



„Wychowanie w Rodzinie” t. XVII (1/2018)

nadesłany: 16.03.2017 r. – przyjęty: 12.02.2018 r.

Małgorzata H. HERUDZIŃSKA*

Dzieci cudzoziemskie w polskiej szkole. Portret(y), wyzwania i problemy

Foreign children in Polish schools. Portrait(s), challenges
and problems

Streszczenie

Cel: Szkoła stanowi swoiste pogranicze kulturowe, w którym szczególną uwagę należy skupić na analizie funkcjonowania nauczycieli, uczniów–cudzoziemców i ich rodziców, innych uczniów, a w związku z tym rodzi się wiele pytań. W niniejszym artykule została podjęta próba odpowiedzi na kilka z nich: W jakim zakresie istniejące rozwiązania prawne są dostosowane do obecności uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty? Jakiego rodzaju kompetencje są potrzebne w pracy z dzieckiem cudzoziemskim? Przed jakimi zadaniami i problemami stawia nauczyciela obecność ucznia–cudzoziemca w klasie szkolnej? Czy nauczyciele są przygotowani do pracy z nimi? W jakim zakresie (np. kontakt emocjonalny z uczniem, umiejętność ewaluacji ucznia, pomoc uczniowi w nauce)? Czy i w jakiej formie nauczyciele odczuwają potrzebę wsparcia w pracy z takimi uczniami? Co może wspomóc integrację uczniów cudzoziemskich i polskich? Jakie, zdaniem nauczycieli, są możliwości doskonalenia współpracy na linii szkoła – rodzice ucznia cudzoziemskiego?

Metody: Analiza danych zastanych (m.in. dokumentów prawnych, sprawozdań) i wywołanych (badania dotyczące uczniów cudzoziemskich w opiniach nauczycieli,

* e-mail: malgorzata_herudzinska@sggw.pl, mh2009@o2.pl

Zakład Socjologii Ogólnej, Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska. ORCID: 0000-0003-3138-5778.

które przeprowadzono w publicznych szkołach podstawowych w środowisku wielkomiejskim oraz wiejskim; dobór szkół – celowy; narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety).

Wyniki: Lista problemów i trudności w edukacji uczniów cudzoziemskich jest długa i nie jest prostym zadaniem ani zamknięcie tej listy, ani ocena tego, które z nich są najważniejsze, a które mniej ważne. Wśród nich można wymienić m.in.: barierę językową; deficyty w zakresie posiadania i rozwoju kompetencji nauczycieli niezbędnych w pracy z uczniem cudzoziemskim; kwestię oceny uczniów cudzoziemskich; międzykulturowe otwarcie lub zamknięcie środowiska lokalnego (w tym szkoły); uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe ucznia cudzoziemskiego.

Wnioski: Uczeń cudzoziemski to uczeń raczej „rozpoznawany” niż „rozpoznany”. Polskie szkoły zazwyczaj nie mają doświadczenia w zakresie pracy z uczniem cudzoziemskim – skala wielokulturowości naszych instytucji oświatowych nie jest duża. Nawet jeżeli je posiadają, pomoc dzieciom–uczniom cudzoziemskim nadal wymaga reorganizacji i doskonalenia (pomimo podejmowanych w tym kierunku działań), tym samym prowadzenie systematycznych badań dotyczących tego zagadnienia jest bezdyskusyjne.

Słowa kluczowe: migracje, uczeń cudzoziemski, wielokulturowość.

Abstract

Aim: School represents a specific cultural borderland, in which particular emphasis should be put on the analysis of the teachers, foreign schoolchildren and their parents as well as other schoolchildren. All this raises many questions. In this paper there is an attempt to answer several of these questions: How are the legal arrangements adjusted to the presence of foreign schoolchildren in the Polish educational system? What kind of competences are required to work with a foreign child? What kind of tasks and problems are imposed on teachers in the presence of foreign schoolchild in the classroom? Are teachers prepared to work with them? What is the scope of such work (e.g. emotional contact with schoolchildren, the capability to assess them, to help them study)? When do teachers feel the need for support in work with such schoolchildren? What kind of need is this? What could enhance the integration of foreign and Polish schoolchildren? What are the possibilities for improvement of the cooperation between the school and the parents of the foreign schoolchildren in teachers' opinions?

