „V. Jednostki działające w zakresie oświaty”, wśród stanowisk pomocniczych i obsługi; wymagane kwalifikacje – wykształcenie podstawowe, nie jest wymagany staż pracy; przyporządkowane zostało do VI kategorii zaszerogowania, co przekłada się na minimalny miesięczny poziom wynagrodzenia zasadniczego w wysokości 1200 zł³⁵. Ustawa o systemie oświaty przewiduje, że pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

W projekcie ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 6 sierpnia 2008 roku w art. 94a ust. 4a użyto określenia „asystenta nauczyciela władającego językiem kraju pochodzenia ucznia”. Ostatecznie jednak w nowelizacji ustawy obowiązującej od dnia 1 stycznia 2010 roku znalazł się zapis o możliwości zatrudniania w charakterze pomocy nauczyciela, osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia. Sformułowań typu „asystent międzykulturowy”, „asystent nauczyciela” itp. używano w dyskusjach dotyczących sytuacji dzieci imigranckich i uchodźczych w polskich szkołach. Nazwa „asystent międzykulturowy” stosowana była w przypadku osób zatrudnionych w ramach projektów, realizowanych przez organizacje pozarządowe³⁶. W przypadku uczniów cudzoziemskich ustawodawca nie przewidział wprowadzenia dwóch form, które są możliwe w przypadku uczniów romskich, tj. asystenta edukacji romskiej oraz nauczyciela wspomagającego. W algorytmie podziału części oświatowej subwencji ogólnej na 2011 rok, w opisie wag P9 oraz P10 nie wskazano *explicite*, formy pomocy, jakim jest zatrudnienie osoby władającej językiem kraju pochodzenia ucznia. Również w rozporządzeniu wykonawczym do art. 94a ustawy nie określono zadań i kompetencji takiej osoby. Należy więc przyjąć interpretację, iż pomoc nauczyciela to stanowisko, na które nie są wymagane kwalifikacje pedagogiczne, podlega ustawie o pracownikach samorządowych, nie zaś pod Kartę Nauczyciela. Jedynym warunkiem dodatkowym, wymaganym na mocy ustawy o systemie oświaty, jest znajomość języka kraju pochodzenia ucznia.

W kwietniu 2011 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przeprowadziło monitoring sytuacji w zakresie zatrudnienia pomocy nauczyciela. W piśmie skierowanym do kuratoriów oświaty proszono o przekazanie danych na temat liczby osób zatrudnionych w charakterze pomocy nauczyciela dla ucznia cudzoziemskiego, ze wskazaniem

³⁴ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. 2008.223.1458).

³⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz.U. 2009.50.398).

³⁶ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci uchodźców*, „Analizy. Raporty. Ekspertyzy” 2009, nr 5, www.interwencjaprawna.pl/docs/ARE-509-asystent-miedzykulturowy.pdf (odczyt: 27.09.2011); B. Lachowicz, *Asystent międzykulturowy – nowe rozwiązanie dla starych problemów. Przykład z Coniewia*, „Maieutike” 2010, nr 14, www.ffr.org.pl/wp-content/uploads/2010/05/Artykul_201014_BLachowicz.pdf (odczyt: 27.09.2011).

na jaki okres czasu zostały zatrudnione i na jakiej podstawie³⁷. Informacje uzyskane w Mazowieckim Kuratorium Oświaty wskazują, iż uzyskano około 50% odpowiedzi, nie odnotowano żadnego przypadku zatrudnienia pomocy nauczyciela dla dziecka cudzoziemskiego³⁸. Przepisy te wprowadzone zostały na mocy nowelizacji ustawy o systemie oświaty i weszły w życie z dniem 1 stycznia 2010 roku. Ponad roczny okres ich obowiązywania unaoczniał praktyczne trudności w ich stosowaniu. Jedyny znany autorce przypadek zatrudnienia pomocy nauczyciela to Szkoła Podstawowa nr 58 im. Tadeusza Gajcego w Warszawie, w dzielnicy Targówek, gdzie jesienią 2010 roku utworzony został ośrodek dla uchodźców³⁹.

Kształcenie uczniów imigranckich a sytuacja uczniów z mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym – perspektywy nauczania języków ojczystych uczniów imigranckich

Model kształcenia uczniów narodowości niepolskiej w polskim systemie oświaty zakłada ich kategoryzację, i w związku z tym zróżnicowanie praw, na:

- uczniów wywodzących się z grup uznanych na mocy ustawy z dnia 6 stycznia 2005 roku za mniejszości narodowe i etniczne oraz społeczność posługującą się językiem regionalnym⁴⁰,
- uczniów cudzoziemców, o różnym statusie prawnym, nieposiadających obywatelstwa polskiego.

W przypadku uczniów cudzoziemskich możliwe jest nauczanie ich języków ojczystych, ale – używając analogii do sytuacji mniejszości polskich poza granicami kraju – tylko w formie tzw. szkół sobotnich czy też popołudniowych, a więc uczęszczanie do nich nie jest równoznaczne z realizacją obowiązku szkolnego. W obecnie obowiązującym w Polsce ustawodawstwie (art. 13 ustawy o systemie oświaty⁴¹) możliwe jest organizowanie nauki języków (lub w językach) mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (kaszubskim) w różnych formach organizacyjnych, w tym również w szkołach/oddziałach z językiem nauczania mniejszo-

³⁷ Termin 21 kwietnia 2011 r.; *Pismo Mazowieckiego Kuratora Oświaty do dyrektorów wszystkich typów szkół w województwie mazowieckim z dnia 19 kwietnia 2011 r.*, www.kuratorium.waw.pl/pl/news/2543/liczba-uczni%C3%B3w-kt%C3%B3rzy-powr%C3%B3cili-do-kraju-i-podj%C4%99li-nauk%C4%99-w-poszczeg%C3%B3lnych-typach-szk%C3%B3w-82-w-roku-szkoln.html (odczyt: 27.09.2011).

³⁸ Rozmowa telefoniczna ze starszym wizytatorem.

³⁹ A. Arcichowska, *Badanie na temat implementacji art. 94a ust. 4a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty dotyczącego pomocy nauczyciela dziecka cudzoziemskiego, zrealizowano na terenie M. St. Warszawy. Wyniki badania pilotażowego zrealizowanego podczas stażu w Biurze Krajowym UNHCR w Polsce w okresie marzec – czerwiec 2011 r.*, Warszawa 2011 (manuskrypt w posiadaniu autorki).

⁴⁰ Dz.U. 2005.17.141 z późn. zm.

⁴¹ Stanowi on, iż szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury.

ści. Uczęszczanie do takich placówek jest równoznaczne z realizacją obowiązku szkolnego. Konieczne jest spełnienie pewnych wymogów określonych w przepisach prawa oświatowego dotyczących minimalnej liczby uczniów⁴².

Niektórzy przedstawiciele doktryny stoją na stanowisku, iż praw wynikających z art. 13 ustawy o systemie oświaty nie powinno się zawężać w sposób wykluczający z jego zakresu osoby nienależące do tzw. mniejszości uznanych ustawowo. Zdaniem Pilicha treść tegoż artykułu dotyczy bowiem podtrzymywania cechy wyróżniającej grupę osób (jak np. kultura, język lub wyznanie religijne), dla której ochrony w demokratycznym państwie prawnym, respektującym uniwersalne prawa człowieka, powinno być miejsce niezależnie od szytywnej i arbitralnej regulacji ustawy o mniejszościach. Jednak taka wykładnia nie jest praktycznie przyjęta⁴³.

Przepisy prawa oświatowego przewidują co prawda możliwość organizowania nauki języka i kultury kraju pochodzenia ucznia, ale nie ma możliwości sfinansowania takich zajęć ze środków publicznych, jak w przypadku nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego. W przypadku nauczania języka kraju pochodzenia osób niebędących obywatelami polskimi możliwie jest tylko udostępnienie w tym celu pomieszczeń szkolnych. Art. 94a ust.5 ustawy o systemie oświaty oraz §8 rozporządzenia wykonawczego stanowią, iż zagraniczna placówka dyplomatyczna lub konsularna albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować naukę języka i kultury kraju pochodzenia dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu, jeżeli do udziału w tym kształceniu zostanie zgłoszona odpowiednia liczba uczniów (w szkole podstawowej i gimnazjum – co najmniej 7 cudzoziemców, w szkole artystycznej – co najmniej 14), w wymiarze do 5 godzin tygodniowo. Dni tygodnia i godziny, w których może odbywać się taka nauka, ustala dyrektor szkoły.

Według cytowanych powyżej danych z SIO (stan na dzień 30 września 2010 roku) 174 uczniów/wychowanków, którzy nie są obywatelami polskimi, korzystała z nauki języka i kultury kraju pochodzenia. Jedne alternatywne dane jakościowe, a więc jaki język/języki był nauczany w tej formie, które udało się uzyskać, dotyczą nauczania języka czeczeńskiego przez asystentkę kulturową, zatrudnioną w jednej ze szkół warszawskich przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, w ramach realizacji projektu „Szkoła wielokulturowa”⁴⁴.

⁴² Kwestie te reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. 2007.214.1579 z późn. zm.)

⁴³ M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2008.

⁴⁴ A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci uchodźców*, „Analizy. Raporty. Ekspertyzy” 2009, nr 5, <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/ARE-509-asystent-miedzykulturowy.pdf>, (odczyt: 27.09.2011).

Zgodnie z danymi Eurydice na temat sposobu organizacji nauczania języka kraju pochodzenia dzieci-imigrantów, w roku szkolnym 2007/2008 w systemach oświatowych państw europejskich występowały następujące rozwiązania:

- organizowane na mocy porozumień dwustronnych,
- finansowane przez placówki dyplomatyczne określonych państw,
- organizowane i finansowane w obrębie systemu edukacji państw goszczących,
- brak nauczania organizowanego w obrębie systemu edukacji.

W praktyce kategoryzacja uczniów innej narodowości niż polska w polskim systemie oświaty, ze względu na obywatelstwo, w zakresie dostępu do nauki języka ojczystego, finansowanej ze środków publicznych, rodzi kontrowersje. Przykładem są zespoły nauczania języka ojczystego, zorganizowane dla uczniów narodowości ukraińskiej i ormiańskiej. Zespoły te zorganizowane zostały na mocy przepisów dotyczących nauczania języków mniejszości narodowych, natomiast korzystaniem z nauki języka ojczystego zainteresowani są również rodzice i uczniowie z tzw. nowej imigracji, nieposiadający obywatelstwa polskiego.

Aktualne i perspektywiczne wyzwania związane z kształceniem uczniów imigranckich

Obecność uczniów imigrantów w polskim systemie oświaty generuje szereg wyzwań, zarówno na poziomie lokalnym, jak również w wymiarze systemowym. Dotychczasowe działania polskich władz oświatowych cechował duży stopień reaktywności. Tymczasem wyraźna jest potrzeba proaktywnego i perspektywicznego spojrzenia na tę problematykę oraz wypracowania rozwiązań systemowych, w oparciu o współpracę międzysektorową.

Aktualnie nierozwiązanym na poziomie systemowym pozostaje problem dostępu do edukacji dzieci przebywających ośrodkach strzeżonych i ogólnie problem zasadności przetrzymywania dzieci w takich ośrodkach⁴⁵. Na problem braku realizacji prawa do edukacji dzieci cudzoziemców umieszczonych w ośrodkach strzeżonych zwrócił uwagę Rzecznik Praw Dziecka w swoim wystąpieniu skierowanym do Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w dniu 25 czerwca 2010 roku. Specyficzną grupą dzieci imigrantów są małoletni cudzoziemcy bez opieki, w tym również ofiary handlu ludźmi. Zgodnie z ustawą o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium RP, małoletni bez opieki to małoletni cudzoziemiec, który przybywa lub przebywa na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej bez opieki osób dorosłych, odpowiedzialnych za niego zgodnie z prawem lub zwyczajem. Ze względu na ich sytuację dzieci te wymagają szczególnej ochrony ze strony organów państwa⁴⁶. Sytuacja małoletnich cudzoziemców bez opieki stanowi

⁴⁵ Cegielka D. i in., *Przestrzeganie praw cudzoziemców umieszczonych w ośrodkach strzeżonych. Raport z monitoringu*, w: A. Chrzanowska, W. Klaus (red.), *Poza systemem. Dostęp do ochrony zdrowia nieudokumentowanych migrantów i cudzoziemców ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, Warszawa 2011, s. 193–194.

⁴⁶ *Exchange of information and best practices on first reception, protection and treatment of unaccompanied minors. Manual of Best Practices and Recommendation*, September 2010, www.iom.pl/Shared%20Documents/EUAM_report_2010%20%284%29.pdf (odczyt: 27.09.2011).

również przedmiot szczególnego zainteresowania Rzecznika Praw Dziecka, ze względu na trudności związane z uregulowaniem ich sytuacji prawnej⁴⁷. Wskazać również należy na potrzebę wypracowania rozwiązań systemowych skierowanych do uczniów cudzoziemskich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴⁸. W przyszłości istotnym wyzwaniem może się okazać problem wykluczenia edukacyjnego oraz odsiewu szkolnego, silnie skorelowanego z pochodzeniem etnicznym uczniów⁴⁹. Istotnym będzie również podjęcie monitoringu sytuacji edukacyjnej drugiego pokolenia w kontekście polityki integracyjnej⁵⁰.

Wyzwaniem dla polskiego szkolnictwa staje się również kwestia integracji młodzieży imigranckiej na rynku pracy. W dniach 7–9 maja 2010 roku zorganizowana została, przez Internationales Forum Burg Liebenzell e.V. przy współpracy z Centrum Stosunków Międzynarodowych w Warszawie, konferencja pt. „Integracja młodzieży imigranckiej na rynku pracy: wyzwania dla szkolnictwa i gospodarki”. Celem obrad było stworzenie platformy międzynarodowej współpracy między polskimi i niemieckimi teoretykami i praktykami, którzy w swojej pracy zajmują się problematyką integracji młodych imigrantów na rynku pracy oraz zapoczątkowanie budowy sieci *Integration Network for Immigrant Youth (INII)*⁵¹.

Uwagi końcowe

W dniu 6 kwietnia 2011 roku przedstawiony został i przekazany do konsultacji społecznych przez Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji, Przewodniczącego Zespołu do Spraw Migracji, projekt dokumentu strategicznego pt.: „Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania”⁵². Analiza zapisów tegoż projektu pozwala postawić tezę, iż polityka integracji w kontekście edukacji nie stanowi priorytetu dla państwa polskiego. Co prawda dokument zasadniczo dotyczy polityki migracyjnej Polski, ale odniesiono się w nim również do kwestii integracji, z naciskiem na kwestie

⁴⁷ http://www.brpd.gov.pl/wystapienia/wyst_2011_03_08_mswia.pdf (odczyt 27.09.2011).

⁴⁸ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Wielokulturowość a edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami*, Odenese 2009.

⁴⁹ I. Białecki, *Wykluczenie edukacyjne*, w: *Polski raport Social Watch. Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Warszawa 2011, s. 84; M. Fedorowicz, M. Sitek, *Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract 2007-2094/001 TRA-TRSP0 Final report: 9. Poland*, Lepelstraat, August 2009, [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/poland_en.pdf] (odczyt: 27.09.2011) [part 4. *Measures to reduce ethnic school segregation*, s. 36–41].

⁵⁰ A. Piekut, *Wielość wymiarów – zatem jaka integracja? Przegląd tematyki i metod badań integracyjnych*, w: *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, A. Grzymała – Moszczyńska, S. Łódziński (red.), „Studia Migracyjne”, Warszawa 2008, s. 235–238.

⁵¹ M. Ziółtek-Skrzypczak, G. Gandenberger, *Raport – Konferencja pt. „Integracja młodzieży imigranckiej na rynku pracy: wyzwania dla szkolnictwa i gospodarki”*, 7 maja 2010 – 9 maja 2010 r. zorganizowana przez Internationales Forum Burg Liebenzell e.V. przy współpracy z Centrum Stosunków Międzynarodowych w Warszawie, 2010, www.integration-network.eu/download/Raport.pdf (odczyt: 27.09.2011).

⁵² <http://bip.mswia.gov.pl/download.php?s=4&id=8640> (odczyt 27.09.2011).

integracji społecznej. Sprawy edukacji potraktowane zostały sygnałnie i hasłowo. Co więcej – w części poświęconej instytucjonalizacji polityki integracyjnej wskazano Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania – jako organ, który podjął problem edukacji dzieci cudzoziemskich. W dokumencie nie ma mowy o jakichś perspektywicznych działaniach Ministerstwa Edukacji Narodowej. Co prawda Ośrodek Rozwoju Edukacji, który jest placówką realizującą politykę edukacyjną MEN realizuje projekt „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”, którego celem jest przygotowanie placówek oświatowych do pracy z uczniami cudzoziemskimi, którzy pochodzą z innych krajów i kręgów kulturowych, mówią innymi językami i przybywają do Polski z bardzo zróżnicowanym doświadczeniem edukacyjnym i migracyjnym, ale konieczne jest wypracowanie dokumentów strategicznych w tym zakresie.

Mimo braku długofalowych działań polskich władz oświatowych dedykowanych uczniom imigranckim, w najbliższym czasie sytuacja takich uczniów ulec może poprawie dzięki dwóm zmianom systemowym wprowadzanym do polskiego systemu oświaty, tj. pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz indywidualizacji nauczania. Uczniowie imigranccy są również pośrednimi beneficjentami działań podejmowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na rzecz uczniów obywateli polskich powracających z zagranicy, bowiem odnotować możemy działania systemowe wobec dzieci migrujących/uczniów z doświadczeniem migracyjnym⁵³. Przepływy migracyjne stają się bowiem istotnym wyzwaniem dla polityki oświatowej państwa polskiego i wymuszają podjęcie koniecznych działań dostosowawczych, ale również programowania polityki państwa w tym obszarze⁵⁴.

⁵³ *Dziecko z rodziny migracyjnej w systemie oświaty – materiał informacyjny dla dyrektorów szkół i rad pedagogicznych*, listopad 2009, www.men.gov.pl/external.php?option=com_content&view=article&layout=default&id=1733&url=%2Fimages%2Fpdf%2Fbroszura.pdf (odczyt: 27.09.2011). Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą w maju 2011 r. ogłosił przetarg na świadczenie doradztwa dla dzieci powracających i przybywających do polskiego systemu oświaty oraz nauczycieli, dyrektorów szkół i przedstawicieli organów prowadzących (z perspektywą do końca czerwca 2013 r.). Przetarg ogłoszono w ramach realizacji projektu systemowego „Otwarta Szkoła – System Wsparcia Uczniów Migrujących”. Jednym z warunków jest posiadanie doświadczenia w pracy w szkole, organie prowadzącym lub organie nadzoru lub instytucji zajmującej się problematyką migracji i/lub integracji cudzoziemców w społeczeństwie polskim, www.spzg.pl/wp-content/uploads/2011/05/ogloszenie-.pdf (odczyt: 12.05.2011).

⁵⁴ Problematyce kształcenia uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty autorka poświęciła także studium: *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, tekst złożony do druku w materiałach z konferencji naukowej „Badania migracji w Polsce: stan wiedzy, kierunki i metody”, zorganizowanej przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego w dniach 24–25 marca 2011 r.

Fiasco polityki ekсклюzyjnej na przykładzie Romów macedońskich

„Świat w ruchu” stanowi metaforę rzeczywistości, w której żyje współczesny człowiek. Choć migracja i przemieszczanie się ludzi istniały od zawsze, dzisiaj skala tych zjawisk jest większa niż kiedykolwiek dotąd. Nigdy wcześniej tylu ludzi nie żyło poza granicami swoich rodzimych krajów, nigdy również przemieszczanie się nie było taką codziennością. Ludzie dojeżdżają do pracy, podróżują przez kontynenty, turystyka stała się jedną z największych, jeśli nie największą gałęzią legalnego przemysłu w globalnej ekonomii¹. Ów globalny nomadyzm dotyczy wszystkich aspektów życia społecznego.

Od migracji uzależniony był i jest nadal rozwój społeczeństw przemysłowych². Po II wojnie światowej, główne kierunki migracji wiodły z Południa do zindustrializowanej Północy. Jednak w ostatnich dekadach jesteśmy świadkami zmiany natury procesów migracyjnych. Wielkie zachodnie metropolie są częściowo przesłaniane przez globalne miasta Wschodu i Południa, które stały się wysoce atrakcyjne dla migracyjnej siły roboczej. Dla przykładu, ponad 70% siły roboczej w Arabii Saudyjskiej stanowią obco-krajowcy³. Castles i Miller⁴ wskazują, iż mamy do czynienia z „globalizacją migracji”. Coraz więcej krajów wyraźnie doświadcza różnego rodzaju ruchów migracyjnych, nie tylko migracji zarobkowej, ale również migracji uchodźców oraz ludzi poszukujących stałego pobytu. W odpowiedzi na wzrost migracji, większość krajów rozwiniętych ogranicza jej napływ, jak również możliwość osiedlania się. W konsekwencji powoduje to wzrost migracji nielegalnej. Ta z kolei często wiąże się z różnymi formami przestępczości. Obecnie około połowy migrantów stanowią kobiety, co jest nowym trendem, gdyż w przeszłości migracja zarobkowa oraz uchodźcza była zdominowana przez mężczyzn. Jednak, w niektórych przypadkach, „cena migracji” wiąże się z przymusem świadczenia przez kobiety usług seksualnych. W Europie dotyczy to szczególnie krajów najbiedniejszych, takich jak Mołdawia i inne postradzieckie republiki, które stały się eksporterami prostytucji. Innymi przykładami „przestępczości w ruchu” są handel narkotykami (Afganistan dostarcza ponad 90% światowej produkcji opium), w końcu międzynarodowy terroryzm.

¹ K. F. Aas, *Globalization & Crime*. Sage Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore 2008, s. 45.

² *Tamże*, s. 30.

³ *Tamże*.

⁴ *Tamże*.

W związku z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej procesy te oraz wypracowywanie efektywnych metod reagowania na nie stają się również naszym udziałem. Wymaga to kreowania polityki społecznej opartej na zasadzie konstruktywnej interakcji międzykulturowej. Jak istotna to kwestia, mogą wskazać chociażby badania Polaków wyjeżdżających za granicę. Za najbardziej znaczący problem uznano w nich brak umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym. Ponad połowa Polaków pracujących za granicą przechodzi przez tzw. szok kulturowy⁵. Wydaje się więc jasne, że chcąc przeciwdziałać konfliktom międzykulturowym w skali lokalnej oraz międzynarodowej, a także przestępczości, będącej ich efektem, należy opracować zasady konstruktywnej interakcji międzykulturowej oraz nadać im istotną rangę w obszarze polityki społecznej.

Interakcja międzykulturowa jako zasada polityki społecznej

Za filozoficzną podstawę konstruktywnej interakcji międzykulturowej przyjmujemy monistyczną wizję rzeczywistości zapoczątkowaną przez Plotyna. Powstała ona w Aleksandrii w III wieku n.e., kiedy filozofia była synkretyczna, tzn. pracowała nad zespoleniem narodowo i rasowo odrębnych systemów myśli w jednej ponadnarodowej i ponadrasowej koncepcji. Była to więc prekoncepcja wielokulturowości i globalizacji. Plotyn rozumie zróżnicowaną rzeczywistość jako esencjonalną „Jednię”, a różne przejawy jednego bytu jako etapy (hipostazy) jego rozwoju⁶. Rzeczywistość jest więc dynamiczna, „w ruchu”, zgodna ze współczesną metaforą świata.

Na bazie tej koncepcji Bylica określa istotę człowieka XXI wieku, którego ujmuje jako część całości, całość zaś jako energię⁷. Jest to myślenie zgodne ze współczesnymi poglądami w fizyce, które akcentują właśnie energetyczną naturę świata, dynamiczny model wszechświata oraz etapowość jego rozwoju (np. przechodzenie energii promieniowania w materię). Człowiek rozumiany jest jako efekt ewolucji pierwotnej energii pochodzącej z gorącego „praźródła”⁸. Stąd też istota człowieka w efekcie finalnym zostaje określona jako *homo harmonicus* (człowiek harmonizujący), a umiejętności i narzędzia służące harmonizowaniu jako *harmoniensis*. Harmonia (w tym międzykulturowa) uznana zostaje ostatecznie jako wartość uniwersalna⁹. Jest to – jak sądzimy – propozycja „post-post”, wynikała z poszukiwań wartości, możliwych do zaakceptowania w globalnym spektrum kulturowym¹⁰.

⁵ M. Chutnik, *Szok kulturowy*, Kraków 2007, s. 12.

⁶ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 2005, t. 1, s. 186–191.

⁷ J. Bylica, *Filozofia resocjalizacji*, w: B. Urban (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Mysłowice 2010, s. 322–323.

⁸ L. Jarczyk, *Wczesny rozwój wszechświata*, Warszawa 2010, s. 11–14.

⁹ J. Bylica, *Filozofia resocjalizacji*, w: B. Urban (red.), *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Mysłowice 2010, s. 325.

¹⁰ Zdaniem Tomasza Szuklarka postmodernizm skończył się 11 września 2001 r., w chwili ataku na WTC. Od tego momentu w pedagogice rozpoczęło się poszukiwanie propozycji aksjologicznych, możliwych do zaakceptowania przez człowieka, niezależnie od kręgu kulturowego – wykład otwarty „Kultura, ekonomia i edukacja: problemy z uniwersalizmem” w ramach spotkań Międzynarodowego Klubu Historii Idei UJ im. Jerzego i Lecha Kalinowskich, 7 stycznia 2010, Instytut Pedagogiki UJ.

Za socjologiczną bazę interakcji międzykulturowej przyjmujemy syntezę teorii konfliktu kultur Sellina, chicagowskiej szkoły ekologii społecznej, teorii interakcjonistycznych (szczególnie symboliczny interakcjonizm)¹¹ oraz ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew, której zasadnicza teza „kiedy ludzie są źle traktowani przez innych stają się rozdrażnieni i mogą odpowiedzieć przestępstwem”¹² nabiera szerszego znaczenia. W przypadku interakcji międzykulturowej złe traktowanie innych może wynikać m.in. z braku wiedzy dotyczącej innej kultury, uprzedzeń oraz stereotypów. W ekstremalnej postaci zachowania te przybierają formę tzw. *Hate Crimes* (przestępstw z nienawiści)¹³.

Z kolei jako psychologiczną podstawę interakcji międzykulturowej przyjmujemy nieco zapomnianą teorię dezintegracji pozytywnej¹⁴ oraz psychoanalizę, która umożliwia głębsze interpretowanie procesów międzykulturowych. Istotne znaczenie ma tutaj koncepcja wspólnych kulturowo, często nieuświadomianych archetypów¹⁵, które mogą być pomocne w inicjowaniu konstruktywnych procesów interakcyjnych.

W sferze pedagogicznej inspirujące stają się założenia pedagogiki międzykulturowej. Z tej perspektywy, edukacja z jednej strony jest kolonizacją, narzuceniem jakiejś dominującej kultury. Z drugiej – zawsze wiązana była z nadziejami emancypacyjnymi, zawsze miała służyć uwolnieniu (jakkolwiek pojmowanej) istoty człowieka z niedających się urzeczywistnić ograniczeń. Napięcie między krytyczną świadomością kulturowej przemocy wpisanej w działanie pedagogiczne a wciąż żywą tradycją oświecenia dla wolności tworzy istotną oś pedagogicznego myślenia. Zapoczątkowany zostaje „świat światów”; następuje koniec „europeizacji”, czy „amerykanizacji” świata. Przed nami proces wymieszania i synkrezji wartości oraz znaczeń różnych kultur planety¹⁶.

Współczesna polityka społeczna, której istotną składową jest konstruktywna interakcja międzykulturowa ma zatem charakter wybitnie interdyscyplinarny. Założenia filozoficzne, elementy wiedzy socjologicznej, psychologicznej oraz pedagogicznej immanentnie konstytuują jej tożsamość. Interdyscyplinarność polityki społecznej jest obecnie warunkiem *sine qua non*.

W niniejszym tekście, jako grupę odniesienia w konstruowaniu optymalnej (w tym migracyjnej) polityki społecznej, przyjmujemy mniejszość romską. Romowie są pionierami migracji, stanowią najczystszą egzemplifikację „świata w ruchu”. Historycznie rzecz ujmując, jako jedna z pierwszych nacji spotykali się z podejrzliwością i wrogością

¹¹ A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 67–88 i 259–272.

¹² J. Bylica, *Harmonizując napięcie. Nowe spojrzenie w profilaktyce uzależnień*, Kraków 2010, s. 143.

¹³ www.crisisintervention.free.ngo.pl (odczyt: 27.09.2011).

¹⁴ K. Dąbrowski, *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa 1979.

¹⁵ C. G. Jung, *Archetypy i symbole*, Warszawa 1993.

¹⁶ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

przybywając i osiedlając się na nowych terenach¹⁷. Nigdy nie założyli własnego państwa; często byli i nadal są traktowani jako „obcy”. W pewnym sensie są jednak również kosmopolityczni¹⁸. Ich historia w znaczącym stopniu jest historią dyskryminacji, łącznie z zagładą Romów w trakcie II wojny światowej. Obecnie, jako grupa etniczna Romowie zajmują marginalne miejsce w przestrzeni społecznej, wyznaczone z jednej strony przez ich poczucie odrębności i etnocentryzmu, z drugiej zaś, przez zasięg dystansu etnicznego i społeczno określany przez nie-Romów, a zawarty w stereotypie¹⁹. Ich kondycja zdrowotna oraz poziom wykształcenia są niskie, w związku z czym zasilają szeregi bezrobotnych. Można powiedzieć, iż dystans pomiędzy dynamicznie rozwijającą się kulturą Zachodu, a znacznie wolniej ewoluującą kulturą romską powiększa się.

W Polsce pomimo realizowanego niemal od dziesięciu lat rządowego „Programu na rzecz Społeczności Romskiej w Polsce”²⁰ sytuacja również daleka jest od normalizacji. Świadczą o tym chociażby ostatnie fakty medialne dotyczące narastającego konfliktu polsko-romskiego w Limanowej²¹, czy zabrania Romom wstępu do niektórych lokali gastronomicznych przez poznańskich restauratorów²². Realizowane badania wskazują, iż niechęć do Cyganów jest funkcją stałą, trwale wpisaną w strukturę modelu swój – obcy. Nie ma w Polsce bardziej obcej i mniej tolerowanej grupy etnicznej²³. Wydaje się więc, iż dotychczas stosowane rozwiązania na niwie europejskiej, jak również na gruncie polskim nie są wystarczająco skuteczne. „Społeczeństwo zawsze traktowało Cyganów jako etniczną zagadkę i starało się ich do siebie przystosować: siłą lub oszustwem, miłością lub przebiegłością, namową lub okrucieństwem – ciągle według własnych wzorców; ale jak dotąd – bez powodzenia”²⁴. Naszym zdaniem, politykę społeczną dotyczącą „sprawy cygańskiej” należy budować na fundamentalnej zasadzie interakcji międzykulturowej.

Ekсклюza – inkluzja – integracja?

Zdaniem Nikitorowicza²⁵ społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe. Wielokulturowość oznacza zaś „nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej

¹⁷ K. F. Aas, *Globalization & Crime*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore 2008, s. 30.

¹⁸ J. Bylica, *Psychospołeczna sytuacja Romów w świetle teorii napięcia Roberta Agnew*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004, s. 121.

¹⁹ M. Leśniak, *Romowie. Bliscy czy dalecy?* Kraków 2009, s. 55.

²⁰ http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/181/Program_na_rzecz_spolecznosci_romskiej_w_Polsce.html (odczyt: 27.09.2011).

²¹ <http://www.rm24.pl/fakty/polska/news-konflikt-w-limanowej-trwa-od-lat,nId,289730> (odczyt: 27.09.2011).

²² http://poznan.gazeta.pl/poznan/1,36001,9009732,Poznanscy_restauratorzy__Romow_nie_wpuszczamy.html (odczyt: 27.09.2011).

²³ M. Leśniak, *dz. cyt.*, Kraków 2009, s. 80.

²⁴ Cytat z *Encyklopedii Brytyjskiej* (1879) zamieszczony w Muzeum Etnograficznym w Tarnowie.

²⁵ J. Nikitorowicz, *Tożsamość jako podstawowe zagadnienie w refleksji pedagogicznej na progu eurointegracji*, w: A. Paszko (red.), *dz. cyt.*, s. 13.

(lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe²⁶. Nie można więc w społeczeństwie wielokulturowym uwzględniać tylko perspektywy mniejszości, tak jak nie można uznawać za jedynie słuszną perspektywę większości²⁷. Polityka społeczeństwa wielokulturowego realizowana jest w spektrum ekskluzji, inkluzji oraz integracji społecznej.

Istnieje wiele definicji ekskluzji społecznej. Termin ten może mieć inne znaczenie w Polsce i w Australii, a jeszcze inne dla poszczególnych grup społecznych i jednostek. Ponadto pojęcie to samo w sobie może oznaczać trzy różne rzeczy:

- podrzędny status społeczny wobec głównego nurtu społeczeństwa – „bycie wykluczonym” z udziału we władzy społecznej,
- celowe działanie społeczne – element procesu mającego na celu „wykluczenie kogoś” (osoby lub grupy) z udziału we władzy społecznej,
- samowykluczenie – proces odwrotny do (b), tzn. proces usunięcia się ze sceny walki o władzę społeczną wynikający z woli danego podmiotu (efekt np. niesprawiedliwej konkurencji lub niesprzyjającego środowiska społecznego).

W dzisiejszym społeczeństwie ryzyka²⁸ coraz więcej grup jest skłonnych opuszczać główny nurt społeczeństwa, próbując odnaleźć się we własnej sub- lub czasem antykulturze. Niektórzy autorzy interpretują wykluczenie społeczne jako nagromadzenie równoczesnych procesów polegających na powstawaniu kolejnych szczelin wybiegających z jądra gospodarki, polityki i społeczeństwa, które stopniowo oddzielają ludzi, grupy, wspólnoty i obszary; w wyniku czego pogłębia się nierówność w odniesieniu do dostępu do centrów władzy, zasobów i powszechnych wartości. Inni wolą używać tego terminu na oznaczenie zestawu czynników i procesów podkreślających materialną i społeczną depryzację. Wedle definicji International Organization for Migration ekskluzja społeczna to „(...) proces, w którym określone jednostki są spychane na margines społeczeństwa. Uniemożliwia się im pełne uczestnictwo w życiu społecznym z racji biedy, braku podstawowych kompetencji i niskich szans edukacyjnych, lub w wyniku dyskryminacji. To oddala ich od możliwości pracy, zarobku, szans na zdobycie wykształcenia, a także od społecznych i wspólnotowych sieci i działań. Wykluczeni mają ograniczony dostęp do władzy i organów decyzyjnych, przez to często czują się bezsilni i niezdolni do przejęcia kontroli nad decyzjami wpływającymi na ich codzienne życie”²⁹.

Istnieją trzy przyczyny wykluczenia społecznego we współczesnych społeczeństwach: niski poziom edukacji, bezrobocie oraz ubóstwo. Z drugiej strony niektórzy su-

²⁶ A. Sadowski, *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, s. 33.

²⁷ J. Mucha, *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, s. 11–25.

²⁸ U. Beck, *Risk society: towards a new modernity*, New Delhi 1992.

²⁹ A. Barath, J. Hollings, A. Jones, S. Macakova, I. Szilard, *Budowanie zdrowych społeczności romskich. Podręcznik szkoleniowy*, Brussels 2007, s. 43.

gerują coś odwrotnego, to znaczy, że wykluczenie społeczne jest najważniejszą przyczyną wszystkich trzech wymienionych sytuacji. Ekskluzja społeczna może mieć również charakter przestrzenny. Ma to miejsce wówczas, kiedy grupy wykluczone usytuowane są na peryferiach miast czy wiosek. Jest to typowa sytuacja dla społeczności romskich, których osady bardzo często położone są w dużej odległości od centrum, w swego rodzaju getcie, gdzie świat przestępczy zyskuje coraz większe wpływy, a czasem nawet kontroluje całą okolicę, zmieniając ją w niebezpieczny rejon. Taki trend można zauważyć we wszystkich krajach postkomunistycznych; na Słowacji zdarzają się osady romskie oddzielone od zewnętrznego świata betonowym murem.

Badania prowadzone przez ponad 30 lat na Uniwersytecie Leuven (Belgia) koncentrowały się wokół teorii słabości społecznej w wielu środowiskach i grupach. Ujawniły one dwie prawidłowości wpływające na prawdopodobieństwo ekskluzji społecznej lub marginalizacji danej jednostki. Pierwsza prawidłowość głosi, że im dana osoba buduje szersze więzi społeczne, tym większa szansa na jej pełne uczestnictwo w społeczeństwie. Druga wskazuje na to, że jeśli danej osobie została już raz wyrządzona krzywda, znacznie wzrasta prawdopodobieństwo, że w przyszłości będzie ona społecznie niszczone znacznie częściej i dotkliwiej³⁰.

Reasumując, ekskluzja społeczna jest procesem relacyjnym, w którym fundamentalne znaczenie odgrywa charakter indywidualnych oraz społecznych interakcji międzykulturowych.

Proces przeciwny ekskluzji społecznej nosi nazwę społecznej inkluzji. Zakłada ona zmniejszenie nierówności pomiędzy grupami lub wspólnotami najmniej uprzywilejowanymi (grupy rasowe lub etniczne) a pozostałą częścią społeczeństwa poprzez likwidację nierówności oraz udzielanie wsparcia tym, którzy go najbardziej potrzebują. Grupy mniejszościowe zyskują swobodę w podtrzymywaniu i promowaniu własnej tożsamości kulturowej oraz jej zasobów (język, tradycje, zwyczaje itd.). Równocześnie są w stanie wykorzystać szanse na rozwój poczucia wspólnoty jako całości (poczucie „my”) do tego samego stopnia, jak odczuwają to członkowie kultury dominującej. Członkowie społeczności inkluzyjnej osiągają doskonałe wyniki w dziedzinie umiejętności społecznych zwanych kompetencjami międzykulturowymi. Badania wskazują, że grupy mniejszościowe mieszkających w społecznościach inkluzyjnych są bardziej kompetentne w zakresie wielu umiejętności społecznych, ale także cieszą się dobrym zdrowiem i deklarują lepsze subiektywne samopoczucie niż wielu członków wspólnot monokulturowych. Inkluzja społeczna zatem to również proces relacyjny „zapewniający ludziom pozostającym w zasięgu ryzyka wykluczenia społecznego lub już wykluczonych społecznie zdobycie możliwości i źródeł koniecznych do pełnego uczestnictwa w ekonomicznym, socjalnym i kulturowym życiu społecznym”³¹. Wpływ na ten proces mają politycy i działacze na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym oraz międzynarodowym. Każdy może coś

³⁰ *Tamże*, s. 41.

³¹ *Tamże*, s. 47.

zrobić. Inkluzja promująca *empowerment* stanowi wyraz rezygnacji z kultury zależności. Wydaje się niezbędne, aby Romowie przejęli kontrolę nad procesami inkluzji, przyczyniając się w ten sposób do zanikania uprzedzeń i stereotypów, oraz uzyskując wpływ na swoją przyszłość. Komisja Europejska w swoim raporcie na temat sytuacji Romów w rozszerzonej Europie zauważyła, że podstawowy mechanizm do zapewnienia inkluzji stanowi zatrudnienie³². Niemniej jednak populacja romska w Europie (w tym w Polsce) doświadcza największej stopy bezrobocia. Czy zatem w ogóle można mówić o romskiej inkluzji? A może w związku z tym, iż Europa „nie do końca radzi sobie z 12 mln Romów”³³ a „polityka wielokulturowa nie sprawdziła się we Francji”³⁴, w Niemczech i w Wielkiej Brytanii należy rozważyć inne, mniej radykalne warianty?

Inkluzja jest rozumiana jako optymalny przebieg procesu integracji społecznej. Słowo „integracja” pochodzi zaś z języka łacińskiego i oznacza tworzenie, a także przywracanie całości. Reiser³⁵, mając na uwadze złożoność mechanizmów integracji, przedstawia ją w formie kontinuum pomiędzy wyobcowaniem a zbliżeniem. Poziomy kompleksowości integracji określają jej zasięg i wzajemną współzależność, i tak:

- Poziom pierwszy – instytucjonalny, będący wykładnią równouprawnienia prawn-administracyjnego, stanowi ogólną bazę wyjściową do zaistnienia procesów integracyjnych (ten rodzaj integracji, nazywany również integracją organizacyjną jest najłatwiejszy, gdyż można go uzyskać przez wydanie odpowiedniego zarządzenia. Nie stanowi on jednak gwarancji sukcesu)³⁶.
- Poziom drugi – interpersonalny traktuje o jakości interakcji.
- Poziom trzeci – wewnątrzpsychiczny, stanowi o stopniu rzeczywistego poparcia dla tej interakcji.

Integracja jest czymś pierwotnym, naturalnym. Stanem idealnym, do którego mamy etapowo zmierzać lub, który mamy przywrócić. Społeczeństwo powinno poprzez integrację dać szansę uczynienia osiągalnym dla osób wykluczonych społecznie takiego stylu, wzoru życia codziennego, który z uwzględnieniem stanu tych ludzi i ich potrzeb prowadziłby do normalizacji ich życia³⁷. Czy promowane, aczkolwiek znacznie mniej realizowane w praktyce, procesy inkluzyjne (tzw. integracja pełna) prowadzą do normalizacji życia Romów? Przeciwnicy pełnej, totalnej integracji wskazują, że nie bierze ona pod uwagę rzeczywistych potrzeb i dyspozycji ludzi. Stawia ona ich często w sytuacjach

³² European Commission, DG Employment and Social Affairs, *Report on the Situation of Roma in an Enlarged Europe*, *European Commission Report*, Office for Official Publications on the European Communities, Luxembourg 2004.

³³ *Wiadomości TVP 1 z dnia 4 kwietnia 2011 r.*

³⁴ *Tamże.*

³⁵ B. Olszewska, *Integracja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej szansą na normalizację życia społecznego*, w: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004, s. 111–112.

³⁶ K. Baranowicz, *Zakres pojęcia „Integracja w pedagogice specjalnej”*, w: J. Pańczyk (red.), *Forum Pedagogów Specjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 14.

³⁷ B. Olszewska, *dz. cyt.*, Warszawa 2004, s. 113.

stresowych, podkreślając ich inność. Istnieją opinie, iż naprzeciw na przykład potrzebom osób niepełnosprawnych najlepiej wychodzi integracja częściowa, która daje szansę realizacji zadań rozwojowych w swoisty dla nich sposób³⁸. Być może warto rozważyć zasadność tej idei w przypadku społeczności romskich, uwzględniając tym samym postawy etnocentryczne, charakterystyczne dla Romów. Warto również pamiętać, iż integracja i inkluzja są „naszymi” konceptami. Stanowią wyraz najwyższego ze znanych nam etapów rozwoju społeczeństwa, zwanego demokracją. Demokracja posiada jednak szereg skutków ubocznych. Zdaniem Drozdowskiego³⁹ największą wadą demokracji jest to, że w świadomości potocznej nie ma dla niej alternatywy. Demokracja – paradoksalnie – narzuca rytm życia, rytm pragmatyczny, w istocie nakierowany na posiadanie pieniądza, konkurencję oraz pośpiech. „Každy platoński człowiek, który uprawia rzeczy piękne i bezużyteczne jest idiotą, ponieważ należy robić to, co się zamienia na pragmatyczny cel, czyli pieniądź”⁴⁰. Autorzy niniejszego tekstu, doceniając niezaprzeczone dobrodziejstwa demokracji, interpretują ją zatem również jako „kradzież wolności”. Wolność zaś jest centralną wartością kultury romskiej. Jeśli tak rozumieć demokrację, porażki romskiej inkluzji stają się dosyć oczywiste. Przecież nikt nie pyta Romów czego oni chcą, czy na przykład chętnie zrezygnują ze swojej wolności na rzecz naszej demokracji? A może warto jednak zapytać?

Integracja europejska w kontekście nowej fali migracji romskiej

Mimo że Romów postrzega się jako ludzi prowadzących tradycyjny, koczowniczy tryb życia, nie dotyczy to całej populacji. Ogromna liczba Romów prowadzi osiadły tryb życia. Niemniej jednak złe warunki życiowe, skrajne ubóstwo oraz brak dostępu do opieki zdrowotnej stały się u progu XXI wieku czynnikami zmuszającymi Romów do nowej migracji. Przyczyniła się do tego także niska świadomość prawna, dotycząca prawa obowiązującego w krajach pochodzenia. W większości krajów Europy Środkowej i Wschodniej nowa fala migracji romskiej była jednak przede wszystkim następstwem zmian politycznych. Stała się ona najbardziej widoczna w latach 1997–2005. Pierwsze wnioski o azyl wnieśli Romowie słowaccy i czescy, w ślad za którymi poszli Romowie z Polski, Bułgarii i Rumunii. Około 12–15 tysięcy Romów opuściło Europę Wschodnią i udało się do państw Unii Europejskiej, głównie do Wielkiej Brytanii, Szwajcarii, Norwegii, a także do Kanady. Tylko nielicznym udało się uzyskać status uchodźcy, regulowany zapisami konwencji genewskiej z 1951 roku⁴¹. Według raportu Międzynarodowego Centrum ds. Rozwoju Polityki Migracyjnej (ICMPD) tendencja Romów do migrowania znacznie wzrosła w okresie lat 1998–2000, kiedy to dominowały trzy grupy ludzi ubiegających się o azyl:

³⁸ *Tamże*, s. 109.

³⁹ P. Drozdowski, *O miłości i nie tylko..., materiały na konferencję „Płeć – role – profilaktyka HIV/AIDS”*, Katowice 2003, s. 12.

⁴⁰ *Tamże*.

⁴¹ www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=308 (odczyt: 27.09.2011).

- pierwszą a zarazem najliczniejszą grupą byli Romowie, którzy doświadczyli długotrwałego prześladowania, otwartej dyskryminacji oraz przemocy w miejscu swojego zamieszkania,
- druga grupa składała się z bogatych Romów, dla których procedura ubiegania się o azyl była sposobem przeniknięcia na teren UE (przed jej rozszerzeniem 1 maja 2004 roku) w nadziei na dalszą poprawę sytuacji ekonomicznej,
- w skład trzeciej grupy wchodził Romowie poszukujący azylu z różnych powodów; byli oni często źle poinformowani o warunkach otrzymania pozwolenia na pobyt w takich krajach, jak Wielka Brytania czy Kanada⁴².

Nasilenie migracji Romów doprowadziło do wielu problemów, w tym dyskryminacji przez urzędników imigracyjnych i lokalne społeczności, do których przybywali. Poza tym, Romowie nie mieli i często nadal nie mają świadomości swoich praw jako osób migrujących w sprawach przysługujących im zasiłków chorobowych i socjalnych. Nawet w przypadku znajomości systemu świadczeń socjalnych pojawia się kwestia dostępu do tej opieki, jako że wielu migrantom odmawia się pomocy ze względu na brak właściwych dokumentów (akty urodzenia, pozwolenia na pobyt itd.). Koczownicze mniejszości romskie zmagają się z dużymi trudnościami w utrzymaniu tradycyjnego trybu życia, w wyniku zmniejszenia liczby miejsc, gdzie mogą legalnie rozbić swoje obozowiska. Ponadto w miejscach tych panują zwykle złe warunki, brakuje urządzeń sanitarnych, wywożenia śmieci oraz standardowych usług komunalnych, takich jak gaz, elektryczność lub ogrzewanie. Co więcej, jeżeli brakuje miejsca, Romowie prowadzący koczowniczy tryb życia osiedlają się nielegalnie w jeszcze gorszych warunkach (brak dostępu do wody pitnej lub kanalizacji). Umacnia to sytuację wykluczenia społecznego wbrew prawodawstwu UE w dziedzinie praw człowieka. Złe warunki stanowią zagrożenie dla zdrowia, grupy koczownicze zmagają się z barierami w dostępie do opieki zdrowotnej i społecznej, co ma związek m.in. z brakiem udokumentowanego miejsca zameldowania. Wysoki Komisarz Rady Europy ds. Praw Człowieka w swoim raporcie dotyczącym Romów zauważył, że „w jednej trzeciej państw, w których żyją populacje koczownicze, występują problemy z uznaniem ich „domów na kółkach” za miejsca zamieszkania do celów wypłacania zasiłków”⁴³.

Jednak po roku 2005 migracja Romów znacznie zmalała, głównie ze względu na poprawę sytuacji w ich ojczystych krajach. Jest to także wynik wdrożenia licznych środków zapobiegawczych w krajach, w których Romowie zwracali się z prośbą o azyl. Należą do nich: wymóg posiadania wizy dla obywateli nienależących do UE, zastępowanie bezpośredniej pomocy finansowej dla azylantów systemem dystrybucji niezbędnych dóbr,

⁴² International Center for Migration Development Policy, *The scope and features of irregular movements of Roma, the reactions of the host countries and the effects on the EU Candidate States – Final report*, 2001, s. 16.

⁴³ A. Gil-Robles, Commissioner For Human Rights, *Final Report on the Human Rights Situation of the Roma, Sinti and Travellers in Europe*, 2006, s. 16.

a także skrócenie procedury przyznawania azylu⁴⁴. Nie bez znaczenia jest także fakt, że kraje, z których pochodziła znaczna większość Romów ubiegających się o azyl, stały się członkami Unii Europejskiej po rozszerzeniu 1 maja 2004 roku i 1 stycznia 2007 roku⁴⁵. Z drugiej strony rozszerzenie z 2007 roku spowodowało wzrost problemów związanych z migracją romską. Przykładem są ostatnie deportacje rumuńskich i bałkańskich Romów z Francji⁴⁶, sprzeczne z zasadniczymi ideami integracji europejskiej, wskazujące jednak na brak innych, satysfakcjonujących rozwiązań. Parlament Europejski wydał ostrą rezolucję w tej sprawie: „PE wyraża głębokie zaniepokojenie działaniami podjętymi przez władze Francji i innych państw członkowskich względem Romów i społeczności wędrownych w celu ich deportacji; wzywa właściwe organy do natychmiastowego wstrzymania wszelkich wydaleń Romów, a także apeluje do Komisji Europejskiej, Rady Unii Europejskiej i państw członkowskich o wystąpienie z takim żądaniem”⁴⁷.

Macedoński casus

Republika Macedonii nie jest członkiem Unii Europejskiej, jednak od 2005 roku posiada status kraju kandydującego do członkostwa. Jej stosunki ze Wspólnotą regulują odpowiednie umowy, takie jak: Umowa przejściowa dotycząca handlu i spraw z nim związanych (2001), Układ o stabilizacji i stowarzyszeniu (2004), Umowy o ułatwieniach wizowych i readmisji (2008), Partnerstwo dla członkostwa (2008)⁴⁸. Republika Macedonii położona jest w sercu Bałkan. Wedle szacunków International Organization for Migration zamieszkuje ją ok. 175 tysięcy Romów, co stanowi niecałe 3% całej populacji ludności. Dla porównania wielkość populacji romskiej w Polsce szacowana jest na ok. 42 tysiące⁴⁹, co daje 0,7% ogółu ludności. To samo źródło wskazuje na nierównomierne rozmieszczenie populacji romskich w Europie. Około 75% z nich żyje w krajach Środkowej i Wschodniej Europy, a tylko 15% całej populacji osiedliło się w krajach zachodnich⁵⁰. W tym kontekście „parcie na Zachód” wydaje się poniekąd zrozumiałe. Warto również przypomnieć, iż Romowie stanowią najliczniejszą mniejszość etniczną Europy (jedną z najliczniejszych w świecie), która nie posiada historycznej ojczyzny.

Republika Macedonii jest sygnatariuszem „Dekady na rzecz Romów w Europie”. Jest to inicjatywa przyjęta przez osiem państw Europy Środkowej i Wschodniej: Bułgarię, Chorwację, Czechy, Węgry, Czarnogórę, Rumunię, Serbię, Słowację oraz Macedonię. Idea tego przedsięwzięcia narodziła się w Budapeszcie w 2003 roku podczas

⁴⁴ International Center for Migration Development Policy, *dz. cyt.*, s. 35.

⁴⁵ A. Barath, J. Hollings, A. Jones, S. Macakova, I. Szilard, *dz. cyt.*, s. 11–12.

⁴⁶ <http://polonia.wp.pl/title,Pierwsze-deportacje-Romow-z-Francji,wid,12588022,wiadomosc.html?ticaid=1d25a> (odczyt: 27.09.2011).

⁴⁷ <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,5989247,00.html> (odczyt: 27.09.2011)

⁴⁸ http://ec.europa.eu/enlargement/candidate-countries/the_former_yugoslav_republic_of_macedonia/relation/index_pl.htm (odczyt: 27.09.2011).

⁴⁹ A. Barath, J. Hollings, A. Jones, S. Macakova, I. Szilard, *dz. cyt.*, s. 16.

⁵⁰ *Tamże*.

konferencji poświęconej sytuacji Romów. 2 lutego 2005 roku w Sofii odbyła się międzynarodowa konferencja inauguracyjna „Dekadę”. Osiem państw Europy Środkowej i Wschodniej, Komisja Europejska, Bank Światowy, program Narodów Zjednoczonych UNDP oraz filantrop George Soros⁵¹ wspólnie zobowiązali się do finansowania i podjęcia działań, które mają do roku 2015 doprowadzić do znacznej poprawy życia Romów zamieszkujących Europę⁵². W związku z ustanowieniem *Dekady* oczekiwania macedońskich Romów są olbrzymie. Lata 2005–2015 postrzegane są jako okres inkluzji społecznej, w którym Romowie powinni otrzymać status społeczny porównywalny do statusu innych obywateli Republiki Macedonii, tudzież innych krajów Europy. Dodatkowym aspektem rozbudzającym nadzieję na godne życie była przyjęta dnia 19 grudnia 2009 roku liberalizacja reżimu wizowego⁵³, która miała umożliwić realizację podstawowego prawa człowieka, tj. wolności przemieszczania się⁵⁴.

Republika Macedonii jest liderem we wdrażaniu reform prawnych na Bałkanach Zachodnich. Oznacza to akceptację wielu unijnych uregulowań, konwencji i strategii. Ogromna ilość dokumentów dotyczących społeczności mniejszościowych zostało zaadoptowanych, wśród nich „Narodowa Strategia Inkluzji Społecznej Romów”. Strategia ta koncentruje się na czterech priorytetowych obszarach: edukacji, zatrudnieniu, mieszkalnictwie i zdrowiu. Plany działania zostały osadzone w ramach czasowych, a część odpowiedzialności za ich realizację przekazano społecznościom lokalnym. W ramach procesu decentralizacji władzy, społeczności te wdrażają lokalne plany działania. W Republice Macedonii jest nawet społeczność lokalna, na czele której stoi burmistrz pochodzenia romskiego. Minister (bez teki), będący równocześnie koordynatorem „Narodowej Strategii i Dekady na rzecz Romów w Europie”, również jest Romem. Cztery romskie partie polityczne wchodzi w skład parlamentu. Ponadto zostało utworzone Krajowe Biuro Koordynacji, które odpowiada za realizację romskiej „Dekady”. Biorąc pod uwagę ilość aktów prawnych oraz agend, Republika Macedonii powinna być liderem polityki romskiej nie tylko na Bałkanach, ale i w Europie. Niestety, to tylko formalne złudzenie. Romowie u władzy koncentrują się głównie na załatwianiu własnych spraw, partie polityczne troszczą się o swoje polityczne interesy i wkomponowują się w bezbarwną, polityczną rzeczywistość, w której dominują nepotyzm i upartyjnienie.

Po 6 latach wdrażania romskiej „Dekady”, sytuacja niewiele się zmieniła. Ponad 70% Romów jest bezrobotnych, a ponad 50% mieszka w warunkach poniżej standardu. Trudna sytuacja ekonomiczna i mieszkaniowa bezpośrednio wpływa na kondycję zdro-

⁵¹ George Soros, właśc. György Schwartz (ur. 12 sierpnia 1930 r. w Budapeszcie) – finansista amerykański pochodzenia węgiersko-żydowskiego, jeden z najbardziej znanych spekulantów walutowych, ale także filantrop, fundator Instytutu Społeczeństwa Otwartego i licznych fundacji, w tym Fundacji im. Stefana Batorego, uczeń Karla Poppera. Znany krytyk polityki George’a W. Busha, za: http://pl.wikipedia.org/wiki/George_Soros (odczyt: 27.09.2011).

⁵² <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/97662.html> (odczyt: 27.09.2011).

⁵³ http://ec.europa.eu/enlargement/candidate-countries/the_former_yugoslav_republic_of_macedonia/relation/index_pl.htm (odczyt: 27.09.2011).

⁵⁴ <http://www.palestra.pl/index.php?go=artykul&id=789> (odczyt: 27.09.2011).

wotną Romów, którzy zapadają na różne choroby zakaźne, takie jak zapalenie wątroby, gruźlica, salmonella i inne. Z drugiej strony, Romowie są prezentowani w niemal każdym spocie poświęconym przemocy domowej, prostytucji i innym zjawiskom patologii społecznej, co utrwała stereotypy i pogłębia uprzedzenia przeciwko nim. Warto jednak odnotować postępy w dziedzinie edukacji, chociaż ciągle sytuacja edukacyjna Romów jest znacznie gorsza niż innych mniejszości etnicznych w Macedonii. W tym kontekście, największe nadzieje wśród większości Macedończyków, szczególnie wśród społeczności romskich wywołała liberalizacja reżimu wizowego. W celu poprawy swojej sytuacji życiowej, będącej wynikiem bezrobocia, najubożsi obywatele Macedonii starają się o bułgarski paszport⁵⁵ i opuszczają swój kraj, licząc na lepsze życie w innym miejscu Europy. Dumni Romowie, zmagający się z biedą poczuli się szczęśliwi z powodu zaistnienia takiej sytuacji. Dla jednych oznaczało to możliwość odwiedzenia swoich krewnych bez długich procedur wizowych. Dla drugich, którzy wcześniej byli już azylantami i w latach osiemdziesiątych wrócili z tysiącami marek niemieckich w swoich kieszeniach, oznaczało to możliwość kolejnego starania się o azyl. Dla jeszcze innych stwarzało to sposobność poszukiwania pracy i zapewnienia lepszego życia swoim rodzinom. Trudna sytuacja ekonomiczna zmusiła ponad 5 tysięcy Romów do wyrobienia biometrycznego paszportu i opuszczenia swojego kraju. Sytuację tę przedstawia Abdulov, prezydent romskiej organizacji pozarządowej HCAR – KHAM, z siedzibą w Delcevo; jednocześnie członek Krajowego Biura Koordynacji romskiej „Dekady”. „Trudna sytuacja ekonomiczna jest główną przyczyną migracji Romów do Zachodniej Europy. Najczęściej jadą oni do swoich krewnych w Niemczech i Szwajcarii, gdzie starają się o azyl lub próbują znaleźć pracę. Tym sposobem stawiają swoich krewnych w trudnej sytuacji, ponieważ w przypadku, gdy zostają złapani wykonując nielegalną pracę, może wiązać się to z wysoką karą pieniężną, a nawet deportacją. Nie wierzę, że agencje turystyczne obiecują coś Romom; to naturalne, że dbają one o własne interesy, ale nie można określać tego wyłudzeniem pieniędzy od korzystających z ich usług transportowych ludzi. Romowie wyjeżdżający za granicę, to najczęściej wcześniejsi azylantami w różnych krajach europejskich, z okresu złotych lat osiemdziesiątych. Niestety, w poszukiwaniu lepszego życia oddają oni pod zastaw swoje domy i inną własność, a niektórzy nawet sprzedają prawie wszystko, co posiadają”⁵⁶.

W tym kontekście, wśród wielu innych umiejscowiona jest historia Mirsady Abdi; 43-letniej samotnej matki z Shuto Orizari. „Żyję za 1500 MKD [około 100 zł – przyp. J.B.] miesięcznie i wychowuję czwórkę dzieci. Nie mam pracy i nie mogę wyżywić swojej rodziny. Co oni zrobili, żeby cierpieć? Nie miałam wyjścia. Oddałam dom pod zastaw i wyjechaliśmy autobusem. Pojechaliśmy do mojego kuzyna do Niemiec. On

⁵⁵ Macedończycy starają się o bułgarski paszport, ponieważ macedoński paszport daje prawo wyjazdu, ale nie daje prawa pracy. Dla podjęcia pracy konieczne jest otrzymanie specjalnej wizeny, co jest wręcz niemożliwe. Romowie macedońscy nie aplikują o bułgarski paszport, ponieważ są muzułmanami, a tym samym nie posiadają korzeni bułgarskich.

⁵⁶ http://i-scoop.org/fileadmin/download_files/Istrazuvanje-Zoran_bikovski_eng_KND.pdf (odczyt: 27.09.2011).

opiekował się nami przez sześć miesięcy, ale niestety, nie przyznano nam azylu. Musieliśmy wracać z powrotem, ale nasz dom był oddany w zastaw. Moje oczy skierowały się na Ljatiŕe”⁵⁷.

W podobnym tonie brzmi historia Abdulı Agamins, samotnej matki z trójką dzieci. „Agencja turystyczna poinformowała nas, że wielu Romom poszczęściło się w Niemczech. Szczęście nie przydarza się samo. Pożyczyliśmy 600 euro z odsetkami na bilety do Włoch. Tam mam córkę i zięcia. Po dwóch miesiącach nieskutecznego starania się o azyl, moja rodzina nie mogła już dłużej nas gościć. Zagrozaliśmy ich bezpieczeństwu. Musieliśmy wracać. Teraz żyjemy z zasiłku społecznego i mieszkamy nielegalnie. Nie wiem co robić, żeby przeżyć”⁵⁸.

Sikovska, prezydent organizacji pozarządowej „Ambrela” tak komentuje powyższą sytuację. „Oczywiście, występują tutaj elementy charakterystyczne dla handlu ludźmi. Agencje wykorzystują historie ludzi, którzy osiągnęli sukces w krajach Europy Zachodniej i prezentują je jako pozytywny model. Moi biedni Romowie, każdy na nich zarabia. Agencje i politycy, którzy stoją za nimi. Nie obawiam się powiedzieć, że za agencjami transportowymi stoją prominentni romscy politycy (...). To jest świadome oszustwo, transport ludzi i ci, którzy na nim zarabiają”⁵⁹.

Co najmniej pięć romskich rodzin musiało powrócić z Europy Zachodniej do Shuto Orizari, ale liderem w migracji jest Kumanovo. Mieszkający w nim rdzenni Macedońscy tradycyjnie migrują do Afganistanu i Iraku; w Kumanovo są nawet ulice afgańska i iracka. Ale współcześni Romowie wybierają nowoczesne państwa, takie jak Francja, Belgia czy Austria. 500 romskich rodzin opuściło Kumanovo; wśród nich Denis Bajram, dwudziestolatek, który chciał zobaczyć zachodnie życie. „Zatrzymałem się u krewnych w Dortmundzie i próbowałem znaleźć pracę, ale to było niemożliwe. Jednak spotkałem dziewczynę i sądzę, że znaczymy dla siebie bardzo wiele. Za miesiąc wyjadę znów i planujemy wziąć ślub”⁶⁰. Denis nie ma azylu, ale miłość nie wie nic o granicach. Niestety, trzy autobusy z Romami wróciły z Francji i Austrii, ale nikt nie był w nastroju mówić o miłości. Jankulovska, Minister Spraw Wewnętrznych, w obecności Ambasadora Austrii zabrała głos w tej sprawie: „Informujemy obywateli Macedonii, iż w przypadku starania się o azyl z powodów ekonomicznych, nie będzie on udzielany”⁶¹. Przepraszając obywateli za zbyt późne wyjaśnienie praw dotyczących azylu i readmisji⁶², minister wspomniała o zamiarze karania agencji turystycznych, w przypadku popełnienia przez nie oszustwa, niezależnie od ich powiązań politycznych oraz o nakazie (w takim przy-

⁵⁷ *Tamże*. Ljatiŕe Sikovska, prezydent organizacji pozarządowej „Ambrela”.

⁵⁸ *Tamże*.

⁵⁹ *Tamże*.

⁶⁰ *Tamże*.

⁶¹ *Tamże*.

⁶² Readmisja – odsyłanie nielegalnych emigrantów z jednego państwa do innego, z którego przybyli. Wyraz stosowany głównie w terminologii prawniczej, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Readmisja> (odczyt: 27.09.2011).

padku) zwrotu pieniędzy. To jednak, zdaniem Bikovskiego tylko oficjalna deklaracja reprezentanta rządu Republiki Macedonii.

W kontekście reakcji wielu europejskich organizacji pozarządowych i instytucji międzynarodowych na deportowanie Romów, wydawałoby się naturalne usłyszeć głos macedońskich organizacji pozarządowych. Niestety, nawet po tak długim okresie czasu nie było ani jednej pojedynczej reakcji, nie wspominając już o zorganizowanym proteście. Ta ich postawa wskazuje na fakt, iż aktualnie są one rodzinnymi organizacjami, niezdolnymi do działania i niesłużącymi społeczności, ale swoim własnym interesom; z drugiej strony znajdującymi się pod wpływem partii politycznych. Jasarovski, prezydent romskiej organizacji pozarządowej „Drom” z Kumanovo, zapytany o to, co robią romskie NGO-s, aby pomóc swoim społecznościom odpowiedział, że „nasz sukces jest widoczny jedynie na polu edukacji”⁶³. Ale romska „Dekada” to nie tylko edukacja – to inkluzja Romów we wszystkich sferach życia społecznego. Niestety, pozytywne efekty *Dekady* – jak dotąd – są minimalne, a romscy przedstawiciele władzy bardzo pasywni. Z drugiej strony, sektor romskich organizacji pozarządowych jest niezorganizowany; brakuje mu klarownej wizji i strategii działania. Wpływ politycznych partii jest olbrzymi. W takich warunkach trudno oczekiwać znaczących reakcji, tym bardziej protestów przeciwko ekskluzywnym praktykom, których doświadczają Romowie w „Dekadzie inkluzji”; zarówno w Europie, jak i w samej Macedonii.

W tej sytuacji, opinia romskich władz byłaby niezwykle ważna, jako głos segmentu instytucjonalnego. Jednak podczas prób nawiązania kontaktu, badacz był kierowany do urzędników administracyjnych, którzy informowali, iż potrzebują oficjalnej zgody na udzielanie wypowiedzi. Ważnych informacji dotyczących deportacji Romów, udzieliła natomiast Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM). W Macedonii funkcjonuje program „Reintegracja dla powracających na podstawie umowy o readmisji” zaakceptowany przez rząd. Zgodnie z nim, osobom dobrowolnie powracającym do Macedonii na podstawie prawa o readmisji przysługują usługi reintegracyjne, takie jak darmowe porady, pomoc w uzyskaniu dokumentów, wsparcie w przyjęciu do szkoły, zasiłek społeczny i ubezpieczenie zdrowotne. Według statystyk oddziału IOM w Skopje, 35 osób pochodzenia romskiego skorzystało z możliwości tego programu. I tutaj znajdujemy jednostkowe, szczęśliwe rozwiązanie. Rodzina Mustafovi z Delcevo otrzymała w roku 2010 mieszkanie socjalne, a Engul Mustafov znalazł miłość w Niemczech. Zamierza wrócić z narzeczoną do Delcevo i poślubić ją.

Wróćmy jednak do twardych realiów. Ponad 600 Romów z Kumanovo będących we Francji i 40 znajdujących się w Austrii, będzie musiało powrócić do Macedonii. Trudno uwierzyć, iż wszyscy oni przeistoczą się w zakochanego Romeo i w ten sposób rozwiążą swój problem. Z badania 40 powracających emigrantów wynika, iż 75% z nich w przeszłości było azylantami i nosi w sobie korzystne wspomnienie z tamtego okresu.

⁶³ http://i-scoop.org/fileadmin/download_files/Istrazuvanje-Zoran_bikovski_eng_KND.pdf (odczyt: 27.09.2011).

Większość z nich ma więcej niż 43 lata. Zapytani, kto może im pomóc w ich aktualnej sytuacji (polityk, burmistrz, organizacja pozarządowa), odpowiadają (78%), iż nie mają zaufania do żadnej z sugerowanej osoby czy instytucji⁶⁴. Sytuacja społeczności romskiej w Macedonii w czasie poważnego ekonomicznego kryzysu jest wręcz dramatyczna i wymaga systematycznych, a zarazem systemowych rozwiązań. Jeżeli to nie nastąpi, Romowie nadal będą ofiarami różnego rodzaju oszustw, zawierających elementy typowe dla handlu ludźmi. Inaczej mówiąc, jeśli działania nie zostaną zintensyfikowane, potrzebna będzie nie romska *Dekada*, ale romska Era, aby sytuacja naprawdę mogła ulec zmianie.

Konkluzje

Badania terenowe zrealizowane w Macedonii wskazują, iż stopień inkluzji społeczności romskich po przekroczeniu półmetka romskiej „Dekady” nie uległ znaczącej poprawie. Romowie nadal spełniają podstawowe kryteria grup wykluczonych społecznie; a więc cechuje ich wysoki poziom biedy, brak pracy oraz niski poziom wykształcenia. Ten ostatni wskaźnik ulega jednak poprawie. Interesująco przedstawia się sytuacja Romów w kontekście ich udziału we władzy społecznej. Romowie posiadają swojego przedstawiciela w rządzie (minister bez teki), istnieją również cztery romskie partie polityczne, burmistrz pochodzenia romskiego oraz romskie organizacje pozarządowe. Potencjał polityczny wydaje się więc relatywnie duży. Jednak zebrane dane wskazują na małą sprawczość całego romskiego sektora polityczno-społecznego. Jego wpływy – z powodu upartyjnienia, nepotyzmu, dezorganizacji oraz braku linii działania – są słabe. Podobnie przedstawia się kwestia uregulowań prawnych przyjętych przez Republikę Macedonii, jako kandydata do Wspólnoty Europejskiej. Wiele z nich to formalne dokumenty, nie posiadające realnego odzwierciedlenia w rzeczywistości społecznej. Z tych powodów przeciętni Romowie nadal znajdują się w trudnej sytuacji, nie mają zaufania do reprezentantów władzy, stają się ofiarami przestępstw; w rezultacie opuszczają Macedonię. Można więc sformułować wniosek, iż wykluczenie społeczne we własnym kraju stanowi istotną przyczynę migracji romskiej. Migrując nadal są wykluczani (poprzez deportację), tym razem na poziomie europejskim. Deportowani, znowu wracają do Macedonii. Obserwujemy więc cykl wykluczeń; z tym że powrót do kraju macierzystego, zwykle wiąże się z pogorszeniem sytuacji społeczno-ekonomicznej. Potwierdza się więc prawidłowość stwierdzona w badaniach realizowanych przez Uniwersytet w Leuven, iż jeśli danej osobie już raz została wyrządzona krzywda, znacznie wzrasta prawdopodobieństwo jej dalszej wiktyimizacji⁶⁵. Ekskluzyjna polityka ponosi więc fiasko, zarówno ma szczeblu państwowym, jak i międzynarodowym.

Jeśli ekskluzyja nie działa, wydaje się być oczywiste podążać w stronę inkluzji, czy też integracji społecznej. Pewien potencjał już jest. Akty prawne, zasoby polityczne, to elementy pierwszego poziomu integracji społecznej, tzw. integracji organizacyjnej⁶⁶.

⁶⁴ *Tamże*.

⁶⁵ A. Barath, J. Hollings, A. Jones, S. Macakova, I. Szilard, *dz. cyt.*, s. 41.

⁶⁶ K. Baranowicz, *dz. cyt.*, s. 14.

Nie jest ona zwykle satysfakcjonująca, niemniej jednak stanowi punkt wyjścia dla dalszych kroków, tzn. integracji interpersonalnej oraz wewnątrzpsychicznej⁶⁷. Podkreślają one znaczenie konstruktywnej interakcji w budowaniu inkluzji społecznej. Wydaje się, iż oprócz innych czynników tego procesu, istotną rolę do odegrania mają tutaj badacze społeczni.

Niezbędna staje się nowa filozofia badania naukowego. Filozofia ta zakłada interdyscyplinarne zbliżenie, emancypację wykluczonych, triangulację (wykorzystywanie wielu metod)⁶⁸. Badacz rozumiany jest tutaj jako *brikoler*. „Badacz jakościowy, jako *brikoler* (...) wykorzystuje estetyczne i materialne narzędzia swojego rzemiosła, stosując dowolne strategie, metody i materiały empiryczne, jakie ma pod ręką”⁶⁹. *Brikoler interpretatywny* tworzy *brikolaż* – to jest połączony z kawałków zespół reprezentacji, które pasują do specyficznej, złożonej sytuacji. „*Brikolaż*, efekt metody *brikolerów*, to [wyłaniająca się – przyp. J.B.] konstrukcja”⁷⁰. Samo badanie staje się usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. „Obejmuje dwa napięcia jednocześnie. Z jednej strony jest ono uwikłane w szeroką interpretatywną, posteksperymentalną, postmodernistyczną, feministyczną i krytyczną wrażliwość. Z drugiej zaś, wiąże się z wężziej rozumianą pozytywistyczną, postpozytywistyczną, humanistyczną, naturalistyczną koncepcją ludzkiego doświadczenia i jego analizą. Co więcej, wszystkie napięcia mogą być łączone w tym samym projekcie, wnosząc doń zarówno postmodernistyczną i naturalistyczną, jak krytyczną i humanistyczną perspektywę”⁷¹. Strategia badawcza, która wydaje się najbardziej użyteczna to uczestniczące badania interwencyjne (*participatory action research*), w kompilacji z badaniami kompozycyjnymi oraz podejściem etnicznym. Uczestniczące badania interwencyjne odrzucają argumenty za oddzielaniem praktyki i teorii w badaniach społecznych. Badacze pomagają przekształcać badanie w praktykę lub działanie. Osoby badane stają się współuczestnikami i partnerami w procesie badawczym, a samo badanie staje się praktyką zorientowaną na rozwiązywanie problemów w świecie – działaniem praktycznym, odzwierciedlającym rzeczywistość i pragmatyzm. Jest to więc model badań zorientowany na współpracę. Celem takich badań jest projektowanie interwencji wywołujących zmianę społeczną⁷². Jest to więc metodologiczny monizm, który stanowi przeciwieństwo dualistycznego wzorca pozytywistycznego, w którym badacz stoi niejako ponad rzeczywistością, którą bada. W ramach modelu monistycznego obie strony interakcji badawczej uczestniczą w ramach „wspólnej” rzeczywistości⁷³. Badania kompozycyjne zakładają, iż żadnej grupy nie jesteśmy w stanie

⁶⁷ B. Olszewska, *dz. cyt.*, s. 113.

⁶⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 333–334.

⁶⁹ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *dz. cyt.*, t. 1, s. 25.

⁷⁰ *Tamże*, s. 24.

⁷¹ *Tamże*, s. 30.

⁷² D. J. Greenwood, M. Levin, *Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *dz. cyt.*, t. 1, s. 93.

⁷³ K. Miszewski, *Kiedy badacz jest agentem. O postrzeganiu niejawnej obserwacji uczestniczącej jako etycznie problematycznej, metodach badań jakościowych, zakulisowych wymiarach życia*

zrozumieć, jeśli będziemy ją traktować, jak gdyby leżała ona poza relacyjnymi i strukturalnymi aspektami formowania tożsamości. Wymaga to stosowania metody relacyjnej. Ważne jest to, co leży pomiędzy, rusztowanie sklejające grupy ze sobą, most. Znaczenie tego, co pomiędzy rośnie, by stać się teoretycznie i politycznie równie kluczowe, jak grupa, która pierwotnie przyciąga nasza uwagę⁷⁴. Z kolei etniczna metoda badań zakłada rezygnację z ideologii kulturowej wyższości. Konieczne staje się uzyskanie świadomej zgody od uczestników badania. Powinniśmy skupić się na jakości naszej relacji z ludźmi, których chcemy przedstawić w naszych tekstach. Należy odpowiedzieć na pytanie: czy stanowią oni jedynie pożywkę dla egotycznych stwierdzeń naukowych dla uogólnionego „Innego”, czy też akceptujemy ich jako podmioty posiadające głosy, wizje oraz dylematy – ludzi, z którymi łączą nas więzy wzajemności. W ten sposób można budować relację „uwłasnowolnienia” (*empowerment*). Jest to tzw. epistemologia relacyjna, która w istocie kwestionuje pojęcia „Ja” i „Inny” myśli zachodniej. Metodologia uczestnictwa wykracza poza obiektywność i subiektywność pozycji badawczej, starając się odnaleźć wspólnie konstruowany głos⁷⁵.

Warto zrozumieć, iż grupa, która jest wspólnotą różnorodnych indywidualności gwarantuje najkorzystniejsze warunki rozwoju. Zetknięcie się „Innych” (pod każdym względem) umożliwia wnikliwe poznawanie siebie. Podstawową zasadą edukacji inkluzyjnej jest zatem docenianie różnorodności w społeczeństwie. Każda osoba ma coś do dania, zaferowania światu. Z tego punktu widzenia wynikają przesłanki, by stworzyć warunki do wspólnego uczenia się, wychowywania jednostek, grup różniących się, by tworzyć współzależności oraz wzajemne, dwustronne relacje. Winniśmy zadbać o normalizację życia szkolnego, rodzinnego, zawodowego; w końcu społecznego. Normalizacja powinna dotyczyć tak stylu życia, jak i doświadczeń rodzinnych, społecznych na wszystkich etapach życia, jak dzieciństwo, okres dorastania, przygotowanie do samodzielnego życia⁷⁶. Druga prawidłowość, wskazana w badaniach prowadzonych na Uniwersytecie Leuven minimalizująca ryzyko ekskluzji, a więc budowanie szerokich więzi społecznych, winna odnajdywać swoje urzeczywistnienie.

Inkluzja, w dialogicznym rozumieniu tego procesu, winna również uwzględnić refleksję na temat, jakie elementy kultury romskiej warto włączyć do kultury europejskiej? To obszerne zagadnienie, dlatego zwracamy uwagę tylko na jeden aspekt. „My mamy zegarki, ale oni mają czas” to parafraza słynnego powiedzenia, obrazującego różnice kulturowe w stylu życia. Zdaniem Bylicy⁷⁷ rytm życia społeczeństw zachodnich nabrał

społecznego i ich związku ze wszystkim tym, o czym przed chwilą, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2007, t. III, nr 2 (lipiec), s. 61.

⁷⁴ M. Fine, L. Weis, *Badania kompozycyjne w dwóch częściach, Teoria krytyczna i analiza społecznej sprawiedliwości*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *dz. cyt.*, t. 1, s. 107–135.

⁷⁵ L. T. Smith, *Na grząskim gruncie. Badania tubylców w erze niepewności*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *dz. cyt.*, t. 1, s. 137–166; R. Bishop, *Kaupapa Maori. Przewyciężyć neokolonializm w badaniach społecznych*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *dz. cyt.*, t. 1, s. 167–206.

⁷⁶ B. Olszewska, *dz. cyt.*, s. 113.

⁷⁷ J. Bylica, *Harmonizując napięcie...*, s. 143

znamion patologii. Nie możemy zawrócić. Możemy jednak wyhamować. Reasumując – konstruktywna, oparta na dialogu interakcja międzykulturowa może spowodować, iż na podsumowanie romskiej *Dekady*, również dla macedońskich Romów zaświeci słońce Macedonii.

Wydaje się, iż wnioski z badań dotyczące inkluzji Romów macedońskich, mogą być użyteczne również w polskiej rzeczywistości społecznej. Warto zwrócić uwagę na podobieństwa występujące w obydwu krajach. Rządowy „Program na rzecz Społeczności Romskiej w Polsce”⁷⁸ realizowany jest w podobnych ramach czasowych jak „Dekada na rzecz Romów w Europie”. Ma też te same priorytety. Po niemal dziesięciu latach realizacji, akcent i postępy obserwowane są głównie w dziedzinie edukacji. Romskie organizacje pozarządowe w Polsce również nie współpracują ze sobą, nie wypracowały wspólnej linii działania, koncentrują się często na interesach rodzinnych i zwykle dzieli je dystans od środowisk romskich. Część z nich to zarejestrowane, statystyczne twory. Niemniej jednak w ostatnich latach obserwowany jest ich przyrost, co tworzy określony kapitał społeczny. W ramach dobrze skonstruowanych ram prawnych, jakie mają miejsce w Polsce, wydaje się również konieczne zaangażowanie kompetentnych badaczy terenowych, którzy pomogą kreować międzykulturowe społeczeństwo obywatelskie, wykorzystując potencjał społeczności romskiej. Jednym z takich działań, jest aktualnie realizowany przez Powiatowy Urząd Pracy dla Powiatu Nowosądeckiego projekt „Amen Rominiąle koda kieraha”⁷⁹, aktywizujący potencjał kobiet romskich.

Zatem; kompetentne kulturowo⁸⁰ działania mogą umożliwić wspólną redefinicję kluczowej dla społeczeństw demokratycznych, a zarazem społeczności romskich kategorii WOLNOŚCI. Rozumienie i zakres wolności są zaś ściśle związane z potrzebą oraz możliwościami migracji. Wolność i migracja z kolei, to zasadnicze elementy *Romanistan*⁸¹.

⁷⁸ http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/181/Program_na_rzecz_spoleczności_romskiej_w_Polsce.html (odczyt: 27.09.2011).

⁷⁹ www.pup.powiat-ns.pl/nasz-urząd/aktualności/art102,projekt-my-kobiety-romskie-damy-ra-de-amen-rominiąle-koda-kieraha.html (odczyt: 27.09.2011).

⁸⁰ J. Bylica, *Kompetencje kulturowe w pracy ze społecznością romską*, w: A. Barczyk, P. P. Barczyk (red.), *Psychologiczny i terapeutyczny kontekst pracy środowiskowej*, Mysłowice 2010, s. 243–256.

⁸¹ Romanistan – państwo cygańskie, które zdaniem większości badaczy nie powstało nigdy (por. np.: M. Leśniak, *dz. cyt.*, s. 11).

Próba określenia celów polityki polonijnej w kontekście edukacji międzykulturowej - rozważania na przykładzie relacji polsko-litewskich

Wprowadzenie

Zgodnie z danymi Ministerstwa Spraw Zagranicznych, poza granicami naszego kraju przebywa około 15–16 mln. Polaków. Są to: osoby narodowości polskiej, osoby polskiego pochodzenia nie posiadające polskiego obywatelstwa, jak również liczna grupa obywateli polskich¹. Senat określa liczbę Polaków przebywających poza granicami naszego kraju na około 20 mln.² Osoby te lub ich przodkowie opuszczali kraj z przyczyn politycznych (prześladowania, deportacje, zmiana granic itd.), ekonomicznych (migracja zarobkowa), czy religijnych. Rząd RP w trosce o przestrzeganie art. 6 Konstytucji, wskazującego konieczność pielęgnacji tożsamości narodu polskiego poprzez upowszechnianie dóbr kultury będących nośnikiem polskości oraz wsparcie Polonii w kultywowaniu narodowego dziedzictwa³, ukierunkowuje cele polityki polonijnej kraju w stronę budowania bliskich więzi z Polakami na obczyźnie.

Opiekunem Polonii i Polaków za granicą jest Senat. Podstawą jego założeń są działania na rzecz budowania trwałych więzi między diasporą a krajem, pielęgnujących dziedzictwo kulturowe naszych rodaków, przekazywane poprzez język i kulturę. „(...) tylko człowiek, który ma ugruntowane poczucie tożsamości narodowej nie traci kontaktu z Ojczyzną”⁴. W imieniu Senatu opiekę nad Polską diasporą sprawują marszałek Senatu oraz Komisja do Spraw Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą. Opieka ta ma także wymiar finansowy i realizowana jest za pośrednictwem polskich organizacji pozarządowych. Pieniądze na ten cel Senat co roku gwarantuje w budżecie Kancelarii Senatu. Zadania programowe Senatu wobec Polonii w latach 2009–2011 skupione są wokół, m.in.:

- aktywności organizacji i środowisk polskich i polonijnych na świecie,
- wspierania oświaty polonijnej,

¹ *Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą*, Warszawa, październik 2007, s. 4, www.msz.gov.pl/Rzadowy,program,wspolpracy,z,Polonia,1818.html (odczyt: 27.09.2011).

² *Senat na rzecz Polonii w 2009 r.*, s. 1, www.senat.gov.pl/k7/polonia/2010/2009.pdf (odczyt: 27.09.2011).

³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997.78.483).

⁴ Cyt. za: *Senat na rzecz Polonii w 2009 r.*, s. 1, www.senat.gov.pl/k7/polonia/2010/2009.pdf (odczyt: 27.09.2011).

- kreowania pozytywnego wizerunku Polski i Polaków na świecie,
- wspierania mediów polskich i polonijnych, pomocy w kształtowaniu postaw obywatelskich w środowiskach polonijnych i polskich,
- wspierania działań na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego i rozwoju kultury polskiej, pomocy socjalnej i charytatywnej polskim środowiskom na świecie⁵.

Ministerstwo Spraw Zagranicznych w Rządowym programie współpracy z Polonią i Polakami za granicą, wśród celów strategicznych wymienia:

- ochronę praw mniejszości narodowych wynikających z prawa międzynarodowego i umów dwustronnych,
- utrzymanie polskości za granicą, zwłaszcza w kraju zwartego zamieszkania diaspory (m.in. poprzez wzmacnianie edukacji i kultury, wspieranie środowisk polskich, itp.),
- ułatwienie powrotu do kraju Polakom i osobom polskiego pochodzenia zwłaszcza z państw, w których następuje szybka asymilacja oraz tych, do których nastąpiła migracja zarobkowa po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej,
- utworzenie propolskiego lobby i promocja Polski za granicą⁶.

Celem niniejszego tekstu jest analiza realizacji założeń polityki polonijnej na przykładzie sytuacji mniejszości polskiej na Litwie, która posłuży jako wstęp do rozważań nad troską RP o pielęgnację poczucia tożsamości narodowej swoich rodaków za granicą oraz pozwoli postawić pytania:

- Czy państwo polskie jest gotowe do przyjęcia w kraju młodych przedstawicieli Polonii?
- Co stanowi cel polityki stypendialnej skierowanej do Polonii?

Dążeniem autorki jest również wstęp do rozważań nad rolą edukacji międzykulturowej w kontekście młodzieży polonijnej na Litwie oraz studentów polonijnych w Polsce.

Analizę sytuacji mniejszości polskiej na Litwie skupiam wokół problemów edukacji w szkołach początkowych, podstawowych i średnich – wybór ten podyktowany jest procesem kształtowania tożsamości młodego człowieka. Do uzyskania pełnoletności to rodzina i środowisko szkolne stanowią zazwyczaj główne źródło przekazu dziedzictwa kulturowego kształtującego związek z Ojczyzną.

Wskazując działania RP wobec powracających Polaków z Polonii skupiam się na młodzieży, która przyjeżdża do Polski w celu kontynuowania edukacji na studiach wyższych. Interesują mnie Polacy, którzy są autochtonicznymi mieszkańcami Litwy, nieposiadający obywatelstwa polskiego. Poszukuję odpowiedzi na pytania: Jakie kryteria

⁵ *Tamże*, s. 1–3.

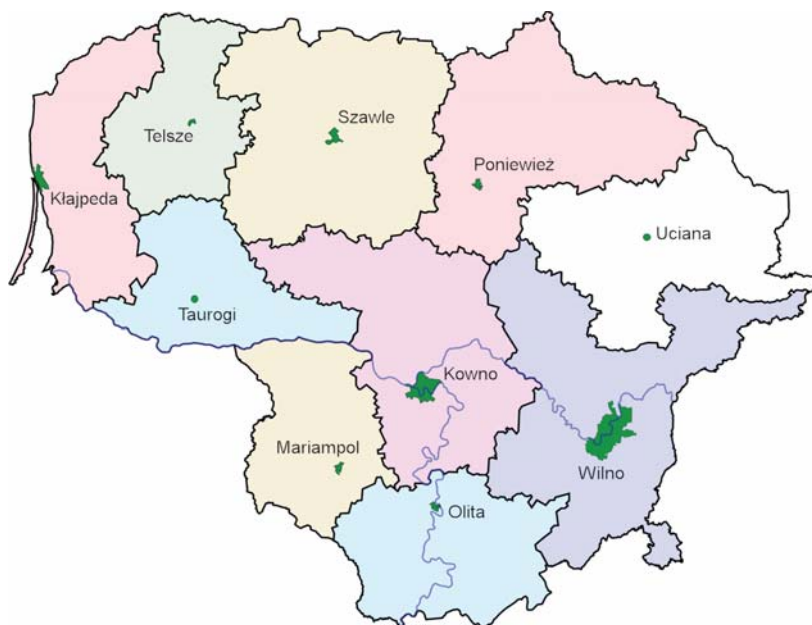
⁶ *Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą*, Warszawa, październik 2007, s. 8, www.msz.gov.pl/Rzadowy,program,wspolpracy,z,Polonia,1818.html (odczyt: 27.09.2011).

muszą spełnić, aby móc studiować w Polsce? Jaki status mają na uczelni: Polaka czy obcokrajowca? Czy wzrasta liczba Polaków z Litwy wybierających Polskę jako miejsce swojego dalszego kształcenia?

Mniejszość Polska na Litwie – dane statystyczne

Polacy na Litwie są ludnością autochtoniczną. Mieszkają głównie w Wilnie (około 100 tys. Polaków, co stanowi 18,9% ludności miasta)⁷, oraz w rejonach: wileńskim, solecznickim, trockim i święciańskim. Są to obszary o zwartym zamieszkaniu ludności polskiej. Odnotowuje się tam również największą ilość placówek polskiej oświaty. Polacy mieszkają też na kowieńszczyźnie, w rejonach kłajpedzkim, jezioroskim i kiejdańskim. Nie stanowią tam zwartych zbiorowości, ale są zorganizowani i starają się kultywować polski język i tradycję⁸. Zgodnie ze spisem z 2001 roku polska mniejszość narodowa na Litwie wynosiła 6,74% ogółu ludności kraju. Obecnie dane te uległy zmianie. Zgodnie z informacjami zawartymi w raporcie Ambasady RP w Wilnie, duża część obywateli Litwy, w tym Polaków, opuściła kraj z przyczyn ekonomicznych. Polacy stanowią największą mniejszość narodową na Litwie. Około 85% ludności polskiej na Litwie podaje język polski jako swój język ojczysty⁹.

Mapa 1. Podział administracyjny RL.