Methods: Desk research (i.a. legal documents, reports) and elicited data research (research of teachers' opinions of foreign students, conducted in the public primary schools in urban and rural environments; the selection of schools – targeted; the research tool – survey questionnaire),

Results: The list of problems and difficulties in the education of foreign schoolchildren is long, and it is not easy to either to finalise it or to set the problems in order of importance. Among them there are: language barriers; lack of competences or lack of their development that allows teachers to work with a foreign schoolchild; foreign schoolchildren assessment issues; intercultural accessibility or the lack of it in local environment (including school); psychological and developmental determinants of a foreign schoolchild.

Conclusions: The issue of foreign schoolchildren is still under an ongoing diagnostic process. Polish schools usually have little or no experience in the field of working with the foreign schoolchild – the scale of multiculturalism scale in our educational institutions is not very great. Even if they have it, support for foreign schoolchildren still requires reorganisation and improvement (despite all the actions taken), therefore the need for systematic study of these issues is indisputable.

Keywords: migrations, foreign schoolchild, multiculturalism.

Dylematy wielokulturowości. Wprowadzenie

Podjmując próbę charakterystyki społeczeństwa polskiego lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku napisano:

„Sytuacja wielokulturowości [...] stała się dla społeczeństwa polskiego naszym a nie cudzym problemem. [...] wielokulturowość społeczeństwa polskiego jest już wielokulturowością ujawnioną, dostrzegalnym faktem społecznym. [...] rodzi problemy społeczne, stawia szczególne wyzwania instytucjom politycznym i systemowi prawnemu”¹.

Wielokulturowość – termin wieloznaczny – jest zjawiskiem wszechobecnym, rodzącym liczne dyskusje i kłopoty; jest celem projektów społecznych, działań o charakterze politycznym czy ideologicznym; charakteryzuje się istnieniem „różnic w porządku dyskursywnym, zależnych od jej występowania w określonym kontekście geograficznym, politycznym czy nawet filozoficznym”². Istnieje wiele strategii „zarządzania” wielokulturowością; raczej nie ma możliwości opisu dzisiejszej wielokulturowości w kategorii wspólnej idei wielu państw i nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to, jak zachować jednocześnie równowagę pomiędzy różnorodnością wartości a wspólnotą... „Z uwagi na coraz liczniejsze migracje, z jednej strony mamy coraz częściej do czynienia z wielokulturową wspólnotą, ale z drugiej coraz trudniej stworzyć międzykulturową przestrzeń”³. Zauważa się także, że „[...] w dyskursie publicznym uprawia-

¹ M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 7. Marian Kempny zalecał, aby w przypadku społeczeństw krajów postkomunistycznych wielokulturowość ujmować w jak najszerszym zakresie: „[...] jako zagadnienie współistnienia wielości ukształtowanych, ale i dopiero tworzących się tożsamości kulturowych”, wówczas podstawą odrębności kulturowej będzie i narodowość i etniczność danej jednostki, i wyznaczenie, a także: tradycja lokalna, tradycja regionalna, cieleśność czy inne kryteria, które są źródłem wykluczania jednostek z obrębu kultury dominującej. Choć, zdaniem autora, wymiar etniczny dominuje w dyskursie wokół wielokulturowości, to jednak w przypadku Polski, jest jedynie jednym z wielu odniesień (Tamże, s. 284).

² Tamże, s. 8.

³ M. Ratajczak, *Podróż ku międzykulturowości*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2014, nr 15, s. 209 i nast.

nym przez przedstawicieli różnych stron sceny politycznej zdaje się dominować twierdzenie o kompletnym bankructwie idei *otwarcia na Innych*” w konsekwencji prowadząc do odrzucenia idei wielokulturowości i zastępowania jej polityką restryktywną, izolacjonistyczną, względnie asymilacyjną⁴.

We współczesnej Polsce obywatela innego państwa (cudzoziemca, osobę pochodzącą z innego kraju, nieposiadającą obywatelstwa naszego państwa) możemy spotkać znacznie częściej niż wcześniej i niemal wszędzie – jest bądź turystą, bądź naszym współpracownikiem, pracownikiem, nieraz sąsiadem, znajomym czy przyjacielem, członkiem dalszej lub bliższej rodziny, a bywa, że współmałżonkiem. W stosunku do końca lat 90. oraz minionej dekady nastąpił wzrost liczby badanych (obecnie 33%) znajdujących osobiście osobę pochodzącą z innego kraju (najczęściej mieszkających w Polsce obywateli Ukrainy)⁵, co jednocześnie jest odczytywane jako potwierdzenie danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców, który od roku 2008 notuje wzrost liczby wniosków o pozwolenie na pracę oraz pobyt w Polsce⁶. Dostyc często dostrzegamy pozytywne aspekty większej liczby cudzoziemców w naszym kraju, jednak „[...] raczej nie tęsknimy za przetestowaniem modelu społeczeństwa wielokulturowego”⁷. O ile charakteryzuje nas zróżnicowany stosunek do różnych nacji (przy czym większą sympatią darzymy te, które cechują się wyższym poziomem życia⁸), o tyle od początku roku 2015 pogorszyło się nasze nastawienie do wielu narodów i odpowiada ono stosunkowi do uchodźców, który w roku 2016 został oceniony jako mniej przychylny w porównaniu do roku poprzedniego, co można wiązać z takimi zdarzeniami, jak kryzys migracyjny w Europie czy zamachy terrorystyczne⁹. Większość Polaków nie popiera przyjmowania przez Polskę uchodźców z krajów objętych konfliktami zbrojnymi, a nawet jeżeli tak – zazwyczaj uważają, że osoby takie powinny być przyjmowane jedynie do czasu, kiedy będą mogły wrócić do swojego kraju pochodzenia (zamiast np. pozwolenia na osiedlenie się w Polsce)¹⁰. Warto w tym miejscu przytoczyć także wyniki badań

⁴ A. Paszko, *Wprowadzenie*, [w:] Tenże, *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011, s. 7.

⁵ CBOS, *Praca obcokrajowców w Polsce*, Warszawa 2016, s. 2–3, por. źródło: http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_177_16.PDF [dostęp: 15.01.2017].

⁶ CBOS, *Przybysze z bliska i daleka, czyli o imigrantach w Polsce*, Warszawa 2015, s. 3, por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_093_15.PDF [dostęp: 30.04.2016].

⁷ Tamże, s. 13.

⁸ CBOS, *Stosunek do innych narodów*, Warszawa 2016, s. 8, por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_053_16.PDF [dostęp: 30.12.2016].

⁹ Por.: CBOS, *Stosunek do innych narodów...*, dz. cyt.; CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_024_16.PDF Warszawa 2016 [dostęp: 30.09.2016].

¹⁰ CBOS, *Stosunek do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016, s. 1, por. źródło: http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_169_16.PDF, [dostęp: 30.12.2016]; CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016, por. źródło: http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_169_16.PDF [dostęp: 20.01.2017].

dyskursu medialnego (oficjalnego i nieoficjalnego) wokół migracji, migrantów i cudzoziemców, które (obok niewielkiej liczby odniesień do problematyki etnicznej, międzynarodowej) ukazują, iż obraz cudzoziemców jest negatywny¹¹.

W ciągu ostatnich trzech lat liczba cudzoziemców posiadających ważne dokumenty uprawniające do pobytu w Polsce wzrosła o około 60%. W roku 2016, w porównaniu do roku 2015, nastąpił wzrost (o 30%) liczby cudzoziemców ubiegających się o zezwolenie na pobyt w Polsce (w sumie 152 tys.), przy czym zdecydowana większość spraw dotyczyła wydania zezwolenia na pobyt czasowy (90%), znacznie rzadziej – na pobyt stały (8%), najczęściej podania składali obywatele państw trzecich – spoza Unii Europejskiej (ogółem 142 tys.), a wśród nich zdecydowanie przeważali obywatele Ukrainy (pozostałe wyróżniające się liczebnością to te, które złożyli: Białorusini, Chińczycy, Hindusi, Wietnamczycy). Wśród obywateli państw Unii Europejskiej najczęściej pobyt w Polsce rejestrowali Niemcy, a także Włosi, Bułgarzy, Rumunii oraz obywatele Wielkiej Brytanii. W zdecydowanej większości przypadków wydano zezwolenie pobytowe (87% wszystkich spraw), znacznie rzadziej były to decyzje odmowne (9%) czy sprawę umorzono (4%). Wśród województw, pod względem największej liczby składanych wniosków o zgodę na pobyt w Polsce, na czoło wybija się przede wszystkim województwo mazowieckie (1/3 postępowań prowadzonych w całej Polsce) oraz dolnośląskie, małopolskie i wielkopolskie. Prezentowane dane nie uwzględniają osób przebywających w naszym kraju na podstawie wiz¹².