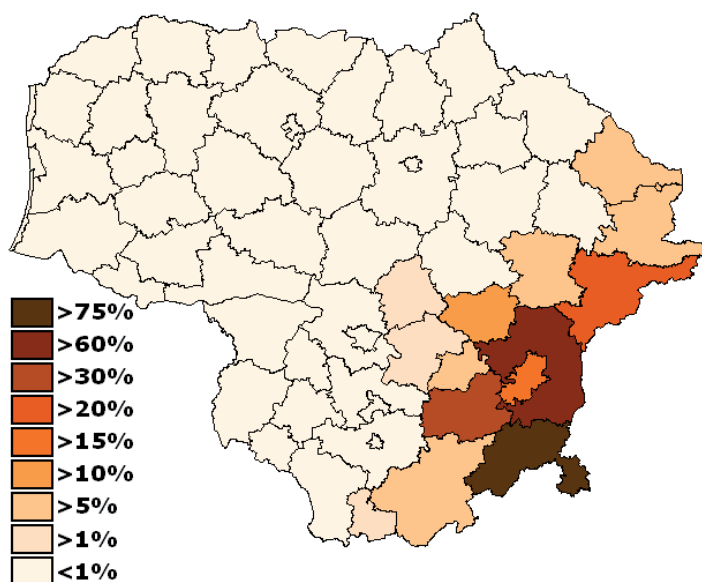
Źródło: *Spis powszechny z 2001 roku*.

⁷ *Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą 2009*, Warszawa 2009, s. 141, www.msz.gov.pl/files/docs/polonia/Raport_PPG.pdf (odczyt: 27.09.2011).

⁸ I. Szirkowiec, *Środowiska polskie na Litwie*, „Wspólnota Polska”, www.wspolnotapolska.org.pl/index.php?id=kw5_1_03 (odczyt: 27.09.2011).

⁹ *Tamże*.

Mapa 2. Liczebność Polaków w poszczególnych gminach.



Źródło: *Spis powszechny z 2001 roku.*

Na Litwie działa kilkadziesiąt polskich organizacji, stowarzyszeń, klubów skupiających wokół siebie kilkanaście tysięcy osób. Istniejący od 1989 roku Związek Polaków na Litwie gromadzi w swoich oddziałach około 10 tys. członków i jest traktowany jako oficjalna reprezentacja społeczności polskiej¹⁰.

Ważną dla Polaków na Litwie organizacją jest, działające na rzecz pielęgnacji szkolnictwa polskiego, Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie Polska Macierz Szkolna z siedzibą w Domu Kultury Polskiej w Wilnie. Działa ono od 1990 roku i jest opiekunem 121 szkół polskich funkcjonujących obecnie na Litwie. PMS liczy 1500 członków i skupia 146 kół. Swoją inicjatywą obejmuje prowadzenie pracy metodycznej, organizowanie i przeprowadzenie kursów dla nauczycieli szkół i przedszkoli, kieruje na kursy do Polski, zaopatruje szkoły i przedszkola w literaturę metodyczną, dziecięcą, przygotowuje wyjazdy dzieci na kolonie do Polski, organizuje i przeprowadza konkursy i olimpiady o Polsce.

Formy szkolnictwa mniejszości narodowych w litewskim systemie oświaty – stan na rok 2008 to:

- szkoły mniejszości narodowych z ich językiem wykładowym (w tym szkoły mieszane: polsko-rosyjskie, polsko-litewskie),

¹⁰ *Tamże*, s. 141.

- szkoły powszechne z litewskim językiem wykładowym, w którym język ojczysty jest odrębnym przedmiotem lub przedmiotem pozalekcyjnych zajęć dodatkowych,
- szkoły niepaństwowe (prywatne),
- szkoły niedzielne¹¹.

Rozmieszczenie oraz liczbę szkół polskich na Litwie obrazują poniższe tabele.

Tabela 1. Polskie szkoły początkowe.

Rejon	Liczba szkół
m. Wilno	2
Wileński	12
Solecznicki	18
Trocki	3
Święciański	1

Źródło: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” – oddział w Białymstoku – stan na rok szkolny 2002/2003.

Tabela 2. Polskie szkoły podstawowe.

Rejon	Liczba szkół
m. Wilno	6
Wileński	22
Solecznicki	14
Trocki	2
Święciański	2
Szyrwiniński	1

Źródło: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” – oddział w Białymstoku – stan na rok szkolny 2002/2003.

Tabela 3. Polskie szkoły średnie.

Rejon	Liczba szkół
m. Wilno	9
Wileński	18
Solecznicki	8
Trocki	4
Święciański	1

Źródło: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” – oddział w Białymstoku – stan na rok szkolny 2002/2003.

¹¹ Ł. Białek, *Międzynarodowe standardy ochrony praw mniejszości narodowych i ich realizacja na przykładzie Białorusi, Litwy i Ukrainy*, Warszawa 2008, s. 228.

Sytuacja społeczno-prawna Polaków na Litwie

Litwa była krajem korzystnie postrzeganym na obszarze europejskim w kwestii adaptowania przepisów regulujących prawa mniejszości narodowych. Pozycję tę zbudowała poprzez przyjętą jeszcze w 1989 roku ustawę LSRR o mniejszościach narodowych gwarantującą podstawowe prawa i wolności grupom mniejszościowym, jak również fakt, że Republika Litewska jest stroną, między innymi, Konwencji ramowej Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych – zasadniczego w przestrzeni europejskiej aktu o charakterze prawno-międzynarodowym regulującego prawa mniejszości narodowych oraz ratyfikowała Europejską Konwencję Praw Człowieka.

Głosy ze strony mniejszości polskiej wskazują jednak na zaniedbywanie ich praw przez władze litewskie.

Wyżej wymieniona ustawa, Konstytucja Republiki Litewskiej z 1992 roku oraz Konwencja ramowa (wprowadzona do prawa litewskiego z ustawą o jej ratyfikacji z 17 lutego 2000 roku) stanowiły podstawowe akty prawne regulujące sytuację mniejszości narodowych na Litwie i tym samym stanowiły podstawę regulacji prawnych dotyczących swobody korzystania mniejszości narodowych z oświaty i kultury.

Konstytucja Republiki Litewskiej podkreśla prawo obywateli wspólnot narodowych do pielęgnowania swego języka, kultury i zwyczajów (art. 37), gwarantuje samodzielność wspólnot w sprawach dotyczących swojej kultury narodowej, oświaty oraz wzajemnej pomocy, zaznaczając wsparcie ze strony państwa w odmienności kulturowej i narodowościowej (art. 45)¹².

Podstawą Konwencji ramowej jest punkt 6 Rezolucji Parlamentu Europejskiego¹³ w sprawie ochrony mniejszości i polityki walki z dyskryminacją w rozszerzonej Europie, który zachęca Komisję do stworzenia standardów politycznych w zakresie ochrony mniejszości narodowych. Mając na uwadze art. 4 ust. 2 Konwencji ramowej jej art. 5 ust. 1 stanowi, że „strony zobowiązują się wspierać tworzenie warunków koniecznych do utrzymania i rozwijania przez osoby należące do mniejszości narodowych ich kultury, jak również zachowania zasadniczych elementów ich tożsamości, to jest religii, języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego”¹⁴.

Ustawa LSRR¹⁵ o mniejszościach narodowych, wymieniała w art. 2 prawa i wolności grup mniejszościowych, zaznaczając m.in.: prawo do kultury narodowej i oświaty, w tym nauczania w języku ojczystym oraz druku i informacji w tym języku¹⁶. Ustawa

¹² Konstytucja Republiki Litewskiej ze zm. oraz uzup. do 01.06.2006, www.wipo.int/clea/docs_new/pdf/pl/lt/lt045pl.pdf (odczyt: 27.09.2011).

¹³ *Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie ochrony mniejszości i polityka walki z dyskryminacją w rozszerzonej Europie (2005/2008(INI))*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:124E:0405:0415:PL:PD>, (odczyt: 27.09.2011).

¹⁴ Cyt. za: Ł. Białek, *dz. cyt.*, s. 223.

¹⁵ W 1991 r. wprowadzono wąską nowelizację tej ustawy, polegającą głównie na zamianie zapisu Litewska Socjalistyczna Republika Radziecka na zapis Republika Litewska.

¹⁶ Ł. Białek, *dz. cyt.*, s. 206–207.

ta, kilkakrotnie przedłużana, wygasła z dniem 1 stycznia 2010 roku. Sejm nie przedłużył jej ważności do czasu, kiedy zostanie przyjęta nowa ustawa. Jarosław Narkiewicz, poseł Akcji Wyborczej Polaków na Litwie, wskazuje na niekorzystne treści nowego projektu ustawy, pomniejszające dotychczasowe prawa mniejszości polskiej¹⁷.

Kompromis w tej sprawie proponuje wstrzymanie projektu nowej ustawy o mniejszościach narodowych do czasu, gdy postulaty mniejszości polskiej dotyczące m.in. swobody używania języka ojczystego, oświaty, pisowni nazwisk zostaną przyjęte w innych aktach prawnych¹⁸.

Zdaniem Henryka Mickiewicza, dyrektora litewskiego Instytutu Monitoringu Praw Człowieka, nowa ustawa powinna być dobra, a nie taka, jaką przygotowała Litwa. Zwrócił on również uwagę na łamanie założeń dotychczasowej ustawy w praktyce. Ustawa pozwala np. na terenach zwarcie zamieszkałych przez ludność polską umieszczać napisy informacyjne w ich języku, w praktyce natomiast tablice z polskim napisami na Wileńszczyźnie były zdejmowane¹⁹. W ustawodawstwie Republiki Litewskiej nie ma zatem obecnie odrębnej ustawy regulującej prawa mniejszości. Zlikwidowany został również dwa lata temu Departament ds. Mniejszości Narodowych, którego większość kompetencji przejęło Ministerstwo Kultury²⁰.

Prawo do pielęgnowania swojej tożsamości narodowej i języka w dziedzinie oświaty i szkolnictwa mniejszości narodowych na Litwie, gwarantowała też Ustawa Republiki Litewskiej o oświacie z 25 czerwca 1995 roku i jej nowelizacja z 2003 roku, która uwzględniała potrzeby mniejszości narodowych, wskazując, iż o języku nauczania w szkołach decyduje lokalna społeczność, a samorząd ma jedynie stworzyć odpowiednie warunki do takiego nauczania (art. 28, ust. 7). Zgodnie z tą ustawą w miejscowościach zamieszkałych przez mniejszość narodową istniała możliwość kształcenia i przekazywania kultury w języku ojczystym, za zgodą społeczności lokalnej i przy odpowiedniej liczbie godzin języka litewskiego (normy znajomości języka litewskiego ustalane są przez Ministerstwo Oświaty i Nauki), prowadzonego na odpowiednim poziomie – art. 30 ust. 2. Ten sam artykuł zawierał również możliwość tworzenia klas, zajęć uzupełniających, szkół niedzielnych, w języku ojczystym – art. 30 ust. 4²¹.

17 marca 2011 roku Sejm Republiki Litewskiej przyjął nowelizację Ustawy o oświacie, która weszła w życie 1 lipca. Nowa ustawa wzbudza protesty ze strony litewskich

¹⁷ Litwa: *Wygasła ustawa o mniejszościach narodowych*, www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne/pap/artukul/litwa;wygasla;ustawa;o;mniejszosciami;narodowych,195,0,574403.html (odczyt: 27.09.2011).

¹⁸ *Wygasła ustawa o mniejszościach narodowych*, „Znad Wiliii” (08.01.2010), www.znadwiliii.lt/aktualnosci/20100108/wygasla-ustawa-o-mniejszosciami-narodowych (odczyt: 27.09.2011).

¹⁹ *Tamże*.

²⁰ *Druzgocący raport o przestrzeganiu praw człowieka na Litwie*, www.polskiekresy.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1183:druzgocacy-raport&catid=123:litwa&Itemid=499 (odczyt: 27.09.2011).

²¹ Ł. Białek, *dz. cyt.*, s. 227–228.

Polaków. Wprowadza ona zmiany niekorzystne dla szkolnictwa polskiego. Zakłada, że w szkołach mniejszości lekcje geografii i historii Litwy, przedmioty dotyczące poznania świata i nauki o społeczeństwie będą prowadzone w języku litewskim. Zgodnie z ustawą w 2013 roku zostanie też ujednociony egzamin maturalny z języka litewskiego szkół z litewskim językiem nauczania i szkół mniejszości narodowych. Ustawa przewiduje również optymalizację sieci szkół, co w praktyce oznacza m.in. w małych miejscowościach zamykanie szkół mniejszości narodowych i pozostawienie jedynie szkół litewskich. Zakłada także wprowadzenie do 2015 roku gimnazjów i progimnazjów, kosztem szkół średnich²². Zgodnie z treścią dokumentu „Kryteria akredytacji programów kształcenia i opis trybu ich realizacji”²³, „uzyskanie akredytacji przez szkołę ogólnokształcącą osiedla lub miasta, która jest jedyną państwową szkołą z litewskim lub innym językiem nauczania realizującą program szkoły średniej, jest uwarunkowane skompletowaniem nie mniej niż dwóch klas jedenastych, w których uczy się nie mniej niż 40 uczniów”²⁴. W miejscach, gdzie nie ma kompletu klas starszych, samorzady będą prawnie zobligowane do zamykania mniejszych placówek, odbywać się to będzie kosztem szkół dla dzieci z mniejszości narodowych²⁵.

Biorąc to pod uwagę, prawdopodobny stan polskich szkół średnich zmieni się następująco:

Tabela 4. Stan polskich szkół średnich przed i po nowelizacji ustawy o oświacie.

Polskie szkoły średnie na Litwie	Liczba działających obecnie	Stan możliwy na 1 września 2011 r.
Miasto Wilno	8	2
Rejon Wileński	19	5
Rejon Solecznicki	8	3
Rejon Trocki	4	2
Rejon Święciański	1	1
Ogółem	40	13

Źródło: dane z Biura Rzecznika Praw Dziecka RP

Rozwiązania te spowodują, że dzieci ze szkół z polskim językiem nauczania będą musiały przenieść się do szkół litewskich.

Za założeniami Ustawy o oświacie głosowało 76 członków Sejmu, 14 było przeciw, 29 się wstrzymało od głosowania. Próby zachowania obecnego stanu szkolnictwa przez

²² *Sejm zadał cios szkolnictwu polskiemu na Litwie*, „Kurier Wileński. Dziennik Polski na Litwie” (17.03.2011), <http://kurierwilenski.lt/2011/03/17/sejm-zadal-cios-szkolnictwu-polskiemu-na-litwie/> (odczyt: 27.09.2011).

²³ Zatwierdzone rozporządzeniem Ministra Oświaty i Nauki Republiki Litewskiej Nr ISAK – 171, z dnia 5 lutego 2004 r.

²⁴ Cyt. za: *Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka RP do Rzecznika Praw Dziecka RL*, www.brpd.gov.pl/detail.php?recid=1259 (odczyt: 27.09.2011).

²⁵ *Tamże*.

polskich posłów w RL lub zminimalizowania negatywnych konsekwencji nowych przepisów dotyczących oświaty napotkały odmowę Sejmowego Komitetu Oświaty²⁶.

Prezydent RL, Dalia Grybauskaitė, stwierdziła, że „Wszystkim mniejszościom narodowym należy pomóc, by ich członkowie stali się równoprawnymi obywatelami, to znaczy, pomóc im w integracji z Litwą (...); należy szanować, znać nasz kochany język”. Polacy odczuwają to jako kolejny krok w polityce asymilacyjnej RL²⁷.

Związek Polaków na Litwie wystosował do Pani Prezydent list otwarty, w którym – powołując się na prawno-międzynarodowy zakaz przymusowej asymilacji mniejszości narodowych oraz ustalenia Traktatu o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy pomiędzy Republiką Litewską a Rzeczypospolitą Polską – przedstawił prośbę o ponowne rozważenie nowelizacji ustawy i zmianę lub usunięcie założeń budzących sprzeciw mniejszości narodowych Litwy. Związek Polaków apel swój argumentował dostosowaniem sytuacji oświaty Polaków na Litwie do sytuacji oświaty Litwinów w Polsce, nawoływał do budowania „lustrzanego odbicia” sąsiedzkich systemów oświaty, spełniających oczekiwania uczniów i rodziców oraz demokratycznego Państwa, deklarował wsparcie w doskonaleniu funkcjonowania sytuacji mniejszości Litwinów w Polsce i wskazywał konieczność uzgadniania dokumentów ustawy z przedstawicielami mniejszości polskiej²⁸.

Wymieniony wyżej Traktat polsko-litewski z 1994 roku stanowi o prawie do uczenia się języka swojej mniejszości narodowej i pobierania nauki w tym języku oraz zakładania i utrzymywania własnych instytucji, organizacji lub stowarzyszeń, w szczególności kulturalnych, religijnych i oświatowych, w tym szkół wszystkich szczebli (art. 14) oraz gwarantuje możliwość, nauczania języka mniejszości narodowej i pobierania nauki w tym języku w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich (art. 15)²⁹.

Kolejnym dokumentem potwierdzającym prawa i wolności mniejszości polskiej jest Umowa pomiędzy Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Litewskiej z 1998 roku o współpracy w dziedzinach kultury, oświaty i nauki, w której to obie strony zobowiązują się m.in., że zapewnią kształcenie i doskonalenia kadr nauczycielskich dla szkół mniejszości, możliwość zatrudniania w szkołach mniejszości nauczycieli, skierowanych przez drugą stronę, możliwość upowszechniania znajomości języka ojczystego, historii, geografii i kultury ojczystej i podnoszenia poziomu ich nauczania (art. 9)³⁰.

²⁶ *Sejm zadał cios szkolnictwu polskiemu...*

²⁷ Cyt. za: *Prezydent podpisała ustawę o oświacie*, „Kurier Wileński. Dziennik Polski na Litwie” (30.03.2011), <http://kurierwilenski.lt/2011/03/30/litwa-prezydent-podpisała-nowelizacje-ustawy-o-oswiacie/> (odczyt: 27.09.2011).

²⁸ *List Otwarty Związku Polaków na Litwie do Pani Prezydent Republiki Litewskiej Dalii Grybauskaitė*, www.zpl.lt/2011/03/list-otwarty-zwiazku-polakow-na-litwie-do-pani-prezydent-republiki-litewskiej-dalii-grybauskaitė/ (odczyt: 27.09.2011).

²⁹ *Przestrzeżenie praw mniejszości polskiej na Litwie. Raport Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” 2009*, www.polskiekresy.info/index.php?option=com_content&view=article&id=77:praw-mniejszości-wspólnota-polska&catid=123:litwa&Itemid=499 (odczyt: 27.09.2011).

³⁰ *Umowa między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Litewskiej o współ-*

Polityka oświatowa Republiki Litewskiej narusza postanowienia powyższych traktatów, o czym świadczy m.in.: Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka RP do Rzecznika Praw Dziecka RL³¹, czy też „Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą 2009”³².

Na naruszenia praw mniejszości polskiej zwraca również uwagę w swoim raporcie z 2009 roku Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, którego celem jest umacnianie więzi Polaków zamieszkałych za granicą z Ojczyzną i jej kulturą narodową oraz niesienie pomocy w zaspokajaniu różnorodnych potrzeb Polonii i Polaków z zagranicy.³³ Prezes Stowarzyszenia, Maciej Płażyński zaznaczył, że „Polaków na Litwie chronią zarówno międzynarodowe umowy, jak i prawo unijne. Polska nie potrafi jednak wyegzekwować swoich praw”³⁴. Jak wynika z raportu – Przestrzeganie praw mniejszości polskiej na Litwie. Raport Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”³⁵, mimo zapewnień w postaci umów i traktatów mniejszość polska jest w wielu sprawach dyskryminowana przez władze Litwy, a jej prawa są często łamane: „Z troską i zaniepokojeniem obserwujemy sytuację Polaków na Litwie. (...) Niestety, odnosimy wrażenie, że polityka władz litewskich faktycznie zmierza do depolonizacji Wileńszczyzny”³⁶.

Raport wskazuje m.in. na dyskryminację mniejszości narodowych w sprawie oświaty³⁷. Porusza kwestię polityki rządu zmierzającej ku zniechęcaniu rodziców do wysyłania swoich dzieci do polskich placówek samorządowych poprzez np. tworzenie znakomicie przygotowanej szkoły dla niewielkiej grupy dzieci litewskich obok polskiej szkoły borykającej się z problemami finansowymi, wskazuje na gorszą sytuację finansową szkół polskich, zwraca uwagę na działania prowadzące do minimalizowania języka polskiego w szkołach mniejszości polskiej, a także na ograniczenia w liczbie uczniów w klasach wprowadzone przez władze litewskie, które prowadzą do likwidacji i zmniejszania liczby szkół i klas. Autorzy raportu wskazują na naruszenia Traktatu między RP a RL o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy (naruszenia art. 14, 15) oraz Konwencji ramowej (naruszenia art. 12 i 14).

W ocenie Litewskiego Instytutu Monitorowania Praw Człowieka sytuacja nieprzestrzegania praw człowieka na Litwie zaczęła systematycznie pogarszać się od czasu wejścia Litwy do Unii Europejskiej. Na początku 2011 roku Instytut złożył do Komitetu Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Eliminacji Dyskryminacji Rasowej raport o realizacji na Litwie Międzynarodowej konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej. Jest to raport alternatywny wobec okresowego sprawozdania

pracy w dziedzinach kultury, oświaty i nauki z dnia 17 grudnia 1998 r. (MP 2002.31.491).

³¹ *Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka RP...*

³² *Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą...*

³³ www.wspolnota-polska.org.pl (odczyt: 27.09.2011).

³⁴ Cyt. za: *Raport „Wspólnoty Polskiej”: Litwa nie respektuje praw Polaków*, www.bankier.pl/wiadomosc/Raport-Wspolnoty-Polskiej-Litwa-nie-respektuje-praw-Polakow-1961139.html (odczyt: 27.09.2011).

³⁵ *Przestrzeganie praw mniejszości polskiej na Litwie...*

³⁶ Cyt. za: *tamże*.

³⁷ *Tamże*.

rządowego w tej sprawie. Sprawozdania rządowe dotyczące lat 2004–2010 nie odnotowują przypadków łamania praw człowieka, przejawów dyskryminacji rasowej oraz na tle etnicznym. Raport Instytutu wskazują takie przypadki, informuje o niskim poziomie świadomości praw człowieka zarówno w instytucjach rządowych, jak też w sądach, mediach oraz w opinii publicznej, zaznacza problem braku na Litwie rozwiniętego mechanizmu instytucjonalnego i prawnego w zakresie ochrony praw człowieka, krytykuje politykę RL dotyczącą integracji mniejszości narodowych oraz brak nowej ustawy o mniejszościach³⁸.

Sytuacja szkolnictwa polskiego na Litwie stwarza poważne bariery w przekazie dziedzictwa kulturowego oraz w pielęgnowaniu języka, stanowiącego ważny element identyfikacji narodowej. Łączenie szkół mniejszości z szkołami litewskimi, usuwanie z systemu oświaty języka polskiego na rzecz języka litewskiego, przyczyni się do zanikania znajomości języka macierzy wśród młodego pokolenia, a tym samym rozluźni więzi z Ojczyzną.

Jak stwierdza Jasiński³⁹, szkoła mniejszościowa jest placówką, w której nauczanie odbywa się w języku mniejszości, a do treści nauczania włączone są dzieje i kultura własnego narodu. Szkoła ta pełni funkcję etniczno-kulturową, którą realizuje „(...) poprzez ochronę tożsamości kulturowej grupy mniejszościowej (...), poprzez koncentrację na obronie wartości grupy oraz jej kultury, na podtrzymywaniu i udoskonaleniu języka ojczystego jako środka komunikowania, a także na przekazywaniu dziedzictwa kulturowego”⁴⁰. Wysoki poziom nauczania musi przygotowywać również do pełnienia podstawowych ról społecznych w kraju zamieszkania. Szkoła mniejszości „(...) musi przygotowywać do życia w danym państwie, a nie w wyidealizowanym świecie, w „narodowym getcie”⁴¹.

Szkoła mniejszości łączy w sobie sferę narodową i obywatelską. Obowiązkiem jej, jest zatem także kształcenie lojalności wobec państwa zamieszkania. Jest to ważny aspekt w dyskusji o przestrzeganiu praw mniejszości na Litwie. RL jest małym krajem, który niedawno odzyskał niepodległość i stawia pierwsze kroki w tworzeniu wizji wolnego państwa. Według najnowszych danych Departamentu Statystyki Litwy, mniejszości narodowe w kraju stanowią około 20% mieszkańców. Najlicniejsza jest mniejszość polska skupiona w Wilnie i na Wileńszczyźnie (prawie 7% ludności). 5% stanowią Rosjanie, po kilka procent Białorusini, Ukraińcy, Żydzi, Tatarzy i inne mniejszości⁴². Działania polityki Republiki Litewskiej mogą być podyktowane poczuciem zagrożenia suwerenności państwa ewentualnymi dążeniami decentralizacyjnymi mniejszości. Aby mniejszość stała się atutem i siłą państwa, a nie jego zagrożeniem, istotnym punktem w pielęgnowaniu dziedzictwa własnego kraju w kręgach mniejszości musi być poszano-

³⁸ *Druzgocący raport...*

³⁹ M. Sobiecki, *Kultura symboliczna a tożsamość*, Białystok 2007, s. 58.

⁴⁰ Cyt. za: *tamże*.

⁴¹ Cyt. za: *tamże*.

⁴² Źródło: Stowarzyszenie Wspólnota Polska, www.wspolnota-polska.org.pl (odczyt: 27.09.2011).

wanie państwa. „Nie jest możliwa pełna autonomia szkoły mniejszości”⁴³. Oczywiście trudnym zadaniem jest znalezienie równowagi pomiędzy interesem obu stron.

Kierunkiem reakcji na sytuację mniejszości polskiej na Litwie jest szukanie odpowiedzi na postawione poniżej pytania:

- W jaki sposób RP może pomóc Polonii na Litwie?
- Czy RP dysponuje odpowiednimi instrumentami, aby zmienić sytuację oświaty mniejszości?
- Czy fakt przynależności Polski i Litwy do Unii Europejskiej wskazuje narzędzia wpływu na obraz szkolnictwa polskiego w RL?

Studenci polonijni z Republiki Litewskiej – polityka stypendialna RP

Z danych MNiSW wynika, że ogółem stypendystów polskiego pochodzenia, którzy przyjechali z całego świata na studia do Polski, jest 1970; wśród nich 1502 jest z Europy, z czego większość pochodzi z za granicy wschodniej⁴⁴.

Cudzoziemcy polskiego pochodzenia (narodowości polskiej) nieposiadający polskiego obywatelstwa, którzy chcą podjąć naukę w Polsce i starają się o stypendium rządu RP, zgłaszają swój akces kształcenia się w Polsce w polskim przedstawicielstwie dyplomatyczno-konsularnym właściwym dla miejsca zamieszkania.

Kryteriami, które powinni spełnić kandydaci na stypendium Rządu RP są m.in.:

- osoby były lub są uczniami szkół średnich z polskim językiem nauczania (w miejscowościach, w których takie szkoły istnieją lub najbliższej okolicy),
- udokumentowane polskie pochodzenie (polska narodowość) – osoby posiadające Kartę Polaka przedstawiają kopię dokumentu; dostateczna znajomość języka polskiego; świadectwa potwierdzające ukończenie lub pobieranie nauki w szkole średniej z wynikiem min. na ocenę dobrą⁴⁵,
- posiadają zgodę rodziców lub prawnych opiekunów do rozpoczęcia studiów w Polsce⁴⁶.

Zgłoszenia składane inną drogą nie są rozpatrywane jako aplikacje o stypendium rządowe. Dokumenty te po weryfikacji formalnej przesyłane są przez pracowników placówek dyplomatyczno-konsularnych do Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany

⁴³ Cyt. za: M. Sobecki, *dz. cyt.*

⁴⁴ http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/479994,kudrycka_18 mln_zl_na_stypendia_dla_studentow_polonijnych.html (odczyt: 27.09.2011).

⁴⁵ 1 grudnia 2005 r. weszła w życie umowa podpisana przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej z Rządem Republiki Litewskiej o wzajemnym uznawaniu dokumentów uprawniających do podejmowania studiów wyższych oraz uznawania okresów studiów, tytułów zawodowych, stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki. Postanowienia tej umowy gwarantują m.in. że osoby, które uzyskały wykształcenie w jednym z państw – stron umowy mogą je kontynuować w placówkach drugiego państwa.

⁴⁶ *Podstawowe informacje dla cudzoziemców polskiego pochodzenia (narodowości polskiej) nieposiadających polskiego obywatelstwa podejmujących kształcenie w Polsce*, Wydział Konsularny Ambasady RP w Wilnie. www.wilnokg.polemb.net/?document=48 (odczyt: 27.09.2011).

Międzynarodowej MNiSW. Zawierają one listę kandydatów z informacją o tym, jaki kierunek studiów wybierają. Wstępnej kwalifikacji na studia w Polsce dokonują powołane przez Przewodniczącego Zespołu podzespoły na podstawie sprawdzianu testowego i rozmowy kwalifikacyjnej. Egzamin odbywa się najczęściej na terenie konsulatu w miejscu zamieszkania. Składa się on z następujących części:

- język polski – test podstawowy, warunkujący przystąpienie do dalszej części egzaminu przewidziany dla kandydatów, którzy nie uczęszczali do polskiej szkoły; jego wynik nie jest wliczany do ogólnej punktacji z postępowania kwalifikacyjnego;
- pisemny sprawdzian testowy z dwóch przedmiotów kierunkowych;
- rozmowa kwalifikacyjna z kandydatem⁴⁷.

Propozycje Zespołu zatwierdza minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, ministrowie właściwi do spraw: zdrowia oraz kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. Decyzję ostateczną o przyjęciu kandydata podejmują władze uczelni. Osoby nie zakwalifikowane na studia ze stypendium Rządu Rzeczypospolitej Polskiej mogą ubiegać się o przyjęcie na innych warunkach finansowych, tj. zasadach odpłatności lub na zasadach bez odpłatności i świadczeń stypendialnych (tzw. bez świadczeń) o ile posiadają odpowiednie środki finansowe na utrzymanie w Polsce (zakwaterowanie i wyżywienie, pomoce naukowe itp.) lub dodatkowo na pokrycie kosztów nauki w przypadku osób zakwalifikowanych na odpłatności⁴⁸. „(...) Zależy nam przede wszystkim na tym, by finansować naukę Polonii, studentów polskiego pochodzenia, przebywających u nas w kraju, studiujących u nas. Wówczas wyższa jest wartość dodana, jaką mogą zaferować polskie uczelnie takim studentom. Lepiej poznają oni kraj, polską kulturę, a także aktualne realia – Polskę nowoczesną” – mówi minister Barbara Kudrycka⁴⁹.

Studenci polonijni mogą ubiegać się również o stypendia ze środków Senatu. Polityka edukacyjna i stypendialna Senatu RP nawiązuje do międzywojennej tradycji szkolenia w Polsce liderów polonijnych. Celem tego programu jest proces kształtujący polską elitę intelektualną w krajach zamieszkania. Działania Senatu kierowane są głównie do środowisk społecznie aktywnych, ukierunkowują się „(...) na rozwój ich kompetencji liderskich, wzmocnienie więzi z Polską, umacnianie tożsamości narodowej oraz kształtowanie postaw obywatelskich. (...) Zależy nam na tym, by Polacy pracowali dla dobra swojej drugiej ojczyzny, ale także by byli elitą w krajach zamieszkania i stanowili propolskie lobby”⁵⁰. Polityce stypendialnej Senatu, również tego jej elementu, który sprowadza się do przyznawania stypendiów młodzieży polonijnej studiującej w Polsce, przyświeca cel wykształcenia przyszłych przywódców promujących polskie dziedzictwo kulturowe w kraju zamieszkania.

⁴⁷ *Tamże*, (Pewne przywileje posiadają laureaci olimpiad).

⁴⁸ *Tamże*.

⁴⁹ http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/479994,kudrycka_18_mln_zl_na_stypendia_dla_studentow_polonijnych.html (odczyt: 27.09.2011).

⁵⁰ Cyt. za: *Senat na rzecz Polonii w 2009 r.*, www.senat.gov.pl/k7/polonia/2010/2009.pdf, s. 2 (odczyt: 27.09.2011).

Senat wspiera finansowo Polonię od 1990 roku. Początkowo zadania dotyczące Polonii realizowane były przez Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, od 2002 roku Prezydium Senatu zleca zadania opieki nad Polonią różnym organizacjom pozarządowym. W roku 2009 finanse na realizację zadań polityki polonijnej otrzymały 104 organizacje pozarządowe. Głównymi wykonawcami zaleceń Senatu są: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, „Pomoc Polakom na Wschodzie”, Fundacja „Semper Polonia”, „Caritas Polska”, Fundacja „Oświata Polska za granicą”. Ważnymi celami inicjatyw podejmowanych przez te organizacje w zakresie edukacji są:

- pomoc w pielęgnowaniu oświaty polskiej w krajach zamieszkania mniejszości,
- dbałość o dobre warunki (wyposażenie szkół, podręczniki, stan techniczny budynków) procesu edukacji,
- pomoc materialna i zdrowotna,
- kształcenie wykwalifikowanej kadry pracującej w szkołach polskich,
- kształcenie elity intelektualnej promującej polskość w państwie pochodzenia.

Stypendium Rządu RP jest znacznie wyższe niż te, które rozdzielane są poprzez organizacje pozarządowe z ramienia Senatu. Kryteria, które warunkują jego przyznanie powodują jednak, że nie wszyscy młodzi z Polonii, którzy chcieliby kontynuować naukę na uczelniach wyższych w Polsce, mogą z niego skorzystać. Przyczyną trudności jest więc brak środków finansowych na studiowanie w Polsce (zakwaterowanie, pomoce dydaktyczne, opłaty związane z studiami, wyżywienie itp.). Umowa pomiędzy Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Litewskiej o wzajemnym uznawaniu dokumentów uprawniających do podejmowania studiów wyższych oraz uznawania okresów studiów, tytułów zawodowych, stopni naukowych i stopni w zakresie sztuki, powoduje, że mogą oni ubiegać się o miejsca na uczelniach wyższych na zasadach, które przysługują wszystkim cudzoziemcom. Często studenci ci zwracają się wówczas z prośbą o pomoc stypendialną do organizacji pozarządowych.

Tabela 5. Ilość wniosków studentów polonijnych z Litwy, ubiegających się o stypendium Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”.

rok akademicki	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	semestr I	semestr II	semestr I	semestr II	semestr I	semestr II
Litwa			3	22	36	47

Źródło: *archiwum Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”*.

Rzeczywistość zmodyfikowała założenia Senatu. Wielu studentów polonijnych przyjeżdżających na studia do Polski często zostawało w RP i nie wracało, aby krzewić

polskość w krajach swojego zamieszkania. Przyczyn tego upatrywać możemy w wielu obszarach. Te, które podaję poniżej wypływają z kilku wywiadów przeprowadzonych ze studentami. Wymienianym często powodem jest aspekt ekonomiczny, który czynił polski rynek pracy atrakcyjniejszym dla nich obszarem niż rynek litewski. Istotną sprawą są względy emocjonalne, które wiązały z macierzą poprzez przyjaźń czy małżeństwo. Studenci jako przyczynę podają również większe możliwości rozwojowe w Ojczyźnie. Wymienianym powodem jest też brak przygotowania do bycia przyszłym liderem. Student, który dostał się na matematykę, kończąc ją mówi, że jest dobrym matematykiem, nie zawsze natomiast potrafi być on dobrym liderem polskości. Istnieje też grupa studentów, którzy nie czują wewnętrznej potrzeby powrotu do kraju i angażowania się w życie mniejszości. Oczywiście część studentów wróciła po studiach na Litwę i aktywnie działa tam w środowiskach polonijnych.

Wielu studentów polonijnych wybiera studia wyższe w kraju zamieszkania. Wspieranie tych studentów jest również celem polityki polonijnej Senatu. Zdobywając wyższe wykształcenie w kraju pochodzenia, wielce prawdopodobnym jest, że zostaną tam po studiach. Wspieranie ich przyczynia się do kształcenia elity intelektualnej zasilającej mniejszość polską. Pomoc stypendialną takim studentom oferuje m.in. działająca od 1997 roku Fundacja „SEMPER POLONIA”. Honorowy patronat nad fundacją sprawuje Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, a nadzór merytoryczny Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP. Fundacja nawiązała również współpracę z Senatem RP, MEN, MSiT, MNiSW oraz MKiDN. O stypendium Fundacji „SEMPER POLONIA” mogą się ubiegać osoby, które:

- posiadają narodowość polską lub mogą wykazać swoje polskie pochodzenie (potwierdzone przez polską placówkę dyplomatyczno-konsularną działającą w kraju zamieszkania wnioskodawcy);
- ukończyły szkołę polską (jeżeli taka była w pobliżu miejsca ich zamieszkania);
- mają min. dobre wyniki w nauce i dobrą znajomość języka polskiego;
- studiują na uczelniach poza granicami Polski;
- nie ukończyły 24 roku życia;
- nie ubiegają się o inne stypendium z organizacji polonijnych;
- nie mają stałego zatrudnienia;
- studiują na wyższych uczelniach wydających dyplom uznawany przez ministerstwo nauki danego państwa

oraz, co bardzo istotne:

- aktywnie działają na rzecz miejscowego środowiska polonijnego lub biorą udział w przedsięwzięciach promujących Polskę⁵¹.

⁵¹ www.semperpolonia.pl/wnioski-stypendialne (odczyt: 27.09.2011).

Wzrastająca systematycznie liczba studentów ubiegających się o stypendia, spowodowała, że na rok 2011/2012 zmodyfikowane zostały kryteria oceny aplikacji. „Stopień zaangażowania kandydata w działalność polonijną”, obok „Stopnia znajomości języka polskiego” i „Rodzaju studiów” jest jedną z najbardziej istotnych obecnie pozycji w ocenie wniosków. Kryterium to pozwoli wspomóc w edukacji osoby, które już teraz uczestniczą aktywnie w życiu mniejszości. Studia pozwolą im zdobyć wykształcenie i budować swoją pozycję społeczną oraz rozwijać działalność propolonijną w kraju zamieszkania⁵².

Decyzję o przyznaniu stypendium podejmuje Komisja Stypendialna, którą powołuje Zarząd Fundacji SEMPER POLONIA.

Tabela 6. Ilość przyznanych stypendiów dla studentów polonijnych podejmujących studia wyższe na Litwie.

Rok akademicki	2010/2011	
	Litwa – Wilno	
	semestr I	semestr II
Ilość przyznanych stypendiów	858	818

Źródło: dane Fundacji „SEMPER POLONIA”.

Młodzież polonijna z Litwy w kontekście edukacji międzykulturowej

Obserwujemy współcześnie wzrastającą mobilność (migracje) ludności i społeczeństw. Powolne zacieranie granic (Unia Europejska), rozwój technologii, programy wymiany studenckiej i zawodowej, trudna sytuacja polityczna niektórych państw, światowy rynek ekonomiczny, to tylko niektóre powody narastającej wielokulturowości społeczeństw, związanej ze zmianami kanonu wartości jednostek i całych grup, codzienną obecnością Innego w bliskiej nam przestrzeni. „Efektem tych procesów są dylematy identyfikacyjne oraz zwiększanie rangi tożsamości kulturowej, które w efekcie prowadzą do tożsamościowej ambiwalencji”⁵³. Niezwykle ważna w tych procesach staje się rola edukacji międzykulturowej. Jak stwierdza Nikitorowicz edukacja międzykulturowa to „(...) ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej, planetarnej, oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności”⁵⁴.

W ramach swoich rozważań chciałabym zwrócić uwagę na dwa obszary działań edukacji międzykulturowej. Pierwszym z nich jest sytuacja mniejszości polskiej na Li-

⁵² www.iuue.pl/index.php?id=132&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1408&cHash=4c960fe88a (odczyt: 27.09.2011).

⁵³ Cyt. za: M. Sobiecki, *dz. cyt.*, s. 23.

⁵⁴ Cyt. za: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 282.

twie, drugi stanowi postawa RP wobec studentów polonijnych decydujących się na pozostanie w macierzy.

Na skutek zmian w polityce RL pojawia się problem utrzymania polskości, dbałości o przekaz kulturowy, pielęgnowania tożsamości narodowej. Wprowadzenie Ustawy o oświacie może przyczynić się do rozpoczęcia powolnego procesu asymilacji młodego pokolenia Polonii. Zdaniem Smolicza „zaakceptowanie bądź odrzucenie przez dziecko własnego dziedzictwa kulturowego w znacznym stopniu zależy od roli, jaką w społeczeństwie pluralistycznym pełni szkoła”⁵⁵. Obecna struktura szkolnictwa na Litwie stanowi duże wyzwanie dla edukacji międzykulturowej. Cytując Sobeckiego „(...) droga ku Innemu prowadzi przez poznanie samego siebie, własnego dziedzictwa kulturowego”⁵⁶. Odpowiedzialność za to wyzwanie rozłożona jest pomiędzy jednostki, grupy, instytucje, organizacje działające na Litwie i w RP. Zmiana obecnej sytuacji zakłada długi proces pracy na przestrzeni komunikacji międzykulturowej zarówno na Litwie (stosunek rządu RL wobec mniejszości), jak i w polityce dyplomatycznej obu krajów. Jak wskazują Grzybowski, odwołując się do Calneta, „warunkiem powstania społeczeństwa międzykulturowego jest mobilizacja wielu sił społecznych, ekonomicznych, politycznych”⁵⁷, która wymaga zmian w sferach: postaw, umiejętności, świadomości, dążących do zrozumienia odmiennych kultur, tolerancji, dialogu i symbiozy kulturowej.

Polityka polonijna RP względem mniejszości Polskiej na Litwie powinna priorytetem w swoich założeniach uczynić teraz pomoc polskiej oświacie. Szczególnej wartości nabierają obecnie założenia polityki stypendialnej Senatu, skupiające się na kształceniu młodzieży polonijnej, która po studiach zostaje (jeżeli podejmuje studia na Litwie) lub wraca (jeżeli studiuje w Polsce) do kraju pochodzenia, aby tam tworzyć mocną elitę intelektualną. Obecnie, dbałość o przekaz kultury polskiej, poprzez oddziaływania edukatorów, stowarzyszeń, instytucji nabiera coraz większego znaczenia w pielęgnowaniu dziedzictwa kulturowego i budowaniu tożsamości narodowej. Moim celem nie jest wskazanie „słusznych” rozwiązań w tym obszarze, lecz zainicjowanie dyskusji nad założeniami edukacji międzykulturowej w polityce polonijnej kraju.

Drugim obszarem rozważań z zakresu edukacji międzykulturowej jest postawa RP wobec studentów polonijnych decydujących się na pozostanie w macierzy. Studenci polonijni przyjeżdżający z Litwy na studia do Polski (bez względu na to czy są stypendystami Rządu RP, czy też dostają się na studia innymi drogami), zgodnie z terminologią prawa polskiego są cudzoziemcami. W rozumieniu przepisów cudzoziemcem jest osoba przebywająca na terytorium danego państwa, nieposiadająca jego obywatelstwa⁵⁸. Większość studentów polonijnych z Litwy posiada dokument Karty Polaka, który potwierdza przynależność do narodu polskiego, ale nie jest on równoznaczny z przyznaniem pol-

⁵⁵ Cyt. za: M. Sobecki, *dz. cyt.*, s. 55.

⁵⁶ Cyt. za: *tamże*, s. 45.

⁵⁷ Cyt. za: J. Nikitorowicz, *dz. cyt.*, s. 283–284.

⁵⁸ Ustawa o cudzoziemcach z dnia 13 czerwca 2003 r. (Dz.U. 2006.234.1694 z późn. zm.).

skiego obywatelstwa oraz przyznaniem prawa do osiedlania się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej⁵⁹.

Otrzymanie obywatelstwa polskiego regulują Ustawa z dnia 15 lutego 1962 roku o obywatelstwie polskim⁶⁰. Zgodnie z jej przepisami cudzoziemcowi można na jego wniosek nadać obywatelstwo polskie jeżeli zamieszkuje w Polsce na podstawie zezwolenia na osiedlenie się, co najmniej pięć lat (art. 8 ust. 1). W przypadkach szczególnie uzasadnionych można cudzoziemcowi nadać na jego wniosek obywatelstwo polskie, chociażby nie odpowiadał on określonym warunkom (art. 8 ust. 2). Nadanie obywatelstwa polskiego może być uzależnione od złożenia dowodu utraty lub zwolnienia z obywatelstwa obcego (art. 8 ust. 3).

Wielu studentów polonijnych z Litwy decydują się na pozostanie w Ojczyźnie i podejmują starania o uzyskanie obywatelstwa. Posiadacze Karty Polaka mają wiele przywilejów związanych m.in. z możliwością podejmowania legalnej pracy w Polsce, korzystania w nagłych stanach z bezpłatnej opieki zdrowotnej na takich samych zasadach jak obywatele polscy, korzystania z bezpłatnego systemu oświaty, możliwości prowadzenia w Polsce działalności gospodarczej itd.⁶¹. Warunki funkcjonowania w RP dla osób posiadających Kartę Polaka są bardzo dogodne i pozwalają na bezproblemowe oczekiwanie na przyznanie obywatelstwa.

W obliczu zjawiska przyjeżdżających studentów polonijnych, niewracających do kraju pochodzenia i osiedlających się w RP, możemy postawić następujące pytania:

- Czy czują się oni w Polsce bezpieczni, akceptowani?
- Czy RP jest gotowa na ich przyjęcie?
- Czy aprobuje ich obecność w kraju?
- Czy brak potrzeby wśród wielu studentów polonijnych powrotu do kraju jest błędem polityki polonijnej RP?
- Dlaczego studenci polonijni decydują się zostać w RP?
- Czy powinniśmy usprawnić procedury przyznawania im praw obywatela Polski?

Te pytania również stanowią obszar refleksji edukacji międzykulturowej. „Traktowanie narodu albo jako zbiorowości politycznej, albo kulturowej ma zasadnicze konsekwencje dla socjalizacji i wychowania. Niepoddawane refleksji różnice istniejące w dwu podejściach powodują w świadomości jednostek niebezpieczną kontaminację. Często-kroć deklarowanie, iż jest się członkiem narodu dotyczy jedynie sfery politycznej i ogranicza się do posiadania obywatelstwa. Takie automatyczne (z urodzenia) członkostwo w grupie uważane jest przez niektórych jako powód do wywyższania się ponad tych,

⁵⁹ Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o Karcie Polaka (Dz.U. 2007.180.1280).

⁶⁰ Ustawa z dnia 15 lutego 1962 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. 2000.28.353 z późn. zm.).

⁶¹ Szerzej: Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o Karcie Polaka.

którzy członkami grupy narodowej stali się w toku swojego życia – czasami w wyniku świadomej konwersji⁶².

Jak postrzegani są studenci polonijni w kraju i jak sami siebie postrzegają? W jakich kategoriach terminowych możemy ich opisać: „Inny”, „Obcy”, czy też „Swoj”? Przytaczając za Nikitorowiczem „Inny to osoba będąca nosicielem różnicy, ktoś odmienny, ale jednocześnie znany i mimo różnic rozumiany. Zaliczać się więc może zarówno do kręgu My (Inni bliscy – znani i rozumiani mimo różnic kulturowych), jak i Oni (Inni ze względu na wyznanie, zachowania i inne właściwości, jednak swoi terytorialnie)”⁶³. Czy jest to kategoria, w którą wpisują się studenci polonijni? Wzrastając w innym kraju są w jakimś stopniu nosicielami różnicy, ale jednocześnie są nam bliscy poprzez przynależność do tego samego narodu. Nie odczuwamy wobec nich lęku jak przed „Obcym”, który – jak pisze Nikitorowicz – jest osobą „(...) zaliczającą się zawsze do kręgu Oni oraz wykraczającą poza kategorię Inny (inni dalecy – przybywający spoza kręgu My, znani w niewielkim stopniu lub wcale, co pociąga za sobą nieporozumienie, obawy, niechęć, lęk itp.)”⁶⁴, ale czy przyjmujemy ich jako „Swoich”?

Definiując pojęcie „Swoj” Nowicka wskazuje na „(...) obiektywnie istniejący związek między naszą osobą, a przedmiotem materialnym, osobą, zbiorowością, terytorium, a także wytworem kulturowym, symbolem czy bytem idealnym. Swojskość zawiera się więc w poczuciu bliskości, a także sensowności, zrozumiałości, akceptacji, sympatii i poczuciu bezpieczeństwa”⁶⁵. Przytaczając za Nikitorowiczem „(...) Swoim przypisujemy często same zalety i łatwiej usprawiedliwiamy popełniane przez nich błędy. Swoj jest człowiekiem, który interpretuje świat w sposób bardzo podobny do naszego lub wręcz identyczny”⁶⁶.

Czy studenci polonijni czują się w Polsce „u siebie”? Polska jest krajem, którego kulturę i dziedzictwo przyswajali sobie wzrastając w kraju pochodzenia, ale czy w kontakcie z Polską rzeczywistością czują się tu bezpiecznie? Czy mają poczucie bliskości i akceptacji? Czy możemy użyć wobec studentów polonijnych pozostających w naszym kraju terminu „Oswojonego Innego” – osoby, która poprzez obecność w danej rzeczywistości zaciera swoją Inność na rzecz swojskości? Chciałabym powyższe pytania uczynić wstępem do dyskusji nad zadaniami edukacji międzykulturowej wobec polityki polonijnej RP.

⁶² Cyt. za: M. Sobecki, *dz. cyt.*, s. 38.

⁶³ Cyt. za: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 111.

⁶⁴ Cyt. za: *tamże*, s. 111.

⁶⁵ Cyt. za: E. Nowicka, *Wprowadzenie. Poznawanie swojskości i obcości*, w: E. Nowicka, J. Nawrocki (red.), *Inny – Obcy, Wróg*, Warszawa 1996, s. 23.

⁶⁶ Cyt. za: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 103.



III. Wokół szkoły



Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce

Wprowadzenie

Według polskich przepisów prawa, wszystkie dzieci, do ukończenia 18 roku życia – niezależnie od pochodzenia narodowego, rasowego, etnicznego, wyznania, obywatelstwa, czy też statusu prawnego – mają prawo do bezpłatnego korzystania z nauki i opieki w publicznych szkołach lub w szkołach ponadgimnazjalnych. To podstawowe prawo do edukacji wpisane w Konwencji o Prawach Dziecka¹ gwarantuje Konstytucja RP² oraz ustawa o systemie oświaty³. Szkoła ma jednak obowiązek zadbać nie tylko o to, by dzieci cudzoziemskie chodziły do szkoły (tzn. były fizycznie obecne w budynku szkoły), ale także o to, by faktycznie korzystały z systemu edukacji, a więc nabywały wiedzę z konkretnych przedmiotów, budowały umiejętności relacji interpersonalnych niezbędnych w życiu dorosłym i kształtowały się jako aktywni członkowie społeczeństwa demokratycznego. W preambule do ustawy o systemie oświaty obowiązek ten określony jest w następujących słowach: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁴.

¹ Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991.120.526).

² Art. 70, ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997.78.483) mówi: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Ponadto, art. 32, punkt 1: „Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne” i punkt 2: „Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”.

³ Art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm.): „Osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich”. Orząd Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010.57.361).

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm.).

Jednak dzieci cudzoziemskie⁵ mają często specyficzne potrzeby, które wynikają z ich doświadczenia migracji (np. nieznamość języka polskiego, adaptacja do warunków życia i norm kulturowych w Polsce, dostosowanie się do różnic między systemem edukacji w Polsce a krajem pochodzenia). Istnieje więc szereg dodatkowych przepisów odpowiadających na niektóre specyficzne potrzeby uczniów cudzoziemskich i służących temu, aby pomóc dzieciom cudzoziemskim lepiej odnaleźć się w systemie oświaty w Polsce. Przepisy te dotyczą na przykład możliwości bezpłatnej nauki języka polskiego⁶ i uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych z konkretnych przedmiotów⁷.

Pomimo istniejących przepisów ustanawiających standard równego traktowania w polskim systemie oświaty oraz specjalne formy wsparcia dla dzieci cudzoziemskich w procesie edukacji, w rzeczywistości ich sytuacja w systemie edukacji nie odzwierciedla zasady równouprawnienia. Dzieci te bowiem doświadczają różnych barier i trudności, które nie wiążą się z ich specyficznymi potrzebami wynikającymi z doświadczenia migracji, lecz są pochodną praktyki działania systemu oświaty. Skrajnym przykładem jest łamanie prawa, np. poprzez odmawianie przez szkoły przyjęcia dziecka przebywającego w Polsce bez uregulowanego pobytu⁸. Znacznie częściej jednak bariery i utrudnienia w możliwości korzystania z systemu edukacji są bardziej subtelne i złożone. Przykładem może być nieskuteczne stosowanie wyżej wymienionych rozwiązań prawnych. Można tu wymienić np. system nauczania języka polskiego dla dzieci, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki⁹. Sposób organizacji tych zajęć w praktyce nie zapewnia dzieciom możliwości na tyle efektywnego uczenia się języka polskiego, aby mogły one aktywnie i samodzielnie korzystać z lekcji na równi z rówieśnikami. Innym przejawem pomijania zasady równego dostępu do edukacji zagwarantowanej w wyżej wymienionych przepisach prawa są codzienne praktyki prowadzenia i organizacji szkoły. Chodzi tutaj o szeroki zakres działań i norm funkcjonowania szkoły, które powodują, iż dzieci cudzoziemskie są dosłownie wykluczone z aktywnego udziału w społeczności szkolnej, albo symbolicznie wykluczone ze wspólnoty szkoły, jako jednostki, wokół której buduje się poczucie tożsamości i przy-

⁵ Termin „dzieci cudzoziemskie” i „cudzoziemcy” narzuca pewien dystans i podkreśla „inność” dzieci niemających obywatelstwa polskiego, które często doświadczają omawianych w niniejszym artykule procesów marginalizacji. Zdecydowaliśmy się jednak zastosować ów termin, bowiem jest on zbieżny z terminologią ustaw i rozporządzeń, do których wprost się odnosimy w artykule. Stosowanie takiej terminologii pozwala uniknąć nieścisłości.

⁶ §5 ust. 1–3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010.57.361).

⁷ *Tamże*, §6 ust. 1–3.

⁸ Organizacje pozarządowe współpracujące ze szkołami oraz organy publiczne odpowiedzialne za nadzór szkół odnotowują jednak coraz mniej sytuacji nieprzestrzegania przepisów prawa przez szkoły w tym zakresie.

⁹ Dz.U. 2010.57.361.

należności instytucjonalnej. Mogą to być działania, które nawet pośrednio powodują, iż dzieci cudzoziemskie są marginalizowane we wspólnocie szkoły np. przez to, że nie uczestniczą w pewnych aspektach życia szkolnego albo to, że ich perspektywa nie jest uwzględniona we wspólnocie.

Niniejszy tekst poświęcony jest analizie wybranych aspektów funkcjonowania szkoły w Polsce, które według naszych obserwacji stanowią mechanizmy wykluczania dzieci cudzoziemskich i ich rodzin ze wspólnoty szkoły. Na potrzeby niniejszej analizy przyjmujemy następującą definicję mechanizmów wykluczenia: „Niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom, ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w procesach, postawach, zachowaniach mających znamiona dyskryminacji a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec pewnej mniejszości rasowej/etnicznej/narodowej/kulturowej”¹⁰.

Wiedza i informacje dotyczące sposobu funkcjonowania szkoły polskiej przedstawione w niniejszym artykule oparte są na współpracy Fundacji Forum na rzecz Różnorodności Społecznej (dalej jako FFRS) ze szkołami przyjmującymi dzieci cudzoziemskie. W okresie lat 2009–2011 pracowaliśmy z ponad 90 nauczycielami i nauczycielkami w sześciu szkołach w różnych miejscowościach w Polsce¹¹. Informacje na temat sytuacji dzieci cudzoziemskich w tych szkołach zebraliśmy w trakcie pogłębionych wywiadów z dyrekcją szkół, za pomocą ankiet wśród kadry nauczającej oraz podczas dyskusji, które rozwinęły się na zajęciach szkoleniowych prowadzonych przez FFRS. Doświadczenia tej współpracy dały nam możliwość spojrzenia na praktykę działania szkoły w zakresie przyjmowania i edukacji dzieci cudzoziemskich¹².

¹⁰ Definicja została opracowana na podstawie materiałów edukacyjnych przygotowanych przez miasto Cardiff w Walii, w których znajduje się następujące stwierdzenie: „A collective failure of an organization to provide an appropriate and professional service to people because of their color, culture or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes, behavior which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantages minority ethnic people”, *Cardiff County Council. School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools*, s. 7.

¹¹ Szkoły te są różne pod względem wielkości (od mniej niż stu uczniów i uczennic, po kilkaset osób) i znajdują się w miejscowościach zróżnicowanych zarówno pod względem wielkości, jak i charakteru społeczno-gospodarczego gminy i społeczności lokalnej. Przyjmują dzieci różnych narodowości, o różnych statusach prawnych regulujących ich pobyt w Polsce – przede wszystkim są to dzieci czeczeńskie i wietnamskie, ale także dzieci gruzińskie, ukraińskie i białoruskie. W niektórych szkołach dzieci cudzoziemskie stanowią ok. 13% wszystkich uczniów i uczennic, a w innych blisko 30% wszystkich uczniów i uczennic.

¹² Analiza problemów i trudności w pracy z dziećmi cudzoziemskimi, których doświadczają nauczyciele i szkoły zob.: J. Król, K. Kubin, *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*, nr 6/2010, Warszawa 2010; K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, 8/2010, Warszawa 2011, www.ffrs.org.pl (odczyt: 27.09.2011).

Niniejsza analiza wzorowana jest na badaniach Gitlin i innych¹³, którzy badali m.in. przejawy marginalizacji uczniów cudzoziemskich pod względem norm funkcjonowania szkoły jako instytucji w Stanach Zjednoczonych. Gitlin i inni analizując szkoły w Stanach Zjednoczonych stwierdzili, iż mimo istnienia przepisów prawa, które miały gwarantować równy dostęp do systemu edukacji, często praktyka codziennego działania instytucji szkoły prowadziła wprost do marginalizacji uczniów mniejszościowych i ich rodzin we wspólnocie szkolnej. Również i my mieliśmy okazję obserwowania podobnych procesów w szkołach w Polsce. Badanie Gitlin i innych polegało na obserwacji codziennych praktyk działania szkoły celem identyfikacji obszarów marginalizacji i dyskryminacji dzieci cudzoziemskich. Ostatecznie skupili się na analizie czterech aspektów funkcjonowania szkoły, w których wyraźnie widać było przejawy marginalizacji lub wykluczenia uczniów cudzoziemskich: zasady dyscypliny, organizacja przestrzeni w stołówce, przedstawienia szkolne oraz system transportu dzieci autobusami. W przypadku zasad dyscyplinowania Gitlin i inni odkryli, iż dzieci cudzoziemskie karcone były w szczególny sposób, który ujawniał negatywną opinię osoby nauczającej lub dyrekcji o pochodzeniu ucznia, a nie o jego dobrym lub złym zachowaniu. Zdaniem badaczy, doprowadzało to do sytuacji, w której uczniowie byli zmuszani do „asymilowania” lub podporządkowania się nie tylko zasadom szkoły, ale przede wszystkim normom i obyczajom uznawanym za amerykańskie. W przypadku stołówki, badacze odkryli, iż dzieci cudzoziemskie często siedziały oddzielnie, zamiast wspólnie z dziećmi amerykańskimi. Osoby dorosłe, które dbały o porządek w stołówce częściej negatywnie oceniały zachowania dzieci cudzoziemskich niż dzieci amerykańskich. Zaś w trakcie przedstawień szkolnych, dzieci cudzoziemskie odgrywały role drugorzędne, które ograniczały ich czas na scenie. Ponadto, przedstawienia dotyczyły zjawisk historycznych, kulturowych lub religijnych specyficznych dla Stanów Zjednoczonych. Nie organizowano wydarzeń o podobnej skali prezentujących kultury, języki, religie lub historię krajów pochodzenia uczniów cudzoziemskich. W końcu, w przypadku transportu autobusami, badacze zauważyli, iż praktycznie wyłącznie uczniowie cudzoziemscy korzystali z autobusów, co podkreślało gorszą sytuację materialną ich rodzin.

W wyniku badania, Gitlin i jego współpracownicy stwierdzili, iż szkoła okazała się nie tak otwarta, tolerancyjna i nastawiona pozytywnie na różnorodność społeczną wśród uczniów jak można było wnioskować na podstawie deklaracji i formalnych dokumentów szkoły. W rzeczywistości dzieci pochodzące m.in. z krajów Ameryki Południowej, Bałkanów i krajów Afryki musiały „zostawić za drzwiami szkoły swoją kulturę, dziedzictwo, wiedzę ogólną i język”¹⁴. Na podstawie zebranych obserwacji i wywiadów, autorzy artykułu wnioskuje, że: „Zanim jeszcze uczniowie imigranczy zdążyli przekroczyć próg klasy, szkolne przekonania, zasady i praktyki (...) były im zarówno życzliwe, poprzez stwarzanie wrażenia równego traktowania wszystkich uczniów, jak i wrogie, poprzez

¹³ A. Gitlin, E. Buendia, K. Crosland, F. Doumbia, *Tworzenie Centrum i marginesu – włączenie i wykluczenie uczniów imigranckich*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010.

¹⁴ *Tamże*, s. 240.

przedstawianie ich w kategoriach problemu dla dominującej grupy białych uczniów i nauczycieli z klasy średniej. Pod wieloma względami, ten złożony proces włączania i wykluczania funkcjonował jako metoda prowadząca do wykluczenia społecznego, która ograniczała szanse edukacyjne uczniów imigranckich oraz ich możliwości rywalizacji w rzekomo merytokratycznym środowisku¹⁵.

W Polsce nie przeprowadzono do tej pory badań o podobnej tematyce, skali i stopniu złożoności. Poniższą analizę traktujemy zatem jako wprowadzenie do problematyki, która winna stać się przedmiotem pogłębionych i długofalowych badań, mających udokumentować różne doświadczenia dzieci cudzoziemskich w systemie edukacji w Polsce.

W kolejnych częściach artykułu przedstawiamy analizę funkcjonowania polskich szkół, w których mają miejsce mechanizmy i zjawiska podobne do tych zaobserwowanych przez Gitlin i innych. Mechanizmy wykluczenia, o których mowa w niniejszym artykule, zaobserwowane były w dwóch wymiarach funkcjonowania szkoły. Pierwszy z nich stanowi kultura organizacyjna szkoły, w tym jej przestrzeń fizyczna i symboliczna, które omawiamy w pierwszej części artykułu. Drugi wymiar, który analizujemy w drugiej części artykułu, to standardy formalno-prawne funkcjonowania szkoły jako instytucji w odniesieniu do obecności dzieci cudzoziemskich. Skupiamy się na tym, jak skutecznie wdrażane są przez szkoły te przepisy prawa, które mają zapewnić dzieciom cudzoziemskim równy dostęp do edukacji. Wybrane aspekty funkcjonowania szkoły, które omawiamy w poniższym artykule zbiorowo oddziałują na poczucie bezpieczeństwa, tożsamość (kulturową, religijną, narodową, etniczną) i stopień identyfikacji ze wspólnotą szkoły u uczniów cudzoziemskich. Na koniec artykułu przedstawiamy rekomendacje dla badań, które naszym zdaniem mogą pomóc zidentyfikować mechanizmy wykluczania dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty¹⁶ oraz określić odpowiednie rozwiązania na poziomie szkoły i/lub przepisów regulujących system oświaty, które przyczynią się do poprawy sytuacji dzieci cudzoziemskich w szkołach w Polsce.

Kultura organizacyjna szkoły w Polsce

Wprowadzenie teoretyczne

Analiza kultury organizacyjnej szkoły obejmuje zestaw norm i praktyk, jakie obowiązują kadrę szkolną, uczniów i uczennice oraz rodziców. Jest to pewien system zarządzania, który rodzi zjawiska opisywane przez nas jako wykluczające lub potencjalnie wykluczające dzieci cudzoziemskie z procesu edukacji. System ten może się różnić w szczegółach w każdej szkole, jednak jego uniwersalnym dla różnych placówek elementem jest fakt, że jest tworzony i podtrzymywany przez osoby posiadające w szkole władzę, czyli kadrę szkolną i dyrekcję. Należy zwrócić uwagę, że kultura organizacyjna

¹⁵ *Tamże*, s. 242.

¹⁶ Dobrze skonstruowane badania mogą pozwolić udokumentować zjawisko marginalizacji i dyskryminacji znacznie szerszej grupy uczniów i uczennic, w tym także dzieci z rodzin należących do mniejszości etnicznych itp.

(w tym opisywana przez nas przestrzeń fizyczna i symboliczna) składa się na nieformalną strukturę działania instytucji¹⁷ i jest czymś innym niż definiowane prawem wymogi, co do programu szkolnego i zasad administrowania placówką. Kultura organizacyjna (widziana przez pryzmat obecności uczniów cudzoziemskich w szkole) jest więc wypadkową postaw wobec różnorodności i odmienności kulturowej decydentów definiujących życie szkolne.

Biorąc pod uwagę, iż sposób funkcjonowania szkoły jest pochodną postaw i działań osób nią zarządzających, przydatnym narzędziem teoretycznym będzie dla nas model rozwoju wrażliwości kulturowej opracowany przez Bennetta¹⁸. Model ten zakłada, że ludzie mogą posiadać różne kompetencje pozwalające efektywnie wchodzić w interakcje z reprezentantami innych kultur niż własna. Zdolności te można nabywać i rozwijać podnosząc swoją wiedzę o kulturze, poznając jej wartości i schematy, poddając refleksji własne zachowanie i modyfikując sposoby interakcji z reprezentantami kultury obcej. Efektem tego jest większa wrażliwość, głębsze zrozumienie, adekwatne i satysfakcjonujące relacje z członkami innych kultur owocujące współpracą. Z naszej współpracy ze szkołami wynika, że przedstawiciele i przedstawicielki szkół często mają tendencję do spostrzegania i oceniania uczniów przez pryzmat zinternalizowanych wartości kultury polskiej, czyli przejawiają postawy etnocentryczne. Zachowania dzieci cudzoziemskich uwarunkowane pochodzeniem kulturowym lub normami i wymogami religijnymi oraz przeszłymi doświadczeniami w kraju pochodzenia są dla polskich nauczycieli i nauczycielek często niejasne, niezrozumiałe, czasem bagatelizowane oraz traktowane jako nieistotne dla sytuacji tych uczniów w szkole. W efekcie, zachowania dzieci cudzoziemskich wybiegające poza dopuszczalne ramy zachowań przeciętnego polskiego ucznia czy uczennicy interpretowane są jako niegrzeczność i powodują uruchomienie standardowych metod wymuszania subordynacji lub karaniami – metody te w tym przypadku okazują się nieskuteczne. Zachowania odmienne traktowane są jak egzotyczna ciekawostka.

Bennett wyróżnia trzy etapy etnocentryzmu, których doświadcza osoba rozwijająca swoją wrażliwość kulturową w kontakcie z kulturą inną niż własna. Pierwszym, wyj-

¹⁷ Badacze specjalizujący się w teorii tzw. edukacji wielokulturowej – James Banks i Cherry Banks – nazywają to „strukturą głęboką”, którą według nich stanowią „(...) zależności leżące u podstaw budowania relacji między poszczególnymi uczestnikami życia szkolnego. Na strukturę głęboką składają się rozkład dzwonków, sposoby aranżacji przestrzeni sal szkolnych, metody oceniania i inne czynniki (...)”. Owa struktura istotnie wpływa na sposoby sprawowania kontroli i relacji władzy w szkole, a więc na to, kto i w jakim stopniu oraz w jaki sposób może być członkiem wspólnoty szkoły, a kto jest z niej wykluczony. Por.: C. A. Banks, J. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkola wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010.

¹⁸ J. Bennett, M. J. Bennett, *Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity*, w: D. Landis, J. Bennett, M. J. Bennett (red.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks 2004; M. J. Bennett, *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, w: *Education for Intercultural Experience*, R. M. Paige (red.), Yarmouth 1993.

ściowym etapem jest ślepotą na różnicę kulturową i interpretowanie jej w kategoriach własnych przekonań i wartości. Przejawem takiej postawy jest przypisywanie uczniom i uczennicom cudzoziemskim pewnych cech osobowościowych w efekcie obserwacji kulturowo uwarunkowanych zachowań. Nauczyciele i nauczycielki często interpretują otoczenie za pomocą polskich standardów zachowania nie będąc świadomymi kodów znaczeniowych, jakimi posługuje się dziecko cudzoziemskie i jakie są dla niego ważne. A więc czecheński chłopiec, który odmawia zamiatania sali z innymi dziećmi spotyka się z reprimendą i karą za lenistwo, gdyż osoba nauczająca nie jest świadoma, że uczenia motywują normy kulturowe powiązane z jego tożsamością, jako młodego mężczyzny – czecheńscy mężczyźni nie zajmują się sprzątaniami. Ponadto, informacje o istnieniu innych niż polskie norm kulturowych i ich wpływie na zachowanie dzieci kadra szkolna często ignoruje lub aktywnie im zaprzecza: przykłady wypowiedzi wskazujące na brak szacunku i zrozumienia dla czynników kulturowych w zachowaniach dzieci to: „przecież każde dziecko jest inne” i „to nie kultura, ale brak kultury”.

Według Bennetta, po przyjęciu informacji, że różnice kulturowe pomiędzy ludźmi faktycznie istnieją następuje etap obrony, którego cechą charakterystyczną jest brak akceptacji dla postrzeganych różnic. Obserwacja obcych kulturowo wartości i norm rodzi stereotypowe postrzeganie grup i uprzedzenia. Oznacza to, że punktem odniesienia dla osoby nauczającej są wartości kultury polskiej, traktowane jako słuszne i sprawiedliwe, a występujące w szkole odstępstwa od tych wartości oznaczają, że obca grupa narodowa, czy etniczna może polskiej tożsamości szkoły zagrozić. Przykładowo, dzieci cudzoziemskie, które mają inny niż polski schemat wchodzenia w relację z przeciwną płcią mogą budzić niechęć, a ich kultura określona jest jako szowinistyczna i seksistowska. Sugestia, że dzieci z różnych kultur mają różne potrzeby w tym zakresie budzi otwarty sprzeciw i obawy wśród nauczycieli i nauczycielek. Wyrażane są takie opinie, jak np.: „przecież skoro oni są u nas to muszą się dostosować” oraz „gdybyśmy im pozwolili robić po swojemu, to szkoła stanęłaby na głowie”. Elementem obrony szkoły przed wpływem kultur uczniów cudzoziemskich są działania mające na celu przybliżenie kultury polskiej, takie jak wycieczki w narodowe miejsca pamięci, tworzenie patriotycznych konkursów plastycznych, w których nieuczestniczenie dzieci cudzoziemskich jest postrzegana i oceniana negatywnie. Takie działania nie mają na celu świadomego poniżenia uczniów cudzoziemskich, często nawet towarzyszy im wzmianka o tym, że w szkole są osoby z innych krajów – przekazem jest unaocznienie i utrwalenie hierarchii ważności i przywilejów. Co więcej, obecność w szkole dzieci innych niż polskie nie jest równocześnie pomijana. Rzadkie i często stereotypowe wydarzenia promujące i uwidaczniające kultury dzieci cudzoziemskich (np. czecheńska, wietnamska, ukraińska) nie mają równorzędnej wartości w przestrzeni szkoły.

Ostatnim etapem na kontynuum etnocentryzmu, następującym, gdy osoba uzna i zaakceptuje różnice kulturowe, jest minimalizacja. Kadra szkolna potrafi życzliwie odnosić się do różnic kulturowych pomiędzy uczniami i ze zrozumieniem opisywać trudne zachowania odbiegające od przyjętych polskich norm. Jednocześnie identyfikacja trudności, jakie mają dzieci w szkole skupia się na kwestiach materialnych, językowych,

prawnych. Krąg kulturowy pochodzenia dziecka nie ma dla nauczycieli większego znaczenia, jest ciekawym i egzotycznym elementem charakterystyki ucznia lub uczennicy, nieistotnym (zdaniem kadry nauczającej) z perspektywy nauki w szkole. Na etapie minimalizacji różnic akcentuje się podobieństwa między uczniami, szuka wspólnych mianowników dla zachowań (np.: „dzieci polskie też czasem są trudne”, „to tak, jak z dzieckiem dyslektycznym”). Wina za nieporozumienia, czy nieradzenie sobie w szkole często umiejscawiana jest w zaniedbujących rodzicach i nieznamomości języka, braku środków na dodatkowe zajęcia itp.

Przyjmując, że sposób funkcjonowania szkoły jest pochodną wiedzy i postaw osób nią zarządzających, obecność etnocentrycznych zjawisk i wykluczających mechanizmów w polskiej szkole nie powinna dziwić. Jednocześnie należy pamiętać, że kolejne etapy etnocentrycznej postawy wobec obecności dzieci cudzoziemskich mogą ewoluować w kierunku relatywizacji własnego punktu widzenia i otwarcia na rzeczywistość kulturową uczniów i uczennic. Bennett pokazuje, że ludzie mają zdolność rozwijania swoich kompetencji w kontakcie z „Innym” z etnocentrycznych zachowań do etnorelatywistycznej wrażliwości. Dostrzeżenie kultury ucznia przez osobę nauczającą skutkuje lepszym rozpoznaniem jego potrzeb i możliwości oraz bardziej adekwatnym reagowaniem na jego problemy edukacyjne. Składają się na nią: akceptacja różnic pomiędzy ludźmi z różnych kultur, adaptacja własnego zachowania, by było adekwatne i zrozumiałe w zależności od kontekstu kulturowego oraz w końcowym etapie pełna swoboda w funkcjonowaniu różnych kultur w jednej przestrzeni. Nauczyciele, nauczycielki i dyrekcja rozwijający etnorelatywistyczne podejście do dzieci cudzoziemskich mogą więc kształtować oddziaływania pedagogiczne i składający się na kulturę organizacyjną szkoły system norm tak, by adekwatnie odpowiadały one na potrzeby uczniów i uczennic pochodzących z różnych kultur.

Poniżej analizujemy wybrane aspekty kultury organizacyjnej szkoły, które wynikają z etnocentrycznych postaw osób zarządzających szkołą oraz na różne sposoby przekształcają się w mechanizmy wykluczania uczniów i uczennic cudzoziemskich ze wspólnoty szkoły. Pragniemy podkreślić, iż omawiane poniżej zjawiska zostały zaobserwowane podczas współpracy FFRS ze szkołami przyjmującymi dzieci cudzoziemskie. Stanowią one jednak wstępną analizę tych zjawisk, które wymagają głębszego i bardziej systemowego badania. Poniższe rozważania mają zatem służyć przede wszystkim zidentyfikowaniu potencjalnych obszarów przyszłych badań.

Symbolne i oznaczenia kulturowe w przestrzeni szkoły

Jednym z najważniejszych, jeśli nie najistotniejszych aspektów kultury organizacyjnej szkoły stwarzającym płaszczyzny wykluczenia dzieci cudzoziemskich jest przestrzeń symboli, w jakiej kształtuje się młodzież. Przestrzeń symboliczną rozumiemy jako zbiór praktyk, sposób kształtowania dyskursu i znaczące elementy przestrzeni fizycznej odnoszące się do wartości kulturowych. Jest to odpowiedź na pytanie, jaką (i czyją) kulturę wspiera szkoła, jakimi kodami kulturowymi komunikuje się z uczniami, uczennicami

i rodzicami, jakie typy tożsamości wspiera i czy mogą być one trafnym punktem odniesienia dla wszystkich dzieci w szkole.

Szkoły polskie przyjmujące dzieci cudzoziemskie najczęściej nie tworzą przestrzeni symbolicznej oddającej zróżnicowanie kulturowe swoich uczniów. Przestrzeń fizyczna jest zdominowana przez symbole odnoszące się do polskiej tradycji i kultury: w salach lekcyjnych wiszą godła i często krzyże (niezależnie od tego, czy odbywają się tam lekcje katechezy). W salach i na korytarzach znajdują się obrazy i mapy istotne z punktu widzenia historii Polski oraz hasła wzmacniające polską tożsamość. Co ciekawe, nie wyklucza to prób podejmowanych przez kadre, by stworzyć wizerunek szkoły wielokulturowej i otwartej. Umieszczenie elementu odnoszącego się do otwartości czy różnorodności ma w zamierzeniu sprawiać, że przestrzeń stanie się wielokulturowa. Elementy polskie i patriotyczne są w tej przestrzeni stałe i domyślne, przez co stają się niewidoczne dla osób zarządzających szkołą, a odczuwane są jako motywy dominujący przez cudzoziemców.

Symboliką odnoszącą się do polskich wartości kulturowych i patriotycznych nasączony może być program każdego, nawet pozornie neutralnego, przedmiotu (np. zajęcia z plastyki). W jednej szkole, w której uczy się znacząca liczba dzieci wietnamskich, na korytarzu przy wejściu do placówki wisiała galeria obrazków namalowanych przez dzieci na zajęciach plastyki. Przedstawiały one obrazy lasu katyńskiego po katastrofie samolotu prezydenckiego, noszące wyraźną treść patriotyczną i nie uwzględniające perspektywy dzieci cudzoziemskich, które prawdopodobnie miały nieco inny stosunek do wydarzenia niż dzieci polskie. Obrazki te zrównały wszelkie różnice w perspektywie, co pominięto potencjalnie ważną lekcję dotyczącą współczucia i współpracy między narodami (a w przypadku katastrofy w Smoleńsku akurat było to istotne biorąc pod uwagę delikatne relacje polsko-rosyjskie). Inną metodą na wzmacnianie polskiej narodowej tożsamości są wycieczki w miejsca pamięci i kultu lub wycieczki historyczne (np. szlakiem Piastów, szlakiem Jagiellonów). Szkoły często organizują też konkursy nierozzerwalnie związane z kulturą polską jak konkursy recytatorskie, gdzie do wyboru rywalizujący mają poezję polskich wieszczów, konkursy plastyczne lub literacko-filozoficzne (np. na temat myśli Jana Pawła II). Włączanie do zajęć szkolnych ważnych elementów kultury polskiej i pielęgnowanie postaw patriotycznych nie zawsze musi być wykluczające dla dzieci cudzoziemskich, ale staje się takie, gdy szkoła realizuje tzw. „ukryty program nauczania”¹⁹. Oznacza to, że nauczyciele i nauczycielki nieświadomie wdrażają kulturowo nacechowany lub promujący jedną kulturę program z przeświadczeniem, że jest on neutralny, a każde dziecko czuje się z nim równie komfortowo. Realizowanie takiego programu bez refleksji nad jego przesłaniem dla uczniów powoduje, że dzieci cudzoziemskie nie odnajdują w szkole symboli, z którymi mogłyby się identyfikować.

Niektóre szkoły starają się wprowadzać do swej przestrzeni informacje o innych niż Polska krajach i kulturach w formie prezentacji wiszących na ścianach w klasach

¹⁹ Zob.: C. A. Banks, J. Banks, *Pedagogika na rzecz równego traktowania: zasadniczy element edukacji wielokulturowej*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010.

lub we wspólnych przestrzeniach szkoły. Jednak gablotki i galerie takie często nie są odzwierciedleniem różnorodności uczniów uczących się w szkole, lecz są schematem związanym z prezentacją kraju, którego języka jako obcego naucza się w szkole. Zdarza się, że w szkole, do której uczęszcza stosunkowo liczna grupa uczniów czeczeńskich, czy wietnamskich istnieją galerie i plakaty opisujące kulturę i zwyczaje angielskie, francuskie lub niemieckie²⁰, ale brak jest wzmianki o Czeczenii czy Wietnamie. Gdy szkoła decyduje się na oddanie części swojej przestrzeni na prezentację kultury uczniów cudzoziemskich, jest to miejsce w jakiś sposób późniejsze względem przestrzeni, w której znajdują się polskie symbole narodowe (np. gablotka o Czeczenii na końcu korytarza). Jest to krok w kierunku włączenia dzieci cudzoziemskich w przestrzeń szkoły, lecz jeśli za nim nie idą inne działania, a atmosfera przesycona jest symbolami polskości, to taka sytuacja może w sposób subtelny, ale systematyczny komunikować informacje o hierarchii panującej w szkole i pożądanym miejscu kultury grup mniejszościowych w tej hierarchii.

Wydarzenia i święta szkolne

Wydarzenia wpisane w kalendarz uroczystości szkolnych, to np. dzień dziecka, zielona szkoła, wycieczki szkolne itp. Organizowane są też wydarzenia, które powiązane są ze świętami religijnymi katolickimi i wpisane są w zwyczajowe funkcjonowanie szkoły oraz angażują całą wspólnotę szkoły (np. jasełka, uroczystości związane z Bożym Narodzeniem, Wielkanocą). Szkoły oczekują, iż uczniowie i uczennice będą aktywnie uczestniczyć we wszystkich wydarzeniach szkolnych, a obecność przy tych okazjach jest w oczach kadry nauczającej dowodem na integrację ze wspólnotą szkoły.

Powodów, dla których dzieci cudzoziemskie mogą odczuwać wykluczenie lub marginalizację, przy okazji szkolnych wydarzeń czy obchodów świąt może być wiele. Dzieci mogą nie uczestniczyć w takich wydarzeniach, jeśli są one postrzegane jako sprzeczne z obyczajami czy normami kultury lub religii rodzin cudzoziemskich. Przykładami różnic kulturowych, które mogą zaważyć na decyzję o udziale są: kwestia wyżywienia na wyjazdach (np. islam zakazuje spożywania wieprzowiny), normy dotyczące relacji między przedstawicielami różnych płci (np. na wyjazdach dziewczynki muzułmańskie mogą mieć więcej kontaktu z chłopcami, niż powinny według przyjętych w ich rodzinie norm). Dzieci cudzoziemskie mogą w takich sytuacjach być podwójnie wykluczone: po pierwsze, dlatego że nie uczestniczą w wydarzeniach szkolnych, które funkcjonują m.in. właśnie po to, aby stworzyć warunki do integracji; a po drugie, dlatego że kadra szkoły może dzieci cudzoziemskie oceniać negatywnie za to, że „nie chcą” się integrować.

Inne zjawisko wykluczenia w kontekście wydarzeń szkolnych ma miejsce, kiedy termin wydarzenia pokrywa się ze świętem ważnym w tradycjach czy obyczajach

²⁰ Warto także zauważyć, że informacje o Niemczech, Francji czy Wielkiej Brytanii często przekazują stereotypowe wizerunki i egzotyczne ciekawostki zamiast faktycznych danych o kulturze i zwyczajach kraju (np. Wielka Brytania pokazywana jest przez pryzmat czerwonych budek telefonicznych, które praktycznie zniknęły już z angielskich ulic).

uczniów i uczennic cudzoziemskich. Przykładowo, muzułmanie i żydzi mają kalendarz świąt, który wymaga dopełnienia konkretnych rytuałów trwających czasem kilka dni, a nawet dłużej (np. miesiąc w przypadku Ramadanu). Święta te, w niektórych przypadkach, odbywają się w podobnym terminie, jak święta katolickie, co utrudnia udział dzieci cudzoziemskich w szkolnych wydarzeniach, co ponadto wiąże się z tym, że wydarzenia organizowane w szkole rzadko dotyczą religii czy kultur ważnych dla dzieci cudzoziemskich. Regułą jest pielęgnowanie świąt związanych z historią i kulturą Polski oraz katolicyzm. Niezamierzonym efektem jest to, że celebrowanie świąt ważnych dla innych obrządków czy religii przejawia się często nieobecnością w szkole dzieci, które dane święta obchodzą.

Paradoksalnie, mechanizmy wykluczenia mogą także funkcjonować w przypadkach, gdy szkoły organizują wydarzenia w odpowiedzi na obecność dzieci cudzoziemskich. Chodzi tutaj na przykład o festyny kulturowe, tańce i imprezy muzyczne, które mają na celu ukazanie, że szkoła jest różnorodna. Służą one także temu, aby dzieci cudzoziemskie mogły podzielić się wiedzą o własnej kulturze, zaistnieć w przestrzeni szkoły, wykazać się jako znawcy oraz doświadczyć momentu, w którym ich rówieśnicy i rówieśniczki, nauczyciele i nauczycielki podziwiają ich zwyczaje, kulturę, muzykę, język. Jest to także okazja do zaprezentowania się w pozytywnym świetle (np.: już nie jako osoby mające kłopoty z nauką, bo nie znają języka polskiego). Kultury i religie dzieci cudzoziemskich pokazywane są wówczas jako wartościowe, bogate i ciekawe. Jednak w wielu przypadkach tego rodzaju festyny są jedyną okazją, aby dzieci cudzoziemskie stały w centrum uwagi w szkole. Stwarza to sytuację, w której dzieci mają ściśle określone przestrzeń i warunki do tego, by móc się realizować i dzielić się swoją tożsamością kulturową, religijną, narodową. Ramy i warunki wykorzystywania owej przestrzeni ustalone są najczęściej przez przedstawicieli szkoły, a nie przez samych zainteresowanych (tzn. dzieci i rodziny cudzoziemskie). Oznacza to, że festyny te są wyrwane z kontekstu danej kultury, religii czy narodu i nie przekazują kompleksowej wizji czy informacji na temat danej kultury, religii czy narodu. Wydarzenia te są *de facto* organizowane na pokaz. Kreowane w ten sposób wydarzenia stanowią mechanizm wykluczenia, bowiem traktują kultury i religie dzieci cudzoziemskich przedmiotowo i nie zmieniają układu sił między grupą mniejszościową i większościową w szkole.

Podsumowując, wydarzenia szkolne często przyczyniają się do procesu utrzymywania dzieci na marginesie wspólnoty szkoły i wykluczają ich z możliwości współtworzenia szkoły. Stanowią one wówczas „ukryty program nauczania”, który utrwała nierównowagę sił i procesy marginalizacji społecznej zachodzące także poza murami szkoły.

Zjawisko izolacji lub integracji z grupą

Czynnikami wspierającymi integrację lub izolację dziecka w kontakcie z grupą są m.in.: umiejscowienie dziecka w sali, przyzwolenie lub brak przyzwolenia, aby dziecko porozumiewało się w trakcie lekcji w języku ojczystym, zachęcanie polskich uczniów i uczennic do kontaktu z dziećmi cudzoziemskimi itp. Polskie dzieci obserwują zacho-

wania nauczycieli i nauczycielek wobec dzieci cudzoziemskich i starają się naśladować osoby będące dla nich autorytetami. Jeśli nauczyciel lub nauczycielka sygnalizuje, że dziecko cudzoziemskie jest problemem, uniemożliwia nadążenie z programem lub komplikuje proces nauczania, polskie dzieci mogą wykształcać w sobie wrogie postawy wobec cudzoziemca. Dzieci, z którymi nauczyciel lub nauczycielka utrzymuje kontakt wzrokowy, aktywnie zachęca do uczestnictwa w lekcji, dopytuje (ale nie wrywa do pytania na ocenę) czują się dowartościowane i bardziej angażują się w naukę. Brak kontaktu osoby nauczającej z dzieckiem podczas lekcji odbierany jest jako brak zainteresowania i może skutkować niską oceną własnych możliwości u uczniów i uczennic.

Również sposób spędzania czasu na przerwie przez dzieci cudzoziemskie powoduje, że integrują się one lepiej z innymi dziećmi i swoją klasą lub są przez nią marginalizowane. Zdarza się, że dzieci cudzoziemskie na przerwach formułują oddzielne grupy i izolują się od innych dzieci, co może być związane z poszukiwaniem przez nie relacji z osobami o podobnych doświadczeniach. Jeśli w szkole nie ma oddziaływań pedagogicznych integrujących dzieci cudzoziemskie i polskie w klasie, to dystans i izolacja mogą się pogłębiać wykluczając dzieci cudzoziemskie z życia klasy i szkoły. Jednocześnie należy zauważyć, że tendencje dzieci z grupy mniejszościowej do spędzania ze sobą czasu i tworzenia grup nie muszą wynikać z niechęci do integracji z dziećmi polskimi. Dzieci cudzoziemskie, żeby poczuć się pewnie potrzebują kontaktu z rówieśnikami o podobnych doświadczeniach. Danie im takiej możliwości i akceptacja tego zjawiska mogą iść w parze z inicjatywami zachęcającymi do integracji i gotowością dzieci polskich do przyjęcia do własnej grupy dzieci cudzoziemskich. Dla ucznia najtrudniejszą jest sytuacja, w której szkoła uniemożliwia mu budowanie relacji z osobami o tym samym pochodzeniu (np. poprzez rozsadzanie do innych ławek, zakaz rozmawiania w języku ojczystym) jednocześnie ignorując uprzedzenia motywujące dzieci polskie do nieprzyjaznych zachowań.

Konflikty międzygrupowe wśród dzieci, których osią jest pochodzenie etniczne, narodowe, rasowe, kulturowe, religijne zasługują na szczególną uwagę, chociaż nie zawsze spotykają się adekwatnymi reakcjami kadry szkolnej. Mniejszości społeczne są bardziej narażone na przemoc motywowaną uprzedzeniami, czyli formę agresji, której głównym motywem jest przynależność osoby doznającej przemocy do określonej grupy społecznej (np. etnicznej lub religijnej). Ta forma przemocy jest przejawem prawnie niedozwolonej niechęci wobec mniejszości społecznych, często równoznaczną z dyskryminacją. Jednocześnie należy pamiętać, że akceptacja atmosfery w szkole, w której uczniowie cudzoziemscy czują się wyalienowani i zagrożeni może wyzwalać w nich spontaniczne, nieadekwatne, agresywne reakcje obronne. Odpowiednią polityką instytucji, w której występuje różnorodność społeczna jaką jest polska szkoła przyjmująca dzieci cudzoziemskie, powinno być planowanie działań przeciwdziałających różnym formom niechęci i przemocy motywowanych uprzedzeniami oraz dokładne identyfikowanie i analizowanie takich sytuacji. Tymczasem rasistowska i ksenofobiczna przemoc rówieśnicza w polskiej szkole traktowana jest jak zwyczajny przejaw „złego zachowania”, a uprzedzenie jako motyw przemocy pozostaje niewidoczne.