Wnioski o udzielenie ochrony międzynarodowej (statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej) złożyło w roku 2016 około 12 tys. cudzoziemców (najczęściej obywateli Rosji, przede wszystkim narodowości czeczeńskiej – 73%, a także dosyć często: Ukrainy, Tadżykistanu, Armenii i Gruzji), przy czym umorzono zdecydowaną większość spraw (80%), a decyzje negatywne otrzymało nieco ponad 2 tys. cudzoziemców. Jedynie 390 osób spełniało warunki nadania jednej z form ochrony w Polsce, a wśród beneficjentów decyzji przyznających ochronę dominowali: obywatele Rosji – 129 osób; Ukrainy – 97 osób, Syrii – 43 osoby oraz Iraku – 18 osób; poza tym 177 cudzoziemców otrzymało zgodę na pobyt ze względów humanitarnych¹³.

Polska jest w zasadzie krajem jednolitym narodowo, skala emigracji przewyższa skalę imigracji, co nie oznacza, że można skupiać mniejszą uwagę na ostatnim z wymienionych zjawisk, pomniejszać znaczenie polityki migracyjnej w naszym kraju czy wkładać mniejszy wysiłek w budowanie efektywnej polityki

¹¹ J. Konieczna-Sałamatın (red.), *Imigranci o wysokich kwalifikacjach na polskim rynku pracy. Raport z badań 2014–2015*, Instytut Społeczno-Ekonomicznych Ekspertyz, Fundacja „Nasz Wybór”, Warszawa 2015, s. 119–173.

¹² UDSC, por. źródło: <https://udsc.gov.pl/podsumowanie-legalizacja-pobytu-w-2016-r/> [dostęp: 20.01.2017].

¹³ UDSC, por. źródło: <https://udsc.gov.pl/podsumowanie-ochrona-miedzynarodowa-w-2016-roku/> [dostęp: 20.01.2017]; por. źródło: <http://newsbook.pl/2016/08/11/rosnie-liczba-cudzoziemcow-z-prawem-pobytu-w-polsce/> [dostęp: 28.10.2016].

integracyjnej – i to z wielu powodów¹⁴. Faktem jest, że: „[...] obszarem, w którym występują największe zaległości, wymagającym objęcia szczególnym nadzorem przez Zespół do Spraw Migracji i podjęcia intensywnych działań jest integracja cudzoziemców. Jest to jeden z najbardziej istotnych elementów, niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania całościowej polityki migracyjnej”¹⁵. Duże znaczenie przypisuje się w tym zakresie systemowi edukacji:

„Integracyjna rola edukacji szkolnej jest bezcenna, gdyż oddziałuje na człowieka w momencie, w którym przygotowuje się on do roli członka społeczeństwa. [...] za pośrednictwem szkoły integrują się ze społeczeństwem przyjmującym także rodzice [uczniów cudzoziemskiego – przyp. M.H.H.]”¹⁶.

Przedstawienie dokładnych danych dotyczących uczniów cudzoziemskich¹⁷ (dzieci imigrantów o różnym statusie, dzieci uchodźców lub starających się o taki status, dzieci cudzoziemców zabiegających o inną formę ochrony prawnej w naszym państwie) w tym np. ich liczby w polskich szkołach nie jest bezproblemowe, co wynika przykładowo „[...] z braku precyzji w określeniu definicji i statusu niektórych grup osób, nieprecyzyjności metod i narzędzi statystycznych oraz trudności w dotarciu do rzetelnych informacji”¹⁸. Liczbę tę w war-

¹⁴ Por.: *Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 31 lipca 2012 r., s. 10–11, por. źródło: https://bip.mswia.gov.pl/bip/polityka-migracyjna-po/19529_Polityka-migracyjna-Polski.html [dostęp: 30.04.2016].

Dokument ten obowiązywał formalnie do dnia 19.10.2016: patrz: rozmowa z J. Skibą, Sekretarzem Stanu w MSWiA, por. źródło: <http://www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/55-grudzien-2016/%E2%80%9Epragmatycznie-a-nie-ideologicznie%E2%80%9D-o-polityce-migracyjnej-polski> [dostęp: 21.01.2017].

¹⁵ *Sprawozdanie z realizacji Planu wdrażania dla dokumentu „Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania” w III kwartale 2015*, s. 1, por. źródło: https://bip.mswia.gov.pl/bip/polityka-migracyjna-po/19529_Polityka-migracyjna-Polski.html [dostęp: 20.04.2016].

¹⁶ K. Gmaj, K. Igllicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo „Scholar”, Warszawa 2013, s. 9–10.

¹⁷ Szerzej o sposobach rozumienia pojęcia „dziecko odmienne kulturowo”, wykraczających poza ramy niniejszego artykułu patrz np.: U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w]: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, s. 138–139.

¹⁸ A. Bernacka-Langier i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Warszawa 2010, s. 7, por. źródło: <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf> [dostęp: 20.03.2016]. Por. także: E. Januszewska, *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, „Journal of Modern Science” 2015, t. 4/27, s. 13–14. Dane te gromadzone są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od roku szkolnego 2001/2002, a od 2007/2008 w Systemie Informacji Oświatowej (SIO), lecz dostęp do bazy danych posiadają osoby upoważnione w związku ze sprawowaną funkcją w oświacie i przez okres sprawowania danej funkcji, nie dłużej niż przez 5 lat (np. kierownicy określonych podmiotów

szwaskich szkołach w roku szkolnym 2007/2008 szacowano na 1 000 osób (liczbę studentów zagranicznych studiujących na warszawskich uczelniach wyższych – na około 3 800 tys. osób)¹⁹. Na podstawie danych MEN w latach szkolnych 2010/2011–2013/2014 do polskich przedszkoli, oddziałów przedszkolnych, szkół podstawowych oraz średnich uczęszczało średnio 7,5 tys. dzieci cudzoziemskich²⁰, z kolei w roku szkolnym 2014/2015 w polskich szkołach uczyło się około 10 tys. dzieci cudzoziemskich (w tym ponad 800 dzieci uchodźczych)²¹. Udział uczniów cudzoziemskich w odniesieniu do wszystkich uczniów w naszym (polskim) systemie kształcenia szkolnego nie jest duży, zatem można uznać, że jest to zjawisko marginalne.

Pytania badawcze

Szkoła, w kontekście poruszanej problematyki, stanowi swoiste pogranicze kulturowe²², w którym szczególną uwagę należy skupić na analizie funkcjonowania nauczycieli, uczniów–cudzoziemców i ich rodziców, innych uczniów, a w związku z tym rodzą się następujące pytania: W jakim zakresie istniejące rozwiązania prawne są dostosowane do obecności uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty? Jakiego rodzaju kompetencje są potrzebne w pracy z dzieckiem cudzoziemskim? Przed jakimi zadaniami i problemami stawia nauczyciela obecność ucznia–cudzoziemca w klasie szkolnej? Czy nauczyciele są przygotowani do pracy z nimi? W jakim zakresie (np. kontakt emocjonalny z uczniem, umiejętność ewaluacji ucznia, pomoc uczniowi w nauce)? Czy i w jakiej formie nauczyciele odczuwają potrzebę wsparcia w pracy z takimi uczniami? Co może wspomóc integrację uczniów cudzoziemskich i polskich? Jakie, zdaniem nauczycieli, są możliwości doskonalenia współpracy na linii szkoła – rodzice ucznia cudzoziemskiego? W celu udzielenia odpowiedzi na większość postawionych powyżej pytań w dalszej części artykułu odwołano się do danych zastanych oraz wywołanych. W przypadku tych ostatnich – ich źródłem były badania dotyczące uczniów cudzoziemskich w opiniach nauczycieli, które ze

zobowiązanych do przekazywania danych do bazy danych SIO lub podmiotów uprawnionych do pozyskiwania danych z bazy danych SIO).

¹⁹ Tamże.

²⁰ A. Fihel, *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*, „Biuletyn Migracyjny” 2014, nr 49/październik; por. źródło: <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a> [dostęp: 20.04.2016].

²¹ U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem...*, dz. cyt., s. 137.