Wiedza i niewiedza o normach i zasadach działania szkoły:

Od samego początku swojej drogi edukacyjnej, dzieci polskie są stopniowo wdrażane w sposób działania systemu edukacji w Polsce. Początek roku szkolnego jest dobrym tego przykładem. Wrzesień jest miesiącem poprzedzonym skrupulatnymi przygotowaniem dziecka do szkoły, kompletowaniem podręczników, zakupem zeszytów i przyborów szkolnych, podobnymi oczekiwaniami rodziców, niepokojem i ekscytacją uczniów. Pierwszoklasiści i ich rodzice najczęściej przekonani są, że pierwsze dni w szkole będą przygodą i rozpoczęciem wieloletniego procesu edukacyjnego, nawiązaniem nowych znajomości i jakościowej zmiany w życiu dziecka. Młodzież kontynuująca naukę wie, czego może się spodziewać, wyczekuje spotkania z kolegami i koleżankami z klasy, przygotowuje się na spotkanie z nauczycielami i nauczycielkami oraz przedmiotami szkolnymi. W większości przypadków ten pierwszy dzień ma charakter informacyjny: ma na celu zapoznanie uczniów z harmonogramem roku szkolnego, obowiązkowymi lekturami i zasadami panującymi na terenie szkoły. Jest to zazwyczaj formalność, której wszyscy się spodziewają i na którą wszyscy są przygotowani.

Aby pełnoprawnie i aktywnie uczestniczyć w życiu danej instytucji konieczne jest poznanie reguł i zasad, które określają jej sposób działania oraz prawa i obowiązki osób korzystających z jej oferty. Jeszcze do niedawna informacje o systemie oświaty oraz sposobie funkcjonowania szkoły w Polsce nie były dostępne w językach obcych²¹. Szkoły nie mają zwyczaju tłumaczenia na własne potrzeby podstawowych informacji dotyczących systemu oświaty w Polsce, ani też własnych regulaminów, zasad funkcjonowania, czy reguł obowiązujących młodzież, kadre szkolną i rodziców.

Gdy do szkoły trafia dziecko cudzoziemskie spotyka się ze schematami i regułami, jakim automatycznie podporządkowują się dzieci polskie i których znajomości wymaga kadra nauczycielska. Dziecko cudzoziemskie może wymagać specjalnego wprowadzenia go do szkoły polskiej. Osoby nauczające często nie wiedzą wiele na temat przeszłej ścieżki edukacyjnej swoich uczniów i uczennic cudzoziemskich ani kręgu kulturowego ich pochodzenia. Wiedza ta jest szczególnie istotna w sytuacji, gdy dziecko nigdy wcześniej nie uczęszczało do szkoły lub jego edukacja została przerwana (np. w wyniku konfliktu zbrojnego w kraju pochodzenia). Dzieci nie mające doświadczenia edukacji szkolnej i/lub doznające traumy lub innych zaburzeń psychicznych w wyniku migracji, mogą mieć trudności w rozumieniu wymagań osób nauczających, dostosowaniu się do rytmu funkcjonowania szkoły, w pracy koncepcyjnej związanej z nauką konkretnych przedmiotów. W szczególności trzeba tutaj wymienić dzieci uchodźcze, które w dodat-

²¹ Jedne z pierwszych tego rodzaju materiałów opracowane zostały przez Biuro Edukacji m.st. Warszawy w ramach projektu pt. „Caerdydd-Warsaw integracja projekt. Integracja społeczna młodych ludzi i ich rodziców poprzez edukację” realizowanego w partnerstwie ze Szkołą Podstawową nr 211 w Warszawie oraz z Gimnazjum nr 14 w Warszawie. Celem opracowanego w ramach projektu **pakietu powitalnego** jest ułatwienie dzieciom cudzoziemskim i ich rodzicom oswojenia się z polskim systemem edukacji i z polską szkołą, www.uchodzcydoszkoly.pl/index.php?pid=4&id=140 (odczyt: 27.09.2011).

ku do traumy będącej skutkiem tragicznych doświadczeń i koniecznością szybkiego opuszczenia swojej ojczyzny²² mogą ten „pierwszy dzień szkoły” przeżyć w środku roku szkolnego, co oznacza wejście bez przygotowania w sam środek nowej struktury działającej na obcych dla nich zasadach. W przypadku dzieci uchodźców ten „pierwszy dzień szkoły” może wypaść w środku roku szkolnego, co oznacza wejście bez przygotowania w sam środek nowej struktury działającej na zasadach obcych dziecku.

Do potencjalnej luki edukacyjnej i konieczności adaptacji kulturowej w Polsce, dochodzi nieznajomość norm funkcjonowania szkoły w Polsce. Funkcje podstawowych miejsc w szkole takich jak sklepik, sala, świetlica, biblioteka, stołówka, szatnie, toalety, sala gimnastyczna, pokój nauczycielski mogą być dla dziecka enigmatyczne lub niezrozumiałe. Obcość tej przestrzeni potęguje jej oznaczenie w języku polskim, wszechobecność niezrozumiałych napisów, etykiet, instrukcji wiszących na korytarzach. Jednak nawet ich przetłumaczenie na język ojczysty dziecka nie musi skutkować zrozumieniem przez nie przeznaczenia i reguł korzystania z pomieszczenia. Nowe mogą być normy panujące w szkole związane z prywatnością i własnością (np. prywatne przybory szkolne, własne wieszaki w szatni oddzielnie dla każdej klasy, ale dzielony sprzęt gimnastyczny), płcią (np. klasy koedukacyjne i jeden program dla chłopców i dziewczynek, wspólne szatnie, ale oddzielne przebieralnie, toalety i zajęcia WF), sferą nauczycielską i uczniowską (pokój nauczycielski, toalety, korytarze szkolne), czy harmonogramem dnia (czas nauki, czas odpoczynku, przerwa obiadowa, następujące po sobie lekcje z różnych przedmiotów). Obok wyżej omawianych norm użytkowania konkretnych pomieszczeń szkolnych znajdują się role społeczne pełnione na terenie szkoły, czyli zestaw funkcji osób przebywających w szkole. Role takich osób jak nauczyciele i nauczycielki, dyrekcja, osoby pracujące w szatni, osoby sprząające, wychowawcy, pedagodzy i psychologowie szkolni mogą być niejasne i niezrozumiałe dla dzieci cudzoziemskich podejmujących naukę w Polsce.

Warto zauważyć, że nie tylko samo dziecko cudzoziemskie może być przedmiotem wykluczenia z życia szkolnego ze względu na brak wiedzy i informacji o funkcjonowaniu szkoły w Polsce²³. Dla ich rodziców, przed którymi szkoła stawia konkretne wymagania i obowiązki (np. pojawianie się na wywiadówkach, pisanie usprawiedliwień, odbieranie dzieci ze świetlicy, wyposażanie w niezbędne materiały do nauki) przestrzeń szkoły i zasady nią rządzące mogą być równie zagadkowe lub wręcz nieprzyjazne. Rodzic nieznający języka polskiego i polskich zwyczajów po wejściu do szkoły może poczuć się równie zagubiony jak dziecko, z tą różnicą, że sam nie rozumiejąc otaczającego go środowiska nie jest w stanie pomóc swojemu dziecku, a decyzja, by pytać obcych osób o najprostsze sprawy i okazywać swoją niekompetencję może wiązać się z lękiem przed publicznym upokorzeniem. Efektem postrzegania przez rodziców szkoły, jako in-

²² Więcej na ten temat piszą M. Piegat-Kaczmarzyk i Z. Rejmer, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole*, Warszawa 2010, s. 15.

²³ Doświadczenie rodzica w odkrywaniu systemu szkolnego w Polsce jest bardzo wyraźnie zobrazowany, w: *Wspomnienie – moje dziecko w polskiej szkole*, w: T. Halik, E. Nowicka, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 129–139.

stytucji stawiającej niezrozumiałe oczekiwania, może być ich nieobecność na zebraniach i niekontaktowanie się z osobami nauczającymi, co oceniane jest przez szkołę, jako brak zainteresowania dzieckiem. Informacje, których często brakuje rodzicom, aby mogli oni aktywnie się angażować we wspólnocie szkolnej, to np.:

- System nauki i szkolnictwa w Polsce ogólnie: podział na szkoły podstawowe, gimnazja i licea, rejonizacja szkół i sposób zapisywania dzieci do szkoły, oraz system szkolnictwa wyższego.
- Oczekiwania szkoły wobec uczniów i uczennic i obowiązki w stosunku do szkoły: Jaki jest system oceny, kwestie obecności i uzasadnionej nieobecności, system egzaminów i sprawdzianów.
- Oczekiwania szkoły wobec rodziców i obowiązki rodziców w kontekście szkoły: W jakich sytuacjach rodzice powinni być obecni w szkole w związku z edukacją swoich dzieci? Jakie wydarzenia lub działania szkolne niezwiązane bezpośrednio z nauką dziecka przewidują obecność rodziców? Czego rodzic może wymagać i oczekiwać od szkoły?
- Dodatkowe informacje pomocne w odnalezieniu się w codziennym funkcjonowaniu szkoły, w tym: kwestia posiłków i stołówki (Kupić obiad? Przynieść własny?), ubioru (mundurek, kapcie lub inne normy), niezbędne przybory, które dzieci mają zwyczaj używać (plecak, torba?).

Nie znając wyżej wymienionych informacji dotyczących funkcjonowania szkoły, rodzice narażają siebie i swoje dzieci na często niezręczne i krępujące sytuację, a także na negatywną opinię osób nauczających i dyrekcji odnoszących się do ich stopnia integracji lub umiejętności spełniania oczekiwań szkoły. Najczęściej w naszym doświadczeniu współpracy ze szkołami negatywna opinia o poziomie integracji rodziców przejawiała się w odniesieniu do kwestii obecności rodziców na wywiadówkach, na wydarzeniach szkolnych pozalekcyjnych oraz przy odbiorze dzieci ze szkoły. We wszystkich tych przypadkach, nieobecność rodzica miała świadczyć o braku zainteresowania nauką i dobrem dziecka. Wypowiedzi przedstawicieli szkół nie ujawniają, aby rozważyli inne możliwości, np. że rodzice nie wiedzą lub nie rozumieją, jakie są wobec nich oczekiwania. Często brak podstawowej wiedzy o normach i obyczajach rodzin cudzoziemskich, a w niektórych przypadkach także o sytuacji społeczno-bytowej rodzin cudzoziemskich uniemożliwia nauczycielom i nauczycielkom trafną ocenę, jakie mogą być przyczyny zachowania rodziców.

Wniosek jest zatem taki, iż szkoła stawia wobec rodzin cudzoziemskich określone oczekiwania dotyczące podporządkowania się zasadom funkcjonowania szkoły, nie dbając zarazem o przekazanie norm, zasad i oczekiwań, przez co rodzice cudzoziemscy i ich dzieci narażeni są na negatywną ocenę i opinię przedstawicieli szkoły. Stawia to rodziców w pozycji niekorzystnej i marginalizuje ich we wspólnocie szkoły przez to, że nie są „wtajemniczeni” co do „reguł gry”. Równie istotne jest to, że brak ustalonych kanałów przekazywania informacji oznacza, że rodzice cudzoziemscy mają ograniczone możliwości przekazywania swoich oczekiwań, skarg, potrzeb lub opinii nt. funkcjonowania szkoły.

Aspekty prawno-formalne funkcjonowania szkoły jako instytucji

Przepisy prawne kształtują wyobrażenia o standardach działań podjętych w odpowiedzi na obecność dzieci cudzoziemskich w szkole i ich potrzeb. W dalszej części artykułu skupiamy się na analizie wybranych przepisów prawa, które odnoszą się bezpośrednio do kwestii różnic kulturowych i religijnych w społeczności szkolnej oraz określają obowiązki udzielania specjalnego wsparcia uczniom cudzoziemskim. Skupiamy się na analizie efektywności wdrażania istniejących przepisów, a nie na omówieniu ew. zmian przepisów lub wprowadzenia nowych przepisów, co zostało omówione gdzie indziej²⁴.

Zajęcia obowiązkowe i fakultatywne

Osoby nauczające często skarżą się, że dzieci cudzoziemskie „kręcą się po korytarzach” i nie uczestniczą w zajęciach. Dotyczy to nie tylko wychodzenia z zajęć obowiązkowych (bo np. dzieci nie rozumieją i się nudzą), ale także tego, że dzieci nie mają zagospodarowanego czasu w trakcie zajęć, z których są zwolnione. Zajęcia obowiązkowe wchodzące w ramy tzw. podstawy programowej określone są drogą rozporządzenia do ustawy o systemie oświaty²⁵. Istnieją pewne typy zajęć, które mogą być organizowane przez szkoły, ale nie są obowiązkowe. Przykładem są zajęcia z religii, które mogą być organizowane na życzenie opiekunów prawnych ucznia lub samego ucznia (po osiągnięciu pełnoletności)²⁶. Kiedy uczniowie są zwolnieni z zajęć, najczęściej szkoły oczekują, że będą przebywać w świetlicy, choć nie oznacza to, że w świetlicy organizowane są zajęcia alternatywne. Przepisy mówią o tym, iż należy zapewnić dzieciom zwolnionym z zajęć religii opiekę lub zajęcia wychowawcze w miarę potrzeby²⁷.

Szkoły zatem nie mają jednolitego podejścia do organizowania czasu dla dzieci zwolnionych z zajęć obligatoryjnych. W niektórych szkołach w takich okienkach w zajęciach organizowane są lekcje z języka polskiego. Niektóre świetlice wyposażone są w materiały w językach ojczystych dla dzieci cudzoziemskich lub sprzęt komputerowy, który umożliwi dzieciom wykorzystanie tego czasu w sposób konstruktywny. Jednak

²⁴ Zob. np.: J. Król, K. Kubin, *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*, nr 6/2010, Warszawa 2010; K. Kubin, *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, 1/2011, Warszawa 2011.

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009.4.17).

²⁶ Art. 13 ust. 1 i 2 ustawy o systemie oświaty, Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm., także: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1999.67.753) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1992.36.155).

²⁷ §3 ust. 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1999.67.753).

w większości przypadków, dzieci te mają tzw. czas wolny. Niektórzy uczniowie nie potrafią samodzielnie spożytkować czasu wolnego w szkole i skutkuje to tym, że dzieci te postrzegane są jako trudne lub niedostosowujące się do oczekiwań szkoły. Zamiast bowiem grzecznie siedzieć w świetlicy – „włóczą się po korytarzach”.

Zjawisko to wpisuje się w opisany przez Gitlin i innych „proces włączania i wykluczenia jako metodę prowadzącą do wykluczenia społecznego” dzieci cudzoziemskich. Z jednej strony brak obowiązku nauki religii świadczy o tym, że szkoła jest wrażliwa na różne tradycje religijne uczniów, jak również na ich brak. Jest to przejaw „włączania”, bowiem szkoła jako instytucja jest też miejscem dla dzieci niewierzących lub wyznających religie inne niż katolicyzm. Z drugiej strony, że dzieci zwolnione z tych lekcji często nie mają formalnego alternatywnego zajęcia i szkoła się w tym czasie nimi nie zajmuje, stwarza wrażenie jak gdyby ci uczniowie nie byli priorytetem dla szkoły. W momencie trwania zajęć z religii, dzieci te stają się „dodatkowe”, a komunikat mógłby wówczas brzmieć: „To ich sprawa, że nie chodzą na religię”.

Wydaje się również istotne, że rodzice innych religii niż chrześcijańska nie korzystają z możliwości organizacji nauki religii w szkole dla swoich dzieci. Pomimo tego, iż liczba dzieci w polskim systemie oświaty, wyznających religie inne niż chrześcijańską jest mniejsza niż dzieci wyznających religię chrześcijańską, to w niektórych szkołach uczą się dzieci innego wyznania w takiej liczbie, która według przepisów stanowi podstawę do zorganizowania zajęć z religii (np. islamu lub buddyzmu). Przepisy bowiem mówią o tym, iż dla grupy nie mniejszej niż siedmiu uczniów danej klasy lub oddziału przedszkola szkoła ma obowiązek zorganizować lekcje religii. Nawet trzyosobowa grupa wystarczy, aby stworzyć zajęcia z religii w grupie międzyszkolnej²⁸. Fakt, że takie zajęcia nie są organizowane świadczy o tym, że albo rodziny nie wiedzą o takiej możliwości, albo nie chcą w szkole realizować swoich praktyk religijnych w ramach instytucjonalnych szkoły. Co ważne, osoba prowadząca lekcje z religii w ramach przepisów o nauce religii wchodzi w skład rady pedagogicznej. Oznacza to, że może ona zabrać głos i wnieść perspektywę rodzin, których dzieci uczą, na sytuacje i wydarzenia rozgrywane się w codziennym życiu szkoły. Jeśli osoby prowadzące zajęcia z religii dzieci cudzoziemskich weszłyby w skład rady pedagogicznej, to władze szkoły stałyby się bardziej reprezentatywne dla członków wspólnoty szkoły. Przekładałoby się to na zrównoważenie sił między grupą mniejszościową i grupą większościową w społeczności szkolnej.

Zajęcia wyrównawcze z języka polskiego

W Polsce uczniowie cudzoziemscy, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki mają prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego²⁹. Zajęcia te mogą być realizowane in-

²⁸ *Tamże*, §2, ust. 1–3.

²⁹ Przepisy dotyczące dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego określone są w: art. 94a ust. 4 ustawy z dnia 5 sierpnia 2010 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1991.95.425); oraz §5 ust. 1–3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w spra-

dywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych (ale nie niższym niż 2 godziny lekcyjne tygodniowo). Dyrektor szkoły ustala rozkład oraz wymiar godzin tych zajęć w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę.

Informacje zebrane w ramach naszej współpracy ze szkołami wskazują na to, iż w praktyce sposób działania aktualnego systemu dodatkowych zajęć z języka polskiego nie pozwala dzieciom cudzoziemskim na efektywne opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach szkolnych. Jednym z najważniejszych tego powodów jest fakt, że zajęcia te nie są traktowane jako część edukacji formalnej uczniów cudzoziemskich. Dla przykładu – szkoły obecnie nie wystawiają dokumentu, który potwierdzałby poziom znajomości języka po ukończeniu przez ucznia określonego okresu dodatkowych zajęć z języka polskiego. Tymczasem certyfikat, oświadczenie lub inna forma formalnej oceny wyników mogłyby pełnić rolę praktyczną (tzn. potwierdzać poziom znajomości języka) i motywacyjną (np. jako nagroda za ukończenie przez ucznia określonego etapu nauki języka).

Innym aspektem problematycznym w realizacji zajęć dodatkowych z języka polskiego są umiejętności i kwalifikacje osób prowadzących te zajęcia. Proces nauki języka przez osobę znającą już inny język ojczysty przebiega inaczej niż nauka języka ojczystego. Oznacza to, iż dzieci cudzoziemskie wymagają innego podejścia do nauki języka polskiego niż ich rówieśnicy mówiący płynnie po polsku, którzy zgodnie z podstawą programową uczą się gramatyki, ortografii, umiejętności czytania ze zrozumieniem itp. Jednak zajęcia dodatkowe z języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich najczęściej prowadzą osoby, które nie mają specjalistycznego przygotowania pedagogicznego w zakresie nauki języka polskiego jako obcego i jedynie adaptują program nauczania realizowanego w klasach standardowych do zajęć z uczniami cudzoziemskimi.

Istnieją także problemy o naturze organizacyjnej. Przykładowo, zajęcia nie zawsze odbywają się na terenie szkoły danego ucznia. Jeżeli kilka pobliskich szkół przyjmuje dzieci cudzoziemskie, które uprawnione są do dodatkowych zajęć z języka polskiego, mogą one odbywać się na terenie jednej szkoły w danej miejscowości dla dzieci z różnych placówek. Często oznacza to, że dzieci muszą samodzielnie dotrzeć do miejsca, gdzie realizowane są zajęcia. Nauczyciele i nauczycielki relacjonują, że stanowi to na tyle dużą barierę, iż niektóre dzieci ostatecznie nie uczęszczają na te zajęcia. Zdarzają się też problemy w przepływie informacji nt. zmiany czasu zajęć lub ich odwołaniu. Dzieci wówczas przychodzą na zajęcia, gdzie nie zastają ani osoby nauczającej ani kolegów i koleżanek z klasy.

wie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010.57.361). W przypadku osób starających się o status uchodźcy kwestia nauki języka polskiego jest także regulowana w art. 71 ust. 1 pkt. f, g ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2003.128.1176). Nie dotyczy to jednak obowiązków szkoły, tylko ośrodka dla uchodźców.

Jednym z najbardziej dyskusyjnych aspektów zajęć z języka polskiego jest to, że oferowane są w trybie zajęć dodatkowych. Oznacza to, iż dzieci nieznające języka polskiego lub znające go w stopniu niewystarczającym do korzystania z nauki mają obowiązek uczęszczać na wszystkie zajęcia szkolne pomimo tego, iż mogą nie rozumieć większej części tego, co się na nich dzieje. Doświadczenie całego dnia zajęć, na których nie wszystko jest zrozumiałe może być frustrujące i demotywujące dla uczniów cudzoziemskich. Można więc się zastanowić, czy zajęcia z języka polskiego dla uczniów cudzoziemskich mogłyby być bardziej efektywne, jeżeli byłyby traktowane jako podstawowe, a nie dodatkowe zajęcia szkolne³⁰.

Wyżej omówione aspekty problematyczne w sposobie funkcjonowania dodatkowych zajęć z języka polskiego powodują, iż przepisy nie spełniają swoich celów w praktyce i dzieci doświadczają zasadniczych barier w możliwości korzystania z systemu edukacji w szkołach w Polsce. W wielu krajach, nauka języka obowiązującego w kraju jako obcego jest podstawą dla programów wsparcia i integracji dzieci cudzoziemskich³¹. Przykładowo, w Stanach Zjednoczonych system nauczania języka angielskiego jako obcego w szkołach rozwijał się na przestrzeni lat. Kluczowe dla jego dzisiejszego kształtu były sprawy sądowe, które spowodowały, iż zajęcia z języka angielskiego zostały potraktowane jako integralny element edukacji dzieci cudzoziemskich nieznających języka angielskiego.

Jedną z najważniejszych spraw sądowych była sprawa Lau przeciwko Nichols³², o której decydował Sąd Najwyższy w Stanach Zjednoczonych w latach 1973–1974. Dotyczyła ona dzieci chińskich w mieście San Francisco w Stanie Kalifornii. W sprawie tej, nauka języka angielskiego jako obcego rozważana była w kontekście prawa do równego

³⁰ Zob. np.: A. Jasiakiewicz, W. Klaus, *Realizacja obowiązku szkolnego przez małoletnich cudzoziemców przebywających w ośrodkach dla uchodźców. Raport z monitoringu, Analizy, Raporty, Ekspertyzy nr 2/2006*, Warszawa 2006. Omówienie na przykładzie szkół w Stanach Zjednoczonych patrz: L. Harklau, *Porównanie dwóch modeli prowadzenia klasy – modelu klasy standardowej z modelem klasy dla dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego*, w: A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010. Doświadczenia z takim modelem zajęć językowych z języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich na gruncie polskim, patrz: K. Małanowska, *Refleksje nauczycielki dzieci cudzoziemskich w gimnazjum w Polsce*, Seria Wydawnicza Maieutike 11/2010, Warszawa 2010.

³¹ Przykłady systemów integracji dzieci imigranckich w szkołach w innych krajach można znaleźć np. w: A. Naruk, *Szkoła francuska a uczniowie nieposługujący się językiem francuskim*, w: A. Młynarczyk, K. Potoniec (red.), *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeszczyńskich na przykładzie projektu Ku wzbogacającej różnorodności*, Białystok 2009; Komisja Europejska, *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie – Promowane działania: – Komunikacja z rodzinami imigrantów; – Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów*, Warszawa 2009; A. Grudzińska, K. Kubin (red.), *Szkoła Wielokulturowa – Organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010.

³² Lau v. Nichols (No. 72 – 6520), Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych, 414 U.S. 56. Sprawa przedstawiona przed Sądem w dniu 10 grudnia 1973 r.; decyzja podjęta była w dniu 21 stycznia 1974 r. Pełna analiza sprawy dostępna na: www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC_CR_0414_0563_ZS.html (odczyt: 27.09.2011).

dostępu do edukacji oraz zakazu dyskryminacji na tle rasy, koloru skóry lub pochodzenia narodowego. W roku 1973, w szkołach publicznych w mieście San Francisco uczyło się 3457 uczniów pochodzenia chińskiego, którzy nie znali języka angielskiego albo znali go na poziomie niewystarczającym do podejmowania nauki w szkole. Tylko 1707 z nich korzystało z pomocy w nauce języka angielskiego. Sąd uznał, iż zapewnienie uczniom tych samych materiałów edukacyjnych, warunków do nauki, nauczycieli i programu nauki nie spełnia kryteriów równego traktowania, jeżeli uczniowie ci nie znają języka angielskiego i nie mogą z tych zasobów korzystać. Sąd ponadto stwierdził, iż szkoły nie mogą wymagać od uczniów cudzoziemskich pełnej i płynnej znajomości języka angielskiego. Prowadzenie zajęć w języku angielskim dla tych uczniów „jest robieniem farsy z edukacji”³³. Sąd stwierdził, iż jeżeli niski poziom znajomości języka angielskiego lub nieznajomość języka angielskiego wyklucza możliwość udziału tych uczniów w programie edukacji, to instytucje oświaty zobowiązane są podjąć konkretne działania, które w sposób skuteczny przyczynią się do znaczącej poprawy sytuacji uczniów w szkole i ich możliwości korzystania z programu nauki. Ponadto, działania te powinny dążyć do integracji uczniów w systemie edukacji i nie mogą stanowić równoległego, oddzielnego systemu nauczania.

Wbrew przepisom prawa przytoczonym we wstępie do niniejszego artykułu, sytuacja podobna do tej opisanej w sprawie sądowej Lau przeciwko Nichols w praktyce kształtuje się w Polsce, gdyż w wielu przypadkach dochodzi do sytuacji, w której uczniowie i uczennice cudzoziemscy nie mogą korzystać z programu edukacji w wyniku nieznajomości języka polskiego. Szkoły jednak nie podejmują działań wystarczająco skutecznych, aby doprowadziły do poprawy ich sytuacji. W efekcie, dzieci są obecne w szkole, ale nie korzystają z systemu edukacji, ponieważ znakomita większość zasobów szkoły jest dla nich niedostępna.

Osoba władająca językiem kraju pochodzenia ucznia, zatrudniona w charakterze pomocy nauczyciela

Badania nad tożsamością pokazują, że obecność wzorców osobowych z grupy, z którą jednostka się utożsamia inspiruje i pobudza ambicje³⁴. Takie zjawisko nie zachodzi u dzieci cudzoziemskich, które w programie edukacyjnym nie znajdują żadnych wzmianek na temat własnego kraju i osiągnięć osób z własnego kręgu kulturowego, religijnego lub narodowościowego. Ponadto, w większości szkół w Polsce nie pracują osoby mogące stanowić wzorce osobowe bliskie dzieciom cudzoziemskim. Dzieci takie nie mają w szkole kontaktu z przedstawicielami własnej grupy pełniących rolę autorytetów.

Od stycznia 2010 roku szkoły mogą zatrudnić osoby władające językiem kraju pochodzenia ucznia cudzoziemskiego nieznającego języka polskiego lub znającego język polski na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki – w charakterze „pomocy

³³ *Tamże.*

³⁴ A. Tesser, B. R. Felson, M. J. Suls (red), *Ja i Tożsamość*, Gdańsk 2004.

nauczyciela”³⁵ (potocznie zwanym „asystentem międzykulturowym”). Osoba pełniąca tę rolę może być ważnym wzorcem dla dzieci cudzoziemskich w szkole i istotnie wpłynąć na zmianę równowagi sił pomiędzy dziećmi cudzoziemskimi a większością społeczną we wspólnocie szkoły. Podstawową kwalifikacją „pomocy nauczyciela” jest znajomość języka kraju pochodzenia dzieci cudzoziemskich, co oznacza, iż osoba ta powinna także znać normy i obyczaje kulturowe i religijne dzieci cudzoziemskich. Osoba zatrudniona w roli „pomocy nauczyciela” może dzięki takiej wiedzy pomóc przedstawicielom szkoły lepiej zrozumieć, jak różne czynniki związane z pochodzeniem dziecka i doświadczeniem dziecka w kraju pochodzenia wpływają na sytuację i potrzeby edukacyjne dziecka w szkole w Polsce. Osoba zatrudniona jako „pomoc nauczyciela” może także wesprzeć szkołę w opracowaniu trafnych form wsparcia dla dzieci cudzoziemskich oraz uwzględnić ich specyficzne potrzeby religijne i kulturowe w codziennym funkcjonowaniu szkoły. Osoba ta może ponadto tłumaczyć informacje kierowane przez szkołę do rodziców w formie pisemnej lub przy okazji spotkań przedstawicieli szkoły z rodzicami, a więc usprawnić przebieg informacji i kształtować pozytywne relacje między szkołą a rodzinami cudzoziemskimi. Co ważne, osoba ta stanowi część wspólnoty szkoły (choć nie jest według przepisów automatycznie członkiem kadry pedagogicznej). W odpowiednich warunkach może zatem reprezentować głos rodzin cudzoziemskich. Wszystko to sprawić może, iż obecność w szkole osoby zatrudnionej jako „pomoc nauczyciela” *de facto* przeciwdziała takim mechanizmom wykluczenia dzieci cudzoziemskich, jakie zostały omówione w niniejszym artykule.

Jednak od czasu wprowadzenia przepisu pozwalającego szkołom zatrudnić „pomoc nauczyciela” w styczniu 2010 roku, jedynie nieliczne szkoły skorzystały z tej możliwości. Wynika to z kilku czynników. Najważniejszy z nich to ogólny brak świadomości o możliwości zatrudnienia „pomocy nauczyciela” wśród przedstawicieli szkół. Przepisy są też na dużym poziomie ogólności, bowiem nie precyzują dokładnych kwalifikacji, które powinna posiadać osoba zatrudniona jako „pomoc nauczyciela” ani zakresu obowiązków na tym stanowisku. Szczególnie istotne jest też to, że na stanowisko „pomocy nauczyciela” nie zostały przeznaczone środki oznaczone. Jest to zatem stanowisko, które gmina jako organ zarządzający placówką oświaty może, ale nie musi, uznać za priorytetowe i przeznaczyć na jego stworzenie środki finansowe. Wydaje się konieczne podjęcie działań promujących rozwiązanie, jakim jest „pomoc nauczyciela”, bowiem jest to ważne rozwiązanie prawne mające potencjał do przeciwdziałania wykluczeniu dzieci i rodzin cudzoziemskich w szkołach w Polsce w wymiarze instytucjonalnym.

³⁵ Art. 94a ust. 4a, art. 94a, ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004.256.2572 z późn. zm.): „Osoby, o których mowa w ust. 4 [Osoby nie będące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki], mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy”.

Uwagi końcowe i rekomendacje

Gdy wśród kadry szkolnej panuje brak świadomości o dominującym wpływie jednego systemu norm i wartości kulturowych na proces edukacyjny, powstają liczne bariery i przestrzenie wykluczenia przejawiające się w normach funkcjonowania szkoły, jej wymaganiach i postawach przybieranych przez nauczycieli. Współpracujące z FFRS szkoły traktowały dotychczasowe schematy nauczania i interwencji pedagogicznych (skuteczne wobec polskich uczniów) jako uniwersalne, co powodowało, że były one w wielu przypadkach bezskutecznie stosowane wobec uczniów cudzoziemskich. Wysiłek edukacyjny kadry szkolnej nakierowany na realizację standardowego programu nauki i przekazanie uczniom cudzoziemskim określonej wiedzy nie idzie w parze z wiedzą na temat procesu akulturacji dziecka i specyficznych wyzwań, z jakimi się ono zmagając wchodzi w nowe otoczenie i nie mając często podstawowych narzędzi do negocjowania swojego udziału we wspólnocie szkoły (np. znajomości języka polskiego). Efektem braku świadomości tych wyzwań i problemów, których doświadczają uczniowie cudzoziemscy jest z jednej strony demotywacja i bezradność wśród nauczycieli, z drugiej strony lęk i niechęć do szkoły uczniów cudzoziemskich. Działania integracyjne mogą wówczas okazywać się mało skuteczne, a misja szkoły niezrealizowana względem części grupy uczniów.

Korzystając z typologii postaw wobec wielokulturowości³⁶ można stwierdzić, że w polskiej szkole dominuje ideologia asymilacyjna. Oznacza to, że wobec dzieci cudzoziemskich istnieje silne oczekiwanie pełnego zaadaptowania się do polskich realiów i wartości obowiązujących w szkole w Polsce. Konsekwencją jest to, że szkoła jako instytucja poprzez swoje procedury i reprezentantów może próbować ingerować w obszar prywatno-rodzinny dziecka. Oczekiwanie, że dzieci cudzoziemskie będą uczestniczyły na równi z polskimi w obcych im świątach narodowo-religijnych, podporządkowywały się polskiemu modelowi ról płciowych oraz granicom prywatnych i publicznych zachowań zbiega się z oceniającymi komentarzami ze strony kadry szkolnej wobec kulturowo specyficznych zachowań dzieci. Szkoła polska nie zakłada pełnego wykluczenia wobec cudzoziemskich uczniów, ale warunkowe włączenie do społeczności szkolnej i możliwości korzystania z systemu edukacji. Tymi warunkami są rezygnacja z językowej i kulturowej odmienności i pełne przyjęcie zasad i norm grupy dominującej. Jest to warunek możliwy do spełnienia dla niewielkiej liczby dzieci cudzoziemskich, a ze względu na bariery strukturalne, prawne, życiowe, niemożliwy do spełnienia dla większości.

Podsumowując powyższą analizę musimy stwierdzić, że kulturowe i religijne potrzeby dzieci cudzoziemskich wynikające z doświadczenia migracji jeszcze nie są dostrzegane i doceniane w szkołach w Polsce. Panuje w nich etnocentryczne podejście do dzieci cudzoziemskich, stereotypowe spostrzeżenie różnic i negacja istnienia nierówności. Równość rozumiana jest jako identyczność wymagań, a nie równość szans dzieci

³⁶ Por. wyniki badań nt. rozwiązań ideologicznych i prawno-politycznych stosowanych przez państwa UE wobec mniejszości etnicznych i emigrantów: S. Schalk-Soekar, F.J.R. Van de Vijver, J.V. Arends-Tóth, D. Van Hemert, *Multiculturalism among majority members and immigrants in 21 European countries*, 2007 za: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Gdańsk 2009.

w korzystaniu z edukacji. Oczekiwanie jednostronnego podporządkowania się istniejącym polskim praktykom i regułom idzie w parze z brakiem instytucjonalnego systemu wdrażania rozwiązań prawnych i polityki wobec różnorodności społecznej. Efektem stanu obecnego jest przyjmowanie przez szkoły systemu przymusowej asymilacji (ale często nieintencjonalnej) dzieci cudzoziemskich oraz marginalizacji tych dzieci, które nie chcą lub nie potrafią się asymilować.

Można ponadto stwierdzić, że dziecko cudzoziemskie ma prawo czuć się w polskiej szkole jak nieproszony gość. Oczekuje się od niego, że będzie *de facto* realizowało dwa programy szkolne. Pierwszy, formalny, wiążący się z ustawowym obowiązkiem edukacyjnym realizowany ma być identycznie z dziećmi polskimi. Drugi program nauczania jest niejawnym i polega na odgadywaniu przez ucznia wymagań związanych z działaniem szkoły, odnajdywaniem się w nowej przestrzeni oraz dostosowywaniu się do norm polskiej instytucji. Aby odpowiednio reagować na otaczającą je rzeczywistość szkolną musi ciągle być czujne, analizować, interpretować, wyciągać wnioski, co skutkuje przemęceniem i zniechęceniem³⁷. Szkoła polska dla ucznia cudzoziemskiego jest miejscem obcym, nieznanym i zagrażającym tożsamości kulturowej, religijnej i językowej. Jest to przestrzeń, z którą nie jest on w stanie nawiązać pozytywnej relacji, nie odzwierciedla jego doświadczeń ani tradycji i brak w niej osób, z którymi mógłby się identyfikować. Efektem takiego odbioru polskiej szkoły przez uczniów cudzoziemskich jest brak identyfikacji ze wspólnotą szkoły, z celami edukacyjnymi i postawami, jakie szkoła stara się przekazać. W efekcie końcowym uczeń lub uczennica może przejawiać obojętność, a nawet wrogość wobec szkoły i osób z nią związanych i co za tym idzie, przestać uczęszczać do szkoły.

Aby w pełni zrozumieć sposób działania omawianych tutaj mechanizmów wykluczania oraz ich wpływu na sytuację i rozwój dziecka cudzoziemskiego w polskim systemie oświaty, niezbędne jest przeprowadzenie pogłębionych badań. Badania te powinny udokumentować różne mechanizmy wykluczania działające na niekorzyść procesu edukacji dzieci cudzoziemskich w systemie oświaty w Polsce w perspektywie czasu. Poniżej przedstawiamy kilka obszarów badań, które wydają się szczególnie ważne w związku ze wstępnymi obserwacjami przedstawionymi w niniejszym tekście:

- Badanie systemu działania dodatkowych zajęć z języka polskiego: Na ile obecny system zajęć dodatkowych jest efektywny pod względem pomocy uczniom cudzoziemskim w skutecznej nauce języka polskiego, w stopniu umożliwiającym im pełny udział w systemie edukacji w Polsce? Czy wszyscy uczniowie uprawnieni do zajęć są nimi objęci? Jeśli nie, to dlaczego? Jakie inne czynniki, i w jaki sposób, wpływają na jakość oferowanych zajęć w obecnym systemie?
- Badanie perspektywy rodziców imigranckich na szkołę w Polsce: Czy rodzice cudzoziemscy czują się włączeni w życie szkoły? W jakich działaniach szkoły uczestniczą? Jak dowiadują się o tym, co dzieje się w szkole? Jak dowiadują się o postę-

³⁷ E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole*, Warszawa 2010, s. 24.

pach w nauce swoich dzieci? Z kim mają kontakt wśród przedstawicieli szkoły? Jak oceniają ten kontakt? Jakich informacji im brakuje? Jak chcieliby te informacje otrzymywać? Jak oceniają samopoczucie czy możliwości edukacyjne dziecka w szkole w Polsce?

- Badanie przekrojowe nt. różnych aspektów funkcjonowania szkoły, które zorientowane są bezpośrednio na dzieci cudzoziemskie i ich rodziny: Czy szkoła podejmuje działania mające wspomóc proces integracji wspólnoty szkoły? Jakie są cele tych działań i kto je prowadzi? Jak efektywne są te działania i czy jasno określone są cele tych działań? Czy postrzegane są one jako obowiązek szkoły, czy jako dodatkowe działanie?
- Badanie dotyczące perspektywy uczniów cudzoziemskich na ich doświadczenie w szkole w Polsce: Czy uczniowie czują się częścią wspólnoty szkoły? Jeśli tak, to w jakim sensie? Jeśli nie, to dlaczego? Jakie aspekty funkcjonowania szkoły powodują, że czują się wykluczeni? Czy chcieliby być bardziej włączeni w życie szkoły? Czy uczniowie cudzoziemscy doświadczają dyskryminacji w szkole (od rówieśników i/lub nauczycieli)? Czy poszukują pomocy w takich sytuacjach? Gdzie?

Dziecko cudzoziemskie w polskim systemie edukacyjnym. Edukacja międzykulturowa w wymiarze praktycznym

Dzieci cudzoziemskie potrzebują... miłości

Każdy człowiek jest inny, każde dziecko jest inne – także dzieci cudzoziemskie, które chodzą do polskich szkół są niezwykle zróżnicowane. Są w polskich szkołach dzieci zachodnich dyplomatów, wietnamskich kupców, ukraińskich pracowników budowlanych, białoruskich opiekunek, kucharzy ze Sri Lanki, dzieci uchodźców z Czeczenii – każde z tych dzieci ma inne potrzeby, inną sytuacją życiową i innego rodzaju trudności.

Niniejszy tekst będzie dotyczył w głównej mierze dzieci, które przyjechały do Polski ubiegać się o ochronę międzynarodową – gdyż z tą grupą dzieci pracuje Fundacja Polskie Forum Migracyjne, które prowadzi. Część refleksji ma zapewne charakter uniwersalny – niemniej nasze doświadczenia dotyczą głównie dzieci, które przyjechały do Polski i wnioskują o status uchodźcy. Pochodzą głównie z Czeczenii i Gruzji.

Sytuacja tych dzieci jest specyficzna: zwykle nie mówią po polsku albo mówią słabo, mają za sobą trudne doświadczenia w kraju pochodzenia, stosunkowo często przebywają w Polsce krótko – krócej niż rok szkolny. Nawet grupa dzieci ubiegających się w Polsce o status uchodźcy też jest zróżnicowana – w różnym stopniu mogą liczyć na pomoc rodziców w sprawach edukacyjnych, mają zróżnicowane wcześniejsze doświadczenia szkolne, niektóre biegle znają kilka obcych języków; są dzieci zdolne i mniej zdolne; są chętnie nastawione do szkoły i takie, które mają do szkoły stosunek wręcz wrogi. Te dzieci są naprawdę bardzo różne.

Do zdrowego rozwoju dzieci cudzoziemskie, niezależnie od tych różnic, potrzebują jednak tego samego, co wszystkie inne: godnych warunków życiowych, ochrony zdrowia, wspierających relacji w rodzinie i w szkole. Ich szczególne potrzeby będą różne w zależności od życiowej sytuacji – każde dziecko cudzoziemskie bardzo łaknie jednak życzliwych stosunków z innymi ludźmi. Wyrwane z własnego środowiska, kultury, języka, dzieci potrzebują w Polsce przede wszystkim życzliwych ludzi.

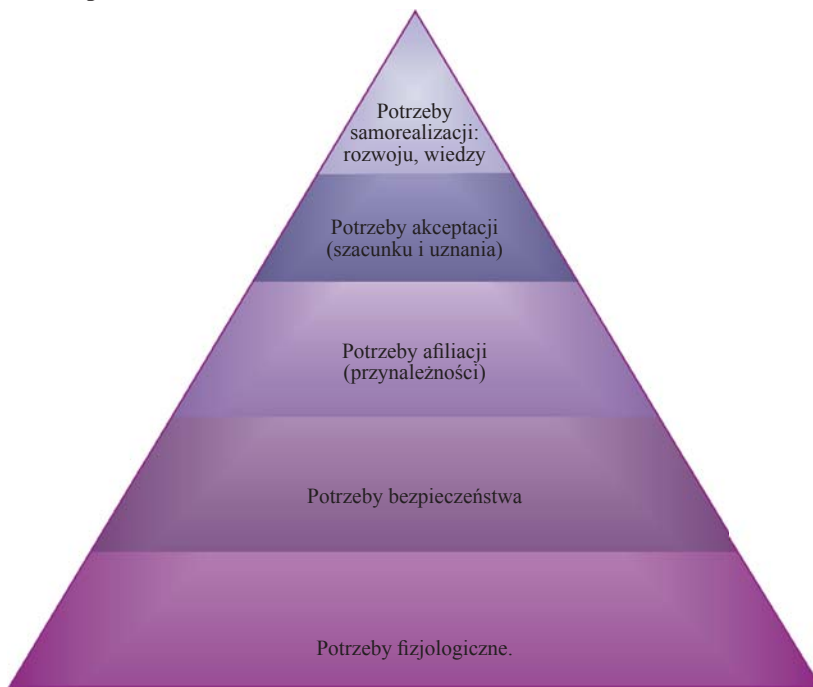
W gruncie rzeczy, jak pokazują doświadczenia innych państw – ale też doświadczenia wielu polskich szkół – dzieci cudzoziemskie oczekują od szkoły (czy potrzebują, nawet gdy nie oczekują) przede wszystkim uważnego traktowania, zrozumienia, przyjaźni, akceptacji. Czas na edukację przychodzi dopiero wtedy, gdy dziecko poczuje

się w szkole dobrze. Bez sympatii, spowodowania, że dziecko dobrze będzie czuło się w szkole – o edukacji w ogóle nie ma co mówić.

Piramidalne potrzeby

W 1954 roku amerykański psycholog Abraham Maslow przedstawił tzw. piramidę potrzeb człowieka. Usystematyzował potrzeby, które odczuwa każdy człowiek oraz zaproponował hierarchię tych potrzeb – od najbardziej podstawowych do najwyższych. Ogólna koncepcja Maslowa mówi, że dopiero zaspokojenie potrzeb niższego rzędu powoduje, iż człowiek zabiega o zaspokojenie potrzeb wyższych.

Hierarchia potrzeb Maslowa:



Maslow dodatkowo uznał dwie pierwsze (patrząc od dołu) potrzeby za podstawowe, trzy kolejne – za wyższe¹.

Potrzeby fizjologiczne to potrzeby najbardziej podstawowe: pożywienie, zdrowie, odpoczynek – np. sen, potrzeby związane z higieną. Z reguły, uczniowie cudzoziemscy mają zapewnioną tę sferę potrzeb. Dzieci ubiegające się o status uchodźcy zwykle mieszkają w specjalnych ośrodkach, gdzie ich rodziny dostają trzy posiłki dziennie (albo pieniądze na zapewnienie posiłków dzieciom, gdy są w szkole), mają zapewnione miejsce do spania, podstawową pomoc medyczną i drobne kieszonkowe na podstawowe artykuły higieniczne.

¹ A. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, lipiec, s. 370–396.

Rozmowa z nauczycielami warszawskich szkół pokazała jednak, że zdarzają się sytuacje, gdy potrzeby uczniów w tej sferze wcale nie są zaspokojone. Bywają uczniowie (zarówno cudzoziemscy, jak polscy), którzy przychodzą do szkoły głodni, nie mają własnego łóżka, nie mają warunków do spokojnego snu albo nie otrzymują potrzebnej im pomocy medycznej (w przypadku uczniów cudzoziemskich dostęp do pomocy medycznej bywa utrudniony ze względu na barierę językową utrudniającą diagnostykę lub przyczyny natury finansowej). Niezaspokojone potrzeby to mają do siebie, że stają się dominujące.

Potrzeby bezpieczeństwa – czy cudzoziemskie dzieci czują się bezpiecznie? Wielu rodziców, którzy ubiegają się w Polsce o status uchodźcy mówi, że opuściło swój kraj pochodzenia dla dobra i bezpieczeństwa dzieci. Niektórzy rodzice opowiadają, że dopiero w Polsce ich dzieci spokojnie przespiają noc, przestają moczyć się albo krzyczeć w nocy.

Bardzo wiele dzieci ubiegających się o status uchodźcy w swoich krajach doświadczyło przemocy lub było świadkami przemocy. W jednym z naszych projektów uczestniczył nastoletni chłopiec, który był świadkiem torturowania swojego ojca. Spotkaliśmy dzieci, które były świadkami eksplozji, zbrojnych ataków na swój dom, aresztowań. Te dzieci nierzadko potrzebują profesjonalnego psychologicznego wsparcia, aby poczuć się bezpiecznie. Nadal mają koszmary, boją się „mundurowych”, na dźwięk przelatującego samolotu chowają się pod szkolną ławkę.

Oprócz traumatycznych doświadczeń z przeszłości wiele dzieci boryka się z poczuciem zagrożenia czy niepewności, które wynika z teraźniejszych warunków życia. Czas oczekiwania na status uchodźcy w Polsce z reguły trwa około sześciu miesięcy. W tym czasie polskie władze decydują, czy dana osoba/rodzina zasługuje na status uchodźcy albo inną formę ochrony. Cudzoziemcy, uczniowie także, oczekują więc na decyzję o swoim dalszym losie: czy będą mogli zostać w Polsce, czy będą musieli wyjechać do swojego kraju pochodzenia. Nie wiedzą, co z nimi dalej będzie. Ten stan niepewności czy zawieszenia dla większości ludzi jest bardzo dotkliwy i godzi w ich poczucie bezpieczeństwa – gdyż nie wiedzą, czego spodziewać się jutro.

Uczniowie cudzoziemscy często nie czują się w Polsce bezpiecznie. Ich potrzeba bezpieczeństwa bardzo często wcale nie jest zaspokojona.

Doświadczenia wielu dzieci wskazują też, że poczucie zagrożenia albo bezpieczeństwa rodzi się też w szkole. Niektóre dzieci cudzoziemskie spotykają się w szkole z wyzwiskami, fizyczną agresją ze strony polskich uczniów, inne czują się niesprawiedliwie traktowane czy dyskryminowane przez nauczycieli. Są szkoły, w których dzieci – fizycznie – nie czują się bezpiecznie.

Często w takich przypadkach uczniowie cudzoziemscy reagują na sytuację agresją – agresja jest jednak często odpowiedzią na poczucie zagrożenia, którego szkoła nie zauważyła i nie zniwelowała.

Potrzeby przynależności – jedni zapisują się do partii politycznej, inni śpiewają w chórze, jeszcze inni lubią chodzić na koncerty rockowe albo szaleją na stadionach

sportowych – wszędzie tam doświadczą, że są członkiem grupy, mają relacje z innymi ludźmi. Ludzie potrzebują czuć się częścią jakiejś grupy. Ważną grupą dla wielu ludzi jest rodzina albo grupa przyjaciół. Wielu uczniów cudzoziemskich ma kłopot z zaspokojeniem tej potrzeby.

Warto znów podkreślić, że każdy człowiek jest inny, a jego sytuacja jest unikalna. Są w polskich szkołach wietnamscy uczniowie, którzy przyjechali do Polski jako niemowlęta, mieli polskie nianie, biegle mówią po polsku, mają polskich przyjaciół i z zaspokojeniem potrzeby przynależności w grupie rówieśniczej nie mają większych problemów. Nauczyciele wskazują jednak, że ta grupa dzieci miewa trudności w relacjach z zapracowanymi rodzicami, z którymi ma niewystarczający kontakt.

W przypadku dzieci, które ubiegają się w Polsce o status uchodźcy (z Czeczenii, Gruzji), bywa różnie. Dzieci, które nie mówią po polsku mają trudności w nawiązaniu relacji rówieśniczych – trudno im w Polsce zdobyć grupę przyjaciół. Jest to kwestia nie tylko języka, ale też różnic kulturowych oraz odmienności życiowych doświadczeń. W rezultacie bardzo często dzieci starają się stworzyć dla siebie grupę odniesienia z osób sobie podobnych.

Dyrektor jednej z podwarszawskich szkół (80 uczniów z Czeczenii) mówi: „Zawsze na przerwach gromadzą się w jednym miejscu na korytarzu. Wcale nie starają się utrzymywać kontaktów z polskimi dziećmi. Gdy tylko zadzwoni dzwonek, gromadzą się razem i mówią po czeczeńsku”. „Musieliśmy przenieść jedną czeczeńską uczennicę do innej klasy, bo jej koleżanka z klasy (też Czeczenka) wyjechała z Polski. Dziewczynka dosłownie płakała i nie chciała wejść do klasy, bo była tam sama (tj. sama z Czeczenii)” – mówi dyrektor gimnazjum w Warszawie (kilkanaścioro uczniów z Czeczenii i Gruzji).

Dzieci cudzoziemskie w Polsce często czują się po prostu samotne. Brak im pokrewnej duszy. Często szukają towarzystwa osób w podobnej sytuacji, gdyż to spełnia ich potrzebę więzi (ktoś wreszcie poprawnie wymawia ich imię...).

Inny aspekt trudności w tej dziedzinie to sprawy rodzinne. Wiele rodzin uchodźczych – czy rodzin migrantów – przeżywa trudne chwile. Rodzinie często brak intymności, poczucia bezpieczeństwa, możliwości realizacji swoich ról (ojca, matki) i wzajemne relacje czasem bywają napięte. Taka sytuacja wpływa na relacje rodziców z dziećmi i poczucie bezpieczeństwa dzieci w rodzinie. Zdarza się, że przygniecenici trudnościami rodzice nie są w stanie zapewnić dzieciom relacji, której te potrzebują.

Zdarza się też, że w Polsce mieszka tylko część rodziny – np. dziecko z matką, a ojciec z resztą dzieci mieszka w innym kraju, w kraju pochodzenia albo ich los jest nieznamy. Takie sytuacje nie są rzadkie i w oczywisty sposób wpływają na poczucie życiowego komfortu dziecka.

Zdaniem brytyjskiej psycholog Sheili Melzak, która pracuje z uchodźcami-nastolatkami uczęszczającymi do brytyjskich szkół, dzieci cudzoziemskie potrzebują grupy odniesienia z własnego kręgu kulturowego². Potrzeba nie czucia się „obcym” jest silna –

² Sheila Melzak dzieliła się swoimi doświadczeniami z zakresu pracy z młodymi uchodźcami

gdyż ciągle doświadczanie własnej odmienności jest po prostu męczące. W Londynie Melzak prowadzi cotygodniową grupę terapeutyczną (czy przyjacielską) dla młodych Afrykańczyków. Dzięki regularnej możliwości spotkania z osobami z własnej kultury młodzi ludzie chętniej wchodzą potem w relacje z uczniami z innych kultur, których spotykają w szkole. Zaspokajają potrzeby relacji w ramach własnego kręgu kulturowego poza szkołą – i dzięki temu w szkole więcej energii poświęcają na naukę i budowanie relacji społecznych sprzyjających integracji (nie – izolacji). W Polsce dzieci szukają takiej możliwości same – ale czasem ze szkodą dla ich relacji z polskimi uczniami.

Potrzeby akceptacji. „Już nie mów o mnie: uchodźca”, powiedział mi wiele lat temu jeden z uchodźców. To słowo brzmiało dla niego jak stygmat. Ten człowiek nie chciał, by go w ten sposób identyfikowano, chciał, by widziano w nim mężczyznę, człowieka, kogoś, kto wykonuje dany zawód, kogoś, kto ma poczucie humoru czy talent do gotowania. Chciał poczuć się wreszcie podobny do innych, nie inny, obcy.

W bardzo wielu szkołach o uczniach cudzoziemskich ubiegających się o status uchodźcy mówi się „uchodźcy”, „Czeczeni” albo „oni”.

Są szkoły, gdzie nauczyciele nie znają swoich uczniów cudzoziemskich po imieniu. Czasem w rozmowie mówią „ta z warkoczem”, „ten najmniejszy”, „ten, co pobił się z Kacprem”.

Jeśli w szkole uczy się kilkudziesięciu uczniów, którzy regularnie się zmieniają (jedni wyjeżdżają, inni przyjeżdżają na ich miejsce), opanowanie imion uczniów niewątpliwie jest trudne, niemniej w środowisku takiej szkoły uczniowie w niewielkim stopniu czują się akceptowani – skoro nawet nikt nie zadaje sobie trudu, aby nauczyć się ich imion.

Wybitny pedagog, Krystyna Starczewska, która w Warszawie prowadzi społeczny zespół szkół i programowo przyjmuje do niego uczniów cudzoziemskich o wszelkim możliwym statusie prawnym i narodowości, mówi, iż podstawowym zadaniem szkoły względem uczniów cudzoziemskich jest spowodować, że uczeń dobrze poczuje się w szkole i będzie miał szansę w tej szkole w pozytywny sposób zaistnieć – pokazać się z dobrej strony.

Nauczyciele zwykłych publicznych szkół irytują się, że „Starczewska ma łatwiej”, ponieważ w społecznej szkole ma większą swobodę działania. Mówią, że sprawa nie jest taka prosta w warunkach zwykłej szkoły publicznej, a wskazówki Starczewskiej nie przystają do realiów szkoły publicznej.

Nasze doświadczenia w pracy ze szkołami pokazują jednak bardzo dobitnie, że jedna szkoła publiczna drugiej nierówna. W tych samych warunkach, w ramach tych samych przepisów, funkcjonują szkoły publiczne dobrze nastawione do uczniów cudzo-

w Londynie, w ramach spotkania dla uczestników wizyty studyjnej zorganizowanej przez Fundację Polskie Forum Migracyjne w ramach projektu „I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie!”. Spotkanie miało miejsce 5 lipca 2010 r.

ziemskich, i nastawione źle. Są szkoły, gdzie uczniowie czują się dobrze, i mają poczucie, że ich talenty i indywidualność są cenione. Są takie, gdzie uczniowie deklarują, że „tak nienawidzą tej szkoły, że nawet gimbusa nienawidzą”. Nienawidzą, bo czują, że są tam niemile widziani.

Potrzeby rozwoju – dopiero tu, na szczycie piramidy Masłowa, ulokowane są potrzeby człowieka związane z edukacją, czyli zdobywaniem wiedzy. To potrzeby związane też z rozwojem, realizacją zainteresowań czy pasji. Zgodnie z teorią Masłowa, dopiero człowiek, który zaspokoi swoje potrzeby niższego rzędu: a więc podstawowe potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, afiliacji i akceptacji będzie koncentrował się na tej grupie potrzeb – i własnym rozwoju.

Pracując z dziećmi cudzoziemskimi nauczyciele często nie myślą o tym, że ich uczniowie mają wiele niezaspokojonych potrzeb z dołu piramidy, najczęściej w kwestii bezpieczeństwa, przynależności. Nauczyciele mobilizują dzieci do wysiłku, który nie ma szans przynieść oczekiwanych rezultatów – ponieważ dominujące potrzeby dzieci są inne, niż nauczycielom się wydaje.

W grupie dzieci cudzoziemskich są jednak i takie, które po prostu się uczą. Ich rodziny zapewniają im wsparcie i pomoc, które zaspokajają ich potrzeby bytowe i dotyczące relacji. Są uczniowie, którzy mają poczucie, że ich przyszłość czy edukacja są najważniejsze dla całej rodziny. Są rodziny, które decydują się pozostać w Polsce mimo ekonomicznych trudności, dlatego właśnie, że dzieci chodzą do polskich szkół i osiągają w szkole sukcesy.

Niemal w każdej szkole, która uczy większe grupy cudzoziemców są uczniowie, którzy są tej szkoły chlubą – zdobywają wyróżnienia i nagrody na międzyszkolnych konkursach, bywają najlepsi w klasie z polskiego, płynnie mówią po polsku, dostają indeksy czy miejsca w najlepszych szkołach ze względu na wybitne osiągnięcia. Tacy też są – wcale nierzadko. Po prostu nie stanowią większości (tak samo, jak w populacji polskich uczniów).

Kłopoty związane z edukacją uczniów cudzoziemskich z reguły spowodowane są jednak tym, że uczniowie i nauczyciele zajmują się innymi częściami piramidy potrzeb ucznia. Czasem też dlatego, że piramida potrzeb ucznia nauczycieli nie interesuje.

Uczeń koncentruje się na swoich potrzebach niższego rzędu – ponieważ w jego sytuacji życiowej te potrzeby nie są zaspokojone. Nauczyciel oczekuje od ucznia skupienia się na potrzebie najwyższej – tak rozumie swoją rolę. Wzajemne oczekiwania często po prostu się nie spotykają. Prowadzi to do wielkiej frustracji wielu uczniów i nauczycieli, którzy nie rozumieją się nawzajem.

Analiza trudności edukacyjnych uczniów cudzoziemskich – to analiza potrzeb tych dzieci. Z przykrością trzeba przyznać, że w bardzo wielu polskich szkołach takiej analizie potrzeb w ogóle się nie prowadzi (choć są chlubne wyjątki).

Czego od siebie chcą: uczeń i szkoła

Czego od ucznia oczekuje szkoła? Na warsztatach dla nauczycieli w jednej z warszawskich szkół poprosiłam wiosną 2011 roku o analizę wzajemnych oczekiwań: szkoły wobec uczniów, uczniów wobec szkoły. Ćwiczenie było ciekawe. Otóż, zdaniem nauczycieli, idealny uczeń powinien przede wszystkim:

- być grzeczny,
- uczyć się i być (w miarę) samodzielny,
- być posłuszny,
- dostosowywać się,
- nie sprawiać kłopotów wychowawczych, zachowywać się bezpiecznie,
- okazywać szacunek (nauczycielom, innym uczniom),
- przestrzegać obowiązujących zasad,
- okazywać zrozumienie (nauczycielom i innym).

Od rodziców uczniów oczekuje się:

- aby przychodzili na wywiadówki

oraz

- wspierali proces edukacji (czy, zdaniem innych nauczycieli, pozwalali szkole wspierać proces edukacyjny prowadzony w domu – to temat na osobną dyskusję).

Powyższa diagnoza powstała w nieco prześmiewczej atmosferze, trochę półzartem – w czasie głębszej dyskusji nauczyciele potwierdzili jednak (podobne były też refleksje innych nauczycieli w innej szkole), że generalnie w obecnym systemie szkolnym od ucznia oczekuje się głównie tego, aby nie wymagał od nauczyciela dodatkowego wkładu pracy – program szkolny jest bowiem tak intensywny, że większość nauczycieli z trudem jest w stanie sprostać jego wymaganiom, omawiając w szybkim tempie kolejne przewidziane w nim zagadnienia.

Nauczyciel często nie ma czasu ani możliwości poświęcić dodatkowej godziny lekcji na temat, który sprawia uczniom trudności. W ramach swoich zajęć nie ma tym bardziej czasu na to, aby trudności objaśniać uczniom indywidualnie. Jest to możliwe, gdy nauczyciel poświęci na ten cel wolny czas. Nie wszyscy nauczyciele mają jednak chęć i możliwości poświęcać uczniom dodatkowy, prywatny czas.

Upraszczając, można powiedzieć, że z perspektywy szkoły edukacja powinna odbywać się w sposób grupowy – oczekuje się od uczniów, że będą działać w sposób spójny z grupą i mieścić się w pewnym szkolnym standardzie. Uczniowie cudzoziemscy tymczasem w żadnym standardzie się nie mieszczą – wyróżniają się pod bardzo wieloma względami i ich najbardziej ewidentną cechą jako uczniów jest potrzeba bycia potraktowanym w sposób indywidualny.

A oto czego, zdaniem nauczycieli, oczekują od szkoły uczniowie (wszyscy, nie tylko cudzoziemscy):

- kontaktu z kolegami,
- zrozumienia,
- wysłuchania,
- szacunku,
- poczucia przynależności,
- poczucia bezpieczeństwa,
- rozrywki,
- dostępu do edukacji/wiedzy.

W kontekście piramidy potrzeb Masłowa uczniowie potrzebują więc przede wszystkim, żeby szkoła zaspokajała ich potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji. Kwestię zdobywania wiedzy stawiają na dalszym miejscu. Gdy do szkoły trafiają uczniowie cudzoziemscy, ta prawidłowość wydaje się jeszcze bardziej wyrazista. Jednocześnie, bardziej wyraźne są też rozbieżności potrzeb nauczycieli i uczniów (oprócz wspólnej potrzeby zrozumienia i szacunku).

Z jednej strony nauczyciel poszukujący uczniów nie sprawiających kłopotów trafia na ucznia cudzoziemskiego, który często jest uosobieniem kłopotu: nie zna języka, nie rozumie, co się dzieje na lekcji ani co się do niego mówi, jest nieprzewidywalny (różnice kulturowe), nie współpracuje, nawet gdy rozumie (np. dziewczynki odmawiają rozebrania się do stroju sportowego na WF), zachowuje się nieadekwatnie (np. chłopcy reagują agresją na niewinne w opinii nauczycieli słowne zaczepki uczniów-Polaków).

Z drugiej strony uczniowie czują się niezrozumiani: językowo i życiowo (chodzi o różnice kulturowe, ale także różne doświadczenia życiowe, które ukształtowały uczniów i nauczycieli, ale też uczniów cudzoziemskich i polskich). Czasem nauczyciele zauważają, że cudzoziemscy uczniowie wykazują zainteresowania charakterystyczne dla młodszych dzieci (chodzi o wybór rodzajów zabawek i zajęć, potrzebę ruchu, reakcje na uczniów odmiennej płci, zainteresowania kulturalne (np. oglądane filmy)). Bywają też sytuacje odwrotne – życiowe doświadczenia cudzoziemców czasem czynią ich o wiele bardziej dojrzałymi i odpowiedzialnymi od polskich rówieśników.

Nauczyciel często odbiera obecność ucznia cudzoziemskiego w klasie jak niewygodną trudność, która komplikuje mu wykonywanie zasadniczych obowiązków: to znaczy prowadzenia lekcji dla reszty uczniów. To bardzo powszechne, że nauczyciele nie uważają kształcenia cudzoziemców za swój „podstawowy obowiązek”. Bardzo wielu nauczycieli uważa, że obecność cudzoziemskiego ucznia w klasie to dodatkowa trudność, zadanie ekstra, naddatek do jego zasadniczej pracy, za które powinni otrzymywać dodatkowe wynagrodzenie.

Niezwykłe rzadko zdarza się spotkać nauczyciela (choć zdarza się), który akceptuje wyzwanie nauczania ucznia cudzoziemcy jako element swojej normalnej pracy i uważa, że kształcenie cudzoziemskiego ucznia to po prostu jego rola. Bardzo często nauczyciele

wyrażają złość z powodu konieczności pracy z uczniami cudzoziemskimi, argumentując, że nie są do takiej pracy przygotowani (i faktycznie tak jest). Irytuje ich własny brak umiejętności, brak narzędzi, brak czasu, niemożność odpowiedzi na potrzeby dzieci, jeśli je dostrzegają.

Dobrze, ale jak ich uczyć?

Na dziesiątkach spotkań, jakich doświadczyłam z nauczycielami, padają niezmiennie takie same pytania: jak realizować program, gdy uczeń nie rozumie, co się do niego mówi? Jak go oceniać? Jak promować? Jak zadawać pracę domową? Czego oczekiwać od ucznia i jak wytłumaczyć reszcie klasy odmienne oczekiwania? Jak taki uczeń ma pisać egzaminy zewnętrzne? Nauczyciele łapią się za głowy, gdy do gimnazjum trafia dziecko, które nigdy nie było w szkole, nie umie pisać i czytać. Jak z nim omawiać *Pana Tadeusza*? Czytać Witkacego? Jak w prostych słowach wyjaśnić dziecku co to znaczy „ambivalentny”? Jak uczyć o krainach geograficznych, tłumaczyć zawłości chemii, fizyki?

Są różne sposoby:

- „Wszystkim stawiam dwójki, żeby byli promowani. W ogóle nie sprawdzam wiedzy” – przyznaje jedna nauczycielka, która uczy cudzoziemskich uczniów.
- „Nic nie umieją, nie będą promowani”, mówi inna, w innej szkole.
- „Co my mamy robić? Marha napisała coś w teście! Okazało się, że sporo umie!”, relacjonowała niedawno nauczycielka w kolejnej szkole. Nie oczekiwała od Marhy niczego. Teraz ma problem, jak ją zacząć oceniać, ponieważ, jak się okazało ku zdumieniu wszystkich, Marha w szkole się UCZY!

Moja fundacja – Polskie Forum Migracyjne – od kilku lat wspiera różne szkoły, które nauczają cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy. Uczymy się, razem ze szkołami – nasze metody pracy także ewoluują, w miarę zdobywanych doświadczeń.

Coraz bardziej wyraźnie widzimy jednak rozbieżność w tym, co oferuje średnia polska szkoła, a tym, czego potrzebuje przeciętny cudzoziemski uczeń. Otóż, powtórzę wcześniejszą myśl, uczeń potrzebuje być potraktowany indywidualnie. Szkoła tymczasem potrzebuje traktować uczniów w grupie. Uczeń potrzebuje autorytetów, przyjaźnie nastawionych dorosłych. Nie wszyscy nauczyciele są takimi ludźmi. Uczeń potrzebuje, aby dostrzec jego indywidualność, aby też mógł tę indywidualność rozwijać. W szkole, przeciętnej, nie dąży się do realizacji indywidualności ucznia – tylko do tego, aby klasy z dobrymi wynikami pisały kolejne testy i egzaminy (nauczyciele i dyrektorzy sami tak mówią).

Pojawienie się cudzoziemskiego ucznia krzyżuje w pewnym sensie plan pracy szkoły. Taki uczeń się wyróżnia, z natury rzeczy, gdyż jest cudzoziemcem, który w dodatku nie mówi po polsku. Wymaga indywidualnej pracy (bo wszystko trzeba tłumaczyć), testy i egzaminy pisze kiepsko, bo nie rozumie pytań i nie posiada kompetencji, aby na nie

odpowiedzieć. Taki uczeń nie nadaje się do „grupowego traktowania”. Wymaga indywidualnego kontaktu, na który wiele szkół i wielu nauczycieli nie jest gotowych.

Pojawienie się w szkole większej grupy uczniów cudzoziemskich przypomina ar-magedon: ich obecność powoduje, że szkoła gorzej wypada we wszelkich analizach statystycznych, zdobywa mniej punktów w różnych sondażach – wizerunek szkoły na tym cierpi i to zarówno wizerunek szkoły w środowisku (które czyta w sondażach, że spadły w tej szkole wskaźniki jakości nauczania), jak sposób, w jaki postrzega szkołę jej własny personel. Nawet nauczyciele, którzy uczą w szkole, gdzie kształcą się więcej cudzoziemców, skłonni są uważać, że z ich powodu spadł poziom nauczania.

Z naszej perspektywy, skuteczna edukacja cudzoziemskich dzieci wymaga od szkoły przede wszystkim zmiany sposobu myślenia. Co nie znaczy, że szkoła nie potrzebuje tego, czego zwykle w takiej sytuacji się domaga: dodatkowych funduszy, dodatkowych kadr, możliwości pracy z klasą przy wsparciu kompetentnego drugiego nauczyciela (nauczyciela wspomagającego, asystenta, pomocy nauczyciela – drugiej wykwalifikowanej osoby, która umożliwi niezbędną opiekę czy tłumaczenie dla części klasy, która nie mówi po polsku).

Mimo tych wszystkich uzasadnionych postulatów i tak jestem przekonana (tak wynika z naszych obserwacji), że sukcesy w nauczaniu uczniów cudzoziemskich odnoszą te szkoły, które w inny sposób zdefiniują swoje zadania wobec nich.

Nasza robocza i bardzo ogólna diagnoza postępowania z uczniami, która przynosi dobre efekty, wygląda tak:

- diagnoza sytuacji i potrzeb ucznia,
- dobór realnych oczekiwań wobec ucznia,
- akceptacja/życzliwość,
- nauczanie.

W kwestii diagnozy – przyjmując do szkoły polskie dziecko szkoła mniej więcej wie, jakiego stanu wiedzy od niego oczekiwać. Większość dzieci chodzi do przedszkola, tam realizowany jest program przygotowujący dzieci do rozpoczęcia nauki. Choć dzieci są różne i przedszkola są różne, nauczyciel może bazować na pewnej wiedzy dziecka, którą ono nabyło wcześniej.

W przypadku dzieci cudzoziemskich, szczególnie w starszym wieku (nastolatki) – stan wiedzy i doświadczeń dziecka trzeba na początku dopiero zdiagnozować. Szkole pomoże wiedza o tym, czy dany uczeń chodził wcześniej do szkoły, czy nie, w jakim kraju korzystał z edukacji, jakie zna języki obce, w jakim języku rozmawia w domu, czy ma kontakt z innymi osobami poza szkołą, które znają język polski, czy być może miało wcześniej zdiagnozowane różne trudności edukacyjne (np. ADHD). Istotnym elementem diagnozy jest podstawowa choćby wiedza o zdrowiu dziecka – czy miało kiedykolwiek badany słuch albo wzrok. Funkcjonowanie tych zmysłów ma znaczenie w edukacji,

a wielu uczniów cudzoziemskich, którzy przyjeżdżają do Polski z krajów ogarniętych konfliktem, ma kłopoty ze zdrowiem, często niezdiagnozowane.

W kwestii oczekiwań wobec ucznia – nie jest realne oczekiwanie, że nowo przyjęty uczeń cudzoziemski, który dopiero przyjechał do Polski, opanuje w ciągu roku program nauczania przewidziany dla jego polskich rówieśników. Uczeń słabo znający język polski (albo w ogóle nie mówiący po polsku) nie będzie czytał polskich lektur – bo to po prostu przekracza jego możliwości. Nie będzie rozwiązywał na matematyce zadań z tekstem – bo tego tekstu nie rozumie. Zadaniem nauczycieli jest więc takie ustalenie oczekiwań wobec ucznia, aby były realne do spełnienia. Większość polskich nauczycieli i szkół nie ma jednak narzędzi czy doświadczeń w budowaniu tych alternatywnych oczekiwań. W rezultacie nauczyciele sami nie wiedzą, czego mają oczekiwać od ucznia i w jaki sposób oceniać jego postępy.

Ustalenie sposobu podejścia do oczekiwań w idealnej sytuacji wymaga spójnych działań wszystkich nauczycieli pracujących z danym dzieckiem i wsparcia dyrekcji. Często wymaga też wsparcia ze strony organu prowadzącego szkołę (gminy) i organu nadzoru (kuratorium, wydziałów edukacji, MENiS). Szkolna praktyka w tej kwestii (i doświadczenia poszczególnych szkół w uzyskiwaniu pomocy i wsparcia od zwierzchników) bywa bardzo różna.

W kwestii akceptacji – biorąc pod uwagę kontekst piramidy potrzeb dzieci cudzoziemskich w rozumieniu Masłowa, akceptacja i życzliwość wobec ucznia cudzoziemskiego są niezbędne, aby proces edukacyjny w ogóle miał szansę się rozpocząć. W praktyce w polskich szkołach zdarzają się nieżyczliwi nauczyciele, agresywni uczniowie, a uczniów cudzoziemskich często otacza atmosfera nawet nie tyle otwartej wrogości, co niechęci i zniecierpliwienia. Taka atmosfera dodatkowo „blokuje” cudzoziemców, powoduje, że korzystają z wszelkich wymówek, aby omijać szkolne zajęcia. A zła frekwencja wzmaga tylko trudności w nauce.

Nauczanie – pojawi się na końcu. Dziecko, które dobrze poczuje się w szkole i podejmie wysiłek uczenia się, powoli zacznie zdobywać wiedzę. Wielu uczniów, gdy już zacznie się uczyć, osiąga bardzo wiele i zaskakuje postęпами nauczycieli. Wśród uczniów cudzoziemskich wiele jest przecież dzieci bardzo zdolnych i zdolnych. One będą miały edukacyjne osiągnięcia, gdy już zajmą się nauką.

Nie jestem dydaktykiem ani metodykiem nauczania. Nie znam się na metodach skutecznego nauczania. Obserwacja systemów nauczania cudzoziemców w innych krajach wskazuje jednak na kilka ważnych cech programów edukacyjnych, które w polskiej szkole są niedostatecznie obecne.

W ramach projektu „I Ty możesz zdobyć wykształcenie w Warszawie”, który nasa Fundacja realizuje od 2009 roku wspólnie z Biurem Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy (dzięki współfinansowaniu z Europejskiego Funduszu na rzecz Uchodźców oraz budżetu państwa), mieliśmy okazję wspólnie z warszawskimi ekspertami od edukacji odwiedzić kilka krajów, które mają większe niż Polska doświadczenie w nauczaniu uczniów cudzoziemskich. Odwiedziliśmy Wielką Brytanię, Niemcy, Hiszpanię i Cypr.

Doświadczenia tych krajów opisaliśmy w książce dla nauczycieli „Inny w polskiej szkole – poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi”³. Interesujące było dla nas zobaczyć, jak różne środowiska, o różnych uwarunkowaniach i różnych grupach uczniów (z różnych krajów, o różnej przeszłości, różnym stażu pobytu w kraju docelowym, różnym statusie prawnym), wypracowały odmienne sposoby pracy z cudzoziemcami, ale o ważnych cechach wspólnych.

We wszystkich krajach dużą wagę przykładają się do indywidualnej wstępnej diagnozy sytuacji ucznia oraz indywidualnej pracy z uczniem. O obu sprawach już była tutaj mowa – obie stanowią dobre praktyki, z których część szkół korzysta.

Ciekawe było dla nas odkryć, że w bardzo dużym stopniu we wszystkich tych krajach nauka odbywa się w oparciu o indywidualnie przygotowane dla ucznia materiały edukacyjne.

Zarówno nauczyciele, jak inne osoby zaangażowane w kwestię edukacji cudzoziemców, krytykują polski stan rzeczy – a mianowicie brak odpowiednich podręczników do nauczania języka polskiego albo innych przedmiotów uczniów cudzoziemskich. Nauczyciele denerwują się, że podręczniki pisane są językiem zbyt trudnym dla ucznia cudzoziemskiego i właściwie należałoby na każdą lekcję przygotowywać dla cudzoziemców osobne materiały edukacyjne, minisłowniki kluczowych terminów używanych na lekcji, preparowane teksty, które np. streszczają prostym językiem fragmenty *Pana Tadeusza* itp.

Wizyty w innych, doświadczonych krajach pokazują, że tam przygotowanie materiałów dydaktycznych tak właśnie wygląda: nauczyciele przygotowują dla uczniów (czasem indywidualnie) osobne materiały do pracy na lekcji. Preparują teksty, przygotowują krótkie słowniki, opracowują inne niż dla reszty klasy prace domowe i sprawdziany. Wcale nie jest tak, że w innych krajach nauczyciele mają do dyspozycji znacznie bardziej wyrafinowane podręczniki dla cudzoziemców, niż w Polsce.

W Niemczech nauczycielka pokazała nam domowej roboty folder z materiałami edukacyjnymi dla uczniów cudzoziemskich, które przygotowywane są ciągle na nowo – w zależności od zainteresowań uczniów. I tak dziewczynka interesująca się baletem będzie uczyć się niemieckich przymiotników począwszy od słów „różowy”, „gibki”, „piękny”, „lekki”. Chłopiec interesujący się boksem będzie zaczynał naukę od „silny”, „mocny”, „spocony”, a ktoś, kto lubi jeść, będzie najpierw uczył się słów „smaczny”, „miękki” czy „szczipły”. Każdy zaczyna naukę od tego, co go interesuje.

Nauczycielka miała w folderze krzyżówki, rebusy, zgadywanki, konkursy. Nie tylko na każdy poziom nauczania. Wielki folder dotyczył jednego poziomu nauczania, w którym materiały przygotowane były dla różnych uczniów – po to, aby zainteresować ich i zachęcić do pracy. Nauczycielka miała też na lekcję przygotowane nalepki i cukierki,

³ Ewa Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010.

które wręczała uczniom (16–18-latkom, z których niektórzy byli byłymi żołnierzami z Afryki). Bo lekcja miała być dla nich przyjemna – i przez to pełna intensywnej pracy.

W szkole w Larnace na Cyprze, jedna kurdyjska dziewczynka uczyła się niedawno greki w oparciu o swój własny pamiętnik. To był jej podręcznik do nauki greki, paradoksalnie. Dziewczynka była bardzo wrażliwa i miała potrzebę wyrażania siebie. Nauczycielka rozpoczęła z nią naukę greki w ten sposób, aby umożliwić jej wyrażenie tego, co dla tej dziewczynki jest najważniejsze. Nauczycielka i dziewczynka na pierwszych lekcjach tłumaczyły na grekę przemyślenia tego dziecka z pamiętnika. Pierwsze słowa, jakich uczyła się po grecku ta dziewczynka, dotyczyły abstraktów: słów takich jak wolność, godność, miłość. To były sprawy warte nauki, dla tej uczennicy.

Czy takie rzeczy są możliwe w polskiej szkole? Oczywiście, że są możliwe. Dzieją się nawet, ale w bardzo niewielkiej skali. I w niewielkiej skali przynoszą świetne efekty. Nauczyciele i dyrekcje szkół muszą jednak najpierw zaakceptować fakt, że dzieci cudzoziemskich wtłoczyć w polskie typowe wymagania i sposoby pracy po prostu się nie da. Na pewno nie od razu.

Kolejna recepta na sukces pracy z uczniami cudzoziemskimi stosowana w innych krajach to dobór kadry nauczycielskiej. Na Cyprze wybiera się do szkoły (97% uczniów cudzoziemskich) tylko nauczycieli, którzy świadomie podejmują takie wyzwanie, jak nauczanie cudzoziemców.

W Wielkiej Brytanii nauczycieli osobno się doksztalca w dziedzinie pracy międzykulturowej. Otrzymują też wsparcie dodatkowych nauczycieli, którzy pomagają konkretnemu dziecku – można powiedzieć, że część nauczania prowadzona jest w tandemie – nauczyciel plus nauczyciel wspomagający ucznia. W Niemczech nauczycielami w szkole dla cudzoziemców-nastolatków, którą odwiedziliśmy w Monachium, stają się ludzie, którzy najpierw pracowali z cudzoziemcami jako wolontariusze – są oddani sprawie, mają dużą motywację i świadomie decydują się z taką grupą uczniów. Pracę podejmują dopiero, gdy w roli nauczycieli *de facto* się sprawdzają.

Powyższe dobre praktyki stosowane są w wybranych szkołach. Nie wszystkie szkoły we wspomnianych krajach funkcjonują w ten sposób. Takie doświadczenia mają jednak szkoły, które w tych krajach uważane są za modelowe.

Polska nie ma takiego komfortu. Pojawianie się uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach ma obecnie charakter raczej przypadkowy i nieprzewidywalny. Szkoły nie mają czasu ani możliwości szybko dostosować swoją kadre nauczycielską do nowych wyzwań. Gdy w jakimś środowisku uruchamiany jest ośrodek dla uchodźców, szkoła nie ma możliwości wymiany kadry tak, aby nauczyciele stanowili grupę pasjonatów, którzy świadomie podejmują wyzwanie pracy z cudzoziemcami. Szkoły, które w systematyczny sposób zaczynają pracować z cudzoziemcami, powinny jednak przemyśleć także swoją politykę kadrową, aby pomóc nauczycielom, którzy będą tam pracować. Znana jest mi szkoła, w której po przyjęciu uczniów cudzoziemców zwolniono nauczyciela, gdyż okazało się, iż jest rasistą. Znana jest mi inna szkoła, gdzie dyrekcja wysłała całe

grono pedagogiczne na szkolenia na temat pracy z uczniami cudzoziemskimi, gdy tacy w szkole się pojawili.

Nauczyciele, jak wszyscy ludzie, mają różne poglądy. Miło byłoby, gdyby wszyscy nauczyciele prezentowali wzorowe postawy moralne i etyczne, ale tak nie jest. Nauczyciele są różni, tak samo jak przedstawiciele wszelkich innych zawodów. W szkole, w której uczą się uczniowie z innych krajów, dla rasistów nie może jednak być miejsca.

Bariera: poczucie sensu

Nauczanie to proces, który wymaga czasu. W nauczaniu dzieci cudzoziemskich brak czasu stanowi bardzo poważną barierę, która rodzi poczucie bezsensu zarówno w dzieciach, ich rodzicach, jak nauczycielach. Bardzo często nauczyciele nie mają poczucia sensu swojej pracy, nie widzą w niej wartości, sądzą, że praca z cudzoziemcami jest nie tyle bardzo trudna, co beznadziejna. Nie przynosi efektów. Przyczyną poczucia beznadziei jest rotacja uczniów.

- „Płakać mi się chce, jak widzę, że moja zdolna uczennica przestaje chodzić do szkoły, bo w wieku 15 lat wychodzi za mąż”, mówi nauczycielka.
- „Jak ktoś już coś zaczyna rozumieć, wdraża się w szkolny system, to odchodzi. Na jego miejsce przychodzi inny uczeń, który znowu nie zna słowa po polsku – wszystko zaczyna się od nowa”, relacjonuje inna nauczycielka.
- „Nawet dzieci polskie, początkowo dobrze nastawione, przestają być otwarte na cudzoziemców, bo ci ciągle się zmieniają”, mówi jeszcze inna.

W przypadku cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy w Polsce powszechnym zjawiskiem są ich wyjazdy z Polski. Sytuacją standardową jest, że uczniowie niespodziewanie przestają pojawiać się w szkole.

Polskę wiąże tzw. porozumienie dublińskie II, które określa, jaki kraj w ramach Unii Europejskiej jest odpowiedzialny za rozpatrzenie wniosku o status uchodźcy złożony na terenie UE przez cudzoziemca. Porozumienie przewiduje, że co do zasady, odpowiedzialne za rozpatrzenie tego wniosku jest to państwo, do którego cudzoziemiec dotarł najpierw. Dla cudzoziemców przybyłych do UE z Kaukazu, to Polska jest „pierwszym krajem”. Z reguły więc to Polska i tylko Polska ma możliwość rozpatrzyć wniosek Czeczena, Ingusza czy Gruzina o status uchodźcy. Taki stan rzeczy jest sprzeczny z potrzebami i oczekiwaniami bardzo wielu cudzoziemców z Kaukazu. Część z nich ma już krewnych czy bliskich w Belgii, Francji czy Austrii i chcieliby do nich dołączyć. Przyjeżdżają do Polski, gdyż jest im niejako po drodze, ale to inne kraje są, w zamyśle, celem podróży. Wiele osób ubiegających się o status uchodźcy wyjeżdża więc z Polski do tych krajów, ponieważ tam chcą się znaleźć. Wówczas jednak, na mocy porozumienia dublińskiego, są oni odsyłani do Polski – bo tylko tu, zgodnie z prawem, wniosek o status uchodźcy może być rozpatrzony.

Zgodnie z prawem europejskim także uchodźcy o uregulowanym statusie powinni przebywać w tym kraju, który tego statusu im udzielił. Również ten przepis jest sprzeczny z życiowymi potrzebami i planami cudzoziemców, gdyż przeżycie w Polsce i utrzymanie rodziny jest dla uchodźców bardzo trudne ekonomicznie. Wbrew więc zamysłom europejskich prawodawców cudzoziemcy wyjeżdżają z Polski. Niektórzy w trakcie rozpatrywania ich wniosków, inni już po zakończeniu postępowania w tej sprawie. Potem, czasem po kilku lub kilkunastu miesiącach, są oni – zgodnie z prawem – do Polski zwracani.

W naszej pracy z cudzoziemcami spotkaliśmy rodziny, które wyjeżdżały na Zachód i były odsyłane do Polski już kilka razy. Te wyjazdy, plany wyjazdów, myśli o wyjeździe wpływają bardzo silnie na to, jak dzieci cudzoziemskie z rodzin ubiegających się o status uchodźcy, a także ich rodziny, traktują edukację w Polsce. Trudno jest bowiem diagnozować dziecko, tworzyć dla niego plan oczekiwań, przygotowywać indywidualne materiały i budować cały indywidualny tok nauczania, o którym była mowa w poprzednich akapitach, nie wiedząc, ile czasu to dziecko będzie chodziło do szkoły. Ten wysiłek jest oczywiście wart podjęcia, nawet jeśli dziecko będzie w Polsce trzy miesiące – ale dla nauczycieli jest to obiektywnie bardzo trudne zadanie.

Wracając znów do koncepcji piramidy potrzeb Masłowa – nauczyciele także mają swoje piramidy. Sami sobie stawiają cele, mają swoje potrzeby akceptacji i uznania. Tymczasem ciągła rotacja cudzoziemskich uczniów i kontakt z nimi nie daje poczucia zdobywania osiągnięć. Proces nauczania uczniów cudzoziemskich, patrząc z szerszej perspektywy, nie ma może służyć temu, aby nauczyciele odczuwali zawodową satysfakcję – ale z ich indywidualnej perspektywy tak właśnie jest. Jak wszyscy ludzie, nauczyciele potrzebują czuć, że ich praca ma sens i przynosi jakiś pozytywny skutek. Pracując z dziećmi cudzoziemskimi bardzo wielu nauczycieli nie ma takiego poczucia. Nie zdąży zobaczyć efektów swojej pracy, bo uczniowie wyjeżdżają, zanim te efekty stają się dostrzegalne.

Stawiając uczniom nierealne w rzeczy samej wymagania nie widzą, aby oni te wymagania zaczęli spełniać.

Z perspektywy wielu nauczycieli praca z uczniami cudzoziemskimi jest więc beznadziejna. Spędzają z tymi dziećmi zbyt mało czasu. Są nastawieni na pracę długofalową w sytuacji, gdy nie jest ona możliwa. To nauczycieli frustruje i powoduje, że są nastawieni niechętnie do uczniów, których (jak sądzą) i tak nic nie nauczą.

Czas bywa w tym kontekście także wrogiem dzieci i ich nastawienia do nauki. Jeśli codziennie cała rodzina planuje wyjazd z Polski i rozmowa toczy się wokół planów wyjazdu, dziecku trudno zmobilizować się do nauki w polskiej szkole – bo po co?

Obiektywnie, dla dziecka korzystniejszy jest pobyt w szkole niż bezczynne życie w ośrodku dla uchodźców. Z perspektywy dziecka chodzenie do polskiej szkoły nie ma po prostu sensu – zauważenie tego sensu, czy wartości edukacji, jest możliwe dopiero,

gdy dziecko otrzyma wsparcie w postaci rozmowy, wsparcia psychologa. Atmosfera panująca w szkole jest w tym kontekście tym bardziej istotna – dziecko, które jest przekonane, że i tak niczego się nie nauczy, pójdzie mimo to do polskiej szkoły wtedy, gdy będzie tam się czuło mile widziane, gdy będzie spędzało ciekawie czas, gdy poczuje wokół siebie życzliwość.

Często (planowany) krótki czas pobytu dziecka w Polsce wpływa też na postawę rodziców uczniów cudzoziemskich do polskiej szkoły. Część rodziców przywiązuje do edukacji dzieci dużą uwagę, ale wielu sądzi, że edukacja w Polsce, ze względu na przejściowy charakter pobytu rodziny, po prostu dziecku do niczego się nie przyda. Nie motywują więc dzieci do nauki, tak jak tego oczekiwałaby szkoła.

Na świecie funkcjonują różne systemy edukacji dzieci w kryzysowych sytuacjach. Nauczyciele zaangażowani w te systemy są przekonani, że nawet jeden dzień spędzony w szkole, nie na korytarzu ośrodka albo na ulicy, jest dla dziecka korzystny. Każdy dzień w szkole owocuje. Nawet trzy miesiące spędzone w polskiej szkole mają więc dla cudzoziemskich dzieci znaczenie. Czasem to pierwsze trzy miesiące spokoju w życiu. Czasem – pierwsze trzy miesiące rutyny. Czasem – pierwsze w życiu doświadczenie życzliwości od obcych, pierwsze przyjaźnie, pierwsze momenty zaufania drugiemu człowiekowi, pierwsze zaciekawienie światem. Są w Polsce nauczyciele, którzy dostają dziś od swoich uczniów cudzoziemskich kartki z pozdrowieniami albo maile: z Austrii, Francji, Belgii. Kartki są po polsku albo angielsku. Wynika z nich po pierwsze, że uczniowie kontynuują naukę w innych krajach (piszą, żeby otrzymać świadectwo potrzebne do zapisania do innej szkoły), po drugie – że ciepło myślą o swoich polskich nauczycielach. Nawet krótki czas w polskiej szkole może więc przynieść owoc.