²² Pisz J. Nikitorowicz: „Inne rozumienie pogranicza, które wydaje się być przydatne w szeroko rozumianej edukacji to ruch na stykach, na krawędziach, na obrzeżach, gdzie obok siebie funkcjonowały rozdzielne tradycje myślowe. W tym przypadku chodzi o motywowanie do wysiłku, zachęcanie do opuszczenia centrum i uwalnianie z ograniczeń, z jednoprojektowych dogmatycznych sądów” (J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 42).

względów finansowo-organizacyjno-technicznych, przeprowadzono w dwóch publicznych szkołach podstawowych. Dobór szkół był celowy. Jedną z nich to szkoła reprezentująca województwo oraz miejscowość o największej liczbie uczniów–obcokrajowców w Polsce (Warszawa), gdzie kształcą się uczniowie cudzoziemscy (jednak ich liczba nie została doprecyzowana przez władze szkoły: „Kilku? A może więcej? Nie wiem dokładnie”), zatrudniająca około 50 nauczycieli. Drugą szkołą to szkoła wiejska – położona w województwie o najmniejszej liczbie takich uczniów, w południowo-wschodniej części Polski, nieposiadająca w swoich szeregach dzieci cudzoziemskich, zatrudniająca 34 nauczycieli²³. Posłużono się rozbudowanym kwestionariuszem ankiety²⁴ (trzema wersjami dla: dyrektora szkoły, nauczycieli i pedagoga szkolnego) oraz przeprowadzono wywiady swobodne z listą poszukiwanych informacji z dyrektorką szkoły i pedagogiem szkolnym. Uzyskano zwrot 33 prawidłowo wypełnionych narzędzi badawczych, przy czym zdecydowaną większość ze szkoły wiejskiej (25 sztuk); żadna z badanych osób nie posiadała doświadczeń i praktyki w zakresie uczenia dzieci pochodzących z innych krajów²⁵.

Zaznaczę, że badane nauczycielki najczęściej wyrażały opinię głoszącą, że chociaż w chwili obecnej w ich szkole nie ma uczniów cudzoziemskich, to uczniowie tacy pojawiają się z czasem (17 osób, w tym 16 ze szkoły wiejskiej) lub twierdziły, że liczba ta będzie się zwiększać (5 osób ze szkoły warszawskiej). Ankietowane zazwyczaj uzasadniały swoją odpowiedź (18 osób):

„Chociaż w chwili obecnej nie ma w mojej szkole uczniów–cudzoziemców, jednak zakładam, że z czasem tacy uczniowie pojawią się, ponieważ cudzoziemcy przybywają do krajów bezpieczniejszych z obszarów objętych wojną” (K 26, nauczycielka, 38 lat, 13-letni staż pracy, szkoła wiejska); „Ludzie migrują, zmieniają miejsce zamieszkania, uciekają z krajów, gdzie toczą się wojny, mają miejsce zamachy terrorystyczne... Brak poczucia bezpieczeństwa powoduje, że ludzie poszukują schronienia w innych krajach” (K 32, pedagog szkolny, 38 lat, 14-letni staż pracy, szkoła wiejska); „Bo ludzie coraz więcej podróżują, migrują, szukają pracy lub po prostu swojego miejsca; repatrianci wracają do kraju” (K 10, nauczycielka, lat 55, 35-letni staż pracy, szkoła wiejska).

²³ Społeczno-demograficzna charakterystyka badanych (33 osoby): płeć – kobiety (33); wiek – od 26 do 55 lat (średnia – 43,3 lat); stan cywilny – mężatka (24 osoby), panna (5 osób), brak danych (4 osoby), wykształcenie – wyższe magisterskie (33) o zróżnicowanych kierunkach; narodowość – polska (33); miejsce zamieszkania – wieś (26 osób), miasto (Warszawa – 7 osób), miejsce pochodzenia – środowisko wiejskie (22 osoby), środowisko miejskie (11 osób), staż pracy w zawodzie nauczyciela – od 2 do 36 lat (średnia – 19,3 lat).

²⁴ Wykorzystano wzory narzędzi badawczych zastosowanych w badaniach opisanych przez Katarzynę Bleszyńską: K. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

²⁵ Po zamieszczeniu wypowiedzi badanych osób w nawiasie zaznaczano: numer kwestionariusza (np. „K21”), stanowisko pracy, wiek, staż pracy w zawodzie nauczyciela, typ szkoły.