Formalności

Nauczanie cudzoziemców czasem przypomina bieg przez płotki. Tyle w nim różnych przeszkód i barier. Nauka języka polskiego, kwestie kulturowe, luki w edukacji, z jakimi przyjeżdżają dzieci, bieda czy trudności ekonomiczne, trudności edukacyjne, które są efektem traumy (np. tzw. PTSD, czyli post-traumatic stress disorder – syndrom stresu pourazowego, którego skutkiem są m.in. zaburzenia pamięci i koncentracji), niezdiagnozowane wady wzroku, słuchu, dysleksje, dysgrafie – wszelkie inne możliwe dysfunkcje edukacyjne. Każde dziecko to inna historia.

Opowiadając o trudnościach w edukacji dzieci cudzoziemskich chciałabym jeszcze tylko wspomnieć o jednej grupie praktycznych trudności – to znaczy przepisach.

Formalności szkolne, obliczone na średnie polskie dziecko, bardzo często utrudniają proces edukacji dzieci cudzoziemskich. Trzeba jasno powiedzieć, że w ostatnich latach przepisy dotyczące edukacji cudzoziemców zmieniły się na korzyść w bardzo wielu obszarach. Jeszcze kilka lat temu dyskusja toczyła się przecież wokół tematu, CZY dzieci cudzoziemskie przyjmować do polskich szkół. Brak tego dostępu stanowił istotny problem. Z tej perspektywy obecna dyskusja o problemach edukacyjnych jest

więc bardzo zaawansowana. Niewątpliwie w ostatnich latach bardzo wiele zmieniło się na lepsze, planowane są kolejne korzystne zmiany.

Część spraw formalnych nadal wymaga jednak pilnego rozwiązania, o czym mówią nauczyciele pracujący z dziećmi cudzoziemskimi albo pracownicy socjalni udzielający im wsparcia:

- Przyjmowanie dzieci do szkół często pozostaje uznaniowe tam, gdzie dzieci jest niewiele. Szkoły czasem nie przyjmują dziecka bez PESEL-u, mają wątpliwość dotyczącą prawa dziecka do edukacji, robią trudności dzieciom bez świadectw z poprzednich szkół itp. Pracownicy socjalni, którzy wspierają cudzoziemców, sygnalizują, że systematycznie muszą interweniować, aby dzieci ich podopiecznych były przyjęte do rejonowych szkół.
- Egzaminami szkolne – dzieci cudzoziemskie, które nie znają biegle języka polskiego i niedawno przyjechały do Polski nie mają żadnych ulg przy pisaniu egzaminów. Piszą standardowe egzamin, w standardowym czasie. Tymczasem wartościowe byłoby umożliwienie im pisania egzaminu we własnym języku albo choć wydłużenie czasu na napisanie egzaminu. Nie wszyscy dyrektorzy są też świadomi możliwości zwalniania uczniów z egzaminów.
- Egzaminami kończące szkoły, w tym egzamin maturalny skonstruowane są tak, że dzieci cudzoziemskie nie mają szans ich zdać. W rezultacie, wielu zdolnych uczniów kończy edukację na poziomie szkoły średniej, gdyż nie są w stanie uzyskać rezultatów egzaminów, które umożliwiłyby dalsze kształcenie.
- Nauka języka polskiego to główna bariera utrudniająca dzieciom korzystanie z edukacji. Tymczasem pomoc przewidziana zgodnie z prawem na pokonanie tej bariery jest wysoce nieadekwatna. Zgodnie z prawem szkoła powinna otrzymać od swojego „organu prowadzącego” dodatkowe środki na zapewnienie uczniom cudzoziemskim co najmniej 2 godzin dodatkowych lekcji języka polskiego tygodniowo. W praktyce oznacza to często, że szkoła po prostu otrzymuje tylko dwie godziny na zróżnicowaną grupę dzieci, o różnych potrzebach, różnym stopniu znajomości języka. Tymczasem uczniowie potrzebują dwóch godzin bardzo wysokiej jakości nauki dziennie. W dodatku często istnieje potrzeba, aby lekcje odbywały się w grupach podzielonych ze względu na płeć, z powodów kulturowych.

Ludzie, którzy szybko chcą nauczyć się języka obcego, korzystają z komputerów, technik opartych na podświadomości (słuchanie płyt z nagraniami przez sen – cokolwiek o tej metodzie myśleć), wyjeżdżają na wczasy zagraniczne, gdzie mają 6 godzin lekcji dziennie plus zajęcia integracyjne w nowym języku popołudniami. W intensywnym nauczaniu korzysta się z różnych technik działających na różne zmysły, analizuje się, czy uczeń najlepiej przyswaja bodźce słuchowe, wzrokowe czy jest kinestetykiem i wykorzystuje się kanały, którymi przyswaja informacje najbardziej skutecznie.

W pracy z polskimi dziećmi nauczyciele uczą się dziś dopasowywać metody pracy tak, aby nauczać dziecko szybko i skutecznie, uczą się, w jaki sposób ludzki mózg

przyswaja wiadomości. Języków dzieci uczy się w formie piosenek i wierszyków, polscy uczniowie uczą się liter i działań matematycznych dzięki specjalistycznym programom komputerowym, stosownym do wieku dziecka.

Biorąc pod uwagę całą dostępną wiedzę na temat działania mózgu człowieka i procesu nauczania sposób pracy z uczniami cudzoziemskimi jest czasem wręcz prymitywny i w bardzo niewielkim stopniu wykorzystuje tę wiedzę (ciągle brakuje nauczycielom narzędzi albo kompetencji do pracy w sposób bardziej zaawansowany). Języka polskiego z reguły uczy się cudzoziemców najwolniejszymi i najbardziej prostymi metodami, a nauczyciel nierzadko ma do dyspozycji praktycznie tylko kredę i tablicę.

Choć sytuacja się regularnie zmienia na lepsze, lekcje języka polskiego dla cudzoziemców wciąż w wielu szkołach prowadzą poloniści albo rusycyści – bo specjaliści nauczania języka polskiego jako drugiego nie są powszechnie dostępni. Krótko mówiąc, nauka języka i w ogóle nauka cudzoziemców nie odbywa się w Polsce w sposób optymalny. Dzieci potrzebują, aby nauka była intensywna, ale też atrakcyjna i dostosowana do ich potrzeb. W praktyce różnie z tym bywa, a stopień dostosowania szkolnej oferty do potrzeb dzieci zależy od dobrej woli, indywidualnej kompetencji, pomysłowości i intuicji poszczególnych dyrektorów szkół i nauczycieli.

Wracając do koncepcji piramidy – potrzeby całego systemu edukacji cudzoziemców także, pod wieloma względami, są piramidalne. Uczniowie potrzebują pomocy nauczycieli i rodziców. Rodzice potrzebują pomocy ze strony Polski: władz, ekspertów, psychologów, lekarzy. Nauczyciele potrzebują wsparcia swojej dyrekcji. Dyrekcja potrzebuje wsparcia mocodawców: gmin, wójtów, wydziałów edukacji, kuratoriów. Te z kolei swoich zwierzchników, aż do poziomu ministerstw i rządu.

Ostatecznie, cały system potrzebuje dwóch zastrzyków: gotówki i woli, chęci, przekonania, że edukacja cudzoziemców to sprawa dla Polski kluczowa. Ten drugi zastrzyk wydaje mi się znacznie pilniej potrzebny. I niezbędny do pierwszego.

Adaptacje do biedy. Ubóstwo wśród uchodźców czeczeńskich w Polsce

Wprowadzenie

„Ja tu nie żyję, tylko próbuję przetrwać”

38-letni Mohamed w Czeczenii utrzymywał siebie i swoją rodzinę z drobnego handlu. Brał aktywny udział w pierwszej wojnie czeczeńskiej, za co mieszkańcy jego wioski darzyli go dużym szacunkiem. Do Polski przyjechał wraz z żoną, Tamarą i trójką dzieci, po prześladowaniach, które spadły na jego rodzinę w związku z udzieleniem pomocy europejskiemu dziennikarzowi. Mohamed w Czeczenii mieszkał z żoną, dziećmi i swoimi rodzicami w domu, który utrzymywał ze swojej pracy. Opisując swoje życie w Polsce stwierdził: „Ja tu nie żyję, tylko próbuję przetrwać. I ledwo co mi się to udaje”. Rodzina Mohameda żyje bardzo skromnie, z trudem są w stanie opłacać czynsz i rachunki, brakuje im pieniędzy na jedzenie, materiały szkolne dla dzieci, na ubrania.

Mahomed: *„Nie ma pracy, nie ma żadnej pomocy. Co roku mieliśmy nadzieję, że może coś się zmieni, może będzie lepiej, może tutaj zostaniemy. A teraz zastanawiamy się, co robić dalej. Nie mamy dużych potrzeb. Żeby tylko była praca dla mnie i dzieci mogli się uczyć. Już tyle lat się męczę, poszukuję pracę, poszukuję i nie mogę NIC znaleźć. Tamara: Oddajemy pieniądze za mieszkanie i na jedzenie już nie starcza”.*

Mohamed i Tamara radzą sobie dzięki pomocy uzyskanej od MOPS (z której opłacają rachunki za mieszkanie), darom organizacji pozarządowych (od których otrzymują produkty żywnościowe i ubrania), sporadycznym, dorywczym pracom podejmowanym przez Mohameda, a także wsparciu rodziny mieszkającej w Belgii. Mohamed wynajmuje mieszkanie we wschodniej Polsce w dzielnicy miasta, w której sąsiedztwo tworzą najuboższe polskie i czeczeńskie rodziny. On i jego rodzina wyraźnie odczuwają obniżenie poziomu życia w stosunku do tego, jak wyglądała ich codzienność w Czeczenii.

Wielu moich czeczeńskich rozmówców znajdowało się w sytuacji podobnej do rodziny Mohameda. Mówili, że czują się w Polsce „gorsi”, „jak biedaki”, że tutaj „nie żyją, tylko wegetują”. Osoby takie, które łączy szereg wspólnych charakterystyk, w podobny sposób adaptują się do polskiej rzeczywistości. Pod wieloma względami ich życie przypomina sytuację Polaków określanych jako osoby „zagrożone skrajnym ubóstwem”, „wykluczone”,

„podklasa”¹ czy „polska bieda”. Można zatem postawić tezę, że Czecczeni ci adaptują się do życia najbardziej potrzebujących segmentów polskiego społeczeństwa, do „polskiej biedy”.

Już w 1921 roku, wybitny, amerykański badacz, Robert Park pisał o „demoralizacji imigranta”, związanej z utratą statusu społecznego, który migranci posiadali w ojczyźnie. Na problem ten zwracali także uwagę Portes i Zhou² i opisywali go w koncepcji asymilacji segmentacyjnej³. Problemy z dostępem do rynku pracy czy systemu edukacji, niski kapitał społeczny i negatywne reakcje społeczności przyjmujących mogą, zdaniem Portesa i Zhou⁴ prowadzić do tego, że imigranci zamykają się we własnych gettach, w których często jedynymi rdzennymi mieszkańcami są osoby długotrwale bezrobotne i beneficjenci różnych form pomocy społecznej, czyli inni, „społecznie wykluczeni”. Portes i Zhou badając drugie pokolenie imigrantów z Ameryki Łacińskiej, żyjących w USA, zauważyli, że sukces finansowy, który mogą odnieść w życiu zależy od zasobów ekonomicznych i społecznych ich rodzin i społeczności⁵. Nielegalnym imigrantom, czy innym grupom etnicznym niedysponującym cennym na rynku wykształceniem i podejmującym najniższe płatne prace, bardzo ciężko jest wspierać swoje dzieci. Bieda sprawia, że migranci zamieszkują najuboższe rejony miast, w których z kolei oferta edukacyjna dla dzieci i młodzieży jest niskiej jakości. Dzieci zagrożone są „dewiacyjnym stylem życia”. Wszystko to prowadzi do tego, że mogą one znaleźć się „na dole drabiny społecz-

¹ H. Domański jako „podklase” określa tych członków polskiego społeczeństwa, których wyróżnia „długotrwały brak pracy, deprywacja warunków mieszkaniowych, głód i życie w długach”, a także dziedziczenie takich charakterystyk przez kolejne pokolenia, H. Domański, *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Warszawa 2002, s. 45.

² A. Portes, M. Zhou, *The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants*, „Annals of the American Academy of Political and Social Science” 1993, 530, s. 74–96.

³ Warto zwrócić uwagę na określenie „asymilacja”, które budzi szereg kontrowersji, często wynikających z braku wiedzy na ten temat, w Polsce i w innych krajach Europejskich przywołuje skojarzenia z popularną w przeszłości ideologią polityczną głoszącą, iż migranci muszą dostosować się do kultury dominującej w społeczeństwach przyjmujących. Na gruncie teoretycznym konstruowano modele, wskazujące na fazy procesu asymilacji, którego niechybnym końcem miało być wtopienie się migrantów w kulturę dominującą. Podejście takie zostało mocno, także na gruncie amerykańskim, skrytykowane. Jednak to, co go wyparło, czyli model wielokulturowości, również nie wytrzymało próby czasu. Okazało się, że państwa, które na gruncie politycznym usiływały go wdrażać, finansując działalność stowarzyszeń migrantów i wprowadzając do systemów nauczania języki krajów pochodzenia dzieci migrantów, muszą stawiać czoła konfliktom społecznym o podłożu etnicznym i odpowiedzieć sobie na pytanie o naturę tożsamości narodowej oraz tego, co w zasadzie spaja państwo, ponieważ wspólna kultura, język czy poczucie przynależności stały się problematyczne. W efekcie tych problemów, na gruncie europejskim (zarówno w wymiarze politycznym, jak i naukowym) rozwinęło się podejście integracyjne, głoszące, iż imigranci i społeczność przyjmująca muszą się do siebie wzajemnie dostosować. Z kolei na gruncie amerykańskim reaktywowano podejście asymilacyjne, rezygnując jednak z założenia, że imigranci muszą się ostatecznie wtopić w nurt kultury dominującej. To nowe ujęcie teorii asymilacji nie jest powszechnie znane, w Polsce nieliczni badacze zajmują się tą problematyką

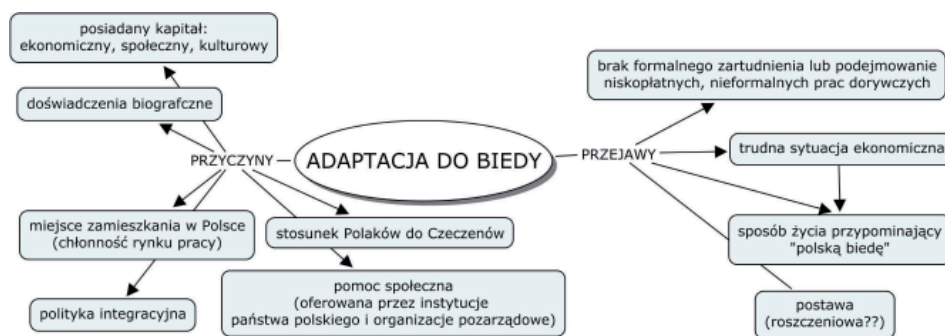
⁴ A. Portes, M. Zhou, *dz. cyt.*

⁵ *Tamże*, R.G. Rumbaut, *The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants*, „The International Migration Review” 1994, 28, s. 748–775.

nej”. Pod pewnymi względami, obserwacje Parka⁶ czy bardziej współczesne – Portesa i Zhou, zdają się odpowiadać doświadczeniom niektórych grup Czechenów żyjących w Polsce. Oczywiście, nie wszystkich Czechenów. W dużych miastach, takich jak Warszawa, gdzie rynek pracy jest bardzo chłonny, spotkać można wielu Czechenów, którzy dobrze czują się w polskiej rzeczywistości, mają pracę i są w stanie zapewnić godziwe życie swoim rodzinom. Niestety, we wschodniej Polsce wielu Czechenów żyje w biedzie. Sytuację takich właśnie uchodźców scharakteryzuję w niniejszym tekście. Opiszę, w jaki sposób adaptują się do życia w Polsce oraz wyjaśnię mechanizm przebiegu tego procesu. Ponieważ proces adaptacji może trwać wiele lat, nie będę opisywać sytuacji Czechenów przebywających w ośrodkach dla uchodźców, lub tych, którzy właśnie je opuścili. Skupię się na sytuacji osób, które nie są już beneficjentami specjalnych działań integracyjnych i żyją w Polsce od kilku (minimum dwóch) lat⁷.

Moje rozważania rozpocznę od przedstawienia metodologii, na podstawie której mogłam przedstawić tezy prezentowane w pracy. Następnie zdefiniuję pojęcia, którymi będę posługiwać się w dalszych analizach, czyli proces adaptacji oraz zjawisko „polskiej biedy”, do której, adaptują się niektórzy uchodźcy czecheńscy. Wreszcie, opiszę sytuację, w której znajdują się najbiedniejsi uchodźcy i wskażę przyczyny istniejącego stanu rzeczy. Sam mechanizm „adaptacji do biedy” wraz z jego przejawami i przyczynami prezentuje poniższy model.

Rysunek 1. *Adaptacja do biedy*



Źródło: *opracowanie własne*

⁶ R. Park, E. Burgess, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago 1921.

⁷ Proces decyzyjny organów administracyjnych państwa polskiego, prowadzący do uznania bądź nie, danej osoby za uchodźcę może trwać około roku. Po tym okresie osoba, która zostanie uznana na gruncie prawnym za uchodźcę lub otrzyma tzw. „ochronę uzupełniającą” może liczyć na roczny program integracyjny. Z reguły, po dwóch latach uchodźca, na gruncie prawa polskiego, powinien być już osobą zdolną do samodzielnego funkcjonowania w Polsce. Niestety najczęściej tak nie jest, a programy integracyjne pozostawiają wiele do życzenia. Ich ewaluację przedstawiono w pracy J. Frelak, W. Klaus, J. Wiśniewski, *Przystanek Polska. Analiza programów integracyjnych dla uchodźców*, Warszawa 2007.

Uchodźcy czeczeńscy

Według danych Wysokiego Komisarza ds. Uchodźców Organizacji Narodów Zjednoczonych, w 2006 roku Czeczeni stanowili drugą po Irakijczykach najliczniejszą grupę osób ubiegających się o przyznanie statusu uchodźcy w 27 krajach Unii Europejskiej⁸. W nowych krajach UE grupa ta była najliczniejszą. Szacuje się, iż w 2006 roku populacja uchodźców czeczeńskich w Europie wynosiła 37 132 osób⁹. W Austrii mogło przebywać ponad 8 700 uchodźców czeczeńskich, w Polsce ponad 6 000, w Belgii mniej niż 5 500. W Polsce od kilku lat zdecydowana większość osób ubiegających się o przyznanie statusu uchodźcy pochodzi z Czeczenii¹⁰. Od 2003 do 2010 roku, w Polsce o nadanie statusu uchodźcy ubiegało się łącznie 47 218 Czeczenów, z czego zaledwie 1 432 osobom go przyznano, 12 162 osoby otrzymały inne formy wsparcia (tzw. „pobyt tolerowany” i „ochronę uzupełniającą”), a w przypadku 28 058 osób umorzono procedurę nadawania statusu¹¹.

Uchodźcy czeczeńscy zaczęli przyjeżdżać do Europy w trakcie I wojny czeczeńskiej (1994–1996). Jednak zasadnicza fala migracji Czeczenów zaczęła się po rozpoczęciu II wojny czeczeńskiej, w 1999 roku. Od tego czasu, ilekroć konflikt w Czeczenii nasilał się, przekładało się to na liczbę aplikacji o przyznanie statusu uchodźcy w Europie. W 2003 roku weszło w życie rozporządzenie Dublin II¹², które istotnie wpłynęło na liczbę osób ubiegających się o przyznanie statusu uchodźcy w Polsce. W związku z wspólną polityką imigracyjną Unii Europejskiej, coraz więcej osób pochodzących z Czeczenii deportowanych jest do Polski z innych krajów Unii. Wszystko to sprawia, że Polska, która dotychczas była dla Czeczenów krajem tranzytowym, staje się dla wielu miejscem osiedlania się.

Uchodźcy czeczeńscy stanowią szczególną grupę migrantów. Mają za sobą dramatyczne doświadczenia wojenne, wyróżnia ich również kultura. Czeczeni tworzą społeczeństwo patriarchalne¹³, patrylinearne (dzieci włączane są do rodziny ojca, system dziedziczenia w linii męskiej) i patrylokalne (małżonkowie po ślubie zamieszkują w domu,

⁸ Według danych UNHCR statistical Online Population Database, <http://apps.who.int/globalatlas/dataQuery/> (odeczyt 27.09.2011)

⁹ A. Janda, N. Leitner, V. Mathias (red.), *Chechens in the European Union*, Wien 2008, s. 227–255.

¹⁰ Według danych Urzędu ds. Cudzoziemców, odsetek Czeczenów wśród wszystkich osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy w Polsce wahał się od ponad 77% (w 2003 r.), przez około 80% (w latach 2004–2008) po 62% w 2010 r.

¹¹ Na podstawie danych Urzędu ds. Cudzoziemców.

¹² Konwencja Dublin II, czy Konwencja Dublińska, obowiązuje w krajach Unii Europejskiej, a zatem także w Polsce – od maja 2004 r. Regulacja ta dopuszcza ubieganie się o azyl w pierwszym bezpiecznym kraju. Tym samym, nie można prowadzić procedury azylowej w kilku krajach UE jednocześnie.

¹³ Zob.: A. Jaimoukha, *The Chechens. A handbook*, Oxon 2005; M. Gammer, *The Lone Wolf and the Bear: Three Centuries of Chechen Defiance of Russian Rule*, London 2006; G.M. Derlu-guian, *Bourdieu's Secret Admirer in the Caucasus. A World-System Biography*, Chicago–London, 2005; L. Luzbetac, *Marriage and Family in Caucasia: A Contribution to the Study of North Caucasian Ethnology and Customary Law*, Vienna–Modling 1951.

lub w okolicy męża). W społeczności i rodzinie mężczyzna zajmuje szczególną pozycję, jest odpowiedzialny za utrzymanie rodziny, chroni jej honor, dziedziczenie odbywa się w linii męskiej, a po zawarciu ślubu panna młoda staje się częścią rodziny męża. Czeczeni bywają również określane jako społeczeństwo głównie rolnicze¹⁴, plemienne¹⁵, z kulturą podzieloną zgodnie z dwoma obszarami geograficznymi: gór (bardziej konserwatywnych) i nizin¹⁶. Rodziny czeczeńskie mają zwykle rozszerzony charakter, bliskie więzi łączą nie tylko małżonków, dzieci i dziadków, ale i dalszych krewnych w linii męskiej i żeńskiej. Życie codzienne wielu rodzin czeczeńskich, zarówno w ojczyźnie, jak i na uchodźstwie, opiera się na prawach klanowych (tzw. *adatach*). Społeczność czeczeńską można też scharakteryzować jako ludzi złączonych silnymi, bliskimi relacjami i bezpośredniością w kontaktach, ceniących wspólnotę bardziej niż jednostkę oraz prawami zwyczajowymi stojącymi ponad prawem formalnym. Charakterystyki społeczności czeczeńskiej, a przede wszystkim, ich doświadczenia biograficzne determinują ich sposób radzenia sobie w Polsce.

Metodologia badań

Badania społeczności czeczeńskiej w Polsce prowadziłam metodami jakościowymi, obejmującymi: indywidualne wywiady pogłębione, wywiady w diadach i triadach, wywiady nieustrukturalizowane, obserwacje uczestniczące oraz analizy czeczeńskich forów internetowych. Badania prowadziłam w miastach będących najliczniejszymi skupiskami Czeczenów, czyli w Warszawie, Łomży, Białymstoku i Lublinie. W miastach tych przeprowadziłam rozmowy z 43 Czeczenami oraz 20 przedstawicielami instytucji administracji publicznej i organizacji pozarządowych, pracującymi z uchodźcami. Moimi informatorami były zarówno kobiety (24), jak i mężczyźni (19). Większość wywiadów była prowadzona w domach moich rozmówców. W badaniach celowo koncentrowałam się na osobach, które nie przebywają już w ośrodkach i nie są objęte pomocą integracyjną. Po pierwsze, w Polsce powstało już kilka prac na temat takich osób, po drugie, wielu Czeczenów opuszcza nasz kraj, po trzecie wreszcie, interesował mnie proces osiedlania się, wchodzenia w polską rzeczywistość, a to proces rozciągnięty w czasie. Stąd rozmawiałam głównie z osobami, które z jednej strony nie są już beneficjentami pomocy integracyjnej i przebywają w Polsce od minimum dwóch lat, z drugiej zaś, co równie ważne, opuściły Czeczenię w różnych okresach trwania wojny. Dzięki ogromnej gościnności i życzliwości moich respondentów mogłam rozmawiać z nimi w ich domach, co pozwoliło mi obserwować przynajmniej wycinek ich codzienności w Polsce. Obserwacje prowadziłam także w punkcie konsultacyjnym dla uchodźców oraz przy

¹⁴ Zob.: V. Tishkov, *Chechnya. Life in a War-Torn Society*, Berkeley, Los Angeles-London 2004.

¹⁵ Zob.: F. Mereu, S. Arutyunov, I. Chasnov, *Russia: War Destroyed Chechnya's Clan Structure*, w: R. J. González (red.), *Anthropologists in the public sphere: speaking out on war, peace, and American Power*, Texas 2002, s. 197–203.

¹⁶ Zob. *tamże*; E. Sokirianskaia, *Families and Clans in Ingushetia and Chechnya. A Fieldwork Report*, "Central Asian Survey" 2005, vol. 24 (4), s. 14.

okazji różnych, ważnych dla społeczności Czeczenów w Polsce, wydarzeń. Wywiady z Czeczenami prowadziłam od czerwca 2008 do lipca 2010 roku. W tym okresie rozmawiałam też z przedstawicielami instytucji publicznych i organizacji pozarządowych pracujących z uchodźcami. Ponadto w 2008 roku analizowałam także najpopularniejsze czeczeńskie fora internetowe, np. na portalu Amina.com czy Chechenyafree.ru¹⁷.

Adaptacja do biedy

Proces adaptacji uchodźców do nowych warunków polega na rekonstrukcji i odtworzeniu w nowym kontekście dawnego życia z Czeczenii. Reprodukowane są z jednej strony relacje rodzinne i społeczne, dom, ale i religijność. Z drugiej zaś, uchodźcy muszą w nowym społeczeństwie i jego strukturach odbudować swoją pozycję społeczną. Innymi słowy włączają się w życie różnych segmentów społeczeństwa przyjmującego.

Chcąc zrozumieć, jak przebiega proces adaptacji do życia w nowym kraju, należy zwrócić uwagę na kilka, często zaniedbywanych, czy pomijanych kwestii. Po pierwsze, konieczne jest poznanie życia uchodźców, które toczyło się w ich ojczyźnie. Jakkolwiek, od niektórych uchodźców można usłyszeć, że ich życie „w Polsce zaczęło się jakby od nowa”, jednak bardzo trudno wyrzucić z pamięci wspomnienia, które są w niej zapisane oraz wychowanie i edukację, które otrzymało się w domu. Proces socjalizacji, czyli wychowywania w szkołach i czeczeńskich rodzinach kształtuje tożsamość i system wartości. A zatem nie można zrozumieć, jak uchodźcy radzą sobie w nowej rzeczywistości, bez poznania ich życia, także tego codziennego, które toczyło się w ich ojczyźnie. Wreszcie, po drugie, chcąc zrozumieć jak przebiega proces adaptacji, należy zwrócić uwagę na to, jak definiowana jest nowa rzeczywistość, do której uchodźcy się dostosowują. Polską rzeczywistość tworzą oczywiście Polacy (społeczeństwo), polska kultura i państwo polskie (system polityczny). Jednak trzeba pamiętać, że rzeczywistość ta jest zróżnicowana, tworzą ją różne mniejszości, w tym także społeczność Czeczenów żyjących już w Polsce od lat. A zatem proces adaptacji może obejmować dostosowanie się i rekonstruowanie życia nie w stosunku do dominującej narodowościowo, kulturowo i politycznie większości, ale także do społeczności czeczeńskiej mieszkającej już w Polsce. Ponieważ społeczność ta, w przeciwieństwie do różnych grup imigrantów i ich potomków żyjących w Europie Zachodniej czy w USA nie jest samowystarczalna, czyli na przykład nie jest w stanie zapewnić mieszkania, pracy czy edukacji swoim przedstawicielom, proces adaptacji najczęściej polega na wchodzeniu, poprzez kontakty ze społecznością czeczeńską, w pewne obszary społeczeństwa rdzennie polskiego.

Współcześni badacze procesu adaptacji imigrantów analizujący społeczeństwo amerykańskie¹⁸ definiują trajektorie procesu włączania migrantów w struktury społeczne

¹⁷ Wyniki tych analiz opublikowałam w artykule *Chechen Transnational Networks on the*, w: A. Janda, N. Leitner, V. Mathias (red.), *dz. cyt.*, s. 227–255.

¹⁸ A. Portes, M. Zhou, *Migration, Development, and Segmented Assimilation: A Conceptual Review of the Evidence*, „Annals of the American Academy of Arts and Sciences” 1993, 610, s. 73–97; E. Morawska, *Badania nad imigracją/etnicznością w Europie i Stanach Zjednoczonych*:

czeństwa przyjmującego: „w dół i w górę drabiny społecznej przyjmującego społeczeństwa”¹⁹. Portes i Zhou wskazują na trzy możliwe formy adaptacji w obrębie dominującej większości²⁰. Po pierwsze, może dojść do awansu społecznego, związanego z szybką poprawą sytuacji ekonomicznej, przy jednoczesnym zachowaniu wartości etnicznych i silnej solidarności grupowej. Po drugie, w związku z życiem w permanentnej biedzie, może dojść do degradacji społecznej w stosunku do dominującej większości i asymilacji z kategorią „podklasy”. Może wreszcie oznaczać włączenie się w klasę średnią społeczeństwa przyjmującego, co ma się wiązać z procesem akulturacji, rozumianej jako przyjmowanie kultury (i systemu wartości) charakterystycznej dla dominującej większości. Czynnikiem, który zdaniem autorów koncepcji w fundamentalny sposób wpływa na proces adaptacji jest kapitał społeczny, który posiadają migranci, w tym poziom solidarności grupowej.

Szereg czynników, które przedstawię w dalszej części tekstu sprawia, że proces adaptacji uchodźców czecheńskich żyjących we wschodniej Polsce może przebiegać trajektorią „w dół drabiny społecznej”, a zatem polegać na adaptacji do życia specyficznych segmentów społeczeństwa polskiego, a mianowicie tzw. „polskiej biedy”.

Życie najuboższych rodzin czecheńskich w Polsce przypomina sytuację Polaków, określaną jako osoby zagrożone skrajnym ubóstwem, wykluczone, „podklasa” czy „polska bieda”. Nazwy te, na różne sposoby, w różnych podejściach naukowych (ekonomicznym, socjologicznym, antropologicznym) opisują życie osób, które znajdują się w trudnej sytuacji materialnej²¹, pozostają bez pracy lub podejmują prace nisko wynagradzane (tzw. „pracujący biedni”²²), posiadają niskie kwalifikacje i wykształcenie²³, prezentują pewien specyficzny sposób życia²⁴ i wreszcie mówią o istniejącym ryzyku dziedziczenia tych charakterystyk²⁵.

analiza porównawcza, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2009, nr 1.

¹⁹ E. Morawska, *dz. cyt.*

²⁰ A. Portes, M. Zhou, *dz. cyt.*, s. 82.

²¹ Prekursor pojęcia „podklasy” Gunnar Myrdal posługiwał się określeniem „deprywacja warunków materialnych” jako kluczowym, obok marginalizacji w stosunkach społecznych, wyznacznikiem „podklasy” – zob. G. Myrdal, *Economic theory and under-developed regions*, Londyn 1963.

²² Por.: E. Tarkowska, *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej Polsce*, Warszawa 2000; tenże, *Oblicza polskiej biedy*, Warszawa 2007; tenże, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Biedni o sobie i o swoim życiu*, Katowice–Warszawa 2003.

²³ Kahn definiując „podklasę” odnosił się przede wszystkim do kategorii osób o niskich kwalifikacjach, narażonych na długotrwałe bezrobocie i pozostających bez środków do życia. Zob. H. Domański, *dz. cyt.*, s. 10.

²⁴ Zob. E. Tarkowska, *Zrozumieć biednego...*; tenże, *Oblicza polskiej biedy...*

²⁵ Ryzyko dziedziczenia biedy to kluczowa charakterystyka „podklasy”, która wymieniana jest przez wielu badaczy, poczynając od klasycznych studiów Harringtona (zob.: M. Harrington, *The Other America: Poverty in the United States*, New York 1969) po Lister (zob.: R. Lister, *Bieda*, Warszawa 2007), a w polskim kontekście: E. Tarkowską, Janowskiego i Warzywodę-Kruszyńską (zob.: E. Tarkowska, *In search of an underclass in Poland*, „Polish Sociological Review” 1999, 1:125, s. 3–16; tenże, *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej Polsce*, Warszawa 2000; tenże, *Ob-*

Czeczeni, wchodzący w obszary „polskiej biedy”, renegotiują sytuację, w której się znajdują w taki sposób, by zachować łączące ich więzi grupowe i podtrzymać swoją odrębność kulturową. Co więcej, często właśnie owa odrębność i silna solidarność grupowa, która stanowi ich kapitał społeczny, pozwala im przetrwać w Polsce.

Większość Czeczenów, z którymi rozmawiałam ma za sobą doświadczenie biedy w Polsce, jednak dla części z nich, stan ten miał charakter przejściowy. Szczególnie po opuszczeniu ośrodka dla uchodźców lub po zakończeniu programu integracyjnego, rodziny czeczeńskie znajdowały się w bardzo trudnej sytuacji. Niektórym udało się przezwyciężyć trudności, inni jednak włączają się w obszary „polskiej biedy”.

Sytuacja materialna

Ubóstwo, czy biedę najczęściej definiuje się za pomocą kryterium materialnego. Można wskazywać listę potrzeb podstawowych, których ludzie biedni nie są w stanie zaspokoić, ze względu na wysokość środków materialnych, którymi dysponują²⁶. Wskazuje się linię oddzielającą ludzi ubogich lub zagrożonych ubóstwem, od reszty społeczeństwa. Jednak to, jak owa linia jest wyznaczana, zmienia się w czasie i bywa różnie definiowane w różnych krajach²⁷.

W ostatnich latach w Unii Europejskiej ubóstwo definiowane i monitorowane jest w ramach tzw. Europejskiego Badania Dochodów i Warunków Życia²⁸. W badaniu tym za osoby zagrożone ubóstwem, uznaje się te, których dochód w gospodarstwie domowym jest niższy od 60% mediany dochodu w danym kraju. W przypadku Polski, w 2007 roku ubóstwem zagrożone były osoby w gospodarstwach jednoosobowych, w których miesięczny dochód był niższy niż 783 zł.

Najuboższe rodziny czeczeńskie, które poznałam, mieszkały we wschodniej Polsce (w Łomży i Lublinie, a także w Białymstoku). Fakt ten warto odnieść do ekonomicznego kryterium zagrożenia ubóstwem w poszczególnych województwach Polski²⁹. Z danych tych wynika, że najwyższy wskaźnik zagrożenia ubóstwem występuje właśnie w województwie lubelskim (28% osób). W województwie podlaskim ubóstwem zagrożonych jest 18% osób, a w mazowieckim – 12% (najmniej w całej Polsce).

licza polskiej biedy, www.przeciw-ubostwu.rpo.gov.pl/pliki/1179995085.pdf (odczyt: 27.09.2011), tenże, *Oblicza polskiej biedy*, Warszawa 2007; E. Tarkowska, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Biedni o sobie i o swoim życiu*, Katowice–Warszawa 2003).

²⁶ Por.: T. Panek, *Ubóstwo i nierówność*, w: A. Szulc, T. Panek (red.), *Statystyka Społeczna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2004; A. Kurowska, *Skąd się bierze bieda?*, Warszawa 2008.

²⁷ Zob. J. Górniak, *Poverty in Transition: Lessons from Eastern Europe and Central Asia*, w: A. Grinspun (red.), *Choices for the Poor: Lessons from national poverty strategies*, New York 2001.

²⁸ *European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC)*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu_silc (odczyt: 27.09.2011).

²⁹ *Dochody i warunki życia ludności Polski (raport z badania EU-SILC 2009)*, www.stat.gov.pl/gus/5840_4171_PLK_HTML.htm (odczyt: 27.09.2011).

Najubożsi Czecczeni są, zgodnie z definicją przyjętą w EU-SILC, grupą osób zagrożonych ubóstwem. Zdecydowana większość z moich respondentów, po zakończeniu programów integracyjnych, podejmuje jedynie dorywcze, nieformalne prace i korzysta z różnych form pomocy społecznej. Pracownicy socjalni ośrodków pomocy społecznej, z którymi rozmawiałam, wskazywali źródła finansowe, z których utrzymują się Czecczeni, po zakończeniu programów integracyjnych:

Pomoc socjalna dla Czecczenów

Dostają zasilek okresowy, zależnie od rodziny to różnie wygląda, jedna osoba może dostać 261 zł, czteroosobowa rodzina – 600 zł. Jest jeszcze zasilek celowy – na konkretną potrzebę, np. zakup odzieży, sprzętu, opłacenie mieszkania, jednorazowo, ale w ciągu roku może być nawet 5 razy. O tym decyduje pracownik socjalny, to może być od kilkudziesięciu do kilkuset złotych. No i pomoc rzeczowa – może być regularnie. Jest taki program: Pomoc państwa w zakresie dożywiania – zasilek celowy na zakup jedzenia. [Pracownik socjalny]

Czecczeni, z którymi rozmawiałam, regularnie korzystali z pomocy rzeczowej organizacji charytatywnych, z których otrzymywali na przykład produkty żywnościowe (ryż, makaron). Wiele osób otrzymuje także pomoc finansową od rodzin w Europie Zachodniej, a czasem nawet z Czecczenii. Ostatecznie jednak, na podstawie obserwacji życia codziennego Czecczenów i ich deklaracji, można stwierdzić, iż wysokość środków do życia, którymi dysponują miesięcznie jest niższa od prognozy definiowanego w badaniach EU-SILC jako „zagrożenie ubóstwem”. Wielodzietne rodziny czecczeńskie mieszkają w najtańszych lokalach, wynajmowanych najczęściej bez zawierania umowy najmu i meldunku, opłacanych dzięki wsparciu rodziny i społeczności oraz polskich instytucji świadczących pomoc społeczną³⁰.

Problemy finansowe i mieszkaniowe

Ajup, jeden z moich rozmówców, po zakończeniu programu integracyjnego stawiał czoła problemom finansowym, nie mógł też wynająć mieszkania.

„Najtrudniejsza wtedy [po opuszczeniu ośrodka] była kwestia finansowa. Póki zaczęliśmy ten program [integracyjny] to czekaliśmy z 4–5 miesięcy, pożyczaliśmy pieniędzy, żeby zapłacić za wynajem mieszkania. Trudno było też znaleźć mieszkanie. Teraz też jest z tym ciężko. Tym bardziej jest przykro, kiedy Polacy myślą, że Czecczeńcy

³⁰ Trudności z zameldowaniem ma wielu Czecczenów, niezależnie od tego, jaką strategię adaptacyjną realizują. Problem ten sygnalizuje wielu badaczy zajmujących się problemami uchodźców w Polsce, zob. m.in. A. Weinar, *Tak daleko stąd, tak blisko – europeizacja a integracja legalnych imigrantów, uchodźców i repatriantów*, w: K. Iglicka (red.), *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*, Warszawa 2003; W. Klaus, A. Chrzanowska, *Integracja i pomoc społeczna wobec uchodźców w Polsce*, Warszawa 2007; S. Łodziński, M. Ząbek, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Warszawa 2008; W. Klaus, K. Wencel, *Dyskryminacja cudzoziemców w Polsce w latach 2008–2010*, Warszawa 2010.

biorą dużo kasy, że nie muszą płacić za mieszkanie i tak dalej. Po prostu nie wiedzą jak to jest naprawdę. Nawet wtedy [kiedy otrzymywali pomoc integracyjną] tamtej kasy nie starczało, a teraz kiedy jest tylko pomoc okresowa w wysokości 450 zł, to tym bardziej jest ciężko”.

Magomed, mój inny rozmówca, podobnie jak Ajup miał problemy z wynajmem mieszkania. Przez kilka miesięcy szukał domu dla siebie i swojej rodziny, jednak wszędzie spotykał się z odmową. W tym okresie mieszkał u swoich kuzynów, osiem osób w dwupokojowym mieszkaniu.

„Nie mieliśmy pracy. Najtrudniejszym było znaleźć mieszkanie. Czeczenom nie wynajmują mieszkań. A jeśli wynajmują to chcą za to dużo pieniędzy. Zdarzało się też, że mężczyzna już zgadzał się wynajmując mieszkanie, już byliśmy umówieni, ale jego żona się nie zgadzała i rezygnowali z wynajmu”.

Większość Czeczenów przez pierwszy okres pobytu w Polsce może przebywać w ośrodkach dla uchodźców, gdzie mają zapewniony dach nad głową i wyżywienie. Ich podstawowe potrzeby są zaspokojone. Następnie, wielu z nich otrzymuje wsparcie w postaci indywidualnych programów integracyjnych, które, przede wszystkim, oznaczają otrzymywanie przez rok środków finansowych umożliwiających przetrwanie. Po zakończeniu programów, są zdani na siebie, muszą wynajmować mieszkanie, znaleźć pracę, czasem wysłać dzieci do nowej szkoły. W tym niewralgicznym momencie wiele osób doświadcza biedy, która przekłada się na sytuację mieszkaniową (wynajmowanie małych mieszkań wspólnie z innymi Czeczenami). Problemy materialne i mieszkaniowe w oczywisty sposób odbijają się na całych rodzinach, w tym na dzieciach.

Polityka integracyjna i sytuacja mieszkaniowa

Rodzina 48-letniej Mariny zmuszona była oddać swoje dzieci pod opiekę zaprzyjaźnionej rodziny czeczeńskiej, gdyż warunki mieszkaniowe, w których się znaleźli, zagrażały zdrowiu dzieci.

„... Wyrzucili nas z ośrodka... 27 listopada 2006 roku wyszło rozporządzenie w sprawie wyprowadzenia z ośrodka wszystkich, którzy dostali decyzję o uzyskanie karty pobytu. Nie mieliśmy dokąd pójść, mieliśmy 6 dzieci, było zimno. 27 listopada nas po prostu wyrzucili stamtąd. Decyzję o wyprowadzce dostaliśmy 3 dni wcześniej [na 3 dni przed 27.11]. Mąż wtedy biegał w MOPS i po znajomych jak szalony, szukał nam mieszkanie. Powinni byli nam udostępnić mieszkanie, kiedy nas tutaj [w Polsce] przyjmowali. Akurat 27 listopada rano zadzwonili do nas z MOPS-u i powiedzieli, że znaleźli dla nas mieszkanie. Poszliśmy do tego mieszkania od razu z torbami, okazało się, że nikt tam nie mieszkał od 25 lat. Mieszkanie było nieogrzewane, rury popękane, zimno, brud wszędzie, koszmar. Później przyszli z MOPS-u, zobaczyli, że siedzimy na mieszkaniu wszyscy w kołdrach, powiedzieli, że ciężko nam będzie, wpisali do zeszytu i sobie poszli. Nikogo my nie obchodzimy. Brakowało normalnego miejsca

zamieszkania, brakowało oczywiście również pieniędzy, żeby urządzić się na mieszkaniu. W czasie, kiedy mieszkałam na ul. XXX³¹, oddałam swoich dzieci do różnych znajomych, żeby mieszkaly u nich. We dwójkę mieszkaliśmy z mężem w tym zimnym, nieogrzewanym mieszkaniu, póki MOPS nie wydał kasę, nie mieliśmy ani węgla, ani drewna, żeby się ogrzewać”. [Marina, 48 lat, 6 lat w Polsce]

Podobne doświadczenia związane z wynajmem mieszkania po opuszczeniu ośrodka miała pięcioosobowa rodzina Rusłana i Hedy.

Heda: „Po wyjściu z ośrodka przez 4 miesiące mieszkaliśmy w baraku. Mieliśmy jeden pokój, była tam straszna wilgoć, i ten zapach... Dostaliśmy kartę pobytu i poprosili nas opuścić ośrodek. Nie mogliśmy zostać ani dzień dłużej, niezależnie od tego, czy mieliśmy gdzie mieszkać czy nie”.

Ruslan: „Jeśli ktoś nie chciał wyjeżdżać z ośrodka, to przyjeżdżała policja i go wyganiała. Zdarzały się takie sytuacje”.

Heda: „Więc mieszkaliśmy z dziećmi w tym baraku od listopada do marca, póki szukaliśmy mieszkania.

Ruslan: Pracowałem wtedy. Potrzebowaliśmy 4 butli gazowych miesięcznie”.

Heda: „W toalecie i w łazience było zimno jak w lodówce”.

Ciężkie warunki materialne, w których znalazły się rodziny Mariny czy Rusłana i Hedy odczuwali wszyscy ich członkowie. W tamtym czasie dzieci chodziły do szkoły, łatwo jednak wyobrazić sobie, jak wyglądała ich edukacja, czy były w stanie odrabiać lekcje i koncentrować się na nauce. Niektórzy z moich rozmówców nadal, nawet kilka lat od przyjazdu do Polski, żyją w podobnych warunkach.

Wynajmowanie lokali w najuboższych przestrzeniach miejskich i wiejskich często sprawia, że kontakty Czechenów z Polakami ograniczają się do specyficznych grup polskiego społeczeństwa. Wielu moich rozmówców wytykało Polakom picie alkoholu w miejscach publicznych, wszczynanie bójek, agresywne zaczepki pod adresem kobiet. Kobiety czecheńskie czasem bały się wychodzić ze swoich domów po zmroku, z obawy przed grupkami polskich, młodych, pijanych i agresywnych mężczyzn, których można było spotkać „codziennie pod blokiem”. Na bazie tego typu kontaktów niektórzy Czecheni konstruują obraz społeczeństwa polskiego, który w rzeczywistości opisuje pewne, określone segmenty społeczne. Bywają one określane jako, wspomniana już wcześniej, „polska bieda” czy „podklasa”, czyli ludzie zamieszkujący najbiedniejsze dzielnice miast, często bezrobotni, żyjący dzięki pomocy socjalnej, posiadający określany sposób życia. Z takimi osobami Czecheni spotykają się także zwracając się do różnych instytucji oferujących pomoc społeczną.

Warto dodać, że problemy mieszkaniowe Czechenom najłatwiej jest rozwiązywać w Warszawie (choć i tam pojawiają się różne trudności). W stolicy, po pierwsze, działa

³¹ Aby zagwarantować anonimowość respondentki z zapisu usunięto nazwę ulicy.

wiele organizacji pozarządowych, na których pomoc mogą liczyć Czecczeni, w tej liczbie, funkcjonuje Dom Uchodźcy dla osób w najtrudniejszej sytuacji. Po drugie, rynek pracy i rynek mieszkaniowy jest większy i bardziej chłonny niż we wschodniej Polsce. Wreszcie, po trzecie, czeczeńskie sieci społeczne są tu bardziej rozbudowane, ponieważ żyją tu większe skupiska Czecczenów.

Praca

Według Domańskiego³², wśród przedstawicieli „podklasy” w Polsce znajduje się najwyższy, w porównaniu do innych kategorii społecznych, odsetek rodzin kiedykolwiek doświadczonych bezrobociem (56%). Sytuacja najuboższych rodzin czeczeńskich, które poznałam, pomimo znaczenia przypisywanego pracy w kulturze czeczeńskiej, zdaje się wpisywać w ten schemat.

Praca w kulturze czeczeńskiej zajmuje szczególne miejsce. Dla mężczyzn praca to narzędzie realizowania swojej roli społecznej. W swojej historii Czecczeni znajdowali się w różnych dramatycznych sytuacjach (np. po deportacji narodu na Kaukaz, w 1944 roku), w których, dzięki solidarności grupowej i wpisanej w kulturę czeczeńską pracowitości byli w stanie przetrwać. W Polsce, bieda, podobnie jak ta, doświadczana przez wiele rodzin podczas I i II wojny czeczeńskiej, w szczególny sposób jest odczuwana przez mężczyzn. Nie mogąc podjąć stałej pracy lub podejmując dorywcze, nieformalne prace, nie są oni w stanie zapewnić godziwego życia swoim rodzinom. Czasem, jakość tego życia, w wymiarze finansowym bywa niższa, niż w ojczyźnie. W takich warunkach zdarza się, że to kobiety czeczeńskie, tak jak w czasie wojny, przejmują inicjatywę, korzystając z różnych form wsparcia oferowanych przez urzędy pracy, podejmują zatrudnienie.

Najubożsi Czecczeni, podobnie jak opisywani przez Tarkowską ubodzy Polacy, podejmują różnego typu strategie radzenia sobie ze swoją ciężką sytuacją finansową³³. Niektórzy koncentrują się na sposobach redukcji swoich potrzeb. W tym zakresie wykorzystują strategie wyuczone podczas wojny lub przeniesione ze swojego życia codziennego w górskich wioskach Czecczenii. Oszczędzają nie tylko poprzez wynajem najtańszych mieszkań, ale i redukując wydatki przeznaczane na jedzenie czy media (wodę, gaz).

Oszczędności

Kilka rodzin czeczeńskich, które poznałam, czyniło istotne oszczędności redukując do minimum zużycie bieżącej wody. Do mycia naczyń i higieny osobistej stosowało wodę zbieraną w miskach i innych pojemnikach. Jeden z moich rozmówców, Hassan, głowa czteroosobowej rodziny czeczeńskiej mieszkającej we wschodniej Polsce, zwrócił się do mnie z prośbą o sprawdzenie poprawności wystawionego rachunku za zużycie wody w jego mieszkaniu. Okazało się, że rachunek opiewał na kwotę wyższą, o kilka złotych, w stosunku do poprzednich miesięcy. Opłata za wodę czteroosobowej rodziny wynosiła 15 zł.

³² Zob. H. Domański, *dz. cyt.*, s. 15.

³³ Zob. E. Tarkowska, *Zrozumieć biednego...*; tenże, *Oblicza polskiej biedy...*

Poza redukcją potrzeb, Czecheni za wszelką cenę szukają dodatkowych źródeł pozyskania środków potrzebnych do życia. Często (bezsukutecznie) szukają pracy, która, o ile uda im się ją podjąć, najczęściej jest nieformalna. Monitoring rynku pracy prowadzony przez Główny Urząd Statystyczny (2009)³⁴ wskazuje na to, że w Polsce w tzw. „szarej strefie” najczęściej wykonywane są prace remontowe i naprawy budowlano-instalacyjne (17,5%), a także usługi budowlane i instalacyjne (10,3%). Ponadto, jak wskazuje GUS, „mężczyźni oraz mieszkańcy miast głównie wykonywali remonty i naprawy budowlano-instalacyjne, natomiast kobiety oraz mieszkańcy wsi – prace ogrodniczo-rolne”³⁵. Doświadczenia moich rozmówców wpisują się w te obserwacje. Ubodzy Czecheni, o ile podejmują prace, są to z reguły prace budowlane i remontowe (w przypadku mężczyzn) i przy zbiorach rolnych (kobiety). Dodatkowo, niektóre moje respondentki podejmowały zatrudnienie w charakterze sprzątaczek lub opiekunek osób starszych.

Czecheni, z którymi rozmawiałam, podkreślali wielokrotnie, że nie tylko bardzo chcieliby pracować, ale co więcej gotowi są podjąć każdą pracę. Brak regularnego zajęcia generuje nie tylko oczywiste konsekwencje materialne, ale i szereg skutków społecznych oraz psychologicznych. W przypadku mężczyzn często oznacza obniżenie poczucia własnej wartości, wynikające z niemożności realizowania kulturowo utrwalonych ról społecznych mężczyzny-żywiciela rodziny.

Doświadczenie braku pracy

„Gdyby przynajmniej była praca, jakakolwiek praca.... Moja mama zawsze mówiła, że posiadanie pracy rozwiązuje od razu kilka problemów: finansowe, bezczynność, językowe i inne. W domu [w Polsce] znacznie bardziej jestem zmęczony od tej bezczynności, niż od pracy”. 46-letni Ajup

Ci, którym udawało się podjąć dorywcze, z reguły nieformalne prace podkreślali, że ze względu na swoje pochodzenie, otrzymują niższe niż Polacy wynagrodzenia. Sytuacja ta budzi frustrację, szczególnie jeśli trzeba wykonywać dokładnie te same zadania, co Polacy, ale za niższe stawki. Nieformalna praca oznacza także duże ryzyko. Jeżeli ma być płatną po wykonaniu danego zadania, np. prac remontowych, Czecheni są często zdani na dobrą wolę pracodawcy. Jeżeli zdecyduje się on nie wypłacić wynagrodzenia, Czecheni nie odwołują się, tak jak robią to osoby posiadające formalne zatrudnienie, do Sądu Pracy, czy wprost, nie zgłaszają się na policję. Informacje na temat sytuacji, w której Czechen nie otrzymał wynagrodzenia za wykonaną pracę szybko trafiają do innych członków społeczności, wiele osób jest świadomych ogromnego ryzyka, które podejmuje. Ciężko pracują, wiedząc, że mogą nie otrzymać zapłaty, w sytuacji braku jakiegokolwiek alternatywy, podejmują to ryzyko.

³⁴ Monitoring rynku pracy prowadzony przez GUS jest modułem przy Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL).

³⁵ Na podstawie danych przedstawionych w raporcie GUS, *Praca nierejestrowana w Polsce w 2010 roku*, www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_pw_praca_nierejestrowana_2010.pdf (odczyt: 27.09.2011).

Brak pracy lub niższe wynagrodzenia dla Czeczeńów

35-letni Magomed, mieszkający do sześciu lat w Polsce z żoną i czwórką dzieci tak opisuje swoje starania o pracę: „*Nie ma pracy. A raczej tam gdzie jest praca, tam nie płacą pieniędzy, a gdzie płacą to dostajemy [Czeczeni] maksymalnie 5–6 zł, podczas gdy Polacy za tą samą pracę dostają 12–15 zł za godzinę*”.

48-letnia Mariana, która ma bogate doświadczenie zawodowe w zakresie handlu i dobrze mówi po polsku, jest przekonana, że właśnie jej narodowość stanowi podstawową barierę w zatrudnieniu: „*Nie przyjęli mnie nawet do pracy na kasie w sklepie z tego powodu, że jestem Czeczenką*”.

Zelina, mieszkająca w Łomży od 3 lat wraz z mężem i dwójką małych dzieci opowiada: „*Bardzo ciężko z pracą; i mój mąż pracuje w pracy w Warszawie, no nie zawsze dostaje te pieniądze, które zarabiał za tą pracę; ichni właściciel otrzymał dziewięćdziesiąt... tysiące złotych po pracy i nikt im nie zapłacił tych pieniędzy, i nikt po pracy nie dostał tych pieniędzy, on tylko jeden Czeczeniec a tak sami Polacy z nim pracują, on pracował równo 4 miesiące i w ogóle nie dostał pieniędzy i nie dostał także umowy za tą pracę; kiedy już dostanie pracę, to nie chcą dawać umowy na tą pracę*”.

Niektórzy Czeczeni w poszukiwaniu pracy zwracają się do różnych instytucji (urzędy pracy czy punkty informacyjne dla cudzoziemców). Jednak rzadko kiedy udaje im się tam otrzymać skuteczną pomoc. O ile zdarza się to w przypadku kobiet, to w przypadku mężczyzn i konieczności przyjmowania przez nich roli „proszącego petenta” jest to rzadkie. Wiąże się to ze wspomnianą wcześniej sytuacją na lokalnym rynku pracy, niechęcią wobec cudzoziemców oraz z kompetencjami kulturowymi samych Czeczeńów.

Zinstytucjonalizowane formy pomocy w znalezieniu pracy

Doradca zawodowy, pomagający znaleźć pracę Czeczenom mieszkającym we wschodniej Polsce, zapytany ilu osobom pomógł znaleźć pracę (oficjalną) w okresie ostatniego pół roku, przyznał, że niestety nikomu:

„*Powiem szczerze, w poszukiwaniu pracy nie mamy sukcesów, jakichkolwiek sukcesów. Nie ma szans na założenie własnej działalności gospodarczej, bo trzeba mieć dwóch żyrantów polskich. Nie ma ani jednej osoby, która znalazłaby stałą pracę. Jeśli jest praca, to albo interwencyjna albo na czarno: mężczyźni – budowlanka, a kobiety – sprzątanie*”.

Czynnikiem ograniczającym szanse na znalezienie pracy, w wielu rodzinach czeczeńskich, podobnie jak wśród Polaków, jest problem z dostępem do bezpłatnych żłobków lub przedszkoli. Dorywcze prace mężczyzn czeczeńskich w wielu rodzinach nie wystarczają do zaspokojenia podstawowych potrzeb tychże rodzin. Praca kobiet zaś staje się problematyczna nie tylko z powodu wzorów kulturowych (mężczyzna ma utrzymać rodzinę), ale także kwestii opieki nad dziećmi.

Praca i opieka nad dziećmi

Hadżizat, wychowująca dwu- i trzyletnie córeczki, wyznaje: „*Chętnie pracowałabym, gdyby było przedszkole, gdybym tylko mogła oddać dzieci do przedszkola*”.

Podobne problemy ma Dina, żona Arbiego: „*Dla kobiet tutaj w ogóle nie ma pracy*”.

Arbi: „*Dla kobiet nie tylko nie ma pracy, ale kobiety tutaj nie mogą wieczorem wychodzić [z domu]. Jaka praca? Nawet, jeśli pracować jako sprzątaczką, to musi wieczorem [wracać]*”.

Dina: „*Jeśli nie pracujemy to nawet dzieci nie możemy w jakimś przedszkolu zostawiać*”.

Arbi: „*O przedszkolu to w ogóle nie ma co myśleć*”.

W miastach takich jak Białystok, Łomża, czy Lublin znalezienie pracy bywa trudne dla Polaka, a dla Czeczena stanowi jeszcze większe wyzwanie. Czasem doświadczenie zawodowe, które posiadają niektórzy Czeczeni bywa mniejsze, lub po prostu inne, niż w przypadku bezrobotnych Polaków. A nawet jeśli kompetencje Czeczenów są wyższe i adekwatne do polskich realiów, to i tak pozostaje bariera kompetencji językowych i kulturowych. Polscy pracodawcy, z którymi rozmawiałam, woleli oferować pracę Polakom, szczególnie tam, gdzie i tak panuje wysokie bezrobocie.

Poszukiwanie pracy w regionach cechujących się wysokim bezrobociem

Pomagając znaleźć pracę Hasanowi, 35-letniemu kierowcy ciężarówek z Czeczenii, przeglądałam różne oferty pracy. W popularnym, lokalnym portalu znalazłam ogłoszenie polskiego kierowcy, gotowego podjąć pracę nieformalną („nawet bez umowy”). Osoba ta deklarowała posiadanie kategorii prawa jazdy C i E, bogate doświadczenie zawodowe i aktualne badania lekarskie. Hassan nie miał aktualnych badań i do tej pory nie podejmował w Polsce pracy w zawodzie. Pracodawcy, z którymi rozmawiałam, nie byli zainteresowani zatrudnieniem Czeczenów, posiadających niższe kwalifikacje niż Polacy. Niektóre osoby przejawiały postawy negatywne wobec Czeczenów. Obserwacje te zdają się potwierdzać liczne analizy stosunku Polaków do cudzoziemców³⁶. Negatywne postawy wobec Czeczenów, przejawiające się w obszarze rynku pracy można łączyć z poczuciem solidarności grupowej i silnej identyfikacji z regionem czy miastem, w którym się mieszka („wolimy swoich, niż obcych”, „nasi muszą najpierw pracę dostać”).

Pracownicy socjalni pomagający Czeczenom często jako barierę w znalezieniu zatrudnienia wskazywali brak zainteresowania podjęciem pracy: „Oni [Czeczeni] w ogóle

³⁶ Por. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2009; G. Firlit-Fesnak, *Cudzoziemcy poszukujący ochrony w Polsce. Analiza danych zastanych*, Warszawa 2005; tenże, *W poszukiwaniu bezpiecznej przystani. Cudzoziemcy z Czeczenii w Polsce*, Warszawa 2008.

nie są aktywni, niektórym osobom pokazuje się po kilka ofert, które by pasowały, a oni żadnej nie chcą”. Wśród Czechenów, których poznałam, istotnie były osoby, które odpowiadają charakterystykom pracowników socjalnych, jednak czasem postawa taka może wynikać z ciężkich doświadczeń biograficznych, a niekoniecznie z „lenistwa”.

Praca a doświadczenia biograficzne

W trakcie badań poznałam 20-letniego Abdula, któremu doradca zawodowy znalazł ofertę pracy zgodną z kompetencjami i wykształceniem. Abdul nie zgłosił się jednak do pracy w określonym terminie. Wzbudziło to dużą frustrację doradcy. Abdul był deportowany do Polski z Belgii, gdzie ukończył szkołę średnią i rozpoczął studia. Jego matka, siostry i kuzyni zostali w Belgii. W Polsce Abdul całe dni spędzał w mieszkaniu kolegów, opłacanym przez matkę, leżał na łóżku, z nikim nie chciał rozmawiać. Namówiony przez kolegów udał się do doradcy zawodowego, jednak w swoim zachowaniu sprawiał wrażenie osoby zrezygnowanej i przejawiającej symptomy depresji. Poznałam kilka osób, będących w podobnej do Abdula sytuacji. Najczęściej dramatyczne doświadczenia wyniesione z Czeczenii sprawiały, że osobom tym ciężko było podejmować, wymagający ogromnej aktywności, wysiłek poszukiwania pracy. Biograficzne doświadczenia wojenne czasem na tyle głęboko odbiły się na życiu moich rozmówców, że popadali oni w różne nałogi, narkomanię lub alkoholizm.

W podobnej sytuacji znajdował się 38-letni Iljas, który stracił żonę na wojnie. Ponieważ był partyzantem, a w czasach reżimu Ahmeda Kadyrowa w Czeczenii nie tylko jemu, ale i pozostałym członkom jego rodziny groziła śmierć lub prześladowania, wraz z bratem opuścił Czeczenię. W Polsce pieniądze, które otrzymywał z pomocy społecznej i od członków społeczności, wydawał na różne środki odurzające. Za prowadzenie pojazdu pod wpływem działania środków odurzających trafił na dwa miesiące do aresztu. Iliasa poznałam w Ośrodku Pomocy Społecznej, gdzie regularnie wdawał się w konflikty z urzędniczkami. Krzyczał na nie i denerwował się.

Sposób życia

Najuboższe rodziny czeczeńskie, które miałam okazję poznać, przyjmują sposób życia charakterystyczny dla ubogich Polaków. Tarkowska, badając sytuację ubogich polskich rodzin zauważyła, że: „Dary i pożyczki stanowią dla wielu z tych rodzin sposób na przetrwanie, są niezbędnym źródłem utrzymania. Codzienne wysiłki zmierzające do tego, by pożyczyć albo otrzymać pieniądze, lub środki niezbędne do życia, wpływają na kondycję psychiczną, społeczną i etyczną biednych ludzi”³⁷.

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku ubogich czeczeńskich rodzin. Przyjmowanie i poszukiwanie różnego typu form wsparcia („darów”) kształtuje codzienność moich rozmówców.

³⁷ E. Tarkowska, *Zrozumieć biednego...*, s. 173.

Większość rodzin czeczeńskich, które poznałam, poszukiwała wsparcia w kilku źródłach. Po pierwsze, mogli liczyć na pomoc rodziny – żyjącej w Polsce, w Czeczenii lub w Europie Zachodniej. Po drugie, korzystali ze wsparcia społeczności czeczeńskiej – sąsiadów bliższych i dalszych, innych znajomych Czeczenów żyjących w ich mieście. Po trzecie wreszcie, korzystali ze wsparcia instytucjonalnego udzielanego przez Ośrodki Pomocy Społecznej, Caritas i inne organizacje pozarządowe³⁸.

Tarkowska analizując style życia ubogich polskich rodzin, opisuje mechanizm **przyjmowania i poszukiwania darów przez ubogich Polaków**. Codziennosc najuboższych rodzin czeczeńskich przypomina styl życia najuboższych Polaków. „Typowa, powtarzająca się w wielu przypadkach droga wiedzie od zasiłku dla bezrobotnych, stałego lub doraźnego zasiłku z pomocy społecznej (dar), ponieważ pieniędzy tych nie wystarcza nawet na zaspokojenie podstawowych potrzeb, ludzie zaciągają różnego typu pożyczki (dług), gdy i to źródło jest niewystarczające, poszukuje się pomocy w rodzinie, u sąsiadów lub/i w instytucjach takich jak Kościół lub szkoła (znowu dar); wszystko po to, by wreszcie doczekać się stałego zasiłku z pomocy społecznej i oddać dług. Cały mechanizm cyklicznie się powtarza”³⁹.

Wydaje się, że jest to trwały i ponadkulturowy element ubóstwa. Czeczeńska solidarność grupowa sprawia, że w sieciach społecznych moich rozmówców ciągle krążą pieniądze. Pożycza się od krewnych, bliskich, znajomych. Ten, kto aktualnie ma jakieś środki do dyspozycji (czy to z własnej pracy, czy z pomocy rodziny z poza Polski, czy wreszcie z polskiej pomocy społecznej), pożycza innym, by z kolei zwrócić się do nich w czasie, gdy sam znajdzie się w potrzebie. Rodziny w ojczyźnie lub w Europie Zachodniej wspierają finansowo tych, którzy żyją w Polsce. W najtrudniejszych życiowych sytuacjach solidarność grupowa determinuje przetrwanie Czeczenów. Dzięki wsparciu społeczności zyskują także informacje na temat źródeł wsparcia instytucjonalnego w Polsce. Świadczą sobie wzajemnie pomoc informacyjną, finansową i rzeczową. W sytuacjach, takich jak nagła utrata mieszkania, zdarza się, że jedna rodzina czeczeńska, może przyjąć inną do siebie.

Wsparcie „mieszkaniowe”

Kiedy Larisa, wdowa samotnie wychowująca trójkę dzieci, musiała (z powodu braku środków do życia), po zakończeniu pomocy integracyjnej, opuścić wynajmowane mieszkanie, wprowadziła się do dwupokojowego mieszkania swojego kuzyna, Muslima i jego trzyosobowej rodziny. Wielokrotnie obserwowałam sytuacje, w których osoby, które aktualnie mają pracę wspierały finansowo tych, którzy jej nie posiadali.

Codziennosc ubogich Polaków kształtuje pożyczanie pieniędzy⁴⁰. Takie obserwacje potwierdzają dane ilościowe, wskazujące na to, że wśród osób najuboższych znajduje się

³⁸ Przypominam, że mam tu na myśli osoby, które nie są już beneficjentami rocznych programów integracyjnych (IPI).

³⁹ E. Tarkowska, *Zrozumieć biednego...*, s. 173–175.

⁴⁰ *Tamże*.

najwyższy (17%) w porównaniu do innych kategorii społeczeństwa polskiego odsetek zadłużonych wobec instytucji i osób⁴¹. Badania życia ubogich Polaków wskazują na to, że w ich odczuciach „pożyczka od bliskich jest bezpieczna, nie pociąga za sobą wielu przykrych konsekwencji psychologicznych i społecznych, a w przypadku niespłacenia – prawnych. Chroni przed plotką, zwalnia z przykrego napięcia związanego z uzależnieniem się od obcych. Dobrze też świadczy o więziach rodzinnych”⁴².

W kulturze czeczeńskiej więzi rodzinne zdają się być, także w opiniach moich rozmówców, znacznie silniejsze niż w kulturze polskiej. Chociaż w Polsce rodziny czeczeńskie są sfragmentaryzowane, jednak bardzo silne więzi utrzymują się w przestrzeni ponadnarodowej i pozwalają przetrwać moim rozmówcom. Pomoc finansowa, a tym bardziej rzeczowa w obrębie rodziny nie budzi frustracji i jest czymś naturalnym dla moich rozmówców.

Wsparcie rodzin czeczeńskich

Zelina, mieszkająca w Polsce z mężem i dwójką małych dzieci, tak opowiada o wsparciu ze strony rodziny mieszkającej w Polsce: *„Brat mojego męża jest bardzo dobry człowiek, zawsze mi pomaga, we wszystkim co ja potrzebuję, no zawsze, jest. Że nie mamy za rachunek płacić on ze swojej kieszeni płaci i potem ja mu potem oddaje; on jest taki bardzo dobry człowiek i on wie, co się u mnie dzieje w pokoju a co nie dzieje się. On widział jak mój pokój wyglądał, to on tak dużo nagadał właścicielowi, mówi: co ten sprzęt nie działa i remont trzeba zrobić, i kto to w końcu zrobił? My to zrobili”*.

Poza wsparciem rodzin i znajomych, większość moich rozmówców poszukiwało wsparcia instytucjonalnego. Wśród pracowników socjalnych prowadzących programy integracyjne spotkałam się z opinią, że właściwie wszyscy Czeczeni, po skończeniu programów integracyjnych, kierują się po dalszą pomoc do ośrodków pomocy społecznej. Z ośrodków pomocy społecznej dostają zasiłki rodzinne, zasiłki mieszkaniowe, bony lub zasiłki na żywność. Z instytucji typu Caritas otrzymują ryż i makaron, czasem ubrania dla dorosłych członków rodzin i dzieci. Poszukiwanie tego typu wsparcia wymaga, po pierwsze posiadania wiedzy na temat tego, skąd pomoc można otrzymać i po drugie – silnej determinacji, aby je pozyskać. Informacje o tym, gdzie i jak można otrzymać pomoc Czeczeni otrzymują głównie dzięki członkom swojej społeczności. Ponieważ jednak zwracanie się o pomoc do różnego typu instytucji, w odczuciu moich rozmówców wymaga przyjmowania postawy proszącej, najczęściej zadania te przejmują kobiety.

Tarkowska (2007:5) opisując „polską biedę”⁴³, zwraca uwagę na zjawisko „feminizacji ubóstwa”⁴⁴, którego jednym z aspektów jest, zidentyfikowany wcześniej przez Lister, proces stawania się przez kobiety „menedżerami ubóstwa”⁴⁴. Kobiety zarządzają rodzin-

⁴¹ H. Domański, *dz. cyt.*, s. 21.

⁴² E. Tarkowska, *Zrozumieć biednego...*, s. 179.

⁴³ Tenże, *Oblicza polskiej biedy...*, s. 5.

⁴⁴ R. Lister, *dz. cyt.*, s. 46.

ną biedą: „na mikro-poziomie rodziny i gospodarstwa domowego – bieda oznacza dla kobiet dodatkowe obowiązki, więcej odpowiedzialności i mniej czasu; kobiety są rodzinnymi „menedżerami ubóstwa”⁴⁵. Dysponując ograniczonymi środkami do życia, głównie kobiety organizują codzienność swoich rodzin w taki sposób, aby móc przygotować codzienne posiłki oraz zadbać o podstawowe produkty dla dzieci (np. ubrania). Schemat ten w pełni oddaje relacje w ubogich rodzinach czeczeńskich. Czeczeni reprodukujący w Polsce tradycyjny model rodziny pozostawiają przestrzeń domową kobietom. Jednak w sytuacji, w której mężczyźni nie są w stanie, czy nie mają możliwości zapewnienia bezpieczeństwa finansowego swoim rodzinom, kobiety biorą ten dodatkowy trud, nie rezygnując jednocześnie z codziennych obowiązków domowych. Warto przypomnieć, że w wielu czeczeńskich rodzinach taki model relacji pojawił się już w trakcie wojny. W Polsce najczęściej kobiety czeczeńskie zwracają się po pomoc instytucjonalną. Dla niektórych z nich kontakty z administracją stają się szansą na znalezienie stałego zatrudnienia.

Dary otrzymywane od różnych instytucji kształtują codzienność moich rozmówców, w tym ich nawyki żywieniowe i sposób ubierania się. Przykładowo, rodzina czeczeńska, której nie stać na ubrania dla siebie, może otrzymać pewne niezbędne elementy odzieży od organizacji pozarządowych pomagających ludziom ubogim. Podobnie sytuacja wygląda ze sposobem odżywiania. Niektórym Czeczenom udaje się uzyskać od instytucji świadczących pomoc społeczną bony na zakup żywności lub konkretne produkty, np. ryż, cukier, makarony. Zarówno ubiór, jak i sposób odżywiania się, jest zatem definiowany przez polskie instytucje pomocowe. Najczęściej jednak, obok określanych instytucjonalnie form pomocy, funkcjonują te, które definiowane są przez kulturę czeczeńską. Osoby przyjeżdżające z Czeczenii lub odwiedzające ojczyznę (często nieoficjalnie) zawsze przywożą swoim krewnym w Polsce produkty czeczeńskie lub rosyjskie. Zdarza się, że dary od rodzin z diaspory też są czeczeńskie, ponieważ w Europie Zachodniej, ze względu na obecność „rynku etnicznego”, łatwiej o dostęp do etnicznych produktów. Można zatem powiedzieć, że w przestrzeni darów kształtujących codzienność ubogich Czeczenów toczy się ciągła walka o zachowanie własnej odrębności kulturowej.

Czeczeni „roszczeniowi”?

Badania opisywane i analizowane w niniejszej pracy, a także inne studia dotyczące problematyki uchodźców wskazują na to, że pracownicy instytucji publicznych, którzy mają kontakty z uchodźcami, Czeczenów postrzegają jako osoby „roszczeniowe”. Opinie takie można spotkać w szczególności wśród pracowników urzędów pracy.

„Roszczeniowość” w oczach pracowników instytucji publicznych

„Oni [Czeczeni] nie są w ogóle aktywni, niektórym osobom pokazuje się po kilka ofert, które by pasowały, a oni żadnej nie chcą. Tylko oczekiwania mają wygórowane” [doradca zawodowy w organizacji pozarządowej].

⁴⁵ E. Tarkowska, *Oblicza polskiej biedy...*, s. 5.

„Zachowują się roszczeniowo, są niegrzeczni – nie chcą korzystać z możliwości, jakie oferuje im powiatowy urząd pracy” [doradca zawodowy w PUP⁴⁶].

„Respondenci wskazywali na roszczeniową postawę wielu klientów cudzoziemskich. Zgodnie z licznymi wypowiedziami pracowników PUP, większość cudzoziemców poszukujących w Polsce ochrony (bez względu na posiadany status formalno-prawny) trafiających do urzędu pracy, usługi urzędu traktuje instrumentalnie, oczekując jedynie sprawnego i szybkiego wypełnienia podstawowych, wymaganych prawem formalności, a często nawet próbując ominąć niekorzystne (w ich mniemaniu) i kłopotliwe przepisy”⁴⁷.

„Roszczeniowość”, w opiniach urzędników i pracowników organizacji pozarządowych, których klientami są Czecczeni, przejawia się po pierwsze w braku aktywności i zaangażowania w poszukiwaniach pracy oraz negatywnym reagowaniu na proponowane zatrudnienie, a po drugie – w oczekiwaniu sprawnego i korzystnego dla siebie załatwienia sprawy. Rozmawiając z Czecczeniami wielokrotnie słyszałam różnego typu oczekiwania formułowane pod adresem państwa polskiego, polskiej administracji, działania pomocy społecznej. Wiele osób liczyło na otrzymanie mieszkań socjalnych, narzekało na niskie zasiłki z pomocy społecznej, jednak przede wszystkim, na brak pracy, która „rozwiązałaby wszystkie ich problemy”. Największe „roszczenia” Czecczeni wysuwali zatem pod adresem rynku pracy. „Dajcie nam pracę albo pozwólcie wyjechać” – to najczęściej pojawiające się „roszczenie” moich Czecczeńskich rozmówców.

Na problem „roszczeniowości” imigrantów zwraca uwagę wielu badaczy⁴⁸. Spencer i Cooper piszą o zagrożeniu roszczeniowością i biernością wśród imigrantów, na skutek rozbudowanego systemu pomocy społecznej⁴⁹. Z kolei Łodziński i Grzymała-Kazłowska zauważają: „Integracja poprzez hojne włączanie imigrantów w system świadczeń społecznych może okazywać się działaniem przeciwnym, prowadzącym do ich roszczeniowości, uzależnienia od pomocy i przejawiania braku aktywności zawodowej. Wzmagać to może w społeczeństwie gospodarzy postrzeganie imigrantów, jako konkurentów o ograniczone zasoby”⁵⁰.

Warto dodać, że roszczeniowość, to jedna z bardzo częstych charakterystyk przypisywanym ludziom ubogim, korzystającym z systemu pomocy społecznej. Z badań Zabielskiej na temat postrzegania beneficjentów pomocy społecznej przez pracowników samorządowych wynika, że „ponad 94% badanych jest zdania, że otrzymywanie pomocy może skutkować wytworzeniem się u podopiecznych postawy roszczeniowej, przy czym jedynie 5% badanych jest odmiennego zdania. Postawy roszczeniowe mogą

⁴⁶ G. Firlit-Fesnak, L. Łotocki, *Czym chata bogata. Pomoc dla cudzoziemców poszukujących ochrony w Polsce w świetle badań społeczności i instytucji lokalnych*, Warszawa 2008, s. 105.

⁴⁷ *Tamże*, s. 109.

⁴⁸ Zob. np. S. Spencer, B. Cooper, *Social Integration of Migrants in Europe. A Review of the European Literature 2000–2006*, Oxford 2006; P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, ... 2010.

⁴⁹ S. Spencer, B. Cooper, *dz. cyt.*, passim.

⁵⁰ A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *dz. cyt.*, s. 247.

pojawiać się w sytuacji, gdy podopieczny jest wyręczany, a nie motywowany⁵¹. Jeżeli oczekiwania, które pod adresem państwa polskiego formułowali moi rozmówcy utożsamie z roszczeniowością identyfikowaną przez urzędników, powstaje pytanie o źródło owych zachowań?

Należy pamiętać, że przyjazd wielu Czeczenów do Polski wiąże się z sytuacją polityczną panującą w ich ojczyźnie. Wiele osób ma za sobą doświadczenia wojny, śmierci bliskich, prześladowań na tle politycznym. Przyjeżdżający do Polski liczą na to, że ich życie wreszcie się zmieni. Słyszą, często „przekolorowane” opowieści swoich bliskich, mieszkających w Europie Zachodniej. Próbując się tam przedostać, tranzytem przez Polskę, nagle okazuje się, że muszą tu pozostać. Wówczas dochodzi do gwałtownego zderzenia wygórowanych oczekiwań ukierunkowanych na poprawę jakości życia i realiów, w których się znajdują. Dodatkowo, Czeczeni porównują swoją sytuację z życiem rodzin w Europie Zachodniej i tym, co oferują tamtejsze systemy socjalne. Wreszcie trzeba pamiętać o często dwuletnich „treningach”, które uchodźcy przechodzą najpierw w ośrodku, gdzie uchodźcy nie mogą samodzielnie zaspokajać żadnych swoich potrzeb (wszystko, łącznie z jedzeniem jest im podawane), a potem programach integracyjnych, gdzie w praktyce nie dostają nic poza środkami finansowymi. Wreszcie, poznając system polityczny w Polsce, Czeczeni powoli uczą się praw i obowiązków, które posiadają. Niestety, kiedy zaczynają domagać się przestrzegania przysługujących im praw, są oskarżani o roszczeniowość.

Prawa Czeczenów

Muslim, jeden z moich rozmówców, włożył wiele wysiłku w poznanie polskiego systemu prawnego, praw i obowiązków, które posiada. Kiedy idąc ulicą został bezpodstawnie, w swoim odczuciu, zatrzymany przez patrol policji usłyszał: „*Ja mam prawo, a ty tu nie masz żadnych praw w Polsce. Jedź do Czeczenii, tam będziesz dyktować swoje prawa*”.

System edukacji

Jedynym z fundamentalnych czynników, który może, jeśli nie rodziców, to ich dzieci wydobyć z biedy, jest system edukacji. Niestety, w takim samym stopniu, jak edukacja może pomóc wyjść z biedy kolejnym pokoleniom Czeczenów żyjącym w Polsce, jej brak może w nieodwracalny sposób pogłębić różnice dzielące dzieci polskie i czeczeńskie, a ostatecznie, doprowadzić do reprodukcji biedy.

Czeczeńskie dzieci i młodzież mają z jednej strony utrudniony dostęp do polskiego systemu edukacji, z drugiej zaś, o ile zaczną w nim funkcjonować, napotykają na szereg trudności. Pomimo tego, że polskie prawo nakłada obowiązek szkolny na wszystkie dzieci (niezależnie od ich statusu prawnego) przebywające na terytorium RP do osiemnastego roku życia (art. 15 Ustawy o systemie oświaty), jednak praktyka realizacji tych zapisów

⁵¹ J. M. Zabielska, *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*, Lublin 2007, s. 64.

w przypadku dzieci czeczeńskich długo wyglądała i po części nadal wygląda inaczej. Przede wszystkim praktyka zapisywania dzieci do szkoły i ich pierwsze miesiące w placówkach zależnie od inwencji dyrektorów szkół lub kuratorów. Szkoły w całej Polsce stosują różne mechanizmy postępowania z takimi dziećmi lub nie stosują ich wcale.

Czeczeńskie dzieci, a szczególnie te, z najuboższych czeczeńskich rodzin znajdują się w szczególnej sytuacji w polskich szkołach⁵². Ich nauka jest utrudniona nie tylko ze względu na barierę językową, którą muszą pokonać, ale różnice w doświadczeniach edukacyjnych, które mają za sobą. Niektóre dzieci czeczeńskie mają doświadczenia nauki w czeczeńskich szkołach, które poza oczywistą różnicą wykładanego języka, posiadają inne programy nauczania. Z kolei dzieci uchodźców czeczeńskich, którzy coraz częściej trafiają do Polski na skutek deportacji z Europy Zachodniej, mają za sobą doświadczenia z tamtejszych systemów edukacji. Zdarza się, że jedno dziecko funkcjonowało w ramach kilku różnych systemów edukacyjnych (w różnych krajach). Dzieci, które mają za sobą traumatyczne doświadczenia wyniesione z ojczyzny, które wielokrotnie zmieniały środowisko towarzyskie i kulturowe, w jakim funkcjonowały, często stawiają czoła różnym problemom psychologicznym. Problemy te determinują ich zdolność do uczenia się nowych treści i nawiązywania kontaktów z polskimi rówieśnikami. Z kolei polskie dzieci, o ile nie zdobędą w szkołach wiedzy na temat różnych kultur (a najczęściej wiedzy takiej nie otrzymują), odtwarzają w stosunku do dzieci czeczeńskich negatywne postawy swoich rodziców wobec „obcych”.

Wreszcie, najuboższe rodziny czeczeńskie, w związku z ciężką sytuacją materialną, w której się znajdują, nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom warunków do nauki porównywalnych z tymi, jakie mają polskie dzieci. W rodzinach mieszkających w tak ciężkich, jak opisywane wcześniej, warunkach dzieci nie mają ani fizycznej przestrzeni do nauki, ani atmosfery, w której mogłyby spokojnie zająć się odrabianiem lekcji. Nie mają przyborów i podręczników do nauki. Rodzice, których aktywność koncentruje się na poszukiwaniu pracy i zaspokojeniu podstawowych potrzeb dzieci, często nie są w stanie poświęcać im takiej uwagi, jak robią to polscy opiekunowie. Wreszcie, nauczyciele, którzy mają kontakt z takimi dziećmi, często nie zdają sobie sprawy z problemów, z którymi się one i ich rodzice borykają. Brakuje im także kompetencji kulturowych umożliwiających komunikację z takimi dziećmi. Wszystko to sprawia, że uczniowie czeczeńscy, od samego początku znajdują się na pozycji dużo gorszej od nawet najuboższych polskich dzieci.

Edukacja, która od początku przebiega z pozycji gorszej od dzieci polskich, determinuje szanse na rynku pracy, które mogą mieć w przyszłości dzieci czeczeńskie. To właśnie jakość edukacji może okazać się kluczowym czynnikiem determinującym ryzyko dziedziczenia biedy wśród uchodźców czeczeńskich. Dzieci, które przejdą przez sys-

⁵² Informacje na temat sytuacji dzieci czeczeńskich w polskich szkołach opieram na niepublikowanych badaniach prowadzonych przez czeczeńskie mentorki kulturowe: Satsię Khumaidową i Larisę Suleymanową, opisanych w ich pracy dyplomowej kończącej studia dla Mentorów Kulturowych, realizowane na Uniwersytecie Jagiellońskim.

tem edukacji podstawowej, czy średniej nie nabywając kompetencji porównywalnych do ich polskich rówieśników, będą zagrożone brakiem pracy i ostatecznie reprodukcją biedy, w której pogrążeni są ich rodzice.

Skąd się bierze „adaptacja do biedy”?

Badacze, zajmujący się problematyką ubóstwa, szukają jego źródeł albo w samych ludziach, którzy doświadczają biedy (tzw. indywidualne przyczyny ubóstwa), albo w społeczeństwie (tzw. strukturalne przyczyny ubóstwa)⁵³. W ramach indywidualnych (odnoszących się do jednostki, jej postaw, zachowań) interpretacji biedy, ludzi ubogich traktuje się jako tych, którzy są odpowiedzialni za sytuację, w której się znaleźli⁵⁴. Strukturalne ujęcia biedy, traktują ją jako jeden z elementów struktury społecznej, którą człowiek ubogi jest zdeterminowany⁵⁵, a zatem to nie ludzie są odpowiedzialni za sytuację, w której się znajdują, ale społeczeństwo, które ich w tej sytuacji stawia.

Wydaje się, że bieda jest zjawiskiem złożonym i ma swe źródła zarówno w warunkach strukturalnych, jak i indywidualnych. Badacze migracji (Portes i Zhou), analizując przyczyny ubóstwa imigrantów w USA, wskazywali zarówno na przyczyny strukturalne, takie jak trudności z dostępem do rynku pracy i systemu edukacji, czy negatywne reakcje społeczności przyjmujących, jak i indywidualne, tzn. niski kapitał społeczny. Ubóstwo wśród rodzin czeczeńskich w Polsce niewątpliwie wiąże się z sytuacją na rynku pracy i edukacji, jak również z nastawieniem społeczności lokalnych, ale nie tylko. Także polityka integracyjna prowadzona przez państwo polskie oraz działanie pomocy społecznej wpływa na ich sytuację. Wreszcie, ważny jest nie tylko kapitał społeczny uchodźców, ale i kulturowy i ekonomiczny, a także ich doświadczenia biograficzne.

Polityka integracyjna, pomoc społeczna

Proces przystosowania się migrantów, a w szczególności uchodźców, do życia w społeczeństwie przyjmującym odbywa się w kontekście różnego typu polityk, w tym integracyjnej, a także działania pomocy społecznej. Oddziaływanie to rozpoczyna się już z chwilą opuszczenia Czeczenii, a nawet jeszcze w ojczyźnie, w momencie, kiedy zapada decyzja o migracji. W Polsce ci, którzy mają najwięcej szczęścia na długiej i trudnej legalizacyjnej drodze, mogą wreszcie otrzymać tzw. pomoc integracyjną. Nie będę jej w tym miejscu ani szczegółowo opisywać, ani poddawać wnikliwej ocenie, analizy takie były już prowadzone⁵⁶. Wskażę jedynie na pewne mechanizmy generujące największe

⁵³ R. Lister, *dz. cyt.*, s. 25–52.

⁵⁴ Por. O. Lewis, *The Culture of Poverty*, w: G. Gmelch, W. Zenner (red.), *Urban Life*, ... 1959; D. Matza, *The Disreputably Poor*, w: R. Bendix, S. M. Lipsett, *Class, Status, and Power*, Londyn 1996; Ch. Murray, *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*, Nowy Jork 1984.

⁵⁵ Ch. Jencks, *Rethinking Social Policy, Race, Poverty, and the Underclass*, Cambridge 1992, *passim*.

⁵⁶ W latach 2006–2008 Stowarzyszenie interwencji Prawnej prowadziło badania na temat skuteczności prowadzonych obecnie w Polsce Indywidualnych Programów Integracji dla uchodźców (IPI). Efektem badań była obszerna publikacja i rekomendacje dotyczące koniecznych zmian

problemy. Polityka integracyjna ma często „papierowy” charakter. Jakkolwiek na poziomie samych zapisów prawnych indywidualne programy integracyjne (IPI) zdają się oferować szeroką gamę pomocy. W rzeczywistości jest ona za krótka (trwa jeden rok), a za większością oferowanych w jej ramach usług nie idą żadne konkretne wytyczne na temat tego, jak należałoby konkretne zapisy prawa realizować. Przez długi czas urzędnicy nieposiadający kompetencji międzykulturowych i doświadczenia w integrowaniu cudzoziemców, mieli np. organizować lekcje języka polskiego, wspomagać, monitorować i oceniać integrację. Tylko jak? W wielu przypadkach urzędnicy z różnych jednostek samorządu terytorialnego kontaktowali się telefonicznie z innymi urzędami, które ich zdaniem programy prowadziły dłużej, pytając jak w praktyce realizowane są poszczególne zapisy. Mimo najlepszych intencji, urzędnicy prowadzący IPI, mieli je realizować nie wiedząc jak, nie dostając należytego wsparcia kadrowego, ani odpowiedniego wynagrodzenia. Łatwo więc przewidzieć skutki działania programów integracyjnych. W praktyce jedyny rzeczywiście dostarczany do uchodźców element polityki integracyjnej, to środki finansowe pozwalające im utrzymać się w Polsce przez rok czasu. Po okresie przebywania w ośrodku, w którym uchodźcy nie mogą kontrolować nawet tak intymnych obszarów swojego życia jak przyjmowanie pokarmów (w ośrodkach działają zorganizowane kuchnie) przychodził czas otrzymywania środków na życie, którym w zasadzie nie towarzyszy nic więcej. Nawet obowiązkowe lekcje języka polskiego okazują się funkcjonować dobrze jedynie na papierze.

Czym zatem owocuje pobyt w ośrodku i działanie programów integracyjnych? Często ich skutkiem jest wykształcenie u uchodźców syndromu „wyuczonej bezradności”. Osoby bardzo przedsiębiorcze i odporne na działanie systemu mogą sobie jakoś radzić, ale ów system „łamię ludzi”, którzy często noszą w sobie traumatyczne doświadczenia. W sytuacji, gdy polityka państwa pozostawia wiele do życzenia, funkcje integracyjne przejmują rozmaite organizacje pozarządowe. Ich atuty to pomaganie tam, gdzie powinno to robić państwo, czy angażowanie samych uchodźców w pomaganie (w rolach konsultantów czy mentorów kulturowych). Organizacje pozarządowe korzystając z finansowania oferowanego przez państwo polskie czy Unię Europejską, z jednej strony mogą otrzymywać wynagrodzenie za swoją pracę i środki na działanie, z drugiej jednak – przez ten fakt – ograniczane są w krytyce istniejącego systemu. Innymi słowy, nawet jeśli uznać, że sposób przyjmowania i chronienia uchodźców w Europie jest fundamentalnie zły, czy moralnie naganny, będąc finansowanym przez ten system ciężko podejmować działania, które pozwolą go zmienić. Można jedynie aspirować do zmian kosmetycznych. Finansowanie ze strony owego systemu pociąga za sobą konkretne oczekiwania. Czy zawsze adekwatne? Nawet jeśli nie, organizacje pozarządowe zaczynają dopasowywać problemy społeczne, z którymi walczą, do potrzeb definiowanych przez system. Częstym dylematem, przed którym stoją organizacje pozarządowe, jest możliwość udzielenia pomocy konkretnej osobie, konkretnemu uchodźcy (pomoc tę można udzielić na przykład dzięki

w IPI. Zob.: J. Frelak, W. Klaus, J. Wiśniewski, *Przystanek Polska. Analiza programów integracyjnych dla cudzoziemców w Polsce*, Warszawa 2007.

finansowaniu przez system państwowy czy UE), jednak znika tym samym przestrzeń na kwestionowanie działania całego systemu przyjmowania i „goszczenia” uchodźców w Polsce. Pomoc integracyjna, czy to oferowana przez system państwowy, czy przez organizacje pozarządowe, często prowadzi do tego, że uchodźcy wyczerpując jej ofertę trafiają do kolejnego sektora – pomocy społecznej. Ta może umożliwić przetrwanie biologiczne, ale niewiele ponad to. Skrzyżowana z innymi czynnikami, takimi jak np. niski kapitał kulturowy i ekonomiczny uchodźców, niską chłonnością rynku pracy i negatywnymi reakcjami rdzennych Polaków – może prowadzić do utrwalania się biedy wśród uchodźców.

Niechęć Polaków do Czeczenów

Wchodzeniu w struktury najuboższych segmentów społeczeństwa polskiego sprzyja niechęć Polaków, a w szczególności polskich pracodawców i osób wynajmujących mieszkania, wobec Czeczenów.

Niechęć do Czeczenów

„Przykry też jest fakt, że Czeczeńców nie wpuszczają do mieszkań [nie wynajmują im mieszkania]. To jest strasznie przykre. Miałem jednego znajomego, który wyjechał i nie zapłacił za mieszkanie. O nim mówiła cała Łomża. Wiem jak to było naprawdę, on nie był winny. Ale nie mogę tego wytłumaczyć każdemu, nie mam na to ani czasu, ani siły. (...) Są tutaj Czeczeńcy, którzy 1000 zł płacą za mieszkanie, na przykład Jaha, oni płacą całą kasę, którą dostają z MOPS-u i to im jeszcze brakuje. A przecież trzeba jeszcze coś jeść i w dodatku pracy nie ma. Gdyby była praca, nikomu byśmy tutaj nie przeszkadzali, nikt by nas tutaj nawet nie widział. Młodzież również miałaby czym się zająć, zamiast lazić po ulicach”.

Doświadczenia moich rozmówców oraz organizacji pozarządowych pomagających uchodźcom wskazują na to, że Polacy z reguły są niechętni do wynajmowania mieszkań i oferowania pracy Czeczenom, a uzyskanie meldunku jest niemal niemożliwe⁵⁷.

Niechęci Polaków do Czeczenów

Pracując w organizacji pozarządowej prowadzącej punkt informacyjny dla uchodźców, miałam okazję wielokrotnie doświadczyć niechęci Polaków do Czeczenów przejawiającej się na rynku pracy i w systemie mieszkalnictwa. Poszukując lokali dla Czeczenów codziennie wykonywałam kilkadziesiąt telefonów do osób oferujących wynajem mieszkania. Do momentu, kiedy informowałam wynajmującego, iż mieszkania poszukuje rodzina pochodząca z Czeczenii, rozmowy przebiegały w miłej

⁵⁷ Zob.: A. Weinar, *Tak daleko stąd...*; W. Klaus, A. Chrzanowska, *Integracja i pomoc społeczna wobec uchodźców w Polsce*, Warszawa 2007; S. Łodziński, M. Ząbek, *Uchodźcy w Polsce...*; W. Klaus, K. Wencel, *Dyskryminacja cudzoziemców...*

atmosferze. Po udzieleniu informacji o pochodzeniu rodziny, spotykałam się z obelgami formułowanymi pod adresem Czechenów. Wypowiedzi legitymizujące negatywny stosunek do Czechenów, podobnie jak oskarżenie o kradzieże i łamanie prawa na ogół odnosiły się do doświadczeń bliżej nieokreślonych „znajomych”. Żadna z osób, u których próbowałam wynająć mieszkanie dla czecheńskiej rodziny, nie miała własnych negatywnych doświadczeń z Czechenami. Sytuacje łamania prawa przez osoby narodowości czecheńskiej w Polsce zdarzają się, ale nie są częstsze, niż w przypadku obywateli polskich⁵⁸. Na podstawie obserwacji i rozmów z Polakami pracującymi z Czechenami można przypuszczać, że niechęć do wynajmowania mieszkań Czechenom wynika z kilku powodów. Po pierwsze, z mylenia Czechenów z Romami, po drugie, z przekonania, jakoby Czecheni zabierali środki przeznaczone dla ubogich Polaków, po trzecie, z lęku, który wywołują czecheńscy mężczyźni poruszający się po ulicach w grupach i po czwarte, ze zgeneralizowanych obaw przed wynajmowaniem lokali rodzinom, które później może być ciężko eksmitować.

Moi czecheńscy rozmówcy wielokrotnie podkreślali, że są myleni z Romami. Jednocześnie szybko orientowali się, co oznacza bycie porównywanym do przedstawicieli tej społeczności. Prowadzi do przywołania negatywnych skojarzeń na temat Romów i w efekcie tego traktowania Czechenów jak Romów.

„Proszący Romowie”

Amina, która od kilku lat w Polsce nie może znaleźć formalnego zatrudnienia, swoje problemy uzasadnia przenoszeniem negatywnym stereotypów z Romów na Czechenów. *„Chciałabym mieć taką pracę, gdzie traktowałiby mnie jak normalnego człowieka, bez pogardy, nie sądziliby, że jestem cyganką, że mogę w każdej chwili coś ukraść, skłamać. Nigdy w życiu nic nie skradnę, ani nie skłamię, zawsze mówię nawet gorzką prawdę. Gdybym miała taką pracę to dopiero mogłabym powiedzieć, że zrobiłam jakiś krok [coś osiągnęłam]. To, że chodzę i proszę, rzeczywiście jak cyganka, nie oznacza, że ten krok zrobiłam. W dodatku czasem Polacy mogą powiedzieć dużo nieprzyjemnych rzeczy. Nie mówię o wszystkich [Polakach]. Niektórzy z nich robią dla nas tyle dobra, ile nawet krewni nie zrobiliby. Ale mówię o urzędnikach, pracownikach, którzy nami się zajmują”.* [Amina, 50 lat, 5 lat w Polsce]

Podobne doświadczenia miał Ajup: *„Polacy przeważnie myślą o nas negatywnie. W przeciwnym razie nie rozklejaliby takie naklejki. Ani w telewizji, ani w gazetach nie ma informacji, nikt im nie tłumaczy [o Czechenach, ich kulturze]. Tylko widzą, że*

⁵⁸ W styczniu 2011 r. w serii Analizy, Raporty, Ekspertyzy, wydawanej przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej ukazała się publikacja autorstwa Witolda Klauza, pt. *Integracja – marginalizacja – kryminalizacja, czyli o przestępczości cudzoziemców w Polsce*. Autor Raportu wykazuje, że w 2008 r., zaledwie 0,41% sprawców przestępstw stanowili cudzoziemcy. Warto dodać, że od 2001 r. następuje systematyczny spadek liczby cudzoziemców podejrzanych o popełnienie przestępstwa w Polsce.

wyszła czarna kobieta w chuście to mówią „Cyganie”, bo nie widzą różnicy. Tak to jest, jeśli człowiek nie wie. Nie jesteśmy Cyganami. Moim zdaniem nawet Polacy są bardziej podobni do Cyganów, niż my. Ale ludzi przeważnie nie wiedzą. Ci, z którymi się kontaktujemy, interesują się, pytają, tłumaczymy im, kiedy przychodzą do nas do domu puszczamy im płytę, pokazujemy wojnę i inne rzeczy. Wytłumaczę to jednemu, drugiemu, trzeciemu, ale w całej tylko Łomży jest ok. 100 000 ludzi, w całej Polsce ok. 40 mln. Jak im wszystkim wytłumaczysz? Myślę, że właśnie w tym jest problem. My ich nie obchodzimy. Nikt im tego nie tłumaczy. Ty się starasz, ja się staram, ale to jest za mało. Niektórzy nam zazdroszczą, ale ponad połowę mieszkańców po prostu nie obchodzimy. Czy to Gruzini, Cyganie, Czeczeńcy – co za różnica...” [Ajup, 46 lat, od 5 lat w Polsce]

Negatywny stosunek Polaków do Czeczenów, którego doświadczał Ajup nie polegał wyłącznie na skojarzeniach z Romami.

„Nie chcemy was tu”

W lutym 2010 roku w autobusach komunikacji miejskiej w Łomży pojawiły się naklejki z przekreśloną flagą czeczeńską i napisem w języku rosyjskim: „Nie chcemy was tu”, a w języku polskim: „Czeczen dostaje więcej zasiłku niż ty na dwóch etatach”. Łomżańska policja wszczęła w tej sprawie śledztwo, w efekcie którego zatrzymano trzech 19-letnich uczniów miejscowej szkoły średniej. Chłopcy przyznali się do winy. Obok naklejek, z ukrycia kręcono również różne obraźliwe filmy, dostępne w Internecie, takie jak „Żywot Czeczena”.

Negatywny stosunek do Czeczenów wynika czasem z obaw, jakie budzą mężczyźni, którzy po ulicach zwykle poruszają się grupami, a w domach często się odwiedzają. Takie zachowania Czeczenów są zakorzenione w ich kulturze, a w Polskiej rzeczywistości są reprodukowane, często bez wiedzy na temat tego, jakie to budzi skojarzenia w Polakach. Negatywne reakcje Polaków w stosunku do Czeczenów, szczególnie nasilone w Polsce Wschodniej, prowadzą do wykluczenia ich ze społeczeństwa i ostatecznie, ubóstwa. Brak powszechnej edukacji szkolnej na temat mniejszości pogłębia ten stan rzeczy.

Kapitał (ekonomiczny, społeczny i kulturowy)

Sytuacja, w której znajdują się najuboższe rodziny czeczeńskie w Polsce, po części wiąże się z posiadaniem przez nie kapitałem ekonomicznym, społecznym i kulturowym⁵⁹. Kapitał ekonomiczny, to środki finansowe, którymi dysponują. Większość ubogich rodzin czeczeńskich przyjeżdżających do Polski nie dysponuje żadnym kapitałem ekonomicznym, nie mają wcale, lub mają niewielkie oszczędności, które szybko topnieją. Dodatkowo, doświadczenia wojenne uczą, że nie warto gromadzić dobra, które można

⁵⁹ R.Lister, *Bieda*, Warszawa, 2007, s. 35–52.

w ciągu jednego dnia stracić. Stąd wiele rodzin czeczeńskich długo nie jest w stanie przyzwyczaić się do myślenia o swojej sytuacji życiowej w sposób na tyle stabilny i długofalowy, by na przykład planować i gromadzić oszczędności na czas, kiedy środków do życia może zabraknąć.

Badacze migracji mówią o niskim kapitale społecznym tych imigrantów, którzy popadają w ubóstwo. W przypadku nawet najuboższych Czechenów, diagnoza ta nie wydaje się słuszna. Wsparcie członków rodzin, przyjaciół, rodzin w Europie Zachodniej, a nawet w Czechenii umożliwia im najpierw ucieczkę z kraju, a potem, ułatwia życie w Polsce. W najtrudniejszych i najbardziej dramatycznych momentach, wtedy kiedy zostają nagle zmuszeni do opuszczenia ośrodka dla uchodźców, czy wynajmowanego mieszkania, pomoc społeczności czeczeńskiej pozwala im przetrwać.

Tym, co wydaje się w szczególności sposobem determinować ubóstwo wśród rodzin czeczeńskich jest ich kapitał kulturowy. Określenie to odnosi się do kompetencji kulturowych Czechenów. Kompetencje to mogą mieć charakter zarówno formalny, jak i nieformalny. Ta pierwsza kategoria odnosi się do formalnego wykształcenia, które posiadają uchodźcy. Z kolei nieformalne kompetencje obejmują znajomość języka, konwencji i kodów kulturowych, posiadanie innych kompetencji, takich jak doświadczenie zawodowe.

Kompetencje kulturowe przydatne i cenione w Czechenii często nie przekładają się na polską rzeczywistość. Pracodawcy, urzędnicy, oczekują znajomości języka polskiego, którego nabycie bywa czasochłonne. Zaś sama gotowość do nauki musi wynikać chęci pozostania w danym kraju, a wielu Czechenów liczy na to, że uda im się Polskę opuścić. Lekcje języka polskiego prowadzone w ośrodkach czy w ramach Indywidualnych Programów Integracyjnych prowadzone są w sposób pozostawiający, w opiniach moich rozmówców, wiele do życzenia.

Edukacja dorosłych i dzieci czeczeńskich wydaje się fundamentalnym narzędziem adaptacji i zabezpieczenia przed wchodzeniem w segmenty polskiej biedy. Ponieważ jednak polskie szkoły nie są przystosowane do przyjmowania dzieci czeczeńskich (nauczyciele nie posiadają wiedzy i kompetencji międzykulturowych), a ich rodzice praktycznie nie mają szans na zdobycie należytych kwalifikacji językowych na kursach polskiego, uchodźcy skazywani są na ubóstwo.

Podsumowanie

Adaptacja Czechenów do „polskiej biedy”, czyli wchodzenie w segmenty polskiego ubóstwa, może mieć charakter przejściowy. Część Czechenów może podejmować próby wyjazdu do Europy Zachodniej lub powrotu do ojczyzny. Inni mogą próbować zmienić swoją dotychczasową strategię adaptacyjną w Polsce. Ze względu na egzekwowanie regulacji Dublin II i trudną sytuację polityczną oraz ekonomiczną w Czechenii, wyjazd do innych krajów europejskich lub powrót do Czechenii dla wielu osób nie jest niemożliwy. Ci, którzy nie wyjadą, mogą próbować zmienić swoją dotychczasową strategię działania.

Doświadczenia moich rozmówców wskazują na to, że niektórzy mężczyźni poprzez intensyfikowanie kontaktów społecznych w obrębie społeczności czeczeńskiej zwiększają swoje szanse na zatrudnienie i zmianę sytuacji materialnej. Z kolei niektóre kobiety czeczeńskie wchodząc w kontakty z sektorem polskiej pomocy społecznej mogą znajdować różnego typu prace interwencyjne.

Niestety, ze względu na sytuację na polskim rynku pracy oraz pogłębiające wykluczenie edukacyjne istnieje ryzyko, że niektórzy Czeczeni nie tylko będą trwać w ubóstwie, ale stan ten będzie dziedziczony przez kolejne pokolenia.

Tak jak utrudniony dostęp do edukacji i rynku pracy generują i pogłębiają biedę, to właśnie skuteczne polityki realizowane w tych obszarach mogą zmienić sytuację Czeczenów żyjących w Polsce. Poprawa rynku pracy we wschodniej Polsce wydaje się procesem zdecydowanie bardziej złożonym, niż dużo prostsze, lokalizowanie ośrodków dla uchodźców w tych regionach kraju, gdzie rynek jest dużo bardziej chłonny. Można również przypuszczać, że tam, gdzie bardziej, niż na wschodzie Polski, potrzeba rąk do pracy, to i nastawienie do „obcych” będzie inne. Ponieważ wielu uchodźców, ze względu na kształtujące się sieci społeczne osiedla się w okolicach ośrodków dla uchodźców, w których wcześniej przebywa, fundamentalną kwestią jest ich odpowiednia lokalizacja. Kluczowe wydaje się zatem tworzenie ośrodków dla uchodźców w takich dużych aglomeracjach miejskich, w których rynek pracy jest w stanie wchłonąć przybyszów.

Zmiany dostępu do edukacji wydają się procesem równie ważnym, niestety, wymagającym istotnych przeobrażeń. W tym obszarze, po pierwsze, konieczne jest wdrażanie instytucjonalnych rozwiązań, ułatwiających nabywanie kompetencji językowych przez Czeczenów. Czeczeni, zarówno dorośli, jak i dzieci, muszą mieć możliwość skutecznej i profesjonalnej nauki języka polskiego. Inwestycja w nabywanie tego typu kompetencji niewątpliwie opłaci się, a jej koszt będzie z całą pewnością niższy, niż wieloletnie wsparcie socjalne udzielane rodzinom czeczeńskim. Po drugie, polskie szkoły muszą być gotowe na przyjmowanie dzieci odmiennych kulturowo. Proces ten wymaga przede wszystkim podnoszenia kompetencji nauczycieli, którzy w zdecydowanej większości nie tylko nie mają wiedzy z zakresu wielokulturowości, ale i problemów, z którymi zmagają się dzieci czeczeńskie trafiające do ich szkół. Przeszkoleni i kompetentni nauczyciele nie tylko umiejętnie komunikują się z czeczeńskimi dziećmi, ale i uczą pozostałych uczniów o odmienności kulturowej, co z kolei może wpłynąć na obniżenie poziomu uprzedzeń wobec „obcych” wśród ich rodziców. Znakomite rezultaty tego typu działań obserwować można wśród nauczycieli, absolwentów studiów podyplomowych dla mentorów kulturowych realizowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim.



IV. Konsekwencje spotkania



Konsekwencje spotkania. Dylematy edukacji w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach

Wprowadzenie

Wielokulturowość – mimo swej wielowiekowej obecności w świecie zamieszkałym przez różnorodne społeczności – określana jest w dyskursie naukowym swoistym fenomenem ponowoczesności. Owa rekonstruowana i niejednorodna wielość zdaje się przenikać wszelkie miejsca i przestrzenie funkcjonowania współczesnego człowieka, jego światy życia, wielopłaszczyznowego działania oraz definiujące i definiowane światy znaczeń. Tym samym kategorie przestrzeni i miejsca porządkujące jej wymiary uznać należy za istotne przesłanki dyskursów uprawianych na gruncie wielu nauk, a szczególnie tych spośród nich, które swym przedmiotem czynią spotkania z „Innymi” w wielokulturowości¹.

W rozważaniach dotyczących różnorodnych aspektów edukacji i spotkań z zakresu wielokulturowości, obok silnie eksplorowanych – socjologicznie, filozoficznie czy pedagogicznie – obszarów pogranicza i centrum pojawiają się również analizy dotyczące: przestrzeni, miejsca, trudnej wiedzy², jakże istotne dla wyjaśnienia asymetrii współczesnych relacji międzyetnicznych i międzykulturowych. Na gruncie polskim pedagogika miejsca dostrzegająca obce i swoje kategorie w przestrzeni miast i peryferii, poziomy zależności i wymiary relacji międzyludzkich w różnorodnych kontekstach konstruowania przestrzeni społecznych oraz w przestrzeni formalnych i nieformalnych praktyk edukacyjnych, zasadniczo nie odnosi się do wielo- i międzykulturowości. Obszar ten istnieje,

¹ Niniejsza problematyka była przedmiotem obrad IV Międzynarodowej Konferencji: „Przestrzeń miejska miejscem międzykulturowego uczenia się”, Wrocław 2 grudnia 2010 r.

² Terminu trudna wiedza (*difficult knowledge*) w odniesieniu do trudnych treści edukacyjnych dotyczących obciążeń historycznych, wojen, rzezi, masakr, aktów ludobójczych, skomplikowanych relacji międzyetnicznych i międzynarodowych w przekazie edukacyjnym używam m.in. za Brendą Trofanenko, profesor Uniwersytetu Illinois w USA. Więcej: B. Trofanenko, *War, genocide 'difficult knowledge' to teach younger students*, University of Illinois at Urbana-Champaign (10 September 2009), War, Genocide 'Difficult Knowledge' To Teach Younger Students., <http://www.physorg.com/news171655160.html> (odczyt: 27.09.2011); A. Pitt, D. Britzman, *Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research*, *Qualitative Studies in Education*, 16(6), 2003, s. 755–776, U. Markowska-Manista, B. Machul-Telus, *A świat milczy... Jak uczyć o ludobójstwie?*, w: B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, M. L. Nijakowski (red.), *Krwawy cień genocydu. Interdyscyplinarne studia nad ludobójstwem*, Kraków 2011.

lecz pozostaje niezagospodarowany i nienazwany, mimo iż w obliczu migracji wzrasta zainteresowanie peryferyjną i miejską różnorodnością, (re)organizowaniem się kultur w różnych miejscach i przestrzeniach, rolą miejsc w procesie nabywania międzykulturowych kompetencji oraz partycypacji obywatelskiej. Stąd w tekście starano się poświęcić wiele uwagi spotkaniom inicjowanym poprzez wielokulturowe praktyki edukacyjne, uwypuklającym zmiany, jakie zachodzą w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, odbywającej się w heterogenicznych społecznie i kulturowo miejscach i przestrzeniach³.

Choć wiele przedsięwzięć prowadzonych jest od lat, to niektóre z nich są zupełnie nowymi doświadczeniami (nauczanie szkolne uczniów polskich, uchodźców i imigrantów w oparciu o miejsce i jego potencjał). Działania te przybierają na sile wraz ze zmieniającą się coraz bardziej wielokulturową rzeczywistością. „Obcy”, „Inny” kulturowo coraz częściej staje się naszym sąsiadem, pracownikiem, kolegą, odbiorcą i nadawcą przekazów środowiska lokalnego i globalnej wioski.

W tekście dokonano wstępnej próby ukazania wybranych obszarów problemowych nakierowanych na konsekwencje edukacyjnych spotkań z „Innymi” w wielokulturowości analizowanej przez pryzmat kategorii miejsc i przestrzeni, w których się one dokonują. Rozważania dotyczyły jedynie wybranych przykładów (z obszernego katalogu) działań i dylematów edukacyjnych stanowiących fragment procesu edukacji formalnej i nieformalnej oraz obu tych wymiarów jednocześnie w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i edukacyjnej wybranych przestrzeni i miejsc, ze szczególnym uwzględnieniem Podlasia z uwagi na prowadzone tam przez autorkę badania terenowe.

Miejsca i przestrzenie jako istotne kategorie wielokulturowości

Zachodzące we współczesnych społeczeństwach zjawiska homogenizacji, heterogenizacji, transkulturalizacji i interializacji oraz powodowane nimi różnice obecne w płaszczyźnie segregacji przestrzennej⁴, deterytorializacji oraz reterytorializacji⁵ są rezultatem przemieszania się i przenikania swojskich (znanych) i obcych wpływów kulturowych, wartości i wzorów zachowań różnorodnych kultur w przestrzeniach lokalnych, narodowych i transnarodowych. W wyniku nakładających się na siebie globalnych procesów wielokulturowości, międzykulturowości, transkulturowości⁶ oraz niejednorodnych procesów akulturacji, asymilacji i integracji następuje szereg zmian systemowych, dochodzi

³ O miejscach i przestrzeniach oraz ich wpływie na edukację pisze m.in. M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

⁴ Więcej na temat segregacji przestrzennej: A. Majer, *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa 2010, s. 243–247.

⁵ Por. L. Korporowicz, *Tożsamość wyobrażona*, w: R. Tyszka (red.), *Róża wiatrów Europy*, Warszawa 1999, s. 90–92.

⁶ Por. W. Welsch, *Transculturality. The Changing Forms of Cultures Today*, w: *The Contemporary Study of Culture, Bundesminister für Wissenschaft und Verkehr & Internationales Forschungszentrum für Kulturwissenschaften*, Wien 1999, s. 217–244; W. Welsch, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, w: R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, Poznań 1998.

do wymieszania się wzorów i norm kulturowych oraz kształtowania nowych jakościowo układów polifonicznych w obrębie wieloetnicznych, wielokulturowych i wielonarodowościowych centrów i pogranicz⁷. Zdaniem Faista kulturowe przenikanie się i procesy wymiany w transnarodowych przestrzeniach społecznych mogą skutkować zjawiskiem synkretyzmu, które pozwala na współistnienie tak kultury dominującej, jak i innych subkultur. Doprowadza również do tworzenia się wielorakich więzi społecznych i mozaikowych, wymieszanych – związanych z więcej niż jednym społeczeństwem – tożsamości⁸. Życie „Swoich”, „Innych” i „Obcych” dzieje się w wielokulturowej przestrzeni, choć „wielokulturowość *de facto* i *de jure* nie stwarza [w niej – U.M-M.] podstaw do jedności i harmonii”⁹. Wyniki badań nad migracjami, przykłady brytyjskich, niemieckich czy austriackich doświadczeń¹⁰ wskazują na liczne bariery w komunikacji i edukacji wielokulturowej oraz na brak adekwatnych do potrzeb i sytuacji mechanizmów integracyjnych, które pomagałyby funkcjonować we wspólnych miejscach i przestrzeniach zarówno imigrantom, jak i społeczeństwu przyjmującemu¹¹.

Według Lefebvre’a „formą społecznej przestrzeni jest spotkanie, zgromadzenie, równoczesność (...)”, charakterystyczne dla centrów handlowych, dworców kolejowych, lotnisk, transportu publicznego, osiedli mieszkaniowych, akademików, uniwersytetów, zespołów szkół, kościołów itd. [Owa – U.M-M.] „społeczna przestrzeń sugeruje faktyczne albo potencjalne zgromadzenie w pojedynczym punkcie, albo dookoła tego punktu”¹². Majer wskazuje, że „istniejemy i poruszamy się w przestrzeni, mamy do czynienia z rozmieszczeniem w niej – w różny sposób i w różnych odległościach – rzeczy, które charakteryzują się pewnymi przestrzennymi właściwościami”¹³. Bassand analizuje przestrzeń jako: ziemię tworzącą się w oparciu o fizyczne, biologiczne i ekologiczne zasoby; nośnik, który nabiera charakteru pozalokalnego dzięki doskonalącym się środkom transportu i komunikacji; dystans stanowiący utrudnienie w komunikacji i wymianie i wreszcie jako symbol, a więc przestrzeń przyswojoną, konstruowaną kulturowo

⁷ Por. F. Constant, *Le multiculturalisme*, Paris 2000; J. Crowley, *Les usages de la culture, ou les limites sociologiques du multiculturalisme normatif*, w: H. Greven-Borde, J. Tournon (red.), *Les Identités en débat: intégration ou multiculturalisme?*, Paris-Montréal 2000, s. 15–42; S. Benhabib, *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*, Frankfurt am Main 1999.

⁸ T. Faist, *The transnational Social Spaces of Migration*, “Working Paper 10. Centre on Migration, Citizenship and Development”, Bielefeld 2006.

⁹ K. Kamińska, A. Kwiatkowska (red.), *Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej*, Warszawa 2009, s. 47.

¹⁰ E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, *Analiza doświadczeń krajów europejskich w dziedzinie edukacji dzieci i młodzieży cudzoziemskiej w zakresie szkoły podstawowej*, Warszawa 2010.

¹¹ Warto w tym miejscu zastanowić się nad procesem odwrotu społeczeństw starej Europy od otwartości na odmienność, powolnym zamykaniem się na nią i radykalizacją postaw. Próba dyskursu z kulturami zamkniętymi na dialog w Europie nastawionej dialogicznie to ciekawe zjawisko. Czy można być tolerancyjnym, otwartym na kultury zamknięte, hermetyczne, wartościujące? W tym kontekście powyższa problematyka dodatkowo się komplikuje.

¹² H. Lefebvre, *The Production of Space*, London 1991, s. 101.

¹³ A. Majer, *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa 2010, s. 17.

i społecznie¹⁴. Teoria przestrzeni Hall'a odnosi się do trzech typów przestrzeni: trwałej, półtrwałej i nieformalnej (układów nieformalnych). Przestrzeń, w której dochodzi do przenikania się kultur, a zatem do wzajemnego komunikowania się ich członków w sferze interpersonalnej, staje się szczególnym wytworem kultury¹⁵, ważnym dla współżycia w pokoju, a więc pożądanym dla międzykulturowych praktyk edukacyjnych. W swej koncepcji przestrzeni Hall wskazuje, że „człowiek stworzył nowy wymiar – wymiar kulturowy, którego fragmentem jest proksemika. Zależność człowieka i wymiaru kulturowego jest jedną z tych zależności, w których zarówno człowiek, jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie”¹⁶. Nieustanne modelowanie siebie i konfrontacja „Swoich” i „Innych” oraz spotkania zachodzące w edukacyjnej przestrzeni dotyczą więc i obejmują wielokulturowe, geograficznie rozumiane miejsca oraz terytoria ludzkiej działalności, czerpiąc z ich bogactwa, bądź zaprzepaszczając ich potencjał. To właśnie heterogeniczna przestrzeń (wzajemnego wpływu, relacji przestrzennych między osobami, osobami a miejscem) określa sposób organizowania działalności indywidualnej i grupowej w zgodzie z kulturowo zdeterminowanymi modelami, legitymizuje społeczne (materialne i niematerialne) dystanse; może sprzyjać bliskim interakcjom, tworzeniu więzi, blokować je, bądź całkowicie uniemożliwiać, zaburzać czy unicestwiać. Yi Fu Tuan traktuje przestrzeń jako kategorię kuszącego wolnością bezkresu, w którym tworzymy ujmujące swojskością miejsca¹⁷. Foucault w swej postmodernistycznej idei innej przestrzeni wskazuje natomiast, że „obecna epoka będzie przypuszczalnie w większym stopniu epoką przestrzeni. Znajdujemy się w czasach symultaniczności, w epoce zestawiania, w epoce rzeczy bliskich i dalekich, jednego obok drugiego, rozproszonego”¹⁸. Stąd jego heterotopiczna kategoria społecznej przestrzeni określająca realny stan kontrmiejsc – (nie-miejsc¹⁹) – odbić przestrzeni rzeczywistej, umożliwia opis splątanych sieci relacji wyznaczających miejsca i rekonstrukcję reguł odnoszących się do ich nieustannej (re)kreacji w (dyskursywnych) praktykach społecznych.

Postępujące w epoce globalizacji zderzanie się kultur i światopoglądów narzuca nowe kody odczytywania znanych nam miejsc i przestrzeni oraz nakazuje odszyfrowywać je na nowo. Wyznacza również nową jakość procesów edukacyjnych i identyfikacyjnych, tworzących się więzi społecznych określonych podziałem, jak również dostępem do przestrzeni i nie/dostępnością do miejsc oraz kapitału społecznego. Mendel pisze, że „to, co wiemy o miejscu naszej aktywności jest tworem społecznym, układem dynamicznym, współtworzącym zarówno je samo, jak szerzej rozumianą rzeczywistość, jednostkową i społeczną tożsamość”²⁰. Miejsca rzeczywiste – reprezentowane, konte-

¹⁴ B. Jałowicki, *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010, s. 23.

¹⁵ Por. E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001.

¹⁶ Tenże, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1978, s. 27.

¹⁷ Yi Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

¹⁸ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 6, s. 117.

¹⁹ Kategorię „nie-miejsc” szeroko omawia M. Augé, *Non-places. Introduction to an Antropolgy of Supermodernity*, London-New York 1995.

²⁰ M. Mendel, *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, w: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.),

stowane i przeobrażane – nie są jedynie fragmentami geografii. One coraz wyraźniej definiują człowieka, mówią kim jest, jak buduje siebie i relacje z „Innymi” poprzez ulokowanie, akomodację w miejscu i jego historii. Odzwierciedlają procesy zakorzeniania i adaptacji imigrantów oraz kształtowania się tożsamości jednostek w relacji z miejscem, ekosystemem i przyrodą. Miejsca w podstawowym humanistycznym znaczeniu – posiadając własną, organizowaną wokół przyjmowanych wartości strukturę, określają przestrzeń tworzącą człowieka i jednocześnie stanowiącą przestrzeń przez niego kreowaną. Miejsca występując, „pozwalają na coś, dopuszczają coś, umożliwiają coś”²¹, tworząc pole działania, a więc umożliwiają spotkania w heterogenicznej kulturowo przestrzeni. Dla Mendel „miejsca są tym, czym czynią je ludzie (*place makers*)”²², mogą więc stać się współkreowanymi wobec podmiotów płaszczyznami przekazu międzykulturowego.

Miejsca są krytycznymi konstruktami w teorii edukacji, badaniach i praktyce edukacyjnej. Również proces uczenia się rozumianego jako zmiana, dokonuje się zawsze w danym miejscu (mimo deterytorializacji jednostek i grup społecznych) i obejmuje swoim zasięgiem dane przestrzenie. Doświadczenia uczenia się poprzedzone spotkaniami w różnych (dawnych i nowych) wielokulturowych miejscach implikują pytania dotyczące edukacyjnego potencjału miejsca, uczenia się „w” miejscu, „od” i „z” miejsca; a także wpływu przestrzeni na realizowane projekty działań edukacyjnych „na miejsce wrażliwych”²³.

Edukacja w wielokulturowych miejscach i w przestrzeniach

Edukacja realizowana w miejscu i przestrzeni to przede wszystkim edukacja przypisana danej społeczności lokalnej. Lewenstein charakteryzując społeczność lokalną jako swoisty układ lokalny, wymienia jej podstawowe elementy: przestrzeń terytorialną, ludzi zamieszkujących ową przestrzeń, wspólne integrujące powiązania i zależności ludzi oraz instytucji, społeczne interakcje, więzi kulturowe i psychospołeczne, łączące część, bądź ogół mieszkańców z daną strukturą społeczno-przestrzenną²⁴. Interakcje przebiegające wewnątrz społeczności lokalnej odbywają się w danym miejscu i czasie, a więc w środowisku nazwanym przez Okonia przestrzenią, „(...) w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspakajając materialne i duchowe potrzeby”²⁵. Analiza środowiska lokalnego pod kątem wpływu miejsc i przestrzeni na edukację rozpatrywaną w kategoriach wielokulturowego spotkania ma szczególne znaczenie w procesie poszukiwania odpowiedzi na pytania:

- Jakim miejscem i jaką przestrzenią jest dla polskich i cudzoziemskich uczniów edukacja i szkoła w danym środowisku lokalnym?

Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy, Zielona Góra–Kraków 2004, s. 185–195.

²¹ J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 12.

²² M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, w: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 23.

²³ Szerzej: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006.

²⁴ B. Lewenstein, *Wspólnota społeczna uczestnictwo lokalne*, Warszawa 1999, s. 25.

²⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 282.

- Jakie doświadczenia mają polscy i cudzoziemscy uczniowie zajmując określoną pozycję w relacjach z nauczycielami i innymi aktorami szkolnej przestrzeni i miejsc?
- Jak miejsce i przestrzeń szkoły – uczynione miejscem własnym i przestrzenią bezpieczną dla „Swoich” (ale tym samym – być może – obcym i niebezpiecznym dla „Innych”) kreuje spotkania z „Innymi” poprzez działania podejmowane na gruncie edukacji formalnej i nieformalnej?

Rozpatrując powyższe zagadnienia w perspektywie krytycznej możemy nakreślić semiotyczną mapę stylizacji, akcentującą wielokulturowe znaczenia miejsc i przestrzeni dla procesu edukacji w danej społeczności lokalnej. Wskaże ona również konsekwencje międzykulturowych spotkań, jakie dokonywały się i dokonują na gruncie podejmowanych przez instytucje i organizacje *non-profit* formalnych i nieformalnych inicjatyw edukacyjnych. Przybliży też dylematy reinhabitacji – nowego sposobu myślenia o edukacji i realizacji edukacji etnicznej, regionalnej²⁶, wielokulturowej i globalnej w perspektywie i w kierunku miejsca.

Współczesna szkoła²⁷ staje się placówką, w której stykają się ze sobą uczniowie o różnych tożsamościach należący do różnorodnych kultur, religii i społeczności. Edukacja pełni więc istotną rolę w projektowaniu płaszczyzn porozumiewania się, współpracy i dialogowania osób przynależących do różnych grup „(...) w kluczowych antynomach kultury ponowoczesnej: globalizacji i lokalności”²⁸ oraz w obliczu dawnych (historycznych) i współczesnych problematycznych, pogranicznych i peryferyjnych i centralnych *terra nullius*. W szczególny sposób edukacja międzykulturowa, której zadaniem jest wzbogacanie wiedzy o własnej kulturze i kulturze „Innych”; rozwijanie kompetencji międzykulturowych w zakresie komunikacji, rozwiązywania konfliktów, współpracy, przewidywania i odpowiadania na wyzwania czasu – przestrzeni – miejsca; kształtowanie postawy otwartości, szacunku, gotowości do poznawania „Siebie”, „Innego”, „Obcego”; rozpatrywanie rzeczywistości jako zmiennej, podlegającej uzgodnieniom. Jest też przestrzennym aspektem społecznego doświadczenia heterogenicznej rzeczywistości. Zdaniem Lewowickiego „sprzyja [ona – U.M-M.] poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnic kultur i tworzących je ludzi. Co więcej – przygotowuje do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. (...) Edukacja międzykulturowa dobrze służy, a przynajmniej służyć powinna, podtrzymywaniu tożsamości poszczególnych społeczności i osób”²⁹. Tym samym staje się przy-

²⁶ Szerzej o reinhabitacji w edukacji regionalnej: K. Kossak-Głównzewski, *Reinhabitacja i dekolonializm – pytania o realizację edukacji regionalnej*, Ogólnopolska Konferencja: Edukacja Regionalna – Wyzwania Teorii i Praktyki, Gdańsk – Wieżyca, 25.05–27.05.2011.

²⁷ Należy jednak pamiętać, że szkoła stanowi płaszczyznę dla zachowań dyskryminujących i stygmatyzujących osoby „Inne”. Szerzej pisze o tym: M. Rusaczyk, *Szkoła jako płaszczyzna stygmatyzacji mniejszości etnicznych: implikacje dla wielokulturowości*, w: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Olsztyn 2006, s. 26–36.

²⁸ W. Kalaga, *Wstęp*, w: W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2007, s. 5.

²⁹ T. Lewowicki, *Wprowadzenie*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta,

czynkiem wielokulturowych spotkań i procesem wspierającym jednostki i grupy w koncyliacyjnym porozumieniu dotyczącym konfrontowania własnej tożsamości kulturowej z wizjami świata reprezentowanymi przez „Innych” i „Obcych” w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach środowiska lokalnego.

Rzeczywistość każdego państwa jest dziś rzeczywistością złożoną, wielokulturową, spotęgowaną dynamiką transformacji społecznych, które w sposób zasadniczy modyfikują struktury nowoczesnych społeczeństw i tożsamości jednostek i grup³⁰. Jest również rzeczywistością, w której współlistnieją ze sobą przeciwstawne procesy unifikacji i dywersyfikacji wartości i kultur. Wielość kultur, określona przez UNESCO jako wspólne dziedzictwo ludzkości³¹, definiuje każde współczesne społeczeństwo pluralistyczne. Organizowanie się i przenikanie kultur w różnych miejscach na ziemi nakazuje rozpatrywać je w ścisłym powiązaniu z miejscem i jego dziejowością.

Kulturowe zróżnicowanie świata widoczne jest na wielu płaszczyznach: w transdyscyplinarności nauki, w postaci wielobiegowości zjawisk wynikających z kontaktu i przenikania różnych kultur na danym terenie, z mobilności osób, zwyczajów kulturowych, znaczeń i symboli. Jest też powodowane powstawaniem nowych form interakcji, nowych jakości zachowań społecznych³², jak również kształtowaniem się nowych modeli relacji w triadzie: „Swoj” – „Inny” – „Obcy” w obrębie różnorodnych grup, społeczeństw i narodów. W wymiarze edukacji międzykulturowej staje się natomiast procesualnym nabywaniem kompetencji służących poszukiwaniu porozumienia pomimo różnic; podejmowania dialogu i współpracy ze „Swoimi”, „Innymi” i „Obcymi” w lokalnych i globalnych miejscach oraz przestrzeniach. Kategorie miejsca i przestrzeni należy więc uznać za istotne przesłanki dyskursów uprawianych na gruncie socjologii, psychologii, pedagogiki i innych nauk społecznych i humanistycznych, które swym przedmiotem czynią wielokulturowość, międzykulturowość i transkulturowość.

Wyzwania współczesnego świata, stawiane przed homogenicznymi i zróżnicowanymi społecznie i kulturowo wspólnotami, a generowane przez wewnętrzne i zewnętrzne procesy migracyjne oraz globalne przemiany cywilizacyjne i rozwojowe, warunkują procesy konstruowania i wdrażania wielokulturowego, międzykulturowego i transkulturowego nauczania. W środowiskach kulturowo niejednorodnych, analizowanych przez pryzmat właściwości wielokulturowych miejsc i przestrzeni, coraz częściej realizowane są programy, projekty i inicjatywy wielokulturowe, mające przyczynić się do przekazania użytecznej wiedzy ułatwiającej spotkania i komunikowanie się z „Innymi”.

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie, Opole–Cieszyn 2001, s. 17.

³⁰ Tożsamość narodowa wprawdzie określa nasze miejsce w pluralistycznym świecie, jednak wcale o nim nie przesądza.

³¹ *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*, 31. Generalkonferenz, 2. November 2001, Paris, w: UNESCO heute, Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 1–2, 2002. (Nicht-offizielle Übersetzung durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz und die Deutsche UNESCO-Kommission – revidierte Textfassung v. 8. Juli 2002).

³² Szerzej: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.

Inne, nakierowane są na integrację społeczną osób przynależących do różnych grup kulturowych i narodowościowych. Jeszcze inne zawierają przekaz trudnej wiedzy i mają się przyczynić do zwiększania międzyetnicznej świadomości, uwrażliwiania na „Innych”, a tym samym niwelowania powstających i eskalujących konfliktów (np. konflikty o podłożu kulturowym w klasach wieloetnicznych w USA)³³. Przekaz zawierający treści z obszaru trudnej wiedzy jest istotny zwłaszcza tam, gdzie w przestrzeni edukacyjnej mają miejsce spotkania uczniów, których historia kraju pochodzenia czy historia grupy etnicznej, do której przynależą, zapisała się krwawymi literami w dziejach świata (Holokaust, ludobójstwo w Rwandzie, Kosowie, eksterminacja Ormian w Turcji, przesładowania i ludobójstwo Romów, zbrodnie wojenne w Czeczenii i na Sri Lance, zbrodnie w Armenii, Azerbejdżanie, Demokratycznej Republice Konga, Timorze Wschodnim, wysiedlenia oraz przesiedlenia itd.). Można odnieść wrażenie, że trudna wiedza, jako wypadkowa edukacji tłumaczącej zawilgość historii, edukacji uświadamiającej, uwrażliwiającej, antydyskryminacyjnej ma sprzyjającą atmosferę i dobre warunki do zaistnienia w przestrzeniach szkoły i w edukacyjnych – historycznie wielokulturowych miejscach środowisk lokalnych. Jednak ze społecznej, kulturowej czy geograficznej perspektywy danego miejsca wynika, że zaszłości historyczne, analiza pamięci społecznej i historycznej oraz wielokulturowe umiejscowienie edukacji o ludobójstwach, zbrodniach wojennych, konfliktach wraz z całą otoczką logiki przemocy znajdują się na skrajnych biegach ludzkiej egzystencji. Co za tym idzie, szeroki zakres i wielokontekstowość trudnej wiedzy³⁴, jak również realizacja jej zagadnień w wymiarze polityki pamięci, wielokulturowości, edukacji obywatelskiej, obowiązkowych przedmiotów szkolnych nasuwa wątpliwości, czy ktokolwiek może być odpowiednio przygotowany do nauczania tej tematyki w zmieniających się realiach szkoły i środowiska lokalnego, w obliczu dychotomii („My” – „Wy”, „Swoi” – „Inni”), niezabliźnionych ran ofiar i potomków ofiar, migracji i przemian globalnych. Często na drodze do porozumienia stoją zdarzenia z przeszłości i stereotypy. Pamięć, która jest związana z pamiętaniem staje się balastem hamującym proces komunikacji i wzajemnego poznawania. Pamięć jest odczuwaniem zabarwionym pozytywnie lub negatywnie. W wielu wielokulturowych miejscach dominuje pamięć negatywna, ale nie należy zapominać, że w ludziach istnieje jednocześnie duża warstwa pamięci pozytywnej. Każda z nich budzi odmienne emocje, gdyż „żyjemy w epoce renesansu pamięci – historycznej, kulturowej, sąsiedzkiej, rodzinnej (...)”³⁵. Najprostszym rozwiązaniem przełamywania barier jest wprowadzenie do programów szkolnych informacji, co z obszaru trudnej wiedzy wydarzyło się w danym miejscu (Jedwabne, Sejny, Białystok, Warszawa). Do zmiany postaw młodzieży nie wystarczy grono nauczycieli czy działaczy lokalnych wspólnot, którzy są siłą sprawczą oddolnych zmian w środowiskach lokalnych.

³³ Nie można zaprzeczyć, że do tysięcy szkół w USA, Niemczech, Francji, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Norwegii uczęszczają uczniowie przynależący do różnych grup etnicznych, kulturowych, narodowościowych i wyznaniowych, i że często stosunki (relacje międzygrupowe) pomiędzy nimi są ograniczone i napięte.

³⁴ To również zagadnienia dotyczące nierówności społecznych, teorii rasy, kolonializmu, neokolonializmu, postmodernistycznego imperializmu, przemocy wojennej, ludobójstw itd.

³⁵ K. Czyżewski (red.), *Warto zapytać o kulturę*, Białystok–Sejny 2005, s. 227.

Nauczanie trudnej tematyki i przekazywanie trudnej wiedzy w perspektywie spotkania w wielokulturowej klasie szkolnej, wymaga od edukatorów krytycznego podejścia do własnych teorii uczenia się i stawia konieczność posiadania pedagogicznej umiejętności przekraczania granic w zróżnicowanych obszarach doświadczeń i wiedzy historycznej ich uczniów. To podejście wymaga więcej, niż tylko satysfakcjonujących standardów nauczania. W wymiarze psychologicznym oznacza ono lepsze zrozumienie tego, w jaki sposób młodzi ludzie radzą sobie z emocjami i problemami emocjonalnymi związanymi z trudnymi wydarzeniami na świecie (np. przestępstwa na tle nienawiści wobec społeczności muzułmańskich, ataki terrorystyczne w USA czy w Europie). Identyfikuje również ich reakcje (na danym etapie nauczania) na wiedzę dotyczącą kwestii trudnych (tak dawnych, jak i aktualnych) w ich najbliższym otoczeniu oraz na zdarzenia z miejsc pochodzenia ich kolegów i koleżanek, np.: Holokaust, ludobójstwo w Rwandzie, rekrutacja dzieci do armii, wojny, rzezie, masakry, ludobójstwa w krajach Afryki Subsaharyjskiej, w Azji, na Kaukazie, wydarzenia z 11 września 2001 roku w Nowym Jorku, zamachy bombowe w różnych częściach świata.

Być może odpowiednim kanałem wielokulturowego przekazu trudnej wiedzy byłaby pedagogika miejsca, która koncentruje się na inkarnacji rozmyślnie kształtowanej przestrzeni, powstałej w rezultacie tworzenia i odwzorowywania społecznych i kulturalnych warunków, w jakich żyją zamieszkujące ją jednostki i grupy. Zajmując się nauczaniem rozumianym jako celowe tworzenie przestrzeni spełniających funkcję środowiska edukacyjnego, mogłaby przedstawiać zróżnicowanym narodowościowo mieszkańcom różne – istotne dla każdej grupy – zawiłości historii miejsca do którego przynależą, przyczyniać się do kreowania międzygeneracyjnych, międzyetnicznych spotkań i budowania mostów porozumienia³⁶. W odniesieniu do budowania mostów dialogu i współpracy – ważne staje się mówienie o tym, co dzieli sąsiadów, jak również podkreślanie tego, co jest im wspólne, nie tylko pod względem rzeczywistości tworzonej, ale również pod względem transmisji wartości i dziedzictwa kulturowego. Pedagogika miejsca konstituując otwarcie szkoły na środowisko prowadzi do edukacji ściśle powiązanej z wielokulturowym *locus*, gdyż „człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relację”³⁷. Swym zasięgiem (przestrzeń – miejsce) obejmuje więc różnorakie środowiska, w których odbywa się indywidualny i grupowy proces uczenia i w których uczniowie oraz nauczyciele, jak i inni edukatorzy (reprezentujący różnorodne kultury i narodowości), mogą zarówno rozwijać się, pozostawać biernymi, jak i „obumierać” mając do dyspozycji potencjał miejsc i przestrzeni. Podejmując próbę ustosunkowania się do wielu różnorodnych cech wchodzących w zakres pojęcia „miejsce”, pedagogika miejsca odnosi się do zagadnień związanych z przestrzenią i tożsamością również w perspekty-

³⁶ Próbę pracy nad pedagogiką miejsca nakierowaną na budowę mostów porozumienia podjął w latach 90. ubiegłego stulecia Ośrodek „Pogranicze – Sztuk, Kultur, Narodów”, z siedzibą w Sejnach, na pograniczu polsko-litewskim. Więcej o wielokulturowych, edukacyjnych działaniach ośrodka: www.pogranicze.sejny.pl (odczyt: 27.09.2011)

³⁷ M. Mendel, *dz. cyt.*, s. 32.

wie społecznej, ekonomicznej, estetycznej oraz polityczno-historycznej³⁸. Jej działania – jak wskazuje Smith „(...) umiejscowiły przynajmniej część procesu nauczania w przestrzeni lokalnej”³⁹. Stąd, w kreowaniu edukacyjnych spotkań z „Innymi” niezbędna jest wrażliwość na miejsca i świadomość ich wielokulturowego oraz dziejowego potencjału przekazu i oddziaływania. Ważne, aby można było w nich odnaleźć przestrzeń dla programu nauczania i programów wychowawczych i zawrzeć w nich treści odnoszące się do wielokulturowości swoistej dla miejsc i przestrzeni, uwikłanych w różność kultur, narodów oraz ich historię. W ten sposób nauczanie, a także uczenie się mogą stać się wyzwajającymi twórczy potencjał komponentami miejsc oraz przestrzeni i stanowić grunt do inicjowania wielokulturowych, międzygeneracyjnych spotkań edukacyjnych. To, co czyni takie działanie niezwykle trudnymi, to fakt, że zróżnicowane doświadczenia produkują zróżnicowane, a czasem nawet rozbieżne punkty widzenia polityki, kultury i dziejów. Usytuowanie geograficzne, narodowość, etniczność, płeć, klasa, religia, światopogląd – permutacje tych i innych lokalizacji oznaczają, że dawne i współczesne problemy społeczne, polityczne i historyczne są często postrzegane w danym miejscu inaczej i zdaniem różnych grup mają inną wartość.

Gruenewald w artykule poświęconym krytycznej pedagogice miejsca, powołując się na prace innych badaczy⁴⁰ zauważa również, że toczące się dyskusje na temat kształtu edukacji dążą do standaryzacji doświadczeń uczniów pochodzących z różnych miejsc geograficznych i kulturowych, mogących rywalizować w gospodarce światowej. Taki cel odsuwa przestrzeń jako główny empiryczny i edukacyjny kontekst, zastępując go tradycyjnymi dyscyplinarnymi treściami oraz technicznymi zdolnościami i porzuca miejsca na rzecz rynku globalnego. Edukatorzy miejsca natomiast nie odrzucają znaczenia treści i zdolności, lecz uważają, iż wiedza o miejscu może wzmocnić zaangażowanie uczniów oraz zrozumienie poprzez wieloprezedmiotowe, empiryczne i międzygeneracyjne nauczanie, które jest nie tylko relewantne, ale które potencjalnie może mieć wpływ na dobrobyt życia danej społeczności⁴¹.

Spotkanie w procesie edukacji jest wysiłkiem zarówno wychowawców, nauczycieli, jak i uczniów, rodziców i innych aktorów środowiska lokalnego, którzy budują złożoną strukturę rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Problematyka spotkań z „Innymi”, a więc relacji różnicowania, zachodzącej na poziomie „Ja” – „Ty” („My” – „Wy”) to problematyka właściwego odczytania intencji i ich zrozumienia. Rozpoczyna się ona już na poziomie pojęć, gdyż pojęcia poza swymi denotatywno-leksykalnymi znaczeniami, posiadają również płaszczyznę konotatywną⁴². Spotkanie uosabia specyficzną odmianę dialogu z innością i odmiennością. Charakter owego spotkania będącego pewnym

³⁸ J. M. Callejo-Pérez, J. J. Slater, S. M. Fain, *Pedagogy of place: seeing space as cultural education*, New York 2004.

³⁹ G. Smith, *Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public School*, „Environmental Education Research” Vol. 13 (2007), No. 2, s. 171–188.

⁴⁰ Por.: D. A. Gruenewald, *dz. cyt.*, s. 7.

⁴¹ Na podstawie: *tamże*.

⁴² Por. E. Beck-Gernsheim, *Wir und die Anderen*, Frankfurt am Mein 2004, s. 136.

wariantem poznania drugiego człowieka⁴³, bardzo wnikliwie analizowany jest przez filozofów, socjologów, psychologów i pedagogów. Według Bollnowa spotkanie to „(...) natknięcie się człowieka na jakąś rzeczywistość, która trafia go w sam rdzeń egzystencji i doprowadza do świadomości, że nie istnieje on automatycznie, czyli sam z siebie”⁴⁴. Według Reut „spotkanie z odmiennością jest (...) szansą spotkania z samym sobą”⁴⁵. Interdyscyplinarna analiza sensu spotkania nasuwa spostrzeżenie, że jest ono formą kontaktu człowieka z człowiekiem, formą daleką od przypadkowej, powierzchownej styczności. Spotkanie posiada tło, miejsce i przestrzeń. Ono wydarza się w bardzo różnorodny sposób i towarzyszy wielu innym formom kontaktów międzyosobowych i międzykulturowych. Zawsze jednak – lokalnie i globalnie – rozgrywa się w kompozycji miejsc i przestrzeni.

Wokół dylematów pedagogiki miejsca

Przemiany globalne wpływają na miejsca, zarówno te w rozumieniu geograficznym, jak i wirtualnym, a więc na te, które są zamieszkiwane i eksplorowane przez młodzież przez znaczną część jej życia społecznego i kulturalnego. W tym punkcie pojawiają się ważne pytania o to, gdzie dziś odbywa się edukacja młodych ludzi, jakie typy zdolności i umiejętności (w tym kompetencji międzykulturowych) pobudzane są w szkolnych i pozaszkolnych miejscach i przestrzeniach⁴⁶, których są użytkownikami oraz jak młodzi ludzie zapatrują się na wielokulturowe przestrzenie obecne w całej gamie miejsc w i poza szkołą.

Wybierane przez uczniów „zastępcze” miejsca edukacyjne⁴⁷ sugerują edukatorom konieczność poszukiwania możliwości rozwoju zdolności kreatywnego rozwiązywania wielokulturowych dylematów i problemów również poza granicami edukacji formalnej (szkolnej). Taką możliwość stwarza przestrzeń edukacji nieformalnej (pozaszkolnej). Co więcej, jak zauważają Weis i Dimitriadis: nauczyciele powinni zwracać uwagę na wzajemne oddziaływanie i przenikanie się pozaszkolnych i szkolnych przestrzeni, gdyż wiedza lokalna i przekazywana w rodzinie silnie oddziałuje na niektóre projekty oparte na miejscu⁴⁸. Wiedza ta postuluje, iż koncept pedagogiki miejsca powinien zostać rozszerzony poza rzeczywiste miejsca wykorzystywane w szkołach i włączać w proces edukacyjny miejsca pozaszkolne: społeczne, kulturowe, wirtualne. Również *pop kultura* w rozmaitych formach (Internet, muzyka, film/video, telewizja, kino) coraz częściej traktowana jest przez młodych ludzi jako tekst edukacyjny lub miejsce, które edukuje⁴⁹. Bauman zauważa, że „desygnaty głównych pojęć wyznaczających kształt i granice *Le-*

⁴³ Por.: J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków, 1987, s. 143–238.

⁴⁴ Por.: J. Bińczycka, *Studenckie spotkania z wartościami*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 5.

⁴⁵ M. Reut, *Obcość i rozumienie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, 1–2, s. 185.

⁴⁶ Por.: L. Weis, G. Dimitriadis, *Dueling banjos. Shifting economic and cultural contexts in the lives of youth*, “Teachers College Record” 110 (2008), No. 10, s. 25.

⁴⁷ Zastępczymi punktami edukacyjnymi są m.in. miejsca, które przekazują wiedzę w świecie wirtualnym.

⁴⁸ Por.: L. Weis, G. Dimitriadis, *dz. cyt.*, s. 90.

⁴⁹ Por.: *tamże*, s. 90–92.

benswelt młodych ludzi (przeżywanego i doświadczanego przez nich osobiście świata) stopniowo, lecz konsekwentnie przenoszą się ze świata realnego do wirtualnego⁵⁰. Żyjemy więc w wielowymiarze nakładających się i stykających ze sobą realnych i wymagowanych przestrzeni, miejsc i nie-miejsc, w których (i na bazie których) dochodzi do wielokulturowych spotkań. W konsekwencji globalizacja prowadzi do „globalnej dyfuzji wszystkiego, co przyciąga”⁵¹ oraz uobecniania się różnicy kulturowej w danej przestrzeni i danym miejscu przebywania.

Świat złożony z przestrzeni i miejsc, w których funkcjonują „Inni” i „Obcy” diametralnie odbiega od świata przestrzeni i miejsc, projektowanego i postrzeganego przez „Swoich”. Jeznach analizując problemy „Innych” i „Obcych” przemieszczających się i osiadłych w wielokulturowej Europie zwraca uwagę na uchodźców, których świat – a więc przestrzenie i miejsca, w których funkcjonują – jest „(...) często trudny, frustrujący, związany z brakiem przynależności do kraju przybycia, pełen lęku przed obcymi, wzbudzający poczucie zagrożenia i niepokoju (...)”⁵². W obliczu stopniowego napływu do Polski imigrantów zarobkowych, uchodźców, studentów zagranicznych oraz powrotu emigrantów wyraźniej dają zauważać się problemy z adaptacją do zastanych warunków i specyfiki poszczególnych środowisk lokalnych. W tej sytuacji niewątpliwie konieczne staje się pochylenie nad edukacją w konkretnych miejscach i przestrzeniach, do których docierają i w których osiedlają się przedstawiciele nowych grup kulturowych. Krytyczna pedagogika miejsca stanowi więc wyzwanie dla nauczycieli, którzy dążą do odkrycia związku między stosowanym przez siebie typem nauczania, a rodzajem przestrzeni i miejsc – zarówno tych zamieszkiwanych czy użytkowanych przez ludzi, jak i tych, które pozostaną dla przyszłych pokoleń. Jej dyskurs wiąże się z kontekstualnymi i geograficznymi warunkami kształtującymi ludzi, a także działaniami podejmowanymi przez nich w celu kształtowania tychże warunków.

Proces edukacji może mieć różny przebieg i w danym wielokulturowym środowisku lokalnym prowadzić tak do marginalizacji, segregacji, asymilacji, jak i do integracji „Swoich” i „Innych”. Niewątpliwie, istotną rolę we wprowadzaniu i realizowaniu nowej jakościowo edukacji w przestrzeni wielokulturowej szkoły i klasy pełnią nauczyciele i pedagodzy. Ich zadaniem jest wychodzenie od wieloznacznego pojęcia „miejsce”, a więc „czegoś” realnego, fizycznego, przestrzeni biopsychicznej, społecznej, kulturowej (znanej podopiecznym) i podjęcie decyzji, które aspekty lub wymiary miejsca i „przestrzeni lokalnej” są na tyle istotne pedagogicznie, by zaadaptować je do wielokulturowej edukacji uczniów. Krytyczna pedagogika miejsca stymuluje nauczycieli do odkrywania

⁵⁰ Z. Bauman, *Żyjąc w czasie pożyczonym. Rozmowy z Citlali Roviroso-Madrado*, Kraków 2010, s. 275.

⁵¹ Szerzej: K. Krzysztofek, *Przestrzeń kulturowa metropolii XXI wieku*, w: D. Ilczuk, M. Nowak, A. Stępniewska, *Jak się pięknie różnić i porozumiewać. Dialog międzykulturowy we współczesnej metropolii*, Warszawa 2008, s. 49

⁵² A. M. Jeznach, *Świat „innego”, świat „obcego” – świat uchodźcy*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, Uchodźstwo, Wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa 2007, s. 123.

związku pomiędzy stosowanym przez nich typem nauczania a rodzajem przestrzeni – zarówno tych zamieszkiwanych przez ludzi, jak i tych, które pozostaną dla przyszłych pokoleń. Niestety, obecność uczniów cudzoziemskich w szkole⁵³ oraz potencjał, jakim dysponują w zakresie wiedzy o swoich kulturach, jak również potrzeba edukacji o miejscu, w którym się znajdują (zostają ulokowani)⁵⁴, wciąż uważane są za wyzwanie przyszłości. Należy postawić pytanie, dotyczące konsekwencji spotkań w procesie edukacji zachodzącej w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach oraz ich wpływu na postrzeganie osób przynależących do innych narodowości, grup etnicznych czy kulturowych. Czy pomimo napięć i dziejowych pęknięć zachowanych w pamięci społecznej i historycznej mieszkańców danego miejsca, owo miejsce i jego przestrzeń mają szansę wywierać pozytywny wpływ na transmisję wielokulturowej wiedzy i budowanie umiejętności do współżycia i współdziałania młodego pokolenia?

Wieloletnie, nakładające się i przenikające działania edukacji międzykulturowej, europejskiej, wielokulturowej i regionalnej realizowane na Podlasiu pokazują istotną rolę miejsc i przestrzeni w transmisji wielokulturowej wiedzy, budowaniu umiejętności do współżycia i współdziałania młodego pokolenia przynależącego do różnych etniczności i kultur. Edukacja międzykulturowa wydaje się być w nich odpowiedzią pedagogiki na społeczne i kulturowe wymagania, jakie stawiają przed współczesnymi społecznościami procesy globalizacji, a w szczególności migracji. Ze względu na wielość i różnorodność koncepcji, ujęć oraz interpretacji samych autorów, jak również obecność ścieżek i programów edukacji regionalnej, dziedzictwa kulturowego w regionie – edukacja regionalna i międzykulturowa pozostają zsynchronizowane, wspólnie wskazując na uniwersalny charakter założeń wielokulturowości miejsca, regionu, kraju, Europy i świata. Istotnym elementem, na którym osadzone są międzykulturowe treści edukacyjne, jest wewnętrzna specyfika regionu, odnajdująca swój potencjał w dziedzictwie kulturowym małej ojczyzny, atrakcyjności turystycznej, ekologii i wielokulturowości. Smith uwzględnia pięć komponentów uczenia się opartego na miejscu i praktyce miejsca, które zmniejszają dystans pomiędzy szkołą i społecznością oraz uczą przekształcać ich własne środowiska życia. Są to: wiedza o kulturze lokalnej, wiedza o lokalnym środowisku naturalnym, badanie zróżnicowanych tematów i rozwiązywanie problemów w lokalnej społeczności, miejscowe możliwości przedsiębiorcze oraz przygotowanie do podejmowania decyzji w społeczeństwie. Zdaniem Smith'a skoro edukacja miejsca jest z natury przypisana konkretnej przestrzeni, to ogólne, realizowane w niej modele programowe są nieodpowiednie, gdyż nie obejmują zachodzących przeobrażeń. Główna wartość edukacji miejsca leży natomiast w jej „(...) przyczynianiu się do wzmacniania relacji uczniów [dzieci i dorosłych – U.M.-M.] z innymi ludźmi oraz regionami, które zamieszkują”⁵⁵.

⁵³ K. Gmaj, K. Iglicka, *Wyzwania edukacyjne związane z migracjami do Polski. Rekomendacje*, www.eliamep.gr/old-site/eliame-old/eliamep/www.eliamep.gr/eliamep/files/Polish_policy_report_Polish7884.pdf (odczyt: 27.09.2011).

⁵⁴ Ośrodki dla uchodźców i środowiska miejscowości w których, bądź w pobliżu których, są one rozmieszczone

⁵⁵ G. Smith, *Place-Based Education. Learning To Be Where We Are*, “Phi Delta Kappan” 2002,

Społeczności lokalne poszczególnych regionów powinny więc poszukiwać adekwatnych do kontekstów i wyzwań migracji rozwiązań konfliktów oraz sposobów, metod i narzędzi edukacji, która pomoże w wielokulturowych spotkaniach, integracji i będzie przeciwdziałała marginalizacji „Swoich”, „Innych” i „Obcych”. Naukowe postulaty i praktyka wielokulturowości⁵⁶ wielokrotnie kontestujące przyjęte sposoby postrzegania i definiowania relacji zachodzących między edukacją a wielokulturowością skłaniają do konkluzji, iż na świecie, w tej samej przestrzeni, w bezpośrednim sąsiedztwie, bądź w niedalekiej odległości kulturowych centrów i pogranicz znajdują się odmienne niż nasza kultura i powinniśmy uczyć się z nimi i pośród nich żyć⁵⁷. Warto wykorzystywać potencjał wielokulturowych miejsc oraz przypatrywać się istniejącym rozwiązaniom i konstruować przestrzenie do międzykulturowych spotkań i komunikacji w obliczu różnicy⁵⁸.

W zglobalizowanym świecie, obok procesów otwierania się granic (UE), zauważalne są silnie postępujące tendencje budowania murów, do zamykania się, alienowania i izolowania grup mniejszościowych, napływowych, uciekinierów z regionów ogarniętych współczesnymi konfliktami. Z drugiej strony relacje między poszczególnymi grupami zdają się być bardziej otwarte, a jednocześnie oparte na powierzchownej, fragmentarycznej wiedzy, wielowymiarowym przenikaniu się kultur w społecznym dyskursie środowisk lokalnych. Sytuacja heterogeniczności kulturowej generuje niezliczoną sibietywnych sposobów postrzegania i traktowania „Innych” i „Obcych” oraz możliwość budowania, bądź burzenia wspólnych płaszczyzn porozumienia, dialogu i współpracy⁵⁹. Istotą praktyki edukacyjnej pedagogiki miejsca powinno być dążenie do dialogu kultur poprzez potencjał miejsca, ochrona przed uniformizacją oraz lokalnym egocentryzmem. To niewątpliwie trudne i wymagające wysiłku zadania, ale istotne w dobie multiplikacji

83, s. 587, 593–594.

⁵⁶ M. Golka, *Zadania i nadzieje edukacji dla wielokulturowości*, „Europa Wschodu i Zachodu”, Nr 4 (2000), s. 12; J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, s. 266; J. Banks, *Multicultural education. Characteristics and goals*, w: J. Banks, C. Bank (red.), *Multicultural education. Issues and perspectives*, Boston 1989; C. Bennett, *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*, Massachusetts 1995.

⁵⁷ Por.: Ch. Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, w: Ch. Taylor (red.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main 1992, s. 20.

⁵⁸ Przykładem jest Berlin, w którym powstały miejsca i przestrzenie promujące wielokulturowość i integrujące społeczność lokalną i imigrantów: Kulturforum – nowoczesne centrum kultury i sztuki; Haus der Kulturen der Welt, festiwale i pikniki wielokulturowe np. Karneval Berlin; miejsca i przestrzenie, w których można odczuć kulturową heterogeniczność, np. Kulturbauerei, targowiska (turecki bazar na Kreuzbergu), szkoły i świetlice na Kreuzbergu, restauracje i galerie, portale informacyjne: Exil-Club, kampanie społeczne: „Berlin braucht dich!”.

⁵⁹ Doświadczenia kulturowe nabywamy przez pryzmat posiadanych i konstruowanych sądów i założeń (często uproszczonych) na temat świata. Z drugiej strony uwikłani w wiele kontekstów życia wyrzucamy „(...) poza obowiązujący (teoretyczny) świat to, co nie mieści się w jego założeniach” – por. T. Szkudlarek, Z. Melosik, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1999, s. 26.

codziennych spotkań z odmiennością kulturową, która z jednej strony budzi fascynację, z drugiej zaś wzmaga niepokój, lęk czy nienawiść⁶⁰. Coraz liczniej podejmowane inicjatywy w obszarze edukacji międzykulturowej – zarówno w procesie edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej – świadczyć mogą o dostrzeganiu potrzeby przygotowania uczniów do spotkania z „Innymi” w wielokulturowości. Można tu mówić o powolnym przebudzeniu, jednak jest ono raczej przypadkowe, bez spójnej wizji i często nie uwzględnia doświadczeń krajów Europy Zachodniej, również tych negatywnych. Zrozumienie „Innych” i ich kultur nie jest zadaniem prostym. Owo zadanie wymaga czasu, zaangażowania wielu stron procesu edukacyjno-wychowawczego (nauczycieli, rodziców, dzieci, władz, praktyków, badaczy, środowisk lokalnych) oraz wysiłku, aby chcieć się naprawdę porozumieć. Edukacja międzykulturowa jako forma spotkania i próba zrozumienia „Innego” kulturowo nie jest łatwym zadaniem do osiągnięcia, ale z pewnością jest możliwa w procesie poszukiwania adekwatnych do kontekstów i wyzwań migracji, rozwiązań konfliktów oraz sposobów nauczania, które pomogą w integracji kulturowej różnorodności i będą przeciwdziałać marginalizacji „Swoich”, „Innych” i „Obcych”.

Kulturowe miejsca i przestrzenie, centra i pogranicza⁶¹ a wielokulturowa edukacja – przykład Podlasia

Na obszarze Podlasia, obok historycznych mniejszości, pojawiają się nowe, związane z imigracją zarobkową i uchodźstwem. W przestrzeni podlaskich miejscowości coraz częściej pojawiają się migranci z państw i regionów należących do innych kręgów kulturowych. Po przełomie lat osiemdziesiątych na terenie polsko-białoruskiego pogranicza, znajdującego się w obszarze Europy Środkowowschodniej, rozpoczął się ponowny proces budzenia świadomości istnienia inności w tyglu kultur tegoż obszaru oraz doświadczania własnej specyficznej inności (mniejszości narodowe i etniczne) i uświadamiania konieczności jej przełamania w konfrontacji z napływającymi „Innymi” ze Wschodu i Zachodu. W obszarze pogranicza polsko-białoruskiego wciąż zachodzą nowe procesy społeczno-kulturowe obejmujące relatywizację rozumienia własnej specyficznej wielokultury, wieloetniczności, wielowyznaniowości oraz konieczności rozwiązywania problemów współżycia grup reprezentujących odmienne kultury w jednej przestrzeni spo-

⁶⁰ Ostatnie wydarzenia na Podlasiu (sierpień–wrzesień 2011 r.) odślawiają problem wzrostu nietolerancji i mowy nienawiści wobec inności kulturowej i narodowej.

⁶¹ Kategoria „pogranicza” w rozumieniu przyjętym przez M. Bachtina, przedstawiona przez T. Lewowickiego ma wiele wymiarów. Dotyczy: „kultur, języków niezależnie od terytorium. (...). Są to pogranicza kultur, religii czy wyznań, państw, narodów, grup etnicznych. To także pogranicza między tym, co globalne i lokalne, globalne i narodowe, uniwersalne i swoiste. To również pogranicza między światami ludzi bogatych i biednych, (...), żyjących w centrum i na peryferiach” – za: T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s. 29. Pogranicze to obszar zróżnicowań, inności i odmienności, strefa stykania się, koegzystencji różnych zjawisk kulturowych, rodzimych i obcych, strefa otwartości na wpływy ościennych kultur i tradycji. Pogranicze ma różne cechy i funkcje oraz „(...) różne sposoby dzielenia i łączenia ludzi” – por.: M. Golka, *Pogranicza, transgraniczność – transkulturowość*, w: L. Gołdyka (red.), *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*, Zielona Góra 1999.

łecznej miasta czy wioski. Wielokulturowość Podlasia nie odnosi się jedynie do Polaków i cudzoziemców. Ona dotyczy również „tutejszych”: Polaków i Białorusinów, Polaków i Romów, Polaków i Tatarów, Romów i Tatarów, Białorusinów i Romów, gdyż wspólny krajobraz bytowania zachował w tej przestrzeni zupełnie inne dominanty.

Obszar wschodniego pogranicza Polski z jednej strony ulega wyludnianiu, z drugiej natomiast zapełnia się reemigrantami i tymi, którzy w wyniku migracji przybywają z wewnątrz (z innych miejscowości, województw) i zewnątrz – innych państw i kontynentów, nie mając wspólnych korzeni ani więzi ze społecznością lokalną; wnosząc inne wzory zachowań i kulturę. Specyfika kulturowego zróżnicowania w zastanych – historycznie doświadczonych wielokulturową dziejowością – miejscach i nowych jakościowo międzykulturowych przestrzeniach na Podlasiu wymusza pewne oczekiwania wobec edukacji. Są one związane z wielo- i międzykulturową działalnością szkół, instytucji oraz organizacji, a tym samym z kształtem edukacji międzykulturowej stanowiącej przestrzeń dla spotkania „Swoich”, „Innych” i „Obcych”. Powinny więc być rozpatrywane w kontekście założeń pedagogiki „w” i „dla” różnorodności kulturowej, w oparciu o procesy lokalności i globalizacji dokonujące się w zróżnicowanych społecznościach (mniejszości i większości), zamieszkujących obszar Podlasia.

Edukacja stanowiąca rodzaj wielokulturowego spotkania nie dotyczy więc tutaj jedynie zagadnień związanych ze współwystępowaniem wielu kultur na danym terenie i skutków jaki tworzy taki stan rzeczy. Jest bowiem pewnym przyzwoleniem na obecność różnorodnych działań, poglądów i dyskursów jakie krzyżują się i przenikają w zróżnicowanych kulturowo, etnicznie, wyznaniowo i narodowościowo przestrzeniach i miejscach tego regionu. Stwarza tym samym przestrzeń dla występowania negocjacyjnej funkcji szkoły, instytucji, organizacji i środowisk wychowawczych, które nie stanowią i nie narzucają jednego słusznego sensu i modelu postrzegania kulturowej różnorodności, ale negocjują wielość rozmaitych sensów. W takim rozumieniu edukacja międzykulturowa jest pewnym wymaganym wymiarem przygotowania do przeżywania współczesnego świata wielości kultur, konfrontacji większości oraz mniejszości etnicznych i kulturowych. Jest przygotowaniem do spotkania i funkcjonowania w różnorodności miejsc, przestrzeni i pogranicz⁶². Jej wymiar teoretyczny oraz praktyka pozwala lepiej zrozumieć zastaną (autochtoni) oraz napływającą (migranci) swojskość, inność i obcość.

Zdiagnozowane w toku badań terenowych⁶³ projekty, programy i inicjatywy edukacji wielo- i międzykulturowej były realizowane zarówno w małych miejscowościach (wioskach), jak i dużych miastach na terenie Podlasia z dominacją Białegostoku, jako wielokulturowego centrum polsko-białoruskiego pogranicza oraz przeplatane bogatą

⁶² To również edukacja podyktowana brakiem, bądź nieznanymi mechanizmami i działaniami integracyjnymi skierowanymi na społeczności mniejszościowe, społeczeństwo większościowe i cudzoziemców w wymiarze polityki społecznej.

⁶³ Badania własne uwzględnione w dysertacji doktorskiej: U. Markowska-Manista, *Edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-białoruskim*, tom I i II, APS, Warszawa, czerwiec 2010 r.

ofertą działań z pogranicza kultury i sztuki⁶⁴. Lokalizacja Białegostoku, atrybuty przestrzeni miejskiej istotne dla międzykulturowego uczenia oraz jego funkcja administracyjna uzasadnia wielość (w porównaniu z pozostałymi miejscowościami, w których zostały zdiagnozowane programy, projekty i inicjatywy) realizowanych działań zawierających elementy edukacji międzykulturowej nakierowanej na wielokulturowy potencjał miejsc i przestrzeni. Tutaj umiejscowione są wszelkiego rodzaju wyspecjalizowane i wielofunkcyjne instytucje kultury i placówki oświatowe, co sprawia, że autorzy projektów, programów i inicjatyw mają obiektywne warunki do realizacji swoich lokalnych i międzynarodowych wielo- i międzykulturowych aspiracji. Białystok stwarza osobom zainteresowanym realizacją tego typu działań szereg możliwości oraz niejako wymusza na instytucjach i organizacjach pozarządowych przygotowywanie i realizację projektów odpowiadających potrzebom autochtonicznych i napływowych mieszkańców oraz – jak wynika z analiz – pośrednio gości (cudzoziemców). Część zdiagnozowanych działań programowych i projektowych nakierowana jest jedynie na odbiorców z województwa podlaskiego, bądź szerzej beneficjentów z obszaru pogranicza polsko-białoruskiego⁶⁵. Zdarzają się również projekty współpracy między miejscowościami z różnych województw, regionów oraz krajów (w ramach partnerstw i wymian współpracy transgranicznej oraz programów UE), w których głównymi beneficjentami jest młodzież szkolna i nauczyciele.

Obszar oddziaływań międzykulturowych inicjatyw, projektów i programów obejmuje tu nie tylko środowisko grupy rówieśniczej i środowisko szkoły z jej komponentami, ale również środowisko lokalne i region⁶⁶. Miejsca realizacji projektów, programów i inicjatyw w niektórych przypadkach wykraczają poza objęte diagnozą miejscowości na polsko-białoruskim pograniczu. Wynika to z typu projektu (partnerskie rewizyty), bądź programu grantowego, zasięgu, celów lub specyfiki oddziaływań danego miejsca. Nieliczne, zdiagnozowane wielo- i międzykulturowe oraz regionalne działania w programie, bądź projekcie odbywają się w siedzibie partnera/partnerów projektu (Warszawa, Baranowicze, Sobienie-Jeziory, miejscowości, w których mieszczą się szkoły partner-

⁶⁴ Jednym z wielu przykładów będą inicjatywy Centrum im. Ludwika Zamenhoffa, a wśród nich film *Krzywa. Moje miejsce na ziemi – moja mała ojczyzna* opowiadający o życiu malarza Anatola Krawczuka w oparciu o specyfikę kluczowych dla jego twórczości miejsc. Reżyser przenosi widzów w krainę podlaskich wsi i miejscowości (począwszy od wsi Krzywa, przez Ogrodniki, Szczyty, Drohiczyn, aż do Bielska Podlaskiego). Widz ma okazję przebywać w miejscach, które Krawczukowi są bardzo bliskie i które inspirowały jego twórczość.

⁶⁵ Przykładem są projekty w miejscowości Orla: „Wschodnioeuropejskie skrzyżowanie kultur: przypadek Orli” dotyczące dialogu międzykulturowego, film edukacyjny: *Skrzyżowanie Orla*, wystawa edukacyjna: *Orla wczoraj i dziś* oraz pokaz filmowy: *Obrazy Mikroświatów przypadek Orli*, Towarzystwa Przyjaciół Ziemi Orlańskiej, osób przynależących do większości polskiej i mniejszości białoruskiej. Powyższe działania nakierowane są na potencjał wielokulturowego miejsca.

⁶⁶ Edukacja międzykulturowa na pograniczu czerpie z zasobów środowiskowych edukacji regionalnej, do których Wiesław Theiss zalicza: „dzieje, tradycje regionu, systemy wartości, obyczaje dnia codziennego i świątecznego, etos domu i rodziny, więzi międzyludzkie, (...) miejsce pamięci i kultu (...)” – źródło: Rozmowa S. J. Żurka z prof. W. Theissem, *W laboratorium demokracji*, „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 4, s. 8.

skie za granicą), bądź są realizowane wyjazdowo (sympozjony, szkolenia, konferencje) w ośrodkach szkoleniowych lub miejscach powiązanych tematycznie, dziejowo z realizowanymi działaniami (Sejny, Wigry, Ciechanowiec, Tykocin, Teremiski, Białystok).

Programy, projekty i inicjatywy edukacji międzykulturowej (2006–2010) przeważają w miastach i większych miejscowościach pogranicza: w Białymstoku, Supraślu, Tykocinie, Suchowoli, Hajnówce, Bielsku Podlaskim, Krynkach. Ich występowanie ściśle łączy się z aktywnością nauczycieli, pracowników instytucji samorządowych i działalnością organizacji pozarządowych, którzy w swej pracy wykorzystują regionalne walory wielokulturowości miejsca (małej ojczyzny) i zewnętrzne zainteresowanie walorami miejsca⁶⁷. Wśród małych miejscowości przeważają: Michałowo, Kruszyniany, Orla, Narewka. W pozostałych miejscowościach owe działania pojawiają się incydentalnie, a edukacja międzykulturowa nie ma w nich charakteru procesu, często jest wyłącznie elementem działań wielokulturowych, regionalnych i edukacji poświęconej dziedzictwu kulturowemu w regionie i miejscu. Spójną przestrzeń stanowią zarówno w miastach, jak i wioskach lokalne i międzynarodowe festiwale muzyczne, filmowe, podczas których „Swoi”, „Inni” i „Obcy” mają możliwość bezpośredniej konfrontacji. Prezentacje kultur, narodów związanych z miejscem, regionem ułatwiają młodemu pokoleniu poznanie wzajemnych tradycji i obyczajów⁶⁸. Przybliżają tradycję wielokulturowości poszczególnych miejsc Podlasia, zaznaczając jej wpływ na obecny kształt wielokultury, zarówno popularnej, jak i wysokiej. Wielokulturowa przestrzeń festiwalowa Podlasia jest miejscem umożliwiającym przezwyciężanie antagonizmów kulturowych, uczenia tolerancji i szacunku w stosunku do odmienności kulturowych, religijnych i obyczajowych różnych narodów poprzez wytwory kultury i bezpośredni kontakt z innością. Postać „Obcego”, „Innego” i „Swojego” jawi się tutaj w przestrzeni oswojonej i dla ludności auto-

⁶⁷ W programach edukacyjnych dominuje tematyka wielokulturowa ze szczególnym uwzględnieniem tematyki żydowskiej (współpraca z Izraelem), białoruskiej (regionalna i transgraniczna) i nakierowana na uchodźców.

⁶⁸ Wśród wielu realizowanych projektów opartych o wielokulturowy potencjał miejsc i przestrzeni wymienić należy: Sympozjony z cyklu *Warto zapytać o kulturę. INNY–OBCY–SWÓJ* w Teremiskach, Ciechanowcu, Supraślu; festiwale: *Podlaska Oktawa Kultur* w Białymstoku; projekt: *Gwary pogranicza polsko-ukraińsko-białoruskiego pomostem w dialogu międzykulturowym Polski, Ukrainy, Białorusi* realizowany na terenie powiatów: białostockiego, bielskiego, hajnowskiego, siemiatyckiego; projekt: *Bielskie spotkania z poezją pogranicza – konkurs recytatorski: Trójgłos poetycki* w Bielsku Podlaskim – warsztaty i spotkania recytatorskie dla uczniów i nauczycieli, konkurs recytatorski poezji pisanej w języku polskim, białoruskim i ukraińskim, *Zapusty teatralne* – prezentacja laureatów konkursu; *Co nas łączy, co nas różni? Białystok i jego mieszkańcy w oczach obcokrajowców*; *Spotkania ze sztuką sakralną – w poszukiwaniu wspólnych treści – chrześcijaństwo, judaizm, islam*, wystawa *Chrześcijaństwo, Żydzi, Muzułmanie na Podlasiu – obrzędowość religijna, zwyczaje i życie codzienne*; *Kultura nas łączy* – cykl spotkań w ramach Europejskiego Dialogu Międzykulturowego w Augustowie; *Baśnie i legendy na zachodnim brzegu Niemna* – warsztaty, prezentacja polskich i litewskich legend i baśni przez młodych Polaków i Litwinów, odkrywanie wspólnych legend, publikacja, konkursy w Suwałkach; *Wasilków – miasto wielokulturowej harmonii*, *Szlakiem Dziedzictwa Żydowskiego w Białymstoku* – spotkania z kulturą żydowską w Białymstoku.

chtonicznej nie jest związana z „szokiem kulturowym”. Festiwale, wystawy, koncerty są miejscami współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy artystami i odbiorcami, oferują wielonarracyjność oraz umożliwiają przepływ wartości międzykulturowych i międzygeneracyjnych. Pozwalają uczestnikom i widzom zapoznać się z bogactwem kultury i tradycji Podlasia, Polski, krajów Europy Wschodniej, UE oraz innych kontynentów⁶⁹.

Proces wzajemnego uczenia w toku spotkań odbywał się również poprzez bycie razem z „Innymi” kulturowo w miejscach i przestrzeniach, w których realizowano: gry, zabawy, lekcje języków obcych (Stowarzyszenie Jeden Świat), wymianę doświadczeń (polsko-niemieckich, polsko-białoruskich, polsko-żydowskich, polsko-czeczeńsko-hispańskich), dyskusje o kwestiach trudnych (Dialogi z Sąsiadami, DRUMLA), międzynarodowe działania oparte o wielokulturowy potencjał miejsca (odnawianie cmentarza żydowskiego, wywiady terenowe), budowanie i prowadzenie dialogu międzykulturowego i międzygeneracyjnego (Młodzież, Młodzi w Działaniu, Dla Tolerancji, PEACE, warsztaty Enter your Future, AISEC).

Międzykulturowe uczenie się – inicjujące wielokulturowe spotkania z „Innymi” – zależne jest więc od miejsc i przestrzeni, w których się odbywa. To miejsca i przestrzenie, ich architektura i historia oddziałują i kreują lokalne procesy edukacji, na gruncie której dochodzi do spotkań wielokulturowych. Dysponując potencjałem heterogenicznej kulturowo dziejowości, predysponują przebieg danych procesów edukacyjnych, pomijając inne, bądź odsuwając je w czasie. Jednocześnie, międzykulturowe uczenie się rozumiane jako zmiana, dokonując się w miejscu (miejscach) i przestrzeni (przestrzeniach), wpływa na nie i ich uczestników – tak nadawców, jak i odbiorców. Przykładem takiego oddziaływania miejsc i przestrzeni są inicjatywy Uniwersytetu Powszechnego im. J. J. Lipskiego w Teremiskach (Oikoumene – „Edukacja międzykulturowa”, warsztaty teatralne, wizyty studyjne⁷⁰, działania animacyjne, spektakle, wycieczki, spotkania i wykłady gości⁷¹ dotyczące problematyki międzykulturowej obecnej w wymiarze Podlasia), projekty edukacyjno-społeczne Drumli⁷², projekt „Supelek – chronimy pamięć naszego miasteczka”⁷³ oraz projekt „Co nas łączy, co nas różni?”. W szczególności ten ostatni, nakierowany na społeczność lokalną Podlasia i cudzoziemców, „(...) umożliwił spojrzenie na własne miasto i region oczami mieszkańców innych krajów, bardziej czułych

⁶⁹ W niniejszej części tekstu wykorzystano fragmenty dysertacji: U. Markowska-Manista, *dz. cyt.*

⁷⁰ Wizyty studyjne w ośrodkach zajmujących się animacją kultury, w Ośrodku „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach oraz ośrodku „Brama Grodzka Teatr NN” w Lublinie.

⁷¹ W latach 2006–2007 odbyły się m.in. wykłady pt.: *Islam i świat arabski*, zajęcia o Romach, zajęcia z zakresu wielokulturowości oraz na temat łamania praw człowieka w Tybecie.

⁷² Np.: trzyletni projekt *Dialogi z Sąsiadami* polsko-niemiecko-białoruskie warsztaty, seminarium naukowe, integracyjny objazd studyjny po białostoczczyźnie, odkrywanie wielokulturowej historii podlaskich Krynek, spotkania z historykami sztuki, socjologami i kulturoznawcami regionu, edukacja na rzecz podejmowania wspólnych działań w obszarze ochrony europejskiego dziedzictwa kulturowego.

⁷³ Strona projektu: www.supelek.uwb.edu.pl/wydarzenia.htm (odczyt: 27.09.2011) oraz książka opisująca projekt i jego efekty: M. Anchimowicz, E. Dąbrowska i inni, *Zobaczyć to, czego nie ma. Księga pamięci Michałowa*, Białystok 2007.

na charakterystyki, których my sami już dawno nie dostrzegamy. [Pomógł – U.M-M.] uchwycić (i utrwalić) procesy „oswajania” fizycznego i kulturowego otoczenia w odniesieniu do przestrzeni Białegostoku i Podlasia, bliskiej (...) białostoczanom, Podlasianom, ale problematycznej dla tych, którzy do Białegostoku i na Podlasie przyjeżdżają z innych części Europy”⁷⁴.

Projektem osadzonym w płaszczyźnie edukacji o miejscu, posiadającym charakterystyczne dla edukacji międzykulturowej treści, jest „Laboratorium Etnograficzne Podlascy Żydzi – trudna pamięć” Białoruskiego Zrzeszenia Studentów z Białegostoku, zrealizowany w ramach programu „Dla Tolerancji” Fundacji Batorego w 2006 roku i kontynuowany w roku 2007⁷⁵. Projekt przyjął formę obozu badawczego skierowanego do białoruskiej młodzieży z liceum w Hajnówce. Przybliżając wielość tradycji regionu oraz propagując spuściznę kulturową różnych narodów (podlascy Żydzi na tle Polaków i Białorusinów), realizował jedno z wielu zadań międzykulturowego nauczania, akcentującego poznanie i świadome uznanie wartości różnorodności transnarodowej i regionalnej kultury. Projekt zakładał integrację społeczności lokalnej, zacieśnienie i wzmocnienie więzi społecznych poprzez zaangażowanie w realizację przedsięwzięć programu nie tylko młodzieży, lecz również rodziców i starszego pokolenia. Celem było rozwijanie zainteresowań młodych ludzi własnym miejscem zamieszkania i dziejami regionu. „Równie istotnym elementem integracyjnym laboratorium oraz intelektualnym bodźcem i inspiracją do dalszych działań, były cowieczorne spotkania z zaproszonymi gośćmi spoza podlaskiego kontekstu – dziennikarzami, działaczami społecznymi, przedstawicielami mniejszości żydowskiej, artystami”⁷⁶. Pomysłodawcy projektu, wykorzystując formę etnograficznego laboratorium zorganizowali w miejscowości Narewka etnograficzne zajęcia badawcze dla licealnej młodzieży z Zespołu Szkół z Dodatkowym Nauczaniem Języka Białoruskiego w Hajnówce. Przyjmując za cel poszukujące i odbudowujące naturalne punkty odniesienia, uczenie się o przeszłości stanowiące ważny komponent (pomost) funkcjonowania w przyszłości bez stereotypów i uprzedzeń, młodzież uczestniczyła w międzygeneracyjnym przekazie historii. Przeprowadzała wywiady i słuchała opowieści ludzi starszych – którzy dzielili się doświadczeniami – żyjącą w nich przeszłością zdarzeń, własnych losów i historią milczących – nieobecnych „Innych”. Była to swoista *oral history* oparta o relacje i wspomnienia ocalonych świadków zagłady Żydów, ludzi,

⁷⁴ Dokumenty projektu: „Co nas łączy, co nas różni?”, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS, Białystok. Więcej: <http://bialystok.uwb.edu.pl/polish.htm> (odczyt: 27.09.2011).