Rzadko pojawiały się opinie przeciwne – liczba uczniów cudzoziemskich nie będzie się zwiększać (4 osoby) lub wyrażające brak zadnia na ten temat (6 osób, w tym dwie ze szkoły warszawskiej; ponadto 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie):

„Mieszkam w małej miejscowości podkarpackiej, która nie jest na tyle atrakcyjna, by przyciągnąć inwestorów, przedsiębiorców z innych krajów wraz z ich rodzinami” (K 28, nauczycielka, 34 lata, 12-letni staż pracy, szkoła wiejska); „Uczniowie pochodzą z małego wiejskiego środowiska. Mieszkańcy naszej miejscowości nie zawierają małżeństw z obcokrajowcami. Nie przyjadą też do nas rodziny uchodźców” (K 33, dyrektorka szkoły wiejskiej, 40 lat, 15-letni staż pracy); „W chwili obecnej nie ma w mojej szkole uczniów–cudzoziemców i trudno mi powiedzieć, czy będą” (K 18, nauczycielka, 54 lata, 34-letni staż pracy, szkoła wiejska).

Dzieci cudzoziemców w polskim systemie oświaty²⁶ – uwarunkowania prawne, system wsparcia

W Polsce nowo przybyli uczniowie cudzoziemscy od razu zostają włączeni do procesu edukacyjnego w klasie (pobierając bezpłatne dodatkowe lekcje języka polskiego, przy czym łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego nie może być niższy niż dwie godziny tygodniowo, a łącznie z zajęciami wyrównawczymi w wymiarze jednej godziny/tydzień z danego przedmiotu – nie wyższy niż pięć godzin tygodniowo na pojedynczego ucznia²⁷). Jest to jeden z dwóch dominujących w UE modeli integracji uczniów cudzoziemskich – model integracyjny. Drugi to model separacyjny, w którym uczniowie ci, zanim rozpoczą-

²⁶ Funkcjonowanie dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole regulują przepisy art. 94a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156, z póź. zm.) oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2016 r. poz. 1453).

²⁷ Tym uczniom, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym, przysługuje prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Poza tym dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia, działająca w Polsce bądź stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości, mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia, por. źródło: <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> [dostęp: 20.12.2016].

na naukę w szkole, uczą się intensywnie języka kraju przyjmującego do poziomu, który pozwoli im na pełne oraz świadome uczestnictwo w zajęciach szkolnych²⁸.

Cudzoziemcy przebywający na terenie naszego kraju mają prawo (oraz obowiązek) do korzystania z nauki oraz opieki oferowanej w różnych typach publicznych przedszkoli oraz szkół do ukończenia 18. roku życia lub do ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej na tych samych zasadach, co uczniowie polscy. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja obcokrajowców pragnących korzystać z nauki w publicznych szkołach dla dorosłych, publicznych szkołach policealnych, publicznych szkołach artystycznych, publicznych placówkach i publicznych kolegiach pracowników służb społecznych oraz z kształcenia ustawicznego w formie kwalifikacyjnych kursów zawodowych – przepisy dokładnie określają, kiedy pobieranie nauki w wymienionych instytucjach jest odpłatne, a kiedy odbywa się na tych samych warunkach, które odnoszą się do obywateli polskich. I tak w tym ostatnim przypadku mogą to być przykładowo: osoby posiadające ważną Kartę Polaka, osoby, którym nadano status uchodźcy oraz ich rodziny czy stypendyści otrzymujący stypendia Ministra Edukacji Narodowej, organu prowadzącego szkołę lub dyrektora szkoły²⁹.

Wiek ucznia, opinia rodzica albo ucznia pełnoletniego – to kryteria, na podstawie których dyrektor szkoły publicznej może zakwalifikować ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr, jeżeli przedstawione dokumenty nie są wystarczające do podjęcia takiej decyzji.

W celu wspomaganie efektywności kształcenia osób, które uczyły się w szkołach funkcjonujących w zagranicznych systemach oświaty, organy prowadzące szkoły publiczne mogą utworzyć oddziały przygotowawcze dla osób przybywających z zagranicy.

Można wskazać przykłady działań służących celowi, jakim jest doskonałe nie pracy z uczniem cudzoziemskim. I tak – na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej (choć nie tylko) zamieszczono odsyłacze np. do materiałów dla nauczycieli prowadzących dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego czy poradników, rekomendacji, przewodników dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców zawierające informacje odnoszące się do przyjmowania oraz nauki uczniów cudzoziemskich³⁰. Parę lat temu powstał pierwszy w historii dydaktyki języka polskiego jako drugiego materiał programowy dla polskich szkół³¹. Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) oferuje szkolenia dla nauczycieli poszukujących ciekawych rozwiązań

²⁸ Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Warszawa 2012, s. 4; por. źródło: https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/cudzoziemcy/cudzoziemcy_w_warszawie.pdf [dostęp: 20.03.2016].