⁷⁵ Zajęcia odbywały się w miasteczkach i wsiach powiatów: hajnowskiego i bielskiego, m.in. w Narewce, Orli, Narwi i Kleszczelach. Program zajęć warsztatowych wprowadzał w wielokulturową historię Żydów, Polaków i Białorusinów na wschodniej Białostocczyźnie, zakładał interakcje, spotkania z „Innym” i postawienie siebie w roli „Innego” podczas poszukiwań i rejestracji wywiadów z osobami pamiętającymi swoich żydowskich sąsiadów. Dyskusje i spotkania były okazją do wymiany wiedzy i doświadczeń oraz kształtowania postaw zaciekawienia wielokulturowością miejsc regionu.

⁷⁶ Szerzej: Dokumenty wewnętrzne programu „Dla Tolerancji”, Fundacja Batorego, Warszawa 2006.

którzy przeżyli okupację niemiecką. Wywiady, jakie przeprowadzali uczniowie pod kierunkiem nauczycieli, traktowały o „(...) wielu aspektach przedwojennego życia codziennego, które toczyło się w obrębie domu czy rodziny”⁷⁷. W ten sposób poszerzeniu uległa znajomość kontekstu życia uczestników spotkania i jego uwarunkowań, a obce karty historii znanych miejsc stały się bliskimi.

Kolejnym przykładem spotkania w przestrzeni edukacji, sztuki, sportu oraz sposobem na nawiązanie relacji międzykulturowej przełamującej stereotypy jest polsko-ugandyjski projekt „Misja Życia – Białystok CALM”⁷⁸. Projekt był realizowany w 2009 roku we wschodniej Polsce (Różanystok, Białystok). Założeniem projektu była edukacja międzykulturowa realizowana poprzez wielokulturowe spotkania w środowiskach lokalnych miejscowości Podlasia. Realizowane warsztaty integracyjne „Droga Dźwięku, Droga Ciszy” miały w zamyśle koordynatorów projektu dać uzdolnionym dzieciom z Ugandy – szansę na rozwój artystyczny, a Podlasian – w tym młodzież z ośrodka wychowawczego – oswoić z „Innymi” kulturowo, przełamywać bariery mentalne, dystans społeczny oraz stereotypy. W oparciu o aktywizujące działania z pogranicza muzyki, medytacji, psychologii, ruchu odbyły się spotkania z uczniami polskimi oraz został rozegrany młodzieżowy mecz piłkarski Polska–Uganda. W ramach warsztatów taneczno-teatralnych powstał: teledysk do piosenki, którą – łącząc style muzyczne i przestrzenie wielokulturowych miejsc na Podlasiu – nagrali Ugandyjczycy przy wsparciu ich kolegów i koleżanek z ośrodka wychowawczego. Powstał również film dokumentalny, graffiti i spektakl, w których elementy afrykańskiego tańca i akrobacji przeplatały się z białostockim *break-dancem*. Projekt przyczynił się do integracji młodzieży polskiej i ugandyjskiej oraz dzięki codziennym spotkaniom, aktywnościom i działaniom edukacyjnym ukazał polskim uczestnikom wartość miejsc małej ojczyzny. Wskazał również potrzebę respektowania praw „Innego” kulturowo oraz korzyści, jakie płyną ze wspólnych międzykulturowych działań.

Migranci w przestrzeni miejsca – wielokulturowe działania edukacyjne „na miejsce wrażliwe”

Bogatą mozaikę wielokulturowości miejsc i przestrzeni tworzy wielość współwystępujących, zachodzących na siebie horyzontalnie i wertykalnie oraz wzajemnie przenikających się kultur, tradycyjnych i postindustrialnych stylów życia i systemów wartości. Owe przestrzenne aspekty społecznego doświadczenia są niezwykle istotne w multikulturowej przestrzeni miasta, w której przenikają się autochtoni oraz migranci i która staje się niekiedy czynnikiem konfliktotwórczym.

⁷⁷ R. Kuwałek, „*Oral history*”- czym jest historia mówiona i jak można ją wykorzystać w pracy z uczniami. *Kilka uwag praktycznych*, w: M. Bakalarz (red.), *Przywróćmy Pamięć. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Warszawa 2006, s. 7.

⁷⁸ Salezjański Ośrodek Wychowawczy w Różanymstoku, księża z Salezjańskiego Ośrodka Misyjnego w Warszawie, niezależni artyści ze Stowarzyszenia Miłośników Kultury Ulicznej „Engram”, misja i ośrodek dla chłopców ulicy CALM – Children And Life Mission, Namugongo, Uganda.

W latach 1989–2002 duże polskie miasta powyżej 100 tys. mieszkańców przejęły ponad 60% imigrantów, którzy jako miejsce osiedlenia i przestrzeń funkcjonowania wybrali właśnie miasto. Owa dostrzegalna koncentracja imigrantów w dużych ośrodkach miejskich (Warszawa, Kraków, Poznań, Gdańsk, Wrocław, Łódź, Białystok) czy też stolicach poszczególnych regionów, określana mianem centralizacji, potencjalnie związana jest z ofertą edukacyjną i chłonnymi rynkami pracy przyciągającymi zarówno polskich pracowników, jak również cudzoziemców⁷⁹.

Przykładem miejsca wielokulturowych spotkań „Swoich” i „Innych” w przestrzeni miasta jest Centrum New Link w Peterborough (Wielka Brytania), w którym istnieje punkt „New arrivals” oraz punkt informacji i przestrzeń integracji dla przybywających i mieszkańców miasta. Instytucja *New Link* jest odpowiedzią na problem dezinformacyjnej pustki w przestrzeni miasta, jakiej doświadczali przybywający migranci (z zagranicy oraz osoby, które przeprowadziły się z innej części Wielkiej Brytanii). Inicjowane w jej przestrzeni działania (m.in. cykle spotkań w sąsiedztwach) mają na celu poprawę spójności społecznej (*social cohesion*) i poprawę jakości życia w wielokulturowym mieście na poziomie lokalnym. Centrum pomaga w mediacjach oraz rozwiązywaniu konfliktów międzykulturowych, zajmuje się promocją i przybliżaniem różnorodności kultur, szkoleniem urzędników. Jest też miejscem doradztwa i pomocy w poszukiwaniu pracy⁸⁰. W Niemczech, w społeczeństwie doświadczonym podziałem (Niemcy Wschodnie i Niemcy Zachodnie) oraz w wyniku nasilającego się tam problemu dyskryminacji i rasizmu, w 1993 roku powstało Multikulturowe Centrum Dessa. Służy ono ludności lokalnej i napływowej oraz pełni funkcję kulturowej i społecznej platformy wymian międzykulturowych. Celem działań centrum jest integracja migrantów i osób z kontekstem migracyjnym ze społeczeństwem przyjmującym, współpraca migrantów i imigrantów wewnętrznych, prowadzenie integracyjnych i edukacyjnych działań w kooperacji ze szkołami i instytucjami z landu i spoza landu. Potencjał działań centrum opiera się nie tylko na bazowaniu na różnicach i podobieństwach (kulturowych), ale też na realizacji inicjatyw w państwach, z których pochodzą imigranci. Kolejnym przykładem działań w miejscu wielokulturowym i na miejsce wrażliwych są inicjatywy organizacji *Hilfe von Mensch zu Mensch*. Odzwierciedlają one realizację założeń polityki migracyjnej w mieście Monachium we współpracy z różnymi podmiotami i przy wsparciu oraz w partnerstwie z lokalnymi i krajowymi organizacjami III sektora, instytucjami oraz organizacjami z krajów, z których pochodzą imigranci. Projekty *Hilfe von Mensch zu Mensch* wspierają integrację międzykulturową, oparte są na pedagogice miejsca i jego społeczno-kulturowym rezerwuarze. Oferują kursy języka niemieckiego i języków grup mniejszościowych, kursy przygotowawcze z języka i kultury Niemiec dla potencjalnych przyszłych migrantów w krajach poza EU (głównie Bałkany).

⁷⁹ Por. A. Warych-Juras, J. Gałka, *Ocena rozmiaru i kierunku napływu obcokrajowców (imiigrantów) do polskich miast, w tym ich cech społeczno-demograficznych*, w: A. Zborowski (red.), *Demograficzne i społeczne uwarunkowania rewitalizacji miast w Polsce*, Kraków 2009, s. 72.

⁸⁰ Opis Centrum New Link znaleźć można w publikacji: M. Pawlak, M. Bieniecki, *Laboratoria Integracji. Lektory z doświadczeń brytyjskich, belgijskich, katalońskich i portugalskich*, Chełm 2010.

Z roku na rok również w Polsce przybywa osób reprezentujących nowe grupy kulturowe. Napływający do Polski migranci i uchodźcy pochodzą głównie z Wietnamu; krajów dawnego ZSRR: Ukrainy, Czeczenii, Białorusi; z Kaukazu Południowego: Gruzja, Abchazja, Osetia Południowa, Armenia; z krajów arabskich: Turcji, Iraku, Afganistanu; oraz z krajów kontynentu afrykańskiego. W związku z rosnącą liczbą migrantów w Polsce pojawiają się konflikty na tle kulturowym. Są one często wynikiem niezrozumienia innej kultury (zarówno przyjmującej, jak i napływającej) oraz zachowań z niej się wywodzących. Powstałe w toku prowizorycznych spotkań w miejscach, nie-miejscach i społeczno-kulturowych przestrzeniach, prowadzą natomiast do barier w integracji, marginalizacji i wykluczenia społecznego. Wyniki badań porównawczych przeprowadzonych w ośmiu europejskich krajach na zlecenie Fundacji im. Friedricha Eberta, nie napawają optymizmem. Pomimo znikomej obecności migrantów w polskim społeczeństwie, prawie co trzecia badana osoba (27%) życzyłaby sobie, by było ich jeszcze mniej⁸¹. Aby przeciwdziałać negatywnym postawom i zjawiskom, prowadzone są m.in. w wielokulturowym miejscu jakim jest Warszawa integracyjne programy wielokulturowe, poradnictwo i mediacje międzykulturowe pomiędzy Polakami i cudzoziemcami oraz pomiędzy różnymi grupami cudzoziemców⁸².

Ciekawym rozwiązaniem wydaje się utworzenie w najbliższych latach Warszawskiego Centrum Wielokulturowego⁸³ – miejsca i przestrzeni integracji międzykulturowej mieszkańców i osób przybywających do stolicy. Jego celem będzie pomoc w zapobieganiu marginalizacji społecznej, gettyzacji migrantów, przeciwdziałanie istotnym zagrożeniom stojącym przed współczesną metropolią europejską, a wynikającym z niewiedzy i stereotypów większości i mniejszości (nieznajomości kultur, światopoglądów, obyczajów i praw). Wśród kompleksowych działań wielokulturowego centrum znajdują się m.in.:

- inkubator inicjatyw imigranckich stanowiący przestrzeń dla międzykulturowych spotkań, aktywizacji i wsparcia imigrantów,
- inicjatywy integrujące dzieci i młodzież polską i imigrancką oraz dzieci i młodzież z mniejszości (w tym w zakresie edukacji),
- punkt recepcji plus informacja nakierowane na pomoc każdemu imigrantowi oraz informujący o aktualnej ofercie wielokulturowej Warszawy, usług kierowanych do imigrantów i inicjatyw wielokulturowych w Warszawie,
- inicjatywy kulturotwórcze, przestrzenie: wystawowa, koncertowa, studia, pracownie itp.,

⁸¹ A. Zick, B. Küpper, A. Hövermann, *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*, 2011 – www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/inhalte/studien_Gutachten.php (odczyt: 27.09.2011). Badania przeprowadzono w 2008 roku w Holandii, Niemczech, Polsce, Wielkiej Brytanii, Francji, we Włoszech, Portugalii i na Węgrzech.

⁸² Kilka przykładów z oferty dobrych praktyk warszawskich organizacji pozarządowych dostępnych jest w biuletynie: „Centrum Wielokulturowe w Warszawie”, Fundacji Inna Przestrzeń 2011, nr 1, <http://cw.org.pl/> (odczyt: 27.09.2011).

⁸³ *Tamże*.

- mini-centrum badań nad dynamiką zmiany i demografii Warszawy pod kątem migracji oraz diagnozy potrzeb poszczególnych uczestników przebywających w wielokulturowej przestrzeni miasta,
- inicjatywy nakierowane na dokumentację i prezentację historii wielokulturowości miasta stołecznego Warszawy.

Przykładów działań „na miejsce wrażliwych” inicjujących wielokulturowe spotkania na edukacyjnej mapie Polski na przestrzeni ostatnich lat odnajdziemy wiele. Wśród nich są cykliczne i jednorazowe projekty mające na celu przywrócenie pamięci o historycznej wielokulturowości danego miejsca, działania edukacyjne podtrzymujące pamięć, projekty, w których miejsce staje się nauczycielem oraz inicjatywy oparte na odkrywaniu tożsamości kulturowej osadzonej w przestrzeni miejskiej⁸⁴. Jednym z wielu sposobów edukacji o miejscu, jest porządkowanie zapomnianych i opuszczonych cmentarzy i miejsc kultu: prawosławnych, katolickich, ewangelickich i żydowskich. Towarzystwo dla Natury i Człowieka we współpracy z Lokalnymi Grupami Działania realizuje program „Cmentarze Pogranicza”. W akcji ratowanie zdewastowanych nekropoli – nośników przekazu kulturowego oraz wielokulturowej pamięci – angażują się też mieszkańcy poszczególnych miejscowości. „W okolicach Urszulina uporządkowanych zostanie dziesięć cmentarzy. Będą nowe tablice informacyjne, przewodnik multimedialny i album. Do końca września na całym wschodnim pograniczu wolontariusze z Polski, Ukrainy i Białorusi posprzątają ponad dwadzieścia nekropoli”⁸⁵. Podobny charakter miał projekt „Odmalować harmonię wielokulturowego miasteczka” zakładający międzykulturową współpracę przy dokumentacji cmentarza żydowskiego w Krynkach, rekonstrukcji polichromii macew oraz opracowania na podstawie zebranych wywiadów i pamiątek, publikacji o życiu codziennym mieszkańców przedwojennych, wielokulturowych Krynnek. W projekcie uczestniczyli studenci – wolontariusze z Polski, studenci z Niemiec i Białorusi, uczniowie SP w Krynkach, młodzież z Europy Środkowej i Wschodniej⁸⁶.

Zarówno Polacy, jak i cudzoziemcy mogą skorzystać z przestrzeni wirtualnej portalu „Kontynent Warszawa”⁸⁷. Informuje on o przejawach wielokulturowości na terenie Warszawy, opisuje miejsca (także instytucje) związane z różnorodnymi kulturami, narodowościami i ich działalność. „Kontynent Warszawa” jest wielojęzyczną mapą kultur

⁸⁴ Mikroprojekt „Migracja kultura tożsamość” skierowany do romskich i polskich dzieci, realizowany (czerwiec 2011) we Wrocławiu w świetlicy polsko-romskiej na Brochowie. Projekt był oparty o potencjał istniejących w obrębie dzielnicy miejsc, z którymi dzieci szczególnie się utożsamiają. Poprzez kontakt ze sztuką dzieci zwróciły uwagę na kulturowe zróżnicowanie miejsca w którym żyją. „Z jednej strony miejsca te i dzieci wzajemnie na siebie wpływają, z drugiej strony pozwalają im na integrację z innymi użytkownikami przestrzeni.” Projekt realizowany przez Stowarzyszenie Nomada, Kreisau-Initiative Berlin e.V., Martę Dymek, Annę Stec, przy współpracy ze stowarzyszeniem Romani Bacht.

⁸⁵ www.tvp.pl/lublin/aktualnosci/rozmaitosci/program-cmentarze-pogranicza-porzadkuja-wielokulturowe-miejsca-pochowku/4872119 (odczyt: 27.09.2011).

⁸⁶ Materiały Stowarzyszenia na Rzecz Ziemi Podlaskiej DRUMLA.

⁸⁷ www.kontynent.waw.pl (odczyt: 27.09.2011).

i zarazem wirtualną księgą informacji o aktualnych spotkaniach i wydarzeniach odbywających się w wielokulturowej tkance miejsc i przestrzeni stolicy.

Podsumowanie

Czytanie i odszyfrowywanie kodów innych kultur w wielokulturowych przestrzeniach i miejscach nie jest proste. Różnorodny potencjał społeczno-kulturowy grup i jednostek, nakładający się na siebie w czasie, przestrzeni i miejscach oraz poziomy oddziaływań kulturowych oraz wpływ miejsc i przestrzeni na jednostki i grupy, wzajemnie się przenikają, zderzają ze sobą i absorbują. W ten sposób tworzą „bogactwo odmian, wpływających na powstawanie nowych, indywidualnych i zbiorowych tożsamości lub przemijających efemeryd, przejściowych niby-kodów kulturowych”⁸⁸. Złożony obraz własnej (wewnętrznej) i postrzeganej (zewnątrznej) kulturowej rzeczywistości „Innych”, przyczynia się do zaistnienia dystansu pomiędzy spotykającymi się stronami. Jednak pomimo przeszkód i granic, edukacyjne spotkania kultur zachodzą w różnych wymiarach i przestrzeniach ludzkiego życia. Moroz pisze, że spotkanie jest „(...) odbierane, oceniane i przetwarzane w ludzkiej psychice poprzez odniesienie do bagażu osobistych doświadczeń, zbiorowego losu, a także kręgu wspólnoty kulturowej, do której należą uczestnicy spotkania”⁸⁹. Dziś musimy myśleć o spotkaniu w przestrzeni i miejscu inaczej, w kategoriach globalnych i lokalnych. Poddając analizie przestrzenny wymiar sytuacji i skupiając się na transformacjach społecznych i kulturowych, które łączą edukację międzykulturową z pedagogiką miejsca w wielokulturowości. Stąd interesującym i ważnym jawi się dyskurs nad konsekwencjami spotkań w wielokulturowych (obcych i swoich) miejscach i przestrzeniach, na ile są one ograniczające, a na ile otwierające i inspirujące swojskość i odmiennność kulturową.

Eksploracje podejmowane w ostatnim dziesięcioleciu w obrębie pedagogiki międzykulturowej prowadzą głównie ku problematyce edukacji i współistnienia osób i grup w środowiskach mono- i wielokulturowych. W nikłym stopniu uobecnia się w nich dyskurs poświęcony pedagogice miejsca, odnoszący się do edukacyjnych spotkań nakierowanych na potencjał wielokulturowych miejsc i przestrzeni.

Uchwycenie w badaniach i praktyce edukacji międzykulturowej istotnych aspektów pedagogiki miejsca to uznanie innych, coraz bardziej wyrazistych punktów widzenia we współpracy pomiędzy empirycznym i teoretycznym aksjomatem naukowym a praktyką codzienności. To równocześnie świadomość potrzeby wypracowania wielu nowych, adekwatnych do postępujących zmian, rozwiązań edukacyjnych, które sprawią, że miejsca nie będą wykluczały. Bez tego typu zmian niemożliwym wydaje się rozwiązywanie konfliktów o podłożu kulturowym, prowadzenie międzykulturowego uczenia się i dialogu międzykulturowego w przestrzeni miast i peryferii.

⁸⁸ E. Puchnarewicz, *Wprowadzenie*, w: E. Puchnarewicz (red.), *Wielokulturowość w turystyce*, Warszawa 2010, s. 9.

⁸⁹ J. Moroz, *Słowo wstępne*, w: E. Puchnarewicz (red.), *dz. cyt.*, s. 7.

Na tym poziomie w odniesieniu do nowych jakościowo spotkań edukacyjnych pojawiają się pytania o ich konsekwencje, które pozostawiam otwarte:

- Czy wielokulturowe, międzykulturowe, transkulturowe inicjatywy edukacyjne odbywające się w konkretnych miejscach i przestrzeniach (Sejny, Białystok, Orla, Nairobi, Kigali, Berlin) przyczyniają się do niwelowania barier i burzenia stereotypów, jakie mamy o „Innych” i ich kulturach?
- Czy edukacja zawierająca ładunki „trudnej wiedzy” pełni istotną rolę w procesie nabywania kulturowych kompetencji, rozumienia zawłości historii w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach znajdujących się na mapie lokalnych i globalnych wielokulturowych pograniczy i centrów?
- Czy spotkanie i dialog „Swoich” i „Obcych” (migrantów) w procesie takiej edukacji mają znamiona kontradiktoryjności, czy może są wzajemnie uwarunkowane, ze względu na współbycie w przestrzeni i miejscu w wielokulturowości?

Wielokulturowy Białystok – wstęp do rozważań na temat wyzwań współczesnej edukacji międzykulturowej

Wprowadzenie

Istotna teza leżąca u podstaw edukacji międzykulturowej to twierdzenie, że warunkiem zaistnienia tejże edukacji jest wola, czyli chęć do współlbycia, której nie można nauczyć się w sformalizowanej edukacji oraz podmiotowość, rozumiana jako świadomość własnej tożsamości, gdzie: „nadawanie znaczenia własnej podmiotowości jest pierwszym krokiem do uznania podmiotowości innych, a następnie dostrzeganie w niej szansy własnego rozwoju”¹.

Przyjmuję, że współczesna edukacja międzykulturowa odnosi się do teorii i praktyki edukacyjnej, obejmuje refleksję naukową inspirowaną rzeczywistością i odnoszącą się do rzeczywistości. Jest to fundament umożliwiający projektowanie działań praktycznych, których celem jest przygotowywanie ludzi do kreatywnej egzystencji w wielokulturowym środowisku, egzystencji opartej na wzajemnych profitach. Niniejszy tekst jest próbą nakreślenia założeń teoretycznych projektowanych badań, celem których jest poznanie problemów wynikających z sytuacji wielokulturowości, by w konsekwencji móc generować adekwatne do potrzeb działania edukacyjne. Jednym ze znaczących problemów, do którego w swojej pracy się odnoszę, jest pamięć przeszłości rozumiana jako pamięć społeczna. Zakładam, że diagnoza pamięci przeszłości potrzebna jest między innymi po to, by móc w procesie edukacyjnym projektować przyszłość zgodną z oczekiwaniami grup kulturowych zamieszkujących wspólny obszar. W swojej pracy ów problem analizuję na przykładzie miasta Białegostoku.

Edukacja międzykulturowa w sytuacji wielokulturowości

W wielu analizach dotyczących praktyki edukacyjnej dokonuje się rozróżnienia terminów edukacja wielokulturowa i edukacja międzykulturowa². Podkreśla się, że zakres

¹ M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, s. 26.

² Por. m.in.: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009; M. Sobecki, dz. cyt.; P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków 2007; M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.

znaczeniowy edukacji wielokulturowej jest znacznie szerszy i częściej stosowany. Gdzie działania pedagogiczne odnoszą się do sytuacji wynikających z ponadlokalnych przemian kulturowych, związane z problemami globalizacji kultur. Edukacja wielokulturowa jest odpowiedzią na wyzwania związane z procesami migracji. Natomiast, co warto podkreślić, edukacja międzykulturowa odnosi się do problemów i potrzeb autochtonicznych grup kulturowych zamieszkujących wspólne terytorium. Obejmuje działania edukacyjne związane z obszarami pogranicza kulturowego, gdzie od co najmniej stu lat dwie lub więcej kultur współtują ze sobą, tworząc społeczność wieloautochtoniczną. Nikitorowicz podkreśla fakt, że to właśnie pogranicza w szczególności mają charakter wielokulturowy³: „Na pograniczu nie ma homogenicznej wspólnoty, natomiast elementami istotnie ją różnicującymi od innych jest bliskość terytorialna, język, wyznanie, przystosowanie ekologiczne, wspólnota folkloru, historii itp.”⁴. Edukacja międzykulturowa ma charakter lokalny i w znacznym stopniu praktyczny, bowiem częściej odnosi się do konkretnych realiów związanych z dyfuzją kultur. Na potrzeby tej pracy będę odwoływała się do założeń edukacji międzykulturowej oraz terminu wielokulturowości, jako stanu społeczeństwa, do którego ta edukacja się odnosi. Przyjmuję rozumienie edukacji międzykulturowej zaproponowane przez Sobeckiego, który stwierdza, że: „Przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenienie we własnym dziedzictwie kulturowym”⁵.

Myśląc o wielokulturowości mam na myśli stan społeczno-polityczny współczesnego świata. Pojęcie wielokulturowości odnoszę do społeczeństwa, w skład którego wchodzi, różne grupy, w tym dawne i tworzące się obecnie mniejszości: etniczne, narodowe, religijne, ale także społeczne, związane ze statusem osoby niepełnosprawnej, orientacją seksualną. Na wielokulturowość państwa polskiego składają się wspólnoty autochtoniczne⁶, czyli historyczne mniejszości etniczne, narodowe, religijne itd., w tym Białorusini zamieszkujący głównie teren południowo-wschodniej Białostoczczyzny⁷ – Czeși⁸; Słowacy⁹; Litwi-

³ Więcej na temat pogranicza jako zjawiska społeczno-kulturowego w: J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 11–19. Zob. też: J. Nikitorowicz, *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa, w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, s. 73–85.

⁴ Cyt. za: J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*, s. 13.

⁵ Cyt. za: M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość...*, s. 27.

⁶ Więcej na ten temat: B. Berdyczowska (red.), *Mniejszości narodowe w Polsce – informator 1994*, Warszawa 1995.

⁷ Według szacunków naukowych wynika, że na terenie Polski zamieszkuje 250–300 tys. Białorusinów, por. *tamże*, s. 5.

⁸ Szacuje się, że Czechów mieszkających w Polsce jest ok. 3 tys., są to głównie potomkowie dawnych uchodźców, m.in. braci czeskich, por. *tamże*, s. 9.

⁹ Stosunki co do liczby Słowaków zamieszkujących tereny państwa polskiego wahają się od 10–20 tysięcy. Zamieszkują tereny, które przypadły Polsce w wyniku regulacji granicznych w roku 1920, por. *tamże*, s. 9.

ni¹⁰; Ukraińcy¹¹; Niemcy¹²; Romowie¹³; społeczność Żydowska zamieszkująca główne ośrodki miejskie Polski, to jest: Warszawa, Wrocław, Kraków itp.¹⁴; najmniej liczna mniejszość zamieszkująca tereny Polski – Karaimi¹⁵; Łemkowie¹⁶, Ormianie¹⁷; Staroobrzędowcy, mieszkający w Polsce w dwóch skupiskach: na Suwalszczyźnie i na Mazurach w okolicach Wojnowa¹⁸; ludność pochodzenia tatarskiego zamieszkująca głównie Białostoczczyznę, a także Pomorze i Ziemie Zachodnie¹⁹. Ponadto wielokulturowy obraz społeczeństwa polskiego od wielu lat zostaje wzbogacany o przybyszów, migrantów, w tym o uchodźców, których sytuacja społeczno-prawna jest najtrudniejsza. Ofiary wojen i konfliktów we własnym państwie, migrują do Polski z Iranu, Iraku, Turcji i Syrii, ze Sri Lanki, z Afganistanu, Armenii, Azerbejdżanu, mieszkańcy byłej Jugosławii, uciekinierzy z Gruzji i Czeczenii, z kontynentu afrykańskiego i graniczących z Polską republik byłego Związku Radzieckiego²⁰. Rząd polski mając na uwadze bezpieczeństwo uchodźców podjął kroki zmierzające do ochrony tej grupy, między innymi poprzez fakt przystąpienia w 1991 roku do Konwencji dotyczącej uchodźców sporządzonej w roku 1951 w Genewie oraz Protokołu dotyczącego statusu uchodźców podpisanego w 1967 roku²¹. Działania podejmowane przez władze nie rozwiązują jednak wszystkich problemów grup uchodźczych²².

¹⁰ Według przedstawicieli samej mniejszości określa się, że społeczność litewska w Polsce liczy od 20 do 25 tys. osób. Trzeba pamiętać, że Litwini zamieszkujący tereny Suwalszczyzny są autochtonami tych ziem, natomiast na terenach pomorskich, w Warszawie i na Dolnym Śląsku, znaleźli się w wyniku migracji wewnątrz kraju i z Wileńszczyzny, por. *tamże*, s. 11.

¹¹ Rozproszenie Ukraińców wynika z ich deportacji z Polski południowo-wschodniej podczas „Akcji Wisła” w roku 1947. Liczebność Ukraińców w Polsce szacuje się na kilkadziesiąt do 300 tys., por. *tamże*, s. 22.

¹² Liczebność mniejszości niemieckiej można szacować na 350–450 tys. osób, por. *tamże*, s. 14.

¹³ Według Stowarzyszenia Romów w Polsce mniejszość romska liczy ok. 25–30 tys. osób, por. *tamże*, s. 17.

¹⁴ Bardzo trudno określić choćby liczbę szacunkową mniejszości żydowskiej, wg jej przedstawicieli liczby wahają się od 5–10 tys., por. *tamże*, s. 26.

¹⁵ Szacuje się, że na terenach Polski żyje dziś 200 osób przyznających się do karaimskiego rodowodu. Istnieją obecnie 3 gminy wyznaniowe Karaimskiego Związku Religijnego, por. *tamże*, s. 28.

¹⁶ Por. *tamże*, s. 28.

¹⁷ Por. *tamże*, s. 29.

¹⁸ Staroobrzędowcy należą do Wschodniego Kościoła Staroobrzędowego. Wg Rocznika Statystycznego GUS z 1993 r. do tego Kościoła należało 2560 wiernych, por. *tamże*, s. 30.

¹⁹ Ludność pochodzenia tatarskiego szacuje się na ok. 4–5 tys., por. *tamże*, s. 31.

²⁰ Więcej na ten temat: H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000, s. 118–136.

²¹ Więcej na ten temat: *Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie 28 lipca 1951 roku* (Dz.U. 1991.119.515); *Protokół dotyczący statusu uchodźców sporządzony w Nowym Jorku 31 stycznia 1967 roku* (Dz.U. 1991.119.517); zobacz również: M. Zdanowicz, *Uchodźcy w Polsce – ustawodawstwo i jego rozwój; Konwencja dotycząca uchodźców z 1951 roku: pytania i odpowiedzi*, „Z obcej ziemi” 2001, nr 13, s. 12–13, 19–22.

²² Więcej na ten temat piszę w: *Uchodźstwo jako integralna część wielokulturowości, z uwzględnieniem sytuacji dzieci uchodźców*, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie*

Przyjmuję, że wielokulturowość to taki stan społeczeństwa, w którym: „Kultury przenikają się na obrzeżach i podlegają procesom dyfuzji. Zarówno czynnik immanentnych przeobrażeń historycznych, jak i płynność granic sprawiają, że integracja żadnej kultury nie jest stanem niezmiennym i bezwzględny”²³. W ramach tak rozumianego społeczeństwa przedstawiciele grup spotykają się na różnych płaszczyznach życia społecznego. Sytuacje komunikacyjne prowokują refleksję na temat różnic, podobieństw, odmierności, tolerancji, marginalizacji, stygmatyzacji, dyskryminacji oraz pytania dotyczące wielu innych kwestii związanych ze współistnieniem w wielokulturowym społeczeństwie.

Wielokulturowość, jako stan społeczeństwa, w kategoriach makrosocjalnych wiąże z napięciami politycznymi, ekonomicznymi, narodowościowymi. Z przemianami społeczno-ekonomicznego rozwoju Polski, wynikającymi, między innymi, z intensywnie postępujących procesów urbanizacji i migracji.

Wielokulturowy Białystok w okresie międzywojennym – krótka charakterystyka

Wybór miejsca, do którego refleksja na temat wyzwań edukacji międzykulturowej się odnosi nie jest przypadkowy, bowiem Białystok, przynajmniej od początku XIX wieku, był miastem wielokulturowym, miastem pogranicznym²⁴; gdzie na szeroko rozumianych pograniczach²⁵ żyły, współpracowały i budowały miasto różne grupy kulturowe, m.in.: Rosjanie, Białorusini, Niemcy, Tatarzy oraz dwie najliczniejsze wtedy grupy narodowe – Polacy i Żydzi. Wizerunek miasta – zróżnicowanego etnicznie – na przestrzeni dziejów ulegał zmianom. Wynikały one zarówno z licznych migracji, jak i zmian granic miasta i województwa białostockiego, ale też powodowane były przemianami wewnątrz grup i rosnącą świadomością narodową. Nie bez znaczenia dla zmian struktur narodowych miasta okazały się procesy asymilacyjne. Należy szczególnie podkreślić, że na zmianę wizerunku Białegostoku, ale też wszystkich miast w Polsce, największy wpływ miały wydarzenia o charakterze politycznym, militarnym, społecznym oraz cywilizacyjnym z okresu II wojny światowej. Podzieliły one rzeczywistość Polski na dwa różne światy – wielokulturowy świat sprzed II wojny światowej i powojenny kraj o dążeniach homogenicznych. Dopiero przemiany polityczne po 1989 roku pozwoliły mniejszościom narodowym i etnicznym śmiało akcentować swoją odrębność i prawa. Przeobrażenia Białostoczczyzny w sensie społecznym, kulturowym, kulturalnym, politycznym od czasów II Rzeczypospolitej do lat obecnych miały i mają znaczący wpływ na poszukiwanie odpowiedzi na pytania o kształt i sens wychowania i edukacji, w tym o miejsce i znaczenie edukacji międzykulturowej. Sytuacja w przedwojennym, wielokulturowym Białym-

powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej, Warszawa 2008. Zobacz również m.in. prace: H. Grzymała-Moszczyńska, *Uchodźcy...*, E. Wysoka, „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem?, w: D. Lalak (red.), *Migracje, Uchodźstwo, Wielokulturowość*, Warszawa 2007.

²³ Cyt za: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1983, s. 82.

²⁴ Więcej na ten temat: A. Dobroński, *Białystok historia miasta*, Białystok 2001; A. Sadowski, *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Białystok 2006.

²⁵ Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*

stoku przedstawiała się podobnie jak na terenach województwa białostockiego w okresie II Rzeczypospolitej. Ziemie te zamieszkiwały liczne mniejszości narodowe i etniczne, gdzie pokazną społecznością była ludność żydowska. W świetle pierwszego spisu powszechnego ludności II Rzeczypospolitej z 1921 roku²⁶ w Polsce mieszkało ok. 9,8% ludności żydowskiej. Region białostocki posiadał wyższy wskaźnik, wynoszący ok. 12,5%. Przeciętnie w miastach województwa białostockiego zamieszkiwało 38% Żydów, we wsiach 3,6%. W roku 1921 w województwie białostockim struktura narodowości deklarowanej przedstawiała się następująco: Polacy 76,8%, Żydzi 12,5%, Białorusini 9,1%, Niemcy 0,3%, Rosjanie 0,5%, Litwini 0,5%, inne 0,3%. Natomiast w roku 1931, według spisu powszechnego, struktura narodowościowa w województwie białostockim, wyglądała następująco: Polacy 67,9%, Żydzi 11,9%, Białorusini 12,5%, Niemcy 0,4%, Rosjanie 2,1%, Ukraińcy 0,2%, inne 0,7%. W obu wyróżnionych spisach to wyznaczenie decydowało o odrębności narodowej. Charakterystyczną cechą struktury narodowościowej miast województwa białostockiego w II Rzeczypospolitej była, jak widać, pokazna liczba ludności żydowskiej. Biorąc pod uwagę fakt, że mniejszości narodowe stanowiły 31% ogółu ludności regionu, a więc co 3 mieszkaniec był narodowości nie-polskiej, nie pozostaje to bez znaczenia dla charakterystyki kulturowej województwa i wynikającej z tego specyfiki dziedzictwa kulturowego oraz pamięci przeszłości wszystkich kolejnych pokoleń. Ziemie te zawsze zamieszkiwali przedstawiciele różnych kultur, tak też jest współcześnie, wielokulturowość Białegostoku i regionu białostockiego jest faktem, któremu musi wyjść naprzeciw edukacja i wynikające z niej dyrektywy dla pielęgnowania tej sytuacji.

Białystok jest przykładem miasta pogranicza, o którym Dobroński pisze: „Białystok kształtował się od początku jako ośrodek w pełnym tego słowa znaczeniu pograniczny, leżący na styku różnych fal osadniczych, kultur, nacji i wyznań²⁷”. XIX-wieczny Białystok Sadowski nazywa miastem żydowsko-polskim z niewielką ilością ludności prawosławnej, gdzie w 1807 roku odnotowano około 6 tysięcy mieszkańców, w tym około 4 tysięcy Żydów²⁸. Sadowski za Mościckim podaje²⁹, że Białystok w 1857 roku liczył 13 789 mieszkańców, w tym 69% Żydów, 22% rzymskich katolików, 5% protestantów, 4,6% prawosławnych i kilku wyznawców islamu. U progu XX wieku Białystok liczył 62 993 mieszkańców, w tym osoby religii mojżeszowej stanowiły 78% spośród ogółu mieszkańców. Jak pokazują statystyki, w momencie rozpoczęcia I wojny światowej Białystok był miastem wielokulturowym ze znaczną przewagą Żydów. W okresie II Rzeczypospolitej, jak zauważa Sadowski³⁰, Białystok przeobraził się z miasta żydowsko-polskiego w miasto o charakterze polsko-żydowskim. Między innymi w wyniku

²⁶ *Województwo białostockie*, Warszawa 1927, GUS. *Pierwszy Spis Ludności RP z 30 listopada 1921 r.*

²⁷ A. Dobroński, *dz. cyt.*, s. 13.

²⁸ Por. A. Sadowski, *dz. cyt.*, s. 156.

²⁹ Por. *tamże*, s. 156. Zob. też: H. Mościcki, *Białystok. Zarys historyczny*, Białystok 1933, s. 175.

³⁰ Por. A. Sadowski, *dz. cyt.*, s. 157.

wojennych migracji oraz migracji z okresu powojennego zdecydowanie wzrósł odsetek Polaków w mieście. Według Pierwszego Spisu Ludności RP z 30 listopada 1921 roku³¹ Białystok liczył 76 792 obywateli, w tym 48,7% Żydów i 46,6% Polaków. Jak zauważa cytowany autor, wielu mieszkańców wyznania prawosławnego czy religii mojżeszowej czuło się równocześnie Polakami. Znaczny wzrost ludności polskiej po I wojnie światowej mogą również tłumaczyć działania organizacji syjonistycznych – których celem było popieranie migracji Żydów do Izraela – w wyniku których wielu mieszkańców wyznania mojżeszowego opuściło tereny Białegostoku i zamieszkało w Izraelu. Sadowski w odniesieniu do Spisu Powszechnego z 1931 roku pisze: „Ustalenie składu narodowościowego Białegostoku w oparciu o spis z 1931 r. nastęrcza kłopoty wynikające szczególnie z wyraźnych rozbieżności między danymi dotyczącymi wyznania oraz języka ojczystego³²”.

Poważne zmiany w sytuacji narodowościowej Białegostoku dokonały się w okresie od rozpoczęcia II wojny światowej do drugiego wkroczenia Armii Radzieckiej 27 lipca 1944 roku³³. W październiku 1939 roku po zajęciu miasta przez Armię Czerwoną liczba mieszkańców Białegostoku wzrosła do 200 tysięcy, ok. połowę stanowili uciekinierzy z terenów okupowanych przez III Rzeszę. Przybyszami byli przeważnie Żydzi. W tym czasie ich liczba przekroczyła 100 tys. osób. Jak pisze Dobroński: „w końcu 1939 r. zamknął się okres rządów tymczasowych. (...) Wybrano nowe władze, zmieniono nazwy głównych ulic, szybko zacierano ślady po II Rzeczypospolitej. Z miasta ubywali Polacy, a przybywali tu Rosjanie, Białorusini, Żydzi³⁴”. Dalej dodaje³⁵, że okupacja sowiecka zaznaczyła się w historii miasta wywózkami na wschód ZSRR, głównie na Syberię. Pierwsze wzmianki na ten temat odnotowujemy już pod koniec 1939 roku, kiedy to wywieziono pojedyncze osoby lub nieduże grupy ludzi. Po 25 października 1939 roku „oczyszczono” Białystok z tzw. bieżenców – czyli głównie Żydów, którzy uciekali z okupowanych przez Niemców terenów. Pierwsza wielka wywózka rodzimych białostoczan – 158 osób – miała miejsce w dniach 10–11 lutego 1940 roku. Ostatnie zesłania odnotowano w 1941 roku.

Początek okupacji niemieckiej miasta Białystok wiąże się z wkroczeniem wojsk niemieckich rankiem 27 czerwca 1941 roku. Dobroński podaje³⁶, że już pierwszego dnia okupacji Niemcy spalili w Wielkiej Synagodze 700–800 Żydów, ogółem tego dnia zgładzili ok. 2000 wyznawców religii mojżeszowej. Od pierwszego sierpnia 1941 roku Żydzi zostają zamknięci w getcie, gdzie wykańczani są wprowadzonym przez okupanta przymusem pracy, połączonym z głodowymi przydziałami żywności. Ostateczna likwidacja getta rozpoczęła się z 15 na 16 sierpnia 1943 roku: „Tak z woli zbrodniarzy niemieckich

³¹ Por. *tamże*, s. 157. Zob. również: *Województwo białostockie*, Warszawa 1927, GUS. *Pierwszy Spis Ludności RP z 30 listopada 1921 r.*

³² Cyt. za: A. Sadowski, *dz. cyt.*, s. 158.

³³ Por. *tamże*, s. 159.

³⁴ A. Dobroński, *dz. cyt.*, s. 165.

³⁵ *Tamże*, s. 166–168.

³⁶ *Tamże*, s. 170.

skończyła się historia żydowskiej społeczności miasta Białegostoku, a naród, który siedł na śmierć, miał w ostatnich momentach swoją straż honorową. (...) Po likwidacji getta, według danych Delegatury Rządu (Londyńskiego) na Kraj, Białystok zamieszkiwało ponad 63 tys. mieszkańców, w tym ponad 49 tys. Polaków (77%), około 11,5 tys. Białorusinów (18%), niespełna 2 tys. Rosjan (3%)³⁷.

Jak podaje Dobroński za Cytronem, z 50 tys. Żydów zamieszkałych w 1939 roku w Białymstoku i najbliższej okolicy, pozostało przy życiu 6 800 osób. Tylko 13,6% białostockich Żydów przeżyło lata wojny i mało kto z nich zdecydował się na pozostanie w mieście, które przez lata budował, które przez pokolenia należało do ich przodków³⁸. Wielu z nich wyemigrowało do Izraela. Obecnie mieszkają w Kiriat Białystok (Yehud), Tel Awiwie, Ber Szewie, czy Hajfie.

Od 1945 do 1980 roku Białystok nieodwołalnie zmienił swoją strukturę. Z przedwojennej wielokulturowej społeczności zupełnie zniknęli żydowscy mieszkańcy. Parafrazując słowa Sadowskiego można powiedzieć, że Białystok stał się miastem polskim, które dzięki migracjom ze wsi do miasta powiększało potencjał ludności prawosławnej, ludności bez ukształtowanej świadomości przynależności narodowej, która rzadko określała siebie Białorusinami, częściej asymilowała się z większością polską³⁹. Jak pisze wspomniany autor: „W przypadku ludności prawosławnej, migracje ze wsi do miasta w skali masowej odbywały się, jako migracje ze środowiska prawosławno-białoruskiego do środowiska katolicko-polskiego, do środowiska, w którym wypada rozmawiać jedynie po polsku, wypada być Polakiem⁴⁰”.

Po 1980 roku powoli następował w Białymstoku wzrost znaczenia grup etnicznych, miasto sukcesywnie otwierało się na zróżnicowanie kulturowe. „Nastąpiło szerokie wyrażanie postaw religijnych i narodowych, początkowo poprzez zachowania religijne, a później także stricte narodowe. Unaocznily się w życiu miasta kolejne mniejszości narodowe. Obok mniejszości białoruskiej, zinstytucjonalizowanej w mieście od 1956 roku, litewskiej, pojawia się także mniejszość ukraińska, stały się widoczne mniejszości rosyjska oraz romska⁴¹”. Białystok powoli zmieniał wizerunek miasta z okresu pierwszych 35 lat po II wojnie światowej, miasta o drażniach kulturowo homogenicznych i wychodził na przeciw wyzwaniom, jakie niesie ze sobą wielokulturowe, heterogeniczne społeczeństwo.

Z powodów oczywistych powyższe dane zostały przedstawione w wielkim skrócie, mimo to wyraźnie można zobaczyć, że Białystok z okresu międzywojennego miał charakter wielokulturowy, gdzie wyraźnie najliczniejszą grupę obok Polaków stanowili Żydzi.

³⁷ *Tamże*, s. 171.

³⁸ Por. *tamże*, s. 172. Zob. też. wyliczenia T. Cytrona, w: *Dzieje zbrojnego powstania w Getcie Białostockim*, Tel Awiw 1996, s. 88–91.

³⁹ Por. A. Dobroński, *dz. cyt.*, s. 160–161.

⁴⁰ *Tamże*, s. 161.

⁴¹ *Tamże*, s. 162.

Pamięć społeczna

Pamięć przeszłości analizuję w znaczeniu zaproponowanym przez Szpocińskiego, jako pamięć społeczną⁴², na którą składa się to, co pozostaje z przeszłości w przeżyciach członków grupy, lub to, co czynią swoją przeszłością. Przyjmuję, że pamięć społeczna jest to zbiór wspomnień o zdarzeniach rzeczywistych lub zmyślonych, zdarzeniach przeżytych bezpośrednio lub takich, o których wiedza przekazywana jest z pokolenia na pokolenie w tradycji ustnej, pisanej oraz za pośrednictwem kanałów informacyjnych. Zakładam, że historia jest ważnym twórczym pamięci społecznej. Przy czym wyraźnie na poziomie języka odróżniam pamięć społeczną od historii⁴³. Jak zauważa Szpociński pamięć historyczna posługuje się językiem protokołarnym. Historyków interesuje narracja i to w kontekście rozważań nad istotą prawdy historycznej. Natomiast pamięć przeszłości w znaczeniu istotnym z punktu widzenia tych rozważań, posługuje się językiem metafory, myśleniem symbolicznym, odsyłającym do symboli i tworzącym symbole. Ważny jest tu emocjonalny stosunek do przeszłych zdarzeń, postaci, wytworów, gdyż to warunkuje pojawienie się pamięci społecznej. Przy czym nie zapomina się, że historia jest twórczym pamięci społecznej. W pamięci społecznej oceny zdarzeń przeszłych odnoszą się do tego, co było kiedyś, ale też do tego, co dzieje się dziś i dzieć będzie w przyszłości. Oceny umieszczone są w czasie mistycznym, co sprawia, że nadal są one żywe. Jest wiele pamięci przeszłości, tyle ile grup, które budują swoją tożsamość odwołując się do przeszłości. Stąd też przyjmuje się, że jest to wiedza zmistyfikowana. Natomiast pamięć historyczna jest jedna, jest to pamięć zbiorowa grupy profesjonalnych historyków, która w znacznie mniejszym stopniu niż pamięć społeczna wzbudza oburzenie czy entuzjazm. Pamięć społeczna jest ekspresją grupowych interesów i wartości, składa się na nią to, co nas intryguje, pobudza do refleksji. Za pamięć historyczną uznaje się to, czym zajmują się z obowiązku zawodowi historycy.

Pamięć przeszłości rozumiana jest, jako budulec konstruowania tożsamości zbiorowej. Jak pisze wspomniany wyżej autor: „Pamięć przeszłości, również ta na poziomie lokalnym, stanowi jeden z najistotniejszych składników tożsamości zbiorowej. Zdanie sobie sprawy, jakiego typu nowe zjawiska w odniesieniu do przeszłości pojawiają się na poziomie lokalnym/regionalnym, pozwala zrozumieć i wyjaśnić pojawianie się nowych (i trwanie starych) sposobów określania tożsamości, form konfliktów i współpracy między zbiorowościami w tym wymiarze życia społecznego”⁴⁴.

Przyjmuję, że podmiotem pamięci przeszłości i pamiętania jest jednostka, która zdeterminowana jest „ramami” społecznymi, organizującymi pamięć: „Pamiętamy nie tylko to, czego dowiedzieliśmy się od innych, lecz także to, co inni nam opowiedzieli i co uznają za znaczące i jako takie przekazują. Przede wszystkim całość doświadczeń odbywa się w kontekście społecznych ram znaczeniowych”⁴⁵.

⁴² Por.: A. Szpociński, P. T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006, s. 27.

⁴³ Więcej na temat: A. Szpociński, P. T. Kwiatkowski, *dz. cyt.*

⁴⁴ Cyt za: A. Szpociński w: A. Szpociński, P. T. Kwiatkowski, *dz. cyt.*, s. 51.

⁴⁵ J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywiliza-*

Zakładam, że pamięć jednostkowa powstaje dzięki czerpaniu z zasobów pamięci zbiorowej. Pamięć jednostkowa powstaje podczas udziału w procesach komunikacyjnych, w trakcie udziału w życiu różnych grup społecznych, poczynając od rodziny przez grupy rówieśnicze, religijne, narodowe, aż po globalne wspólnoty. Pamięć przeszłości powstaje i trwa dzięki wymianie znaczeń w trakcie kontaktów interpersonalnych.

Pamięć przeszłości jako element tożsamości społecznej

Edukacja międzykulturowa jest dziedziną, w której wyraźnie podkreśla się, że aby zrozumieć współczesną kulturę należy poznać jej wcześniejsze dzieje. Dopiero na takim fundamencie można projektować wytyczne do działań edukacyjnych, w myśl zasady zaproponowanej przez Jerzego Szackiego, że: „Teraźniejszość okazuje się przeto niezrozumiała tak długo, jak długo nie cofamy się w przeszłość dostatecznie daleko, by dostrzec genealogię niektórych przynajmniej jej ważnych zjawisk”⁴⁶. Osadzenie pamięci przeszłości Białegostoku w teraźniejszości wynika z kulturowego uwarunkowania kategorii przeszłości. Bowiem kulturę, w której żyjemy, charakteryzuje linearne poczucie czasu, gdzie wyraźnie odczuwa się trzy wymiary: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Towarzyszy temu poczucie, że ogniwo poprzedzające determinuje po nim następujące, to znaczy, poczucie, że przeszłość ukształtowała teraźniejszość, a ta decyduje o tym, jaka będzie przyszłość. Znaczenie tej triady jest bezsprzeczne w budowaniu tożsamości, która nie jest czymś z istoty swojej wewnętrznym, ale ma charakter interpersonalny i społeczny, co oznacza, że jest kształtowana i poddawana wpływom zależnym od tego jak układają się relacje jednostki z innymi. Definiujemy „siebie”, początkowo poprzez identyfikację z rodzicami i bliskimi, potem przez różnicowanie się od nich, poszukiwanie własnej odrębności. Tożsamość nie jest statyczna i ściśle określona, jest konwersacją z przeszłością, gdyż istnienie ludzkie uwikłane jest w proces dziejowy, gdzie przeszłość warunkuje teraźniejszość, a ona implikuje przyszłość. Tożsamość nie ma charakteru stałego i jednolitego, rozwija się i dopełnia w kilku wymiarach, stąd też możemy rozumieć ją procesualnie, gdyż jest związana z przechodzeniem przez kolejne stadia. Badania prowadzone przez Jerzego Nikitorowicza⁴⁷ w rodzinach na pograniczu kulturowym, pod kątem nabywania tożsamości rodzinnej, pokazały trzy etapy kształtowania się tożsamości zbiorowej. W pierwszym etapie pojawia się tożsamość przypisana, nadana wraz z przyjściem na świat w określonej rodzinie. Jest to wymiar dziedziczony, w którym kształtuje się tak zwana tożsamość rodzinna. W kolejnym etapie życia jednostki pojawia się tożsamość nabywana w procesie socjalizacji i wychowania. Mówimy wówczas o kształtowaniu się tożsamości lokalnej.

W etapie końcowym kształtowania się tożsamości społecznej pojawia się możliwość świadomego wyboru, czyli kreowanie tożsamości samoświadomościowej jako

cjach starożytnych, Warszawa 2008, s. 52.

⁴⁶ K. Sztop-Rutkowska, *Próba dialogu. Polacy i Żydzi w międzywojennym Białymstoku*, Kraków 2008, s. 12.

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze...*, s. 94–98.

efektu mediacji między naturą – dziedziczeniem a kulturą. Jest to wymiar odczuwany, związany z pojawiającą się świadomością przynależności do grupy mniejszościowej.

Dialog międzykulturowy

Niniejszy tekst, jak wcześniej wspominałam, jest próbą nakreślenia założeń teoretycznych badań, których przedmiotem jest pamięć przeszłości Białegostoku przed II wojną światową. Jest to okres szczególnie z wielu powodów, między innymi dlatego, że to właśnie w okresie międzywojennym rozpoczął się dialog polsko-żydowski, który został brutalnie przerwany przez wydarzenia II wojny światowej. Fakt ten jest istotny dla współczesnych rozważań na temat edukacyjnego wymiaru dialogu międzykulturowego, oraz pamięci przeszłości, przeszłości – która jest wspólnym dobrem zarówno Polaków, jak i Żydów, bowiem jedni i drudzy silnie identyfikowali się z Białymstokiem, czując się tu „u siebie”.

W obecnym wielokulturowym Białymstoku wyzwaniem staje się przygotowanie edukacyjne społeczeństwa do dialogu międzykulturowego, komunikacji międzykulturowej, współistnienia w jednej przestrzeni miasta. Przedwojenne tradycje komunikacji międzykulturowej i jej edukacyjnego wymiaru są kontynuowane i uzupełniane o nowe wątki między innymi przez badaczy z Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, czy naukowców z Instytutu Socjologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Kontynuowanie rozpoczętego przed II wojną światową dialogu polsko-żydowskiego jest istotne z wielu powodów⁴⁸. Podobnie jak przywrócenie współczesnym mieszkańcom – spadkobiercom przedwojennego świata – znajomości znaków⁴⁹ kultury żydowskiej i polskiej. Z punktu widzenia edukacji międzykulturowej ważne wydaje się ustalenie, w jakim zakresie obecni białostoczanie są świadomi wkładu innych narodowości (w tym Żydów) w dorobek i kształt kultury polskiej i na ile Izraelczykom – potomkom białostockich Żydów – istotne wydają się odniesienia do polskiej kultury. Te ustalenia pozwolą inicjować działania edukacyjne, zmierzające do kształtowania pozytywnych stosunków międzyludzkich w wielokulturowym Białymstoku. Ustalenia tego typu wydają się istotne między innymi przez wzgląd na pamięć wielkich Polaków pochodzenia żydowskiego, między innymi takich postaci jak: Janusz Korczak, właściwie Henryk Goldszmit, który był inicjatorem działań na rzecz praw dziecka, pisarzem, publicystą, lekarzem. Poeci i pisarze między innymi Jan Brzechwa – czyli Jan Wiktor Lesman, Bolesław Leśmian, Julian Tuwim, Antoni Słonimski, czy żydowski pisarz Isaac Bashevis Singer, który opisywał problemy moralne oraz konflikty środowisk ortodoksyjnych i zasymilowanych

⁴⁸ Więcej na ten temat, między innymi: K. Sztóp-Rutkowska, *dz. cyt.*

⁴⁹ Pojęcia „znak” używam w znaczeniu zaproponowanym przez Rolanda Barthesa: gdzie na znak składają się elementy znaczące, tj. postaci, nazwy wydarzeń, wytwory kulturowe oraz powiązane z nimi elementy znaczone, czyli idee, wartości, wzory zachowań. Szersze omówienie tego zagadnienia można znaleźć m.in.: R. Barthes, *System mody*, Kraków 2005; R. Barthes, *Mitologie*, Warszawa 2008; E. A. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.

Żydów, zwłaszcza we wschodniej Polsce. Przy tej okazji trzeba również wspomnieć, zmarłego w 2000 roku w Warszawie, polskiego kompozytora i pianistę żydowskiego pochodzenia – Władysława Szpilmana. Warto przypomnieć żydowskiego malarza, polskiego pochodzenia, Maxa Webera urodzonego w 1881 roku w Białymstoku, który zmarł w 1961 roku w USA. W swoich dziełach nawiązywał do założeń kubizmu, fowizmu oraz w późniejszych latach ekspresjonizmu. Przywołać wypada nazwiska żyjących Polaków żydowskiego pochodzenia, którzy wnieśli niebywały wkład w rozwój polskiej kultury, to jest Samuela Pisara urodzonego w Białymstoku w 1929 roku. Jego dzieła znane są zarówno czytelnikom polskim, jak i amerykańskim. Samuel Pisar jest liczącym się politykiem, prawnikiem oraz zaangażowanym działaczem społecznym i obrońcą praw człowieka. Pełni funkcję attaché w biurze Sekretarza Generalnego ONZ oraz attaché Dyrektora Generalnego UNESCO. Jest założycielem i przewodniczącym francuskiego oddziału Yad Vashem oraz administratorem Fundacji Pamięci Shoah. Warto tu wspomnieć również Zygmunta Baumana, urodzonego w Poznaniu socjologa, filozofa i eseistę. Jednego z najważniejszych twórców koncepcji postmodernizmu. Zygmunt Bauman jest znany jako badacz i interpretator problemu holocaustu.

Pamięć przeszłości Białegostoku w relacjach białostoczan pochodzenia żydowskiego – wybrane wątki z pilotażowych badań

Założyłam, że aby zrozumieć i zinterpretować sytuacje wynikające z wielokulturowości współczesnego Białegostoku, trzeba poznać przeszłość miasta. Można tego dokonać z dwóch perspektyw. Po pierwsze odwołując się do ustaleń badaczy dziejów Białegostoku⁵⁰ równolegle czerpiąc wiedzę z zasobów pamięci przedwojennych białostoczan nadal mieszkających w Białymstoku oraz białostoczan pochodzenia żydowskiego obecnie mieszkających w Izraelu. Przyjęłam, że kolejnym ważnym krokiem w przeprowadzeniu diagnozy pamięci przeszłości międzywojennego Białegostoku będzie odwołanie się do wiedzy współczesnych białostoczan w wieku licealnym mieszkających w Białymstoku oraz licealistów – potomków białostockich Żydów, którzy obecnie mieszkają w Izraelu.

Przyjęłam, że ustalenia dotyczące tego, jakimi drogami, w jakiej formie i zakresie to, co się wydarzyło w przeszłości wpływa na to, co jest konstruowane w teraźniejszości, ważne są w przewidywaniu przyszłości, czyli budowaniu propozycji edukacyjnych w obecnym wielokulturowym społeczeństwie.

W oparciu o wiedzę, na temat sposobów przekazywania znaczenia pamięci przeszłości (w sensie semiologicznym i aksjologicznym), będzie można pracować nad adekwatnymi do oczekiwań współczesnych odbiorców programami edukacji międzykulturowej. Również, projektować działania wychowawcze uwzględniające wielokulturowy kontekst przeszłości, teraźniejszości i przyszłości Białostoczczyzny oraz całego społeczeństwa.

⁵⁰ Autorytetami w zakresie znajomości kultury przedwojennego Białegostoku (zwrotu „przedwojenny Białystok” w całej pracy używam w znaczeniu: Białystok z okresu II Rzeczypospolitej) są między innymi historyk A. Dobroński i socjolog A. Sadowski.

czeństwa polskiego. W myśl zasady, że: „Najważniejszym celem edukacji międzykulturowej jest przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego”⁵¹. Badania dotyczące pamięci przeszłości wspierają osiąganie celów edukacji międzykulturowej. Przyjmuję za Sobeckim, który w odniesieniu do założeń edukacji międzykulturowej akcentuje, że: „(...) cele edukacji międzykulturowej koncentrują się wokół postaw wobec odmiennych kultur, ale także kultury własnej, wokół budowania własnej wielowymiarowej tożsamości kulturowej i wreszcie wokół kształtowania kompetencji w postaci wiedzy i umiejętności, które dwie pierwsze kategorie celów – związane z postawami i tożsamością – pozwolą realizować”⁵².

W kontekście analizy problemu pamięci przeszłości Białegostoku ważne wydaje się dotarcie do przedwojennych białostoczan pochodzenia żydowskiego, którzy zniknęli z przestrzeni miasta, lecz ślady po ich autochtonicznej bytności są nadal bardzo wyraźne. W myśl zasady przyświecającej edukacji międzykulturowej po to, by móc zrozumieć innych, inne kultury, najpierw trzeba poznać i zrozumieć siebie, swoją kulturę. Spuścizna po przedwojennych białostoczanach jest częścią historii współczesnych białostoczan. Lecz by świadomie zdecydować, jaką część tej spuścizny możemy uczynić własną historią, trzeba najpierw poznać tę przeszłość. Można tego dokonać na kilka sposobów, między innymi słuchając tych, którzy tę przeszłość tworzyli i dla których – jak się okazuje – jest ona nadal ważną częścią tożsamości.

W roku 2008 podjęte zostały pilotażowe badania, przeprowadzone metodą wywiadów nieformalnych, z udziałem szesnastoosobowej grupy białostockich Żydów, którzy po II wojnie światowej wyemigrowali do Izraela. Celem badań było ustalenie pamięci przeszłości przedwojennego Białegostoku w świadomości przedwojennych białostoczan pochodzenia żydowskiego. Z perspektywy badań nad pamięcią przeszłości Białegostoku jest to szczególna grupa, bowiem oni, tak jak ich przodkowie, uczestniczyli w „budowaniu” przedwojennego Białegostoku. Natomiast po wojnie, wielu z nich wyjechało, między innymi do Izraela, gdzie współuczestniczyli w zakładaniu dzielnicy Kiriat Białystok w miejscowości Yehud.

W toku badań pilotażowych wyłoniły się istotne, z punktu widzenia edukacji międzykulturowej, problemy dotyczące pamięci przeszłości, przekazu międzypokoleniowego, tożsamości społecznej i komunikacji międzykulturowej. W badaniach starałam się odpowiedzieć m.in. na następujące pytania:

Jaka jest pamięć przeszłości Białegostoku w świadomości przedwojennego pokolenia białostockich Żydów?

- Jaka jest treść znaków reprezentujących pamięć przeszłości?
- Jakie jest semiologiczne znaczenie znaków wywoływanych z pamięci badanych?
- Jakie znaki z przeszłości wielokulturowego Białegostoku są obecne w pamięci

⁵¹ M. Sobeki, *Kultura symboliczna a tożsamość...*, s. 34.

⁵² *Tamże*, s. 35.

badanych, jakie znaki aktywizują w swojej pamięci?

- Jakie znaczenie aksjologiczne/wartość mają dla badanych wywołwane z pamięci znaki dotyczące przeszłości Białegostoku?

Na pytanie ogólne dotyczące tego, jakie wspomnienia pojawiają się, kiedy badani myślą o Białymstoku, rozmówcy najczęściej odwoływali się do dzieciństwa, opowiadali o domu rodzinnym, relacjach z sąsiadami w tym z Polakami, wspominali szkołę.

Wywołując z pamięci obrazy dotyczące szkoły często podkreślano otwartość szkolnictwa polskiego na potrzeby uczniów z innych kultur. Przez co Żydzi mogli swobodnie uczyć się swojego języka. Oto jedna z wypowiedzi obrazująca tę sytuację: „Myśmy więcej uczyli się żydowskiego niż polskiego. W Krakowie, Łodzi, Warszawie Żydzi rozmawiają po polsku jak Polacy. W Białymstoku nie. W mojej szkole najpierw, co uczyli to był żydowski, drugi język był hebrajski, a trzeci język był polski. W Białymstoku, w Polsce!”

Wszyscy badani podkreślali fakt, że w przedwojennym Białymstoku czuli się „u siebie”. Akcentowali, że w tym właśnie mieście spędzili najszcześniejsze lata, czego przykładem mogą być słowa: „Urodziłem się w Białymstoku na ulicy Polnej. Tam spędziłem dzieciństwo i młodość. Tam chodziłem do szkoły na Częstochowską. W Polsce spędziłem moje najszcześniejsze lata. Mało nas białostockich Żydów zostało po Holokauście. Ci co przeżyli, postanowili zbudować miejscowość w Izraelu i nazwać ją Białystok. Mieszkają tu już wnukowie pierwszych mieszkańców. Nie powiem, rozwija się nasz izraelski Białystok. Nasz trud się opłacił, pamięć pozostała”.

We wszystkich wypowiedziach pojawiały się stwierdzenia, że Białystok jest bardzo ważnym miejscem w ich pamięci, że przywieźli to wspomnienie do Izraela i tu złożyli hołd miastu Białystok zakładając Kiriat Białystok. O czym świadczą, między innymi następujące słowa: „Osada Białystok powstała w 1950 roku staraniem białostockich Żydów rozsianych po całym świecie. Żeby pamięć o Białymstoku w Polsce przetrwała na wieki. Tu widać naszą wielką białostocką synagogę, w której faszyci spalili żywcem 2 tys. Żydów. A tu widać zegar na wieży w centrum Białegostoku. Teraz tam ponoć jest muzeum. Białostoczanie kochali swoje miasto”. „Tylko białostoczanie wybudowali w Izraelu swoje małe miejsce – Kiriat Białystok, nie zrobił tego nikt ani z Warszawy, ani z żadnego innego miasta”.

W wielu wypowiedziach wyraźnie można było odczytać fakt, że to, iż od wielu lat mieszkają poza polskim Białymstokiem, nie zmienił tego, że nadal czują się białostoczanami, Polakami. Oto wypowiedź syna dyrektora przedwojennego gimnazjum hebrajskiego (obecnie szpital miejski), obrazująca ten fakt: „Ja to zawsze na wszystkich uroczystościach Izraela, najbardziej oficjalnych, za granicy i w granicy, zawsze dumnie nosze skrzydła polskiego nawigatora, a pod tymi skrzydłami skrzydła lotnictwa izraelskiego. Ja się czuję obywatelem polskim, bo urodziłem się w Polsce. Ja jestem obywatelem, dożgonnym obywatelem, wiernym obywatelem, od najmłodszych lat, kiedy Palestyna była urojeniem. Dla mnie od najmłodszych lat, ja byłem wychowany na podstawie powstań listopadowego, styczniowego, 1948. A szczególnie wpłynął na młodzież żydowską, po-

wiedźmy, która uczyła się przeważnie, Marszałek Józef Piłsudski, legiony Piłsudskiego i fakt, że Polacy przez 150 lat niewoli umieli utrzymać wiarę w to, że przyjdzie dzień niepodległości. I ten dzień przyszedł w 1918 roku”.

Badani należą do grupy osób, która nadal ma kontakt z polskim Białymstokiem. Przyjeżdżają tu najczęściej z związku z obchodami rocznic powstania w Getcie Białostockim. Przy tej okazji przywożą swoich wnuków, kuzynów i inne bliskie osoby urodzone już po wojnie. Zapytani o to, co sprawia, że nadal tu przyjeżdżają, najczęściej odpowiadali, że ich dzieciństwo, oraz przeżycia związane z faktem, że to ich dzieciństwo tu właśnie się skończyło. Pytani o powody, dla których przywożą do Białegostoku swoich potomków, odpowiadają, że w głównej mierze dlatego, że są przez swoich bliskich pytani o białostocką przeszłość. Ponieważ wnukowie chcą się dowiedzieć kim są i kim byli ich przodkowie, jaka była ich przedwojenna codzienność. Również, dlatego, że młodzi ludzie powinni wiedzieć, co stało się w przeszłości, po to by Holocaust już nigdy się nie powtórzył.

W wielu wypowiedziach odczytać można, że z przyjazdem do Białegostoku wiąże się poczucie, że przyjeżdżają tu jedynie na groby swoich przodków. Słuchając tych wypowiedzi ma się wrażenie, że powojenny Białystok swoim przedwojennym mieszkańcom i ich potomkom nie oferuje żadnej nowej wartości, sprzyjającej komunikacji między Polakami i Żydami.

Kontynuacją zasygnalizowanych wyżej wybranych wątków z pilotażowych badań, będą badania na temat pamięci przeszłości Białegostoku z udziałem uczniów szkół średnich w Białymstoku w Polsce i Kiriat Białystok w Yehud w Izraelu oraz białostoczan pochodzenia żydowskiego i polskiego urodzonych w Białymstoku przed II wojną światową. Założyłam, że diagnoza pamięci przeszłości, jako przedmiotu przekazu, będzie pomocna przy inicjowaniu edukacyjnych spotkań międzykulturowych, których docelowymi uczestnikami mieliby być spadkobiercy przedwojennych budowniczych Białegostoku, w tym Polacy mieszkający w Białymstoku oraz Żydzi mieszkający w Kiriat Białystok w Izraelu.

Problemy wynikające z sytuacji wielokulturowości – konkluzje

Ambiwalencja jest wpisana w sytuację pogranicza. Polega na tym, że równolegle, w tej samej kategorii, po przeciwnej jednak stronie postaw tolerancyjnych i dialogowych, pojawia się obcość, wrogość, marginalizacja, dyskryminacja, uprzedzenia i stereotypy, będące źródłem konfliktów pomiędzy poszczególnymi grupami kulturowymi.

Już sama identyfikacja z grupą, uznaną za „swoją”, może powodować zachowania dyskryminujące w stosunku do grup „obcych”, zachowania bazujące na negatywnych stereotypach, które stanowią grunt dla przyszłego konfliktu międzygrupowego. Przyjmując, że wielokulturowość stanowi wyzwanie dla edukacji, gdzie owym wyzwaniem byłaby sytuacja, w której przedstawiciele, z co najmniej dwóch kultur, wchodzą ze sobą w relacje, trzeba mieć na uwadze mogące pojawić się między nimi nieporozumienia.

Źródłem antagonizmów może być niezajomość kanonu kulturowego obowiązującego w danej grupie społecznej, w konsekwencji pojawienie się takich czynników jak stereotypizacja, błędy atrybucji, niepokój międzygrupowy, etnocentryzm. W celu osłabienia owych czynników przyczyniających się do negatywnych relacji międzykulturowych powinny być uwzględnione w programach szkolnych, programy stosowane w treningu międzykulturowym: informacyjne, atrybucyjne oraz uczące przez doświadczenie⁵³. Kontaktowi między osobami pochodzącymi z odmiennych kręgów kulturowych mogą towarzyszyć sytuacje konfliktowe, bowiem jak zauważają Stephan i Stephan: „Już samo pojęcie „grupy społecznej” implikuje, że istnieją jakieś kryteria odróżniania jednego zbioru ludzi od drugiego. (...) kiedy dokonujemy kategoryzacji ludzi na grupy, siłą rzeczy zwracamy uwagę na różnice między nimi. Różnice te mogą istnieć naprawdę lub tylko w naszej wyobraźni; niezależnie jednak od tego, na ile znajdują odbicie w rzeczywistości, stanowią źródło konfliktów międzygrupowych”⁵⁴.

Założyłam, że badania na temat pamięci przeszłości są szczególnie istotne w sytuacji pogranicza, w które immamentnie wpisane są problemy wynikające z wielokulturowości. Pamiętając, że pamięci społecznych może być wiele, stąd też ważne wydaje się poznanie pamięci przeszłości różnych grup kulturowych, które budowały przestrzeń społeczno-kulturową Białegostoku. Zakładałam, że wspólnym fundamentem porozumienia kolejnych pokoleń przedwojennych białostoczian – Polaków i Żydów może być pamięć przeszłości Białegostoku. Badania na temat pamięci przeszłości pomagają projektować i podtrzymywać pożądane relacje z „Innymi” kulturowo. Nawiązanie do przeszłości jest istotne w budowaniu „mostów” komunikacyjnych, których dobrym konstrukcyjnym szkieletem może być pamięć wspólnej przeszłości. W tym kontekście ważne są ustalenia poczynione w toku diagnozy dotyczące zakresu przekazu pamięci przeszłości przedwojennego Białegostoku, w tym posiadanej wiedzy na temat przedwojennej kultury miasta, stosunku do niej oraz motywów zainteresowania się przeszłością miasta, zarówno wśród Białostockich licealistów, jak i młodzieży izraelskiej. Ustalenia te pomogą konstruować projekty z obszaru edukacji międzykulturowej.

Widzę wyraźną potrzebę diagnozy potrzeb i oczekiwań młodzieży w odniesieniu do komunikacji w obrębie wspomnianych wyżej grup, grup, których wspólnym fundamentem porozumienia może być pamięć przeszłości Białegostoku, jako wspólny mianownik ich tożsamości zbiorowej. Uzyskane dane posłużą do projektowania spotkań międzynarodowych opartych na paradygmacie dialogu i porozumienia, którym przyświecać może pamięć wspólnej przeszłości.

Bardzo ważne jest wyjście poza hermetyczny jak dotąd sposób spotykania przeszłości przodków przez izraelską młodzież, która w programie wycieczek do Polski ma jedynie „tunelowe” spotkania z cmentarzami i pomnikami Zagłady. Ideą edukacyjną tego przedsięwzięcia jest stworzenie, na podstawie analizy pozyskanych danych, pedago-

⁵³ Por. W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wýwieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańsk 2007, s. 148–156.

⁵⁴ *Tamże*, s. 159.

gicznego doświadczenia dającego młodzieży polskiej i izraelskiej szansę na uczenie się i wzajemne nauczanie, w doświadczaniu wspólnej przeszłości miasta, z którym na różne sposoby badana młodzież jest związana. Ideą przygotowywanego projektu badawczego jest optymalne wykorzystanie uzyskanych danych, na temat przekazywanej i pamiętanej przeszłości, w tworzeniu sytuacji edukacyjnych, które miałyby szansę stać się inspiracją dla kontaktów polsko-izraelskich, ale też interakcji z innymi grupami etnicznymi. Projekt edukacyjny, który powstanie na podstawie analizy projektowanych badań, będzie szansą na „oswojenie”, często bardzo trudnych, doświadczeń z przeszłości polsko-żydowskiej. Warto pamiętać, że obecna rzeczywistość jest już zupełnie innym światem i to również może być szansą na porozumienie i budowanie relacji polsko-żydowskich na innych, niż przedwojenne zasadach. Odpowiednio wykorzystane dane na temat pamięci przeszłości w procesach edukacyjnych, mogą wspomóc budowanie wspólnej przyszłości w oparciu o wspólną przeszłość, tym bardziej, że w wielu tekstach podkreśla się, że Białystok był miastem tak samo polskim jak i żydowskim, jedni i drudzy byli tu u siebie⁵⁵. W roku 1919 w ramach dyskursu prasowego „Gołosu Biełostoka”, wyraźnie można było rozpoznać walkę społeczności żydowskiej o prawo do eksponowania tożsamości zbiorowej oraz upominanie się o równe prawa dla Żydów i Polaków, którzy żyją w jednej ojczyźnie: „Żyjemy razem, jesteśmy synami jednej ojczyzny (...). Ta ojczyzna jest nasza nie dlatego, że jesteście [Polacy] dobrzy i wyrozumiali, ale z tego samego powodu co jest i wasza: jesteśmy tutejsi i niczyjej aprobaty nie potrzebujemy. Ojczyznę mamy wspólną i wszystko w niej jest wspólne i do wszystkiego mamy takie samo prawo jak wy, a nasze obowiązki w stosunku do was nie są ani trochę większe niż w stosunku do nas”⁵⁶.

Sprawą dzisiejszej edukacji jest wspieranie tożsamości kulturowej między innymi poprzez pielęgnowanie pamięci przeszłości i dziedzictwa kulturowego, pamiętając jednak, że w obecnej rzeczywistości nie można opierać się wyłącznie na przeszłości, zamykać się jedynie w świecie tradycji, bowiem edukacja ta odbywa się w świecie: „(...) w którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”⁵⁷. Jak pisze Skorowski: „Zasadniczym warunkiem zachowania własnej tożsamości i jej trwania jest przekaz dziedzictwa kulturowego, który odbywa się przede wszystkim poprzez przyjmowanie wartości tkwiących w bezpośrednim zarówno przyrodniczym, jak i kulturowym otoczeniu społecznym”⁵⁸. Jak podkreśla z kolei Ambrosewicz-Jacobs za Tulisiewiczem, wielokulturowy/międzykulturowy program nauczania w szkole powinien zwracać uwagę na: „(...) wiedzę (w tym tematykę interesującą młodzież), postawy (tolerancja i niedyskryminacja), umiejętności (w tym nauka języków i umiejętności podróżowania), wartości (równość i demokracja) i wymianę młodzieży”⁵⁹.

⁵⁵ Porównaj prace m.in.: A. Dobroński, *dz. cyt.*; A. Sadowski, *dz. cyt.*, K. Sztóp-Rutkowska, *dz. cyt.*

⁵⁶ K. Sztóp-Rutkowska, *dz. cyt.*, s. 276. Zob. też: *Jakim prawem?*, „Gołos Biełostoka” 1919, nr 134 (14 VI).

⁵⁷ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994, s. 231.

⁵⁸ H. Skorowski, *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, w: A. Kociszewski, A. J. Omelaniuk, W. Pilarczyk (red.), *Szkola a regionalizm*, Ciechanów 1996, s. 21.

⁵⁹ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2003, s. 77.

Współcześni repatrianci w polskim społeczeństwie

Wprowadzenie

Jednym z bardziej szczególnych typów migracji jest repatriacja, czyli powrót obywateli jakiegoś państwa do ojczyzny¹. Przyczyną opuszczenia kraju zwykle są konflikty zbrojne, dlatego repatrianci to najczęściej wcześniejsi uchodźcy, jeńcy, przesiedleńcy. Istnieją przypadki, w których repatriacja nie jest związana z uprzednim przemieszczeniem ludności. Po pierwsze zdarza się tak, gdy pewna grupa ludzi znajdzie się poza swoją ojczyzną z powodu przesunięcia granic politycznych państw. Po drugie, kiedy wysiedlenie trwa na tyle długo, że do ojczyzny powracają potomkowie przesiedleńców, jeńców, uchodźców.

Właśnie z tego powodu zakres pojęcia „repatriacja” wykracza poza jego etymologiczne znaczenie (łac. *re-* – znów, na nowo, *patria* – ojczyzna²). Przez kilkadziesiąt lat definicje zamieszczane w polskich słownikach i encyklopediach ujmowały ten typ migracji bardzo wąsko bądź go pomijały. Dopiero w 2004 roku określono repatriację jako „powrót na stałe do kraju ojczystego osób, które z różnych przyczyn, zwykle niezależnych od ich woli (głównie w wyniku zmian terytorialnych i regulacji granic państw w następstwie konfliktów zbrojnych, na skutek przymusowych przemieszczeń ludności, uchodźstwa przed prześladowaniami, emigracji z powodów ekonomicznych) znalazły się poza granicami swego państwa i zamieszkały na terytorium innego państwa, tracąc zazwyczaj dotychczasowe obywatelstwo. Tak rozumiana repatriacja odnosi się nie tylko do osób, które same bezpośrednio doświadczyły wskazanych powyżej zdarzeń i obecnie wracają do ojczyzny, lecz również do ich zstępnych urodzonych już poza krajem, którzy chcą związać się z państwem swych przodków i na stałe w nim zamieszkać”³. Definicja ta jest najbardziej komplementarna i adekwatna do bardzo złożonej polskiej rzeczywistości.

Ze statusem prawnym repatrianta wiążą się szczególne uprawnienia, których zasadność bardzo często jest kwestionowana. W polskim ustawodawstwie przysługują one dość wąskiej grupie osób pochodzenia polskiego, zamieszkałych na precyzyjnie określonych terytoriach Azji i właśnie ich sytuacji w polskim społeczeństwie jest poświęcony

¹ Por. B. Pakosz, E. Sobol, C. Szkiłądź, H. Szkiłądź, M. Zagrodzka (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1993, s. 741.

² Por. L. Winniczuk (red.), *Mały słownik polsko-laciński*, Warszawa 2004, s. 586 i 602.

³ B. Kaczorowski (red.), *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2004, s. 274.

niniejszy tekst. Osiedlanie się tych osób w Polsce lepiej opisuje termin „impatriacja”, czyli „uojczyźnienie”, wprowadzony przez Huta⁴. Termin ten nie upowszechnił się ani wśród badaczy, ani tym bardziej w społeczeństwie, dlatego nawet jego autor posługuje się pojęciem tradycyjnym, choć mniej właściwym.

Dla zrozumienia, kim są przybywający dziś do Polski repatrianci, niezbędna jest wiedza na temat zesłań. Choć po roku 1989 wolno w naszym kraju uczyć i rozmawiać na ten temat, niewiele osób interesuje się tym tematem, a jeszcze mniej potrafi powiązać przedwojenne deportacje z dzisiejszymi przyjazdami rodzin z Kazachstanu, Uzbekistanu czy Kirgistanu. Na przełomie lat 2003 i 2004 zaledwie 56% polskiego społeczeństwa wiedziało, co oznacza słowo „repatriant”⁵. Postawy wobec tej nielicznej i rozproszonej na terenie całego kraju grupy wynikają najczęściej z niewiedzy i ogólnego stosunku do „Obcych”. Działania podejmowane w ramach edukacji międzykulturowej mogą z jednej strony kształtować pozytywne postawy wobec jakichkolwiek „Innych” (w tym repatriantów), z drugiej – uwrażliwiać na obecność i problemy tej konkretnej grupy.

Syberia – liczne zesłania i nieliczne powroty

Powroty Polaków do ojczyzny wiązały się niemal zawsze z Syberią, która w kulturze polskiej postrzegana jest jako kraina grozy i cierpienia. Znajduje to odzwierciedlenie w literaturze (np. „Inny świat” Gustawa Herlinga-Grudzińskiego), malarstwie (np. „Pochód na Sybir” Artura Grottera) i świadomości historycznej Polaków.

W wojskach kozackich i rosyjskich podbijających Syberię w XVI wieku walczyli Litwini, Polacy, Niemcy, Kozacy, Tatarzy. Jak podkreśla Kuczyński „(...) w pionierskim okresie rosyjskiej ekspansji za Ural występowali często obywatele Rzeczypospolitej, jeńcy z wojen polsko-moskiewskich, konfederaci barscy, powstańcy kościuszkowscy”⁶. Utrzymywani z daleka od Moskwy i własnej ojczyzny, wykorzystywali swoje umiejętności na Syberii, gdzie niemały jest ich wkład w rozwój cywilizacji, zwłaszcza w dziedzinie oświaty, rolnictwa, budownictwa. Trzeba jednak zauważyć, że kolonizacja tamtych obszarów była dla ludności autochtonicznej nie mniej okrutna niż w innych częściach świata⁷, w czym Polacy również mają swój udział.

Od początku XVII wieku Syberia była traktowana jak wielka kolonia karna. Twór taki nie jest fenomenem wyłącznie rosyjskim. Tym samym była Ameryka dla Hiszpanów, Grenlandia dla Duńczyków, Nowa Kaledonia dla Francuzów, Mozambik dla Portugalczyków czy też kolonie amerykańskie, a później Australia dla Anglików. Pierwszymi zesłanymi na Syberię byli jeńcy wojenni, przestępcy polityczni i pospolici. Początkowo nie wskazywano im konkretnego miejsca pobytu, zsyłka miała więc charakter raczej wygnania. W połowie

⁴ Por. P. Huta, *Warunki życia i proces adaptacji repatriantów w Polsce w latach 1992–2000*, Warszawa 2002, s. 8.

⁵ Por. J. Elrick, J. Frelak, P. Huta, *Polska i Niemcy wobec Polaków na Wschodzie*, Warszawa 2006, s. 16.

⁶ A. Kuczyński, *Syberia. 400 lat polskiej diaspory*, Wrocław 1998, s. 22.

⁷ *Tamże*.

XVII wieku zesłanie było karą za wiele przestępstw: kradzież (w ten sposób zastąpiono karę obcinania rąk i nóg), rozbój, świętokradztwo, fałszowanie monet, nielegalny handel wódką i tytoniem, włóczęgostwo. Mogło też nastąpić w wyniku złagodzenia wyroku śmierci. W 1683 roku po raz pierwszy zastosowano zesłanie bez wyroku sądu, na zasadzie decyzji administracyjnej wobec osób podejrzanych. Do 1861 roku (do momentu zniesienia poddaństwa) prawo do skazywania na zsyłkę posiadały również wspólnoty wiejskie oraz właściciele dóbr ziemskich, a zatem na Syberię trafiali także krnąbrni chłopcy i członkowie wspólnot wiejskich za wykroczenia przeciw mieszkańcom wsi⁸.

Pierwsza masowa zsyłka Polaków na Syberię miała miejsce za panowania carycy Katarzyny II. W 1767 roku Mikołaj Repnin, ambasador carski, zesłał biskupa krakowskiego Kajetana Sołtyka wraz z innymi senatorami Rzeczypospolitej do Kaługi. Po nich na Syberię wędrowali konfederaci barscy (ok. 10 tys. osób), z których większość wróciła do kraju w 1781 r. Później duża grupa Polaków została wywieziona po upadku powstania kościuszkowskiego w latach 1794–1797. Następnie trafiło tam ok. 900 jeńców wojen napoleońskich, którzy także w większości powrócili w 1815 roku na mocy konstytucji Królestwa Polskiego nadanej przez cara Aleksandra I, gwarantującej prawo odbywania kary na miejscu. Na skutek tej zmiany prawnej w następnych latach polscy sybiracy pochodzili przede wszystkim z terenów włączonych bezpośrednio do Rosji, czyli tzw. ziem zabranych albo kresów⁹.

Kolejne dwie wielkie fale zesłańców trafiły na Syberię w wyniku stłumienia powstań – listopadowego (1830) i styczniowego (1863). W 1831 roku car Mikołaj (1825–1855) zarządził przesiedlenie czterdziestu tysięcy rodzin szlacheckich z Litwy i Wołynia na Sybir i Zawołże, wielu skazał na ciężkie roboty lub służbę w wojsku, a kilkaset dzieci zesłańców, wygnańców i więźniów kazał odesłać na edukację do batalionów kantonistów w Mińsku¹⁰. Powstanie listopadowe spowodowało większe wychodźstwo niż Wiosna Ludów i powstanie styczniowe, jednak 10 tys. ludzi uciekło wtedy do Europy Zachodniej¹¹, a biorąc pod uwagę tylko osoby zesłane w głąb Rosji, w latach 1864–1866 mamy do czynienia z największą falą polskich sybiraków, która objęła co najmniej 18,6 tys. osób, przy czym do liczby tej należy dodać członków rodzin, które podążyły za nimi. Spośród wszystkich zesłanych 13% zostało skazanych na osadnictwo czasowe, 13% na dożywotnią zsyłkę bez kategorii z pozbawieniem wszystkich praw, 51% na dożywotnią zsyłkę z zachowaniem części praw, a 23% na karę kategorii, jednak w rzeczywistości – na mocy różnych amnestii i ułaskawień – powracali do kraju nawet katorżnicy. Niektórzy po odbyciu kary pozostawali dobrowolnie z powodu konfiskaty majątku przez władze carskie lub założenia tam rodziny¹².

⁸ Por. J. Buszko, *Wielka historia Polski. Od niewoli do niepodległości*, T. 8, Kraków 2000, s. 73.

⁹ *Tamże*.

¹⁰ Por. M. Kukiel, *Dzieje Polski porozbiorowe (1795–1921)*, Londyn 1993, s. 244.

¹¹ Por. I. Ihnatowicz, A. Mączak, B. Zientara, *Spoleczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1979, s. 463.

¹² Por. J. Buszko, *dz. cyt.*, s. 74.

Wielu Polaków będących na zesłaniu w Azji Środkowej odzyskało wolność po rewolucji lutowej w 1917 roku. Część z nich powróciła do kraju na podstawie polsko-sockiego układu o repatriacji z 24 lutego 1921 roku. Nie wszystkim się to udało, gdyż władze sockie utrudniały wyjazd przedstawicielom inteligencji, wykwalifikowanym pracownikom kolei i wielu innym specjalistom. Niektórzy Polacy pozostali w Azji Środkowej dobrowolnie i włączyli się w działalność rewolucyjną¹³.

Na początku lat 30. Sowieci planowali wykorzystać Polaków zamieszkałych za wschodnią granicą Polski do ataku na II Rzeczpospolitą. Zamiany te dotyczyły tej części polskiej ludności, która opowiedziała się za ZSRR jako ojczyzną, nie korzystając z funkcjonującej do 1924 roku procedury opcyjnej. Polityka socka wobec Polaków zmieniła się wraz z rozpoczęciem forsownej kolektywizacji. Polscy gospodarze byli jej przeciwni, za co zostali poddani w pierwszej kolejności trybowi rozkułaczania. Żadne statystyki nie obejmują deportacji, jakie miały wtedy miejsce. W ocenie Konsulatu RP w Charkowie, z Ukrainy wywieziono nie mniej niż 10 tysięcy osób. Andrzej L. Szcześniak podaje, że w ramach akcji rozkułaczania jesienią 1931 roku wysłano w miejsca wyrębu lasów i eksploatacji bogactw naturalnych ponad 265 tysięcy rodzin¹⁴. Podstawą prawną do kolejnych deportacji była Uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR z 28 kwietnia 1936 roku, na mocy której wywieziono rodziny z niemal 20 tysięcy gospodarstw. Przyjmuje się, że deportowano wówczas do Kazachskiej SRR ponad 67 tysięcy osób, z czego ok. 50 tysięcy to Polacy, a pozostałe 13 tysięcy to Niemcy. W latach 30. z sockiej Ukrainy mogło być wywiezionych w głąb Związku Radzieckiego nawet 120 tysięcy Polaków¹⁵.

Skala deportacji z Białoruskiej SRR jest jeszcze trudniejsza do oszacowania. Wiadomo, że przesiedlenia białoruskich Polaków w głąb ZSRR przeprowadzone były znacznie później niż te na Ukrainie. Deportacje z polskiego Dzierżyńskiego Rejonu Narodowego (utworzonego w 1932 roku) rozpoczęły się wiosną 1938 roku i objęły niemal wszystkich Polaków. Można przyjąć, że wywieziono nie mniej niż 20 tysięcy osób, ponieważ w drugiej połowie lat 30. Dzierżyńszczyznę zamieszkiwało około 45 tysięcy ludzi, z czego połowę stanowiły osoby polskiego pochodzenia. Nie ma żadnych danych dotyczących akcji rozkułaczania białoruskiej wsi i deportacji z lat 1930–1933, wiadomo natomiast, że w 1935 roku w celu poprawy bezpieczeństwa pasa nadgranicznego przeprowadzono „łagodną” deportację ok. 40 tysięcy Polaków do wschodnich rejonów Białoruskiej i Ukraińskiej SRR¹⁶.

Okres II wojny światowej zapisał się najtragiczniej w historii wysiedleń Polaków na Syberię. W latach 1939–1940 miały miejsce cztery fale deportacji¹⁷. Każda z nich

¹³ Por. M. Gawęcki, *Polacy w strukturze etnicznej postsowieckiego Kazachstanu*, w: S. Ciesielski, A. Kuczyński (red.), *Polacy w Kazachstanie. Historia i współczesność*, Wrocław 1996, s. 601.

¹⁴ Por. A. L. Szcześniak, *Katyń. Tło historyczne, fakty, dokumenty*, Warszawa 1989, s. 13.

¹⁵ Por. K. Kersten (red.), *Represje sockie wobec Polaków i obywateli polskich*, Warszawa 2000, s. 3–4.

¹⁶ *Tamże*.

¹⁷ Por. T. Walichowski (red.), *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR*

obejmowała inną grupę ludności zamieszkującej zagarnięte tereny i kierowała transporty w różne rejony Związku Radzieckiego. Z ponad 300 tysięcy przesiedlonych wówczas polskich obywateli ok. 100–150 tysięcy trafiło na teren Kazachskiej SRR¹⁸. Inni po ogłoszeniu amnestii 12 sierpnia 1941 r. przemieszczali się na południe, by uciec z ZSRR wraz z armią gen. Andersa lub przynajmniej znaleźć się na obszarach o łagodniejszym klimacie.

Polacy zesłani w głąb ZSRR podczas II wojny światowej formalnie mieli możliwość powrotu do kraju w latach 40. i 50. na mocy umów między Polską Rzeczpospolitą Ludową a Związkiem Radzieckim. Osoby deportowane w okresie międzywojennym i ich potomkowie przyjeżdżają do Polski do dziś – indywidualnie.

Trzy fale powojennej repatriacji

Rozpoczęta w 1944 roku repatriacja obywateli polskich z ZSRR trwa z przerwami już ponad pół wieku. Dla opisanie tego procesu Hut użył metafory trzech fal. Pierwsza z nich miała miejsce w latach 1944–1949¹⁹. Została zapoczątkowana we wrześniu 1944 roku podpisaniem w Lublinie układów o dwustronnej wymianie ludności między PKWN a rządami Białoruskiej SRR, Ukraińskiej SRR i Litewskiej SRR. Stały się one podstawą do ewakuacji Polaków i Żydów zamieszkujących kresy wschodnie II RP i będących obywatelami polskimi do 17 września 1939 roku. Porozumienie zezwalające na repatriację obywateli polskich z głębi terytorium radzieckiego zostało zawarte między rządem ZSRR a Tymczasowym Rządem Jedności Narodowej RP dopiero 6 lipca 1945 roku i podobnie jak wcześniejsze układy, objęło tylko osoby narodowości polskiej i żydowskiej zamieszkujące przed 17 września 1939 roku II RP²⁰. Od kwietnia 1944 roku równoległe do akcji repatriacyjnej trwało przesiedlanie obywateli polskich z głębi ZSRR na tereny o znośniejszym klimacie na zachodzie państwa radzieckiego. W okresie od września do grudnia 1944 r. przesiedlenie objęło 10 226 Polaków z trzech obwodów kazachskich: aktiubińskiego, akmolińskiego i kustanajskiego²¹. Tymczasem na ziemiach polskich 7 października 1944 roku powołano Państwowy Urząd Repatriacyjny (PUR), który zajmował się organizacją i rozmieszczaniem repatriantów. Zorganizowanie jego struktur terenowych było konieczne, aby poprzez repatriację odbudować potencjał demograficzny kraju – zwłaszcza na ziemiach zachodnich i północnych²². W połowie 1945 roku działało 259 punktów etapowych PUR, które dzieliły się na wlotowe, przelotowe, przeladunkowe i docelowe. Przebieg akcji przesiedleńczej nie został opisany w literaturze naukowej. Znany jest wyłącznie ze wspomnień Polaków powracających z ZSRR

1939–1945, Warszawa 1989, s. 7.

¹⁸ Por. M. Gawęcki, *dz. cyt.*, s. 603.

¹⁹ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 11–12.

²⁰ Por. A. Głowacki, *Ocalić i repatriować. Opieka nad ludnością polską w głębi terytorium ZSRR (1943–1946)*, Łódź 1994, s. 21.

²¹ Por. T. Bodio, *Państwo w środku Eurazji*, „Sprawy Polityczne” 2000, nr 3.

²² Por. K. Kersten: *Repatriacja ludności polskiej po II wojnie światowej. Studium historyczne*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1974, s. 90.

i dokumentów państwowych²³. Wyniki kontroli punktu przeładunkowego w Katowicach przeprowadzonej w sierpniu 1945 roku wykazały, że repatrianci zmuszeni byli koczować po 3 tygodnie pod gołym niebem w strasznych warunkach sanitarnych, zawsznieni, bez możliwości umycia się i wyprania bielizny, okradani z rzeczy, krów i koni, m.in. przez żołnierzy w sowieckich mundurach, którzy dopuszczali się również gwałtów na dziewczętach²⁴.

Po osiedleniu dochodziło do konfliktów między ludnością miejscową i napływową. Jednym z powodów było przydzielanie repatriantom ziemi, która była parcelowana na podstawie dekretu o reformie rolnej. Problemy adaptacyjne pierwszych powojennych repatriantów wynikały nie tylko z trudności materialnych i nieprzyjaznych czasami stosunków sąsiedzkich w nowym miejscu zamieszkania, lecz również z poczucia tymczasowości (pierwsze akty notarialne własności przydzielonych gospodarstw wydano repatriantom dopiero w 1955 roku) oraz zastanych warunków klimatycznych i topograficznych (część przesiedleńców z obszarów o żyznych czarnoziemach uznała uprawę w kamienistych, górskich gospodarstwach za niemożliwą i porzuciła rolnictwo)²⁵. W ramach pierwszej fali repatriacji do PRL przyjechało ok. 1,8 mln osób. Należy podkreślić, że byli to przede wszystkim mieszkańcy zachodnich republik radzieckich. Wielu Polaków przebywających w głębi ZSRR z różnych przyczyn nie mogło skorzystać z repatriacji²⁶. Znaczna część rodaków na Zachodzie postanowiła zostać poza granicami ojczyzny ze względu na niepewny w niej los. Niektórzy z uprawnionych do repatriacji mieszkańców kresów wschodnich nie podejmowali decyzji o przesiedleniu w nadziei na przywrócenie dawnych granic lub z obawy przed pozostawieniem dorobku życia na rzecz nowych, nieznanych domów i gospodarstw.

Druga fala repatriacji miała miejsce w latach 1955–1959. Władze PRL wiosną 1955 roku wystąpiły oficjalnie do władz radzieckich o umożliwienie repatriacji Polaków z ZSRR. Rada Ministrów Związku Radzieckiego 28 kwietnia 1955 roku podjęła uchwałę o repatriacji z ZSRR do Polski, Czechosłowacji, Węgier, Rumunii, NRD, Korei i Chin obywateli tych krajów, którzy znajdują się w miejscach zesłania. Apogeum powrotów nastąpiło jednak dopiero po 25 marca 1957 roku, kiedy zawarto „Umowę między Rządem PRL a Rządem ZSRR w sprawie terminu i trybu dalszej repatriacji z ZSRR osób narodowości polskiej”²⁷. W kraju przygotowano wówczas dla repatriantów bezpłatne noclegi, wyżywienie i opiekę medyczną w zaadaptowanych na ten cel dawnych koszarach i innych budynkach mogących jednorazowo pomieścić kilkaset osób²⁸. Pobyt w tych placówkach trwał nie dłużej niż tydzień i pozwalał na wstępną aklimatyzację w Polsce. Choć wła-

²³ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 29.

²⁴ Por. S. Ciesielski, *Przesiedlenie ludności polskiej z kresów wschodnich do Polski 1944–1947*, Warszawa 1999, s. 276.

²⁵ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 30–32.

²⁶ Por. A. Friszke, *dz. cyt.*, s. 138.

²⁷ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 34.

²⁸ Por. K. Żygulski, *Repatrianci na Ziemiach Zachodnich. Studium socjologiczne*, Poznań 1962, s. 11. Podaję za P. Hut, *dz. cyt.*, s. 35.

dze PRL wiązały akcję osiedleńczą z aktywizacją terenów zaniedbanych gospodarczo, dla przyjmowanych w tym okresie repatriantów zaczynało brakować mieszkań i pracy. Podobnie jak w czasie poprzedniej fali repatriacji i tym razem największą osobą narodowości polskiej opuściło przedwojenne kresy wschodnie²⁹. Repatriacja z azjatyckiej części ZSRR wprawdzie była początkowo możliwa, lecz została raptownie i bezprawnie zahamowana, ponieważ obawiano się wyludnienia terenów wiejskich. Podczas całej akcji repatriacyjnej przeprowadzonej w latach 1955–1959 przeprowadziło się do Polski 260 tysięcy osób³⁰. Przesiedlone w latach 50. grupy – zdaniem Żygulskiego – w pełni przystosowały się do nowych warunków gospodarczo-technicznych, jednak emocjonalnie nadal były silnie związane z miejscem urodzenia na kresach i nawet kilkanaście lat po repatriacji mówiły swoim dialektem i posługiwały się własnymi wzorcami kulturowymi³¹.

Trzecia fala repatriacji rozpoczęła się po transformacji ustrojowej w Europie Środkowej i Wschodniej. Nie ma ona charakteru zorganizowanej akcji przesiedleńczej, lecz obejmuje pojedyncze rodziny, z których przynajmniej jedna osoba ma pochodzenie polskie. Pierwsi repatrianci przybyli już w roku 1992, jednak oficjalne wnioski mogli złożyć dopiero w 1996 roku ze względu na nieuregulowaną przez długi czas sytuację prawną.

Uwarunkowania prawne współczesnej repatriacji

Repatriacja jako kategoria prawna stanowi „instytucję (rozwiązanie prawne) ustalającą tryb powrotu do kraju określonych kręgów osób”³². Występuje w formie zbiorowej i indywidualnej. W ustawie z 8 stycznia 1951 roku o obywatelstwie polskim repatriacja indywidualna została potraktowana jako samoistna forma nabycia obywatelstwa polskiego na mocy prawa. W takim charakterze została przejęta przez następną ustawę z 15 lutego 1962 roku o obywatelstwie polskim, która dokładniej określała warunki uznania za repatrianta i nabycia z tego tytułu obywatelstwa polskiego. Przez wiele lat pomijano kwestię pomocy materialnej, problemów adaptacyjnych, opieki nad repatriantami, ich integracji z nowym środowiskiem³³. Nie było też takiej potrzeby, ponieważ mimo formalnych zapisów repatriacja praktycznie nie istniała.

Przemiany ustrojowe w 1989 roku doprowadziły do wykorzystania istniejącej formuły repatriacyjnej. Szybko okazało się, że jest ona niefunkcjonalna. Pomimo licznych problemów w latach 1992–1995 kilkadziesiąt osób polskiego pochodzenia pokonało bariery formalne i zamieszkało w Polsce. Kilka z nich, nie mogąc w żaden inny sposób zalegalizować swojego pobytu na terytorium Polski, zwróciło się o nadanie statusu uchodźcy³⁴.

²⁹ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 36–38.

³⁰ Por. A. Kuczyński, *dz. cyt.*, s. 601.

³¹ Por. K. Żygulski, *Stara i nowa Ojczyzna repatriantów. Z badań śląskich*, „Przegląd Socjologiczny” 1959, nr XIII/1, s. 88. Podaję za P. Hut, *dz. cyt.*, s. 39.

³² Por. J. Jagielski, *Status obywatela i cudzoziemca w orzecznictwie*, Warszawa 2001, s. 99.

³³ *Tamże*, s. 99–100.

³⁴ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 45–46.

Pierwsze regulacje prawne wprowadzono dopiero w lipcu 1996 roku. Umożliwiły one konsulom RP wydawanie zgody na osiedlenie w Polsce. Niecały rok później w art. 52 konstytucji RP znalazł się zapis dotyczący Polaków za granicą: „Osoba, której pochodzenie polskie zostało stwierdzone zgodnie z ustawą, może osiedlić się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na stałe”³⁵. Akt prawny, do którego należy się odwołać na podstawie ustawy zasadniczej w celu stwierdzenia obywatelstwa polskiego, zmieniał się do 2000 roku jeszcze kilkakrotnie.

Od początku lat 90. organizacje pozarządowe podejmowały starania na rzecz pomocy Polakom na Wschodzie. Finansowanie ich działalności z budżetu państwa umożliwiło rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 lipca 1997 roku w sprawie zlecenia zadań państwowych jednostkom niepaństwowym. W wykazie zadań zleconych znalazły się: organizowanie i prowadzenie działań opiekuńczych dla repatriantów oraz realizacja programów mających na celu ich adaptację, integrację i asymilację ze społeczeństwem polskim³⁶.

Sytuację osób polskiego pochodzenia przybyłych na teren RP w latach 1992–1996 regulowało rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 kwietnia 1998 roku³⁷, które stanowiło akt wykonawczy do ustawy o cudzoziemcach z 1997 roku³⁸. Na jego podstawie zaliczono tej grupie staż pracy za granicą jako okres składowy przy naliczaniu emerytur. Nie przyznano jej prawa do zasiłków pobieranych przez późniejszych repatriantów, czyli: transportowego, na zagospodarowanie się i szkolnego dla dzieci.

Panujący wciąż chaos miała uporządkować ustawa z dnia 9 listopada 2000 roku o repatriacji, która weszła w życie 1 stycznia 2001 roku³⁹. Podczas prac nad jej projektem szacowano, że połowa z ok. stu tysięcy osób polskiego pochodzenia zamieszkujących Kazachstan i inne republiki środkowo-azjatyckie zechce przyjechać do Polski⁴⁰. Taka ocena sytuacji budziła spore obawy. Dla wszystkich ugrupowań politycznych oczywista była konieczność pomocy Polakom na Wschodzie oraz potrzeba szybkiego uregulowania kwestii repatriacji w trybie ustawowym. Różnice zdań dotyczyły głównie obszaru, z którego powinno się repatriować ludność pochodzenia polskiego – czy tak jak wcześniej ze wszystkich państw, czy z kresów wschodnich, czy tylko z Azji Środkowej. Toczono również burzliwe dyskusje na temat środków finansowych przeznaczanych na ten cel, roli państwa i samorządu w akcji przesiedleńczej oraz kwestii nadawania obywatelstwa przybyszom⁴¹.

³⁵ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997.78.483).

³⁶ Por. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 lipca 1997 r. w sprawie zlecenia zadań państwowych jednostkom niepaństwowym oraz wykazu tych zadań (Dz.U. 1997.94.573).

³⁷ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 kwietnia 1998 r. w sprawie szczegółowego trybu składania przez niektórych cudzoziemców wniosków o uznanie za obywateli polskich, wzoru wniosku oraz dokumentów, które powinny być dołączone do tego wniosku (Dz.U. 1998.52.322).

³⁸ Ustawa z dnia 25 czerwca 1997 r. o cudzoziemcach (Dz.U.1997.114.739).

³⁹ Dz. U. 2000.106.1118 z późn. zm.

⁴⁰ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 60.

⁴¹ *Tamże*, s. 61.

W ustawie o repatriacji ponownie zdefiniowano pojęcie „repatrianta”. Według artykułu 1, ustęp 2: „Repatriantem jest osoba polskiego pochodzenia, która przybyła do Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie wizej repatriacyjnej z zamiarem osiedlenia się na stałe”. Artykuł 5 omawia szczegółowo warunki, jakie musi spełniać kandydat na repatrianta. Należą do nich:

- narodowość polska co najmniej jednego z rodziców lub dziadków albo obojga pradiadków;
- możliwy do wykazania związek z polskością, w szczególności przez pielęgnowanie polskiej mowy, polskich tradycji i zwyczajów;
- posiadanie obywatelstwa polskiego w przeszłości przez kandydata na repatrianta lub co najmniej jedno z jego rodziców lub dziadków albo dwoje pradiadków.

Ponadto, zgodnie z brzmieniem artykułu 9, wizę repatriacyjną może otrzymać tylko osoba mieszkająca na terytorium: Armenii, Azerbejdżanu, Gruzji, Kazachstanu, Kirgizji, Tadżykistanu, Turkmenistanu, Uzbekistanu lub w azjatyckiej części Federacji Rosyjskiej (artykuł 9). Według wcześniejszych przepisów o repatriację mógł zabiegać Polak z każdego kraju.

Dokumenty potwierdzające polskie pochodzenie mogą być wydane przez polskie władze państwowe lub kościelne, a także przez władze byłego ZSRR. Zalicza się do nich w szczególności: dokumenty tożsamości, akty stanu cywilnego, metryki chrztu, dokumenty potwierdzające odbycie służby wojskowej w Wojsku Polskim, jeśli zawierają wpis o narodowości polskiej, dokumenty potwierdzające fakt deportacji lub uwięzienia z wpisem o narodowości polskiej (artykuł 6). W artykule 8. określono, komu nie wolno wydać wizej repatriacyjnej – nie może jej otrzymać osoba, która nabyła obywatelstwo polskie i je utraciła oraz ten, kto repatriował się do Polski na podstawie umów zawartych w latach 1944–1957.

W rozdziale 4. ustawy o repatriacji szczegółowo określono pomoc, jaką może otrzymać repatriant i jego rodzina. Wsparcie materialne udzielane w ciągu 60 dni od nabycia obywatelstwa polskiego obejmuje:

- pokrycie kosztów biletu kolejowego drugiej klasy od stacji najbliższego miejsca zamieszkania do miejsca osiedlenia się w RP oraz kosztów przewozu mienia,
- zasiłek na zagospodarowanie i bieżące utrzymanie w wysokości dwukrotnego przeciętnego wynagrodzenia,
- zasiłek szkolny wysokości przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia na każde dziecko podlegające obowiązkowi szkolnemu,
- częściowy zwrot kosztów remontu i adaptacji lokalu mieszkaniowego w RP, o ile jest uzasadniony, udokumentowany i nie przekracza wysokości kwoty stanowiącej równowartość iloczynu 200% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia oraz liczby członków rodziny (repatrianci spoza terenów azjatyckich otrzymują zwrot tylko w przypadku wyjątkowo trudnej sytuacji finansowej),

- pokrycie kosztów uczestnictwa w kursie nauki języka polskiego, jeśli po wydaniu przyrzeczenia wiza repatriacyjnej dana osoba nie zna języka,
- bezpłatny udział w kursach języka polskiego i adaptacji w społeczeństwie polskim po osiedleniu się.

Po wyborach parlamentarnych z 23 września 2001 roku prace nad dalszymi regulacjami prawnymi dotyczącymi Polaków na Wschodzie zostały wstrzymane. Bardzo ograniczono również środki na finansowanie repatriacji⁴². Debatę nad ustawą o Karcie Polaka, której projekt przygotowywano już w 1998 roku, podjęto ponownie dopiero po następnych wyborach. Ustawa z dnia 7 września 2007 roku o Karcie Polaka⁴³ reguluje kwestię przynależności do narodu polskiego. Dotyczy szerszego terytorium – poza krajami wymienionymi w ustawie o repatriacji, o Kartę Polaka mogą się starać również mieszkańcy: Białorusi, Litwy, Łotwy, Estonii, Mołdawii, Ukrainy i całej Federacji Rosyjskiej. Dokument ten jest przyznawany na podobnych warunkach jak wiza repatriacyjna, jego posiadacze są jednak mniej uprzywilejowani.

Skala repatriacji jest nieporównywalnie mniejsza od spodziewanej. Do 2005 roku przybyło niespełna 5 tysięcy osób, w tym niecałe 2 tysiące przed wejściem ustawy w życie. W ciągu kilku następnych lat zaobserwowano stopniowe wygasanie repatriacji – w 2002 roku przesiedlono 355 rodzin, rok później o połowę mniej, w 2005 roku liczba ta spadła do 128 rodzin⁴⁴, a w 2009 roku do Polski przyjechało 214 osób. W latach 1997–2009 w ramach repatriacji osiedliło się w Polsce 7066 osób⁴⁵. Jest to rezultat m.in. wysokich wymagań stawianych gminom tudzież innym instytucjom przyjmującym. Spadek liczby repatriantów związany jest nie tylko z brakiem zaproszeń polskich gmin, lecz również z sytuacją gospodarczą i polityczną krajów, z których można się repatriować. Widoczne jest to zwłaszcza w Kazachstanie, gdzie intensywny rozwój gospodarczy kraju w ostatnich latach przekłada się na mniejszą liczbę wniosków o wize repatriacyjne. Dodatkowym czynnikiem zniechęcającym do długotrwałej, ryzykownej i kosztownej repatriacji są częste przypadki degradacji zawodowej po przyjeździe do Polski⁴⁶. Wiadomo, że niektórzy z repatriantów wyemigrowali na Zachód, inni wyjechali ponownie do kraju, z którego przybyli, lecz nikt nie prowadzi statystyk, które kontrolowałyby skalę tego zjawiska. W związku z powyższym można zadać sobie pytanie, czy opisywany tu proces jest faktycznie repatriacją, czy tylko emigracją ekonomiczną. Jeśli motywacje ekonomiczne dominują nad patriotycznymi, to warto zastanowić się nad zmianą kierunku polityki repatriacyjnej.

Zdaniem Kozłowskiego polskie rozwiązania prawne dotyczące trybu nabywania obywatelstwa w drodze repatriacji i pomocy oferowanej repatriantom nie odbiegają od

⁴² *Tamże*, s. 78.

⁴³ Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o Karcie Polaka (Dz.U. 2007.180.1280).

⁴⁴ Por. J. Elrick, J. Frelak, P. Hut, *dz. cyt.*, s. 18–19.

⁴⁵ M. Olszewski, *Repatriacja po polsku*, „Tygodnik Powszechny” 13.05.2010, www.deon.pl/czytelnia/czasopisma/tygodnik-powszechny/art,122,repatriacja-po-polsku.html (odczyt: 27.09.2011)

⁴⁶ Por. J. Elrick, J. Frelak, P. Hut, *dz. cyt.*, s. 27.

standardów przyjętych w innych krajach europejskich⁴⁷. W opinii Frelak i Huta niedo-
skonałość trwających współcześnie przesiedleń do Polski wynika właśnie z niedocią-
gnięć obowiązujących przepisów⁴⁸. Zdaniem badanych repatriantów brakuje powszech-
nej i rzetelnej informacji o możliwościach repatriacji i warunkach startu życiowego
w Polsce. Największe trudności po przesiedleniu wynikają z barier prawnych i admini-
stracyjnych. Duże znaczenie ma również niezajomość realiów, języka, brak kontaktów
osobistych w lokalnej społeczności i nie zawsze przychylne nastawienie otoczenia⁴⁹. Da-
lekie od rzeczywistości wyobrażenia repatriantów o Polsce i Polaków o przybyszach ze
Wschodu są powodem rozczarowań i konfliktów społecznych.

12 kwietnia 2010 roku projekt nowej ustawy repatriacyjnej miał trafić pod obrady
Sejmu. Niestety Maciej Płażyński, pełnomocnik komitetu społecznego, zginął w kata-
strofie smoleńskiej. Jego syn, Jakub, podjął się kontynuacji dzieła ojca, stając na czele
Obywatelskiego Komitetu Inicjatywy Ustawodawczej „Powrót do ojczyzny”⁵⁰. Wyma-
gana liczba stu tysięcy podpisów pod projektem obywatelskim została przekroczona po-
nad dwukrotnie. Mimo to ustawa nie przeszła głosowania w Sejmie.

Spoleczeństwo polskie wobec współczesnych repatriantów

Po II wojnie światowej przez ponad 40 lat zakazane było poruszanie tematu depor-
tacji Polaków w głąb ZSRR, w związku z czym wiedza o tamtych wydarzeniach – jeśli
ogóle była – pochodziła jedynie z opowiadań starszego pokolenia, tzw. drugiego obiegu
lub prasy kościelnej. Wiadomości o życiu kulturalnym bądź liczebności Polaków pozos-
tałych na Wschodzie były na forum publicznym i naukowym czymś wyjątkowym⁵¹.

Przełom nastąpił w 1986 roku podczas XXVII Zjazdu KPZR, na którym zapowie-
dziano odstępianie od „półprawd” historycznych. W kwietniu następnego roku pod-
pisano w Moskwie deklarację, która przewidywała m.in. likwidację „białych plam”
w historii obu państw⁵², a jej rezultatem było powołanie w maju 1987 roku Wspólnej
Komisji PZPR-KPZR do Spraw Historii Stosunków między PRL a ZSRR⁵³. Wraz z udo-
stępnieniem badaczom części archiwów sowieckich zaczęły coraz częściej pojawiać się
wzmianki o ludności polskiej za wschodnią granicą państwa. Pół wieku niemal zupełnej
izolacji odcisnęło piętno zarówno w świadomości Polaków w kraju, jak i w Związku
Radzieckim.

⁴⁷ Por. A. Kozłowski, *Repatriacja jako element polityki migracyjnej, w zestawieniu z doświadczeniami innych państw*, w: *Repatriacja jako element polityki demograficznej Polski. Materiały z konferencji – Poznań 13–14 grudnia 2003 r.*, Poznań 2004, s. 38.

⁴⁸ Por. J. Elrick, J. Frelak, P. Hut, *dz. cyt.*, s. 38.

⁴⁹ *Tamże*, s. 29–32.

⁵⁰ Obywatelskiego Komitetu Inicjatywy Ustawodawczej „Powrót do ojczyzny” www.repatriacja.com.pl/ (odczyt: 27.09.2011).

⁵¹ Por. T. Kania, *dz. cyt.*

⁵² Por. T. Walichowski, *dz. cyt.*, s. 12.

⁵³ Por. A. L. Szcześniak, *dz. cyt.*, s. 9.

W latach 90. w społeczeństwie polskim panowało przekonanie o moralnym obowiązku wobec rodaków na Wschodzie. Nie szło ono w parze z przyzwoleniem ogółu na rozpoczęcie akcji przesiedleńczej, gdyż w opinii wielu osób państwo polskie nie posiadało wystarczających środków materialnych, aby realizować takie przedsięwzięcie. Przez ponad 20 lat istnienia III RP argument ten był wielokrotnie powtarzany. Dowodzi to, jak nisko stawiano repatriację w hierarchii wydatków z budżetu państwa.

W środkach masowego przekazu przez 5 lat problem Polaków ze Wschodu był poruszany głównie w kontekście pielgrzymek organizowanych w okresie świąt Bożego Narodzenia przez Polską Akcję Humanitarną. W telewizji pokazywano wówczas starszków przylatujących samolotem rządowym RP z Kazachstanu do swej ojczyzny. Widok Polaków przybyłych z dalekiego i ubogiego kraju, goszczonych przez polskie rodziny znakomicie wpisywał się w świąteczną atmosferę, jednak tego typu przekazy medialne wpływały na wykoślawienie wyobrażeń o rodakach na Wschodzie. Oczywiście pozytywne było uświadamianie społeczeństwu, że problem taki istnieje, lecz dla repatriantów mogło to oznaczać trudności integracyjne po osiedleniu się w Polsce. Oczekiwania wobec przesiedleńców ze Wschodu bywały czasami zbyt wygórowane, np. co do znajomości języka polskiego lub przywiązania do tradycji narodowych. Kontrast kulturowy między najstarszym pokoleniem a średnim, które najczęściej decydowało się na repatriację wraz ze swoimi dziećmi, wypadł – w ocenie Polaków – na korzyść tych pierwszych, przez co często dochodziło do odrzucania repatriantów jako „Obcych”. Organizowane pielgrzymki, kolonie, zbiórki książek i innych darów dla mniejszości polskiej z Kazachstanu bywały postrzegane jako wystarczająca pomoc dla tej grupy, a kwestia repatriacji spychana była w ten sposób na zupełny margines.

Debata publiczna na temat przesiedleń Polaków ze Wschodu osiągnęła swoje apogeum w latach 1999–2000, a wiązało się to z pracami nad ustawą o repatriacji. Dziennikarze – bez względu na swoje poglądy – przeważnie podkreślali brak związków z polskością grup polonijnych na Wschodzie. Najbardziej przychylnie artykuły ukazywały się w prasie katolickiej. W „Gościu Niedzielnym” opisywano działalność polskich nauczycieli i organizacji pozarządowych w Kazachstanie, warunki życia w tym kraju, podkreślano obowiązek pomocy państwa oraz społeczeństwa polskiego wobec deportowanych rodaków i ich potomków. Teksty te są ciekawe poznawczo i wartościowe, lecz czasami pojawiały się w nich informacje nieobiektywne, jak na przykład ta, że po pierestrojce „(...) tylko Polacy pozostali w bardzo trudnej sytuacji materialnej”⁵⁴. Takie formy przekazu budziły litość wobec rodaków na Wschodzie i tworzyły klimat odpowiedni do przekazywania im w darze rzeczy zbędnych bądź niemal zbędnych, lecz niekoniecznie do repatriacji, która czyni z nich takich obywateli Polski jak my, a pod niektórymi względami przyznaje im nawet pewne przywileje.

Kaczyński w dzienniku „Rzeczpospolita” piętnował słabości nie tyle środowisk polonijnych, co polskiego prawodawstwa. Uważał, że „(...) kłopoty z tożsamością, znajo-

⁵⁴ B. Gruszka-Zych, *Polska odległa o cztery dni*, „Gość Niedzielnym” 1999, nr 5.

mością języka, historii i obyczaju mają w ZSRR nie tylko Polacy⁵⁵. Zwracał uwagę na poziom dyskusji nad projektami ustaw, które miały regulować kwestie związane z repatriacją. Jego zdaniem politycy najchętniej wyszydzali propozycje zmian, gdyż poważna dyskusja wymagałaby od nich kontrpropozycji – oznajmienia: „stać nas na tyle” lub odważnego stwierdzenia: „nie stać nas wcale, teraz lub nigdy”⁵⁶. Krytykował również innych publicystów za wysuwanie bezpodstawnych zarzutów. W 1999 roku Paradowska („Polityka”) i Kurski („Gazeta Wyborcza”) twierdzili, że Karta Polaka ułatwi agentom obcych wywiadów i międzynarodowym przestępcom przenikanie do Polski, a senacki projekt ustawy traktowali jako intrygę polityczną przeciw Balcerowiczowi. W opinii Kaczyńskiego zadaniem tworzonych wówczas aktów prawnych było naprawienie krzywdy, które miały miejsce w ubiegłych latach.

Reszka, inny dziennikarz „Rzeczpospolitej”, poddał ostrej krytyce Polaków żyjących w Kazachstanie za to, że nie znają języka polskiego, tradycji narodowych (np. jedzą boczek w Wigilię), a na repatriację decydują się wyłącznie ze względów finansowych. Jego zdaniem prawo o repatriacji jest szansą jedynie dla kombinatorów i cwaniaków, co potwierdził przykładem dwóch rodzin, z którymi zetknął się podczas pobytu w Kazachstanie. Przyznał, że wybrane przez niego przypadki są skrajne i wykrzywiają obraz kazachstańskich Polaków, lecz zauważył jednocześnie, iż materiały emitowane w telewizji z okazji bożonarodzeniowych pielgrzymek dużo bardziej zafalszowują ten obraz. O starych kobietach przybywających z okazji świąt do Polski i całujących płytę lotniska napisał: „Tak wyglądają Polacy z Wileńszczyzny, ale nie na północy Kazachstanu”⁵⁷. Samoloty rządowe odlatywały z Astany, a więc uczestnicy pielgrzymek przeważnie pochodzili właśnie z północy Kazachstanu. Autor radzi zastanowić się, czy „(...) emigrantom ekonomicznym, którzy nie mają żadnych związków z Polską, obywatelstwo i przywileje z niego wynikające powinny należeć się z urzędu”⁵⁸. W gruncie rzeczy Reszka nie jest przeciwny prowadzeniu repatriacji i wysuwa kilka bardzo słusznych postulatów w tej sprawie. Stwierdza na przykład, że ubiegający się o przesiedlenie Polacy powinni być przygotowywani do wyjazdu już w Kazachstanie, a w Polsce powinni znaleźć godne warunki, które nie prowadziłyby do rozczarowania z powodu poziomu życia czy degradacji zawodowej. Podkreśla też rolę organizacji społecznych w tym procesie. Obecny system ocenia jako instytucjonalne uspokajanie wyrzutów sumienia i zarzuca mu brak kompleksowego myślenia o repatriacji.

Po uchwaleniu ustawy o repatriacji tygodnik „Wprost” opublikował artykuł Kamińskiego pt. „Repatriacja złudzeń” zaczynający się słowami: „Nasi rodacy w Kazachstanie i innych krajach byłego ZSRR – z reguły kiepsko wykształceni – prawie całe życie spędzili w warunkach skolektywizowanej gospodarki, a o ich losie decydowało państwo”⁵⁹. Jak wiadomo, wśród repatriantów przeważają osoby z wykształceniem wyższym. W tym

⁵⁵ A. Kaczyński, *Przywilej ojczyzniany*, „Rzeczpospolita”, 1999, nr 19.

⁵⁶ *Tamże*.

⁵⁷ P. Reszka, *Co z pana za Polak, panie „-ski”?*, „Rzeczpospolita” 1999, nr 19.

⁵⁸ *Tamże*.

⁵⁹ R. Kamiński, *Repatriacja złudzeń*, „Wprost” 2000, nr 48.

samym artykule pisano: „Niewiele osób zdaje sobie (...) sprawę z tego, że nie chodzi o jednorazowe pokrycie kosztów podróży i zagospodarowania, ale dożywotnią opiekę nad większością przyjeżdżających”⁶⁰. Dopelnieniem tej myśli była konkluzja w zakończeniu: „Polska nie ma takich (jak Niemcy czy Izrael – przyp. A.G.) pieniędzy, dlatego grozi nam pełzająca repatriacja. Nikt nie mówi też prawdy o rzeczywistych kosztach utrzymania nowych obywateli – co najmniej sześciokrotnie wyższych od zakładanych”. Takie stwierdzenie było równie nieprawdziwe, jak szacowanie liczby przyszłych repatriantów na 30–50 tysięcy. Wszak większość przyjeżdżających jest w wieku produkcyjnym (według danych MSWiA z 2001 roku aż 1297 repatriantów miało od 18 do 40 lat, a 787 mieściło się w przedziale 41–60/65 lat⁶¹), a zatem może zarabiać na swoje utrzymanie i emeryturę. Kamiński opisuje przypadki kilku rodzin, które po przyjeździe do Polski na prawach repatrianta i wykorzystaniu przysługującej z tego tytułu pomocy finansowej wróciły do kraju pochodzenia. Ustawę o repatriacji uważa za oderwaną od rzeczywistych możliwości finansowych państwa. Przytacza wypowiedź Ryszarda Czarneckiego, przewodniczącego sejmowej Komisji Łączności z Polakami za Granicą: „Ustawa o repatriacji to *opus magnum* parlamentu. Uchwalając ją, Sejm spełnił swój moralny obowiązek wobec Polaków, którzy pozostali na wschodzie”⁶². Potwierdza to słowa Reszki o instytucjonalnym uspokajaniu wyrzutów sumienia.

Obecnie w mediach o zasięgu krajowym temat repatriacji porusza się bardzo rzadko. Po wprowadzeniu regulacji prawnych problem uznano za zamknięty. W związku z akcją zbierania podpisów pod projektem ustawy powrócił w 2011 r. na łamy gazet, lecz tylko na chwilę.

Przeciętny obywatel Polski nie ma żadnej lub niemal żadnej wiedzy na temat repatriacji. Trwające przesiedlenia pojedynczych rodzin są prezentowane w mediach lokalnych, jednak nie ułatwiają one integracji repatriantów z nowym otoczeniem, gdyż najczęściej akcentowana jest pomoc materialna udzielana nowo przybyłym. Nie dziwi więc fakt, że artykułom o repatriantach umieszczanym w Internecie towarzyszą tego typu komentarze: „(...) a pracę też miasto im załatwi?” „NASI POD MOSTEM A KAZACHSTANIE W DOMKU I CZYM SIĘ TU CHWALIĆ???4 REMA POKOJAMI!” „jak tak na to patrzę to myślę sobie szkoda, że nie jestem z Kazachstanu, no cóż”⁶³ (pisownia oryginalna). Obrazuje to stan wiedzy i stosunek do repatriantów. Nikt nie przygotowuje społeczności lokalnych do przyjęcia nowych członków, a często jedynymi osobami życzliwie nastawionymi do nich są te, które wcześniej były zaangażowane w tworzenie warunków do repatriacji.

Stan wiedzy naukowej o deportacjach i Polakach za wschodnią granicą RP jest aktualnie nieporównywalnie lepszy niż przed rokiem 1986, jednak wiele obszarów pozostaje

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Por. P. Hut, *dz. cyt.*, s. 92.

⁶² R. Kamiński, *dz. cyt.*

⁶³ Komentarze użytkowników: pirob, gumis13031981, pipinek do artykułu: *Skoczów – Dom dla repatriantów*. Portal Śląska Cieszyńskiego, 19.12.2008, www.wiadomosci.ox.pl/wiadomosc,9589,dom-dla-repatriantow.html (odczyt: 27.09.2011).

wciąż nie zbadanych. Tematyka związana z Polakami na Wschodzie stosunkowo często podejmowana jest przez historyków i etnologów. Niewiele opracowań naukowych dotyczy współcześnie trwającej repatriacji, a tematem tym mogą zająć się przedstawiciele takich dyscyplin jak: socjologia, politologia, psychologia, pedagogika, ekonomia.

Analizując przedstawione powyżej informacje, można by wyciągnąć wniosek, że największą przeszkodą dla współczesnej repatriacji nie jest wadliwe prawo czy brak funduszy, lecz obojętność wobec tej kwestii. To z niej wynika małe zaangażowanie samorządów, niska świadomość społeczna oraz postrzeganie repatriantów jako obcych, którzy żerują na naszym państwie. Na repatriację nie stać nas przede wszystkim mentalnie, a taki stan rzeczy powinien być wyzwaniem dla dziennikarzy, naukowców, nauczycieli i animatorów społecznych.

Podsumowanie

Polska diaspora na Syberii kształtowała się od XVIII w. niemal wyłącznie za sprawą przymusowych przesiedleń. Zesłańcy polscy wywodzili się raz z elit politycznych i narodowych, innym razem z grup chłopów, którzy nie akceptowali gospodarki kolchozowej. Dzisiejsi repatrianci to przeważnie potomkowie Polaków deportowanych z Ukrainy i Białorusi w latach 30. Mimo zmiany ustroju i polityki historycznej państwa, wiedza na temat zesłań i repatriacji w społeczeństwie polskim jest znikoma. Błędem byłoby obwinianie za taki stan rzeczy wyłącznie szkoły. Trwająca współcześnie repatriacja jest tematem ze wszech miar marginalizowanym w polityce, mediach, edukacji i nauce.

Większość Polaków kojarzy Syberię z miejscem zesłań powstańców, więźniów politycznych, ofiar stalinizmu, jednak współczesnej repatriacji nie wiąże z tamtymi wydarzeniami. Sybirak jest postrzegany w naszym społeczeństwie jako patriota, który cierpiał za ojczyznę, natomiast repatriant osiedlający się w Polsce jest bardzo często uważany za „Obcego”, który niesłusznie korzysta z tego, co polskie. Podkreślanie jedynie ekonomicznych aspektów repatriacji słyca problem i sprawia, że nastawienie społeczne wobec osób ze Wschodu jest jeszcze bardziej negatywne.

Obowiązujące obecnie przepisy opierają się na koncepcji więzi narodowej i zobowiązań narodu polskiego wobec potomków Polaków deportowanych w głąb ZSRR⁶⁴. Z aktów prawa oraz wielu ustnych deklaracji polityków wynika, że prowadzona polityka repatriacyjna jest traktowana jako spłata długu moralnego, lecz praktyka pokazuje, że prawodawcom przyświeca raczej myśl: „przyzwolić (jednostkom), ale nie zachęcać (mas)”⁶⁵. Głoszona od końca lat 80. idea naprawiania dziejowej krzywdy nigdy nie znalazła odzwierciedlenia w działaniach podejmowanych przez państwo polskie. Uchwalona w 2000 roku ustawa o repatriacji zamknęła kwestię spłaty długu moralnego wobec

⁶⁴ Por. A. Weinar, *Tak daleko stąd, tak blisko – europeizacja a integracja legalnych imigrantów, uchodźców i repatriantów*, w: K. Iglicka (red.), *Integracja czy dyskryminacja? Polskie wyzwania i dylematy na progu wielokulturowości*, Warszawa 2003. Podaję za: J. Elrick, J. Frelak, P. Hut, *Polska i Niemcy wobec Polaków na Wschodzie*, Warszawa 2006, s. 17.

⁶⁵ A. Kuczyński, *Przywilej ojczyźniany...*

Polaków na Wschodzie, stwarzając pozorne warunki do osiedlania się w Polsce. W rzeczywistości zahamowała repatriację, która po upadku ZSRR odbywała się samoistnie. Nie wiadomo, czy państwo podjęłoby jakiegokolwiek kroki, gdyby nie zmusiła go do tego sytuacja emerytalno-rentowa pierwszych migrantów. Wiarygodność polskich instytucji podważa również niewywiązywanie się ze zobowiązań określonych w ustawie. Długie oczekiwanie na wypłatę świadczeń, brak pomocy w znalezieniu zatrudnienia oraz brak zainteresowania potrzebami repatriantów ze strony urzędników, nie ułatwia adaptacji w nowym środowisku.

Repatrianci są zaledwie kilkutyśniczną grupą zamieszkującą nasz kraj, ich obecność powinna nam jednak przypominać o przeszłości naszego narodu. Po transformacji ustrojowej możemy swobodnie poznawać historię Polski i budować społeczeństwo obywatelskie. Pamięć historyczna jest jednym z najważniejszych elementów budujących tożsamość narodową, dlatego musimy starać się o właściwe wykorzystanie wolności, za którą nasi rodacy nieraz ginęli lub szli na Sybir.

V. Projekty i doświadczenia



Akademickie kształcenie pedagogów wobec perspektywy wielokulturowości

Wprowadzenie

Niniejszy tekst ma na celu przedstawienie realizacji akademickiego przygotowania nauczycieli w formie studiów podyplomowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie przygotowujących do kształcenia kompetencji kluczowych uczniów w różnicującej się społecznie i kulturowo rzeczywistości. Zrealizowany w ramach projektu współfinansowanego ze środków unijnych „Nauczyciel europejski – studia podyplomowe w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej” był pomysłem na adaptację celów kształcenia nauczycieli do nabywania kompetencji w wymiarze europejskim.

Poglądy na kształcenie pedagogów

Współczesna szkoła, jako podstawowe ogniwo edukacji i wychowania młodych ludzi, stoi przed wieloma wyzwaniami, którym musi sprostać, aby przygotować swoich podopiecznych do wykorzystania nabytych kompetencji w życiu osobistym i społecznym. Model szkoły początku XXI ma zaspokajać indywidualne potrzeby uczniów, kształtować ich zróżnicowane osobowości oraz sprostać oczekiwaniom rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnych. Zdaniem Sałacińskiego „Instytucja ta ma ewoluować w takim kierunku, aby stać się miejscem oferującym szansę na osiągnięcie sukcesu, gdzie nie ma przegranych i wygranych, gdzie wszyscy czują się bezpieczni, gdzie panuje demokratyczne partnerstwo między poszczególnymi podmiotami, gdzie każdy z tych podmiotów z satysfakcją uczestniczy w codziennym twórczym działaniu i przez to działanie rozwija się i uzyskuje możliwość samorealizacji”¹. Odwołując się do badań Naumann, piszącej o kryzysie zawodu nauczyciela w Niemczech, liczne aspekty społecznego rozwoju warunkują funkcjonowanie współczesnej szkoły, jak: „gwałtowny rozwój wiedzy i większy do niej dostęp za pośrednictwem nowych mediów; przewartościowanie dotychczasowej wiedzy i kompetencji niezbędnych do zwiększenia życiowych szans jednostek i społeczeństwa w przyszłości; zmiany w obrębie świata zawodowego i świata pracy; globalizacja warunków życia; rozwój narodów i zwiększona migracja; nowe problemy socjalne i ekologiczne; indywidualizacja i pluralizm form życia, przy jednoczesnych zmianach w procesie dorastania dzieci i młodzieży; zmiana hierarchii wartości i orien-

¹ L. Sałaciński, *Wstęp*, w: L. Sałaciński, W. Thiem (red.), *Szansa na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Zielona Góra 2003, s. 5.

tacji życiowych²². Badania prowadzone przez polskie ośrodki naukowe nad poziomem przygotowania nauczycieli do zawodu również podkreślają pilną potrzebę uzupełniania i wzbogacania ich kompetencji o treści adekwatne do procesów dynamicznych zmian³. Znajdujemy w nich również wskazówki, co do możliwości innowacyjnych wdrożeń i postulowanych przeobrażeń.

Wraz ze zmianą oczekiwań wobec szkoły, oczywistym jest przeniesienie tychże na nauczycieli. Zdaniem Sałacińskiego nauczyciel musi się również zmienić, tj. „zaangażować wewnętrznie w przemiany dokonujące się w szkolnictwie, zrewidować swoje dotychczasowe edukacyjne przyzwyczajenia, styl i metody nauczania, czyli zmodernizować cały warsztat pracy²⁴”.

Kształcenie nauczycieli dostosowane do dynamiczności zmian zachodzących współcześnie nieustannie poddawane jest ożywionej dyskusji zarówno w kręgach naukowych, jak i wśród samych nauczycieli. Debaty nad jakością systemu kształcenia koncentrują się przede wszystkim na umiejętności reagowania nauczycieli na przeobrażanie się społeczeństw, a tym samym, ciągłym poszerzaniu własnych kompetencji, które mają od dawna europejski wymiar. Przekłada się to bowiem na efekty kształcenia uczniów, których przygotowują do życia i pracy w mobilnym i zróżnicowanym środowisku. Zatem podstawowym zadaniem nauczyciela, jak pisze Sielatycki, „(...) jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyków do uczenia przez całe życie, ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych oraz zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów²⁵”. Co w konsekwencji jest twórczą adaptacją idei „uczenia się przez całe życie”, gdyż „stało się koniecznością dla każdego obywatela. Musimy wciąż rozwijać nasze umiejętności i kompetencje, nie tylko w celu samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, ale również po to, by z powodzeniem funkcjonować na rynku pracy, który ulega ciągłym zmianom²⁶”.

W standardach kształcenia nauczycieli przedstawione są ogólne obszary przygotowania w ramach określonej specjalności, „(...) tak aby nauczyciel był w stanie w sposób kompetentny przekazywać nabytą wiedzę oraz samodzielnie ją pogłębiać i aktualizować, a także integrować ją z innymi dziedzinami wiedzy; psychologii i pedagogiki, tak aby pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierać wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizować proces nauczania, zaspokajać szczególne potrzeby edukacyjne uczniów, organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska

²² R. Naumann, *Neue Lehrer braucht das Land – der Lehrerberuf und die Lehrerbildung in der Krise. Streszczenie*, w: L. Sałaciński, W. Thiem (red.), *Szansa na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Zielona Góra 2003, s. 68.

³ Zob. np. Z. Jasiński (red.), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010.

⁴ L. Sałaciński, *dz. cyt.*, s. 6.

⁵ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy. Uczenie się w XXI wieku” 2005, nr 3, s. 7.

⁶ J. Figel, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, Europejskie Ramy Odniesienia, Wspólnoty Europejskie 2007, s. 1.

lokalnego, współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną; dydaktyki przedmiotowej, tak aby skutecznie prowadzić zajęcia edukacyjne, rozbudzać zainteresowania poznawcze oraz wspierać rozwój intelektualny uczniów przez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, a także badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę⁷. Powinni również wykazać się znajomością technologii informacyjnych oraz języków obcych. Treści programów nauczania na uczelniach wyższych określane są krajowymi ramami kwalifikacji, które podlegają zmianom dostosowując się do wymogów i potrzeb rynku pracy.

Kompetentny nauczyciel w wymiarze europejskim to taki, który, ogólnie ujmując, posiada kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania oraz kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich⁸. W ramach tych głównych kryteriów wymienia się szczegółowe umiejętności, wiedzę i postawy, którymi winien się wykazać na wszystkich poziomach edukacji bez względu na specyfikę przedmiotu, który prowadzi.

Szczególną rolę w ramach europejskich kompetencji przypisuje się umiejętności pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, co wiąże się z kształceniem u uczniów postawy obywatelskiej: otwartej, tolerancyjnej⁹, bez uprzedzeń i stereotypów, zmierzającej do integracji i budowania kapitału społecznego opartego na wzajemnym kulturowym uznaniu. To kryterium będzie omówione szczegółowiej w dalszej części tekstu.

Od początku lat 90. XX wieku w Polsce sukcesywnie wprowadzano do programów nauczania elementy europejskiego wymiaru nauczania. Do najważniejszych form edukacji europejskiej w gimnazjum należą: działalność szkolnych klubów europejskich, międzynarodowa wymiana młodzieży, nauka języków obcych, projekty europejskie – szkolne i lokalne¹⁰. Polska jako jeden z unijnych krajów musi uwzględniać szersze spektrum oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, niezawężanych do podtrzymania tożsamości narodowej. Takie możliwości dają zadania wyznaczone w obszarze edukacji europejskiej.

Celem edukacji europejskiej jest „(...) ukształtowanie nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem zróżnicowania kulturowego”¹¹. Natomiast edukacją europejską zdaniem Niktorowicza możemy nazywać „(...) kształcenie i wychowanie ludzi, którzy realizują i będą realizować ideały zintegrowanej Europy. Byłoby to przygotowanie profesjonalistów, którzy ceniliby war-

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2004.207.2110).

⁸ M. Sielatycki, *dz. cyt.*, s. 6–7.

⁹ Mam tu na myśli tolerancję czynną (treściową), która „polega na akceptacji lub popieraniu cudzej odmienności”, za: I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8.

¹⁰ M. Sielatycki, *Podstawy programowe edukacji europejskiej w polskiej szkole*, w: J. Gospodarczyk, M. Sielatycki (red.), *Polska w Unii Europejskiej. Pakiet edukacyjny*, Warszawa 2004, s. 83–84.

¹¹ J. Niktorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 237.

tości prawa europejskiego, wspólnego rynku, wspólnych instytucji, zasad demokracji i społeczeństwa obywatelskiego¹².

Z dokumentów unijnych wynika, że należy podtrzymywać i rozwijać bogactwo Europy jakim jest kulturowa różnorodność. Zachowanie tożsamości kulturowych przy jednoczesnym szacunku dla „Inności” jest wyzwaniem dla wielu narodów tworzących pluralistyczne kulturowo i światopoglądowo społeczeństwa. Na europejski ideał wychowania składają się następujące elementy:

- „wychowanie człowieka do demokracji i umiejętności korzystania z praw człowieka, nabywanie świadomości obywatelskiej,
- edukacja dla pokoju, kształtowanie uczuć szacunku przyjaźni między narodami,
- wychowanie w duchu tolerancji rasowej, społecznej, religijnej, politycznej, otwartości na „Innych”, wzajemnej informacji, porozumienia, dialogu, pomocy w sytuacjach zagrożenia rozwoju człowieka,
- ochrona kultur rodzimych, przeciwstawianie się niebezpieczeństwom wynikającym z kultury masowej i narzuconej,
- wychowanie ekologiczne, połączone z edukacją ekonomiczną,
- kształtowanie postaw prozdrowotnych, nawyków kultury fizycznej, sportu, turystyki¹³.

Nikitorowicz podkreśla wagę czynników kształtujących kulturę europejską: „(...) religia i moralność oparta na judaizmie, następnie upowszechniona przez chrześcijaństwo; intelektualny i artystyczny dorobek starożytnej Grecji; rzymski ład prawny i ekspansywność; więzi narodowe i społeczne powstałe z przejścia i wymiany tradycji ludów zamieszkujących terytorium Europy. Mamy światową kulturę, złożoną, dynamiczną i zdolną do zapożyczeń i asymilacji nowych wątków z innych kontynentów¹⁴.

W edukacji europejskiej powinny się znaleźć treści programowe wzbogacone o rozwijające świadomość europejską to jest: historię, dziedzictwo kulturowe, instytucje europejskie, politykę. Podejmowane powinny być działania wzmacniające poczucie tożsamości i wspólnoty europejskiej, uświadamianie aspektów historycznych, kulturowych i gospodarczych krajów nie tylko członkowskich, a także przygotowanie do przemian w integrującej się Europie i poszukiwanie międzykulturowego modelu kształcenia. Istotą edukacji europejskiej powinno być kształtowanie postaw niezbędnych do świadomego i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie europejskim¹⁵.

Nauczyciel europejski powinien zatem wychowywać uczniów do Europy bez granic, która w przyszłości stanowić będzie dom i miejsce pracy dla wielu z nich. Kształtując

¹² *Tamże*, s. 240.

¹³ *Tamże*.

¹⁴ *Tamże*, s. 243.

¹⁵ P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2009, s. 290–291.

świadomość europejską młodych ludzi, powinien również zadbać o rozwijanie postawy tolerancji i poczucia szacunku wobec innych wspólnot regionalnych oraz wskazywać na niebezpieczeństwo i podatność na procesy dezintegracji na kontynencie europejskim.

Powyższe założenia stały się teoretyczną podbudową zaplanowanych studiów podyplomowych w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej.

Wiadomości i umiejętności nauczyciela europejskiego

W przygotowaniu programu kształcenia kompetentnego nauczyciela europejskiego należy wyważyć właściwą proporcję pomiędzy wiedzą, która jest niezbędna, a umiejętnościami praktycznymi. Praca nauczyciela ma wszelkie znamiona pracy twórczej i do jej prowadzenia w chwili obecnej nie wystarcza już posiadanie pewnych cech psychofizycznych, intuicji i doświadczenia, lecz niezbędny jest odpowiedni układ wiadomości i umiejętności uzyskanych po ukończeniu pewnego cyklu kształcenia. Umiejętności te wymagają odpowiedniego zakresu i struktury wiadomości z różnych dziedzin. Inspirowano się tu typologią kwalifikacji animatora kultury Opaschowskiego, niemieckiego teoretyka animacji społeczno-kulturalnej, uznając, że jest ona we wszystkich obszarach adekwatna do roli, jaką pełnią nauczyciele. Są to:

- „Umiejętności umożliwiania komunikacji (*Developing the opportunities for communication*): niwelowanie barier komunikacyjnych i lęków progowych, doskonalenie społecznego spostrzegania, porozumiewania się i przekazywania; wspieranie wszelkich sposobności do komunikowania się, dialogu i wymiany myśli – pomnażania i intensyfikacji kontaktów i stosunków międzyludzkich z uwzględnieniem zachowania indywidualnych właściwości i różnic.
- Umiejętności wyzwalania twórczości (*Stimulating creativity*): wyzwalanie i uświadamianie sił twórczych u jednostek i grup; pobudzanie do tworzenia, uwrażliwianie, odczuwanie twórcze, impulsy estetyczne; wspólne tworzenie i rozwiązywanie problemów; spontaniczność, improwizacja i aktywne uczestnictwo.
- Umiejętności społeczno-integracyjne (*Promoting group activities*): pośrednictwo w przeżyciach grupowych i umacnianie poczucia przynależności i praktycznej solidarności; realizowanie celów grupowych i wyzwalanie samodzielności członków grup; pobudzanie do kolektywnych poczynań, inicjatyw i akcji społecznych; aktywne uczestnictwo w życiu kolektywnym społeczności i przeobrażeniach społecznych.
- Umiejętności ułatwiania uczestnictwa i współdziałania w życiu kulturalnym (*Facilitating participation in cultural life*): tworzenie odpowiednich warunków do uczestnictwa (*Creating appropriate conditions*) i współdziałania wszystkich warstw ludności w życiu kulturalnym i tworzeniu wartości kulturalnych; wyzwalanie potencjału kulturalnego i budzenie zainteresowań do kulturalnych działań i rozwoju; dostęp do kultury jako stylu życia i społecznego fenomenu

(demystyfikacja kultury), decentralizacja i demokratyzacja środków i dróg pracy kulturalnej (kulturalna demokracja kulturalną demokratyzacją)¹⁶.

Jak widać, w takim ujęciu, proponuje się umiejętności kształcenia u ucznia (uczniów) postaw aktywnych wobec świata, siebie i innych ludzi. Przyjęto zatem, że w programie studiów ważne będą następujące grupy umiejętności:

- umiejętności diagnozowania potrzeb, zdolności, motywacji i możliwości uczniów i grup ze środowiska lokalnego; problemów środowiska lokalnego i jednostek dyskryminowanych; krytycznej oceny efektów prowadzonych działań;
- umiejętności komunikacyjne – prowadzenia dialogu, nawiązywania interakcji, zaciekawiania uczniów/społeczności lokalnych Innością i mówienia o Inności; wyrażania własnych poglądów w sposób nie raniący uczuć; komunikowania się w sposób werbalny i niewerbalny z jednostkami i grupami;
- umiejętności organizacyjne związane z doбором treści, form, metod i środków do działania w środowisku lokalnym czy w kontaktach międzykulturowych; doбором współpracowników, instytucji i organizacji wspierających; doбором adekwatnych form promocji podjętych działań; stosowaniem strategii marketingowych w kulturze i edukacji;
- umiejętności pedagogiczno-psychologiczne związane z praktycznym zastosowaniem nabytej wiedzy z zakresu metodyk: edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej we wdrażaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych; stosowania wiedzy psychologicznej w międzykulturowych interakcjach.

Wykorzystywanie tych umiejętności musi być oparte na układzie wiadomości z wielu dziedzin. W przypadku kształcenia kompetencji nauczycieli (europejskich) do pracy w wielokulturowym środowisku przyjęto, że będą to:

- wiadomości z zakresu prawa oświatowego i kulturalnego, jako podstawa do określenia możliwości realizacji przyjętych celów i zadań stwarzanych przez instytucje europejskie i rządowe;
- wiadomości z zakresu edukacji europejskiej, jako podstawa do formułowania zadań dydaktyczno-wychowawczych i metodyki ich realizacji. Przy czym przyjęto szerokie rozumienie edukacji europejskiej – od edukacji regionalnej do edukacji międzykulturowej;
- wiadomości z zakresu kulturoznawczego, jako podstawa do określenia specyfiki kultur regionalnych i europejskich, procesów i zjawisk kultury współczesnej; sposobach ich diagnozy i twórczego wykorzystania do działań dydaktyczno-wychowawczych;
- wiadomości z zakresu psychologii międzykulturowej, jako podstawy do poznania procesów psychicznych uwarunkowanych kulturowo i sposobów rozwiązy-

¹⁶ Za: E. Dąbrowska, *Osoba animatora i koncepcja jego kształcenia*, w: J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Lublin 2001, s. 130–131.

wania problemów wynikających z różnic międzykulturowych i przygotowania programów wychowawczych włączających wartości międzykulturowości;

- wiadomości z zakresu naukowej organizacji pracy – jako podstawa doboru elementów organizacji pracy w szkole i grupie czy społeczności lokalnej, zagadnień marketingu i zarządzania projektem;
- wiadomości z zakresu metodologii badań naukowych, jako podstawa do doboru elementów diagnozy, sposobów prowadzenia badań, skuteczności oddziaływań edukacyjnych oraz ewaluacji wprowadzanych innowacji;
- wiadomości z zakresu mass mediów i informatyki, jako podstawa rozumienia mechanizmów medialnego oddziaływania i tworzenia obrazu rzeczywistości, w tym stereotypów i uprzedzeń; także wykorzystanie metody e-learningu w pracy ze słuchaczami do umiejętnego korzystania z zasobów Internetu.

Projekt „Nauczyciel europejski” i jego realizacja

Powołanie do życia studiów podyplomowych poruszających kwestie szeroko rozumianej edukacji europejskiej było wynikiem badań prowadzonych do dysertacji doktorskiej¹⁷ w ośrodkach dla cudzoziemców¹⁸ w Polsce – obserwacji uczestniczącej, wywiadów pogłębionych, badań ankietowych wśród nauczycieli uczących cudzoziemców w ośrodkach oraz rozmów z nauczycielami szkół, do których uczęszczali cudzoziemcy. Zwłaszcza rozmowy z nauczycielami stały się impulsem do poszerzenia zasięgu stawianych pytań o stan wiedzy i potrzeby kształcenia kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i europejskiej. Przeprowadzona diagnoza, choć na niewielkiej próbie, miała potwierdzić celowość tworzenia nowej oferty edukacyjnej dla tej grupy zawodowej¹⁹.

¹⁷ Praca doktorska: *Edukacyjne funkcje ośrodków dla cudzoziemców w Polsce* napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Janusza Gajdy, obroniona 19 listopada 2008 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie.

¹⁸ Są to tzw. „ośrodki dla uchodźców”. Pojęcia „cudzoziemiec” używam w szerokim rozumieniu, tj. osoby nie posiadającej obywatelstwa polskiego.

¹⁹ Trzeba zaznaczyć fakt podejmowania od kilku lat na studiach pedagogicznych II stopnia realizowanych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS problematyki międzykulturowości. Wprowadza się ją w ramach specjalnościowych przedmiotów nauczania takich jak: *Pedagogika międzykulturowa* na specjalności *Animator i menedżer kultury* czy *Edukacja regionalna i międzykulturowa w pracy szkoły* na specjalności *Pedagogika wczesnoszkolna*. Studenci również mogą wybrać przedmiot fakultatywny *Metody i formy pracy w środowisku wielokulturowym* lub *Komunikacja międzykulturowa*. Szczegółowa analiza sylabusów potwierdza uwzględnianie niektórych aspektów międzykulturowości w ramach ogólniejszych treści. Nie funkcjonowała jednak szersza, specjalistyczna oferta merytorycznego przygotowania do pracy w wielokulturowych środowiskach. Można to uzasadnić faktem postrzegania wielokulturowości Lubelszczyzny w jej historycznym wymiarze i niedoceniań obecności licznej grupy cudzoziemskich studentów, Romów czy uchodźców, mimo widocznych działań wielu uczelni, instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych skierowanych na budowanie i podtrzymywanie międzykulturowych kontaktów.

Badaniami objęto 100 nauczycieli, w tym 25 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 25 nauczycieli klas IV–VI, również tę samą liczbowo grupę nauczycieli gimnazjum i liceów. Nauczyciele, odpowiadając na pytania kwestionariusza ankiety, podkreślali brak oferty edukacyjnej w zakresie edukacji wielokulturowej, międzykulturowej czy europejskiej w programie ich studiów, ośrodków metodycznych czy innych instytucji. Nieliczni poszukiwali takiej oferty w kraju, ale nie skorzystali z niej argumentując odległością od miejsca zamieszkania i ceną szkolenia oraz w jednym przypadku brakiem miejsc. Z wypowiedzi badanych wynikało, że dostrzegają potrzebę kształcenia i doksztalcenia w tym kierunku w efekcie obserwacji zachodzących zmian społeczno-kulturowych, głównie demograficznych. Połowa z nich zetknęła się z obecnością dzieci cudzoziemskich w szkole, natomiast 16% badanych to nauczyciele bądź wychowawcy klas, do których uczęszczają cudzoziemscy uczniowie. Wszyscy znali problem eurosieroctwa czy trudności adaptacyjnych dzieci, które przebywały z rodzicami na emigracji ekonomicznej. Wiedzy na temat pracy w warunkach wielokulturowości badani poszukiwali sporadycznie, głównie w Internecie. Powtarzało się podejście: „nie było potrzeby, skoro problem nie pojawił się w mojej klasie”. Badani nauczyciele deklarowali chęć uczestnictwa w różnych formach bezpłatnego doksztalcenia w zakresie edukacji wielokulturowej, międzykulturowej czy europejskiej. Należy tu dodać, że dla wielu nauczycieli te pojęcia były równoznaczne.

W tym samym czasie badania przeprowadzono wśród 190 studentów studiów magisterskich (studia II stopnia): stacjonarnych (80 osób) i niestacjonarnych (110 osób), na kierunku Pedagogika na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wśród studentów studiów niestacjonarnych były osoby już pracujące w oświacie, mające rozeznanie w aktualnej polityce oświatowej państwa. Ta grupa badanych najczęściej udzielała dodatkowych wypowiedzi na temat potrzeby nowej oferty oraz możliwej formuły edukacyjnej (studia podyplomowe, kursy, szkolenia). Zetknęli się z sytuacją obecności cudzoziemców w szkole czy w regionie. Studenci studiów stacjonarnych widzieli potrzebę przygotowania akademickiego do funkcjonowania poza granicami kraju, a więc nabywania międzykulturowych kompetencji do życia i pracy wśród kultur europejskich. Wielu z badanych miało doświadczenia w międzykulturowych kontaktach w trakcie wakacyjnych wyjazdów. Wartym podkreślenia jest fakt, że ta grupa nie postrzegала Polski jako kraju imigracyjnego i w większości nie widziała potrzeby przygotowania do pracy edukatora w wielokulturowym zespole w kraju. Natomiast wszyscy badani studenci zgodzili się, że należy przeciwdziałać stereotypom, uprzedzeniom i wykluczeniu społecznemu. Przyznali również, że nie posiadają wystarczających umiejętności w tym zakresie.

Wnioski były następujące: badani nauczyciele pracujący w zawodzie, jak też studenci studiów niestacjonarnych odczuwają potrzebę kształcenia w zakresie szeroko rozumianej edukacji europejskiej: nabywania wiedzy, ćwiczenia umiejętności praktycznych i kształtowania postaw wobec inności (niwelowanie stereotypów i uprzedzeń). Z kolei studenci studiów stacjonarnych w znakomitej większości (73%) nie traktuje Polski jako kraju atrakcyjnego dla cudzoziemców (w tym uchodźców), a potrzebę edukacji europejskiej widzą przez pryzmat własnych migracji.

Reasumując, wyniki badań przeprowadzonych w ośrodkach dla cudzoziemców, wśród nauczycieli województwa lubelskiego oraz studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS, wprowadzenie nowej formy kształcenia w instytucjonalnej ofercie edukacyjnej Uniwersytetu, zawierającej treści zintegrowane w obszarze edukacji europejskiej, były uzasadnione.

Wdrożenie pomysłu studiów podyplomowych skierowanych do czynnych zawodowo nauczycieli zrealizowano w ramach projektu współfinansowanego ze środków unijnych, gdyż stwarzało możliwość bezpłatnego udziału nauczycieli, co podkreślano w kwestionariuszach ankiet, i dawało szansę sprawdzenia tym samym przydatności tej formy w regionie.

Powstał projekt studiów, który nazwano „Nauczyciel europejski – studia podyplomowe w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej” współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, Priorytet IX: Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.4: Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. Tytuł studiów był jedną ze strategii zainteresowania ofertą edukacyjną przyszłych odbiorców.

Zaplanowano uczestnictwo 40 nauczycieli uczących na terenach wiejskich, miejsko-wiejskich i w miastach do 25 tysięcy mieszkańców województwa lubelskiego. Nie stawiano wymagań co do poziomu i przedmiotu nauczania – na studia zgłaszali się więc nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Byli to poloniści, germaniści, angiści, matematycy, chemicy, katecheci, nauczyciele wychowania fizycznego oraz nauczyciele zawodu. Wymogiem, który niełatwo było zrealizować przy rekrutacji, był udział co najmniej 8 mężczyzn (20% uczestników) spełniający kryterium równości szans.

Założono, że w trakcie studiów, słuchacz przyswoi sobie zasób wiedzy i umiejętności uporządkowany według przedmiotów nauczania, które w trakcie pracy zawodowej musi każdorazowo przeorganizować w zależności od potrzeb grupy, poziomu nauczania szkoły, w której pracuje i przedmiotu nauczania. Taką płaszczyzną wymiany doświadczeń i poglądów oraz szerszej dyskusji było zaplanowanie seminarium dyplomowego, w ramach którego każdy ze słuchaczy mógł stworzyć swój autorski projekt kulturowo-edukacyjny, bądź opisać zrealizowane działanie w szkole czy regionie.

Przy tworzeniu przedmiotów nauczania kierowano się już istniejącą problematyką, opracowaną na gruncie teorii, popartą badaniami. Częściowo sprecyzowano obszar problematyki, albo uwypuklono rodzaj kompetencji, którą miał kształtować. Przygotowanie programów nauczania w obrębie przedmiotów studiów wymagało zespolenia osiągnięć naukowo-badawczych znawców proponowanych zagadnień. Należy podkreślić, iż w kontekście dotychczasowej oferty uczelni, studia podyplomowe miały nowatorski, specjalistyczny oraz zintegrowany w obszarze edukacji charakter. Proponowane przedmioty były nietradycyjnym, całościowym ujęciem zagadnień służących podnoszeniu kompetencji kluczowych uczniów. Treści przedmiotów realizowane były w formie wykładów, ćwiczeń i warsztatów. Wszyscy prowadzący zajęcia zgodni byli co do przewagi aktywizujących metod pracy ze studentami.

W siatce studiów podyplomowych w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej umieszczono następujące przedmioty:

- *Animacja kultury regionalnej* był to przedmiot, na którym studenci nabywali wiedzę i umiejętności aktywnego organizowania, ożywiania i pobudzania do działań twórczych społeczności lokalnych oraz diagnozowania potencjału społeczno-kulturalnego regionu. W ramach zajęć przygotowywali projekty działań animacyjnych i ćwiczyli je w formie prezentacji. Przedmiot realizowany był częściowo w formie e-learningu.
- *Dziedzictwo kulturowe Lubelszczyzny* jako przedmiot miał na celu omówienie elementów tradycyjnej kultury materialnej i symbolicznej Lubelszczyzny, przedstawienie sylwetek licznych kontynuatorów dawnej, autentycznej sztuki ludowej oraz działań i programów służących zachowaniu dziedzictwa „małej ojczyzny”. Zadaniem studentów było między innymi przygotowanie prezentacji artefaktów swojego regionu, podań i ludowych przekazów.
- *Edukacja europejska z metodyką* – w trakcie realizacji tego przedmiotu studenci zapoznali się z różnorodnością koncepcji edukacji europejskiej, integracji oraz badaniami nad jej skutecznością. Przygotowywali się do praktycznej adaptacji sprawdzonych metodyk edukacji europejskiej w swojej pracy. Dyskutowali nad najlepszymi, ich zdaniem, sposobami edukacji dla Europy, o Europie i przez Europę.
- *Edukacja międzykulturowa z metodyką* – był to przedmiot umożliwiający poznanie jej założeń, historii, wypracowanych modeli zarządzania wielokulturowością oraz przebiegiem międzykulturowych interakcji. Słuchacze zapoznawali się z reakcjami społeczeństw wynikłymi z procesów modernizacji, transformacji, regionalizacji, globalizacji i integracji społeczeństw, wskazuje na bariery i ograniczenia kontaktów między kulturami i równoprawności różnych poglądów. Zagadnienia teoretyczne znacznego dorobku naukowców w tej dziedzinie poparte były metodycznymi opracowaniami konkretnych działań w zróżnicowanych społecznościach współczesnej Europy i Polski. Studenci w ramach zajęć przygotowywali na tej podstawie własne pomysły i rozwiązania metodyczne.
- *Edukacja regionalna z metodyką* jako przedmiot kierunkowy miał na celu wprowadzenie w problematykę ogólnie pojmowanej edukacji regionalnej, kwestie gromadzenia dóbr kultury, ich eksponowania, a przede wszystkim sposobu przedstawiania jej jako elementu tożsamości społeczności lokalnych. W ramach przedmiotu prezentowana była zarówno różnorodność oraz wielopłaszczyznowość studiów regionalnych, jak i praktyczne sposoby zarządzania nią. Przedmiot prowadzony był częściowo metodą e-learningu. Studenci realizując postawione im zadania w ramach przedmiotu, umieszczali na Platformie UMCS zebrane informacje o własnym regionie w postaci encyklopedii ginących określeń i słów, tzw. *Regiopedii*. Jednym z zadań było stworzenie przez słuchaczy definicji „kompetencji regionalnej” na podstawie przeczytanej literatury i dyskusji na zajęciach.

- *Marketing w kulturze i edukacji* jako przedmiot umożliwiał omówienie działalności marketingowej oraz praktycznego zastosowania jej mechanizmów i narzędzi w aktywności nauczycieli i uczniów (szkoły) wobec podmiotów działających w sektorze kultury i oświaty, głównie w obszarze projektowania i nawiązywania międzykulturowych kontaktów. Przedmiot prowadzono w formie wykładu i ćwiczeń, na których słuchacze mogli zaprojektować strategie promowania i rozwoju szkoły, organizacji, regionu.
- *Media a stereotypy i uprzedzenia* – przedmiot umożliwiał zapoznanie studentów z procesami i zjawiskami współczesnej kultury upowszechnianymi poprzez media, które stanowią główne źródło informacji o różnorodności i funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw, a tym samym powielania i utrwalania stereotypów i uprzedzeń. Poprzez wyjaśnianie mechanizmów masowego oddziaływania na jednostki i grupy słuchacze nabędą kompetencji do krytycznego odbioru treści oferowanych przez media oraz zastosowania swoich umiejętności w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przedmiot w części realizowany był metodą e-learningu, co wymagało korzystania ze studentów z Internetu i tą drogą dostarczania przygotowanych prac oraz kontaktów z prowadzącym.
- *Metody badań jakościowych w pracy nauczyciela* obejmowały zagadnienia procedur badawczych o orientacji jakościowej, wykorzystujące metody i techniki skutecznie stosowane w pracy nauczyciela krajów zachodnich, natomiast w Polsce rozwijające się w praktycznym działaniu.
- *Polityka kulturalna UE i Polski* to problematyka przedmiotu, na którym słuchacze zapoznawali się z głównymi celami i zadaniami stawianymi przez unijne organy kultury jako wspólne kierunki i cele działania również w sferze kultury polskiej. Przedmiot wpisywał się w aktualne trendy europejskie i lokalne poprzez program Europejskiej Stolicy Kultury 2016. Stąd też na zajęciach pojawiali się przedstawiciele Wydziału Kultury Urzędu Miasta Lublin i wspólnie ze studentami dyskutowali nad rozwojem, promocją i działalnością kulturalną miasta i regionu.
- *Prawo oświatowe UE i Polski* – w ramach tego przedmiotu słuchacze nabyli wiedzę komparatystyczną, aktualną i ściśle związaną z obszarem ich aktywności zawodowej i społecznej. W trakcie zajęć słuchacze mogli szerzej prze-studiować ramy prawnych możliwości, ale i ograniczeń w pracy szkoły czy organizacji, przedyskutować adekwatność zapisów do praktyki codziennej pracy oraz zaproponować rozwiązania prawne, które umożliwiają rozwiązanie pojawiających się problemów.
- *Problemy kształcenia integracyjnego* – w trakcie zajęć studenci nabywali kompetencji do pracy z zespołem uczniów (wychowanków) z różnego rodzaju zaburzeniami emocjonalnymi czy też wykluczonymi społecznie. Omawiał sposoby diagnozowania problemów i elementy terapii. Przedmiot prowadzony był metodą warsztatową.

- *Programy edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej* – na zajęciach studenci konstruowali programy dydaktyczno-wychowawcze do realizacji edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej w oparciu o podstawę programową i nabytą wiedzę teoretyczną. Uwzględniając sytuację zróżnicowania środowiska lokalnego, szukali najlepszych rozwiązań metodycznych, które zastosowane w praktyce, przyczynią się do zmiany sposobu myślenia i działania uczniów i wychowanków.
- *Psychologia międzykulturowa* była nowatorskim przedmiotem, którego problematykę wdrażają nieliczne uczelnie w Polsce, a jego strategicznym celem było kształtowanie kompetencji w zakresie myślenia, działania i kształtowania postaw z perspektywy innych kultur.
- *Seminarium dyplomowe* zaplanowano jako przygotowanie studentów do praktycznej realizacji edukacji europejskiej, regionalnej lub międzykulturowej w oparciu o diagnozę środowiska lokalnego, z którego pochodzą lub pracują, w ramach przedmiotu/przedmiotów realizowanych w miejscu pracy; wiedzę teoretyczną, metodologiczną i wypracowaną na warsztatach, w celu przeprowadzenia projektu w miejscu pracy, a następnie jego ewaluacji. Seminaρια dyplomowe to również czas wspólnej wymiany doświadczeń oraz integracji.
- *Trening komunikacji międzykulturowej* – w czasie zajęć studenci zapoznali się z barierami zakłócającymi kontakt z przedstawicielami innych kultur i wypracowywali umiejętność poprawnego nawiązywania kontaktów międzykulturowych oraz interpersonalnych we własnym środowisku kulturowym. W ramach zajęć pracowano nad podniesieniem poziomu wrażliwości międzykulturowej (od uprzedzeń i stereotypów do postaw otwartości i akceptacji). Studenci przygotowywali również autorskie pomysły na międzykulturową współpracę.
- *Warsztaty antydyskryminacyjne* – celem warsztatów było podniesienie poziomu wiedzy na temat uprzedzeń i stereotypów oraz uświadomienie potrzeby tolerancji, prowadzenia dialogu oraz uwrażliwiania na „Innego”, przyczyniając się do zrozumienia korzyści płynących z różnorodności i przeciwstawiania się dyskryminacji, niwelowaniu stereotypów i uprzedzeń, poczynając od środowiska lokalnego. W ramach warsztatów wykorzystano materiały rozpowszechniane przez Fundację Autonomia i Stowarzyszenie Kobiet „Konsola”.
- *Wybrane zagadnienia integracji europejskiej* to przedmiot, na którym słuchacze poznali mechanizmy procesu integracji oraz przykłady polityk integracyjnych państw UE z ich skutecznością w sferze edukacji, w kontekście dobrych praktyk znanych i nieznanych w Polsce.
- *Zarządzanie projektem kulturowo-edukacyjnym* – celem przedmiotu było nabywanie kompetencji w zakresie planowania, organizacji i realizacji przedsięwzięć o charakterze kulturowo-edukacyjnym poprzez przygotowanie działań animacyjnych w środowisku lokalnym i pozyskanie zasobów ludzkich oraz materialnych służących przyjętym założeniom. W trakcie zajęć słuchacze mieli

możność poznania działań niektórych instytucji kulturalnych Lublina dzięki uczestnictwu w zajęciach reprezentantów tych instytucji.

Wykorzystanie metod aktywizujących na zajęciach sprzyjało twórczej i kreatywnej pracy słuchaczy, wzajemnej integracji, nabywaniu ważnych doświadczeń w wyniku wymiany informacji i umiejętności. Powstały autorskie scenariusze pracy z uczniami w ramach edukacji regionalnej, międzykulturowej i europejskiej. Cele rozwiązań metodycznych przyjęte przez nauczycieli skupiały się na integracji grupy i społeczności, uwrażliwianiu na dobra kultury regionalnej i europejskiej, wartości takie jak: podmiotowość, tolerancja, kreatywność.

W trakcie studiów zachęcano nauczycieli do zgłębiania literatury przedmiotu, a na jej podstawie budowania ram teoretycznych dla swoich działań, aby nie były one intuicyjne. Jako przykład można podać tworzenie pojęcia „kompetencji regionalnych”, a później wspólnej analizy sposobu rozumienia i interpretowania przez studentów sensu zawartego w tym terminie. Przykładowe definicje to:

- „Kompetencje regionalne – to umiejętność odpowiedniego przekazywania informacji, doświadczeń i wiedzy przez jednostkę oraz przez grupy ludzkie na temat swojego regionu czy miejsca zamieszkania innym jednostkom. W efekcie pozwala to na rozwijanie się i stawanie w pełni świadomym skąd się wywodzimy, skąd pochodzą nasze korzenie i historia miejsca naszego zamieszkania”.
- „Kompetencje regionalne – moim zdaniem, to wiedza o określonym regionie, znajomość korzeni, świadome uczestnictwo w tworzeniu kultury lokalnej przy wykorzystaniu jej zasobów oraz dążenie do zachowania swoistych cech kultury danego obszaru, jej odnowy i propagowania”.
- „Kompetencje regionalne to osobiste dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, uzdatniające człowieka do wartościowych zachowań i działań w odniesieniu do danego regionu, pozwalające realizować te zachowania na odpowiednim poziomie. Jest to zdolność do rozpoznawania, uczenia się i zmiany danego regionu. Kompetencje regionalne umożliwiają swobodne uczestnictwo, funkcjonowanie w regionie. Dzięki tym kompetencjom można treści związane z regionem przekazywać następnym pokoleniom oraz wzbogacać o nowe wartości i wzory”.
- „Kompetencja regionalna to element kompetencji międzykulturowej. To rozumienie siebie, a równocześnie wiedza dotycząca własnego dziedzictwa kulturowego; umiejętność akceptacji różnych kultur, zachowania szacunku dla odmienności. Poczucie własnej tożsamości kulturowej stanowi podstawę zaangażowania na rzecz małej ojczyzny i wdraża do pracy dla regionu oraz dla ojczyzny globalnej”.
- „Kompetencja regionalna (ang. regional competence) to zakres wiedzy i umiejętności pozwalający podmiotowi na odnalezienie się w środowisku regionalnym, na komunikację z tym środowiskiem, na prawidłową interpretację i zro-

zumienie zachodzących tam zjawisk oraz każdorazowo adekwatną reakcję. Dla osiągnięcia tego celu konieczne jest prowadzenie edukacji regionalnej, kształtowanie poczucia tożsamości regionalnej, kształtowanie szacunku dla własnego dziedzictwa kulturowego, pielęgnowanie systemu wartości, języka, tradycji i zwyczajów danego regionu”.

Egzamin końcowy na studiach podyplomowych polegał na obronie pracy dyplomowej. Praca składała się z dwóch części: teoretycznej podstawie realizowanego, bądź autorskiego projektu edukacyjnego oraz praktycznej, gdzie został on dokładnie opisany. W pracach o projektach zrealizowanych i realizowanych znalazły się bogato dokumentowane filmami czy fotografiami efekty działań nauczycieli. Większość słuchaczy skupiła się na zagadnieniach bliższej im edukacji regionalnej i integracji – powstało 26 prac, natomiast 14 osób podjęło tematykę edukacji międzykulturowej i/lub europejskiej. Zagadnienia, które poruszali, były wyznacznikami ich zaangażowania w problemy regionu i społeczności lokalnej, w której żyją, pracują i współtworzą świat wartości swoich uczniów i wychowanków.

Poniżej tytuły prac finalizujących studia podyplomowe:

- „Jeden świat – wiele kultur” – projekt autorski edukacji międzykulturowej na lekcjach języka angielskiego w gimnazjum,
- „Klub Młodego Chrześcijanina – potrafisz czynić cuda” – jako przykład projektu na rzecz edukacji regionalnej w gminie Uścimów,
- „Miasteczko” – autorski projekt edukacji regionalnej wsi Prawno,
- „W poszukiwaniu śladów kultury żydowskiej w Krasnymstawie” – projekt autorski edukacji międzykulturowej dla młodzieży gimnazjalnej,
- Aktywizacja młodzieży szkolnej poprzez projekt „Alternatywne formy spędzania wolnego czasu przez młodzież w gminie Kock”,
- Animacja i promocja kultury regionalnej w ramach wybranych form artystycznych realizowanych na terenie gminy Wołyń,
- Autorski projekt edukacji wielokulturowej „Swoi a Obcy – Icchak Perce w Zamościu”,
- Dni Europejskie w Gimnazjum im. Jana Pawła II w Miączynie jako projekt kulturowo-edukacyjny,
- Działalność Towarzystwa Przyjaciół Ziemi Garbowskiej na rzecz rozwoju edukacji regionalnej,
- Działalność Towarzystwa Regionalnego Gminy Niemce na rzecz społeczności lokalnej,
- Działania integracyjne i edukacyjne w ramach projektu „Poznajmy świat i jego kultury”,
- Dziecko w obliczu różnic kulturowych. Projekt scenariuszy dla początkowych klas szkoły podstawowej,

- Edukacja do tradycji regionalnej w ramach działalności Młodzieżowego Zespołu Tańca Ludowego przy Zespole Szkół Agrobiznesu im. Macieja Rataja w Klementowicach,
- Edukacja międzykulturowa i regionalna w ramach projektu „Młodzieżowa giełda inicjatyw społecznych” w Motyczu Leśnym,
- Edukacja międzykulturowa w ramach międzynarodowych programów wymiany młodzieży na przykładzie projektu Mediacamp,
- Edukacja międzykulturowa w ramach współpracy młodzieży polskiej ze Spiczyna i słowackiej ze Sniny,
- Edukacja regionalna i europejska w ramach działalności gimnazjalnego koła teatralnego „Daleko od szkoły” w Zespole Szkół im. Unitów Podlaskich w Wohyniu,
- Edukacja regionalna w Gimnazjum nr 1 im. ks. Jana Twardowskiego w Siennicy Nadolnej w ramach projektu „Przyspieszenie edukacyjne w szkole wiejskiej”,
- Edukacja regionalna w Gimnazjum nr 2 w Radzynie Podlaskim – program autorski,
- Edukacja regionalna w projekcie „Przyspieszenie edukacyjne w szkole wiejskiej” realizowanym w Gimnazjum im. Józefa Piłsudskiego w Mełgwi,
- Edukacja regionalna w ramach projektu „Lato teatralne w Wisznicach”,
- Edukacyjne i integracyjne działania szkoły prowadzone w ramach projektu „Najbliższe okolice – moje i nie moje”,
- Festiwal Piosenki Europejskiej jako projekt kulturowo-edukacyjny,
- Funkcje wychowawcze Dnia Unii Europejskiej w Publicznym Gimnazjum w Przybysławicach,
- Integracja społeczności Leśce w ramach projektu „Zintegrowani żyją pełniej” (Projekt Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013),
- Integracja społeczności lokalnej Kocka w działaniach upamiętniających ostatnią bitwę kampanii wrześniowej,
- Integracja społeczności lokalnej w działaniach upamiętniających szlak bojowy 27 WDP AK,
- Jarmark Jagielloński jako forma edukacji regionalnej i międzykulturowej,
- Jubileusz 65-lecia Zespołu Szkół im. ks. Piotra Ściegiennego w Chodlu integracją społeczności lokalnej,
- Kształtowanie tożsamości uczniów szkoły w Jastkowie w ramach projektu „Tożsamość”,
- Ogólnopolskie Święto Chmielarzy i Piwowarów „Chmielaki Krasnostawskie” jako projekt edukacji regionalnej i europejskiej,
- Pielęgnowanie lokalnej tradycji kulturowej w ramach działalności Klubu Seniora w gminie Strzyżewice,

- Projekt „Spacerkiem po Garbowie” jako przykład działania na rzecz edukacji regionalnej w środowisku lokalnym,
- Projekt „Szkoła dla Ciebie” jako przykład działań na rzecz edukacji regionalnej w Szkole Podstawowej im. Tadeusza Kościuszki w Jastkowie,
- Projekt autorski „Nie ma złych ani dobrych narodów... – nie stereotypom” jako przykład działania na rzecz edukacji międzykulturowej młodzieży,
- Projekt edukacji regionalnej „Albośmy to jacy tacy, tylko jacy Bychowiacy?”,
- Projekt edukacyjny „Płyńmy szlakiem historii i folkloru regionalnego”,
- Projekt edukacyjny „Śladami kultury żydowskiej – wycieczka do Lublina”,
- Rola miesięcznika „Echo Ostrowa” w edukacji regionalnej społeczności lokalnej.
- Tyszowce – tu mieszkam i uczę się.

Podsumowanie

W trakcie realizacji studiów prowadzono monitoring oferty edukacyjnej polegający głównie na rozmowach z prowadzącymi zajęcia oraz słuchaczami. Obecność opiekuna merytorycznego oraz koordynatora projektu na zjazdach umożliwiła nawiązanie bliższych relacji interpersonalnych. Zarówno słuchacze, jak i nauczyciele akademicy chętnie wymieniali się uwagami i spostrzeżeniami co do treści programowych, otrzymanych materiałów dydaktycznych (6 publikacji z zakresu edukacji regionalnej, europejskiej, międzykulturowej, komunikacji międzykulturowej), sposobu prowadzenia zajęć oraz cech zawodowo-osobowych prowadzących i studentów. Było to olbrzymie doświadczenie zarówno dla organizatorów, jak i słuchaczy.

Na ostatnim zjeździe w kwietniu 2011 roku przeprowadzono ankietę ewaluacyjną, w której pytano o ocenę nabytej wiedzy i umiejętności oraz poziomu satysfakcji słuchaczy z uczestniczenia w projekcie „Nauczyciel europejski”.

Uczestnicy studiów ocenili je bardzo wysoko i wysoko. Wszystkim słuchaczom dostarczyły one wiedzy przedmiotowej ujętej w siatce studiów i programach. Równie wysoko ocenili poziom satysfakcji z nabytych umiejętności, które mieli możliwość na bieżąco sprawdzać w trakcie pracy zawodowej. Nauczyciele podkreślali przede wszystkim, że ukończenie studiów umożliwiło im podniesienie kwalifikacji w zakresie rozwiązań metodycznych, a także stworzyło możliwość podwyższenia kompetencji obywatelskich i społecznych uczniów, zwiększenia efektywności w pracy zawodowej oraz stymulowało rozwój osobistych predyspozycji.

Wszyscy nauczyciele brali udział w lokalnych, najczęściej szkolnych, działaniach na rzecz regionu, część również w tych o zasięgu europejskim. Po zakończeniu studiów chcą dalej angażować się w prace (projekty) zarówno w środowisku lokalnym, jak i międzykulturowym.

Nieliczni uczestnicy studiów mieli i mają kontakt z cudzoziemcami w szkole, a oferta studiów umożliwiła im wykorzystanie nowych rozwiązań nie tylko wobec cudzoziemców, ale również uczniów polskich.

Ocenie podlegała również kadra prowadząca zajęcia pod kątem przygotowania do zajęć, wiedzy, komunikatywności, sposobu przekazywania wiedzy i prowadzenia zajęć. Tu również przeważały wysokie noty. Należy podkreślić, że wspólne studiowanie przyczyniło się do powstania wielu przyjaźni, współpracy i pomysłów na międzyszkolne projekty.

Wśród dodatkowych uwag pojawiły się następujące:

- zbyt mało godzin na przedmioty takie jak *Psychologia międzykulturowa, Warsztaty antydyskryminacyjne, Edukacja regionalna z metodyką*;
- zbyt mało godzin przewidzianych w siatce studiów;
- potrzeba zajęć terenowych;
- lekcje pokazowe w zakresie poszczególnych metodyk;
- zmianę przedmiotu *Metody badań jakościowych w pracy nauczyciela* na np. *Ewaluację w szkole*;
- wprowadzenie zajęć edukacji artystycznej, które umożliwią dialog przez sztukę.

Założone cele podwyższenia kompetencji nauczycieli w zakresie edukacji europejskiej w tym świetle wydają się być zrealizowane. A sugestie słuchaczy, chęć dalszego kształcenia i doskonalenia umiejętności stały się inspiracją do stworzenia nowej oferty edukacyjnej w zakresie edukacji kulturalnej.

Można z pewnością stwierdzić, że oferta w zakresie edukacji europejskiej, regionalnej i międzykulturowej jest w dalszej perspektywie koniecznością, mimo że Lubelszczyzna postrzegana jest jako region kulturowo nieodróżnicowany. Zmiany w strukturze społeczeństwa choć powolne, są widoczne. Włączanie szeroko rozumianej edukacji europejskiej: od regionalnej przez międzykulturową, pozwoli na płynne przejście od stanu chronienia „małej ojczyzny” do otwartości, zaciekawienia „Innością” i międzykulturowych interakcji bez obaw o konsekwencje tych relacji.

Nauczyciele poszukują ofert doskonalenia zawodowego w kontekście wyzwań współczesności. Chcieliby korzystać z form krótszych: warsztatów, szkoleń lub kursów metodycznych. Zapewnienie możliwości doskonalenia kompetencji nauczycieli powinno mieć wymiar instytucjonalny we wszystkich województwach w kraju.



Barbara Grabowska, Karolina Kania

Integracja obcokrajowców w środowisku wielokulturowym na przykładzie Lycée Pilote Innovant International w Jaunay-Clan

Wprowadzenie

Procesy przemieszczenia się ludzi związane z migracjami doprowadziły do zwiększenia zróżnicowania społeczeństw, a wiek XX został nazwany przez Castlesa i Millera wiekiem migracji¹. Do II wojny światowej z Europy wyjeżdżali ludzie „za chlebem”, natomiast straty spowodowane wojną, również demograficzne, zrodziły zapotrzebowanie na siłę roboczą i do Europy zaczęli napływać robotnicy z Afryki, Ameryki południowej czy Azji.

Celem niniejszego opracowania jest spojrzenie na kwestie integracji obcokrajowców w systemie edukacji francuskiej, w kraju, który przez stulecia prowadził politykę asymilacji wobec imigrantów. Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej, autorki przedstawią modele polityki społecznej prowadzonej wobec obcokrajowców oraz politykę Francji w tym zakresie. W części drugiej przybliżą problematykę integracji uczniów-obcokrajowców w systemie edukacji francuskiej, na przykładzie działań podejmowanych w Lycée Pilote Innovant International w Jaunay-Clan.

Modele polityki społecznej prowadzonej wobec obcokrajowców

Początkowo państwa europejskie nie podejmowały szczególnych działań w ramach polityki migracyjnej i nie była ona jednorodna: „część państw pozwalała na przyjazd ludności z dawnych kolonii, oferując im obywatelstwo i umożliwiając łączenie rodzin. Dotyczyło to przede wszystkim Holandii, Francji i Wielkiej Brytanii. Mimo że te grupy imigrantów teoretycznie mogły liczyć na pełnię praw obywatelskich i ekonomicznych, w rzeczywistości borykały się z olbrzymimi problemami – przede wszystkim z dyskryminacją ze strony społeczeństwa przyjmującego. Natomiast inne państwa Europy Zachodniej prowadziły politykę ściągania pracowników sezonowych (*guestworkers*), którym nie przyznawano praw obywatelskich, a jedynie prawo do pracy i czasowego

¹ S. Castles, M. J. Miller, *The Age of Migration: International Population Movements In the Modern World*. New York 1993, za: E. Budakowska, *Współczesne migracje a nowe wyzwania wobec identyfikacji narodowo-kulturowej*, w: E. Budakowska (red.), *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2005, s. 49.

pobytu. Naiwnie wierzono, że ludzie ci przyjechali jedynie na pewien czas, a potem po prostu wrócą do swych krajów pochodzenia. W tym okresie mało kto myślał o tym, co zrobić, by zintegrować imigrantów w społeczeństwie przyjmującym”².

Państwa stawały się w coraz większym stopniu wielokulturowe i kształtowały się różne koncepcje polityki społecznej. Castles³ wyróżnił trzy modele polityki państwa przyjmującego w stosunku do imigrantów: model zróżnicowanego wykluczenia⁴, model asymilacyjny⁵, model wielokulturowy⁶ (polityka pluralizmu kulturowego). Lewowicki – na przykładzie Niemiec – ukazał, jak ewaluowała polityka społeczna wobec obcokrajowców – od koncepcji „rotacji”, poprzez próby asymilacji, do integracji oraz jakie działania podejmowano w zakresie edukacji⁷. Żaden z modeli polityki społecznej w pełni nie zapobiega marginalizacji społecznej imigrantów, bowiem ważne są nie tylko działania proponowane i podejmowane przez rząd, ale istotna jest także postawa samych imigrantów, ich postawa wobec kultury kraju pochodzenia i kultury kraju przyjmującego. W literaturze wskazuje się na różne poziomy akulturacji. Może ona zachodzić tylko na poziomie przyswajania przez imigranta podstawowych zwyczajów i wartości kulturowych społeczeństwa przyjmującego⁸. Ale może także dojść do przejścia przez grupę obcą centralnego układu kultury, systemu wartości, oferowanych ideologii i sty-

² J. Brzozowski, *Problem asymilacji muzułmańskich imigrantów w Europie*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 699, s. 54.

³ Patrz: S. Castles, M. J. Miller, *dz. cyt.*, S. Castles, *How Nation-states Respond to Immigration and Ethnic Diversity*, „New Community” 1995, vol. 21, nr 3, za: J. Brzozowski, *dz. cyt.*

⁴ W modelu zróżnicowanego wykluczenia społeczeństwo przyjmujące imigrantów nie jest skłonne przyznać im praw obywatelskich. Imigranci są włączani selektywnie w życie społeczeństwa przyjmującego i dopuszczani tam, gdzie są potrzebni – przede wszystkim na rynek pracy. W tym modelu zakładano, że po pewnym czasie wrócą oni do krajów pochodzenia. Natomiast dostępność do praw politycznych i obywatelskich jest poważnie ograniczona. Polityka zróżnicowanego wykluczenia realizowana była w krajach, które próbowały ściągnąć sezonowych imigrantów. Ponieważ mieli oni po pewnym czasie powrócić do krajów pochodzenia, nie podejmowano praktycznie żadnych działań w celu integracji tej grupy ze społeczeństwem przyjmującym. Przykład Niemiec pokazuje, że było to błędne założenie. *Tamże*, s. 57.

⁵ Model asymilacyjny zakłada aktywną działalność państwa, skierowaną na jednokierunkową inkorporację przez imigrantów wartości kulturowych podzielanych przez większość społeczeństwa. Imigranci mogą liczyć na prawa obywatelskie, a szybka naturalizacja jest nagrodą za rezygnację z własnej tożsamości etnicznej. *Tamże*, s. 58–59.

⁶ Model wielokulturowy zakłada rezygnację z nacisków asymilacyjnych. Imigranci otrzymują takie same prawa jak dominująca kulturowo większość, przy czym nie są zobligowani do porzucania swego dziedzictwa kulturowego. Najczęściej jednak oczekuje się, że uszanują podstawowe wartości obowiązujące w społeczeństwie przyjmującym. Polityka pluralizmu kulturowego ma dwie formy – w Stanach Zjednoczonych wielokulturowość jest akceptowana, ale państwo nie działa aktywnie na rzecz promowania inności kulturowej. W drugim wariantcie, realizowanym w Kanadzie czy Australii, samo państwo prowadzi politykę pluralizmu kulturowego, starając się zapewnić równe prawa wszystkim społecznościom imigranckim. *Tamże*, s. 62.

⁷ Patrz też: T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3/4, s. 8 i dalsze.

⁸ Szerzej: A. Rajkiewicz, *Polityka społeczna wobec procesów migracyjnych*, w: G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skokny (red.), *Polityka społeczna*, Warszawa 2007.

łów życia, umiejętności „posługiwania się instytucjami i wytworami kultury materialnej”⁹. Kapiszewski wyróżnia trzy rodzaje akulturacji: akulturację konieczną (dotyczy ona etapu osiedlenia i jest wymuszona przez właściwości nowego środowiska. Polega na „(...) imitowaniu zachowań społeczeństwa przyjmującego – nawet bez ich rozumienia, dotyczy takich elementów, jak poznanie nowych znaczeń i nazw, narzędzi pracy i tym podobnych”¹⁰); akulturację wskazaną (obejmującą przyjęcie elementów kultury, które są korzystne dla lepszej adaptacji, na przykład określonych idiomów, slangu, pewnych zwyczajów w pracy) oraz akulturację pełną (obejmującą akceptację i przyjęcie nowych norm i wartości).

Istotnym elementem prowadzonej przez państwo polityki społecznej wobec imigrantów są postawy społeczeństwa przyjmującego wobec przyjezdnych/obcych. Ważna jest bowiem wzajemność i obopólne zaangażowanie w proces akulturacji. Zdaniem Berry’ego, dla funkcjonowania imigranta ogromne znaczenie ma przyjęta przez nich postawa/strategia akulturacyjna. Autor zbudował swój model strategii akulturacyjnych biorąc pod uwagę dwa wymiary: stosunek do zachowania własnego dziedzictwa kulturowego i tożsamości oraz stosunek do nawiązywania relacji międzygrupowych (z grupą dominującą). Autor zbudował strategię akulturacyjną z punktu widzenia imigranta oraz z punktu widzenia grupy dominującej. Ten aspekt funkcjonowania społeczeństwa większościowego jest bardzo istotny dla działań podejmowanych w obrębie grupy imigrantów. W społeczeństwie akceptującym różnorodność imigranci będą mieli zgodę na podtrzymywanie własnego dziedzictwa kulturowego, na zachowanie własnej specyfiki i odrębności.

We Francji, z obawy przed podziałami społecznymi, które mogłyby doprowadzić do erozji idei republikańskiej, wszyscy mieli takie same prawa. Każdy, kto chciał być obywatelem tego kraju, decydował się na rezygnację z podkreślania swojej etniczności czy religijności. Prawa są nadawane jednostkom, nie grupom, zatem imigranci nie mogą liczyć na to, że ich zbiorowości będą uznane jako mniejszości narodowe czy etniczne.

Fale migracji z dawnych kolonii francuskich, terytoriów i departamentów zamorskich, ale także z krajów niefrankofońskich sprawiły, że Francja stała się krajem wielokulturowym. „Dzięki szybkiej ścieżce nadawania obywatelstwa, imigranci w tym kraju w stosunkowo krótkim czasie uzyskują prawa polityczne. Działają też rządowe programy, skierowane na szkolenie przybyszów – naukę języka i pomoc w początkowej fazie pobytu”¹¹. Tak prowadzona polityka asymilacyjna zapobiega wykluczeniu i marginalizacji społecznej imigrantów, aczkolwiek co jakiś czas demonstrują oni swoje niezadowolenie.

Przez dziesięciolecia czy nawet stulecia zróżnicowania etnicznego nie dostrzegano także w obszarze edukacji, bowiem w myśl Konwencji Narodowej z października 1793 roku przekształcono szkoły prywatne w państwowe i zdecydowano, że jedynym języ-

⁹ H. Kubiak, *Teoria, ideologia i polityka asymilacji*, w: H. Kubiak, A. K. Paluch (red.), *Założenia teorii asymilacji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 17.

¹⁰ A. Kapiszewski, *Psychologiczne aspekty emigracji i asymilacji*, w: H. Kubiak, A. K. Paluch (red.), *dz. cyt.*, s. 157.

¹¹ J. Brzozowski, *dz. cyt.*, s. 60.

kiem nauczania będzie język francuski¹². Ta sytuacja trwała niezmiennie do 1951 roku, kiedy to wprowadzono prawo Deixonne w sprawie nauczania języków i dialektów¹³. W praktyce prawo zaczęto stosować po 1970 roku w niektórych regionach Francji.

Francja, będąc od samego początku członkiem Unii Europejskiej, musiała – przynajmniej częściowo – dostosowywać swoje prawo wewnętrzne do wspólnych ustaleń. W kolejnych latach kwestie edukacji dzieci imigrantów podjęto w dokumentach Unii Europejskiej i zaczęto je stosować także we Francji. „W 1981 roku weszła w życie decyzja z 1977 roku dotycząca skolaryzacji dzieci pracowników migrantów zapewniająca dzieciom obywateli państw członkowskich równe prawa dostępu do edukacji w innym państwie członkowskim na tych samych zasadach co dzieciom w kraju imigranta”¹⁴. Wewnętrznym uszczegółowieniem tej decyzji był Dekret z 1981 roku, na mocy którego we francuskim systemie edukacji powołano międzynarodowe sekcje w szkołach podstawowych, gimnazjach i w szkołach średnich¹⁵. W początkowych latach obowiązywania Dekretu z 1981 roku funkcjonowały sekcje krajów członkowskich UE, z czasem rozszerzono listę i aktualnie funkcjonuje ich czternaście: amerykańska, angielska, arabska, chińska, duńska, hiszpańska, holenderska, japońska, niemiecka, norweska, polska, portugalska, szwedzka, włoska.

Integracja obcokrajowców we francuskim systemie edukacji na przykładzie Lycée Pilote Innovant International w Jaunay-Clan¹⁶

Lycée Pilote Innovant International (LP2I) powstało w 1987 roku jako część Futuroscope¹⁷ – futurystycznego, tematycznego parku rozrywki, prezentującego nowe technologie w zakresie komunikacji, kina, informatyki, mechaniki i techniki. W 1984 roku tworząc Futuroscope zdecydowano się również na budowę liceum, które kształciłoby uniwersalnie, czyli tak jak inne francuskie szkoły, w ramach trzech sekcji: humanistycznej (*littéraire*), ścisłej (*scientifique*) oraz ekonomiczno-społecznej (*économique et socia-*

¹² P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków 2007, s. 227–228.

¹³ Prawo Deixonne z 13 stycznia 1951 roku w sprawie nauczania języków i dialektów, www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638 (odczyt: 27.09.2011).

¹⁴ W. Rabczuk, *Uwarunkowania i przykłady edukacji interkulturowej imigrantów w krajach Unii Europejskiej*, w: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*, Cieszyn 2000, s. 15.

¹⁵ Dekret nr 81–594 z dnia 11 maja 1981 roku w sprawie międzynarodowych sekcji w szkołach, na uczelniach i szkołach średnich, <http://droit-finances.commentcamarche.net/legifrance/49-code-de-l-education/484188/les-sections-internationales> (odczyt: 27.09.2011).

¹⁶ *Lycée Pilote Innovant International* (Liceum Pilotażowe Innowacyjne Międzynarodowe) jest francuskim liceum ogólnokształcącym znajdującym się w Jaunay-Clan – małym miasteczku niedaleko Poitiers, w regionie Poitou-Charents w departamencie Vienne. Aglomeracja Poitiers licząca 90 000 mieszkańców jest bardzo dobrze połączona z innymi miastami Francji, www.lp2i-poitiers.fr/ (odczyt: 27.09.2011).

¹⁷ www.futuroscope.com/ (odczyt: 27.09.2011).

le), a zarazem zorientowane by było w kierunku nowych technologii. Projekt zakładał kształcenie zgodnie z narodowym systemem pedagogicznym, a ponadto, od początku kładziono nacisk na autonomię uczniów oraz zastosowanie informatyki, zarówno jako pomocy naukowej używanej przez nauczycieli, jak również narzędzi stosowanych przez uczniów w różnych specyficznych projektach. Realizacja tych założeń miała i ma na celu zapewnienie wychowankom maksimum niezależności i swobody oraz umożliwienie nauki poprzez tworzenie własnych projektów. Jako że autonomia nie może istnieć bez kontroli, uczniowie są wspomagani przez nauczycieli-wychowawców.

Uczniowie do LP2I są przyjmowani na podstawie listu motywacyjnego, który – oprócz dobrych ocen z testu gimnazjalnego¹⁸ (*brevet*) – ma decydujące znaczenie, bowiem, jak podkreśla dyrekcja, nie chodzi o przyjęcie uczniów ze świetnymi wynikami, ale przede wszystkim o to, aby dana osoba wyrażała chęć do współpracy oraz szeroko rozumianą ciekawość świata. Do liceum uczęszcza około 500 uczniów oraz studentów, bowiem w ośrodku, oprócz liceum znajduje się także szkoła policealna. W 2007 roku, w rocznicę 20. urodzin, liceum z LPI przekształciło się w LP2I. Oficjalnie dorzucono drugie « I » do LPI, I od słowa *International*, czyli międzynarodowy.

We francuskim systemie szkolnym idea sekcji międzynarodowych została wprowadzona w 1981 roku, aby „(...) ułatwić uczniom-obcokrajowcom wejście we francuski system szkolny oraz ułatwić im ewentualny powrót do rodzinnego kraju, a także po to, by stworzyć uczniom francuskim i uczniom innych narodowości przychylny klimat i warunki do nauki języków obcych we wzajemnej interakcji i na najwyższym poziomie”¹⁹. Kolejnym celem jest ułatwienie integracji²⁰ zagranicznych uczniów we francuskim systemie edukacji, doskonalenie języków obcych oraz promowanie i przekaz dziedzictwa kulturowego tych krajów²¹.

Szkoły prowadzące sekcje międzynarodowe pełnią bardzo ważną rolę w adaptacji kulturowej i integracji społecznej dzieci imigrantów i obcokrajowców, ponieważ przekazują główne elementy kultury kraju przyjmującego: język, wartości, normy, zwyczaje itd. Skuteczna integracja uczniów pochodzących z imigranckich rodzin może przeciwdziałać aktualnemu i przyszłemu wykluczeniu społecznemu tych uczniów, oznacza także

¹⁸ „Nauka w *collège* kończy się egzaminem, po zaliczeniu którego uczniowie otrzymują dyplom państwowy, przyznawany nie tylko na podstawie egzaminu, ale również wyników uzyskanych w ostatnich dwóch klasach”, M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, s. 87.

¹⁹ I. H. Pugacewicz, *Stan, perspektywy i problemy szkolnictwa z polskim językiem nauczania we Francji*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa 2010, s. 303.

²⁰ Pojęcie integracja pochodzi od łacińskiego słowa *integrare*, co oznacza scalić. Integracja może być także rozumiana jako wszelkiego rodzaju kontakty międzyludzkie – ich częstotliwość i intensywność, a także akceptacja i przejęcie wspólnych systemów wartości i norm moralnych.

²¹ www.education.gouv.fr/cid22541/sections-internationales-ecole-primaire.html (odczyt: 27.09.2011).

dobry start na rynku pracy ze zdobytymi umiejętnościami, kompetencjami, motywacją do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Istotnym osiągnięciem prowadzonych sekcji jest społeczny wymiar oddziaływań, związany z kształtowaniem postaw wobec „Innych”. Mogą one być nieświadomie przejmowane od innych ludzi – wówczas istnieje zagrożenie przejmowania negatywnych stereotypów. W szkołach prowadzących sekcje międzynarodowe postawy są kształtowane w wyniku bezpośrednich doświadczeń z ich obiektem. Postawy budowane na drodze własnych doświadczeń są silniejsze i bardziej dostępne pamięciowo²². Wiedzę o sobie uczniowie zdobywają nie tylko poprzez bezpośredni kontakt. Informacji o „Innych” dostarcza także kultura. Młodzież szkolna poznając zabytki, literaturę, filmy wzbogaca swoją wiedzę.

Do LP2I przyjeżdżają na wymianę uczniowie z takich państw, jak: Słowacja, Niemcy, Hiszpania, Tajlandia czy... Polska. LP2I od roku szkolnego 2008/2009 prowadzi sekcję chińską²³. Wymiana chińskich uczniów odbywa się w ramach wymian kulturalnych i ekonomicznych między Wienne i chińską prowincją Shenzhen. Uczniowie ci uczęszczają na poszczególne przedmioty razem z innymi francuskimi uczniami, a ponadto mają dodatkowe lekcje języka francuskiego oraz zajęcia z języka chińskiego i chińskiej literatury oraz matematykę w języku chińskim²⁴. Celem projektu jest umożliwienie przystąpienia chińskiej młodzieży do francuskiej matury oraz przygotowanie ich do szerzenia francuskiej kultury poza granicami Francji.

Integracja uczniów-obcokrajowców w LP2I odbywa się na wielu płaszczyznach. Uczniowie ci przyjeżdżają do Francji na początku roku szkolnego. Wówczas zostaje im przydzielona rodzina goszcząca, u której mieszkają podczas dni wolnych od zajęć. Podczas dni nauki szkolnej uczniowie-obcokrajowcy mieszkają w internacie. Każdy uczeń z zagranicy objęty jest opieką nauczyciela-wychowawcy. Najczęściej jest to nauczyciel prowadzący zajęcia z FLE (*Français Langue Etrangère*), francuskiego dla obcokrajowców, przedmiotu obowiązkowego dla uczniów z zagranicy.

Rodziny goszczące spełniają ważną rolę w procesie kulturalizacji uczniów-obcokrajowców. Podstawowym zadaniem rodziny jest pomoc w przezwyciężeniu trudności związanych z adaptacją w nowej kulturze. W rodzinie uczniowie uczą się i doskonalią znajomość języka francuskiego, nawiązują szersze kontakty społeczne. Uczestnicząc w życiu rodzinnym, włączając się we wspólne prace (na przykład gotowanie), poznają zwyczaje, tradycje, poszerzając tym samym swoje kompetencje kulturowe. Rodziny wybierane są przez dyrekcję szkoły. Zdarza się tak, że w trakcie roku szkolnego dochodzi do konfliktu między uczniem-obcokrajowcem a rodziną goszczącą. Wówczas

²² *Tamże*.

²³ Sekcje chińskie we Francji funkcjonują od roku szkolnego 2008–2009 i jest ich we Francji 12. *Tamże*.

²⁴ Nad realizacją programów narodowych – skoordynowanych pod względem strukturalnym i merytorycznym z analogicznymi francuskimi – nadzór sprawują rodzime organy oświatowe w Chinach.

możliwa jest zmiana rodziny. Nie jest to źle postrzegane, ze względu na to, że nie łatwo jest dopasować się młodym osobom do nowego środowiska, które bardzo często różni się od tego, z którego uczeń się wywodzi.

Przyjęcie ucznia-obcokrajowca jest dla rodziny dużym wyzwaniem i jej samej stawiane są wysokie wymagania. Jest wskazane, aby członkowie rodziny mieli świadomość własnych uwarunkowań kulturowych, swoich postaw wobec członków innej kultury, własnych stereotypów, uprzedzeń. Kontakty międzykulturowe w rodzinie prowadzą do wzajemnego poznania norm kulturowych, zwiększenia wrażliwości kulturowej, pomagają wreszcie wyzbyć się etnocentrycznej perspektywy postrzegania innych ludzi.

Psychologowie zajmujący się problematyką integracji obcokrajowców i imigrantów w nowym środowisku wskazują na zmiany zachodzące w człowieku na poziomie jego psychiki, w jego postawach, w zachowaniu. Graves zaproponował definicję „(...) akulturacji psychologicznej, której rdzeń dotyczy zmian zachodzących w poszczególnych uczestnikach sytuacji kontaktu między kulturami. Zmiany te są wywołane zarówno przez czynniki zewnętrzne, pochodzące z kultury obcej dla jednostki, jak i ze środowiska pochodzenia”²⁵.

Rodzina goszcząca i wychowawcy ze szkoły i z internatu pomagają uczniom-obcokrajowcom radzić sobie z szokiem kulturowym. Nabywają od nich „(...) kulturowo odpowiednie umiejętności zachowania się, niezbędne dla przetrwania w nowym społeczeństwie”²⁶. Wyniki badań prowadzonych przez psychologów wskazują, że stopień trudności w kontaktach społecznych jest funkcją dystansu kulturowego, to oznacza, że uczniowie pochodzący z Chin napotykać więcej trudności niż uczniowie z państw europejskich. Także chęć i zdolność wchodzenia w znaczące interakcje z kolegami z kultury goszczącej w dużej mierze zależy od dystansu kulturowego²⁷.

W internacie działającym przy liceum mieszka około 130 uczniów pochodzących z oddalonych miast i uczniowie obcokrajowcy. W internacie spędza się jedynie noce i wieczory, bowiem lekcje w liceum trwają najczęściej do 17.30, a po lekcjach uczniowie mają możliwość udziału w zajęciach sportowych, kursie tańca czy pokazie filmów. Od 20.00 do 21.00 jest godzina pracy obowiązkowej, kiedy należy odrabiać lekcje (albo tylko udawać, że się to robi). O 22.30 zaczyna się cisza nocna, która trwa do 7 rano. W internacie znajduje się sala telewizyjna, w której codziennie wyświetlane są wspólnie

²⁵ T. Graves, *Psychological acculturation in a tri-ethnic community*, „South Western Journal of Anthropology” 1967, No 23, s. 337–350, za: J. Berry, *Akulturacyja: harmonijne życie pośród dwóch kultur*, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, z. 29, s. 160, Paweł Boski uszczegóławia to pojęcie, pisząc: „o akulturacji psychologicznej mówimy wówczas, gdy osoba wywodząca się z określonego systemu kulturowego (A) i ukształtowana przezeń znalazła się w polu relatywnie długich i intensywnych oddziaływań innej kultury (B), które wymuszają i/lub inicjują spontaniczne procesy adaptacyjne prowadzące do zmian w funkcjonowaniu psychologicznym o różnym stopniu przystosowalności”, P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, s. 505.

²⁶ M. Chutnik, *Szok kulturowy: przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 63.

²⁷ Szerzej: Tamże, s. 64.

wybrane filmy, mała kuchnia oraz sala z bilardem. Interakcje uczniów-obcokrajowców z uczniami francuskimi poprawiają kompetencję komunikacyjną i wspomagają ogólne przystosowanie do nowej kultury. Interakcje te mają często charakter nieformalny, bowiem mogą odbywać się podczas wspólnego wyjścia do sklepu.

Kadra wychowawców w szkole i w internacie jest również międzynarodowa. Podczas mojego pobytu²⁸ w LP2I pracowali nauczyciele z Niemiec, Hiszpanii, Polski, a w internacie opiekowała się nami Włoszka i Hiszpanka.

Każdego roku do LP2I przyjeżdża kilkunastu nowych uczniów z Chin. Zauważyłam, że w początkowym okresie chętnie przebywają oni w swoim gronie, rzadziej podejmują interakcje z Francuzami. Można to wytłumaczyć potrzebą „utrzymywania pozytywnych więzi z rodakami. Więzi takie pełnią zwłaszcza funkcję podkreślenia samooceny i tożsamości kulturowej” i wiąże się z dobrym samopoczuciem psychicznym uczniów²⁹. W początkowym okresie pobytu we Francji Chińczycy mają kłopoty w porozumiewaniu się w języku francuskim, a to może wywoływać u nich lęk i inne negatywne emocje. Zatem uczniowie chińscy przebywając w danym miejscu z rodakami „uciekają” od ryzyka ośmieszenia. Wzrost umiejętności językowych sprawia, że coraz chętniej i częściej otwierają się na otoczenie. W stosunkowo „gorszej” sytuacji znajdują się Słowacy, czy uczniowie z innych krajów przyjeżdżający na wymianę samemu, bądź we dwie, trzy osoby. Będąc jedyną Polką w liceum po prostu nie miałam wyjścia i chcąc nie chcąc musiałam integrować się z Francuzami. Dzięki ciągłemu przebywaniu wśród Francuzów szybko przyswoiłam sobie język francuski oraz zdobyłam kompetencje językowe charakterystyczne dla ludzi w młodym wieku (używanie tzw. *verlangue* czy posługiwanie się skrótami myślowymi, slangiem).

LP2I stawia przede wszystkim na autonomię uczniów oraz rozwijanie ich zainteresowań w różnych dziedzinach. Odbywa się to w formie projektów, nad którymi uczniowie – różnych narodowości – pracują popołudniami. W każdym roku szkolnym jest zaplanowane 18 dni, w trakcie których uczniowie realizują projekty stworzone przez siebie. ACF (*Activités Complémentaires de Formation* – zajęcia uzupełniające, szkolące) mają na celu rozwinięcie kreatywności oraz odpowiedzialności. Zadaniem uczniów jest stworzenie interdyscyplinarnego projektu, w którym wezmą udział osoby ze wszystkich trzech grup wiekowych. Grupa uczniów zbiera się wokół tematu, który ich interesuje.

Każdego roku uczniowie mają do wyboru około 30. różnych grup. Jedne dotyczą odkrywania innych krajów czy podróży, inne historii, szeroko rozumianej sztuki (taniec, plastyka, muzyka, fotografia, film, teatr), języków (np. nauka języka migowego), filozofii.

Charakter międzykulturowy miał projekt, który w zeszłym roku stworzyłam z szesnastoma innymi uczniami. Celem naszego projektu było poznanie polskiej młodzieży, porównanie życia polskich i francuskich licealistów, systemów szkolnictwa oraz odkry-

²⁸ Do LP2I uczęszczałam (Karolina Kania) w roku szkolnym 2009–2010.

²⁹ M. Chutnik, *dz. cyt.*

cie polskiej kultury, historii. Spotkania, które odbywały się co dwa tygodnie w czwartkowe popołudnia, trwały po cztery godziny. Na początku, naszym zadaniem było opracowanie projektu oraz szczegółowe jego opisanie. Następnie, w połowie października, zaprezentowaliśmy projekt komisji składającej się z członków szkolnej administracji, nauczycieli, rodziców oraz absolwentów. Jury, po półgodzinnej naradzie, zaakceptowało nasz projekt, dając nam cenne wskazówki i rady. Na każdy zaakceptowany projekt grupa otrzymuje budżet wynoszący około 200 euro (w zależności od potrzeb). Uczniowie wybierają dwóch przedstawicieli pełniących funkcję przewodniczących grupy. Od listopada do marca mieliśmy czas na zrealizowanie większości zadań, które zaplanowaliśmy.

Przygotowaliśmy między innymi wystawę poświęconą polskim świętom, tradycjom i zwyczajom świątecznym, polski posiłek na szkolnej stołówce (składający się z bigosu, śledzi w śmietanie oraz sernika), dwie emisje radiowe (w szkole działa Radio Delta FM, mające zasięg około 30 km), jedną o świętach³⁰, drugą z polskimi uczennicami, które przyjechały na Tydzień Międzynarodowy³¹. Nawiązaliśmy także korespondencję z uczniami Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, którzy potem gościli nas w trakcie naszej podróży do Polski, od 11 do 18 lutego 2010 roku.

Największym przedsięwzięciem w naszym projekcie była podróż do Polski. Dzięki niej – moi francuscy koledzy mieli szansę „na żywo” poznać polskie liceum, zwiedzić ważne miejsca: obóz koncentracyjny Auschwitz, Kraków, Wisłę, jak również poznać życie polskich licealistów „od kuchni”. Uczniowie francuscy gościli w polskich rodzinach i podczas tego tygodnia mieli okazję poczuć się „Innym”.

W marcu prezentowaliśmy nasz projekt uczestnikom Tygodnia Międzynarodowego, podczas którego zorganizowaliśmy półtoragodzinne warsztaty. Udział w nich wzięło ponad pięćdziesięciu uczniów, dziewięciu narodowości. Zadaniem uczestników było porównanie różnych aspektów edukacji we Francji i w innych krajach. W ten sposób dowiedzieliśmy się na przykład, że w każdym z porównywanych krajów jest inny system oceniania oraz różna długość szkolnych wakacji. W trakcie Tygodnia Międzynarodowego odbył się także Dzień Drzwi Otwartych (JPO – *Journée Portes Ouvertes*), kiedy to każdy ACF miał za zadanie zaprezentować swoje dokonania. Jest to punkt kulminacyjny całego projektu, bowiem w trakcie JPO po salach, w których prezentują się poszczególne grupy, chodzą członkowie jury i oceniają dokonania uczniów.

Przedostatnim etapem jest stworzenie szczegółowego opisu projektu, tego co udało się dokonać, w jaki sposób, indywidualnych podsumowań każdego z członków grupy. Nasz *dossier final* liczył prawie 60 stron. Kolejnym, ostatnim już etapem, jest prezentacja dokonań przed jury, które ocenia pracę grupy w czterech kategoriach, uwzględniając jakość i liczbę wykonanych założeń, zaangażowanie poszczególnych członków oraz całość projektu. Realizacja projektu od początku do końca jest zadaniem uczniów. Nauczyciele, którzy się opiekują poszczególnymi grupami mają za zadanie jedynie wspie-

³⁰ www.lp2i-poitiers.fr/spip.php?article1105 (odczyt: 27.09.2011).

³¹ *Tamże*.

rać i służyć dobrą radą. Udział w takich projektach pozwala nie tylko na pogłębienie wiedzy z interesujących dziedzin, ale również daje szansę na zdobycie wielu przydatnych w późniejszym czasie umiejętności, takich jak: planowanie, organizacja, praca w grupie, odpowiedzialność czy skrupulatność.

Co roku, w marcu, w LP2I odbywa się Tydzień Międzynarodowy. Do Jaunay-Clan zjeżdżają delegacje z kilku państw Europy. Uczniowie z Danii, Hiszpanii, Holandii, Malty, Polski, Rosji, Rumunii, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Włoch i spędzają tydzień na odkrywaniu tajemnic Francji i kultury francuskiej. Obcokrajowcy mieszkają u francuskich rodzin, każdego dnia uczestniczą w wielu specjalnie przygotowanych dla nich wydarzeniach. Warsztaty, spektakle, koncerty, prezentacje przygotowane przez poszczególne delegacje mają na celu wzajemne poznanie, integrację grup, poszerzenie horyzontów oraz odkrycie kawałka Europy poprzez nawiązywanie wspólnych kontaktów.

W LP2I organizowanych jest także 18 dni, podczas których uczniowie mogą po południu uczestniczyć w zajęciach wyrównawczych lub tych pozwalających na pogłębienie wiedzy z danego przedmiotu (BAS – *Besoin, Approfondissement, Soutien*). Co dwa tygodnie nauczyciele proponują dodatkowe, interdyscyplinarne zajęcia. Dzięki temu można uczyć się trzeciego języka obcego, zaangażować w jakiś projekt (np. dotyczący rasizmu), albo wziąć udział w spotkaniach z ciekawymi ludźmi zapraszany przez nauczycieli. Uczniowie-obcokrajowcy mogą przygotować zajęcia prezentujące ich kulturę. Ja miałam szansę poprowadzenia lekcji języka polskiego. Na pięciu seansach, które udało mi się zorganizować, zapoznałam uczniów z podstawami języka polskiego. Zajęcia BAS trwają przez 3 godziny lekcyjne, a w trakcie czwartej godziny uczniowie mają godzinę wychowawczą. Na każdą klasę przypada trzech nauczycieli-wychowawców, czyli w każdej grupie jest około 10–12 uczniów. Dzięki tak małej liczebności grup wychowawczych, każdy uczeń może liczyć na indywidualne podejście oraz zainteresowanie pedagoga.

Kolejną formą zajęć służących integracji uczniów różnych narodowości jest szkolne radio, w którym uczniowie mają szansę zdobycia podstawowych informacji o produkcji audycji radiowych. Często organizowane są audycje z uczniami zagranicznymi. Tematem rozmów „na wizji” są wówczas tradycje innych krajów, nadawana jest zagraniczna muzyka, czy prowadzona jest interaktywna lekcja języka obcego.

W LP2I istnieje także funkcja Animatora Kultury. Pełni ją Walter – dziennikarz radiowy, który zajmował się także szkolnym radiem. Jego zadaniem jest organizowanie wycieczek, wyjść do kina, do teatru, wyjazdów na festiwale, czyli tego wszystkiego, czym w Polsce zajmują się nauczyciele. Walter ma koleżeńskie stosunki z uczniami, dlatego też, uczniowie ze swoimi pomysłami idą do niego i mogą liczyć na jego pomoc w uzyskiwaniu akceptacji dyrekcji.

Również infrastruktura szkoły sprzyja osobom przybywającym z zagranicy. W jednej z sal, w której można spędzać czas wolny od zajęć, znajduje się telewizor z zagranicznymi (chińskimi, niemieckimi czy hiszpańskimi) programami. Ważnym miejscem jest także *Centre de recherche et de documentation* (centrum badań i dokumentacji),

czyli szkolna biblioteka i czytelnia. Jest to miejsce, w którym uczniowie mogą uzyskać dostęp do interesujących ich pozycji, znajdują wszystkie najważniejsze francuskie oraz zagraniczne pisma (dzienniki, tygodniki oraz miesięczniki) oraz uzyskują dostęp do Internetu (w CRD znajduje się 12 stanowisk komputerowych). Co ważne, w CRD znajduje się także ksero, do którego wszyscy uczniowie mają wolny, bezpłatny dostęp.

W szkole jest także sala muzyczna, w której młodzież może rozwijać swoje talenty. Zachęca to uczniów do tworzenia różnych grup i zespołów, które mają szansę wystąpić na szkolnych imprezach czy regionalnych festiwalach. Wiele osób przyjeżdżających z zagranicy jest w trakcie kształcenia w szkole muzycznej. Miejsce to pozwala na kontynuację nauki mimo oddalenia od szkoły macierzystej.

Dzieci i młodzież nabywają kompetencje społeczne i kształtują swoje postawy w toku socjalizacji. Do mechanizmów mających wpływ na kształtowanie się postaw należy naśladownictwo³², generalizowanie³³ oraz wzmocnienie pozytywne i negatywne³⁴. W szkole LP2I podejmowane są liczne działania będące źródłem wzmocnień pozytywnych.

Do opisanych działań służących integracji uczniów-obcokrajowców we francuskim środowisku można odnieść szereg perspektyw teoretycznych, ponieważ przyswajanie nowej kultury jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym. W tekście zaprezentowane zostały działania służące kontaktom międzygrupowym i kulturowemu uczeniu się. Należy zatem przywołać hipotezę kontaktu, która obejmuje cztery czynniki:

- Interakcję oparta na współpracy – przedstawiciele różnych grup powinni być zaangażowani w sytuację, które zmuszają ich do współpracy dla osiągnięcia wspólnego celu; takim momentem jest praca w omówionych już grupach tzw. ACF czy przy zaangażowaniu się w pracę szkolnego radia,
- Równy status uczestników interakcji – nikt z zaangażowanych we współpracę osób nie powinien pełnić nadrzędnej roli względem pozostałych. Gdy w grupie

³² Naśladownictwo, to „skłonność do działania niesamodzielnego, którego wzorem jest cudze postępowanie lub cudzy pogląd, dzięki czemu naśladownictwo jest jedną z ważnych dróg uczenia się nowych czynności, przyswajania wiadomości, przekonań, praw”. Odgrywa ono istotną rolę wtedy, kiedy człowiek nie jest jeszcze na tyle dojrzały, aby sam mógł kierować swoim postępowaniem. Wzór do naśladownictwa mogą stanowić poglądy i zachowanie rodziców, poglądy i umiejętności nauczycieli, wzory można czerpać ze współczesności oraz historii, są one również przekazywane przez szkołę i mass media, W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 252.

³³ Generalizowanie, inaczej uogólnienie, to odkrycie przez uczącego się pewnych cech lub zasad wspólnych dla określonej grupy przedmiotów lub zjawisk, J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1979, s. 470.

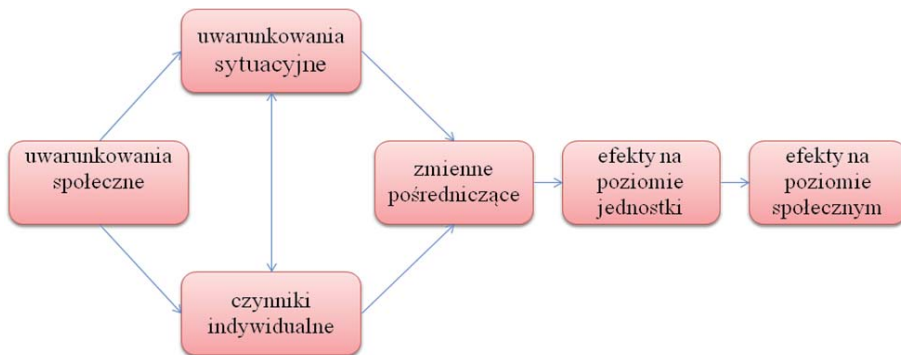
³⁴ Wzmocnienie pozytywne ma na celu zwiększenie prawdopodobieństwa przyszłego pojawienia się reakcji, po której występuje, S. A. Rathus, *Psychologia współczesna*, Gdańsk 2004, s. 310; Wzmocnienie negatywne, to dostarczanie nieprzyjemnego bodźca po niewłaściwej reakcji. Ma ono na celu osłabienie reakcji i zmniejszenie prawdopodobieństwa jej powtórzenia, A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do starości*, Warszawa 2001, s. 79; Źródło dodatnich i ujemnych wzmocnień stanowi bezpośrednie oddziaływanie osób znaczących dla osoby wzmocnianej oraz środowiska społecznego. Wzmocnienie jest bardziej skuteczne, im bardziej pozytywny jest związek pomiędzy osobą wzmocnianą, a kontrolującą kary i nagrody, A. Frączek, *Socjalizacja a agresja*, Warszawa 1995, s. 49.

pojawiają się „szefowie” i „podwładni”, to najczęściej zaczynają się zachowywać zgodnie ze swoją rolą, co uniemożliwia obserwację tych osób, jako przedstawicieli ich grupy,

- Kontakt zindywidualizowany – jak największa ilość kontaktów ma przeciwdziałać sytuacji, w której w istniejącym stereotypie wytwarza się podtyp. Ważne, by zaaranżowana sytuacja kontaktu dawała szansę wymiany, jak największej ilości informacji o sobie nawzajem – dostrzeżenia wspólnych zainteresowań; opieka nauczyciela-wychowawcy zapewnia indywidualne podejście do każdego z przyjezdnych uczniów-obcokrajowców,
- Oficjalne poparcie dla kontaktu – wzajemne kontakty powinny przebiegać w środowisku społecznym, w którym promuje się poszanowanie. Wsparcie spontanicznych kontaktów międzygrupowych ze strony autorytetów.

W kolejnych latach prowadzone badania doprowadziły ich autorów do poszerzenia hipotezy kontaktu o czynniki społeczne i indywidualne (patrz wykres 1.).

Wykres 1. Model przyczynowy hipotezy kontaktu



Źródło: W. G. Stephan, C. W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańsk 2007, s. 86.

Wśród czynników społecznych wskazywano zwłaszcza na stosunki istniejące między grupami wchodzącymi w interakcje, a także na warunki, w których dochodzi do kontaktu. W kolejnych badaniach badacze rozszerzyli pole zainteresowań poza czynniki bezpośrednio odnoszące się do sytuacji kontaktu i zwrócili uwagę na szerszy kontekst społeczny³⁵. Szkoły francuskie prowadzące sekcje międzynarodowe dbają o to, aby w szkołach panowała przyjazna atmosfera służąca nawiązywaniu pozytywnych relacji między rówieśnikami różnych narodowości.

³⁵ W. G. Stephan, C. W. Stephan, *dz. cyt.*, s. 83–84.

Właściwym i pozytywnym kontaktom interetnicznym sprzyja zwłaszcza młody wiek, dobre wykształcenie, zajmowanie wyższego miejsca w hierarchii społecznej (zmienne demograficzne) oraz wysoka samoocena, przywiązanie do wartości egalitarnych, niski poziom autorytaryzmu (cechy osobowości) oraz wysoki poziom umiejętności wymaganych podczas wykonywania zadania³⁶. Sposób doboru francuskich uczniów sprawia, że do tych szkół trafiają uczniowie kreatywni, z wysoką samoświadomością i zapewne mający większość z wymienionych wcześniej cech indywidualnych.

W szkołach z sekcjami międzynarodowymi możemy również dostrzec dbałość o czynniki pośredniczące (wyróżnione w modelu hipotezy kontaktu), wiele uwagi poświęca się w toku socjalizacji szkolnej kształtowaniu sfery poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej uczniów francuskich. Są oni przygotowywani do kontaktu z „Innymi”, poznają kulturę obcą, z której wywodzą się uczniowie-obcokrajowcy. Służy to przede wszystkim osłabieniu uprzedzeń i zredukowaniu zachowań dyskryminacyjnych.

Efektom wywołanego kontaktu są zmiany na poziomie jednostki i na poziomie społecznym. Do pierwszych zaliczymy zachowania, przekonania i reakcje emocjonalne uczniów, zarówno francuskich, jak i obcokrajowców. Efekty społeczne są wywołane przez kontakt zmian w przyszłych relacjach między grupami. Kolejne grupy obcokrajowców przyjeżdżające do LP2I będą spotykać się z coraz bardziej pozytywnymi reakcjami ze strony gospodarzy. Uczniowie-obcokrajowcy w licznych codziennych sytuacjach współpracują z uczniami francuskimi, a jak wskazują wyniki licznych badań „tworzenie współdziałających zespołów korzystnie wpływa na relacje międzygrupowe. Badania wykazały wzrost skłonności do wzajemnej pomocy i do przyjaźni między przedstawicielami różnych grup etnicznych, a także wzrost empatii i sympatii wobec uczniów innej rasy”³⁷.

Podsumowanie

Funkcjonowanie sekcji międzynarodowych w szkołach francuskich wszystkich szczebli jest wyrazem dostrzeżenia i uznania przez Francję potrzeby integrowania wszystkich uczniów w strukturach – tak, by „(...) zapewnić im równość szans i optymalne powodzenie, z zachowaniem ich specyficznych tożsamości kulturowych”³⁸. Sekcje międzynarodowe działające we francuskich szkołach są przykładem działań prowadzonych w ramach edukacji międzykulturowej i można żywić przekonanie, że w przyszłości w pełni rozkwitną i będą służyły „(...) wzajemnemu poznaniu ludzi i kultur, korzystaniu z dorobku innych grup, wzajemnemu wzbogacaniu osobowości, wzbogacaniu kultur, wspólnym działaniom – edukacyjnym, kulturalnym i innym”³⁹. Prowadzenie edukacji

³⁶ Tamże, s. 84.

³⁷ Tamże, s. 100.

³⁸ W. Rabczuk, *dz. cyt.*, s. 14.

³⁹ T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja...*, s. 16.

międzykulturowej wymaga „otwarcia się na kontakty międzyludzkie i na kontakty międzykulturowe”⁴⁰, a prowadzone sekcje międzynarodowe są tego dobrym przykładem.

Szkoły francuskie prowadzące sekcje międzynarodowe skupiają w swoich murach uczniów wywodzących się z różnych kultur i – to co rzadkie w systemie edukacji francuskiej – pozwalają na podkreślanie różnic. Jest to sytuacja pozwalająca tak Francuzom, jak i obcokrajowcom, na częsty kontakt z „Innymi”. Prowadzi to do oswojenia inności i przejścia „(...) od stanu obcości do stanu bliskości, czyli – w innym języku – pokonywanie dystansu społecznego, długotrwały kontakt z tym, co obce, często prowadzi do oswojenia obcości. Przebywając dłużej w obcym kraju coraz częściej i coraz bardziej spostrzegamy, że czujemy się „jak u siebie” czy wręcz „u siebie”. Raz to my się oswiamy z czymś, co obce (...), zaczynając je uważać za normalne, oczywiste, zrozumiałe: przestają być one wtedy dla nas dziwaczne, śmieszne, odpychające, głupie czy groźne. Drugi raz, to środowisko obce oswaja nas”⁴¹. Proces cywilizacyjny, rozszerzający zasięg kontaktów, więzi i wiedzę o innych – jak zauważa Nowicka⁴² – polega na owym poszerzaniu się społecznego kręgu swojskości.

„Jedność w różnorodności” to podstawowe hasło Unii Europejskiej. Należy żywić nadzieję, że działania zapoczątkowane w obrębie sekcji międzynarodowych w szkołach francuskich zaowocują upowszechnieniem we Francji idei edukacji międzykulturowej, bo tylko taka edukacja daje szansę na realizację zadań stojących przed szkołą w integrującej się Europie: wprowadzania w pluralizm kulturowy; rozwijania tożsamości w płaszczyźnie rodzinnej, regionalnej, narodowej i ponadpaństwowej; kształtowania podmiotowości i poczucia sprawstwa uczniów; wprowadzania w świat wartości uniwersalnych; kształtowania nawyku dialogu i negocjacji; rozwijania postaw otwartości na różnicę i odmienność kulturową.

⁴⁰ *Tamże.*

⁴¹ *Tamże*, s. 17.

⁴² *Tamże.*

Edukacja międzykulturowa w wybranych międzynarodowych projektach dotyczących Romów w Czechach, Polsce i Słowacji

Wprowadzenie

Funkcjonowanie w społeczeństwach wielokulturowych, zwiększona mobilność ludności, łatwość przekraczania granic to znamiona czasów współczesnych. Problemem podstawowym są w takiej sytuacji stosunki większości z mniejszością i poszczególnych migrujących grup, często odmiennych kulturowo. Bowiem pomimo wielu inicjatyw legislacyjnych, administracyjnych czy ekonomicznych państwa nie są do dziś w stanie zabezpieczyć funkcjonowania społeczeństw w warunkach harmonijnej wielokulturowości. Szczególną wagę odgrywają w tym kontekście działania na rzecz kultury i edukacji z uwzględnieniem potrzeb wszystkich grup funkcjonujących w danym społeczeństwie. Zwolennicy edukacji międzykulturowej proponują, aby zadbać o to, by stosunki wewnątrz wielokulturowego społeczeństwa były wolne od stereotypów i dyskryminacji. Najważniejsze zadanie przypisać należy edukacji, rozwojowi indywidualnemu i kształtowaniu się tożsamości.

Współczesne studia i badania naukowe, a także artykuły prasowe dotyczące integracji Romów ze społeczeństwami większości świadczyć mogą o tym, że jest ona nietatwa do zrealizowania. Różny jest udział organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją międzykulturową w tworzeniu projektów i programów dla społeczności romskiej¹. Czechy i Słowacja, zapewne ze względu na liczebność populacji Romów, są dużo bardziej zaawansowane w realizacji autorskich projektów niż Polska. Pomimo działania na terenie Czech, Polski i Słowacji szeregu organizacji romskich i ich szczególnego zaangażowania w edukację Romów – można mieć pewne wymagania dotyczące skuteczności tych zabiegów. Przede wszystkim nie nastąpiło jeszcze pełne włączenie Romów i orga-

¹ Zob. Ł. Kwadrans, *Działalność Ruchu Hnutí R w Czechach a edukacja w warunkach wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn 2005; tenże, *Aktywność pedagogiczna i społeczna wybranych organizacji na rzecz Romów w Polsce*. (*Pedagogical and social activity of chosen organizations for Roma In Poland*), w: J. Balvín, L. Vavrekova (red.), *InteRRa 6. Interkulturalita a narodnostne mensiny: v socialnych, filozofických, pedagogických, kulturných, historických a prirodovedných súvislostiach. Zborník z medzinarodnej vedeckej konferencie konanej 22–23 oktobra 2008 v Nitre, Spisska Nova Ves 2008*; tenże, *European Union Programs and others activities for Roma Education*, w: J. Balvín, D. Slosar, L. Vavrekova (red.), *Romove (ve spectru mezinarodnich vedeckých studií)*, Praha–Wrocław 2010.

nizacji romskich w proces edukacji, tworzenie projektów na ich rzecz i szukanie nowych rozwiązań. Powoli następuje poznawanie programów i metod działania w innych krajach oraz edukowanie społeczeństw większości. Poszerzanie wiedzy o romskiej grupie etnicznej może pozwolić na postęp we wdrażaniu idei edukacji międzykulturowej jako interakcji. Najważniejszym elementem wydaje się jednak podniesienie poziomu wykształcenia społeczności romskiej i walka ze szkolną segregacją, która jest szczególnym problemem Czech i Słowacji. Międzykulturowe modele edukacji należy wprowadzić w szkołach, do których uczęszczają reprezentanci mniejszości narodowych i etnicznych. Wprowadzenie programów edukacyjnych włączających elementy kultury, historii i języka Romów byłoby pożądane. Takie eksperymenty przeprowadza się w Czechach i na Słowacji. Pozwoliłoby to na zachowanie tożsamości romskiej i budowanie pozytywnej oceny swojej społeczności oraz pochodzenia.

Nasze opracowanie ma wskazać czytelnikowi, jakie działania podejmowane są obecnie w krajach wyszehradzkich i opisać projekty międzynarodowe dotyczące edukacji międzykulturowej oraz poprawy sytuacji Romów w tych państwach. Do napisania tego artykułu skłania między innymi: niemal dwudziestoletnia działalność ruchu Hnutí R (R-Movement) w Czechach i na Słowacji, aktywność Fundacji Integracji Społecznej PROM z Wrocławia, funkcjonowanie konferencji międzynarodowych InteRRA, działalność Stowarzyszenia Willa Decjusza, Romskiego Stowarzyszenia Oświatowego „Harangos”, Muzeum Okręgowego w Tarnowie, Małopolskiej Szkoły Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, organizacji i stowarzyszeń romskich, działania w ramach projektów realizowanych przy pomocy środków finansowych z programów rządowych na rzecz Romów, nowe projekty międzynarodowe z wykorzystaniem mechanizmów finansowych z Unii Europejskiej czy Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego.

Hnutí R (R-Movement)

Dokonując uproszczenia można powiedzieć, że Hnutí R zajmuje się przede wszystkim edukacją uczniów romskich. Jednak głównym motywem powstania i pracy tego ruchu jest znalezienie i wprowadzenie alternatywnych metod edukacji wielokulturowej w pracy z dziećmi i młodzieżą romską. Nie jest to ruch bliżej znany w Polsce, jego aktywność nie pozostaje jednak bez znaczenia dla działań podejmowanych na rzecz społeczności romskiej w Czechach, na Słowacji i w innych państwach Europy. Promieniowanie organizacji na inne kraje polega na przekazywaniu doświadczeń nauczycieli, teoretyków i praktyków, specjalistów wielu dziedzin nauki.

Jest to otwarte, demokratyczne i dobrowolne zrzeszenie nauczycieli, ekspertów i członków społeczności romskiej zajmujące się propagowaniem i projektowaniem edukacji wielokulturowej, zarówno w sferze praktyki, jak i teorii. Celem jest stworzenie prawdziwie wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego².

² J. Balvín, *The R-Movement (in Czech: Hnutí R)*, maszynopis w posiadaniu autora.

Hnutí R został powołany 21 marca 1992 roku z inicjatywy Instytutu Studiów nad Kulturą Romską w Uniwersytecie Jana Ewangelisty Purkyniego w Usti nad Łabą. Było to niedługo po tym, jak powstał sam Instytut. Pomysłodawcą był profesor Jiri Vomacka, wicerektor uczelni. Od roku 1993 funkcję szefa zrzeszenia pełni docent Jaroslav Balvín. Początkowo 16 szkół z Północnej Bohemii wstąpiło do ruchu. Spotkania miały charakter otwartej dyskusji, podczas której nauczyciele zapoznawali się i wnosili swoje uwagi do podręczników dla młodzieży romskiej, tworzonych we współpracy między Instytutem Studiów nad Kulturą Romską i Fakultetem Szkolenia Nauczycieli w Uniwersytecie w Usti nad Łabą. W roku 1995 Hnutí R został zarejestrowany jako stowarzyszenie obywateli. Założycielami byli romski historyk, mgr Bartolomej Daniel, dyrektor szkoły podstawowej w Most – Chanov, mgr Miroslav Bajer i dyrektor Instytutu Studiów nad Kulturą Romską, docent Jaroslav Balvín³.

Od momentu powstania ruchu odbyło się ponad trzydzieści spotkań, seminariów i konferencji, w których udział wzięło wielu wybitnych specjalistów z takich dziedzin nauki jak pedagogika czy socjologia. Większość spotkań dało szeroką, wartościową wiedzę teoretyczną, a także rozwiązania praktyczne mogące mieć zastosowanie w edukacji międzykulturowej. Można pokusić się o stwierdzenie, że aktywiści zrzeszeni w Hnutí R nie są zorientowani tylko na znalezienie rozwiązań praktycznych wielu problemów edukacji romskiej, ale budują teorię pedagogiczną, która ma duże znaczenie w szerszym dyskursie nad edukacją w warunkach wielokulturowości. Większość ze spotkań czy konferencji doczekało się publikacji, które systematyzowały poruszane problemy i stanowiły źródło wiedzy dla praktyków i teoretyków edukacji. Dzięki pracy takich ludzi, jak docent Jaroslav Balvín powstała odmienna od dotychczas dominującej perspektywa nauczania. Koncentruje się ona na wypracowaniu harmonijnych relacji pomiędzy Romami i nie-romską społecznością. Organizowane konferencje pozwoliły gromadzić wiedzę, opinie i doświadczenia w wybranych tematach prezentowanych przez specjalistów pochodzących z różnych regionów i instytucji, od szkół podstawowych po uniwersytety. Starano się, aby w spotkaniach reprezentowana była nie tylko większość społeczeństwa, ale także by romska mniejszość brała udział w projektowaniu działań i prezentacji obszarów problemowych.

Ruch Szkół Współpracujących na Rzecz Romów (tak też nazywany bywa Hnutí R) jest oryginalnym czeskim wkładem w zagadnienia dotyczące edukacji i nauczania Romów w kontekście europejskim. Nie pozostaje on w oderwaniu od tradycji humanistycznych czeskich pedagogów, takich jak np. Jan Amos Komensky.

Pierwsze projekty Hnutí R w pracy z dziećmi romskimi i z ich nauczycielami powstały w Instytucie Studiów Romskiej Kultury w Uniwersytecie Jana Ewangelisty Purkyniego w Ústí nad Łabą (1993–1996). Były to projekty dotyczące stworzenia programu i podręczników dla romskich uczniów. W tym projekcie współpracowali docenci Balvín i Vomáčka z innymi. Rozpoczęto od roku 1994 organizowanie spotkań nauczycieli rom-

³ Tamże.

skich uczniów (Hnutí spolupracujících škol R), z tych spotkań wydawano prace zbiorowe, które dotyczyły szczegółowo podjętej tematyki (np. „Romové a historie”, „Romové a majorita”, „Romové a etika multikulturní výchovy”, „Romové a pedagogika”, „Romové a alternativní pedagogika”, „Romové a sociální pedagogika”). Były to prace analityczne, które skutkowały zaliczeniem od 2002 roku spotkań Hnutí R do tzw. Praskich Konferencji, z zamierzeniem na spotkania mniejszości narodowych. Te konferencje dotyczyły szerszej tematyki z punktu widzenia wszystkich mniejszości, ale problematyka romska była dominująca z uwagi na szczególną sytuację tej społeczności. Coraz więcej spotkań było organizowanych we współpracy z nauczycielami słowackimi. Dlatego działalność Hnutí R została rozszerzona na pracę z romskimi uczniami na Słowacji. Spotkania nauczycieli i innych uczestników konferencji koncentrowały się nie tylko na tematach pedagogicznych, ale również na poszukiwaniu rozwiązań w sferze pracy socjalnej i systemowego podejścia do pracy z Romami oraz ich integracji poprzez rozwiązywanie problemów romskiej mniejszości etnicznej. W pracy przy organizacji konferencji Hnutí R z nauczycielami i innymi uczestnikami, specjalistami wielu dyscyplin naukowych uzyskano efekty o charakterze andragogicznym. Była to bowiem edukacja nauczycieli, własna forma personalnej andragogiki. Zapoznanie pedagogów z romską kulturą pełniło rolę andragogiki działalności kulturalnej, a pobyty nauczycieli w romskich osadach, ich poznanie i sposoby socjalnych rozwiązań ich problemów stanowiło o celach andragogiki społecznej.

Kolejne projekty Hnutí R dotyczyły organizowania międzynarodowych konferencji naukowych w magistracie miasta Pragi. Efektem tych spotkań było wydawanie od roku 1998 do roku 2006 we współpracy z mniejszościami narodowymi i innymi uczestnikami prac zbiorowych o mniejszościach narodowych w Pradze i innych miastach (Praha a národnosti, Praha a osobnosti národnostních menšin, Politika Prahy a dalších měst ve vztahu k národnostním menšinám, Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám, Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám, Identita ve vztahu k národnostním menšinám, Rubikova kostka: MULTIKULTURALITA⁴). Takie prace miały również andragogiczny charakter, ponieważ były realizowane

⁴ Publikacje Hnutí R: J. Balvín, *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. 3. : setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most–Čchanov 28.–29. dubna 1995, Ústí nad Labem, 1996; Tenže, *Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků*, Ústí nad Labem, 1996; Tenže, *Romové a historie* : sborník z 6. setkání Hnutí R ve Zvláštní škole v Rakovníku 4.–5. října 1996, Ústí nad Labem, 1996; Tenže, *Romové a obecná škola (Přípravné ročníky projekt Začít spolu)* : 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.–10. května 1996, Ústí nad Labem, 1996; Tenže, *Romové a dětské domovy* : Sborník z 8. setkání Hnutí R v Děčíně a Františkově nad Ploučnicí, Ústí nad Labem, 1997; Tenže, *Romové a majorita* : sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně 13.–14. prosince 1996, Ústí nad Labem, 1997; Tenže, *Romové a volný čas* : sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Kulturní a vzdělávací středisko pro romské děti a rodiče. 17.–18. října 1997, Ústí nad Labem, 1997; Tenže, *Romové a zvláštní školy* : sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě, Ústí nad Labem, 1997; Tenže, *Společně* : (spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství), Ústí nad Labem, 1997; Tenže, *Praha a národnosti* : sborník referátu a diskusních příspěvků ze semináře o národnostních menšinách

w większości z ludźmi dorosłymi, o specyficznym narodowym i społecznym charakterze. W zainteresowaniu tych spotkań była romska mniejszość narodowa, przedstawiciele tych społeczności, które miały i mają problemy socjalne (zatem znowu mamy do czynienia z andragogiką społeczną). Pomoc ze strony miasta Praga miała charakter andragogiki działalności kulturalnej. Inne niż romska mniejszości narodowe (bułgarska, chorwacka, węgierska, niemiecka, polska, rosyjska, rusińska, słowacka, serbska, ukraińska) wyraźnie artykułowały problematykę kultury, a zatem ponownie mieliśmy do czynienia z tą andragogiką szczegółową. Kontynuacją powyższych działań są do dnia dzisiejszego organizowane konferencje międzynarodowe pod nazwą InteRRa, które odbywają się w różnych ośrodkach akademickich w Czechach i na Słowacji, a nie wykluczone, że w najbliższym czasie również w Polsce.

Trzeci komponent projektu Hnutí R rozpoczął się na Uniwersytecie Konstantyka Filozofa w Nitrze na Słowacji. Funkcjonujący tam Instytut Studiów Romskich rozpoczął wtedy współpracę w Fundacji Integracji Społecznej PROM. Ta współpraca odbywa się na wielu obszarach działalności obu instytucji. PROM współpracuje przy organizacji konferencji InteRRa. Ostatnia z nich: InteRRa 11, o nazwie: *Multikulturalita v edukačni, sociální a zdravotnické práci v pomáhajících profesích*, odbyła się w dniach 23–24 marca

na území hl. m. Prahy 19. 3. 1998, Praha, 1998; Tenže, *Romové a etika multikulturní výchovy* : 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.–8. května 1999, Ústí nad Labem, 1999; Tenže, *Romové a jejich učitelé* : 12. setkání Hnutí R v Květušine 27.–28. listopadu 1998, Ústí nad Labem, 1999; Tenže, *Praha a osobnosti národnostních menšin*, Prvé, Praha, 2000; Tenže, *Romové a alternativní pedagogika* : 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.–3. června 2000, Ústí nad Labem, 2000; Tenže, *Romové a pedagogika* : 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.–25. března 2000, Ústí nad Labem, 2000; Tenže, G. Švejda, *Romové a univerzity* : 14. setkání Hnutí R na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích 3.–4. prosince 1999, Ústí nad Labem, 2000; Tenže, *Romové a obec* : 17. setkání Hnutí R v Pardubicích 7.–9. prosince 2000, Ústí nad Labem, 2001; Tenže, J. Tancoš, *Romové a sociální pedagogika* : 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči 7.–9. června 2001, Ústí nad Labem, 2001; Tenže, *Politika Prahy a dalších měst ve vztahu k národnostním menšinám* : mezinárodní konference 2. setkání národnostních menšin 21. setkání Hnutí R 3.–4. prosince 2002, Praha, 2003; Tenže, *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám* : mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin 22. setkání Hnutí R 13.–14. listopadu 2003, Praha, 2004; Tenže, *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám* : mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin 23. setkání Hnutí R 11.–12. listopadu 2004, Praha, 2005; Tenže, *Identita ve vztahu k národnostním menšinám 1. díl* : mezinárodní konference 5. setkání národnostních menšin 24. setkání Hnutí R 10.–11. listopadu 2005, Praha, 2006; Tenže, *Identita ve vztahu k národnostním menšinám 2. díl* : mezinárodní konference 5. setkání národnostních menšin 24. setkání Hnutí R 10.–11. listopadu 2005, Praha, 2005; Tenže, *Multikulturalita a Rómovia*, Ústí nad Labem, 2008; Tenže, *Rubikova kostka. Multikulturalita* : mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.–13. října 2006, Praha, 2007; Tenže, L. Vavreková, *InteRRa 6 : interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálnych, filozofických, pedagogických, kultúrnych, historických a prírodovedných súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Nitra 22.–23.10.2008, Spišská Nová Ves : Hnutie R, Spiš, 2008; Tenže, A. Kajanová, D. Urban, L. Vavreková, *InteRRa 9 : Metody sociální, edukační a zdravotnické práce s etnickými a marginálními skupinami*. Sborník z mezinárodní vědecké konference konané 6.–7. dubna 2010 v Českých Budějovicích, Praha, 2010; J. Balvín, D. Šlosár, L. Vavreková, *Romové (ve spektru mezinárodních vědeckých studií)*, Ústí nad Labem, 2010.

2011 roku w Instytucie Nauk Pedagogicznych i Społecznych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu. Partnerami w ostatnim projekcie były m.in.: Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Hnutí R – Praga, Hnutí R – Spisz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Wydział Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu w Żylinie, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Pardubicach, Wydział Zdrowotno-Społeczny Uniwersytetu w Czeskich Budziejowicach, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Jana Ewangelisty Purkyniego w Ustí nad Łabą, Katolicki Uniwersytet w Ružomberku, Fundacja Integracji Społecznej PROM. Celem tych konferencji jest wypracowanie zaawansowanych form pracy z grupami marginalizowanymi, z wykorzystaniem idei wielokulturowości i międzykulturowości. Tytułowa nazwa (jej autorem jest Jaroslav Balvín) wynika z myśli, że Romowie żyją na ziemi (łacińskie: In TeRRa), która do nich należy i nie należy.

Od roku 1994 powstało w ramach projektu Hnutí R 30 prac zbiorowych. W tych książkach zawarte jest około 1360 interdyscyplinarnych tekstów. Jest to wielkie bogactwo studiów, które można wykorzystać do budowania nowych podejść w pracy z Romami i innymi grupami odmiennymi kulturowo. Część prac zbiorowych powstało we współpracy z polskimi partnerami w ramach projektów z Międzynarodowym Funduszem Wyszehradzkim. Na podstawie otwierającej konferencji Hnutí R – na trzecim spotkaniu w romskiej osadzie Most-Chanov (z pierwszych dwóch spotkań nie powstały prace zbiorowe) i na 18 konferencji Hnutí R w słowackim mieście Levoča można pokazać, jaka tematyka była podnoszona podczas spotkań i kto w nich brał udział:

- Spotkanie Hnutí R v Ústí nad Łabą, 27–28 kwietnia 1994 roku.

Tematyka dotyczyła wychowania wielokulturowego. Ideą tego pierwszego spotkania było wskazanie, że romscy uczniowie mają także swoje miejsce w czeskim i europejskim szkolnictwie, a ich edukacja jest potrzebna. Dostrzeżono również rolę romskiej kultury, jako podstawy rozwoju tożsamości mniejszości narodowej. Tytuł spotkania brzmiał „Multikulturní výchova romských žáků“, organizatorem była Szkoła Podstawowa w Předlicach, Średnia Szkoła w Ustí nad Łabą Krásné Březno, Instytut Romskiej Kultury Uniwersytetu Jana Ewangelisty Purkyniego w Ustí nad Łabą, Hnutí R.

- Spotkanie Hnutí R w Ostrawie, 25–26 listopada 1994 roku.

Temat alternatywnego podejścia do edukacji był w XX wieku bardzo aktualny. Drugie spotkanie Hnutí R dotyczyło właśnie teoretycznych i praktycznych rozważań nad alternatywnymi sposobami nauki uczniów romskich. Spotkanie stało się platformą wymiany doświadczeń wielu szkół, których przedstawiciele w nim uczestniczyli. Tytuł spotkania brzmiał „Alternativní přístupy ke vzdělávání romských žáků“, organizatorem była Kościelna Szkoła Podstawowa Přemysla Pittra w Ostrawie, Hnutí R.

- Spotkanie Hnutí R w Moście, 28–29 kwietnia 1995 roku.

Tematem spotkania Hnutí R, z którego powstała praca zbiorowa, była edukacja Romów. W tym czasie romska osada Most-Chanov była wielkim problemem w Czechach. Koncentrowały się tam negatywne czynniki funkcjonowania Romów w tym kraju. Jednak w tym miejscu znajdowała się szkoła, która pełniła wiele dobrych funkcji. Dlatego wtedy z tej konferencji została wydana praca zbiorowa dotycząca barier i negatywnych

aspektów w życiu i edukacji Romów. W roku 1995 Hnutí R został zarejestrowany jako stowarzyszenie⁵. Na spotkaniu pojawiło się wiele osobistości, które zajmowały się problematyką romską. W spotkaniu wziął również udział pierwszy romski teatr ROMATHAN, który przedstawił w teatrze w Usti nad Łabą sztukę „Cyganie idą do nieba“. Rektor Uniwersytetu Jana Evangelisty Purkyniego uhonorował dwie romskie osobistości nagrodami: pisarkę Elenę Lackovą i romskiego historyka Bartoloměja Daniela. Nagrodę otrzymał również Romski Teatr ROMATHAN.

InteRRa

Opisując działalność Hnutí R wspomniano o ewolucji spotkań tego ruchu współpracujących szkół i coraz większego udziału w nich środowiska naukowego, obok praktyków edukacji międzykulturowej. Ostatnia z konferencji InteRRa 11 odbyła się w roku 2011 na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu pod hasłem: „Akční pole sociální práce V“. Każda z konferencji InteRRa nosi swoje hasło przewodnie, które wypływa z naukowego dyskursu uczestników i praktycznych potrzeb. Równoległe z konferencjami odbywają się spotkania Hnutí współpracujących szkół R. InteRRa 11 była również 31. spotkaniem Hnutí R. Jest to trzeci etap/cykl międzynarodowych konferencji naukowych. Zaczęło się na Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze, gdzie odbyły się InteRRy 5, 6, 7 i 8. Z tych konferencji wydane zostały publikacje zbiorowe pod redakcją naukową Jaroslava Balvína. Konferencja InteRRa 6 była szczególna, bowiem na niej ważną rolę odegrała organizatorka doktor Lenka Vavrekova, przedstawicielka Hnutí R – Spisz, które w tym czasie uzyskało 2 granty. Jednak nieporozumienie z władzami Wydziału Nauk Społecznych i Zdrowia oraz Instytutu Studiów Romskich dla rozwijania idei konferencji InteRRa stało się przyczyną, która doprowadziła do zmiany sposobu organizowania tych spotkań. Organizacja Hnutí R postanowiła organizować spotkania na różnych uniwersytetach i w miejscach dobrze współpracujących z i na rzecz społeczności romskiej w Czechach, Polsce, na Słowacji i Węgrzech. Zatem ramy konferencji wpisywać zaczęły się w system wyszehradzkiej czwórki. Każdy konflikt doprowadza zatem w jakiś sposób do rozwoju danej idei. Stąd też dalsza współpraca przy wykorzystaniu mechanizmów finansowych z International Visegrad Fund.

Wpływ na zorganizowanie pierwszej międzynarodowej konferencji naukowej, po wspomnianych wyżej zmianach jej charakteru, miał Wydział Zdrowotno-Społeczny Uniwersytetu w Czeskich Budziejowicach. Szczególnie zainteresowany tą inicjatywą był ówczesny dziekan profesor Velemínský, a jako organizatorzy Eva Davidová, David Urban i Alena Kajanová. Udało się wtedy połączyć konferencję InteRRa z realizowanym grantem naukowym GAČR, prowadzonym przez PhDr. Eva Davidova, CSc., a realizowanym we współpracy z innymi instytucjami.

Niemniejsze zasługi dla tej inicjatywy, jaką jest InteRRa ma Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Jana Evangelisty Purkyniego ze swoim ówczesnym dziekanem docentem Radvanovským. To tam odbyła się dziesiąta InteRRa, która wypadła w 3 jubileusz:

⁵ J. Balvín, *The R-Movement...*

- 10. konferencję InteRRa,
- 20 lat pracy w obszarze społecznych, edukacyjnych i zdrowotnych działań personelu pracującego ze społecznościami romskimi,
- 30. spotkanie Hnutí współpracujących szkół R.

Ostatnia konferencja w Ołomuńcu otworzyła serię kolejnych spotkań uczestników, teoretyków i praktyków, którzy zajmują się działalnością w obszarze edukacji, pracy socjalnej i zdrowia. Pierwotna myśl koncentrowania się na rozwiązywaniu problemów społeczności romskich uległa rozszerzeniu. Konferencje te mają perspektywę rozwoju. Wychodząc z ideowego założenia wielokulturowości w kierunku współpracy z romskimi społecznościami na naukowej platformie społecznej, edukacyjnej i zdrowotnej. Rozwijanie i konkretyzowanie pierwotnych ideałów Hnutí R jest możliwe dzięki udziałowi różnych ośrodków akademickich. Wspomaga to wymianę doświadczeń i rozszerzanie różnorodnych tematów. W tym zawiera się również możliwość aplikacji osiągnięć teoretyków do zastosowania w praktycznym działaniu służb pracujących w środowisku wielokulturowym. Obecnie planowane są już kolejne konferencje InteRRa:

- InteRRa 12 we współpracy z PROM i Hnutí R-Spiš w Spišské Nové Vsi: Romové a jejich realita (19–22 października 2011 roku)
- InteRRa 13 we współpracy z Uniwersytetem w Pardubicach: Problémy autority v sociální, edukační a zdravotnické praxi v pomáhajících profesích (8–9 grudnia 2011 roku),
- InteRRa 14 we współpracy z Katolickým Uniwersytetem w Ružomberku: Otázky vzťahu v sociální, edukační a zdravotnické praxi v pomáhajících profesích (marzec 2012 roku),
- InteRRa 15 we współpracy z Urzędem Gminy w Hrušově i węgierskim stowarzyszeniem Romów: Rromové a jejich realita v regionálních a mezinárodních souvislostech (wrzesień 2012 roku),
- InteRRa 16 we współpracy z Uniwersytetem Tomáše Bati: Otázky kompetencí v sociální, edukační a zdravotnické praxi v pomáhajících profesích (grudzień 2012 roku),
- InteRRa 17 we współpracy z Uniwersytetem Ostrawskim: Sociální pedagogika, andragogika a pomáhající profese (marzec 2013 roku).

Otwiera się cała gama nowych możliwości organizowania międzynarodowych konferencji naukowych z jeszcze szerszym udziałem ośrodków akademickich z wielu krajów. Planowane jest rozszerzenie współpracy z czeskimi, polskimi, słowackimi i węgierskimi uniwersytetami.

Projekty o zasięgu wyszehradzkim

Romowie są jedną z najliczniejszych grup mniejszościowych w Europie Środkowej, jednocześnie chyba najmniej znaną społecznością dla mieszkańców czterech krajów

wyszehradzkich (Czech, Polski, Słowacji i Węgier). Wobec tego, a także w związku z wciąż niekorzystną sytuacją Romów w wymienionych wyżej krajach, istotne jest poznanie Romów umożliwiające zrozumienie ich obecnej kondycji ekonomicznej, społecznej, kulturowej, edukacyjnej, a także odniesienie do ich historii.

Problemy zawarte w projektach obejmują swoim zasięgiem wymienione wyżej kraje Grupy Wyszehradzkiej. Problematyka dotyczy sytuacji ekonomicznej, społecznej i edukacyjnej Romów, a także ich kultury i historii. Projekty są wynikiem badań naukowców oraz osób pracujących z/dla Romów w Czechach, Polsce, Słowacji i na Węgrzech. Partnerzy i osoby biorące udział w projektach są reprezentantami różnych dziedzin nauki i środowisk akademickich, a także organizacji społecznych, stąd ich interdyscyplinarny charakter.

Od 2004 roku we Wrocławiu realizowany jest rządowy „Program na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Inicjatorem działań jest Dolnośląski Urząd Wojewódzki oraz Urząd Miasta Wrocławia. W pracach aktywnie uczestniczą organizacje pozarządowe. Głównym celem programu jest zniwelowanie różnic, jakie dzielą Romów od reszty społeczeństwa, pomoc w trudnej sytuacji materialnej, poprawa stanu edukacji oraz zdrowia, propagowanie kultury romskiej. Ważnym elementem jest również przeciwdziałanie przestępstwom popełnianym na tle etnicznym oraz walka z negatywnym stereotypem Cygana w społeczności polskiej. Od początku realizacji Programu Fundacja PROM stara się realizować powyższe cele.

W latach 2004–2010 Fundacja zrealizowała ponad 80 projektów dla mniejszości romskiej.

Spotkania międzynarodowe i konferencje⁶

Pierwsze spotkanie w kwietniu 2005 roku zorganizowano jako wyjazdowe warsztaty dla liderów społeczności romskiej oraz przedstawicieli władz samorządowych i organizacji pozarządowych pracujących na rzecz Romów. Głównym celem było nawiązanie współpracy i wymiana doświadczeń z innymi organizacjami na Dolnym Śląsku i w Małopolsce zajmującymi się podobną działalnością. Podczas trzydniowego wyjazdu do Krakowa i Tarnowa uczestnicy spotkali się z przedstawicielami małopolskiej społeczności romskiej. Zwiedzili wystawę poświęconą kulturze i historii Romów w Muzeum Okręgowym w Tarnowie oraz wystawę dotyczącą martyrologii Romów podczas II wojny światowej w Muzeum Auschwitz-Birkenau.

W roku 2007 Fundacja była organizatorem polsko-czeskiego spotkania liderów społeczności romskiej z przedstawicielami instytucji i organizacji pracujących ze społecznością romską w obu krajach. Spotkanie odbyło się w Pradze, udział w nim wzięło

⁶ W tym i kolejnych dwóch podrozdziałach wykorzystano informacje z artykułu M. Dróżdź-Balkowskiej, *Realizacja rządowego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce przez Fundację Integracji Społecznej „Prom”*, w: J. Balvín, Ł. Kwadrans (red.), *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*, Wrocław 2010, s. 517–527.

50 osób z Polski i Republiki Czeskiej reprezentujących stowarzyszenia, organizacje oraz władze lokalne. Uczestnicy mieli okazję spotkać się z przedstawicielami rządu Czech, organizacjami pracującymi ze społecznością romską w Pradze oraz dziennikarzami z romskiego Radia Rota.

Rok później w spotkaniu i warsztatach uczestniczyli dodatkowo przedstawiciele Republiki Słowackiej. Spotkanie zorganizowano w Nitrze na Słowacji wspólnie z Uniwersytetem Konstantyna Filozofa. Spotkanie pozwoliło zacieśnić współpracę z czeskimi partnerami oraz nawiązać nowe kontakty z partnerami ze Słowacji. Prezentowano wiele nowych sposobów rozwiązywania problemów narastających wokół mniejszości romskiej, alternatywnych metod pracy i współpracy z jej przedstawicielami. Kolejne spotkania stały się okazją do wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, udało się stworzyć podstawę do opracowania wspólnej międzynarodowej strategii współpracy z mniejszością romską. We wrześniu 2009 roku kolejne międzynarodowe spotkanie zostało zorganizowane w Budapeszcie z udziałem przedstawicieli z Węgier (Roma Education Fund).

W październiku 2010 roku we Wrocławiu odbyło się posiedzenie Komitetu Ekspertów Rady Europy ds. Romów i Osób Wędrujących. Przedstawiciele wszystkich państw Unii Europejskiej dyskutowali o problemach edukacji, zdrowia i dostępu do rynku pracy oraz udziału Romów w życiu publicznym. Podczas wizyty członkowie Komitetu zapoznali się z polskimi programami na rzecz społeczności romskiej, mieli również możliwość skonfrontowania założeń programu rządowego z rzeczywistością: m.in. gościli w integracyjnej świetlicy środowiskowej Fundacji Prom, zapoznali się z działalnością Fundacji.

Publikacje

Jak wspomniano wcześniej Fundacja Prom od roku 2009 jest jednym ze współorganizatorów oraz gwarantów cyklu międzynarodowych konferencji InteRRa dotyczących problematyki mniejszości narodowych i grup marginalizowanych oraz metod pracy z tymi grupami. Głównym organizatorem jest docent Jaroslav Balvín oraz organizacja Hnutí R. W wyniku współpracy Fundacji z organizacją Hnutí R istnieje możliwość udziału w naukowych pracach zbiorowych w Czechach i na Słowacji, a także powstały i zostały opublikowane w 2010 roku:

- *Romove (ve spektru mezinarodnich vedeckych studii)*, red. J. Balvín, D. Šlosar, L. Vavrekova;
- *Metody socialni, edukacni a zdravotnicke prace s etnickymi a marginalnimi skupinami*, red. J. Balvín, A. Kajanowa, D. Urban, L. Vavrekova.

Propagując wiedzę o Romach oraz walcząc z negatywnym stereotypem Cygana wśród społeczności polskiej, Fundacja Prom w ramach działalności wydawniczej opublikowała:

- w grudniu 2008 roku komiks *Romowie – Roma – Romanies. Historia w obrazkach* w czterech wersjach językowych (polskiej, angielskiej, Polska Roma oraz Bergitka Roma), ukazującą historię społeczności romskiej w Polsce i Europie;

- pracę Łukasza Kwadransa *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*;
- pod koniec 2009 roku, jako rezultat międzynarodowych spotkań, Fundacja wydała zbiór prac naukowych i esejów *Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia* pod red. J. Balvína i Ł. Kwadransa; celem publikacji jest przedstawienie sytuacji i problemów, z jakimi boryka się społeczność romska w krajach wyszehradzkich;
- w roku 2010 powstał kolejny komiks dotyczący historii Romów, w którym w ciekawy i oryginalny sposób została przedstawiona cała historia Romów; dzięki tej formie przekazu słowa pisanego połączonego z kolorowymi ilustracjami chciano pobudzić zainteresowanie czytelników, którzy z tematyką romską spotkają się po raz pierwszy;
- pod koniec 2010 roku, jako rezultat międzynarodowych spotkań, Fundacja wydała zbiór prac naukowych i esejów *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia* pod red. J. Balvína i Ł. Kwadransa; celem publikacji jest przedstawienie sytuacji i problemów, z jakimi boryka się społeczność romska w krajach wyszehradzkich.

Strona internetowa i monitoring prasy

Od 2005 roku Fundacja prowadzi stronę internetową Programu romskiego (www.romowie.info) ze środków rządowego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Na stronie prezentowane są organizacje realizujące program rządowy na Dolnym Śląsku. Znajduje się tam bogata galeria zdjęć z realizacji poszczególnych projektów. Zamieszczane są na niej artykuły dotyczące historii, kultury oraz problemów, z którymi boryka się społeczność romska. Na stronie można również znaleźć adresy i dane kontaktowe do ważniejszych organizacji romskich działających w Polsce.

W roku 2009 Fundacja podpisała z Uniwersytetem Konstantyna Filozofa w Nitrze porozumienie o współpracy i wymianie doświadczeń dotyczących społeczności romskiej. W tym samym roku rozpoczęto prace nad powstaniem biblioteki wiedzy o społeczności romskiej w Polsce. Obecnie pracownicy Fundacji gromadzą książki, czasopisma, materiały źródłowe, dokumenty oraz katalogują informacje zamieszczane w prasie oraz Internecie na temat Romów. Na stronie internetowej www.romowie.info powstał obszerny dział „Monitoring prasy” zawierający wszystkie artykuły dotyczące mniejszości romskiej, które ukazały się w polskiej prasie w latach 2009–2010.

Od stycznia 2010 roku Fundacja Prom jest jednym z partnerów projektu „Romowie i Gadziowie na jednym podwórku”. Projekt wrocławskiego Centrum Informacji i Rozwoju Społecznego skierowany jest do społeczności romskiej, a jego celem jest aktywizacja środowiska romskiego, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, poziomu edukacji, a także promocja kultury Romów. Projekt ten jest jednym z największych realizowanych na terenie Wrocławia na rzecz społeczności romskiej. To doskonały przykład współpracy

pomiędzy organami samorządowymi a organizacjami pozarządowymi. Fundacja Prom w ramach tego projektu prowadzi też Punkty Aktywizacji Romów (specjalnie dobrane grono specjalistów udziela porad w zakresie prawa, edukacji, kultury, zdrowia oraz opieki społecznej).

Nowy projekt Fundacji Integracji Społecznej PROM

Wobec owocnej współpracy z International Visegrad Fund przy dwóch grantach realizowanych z tego mechanizmu finansowego Fundacja Prom, przy udziale swoich partnerów podjęła się realizacji dużego projektu. Do współpracy w tym projekcie PROM pozyskał Hnutí R – Spisz, Uniwersytet w Czeskich Budziejowicach, Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Rimóc Községért Alapítvány, Stanley klub ze Spiskich Tomaszowic. Partnerzy projektu zobowiązują się, aby ich przedstawiciele przygotowali artykuły do wspólnych publikacji z zakresu problematyki edukacji Romów, ale także ich sytuacji społecznej, historii i kultury. Organizacje pomogą również w przygotowaniu czterostronnego spotkania/konferencji na Słowacji.

Podstawowym efektem projektu będzie publikacja książek w języku angielskim i językach narodowych:

- *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia,*
- *Political situation of Roma in Europe,*
- *Roma Education. Comparative study on the example of Czech, Poland and Slovakia.*

Podczas realizacji projektu zorganizowane zostanie czesko-polsko-słowacko-węgierskie spotkanie instytucji zajmujących się pracą dla Romów i problemami tej społeczności – Spisska Nova Ves, Koszyce, 19–20 października 2011 roku.

Powstała również strona, która po zakończeniu projektu będzie nadal funkcjonowała. Adres jest bezpośrednio związany z ideą projektu www.visegradroma.com. Strona internetowa będzie zawierała bieżące informacje na temat projektu, publikacji, konferencji, spotkań i działań partnerów. Planowane jest również zamieszczenie tych informacji w lokalnych mediach, prasie oraz istniejącej już stronie www.romowie.info, która działa w ramach rządowego programu na rzecz społeczności romskiej.

Publikacja zatytułowana: „*Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*” będzie zbiorem tekstów autorów z czterech krajów Grupy Wyszehradzkiej. Będzie to również efekt czterostronnego spotkania na Słowacji. Teksty będą dotyczyć pracy z Romami i opisywać doświadczenia z kontaktów z romską społecznością. Publikacja zatytułowana: „*Political situation of Roma in Europe*” będzie rezultatem współpracy ze Stowarzyszeniem Centrum Badań Partnerstwa Wschodniego. Książka ma prezentować sytuację i problemy polityczne Romów nie tylko w krajach wyszehradzkich, ale również na Ukrainie, w Bułgarii i Rumunii. Publikacja również będzie wydana

w języku angielskim oraz polskim. Trzecia z publikacji, które będą wydane dzięki projektowi, to: „Roma Education. Comparative study on the example of Czech, Poland and Slovakia”. Książka została wydana w języku polskim w roku 2008. Jednak w ostatnich latach było wiele pytań o tłumaczenie tej pozycji na język angielski. Autorzy projektu liczą, że będzie to interesująca publikacja dla osób pracujących z mniejszością romską w innych krajach europejskich.

Głównym tematem książki jest przedstawienie badań porównawczych dotyczących sytuacji, w jakiej znajduje się edukacja Romów w Czechach, Polsce i na Słowacji. Znajduje się tam opis stanu oświaty w trzech krajach i wskazanie różnic pomiędzy procesami edukacyjnymi, a także propozycje pozytywnych zmian w tym zakresie. Publikacja może stać się interesującym źródłem dla osób z Czech, Polski, Słowacji i Węgier oraz innych krajów pracujących z mniejszością romską, a także organizacji pozarządowych, liderów romskich, nauczycieli, asystentów romskich, dyrektorów szkół i naukowców.

Po spotkaniu i konferencji w latach 2011–2012 zostanie opublikowana książka dotycząca mniejszości romskiej i edukacji dzieci romskich w krajach wyszehradzkich. Planowane jest również zorganizowanie kolejnego czterostronnego spotkania organizacji i instytucji w 2012 roku i udział w konferencji InteRRa 12.

Podsumowanie

Należy mieć oczywiście świadomość, że w powyższym opracowaniu odnaleźć można jedynie wybrane projekty międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju edukacji międzykulturowej. Są to programy odnoszące się w sposób szczególny do romskiej mniejszości etnicznej w Polsce i pozostałych krajach wyszehradzkich. Dokonano wyboru projektów realizowanych przede wszystkim przez dwie organizacje: Hnutí R i Fundację Integracji Społecznej Prom. Autorzy dostrzegają potrzebę rozwijania podobnych przedsięwzięć, dzięki którym może (podobnie jak na konferencjach i szkoleniach prowadzonych przez Stowarzyszenie Willa Decjusza) dochodzić do wymiany doświadczeń i podejmowania wspólnych międzynarodowych działań na rzecz rozwoju edukacji międzykulturowej. Jednocześnie wypada wspomnieć, że omówione projekty stanowią tylko fragment działalności tego rodzaju skierowanej na rzecz Romów w Polsce i krajach sąsiednich⁷. Obecnie mamy również do czynienia w wielością programów i inicjatyw na rzecz rozwoju idei edukacji międzykulturowej.

⁷ Zob. A. Paszko, *O przebudzeniu romologicznym w Polsce. Na marginesie zredagowanego przez Piotra Borka tomu: O Romach w Polsce i w Europie. Tożsamość, historia, kultura, edukacja*, „Studia Romologica” 2010, nr 3, s. 252–257; N. Gancarz, *Wydawnictwa o tematyce romskiej w 2009 roku*, „Studia Romologica” 2010, nr 3, s. 261–267.