²⁹ Tamże.

³⁰ MEN, *Informacja o kształceniu cudzoziemców w polskim systemie oświaty*, por. źródło: <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> [dostęp: 20.12.2016].

³¹ A. Bernacka-Langier in., *Ku wielokulturowej szkole...*, dz. cyt.

w pracy z dzieckiem z doświadczeniem migracyjnym³², Stowarzyszenie „Dla Ziemi” i Centrum Wolontariatu wspomagało szkoły wielokulturowe w zakresie integracji uczniów migranckich i polskich³³. Realizowano bądź realizuje się różne projekty oraz zadania np. projekt „Uchodźcy i polska szkoła” czy „Imigranci w polskiej szkole” (Stowarzyszenie Vox Humana). Celem (obok wyżej wspomnianego) tego ostatniego przedsięwzięcia było podniesienie poziomu wiedzy w naszym społeczeństwie o kulturze i obyczajach największych społeczności imigranckich w Polsce (Wietnamczyków, muzułmanów)³⁴. W ramach kolejnego projektu „Integracja dzieci uchodźców oraz dzieci objętych międzynarodową ochroną prawną w polskich szkołach” (Centrum Stosunków Międzynarodowych) powstała publikacja – katalog dobrych praktyk, które stosuje się w szkołach oraz w europejskich centrach edukacyjnych o bogatych doświadczeniach związanych z dzieckiem uchodźczym, objętym międzynarodową ochroną prawną³⁵.

Szkoły od wielu lat kształcące uczniów odmiennych kulturowo wypracowują własne (bądź z pomocą np. organizacji pozarządowych) metody ich integrowania z nowym środowiskiem. Na przykład: przydzielanie każdemu nowo przybyłemu uczniowi „aniołka” (chętnego ucznia/uczennicę ze społeczeństwa przyjmującego, który pełni funkcję opiekuna obcokrajowca); uczestnictwo tych uczniów i ich rodzin w festynach szkolnych o zasięgu gminnym z okazji dnia patrona i dnia uchodźcy, w czasie których prezentują swoją kulturę; organizowanie zebrania dla rodziców polskich pierwszoklasistów w celu wyjaśnienia powodów obecności uczniów cudzoziemskich w szkole czy wskazania przeszkód, z jakimi się zmagają; organizowanie spotkań integracyjnych dla rodziców polskich i cudzoziemskich oraz grona nauczycielskiego; utworzenie świetlicy tylko dla uczniów cudzoziemskich lub świetlicy integracyjnej otwartej na specyficzne potrzeby tych uczniów; kwalifikowanie do jednej klasy rodzeństwa z małą różnicą wieku, po to, by mogło się nawzajem wspierać czy organizowanie kursów nauczania języka polskiego jako obcego dla wszystkich nauczycieli i nauczycielek pracujących w danej szkole³⁶.

W pobieżnym przeglądzie przedsięwzięć, których adresatami są cudzoziemcy, zwraca uwagę aktywność warszawskiego samorządu i organizacji pozarząd-

³² Por. źródło: <https://www.wcies.edu.pl/punkt-kontaktowy-oraz-zespol-ds-nauczania-dzieci-cudzoziemskich> [dostęp: 20.10.2016].

³³ A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*, Warszawa 2014, s. 3–4; por. źródło: <http://politykimigracyjne.pl/images/publikacje/Elastyczne%20wprowadzanie%20dzieci%20cudzoziemskich.pdf> [dostęp: 30.03.2016].

³⁴ Por. źródło: <http://www.voxhumana.pl/?projekt-imigranci-w-polskiej-szkole,52> [dostęp: 15.04.2016].

³⁵ K. Gmaj, K. Iglicka, B. Walczak, *Dzieci uchodźcze...*, dz. cyt. Warto zwrócić uwagę także na kolejną publikację w tym obszarze: Eurydice, *Integracja dzieci–imigrantów w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009; por. źródło: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/101PL.pdf [dostęp: 20.04.2016].

³⁶ Por.: A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*, dz. cyt., s. 5–12.

dowych (nie bez przyczyny – teren ich działalności to miejsce skupienia największej liczby cudzoziemców w naszym kraju). Ten rodzaj działań obserwuje się i w innych polskich miastach, które stanowią miejsce zamieszkania większej liczby imigrantów, np. w maju 2015 roku powstał w Gdańsku, pierwszy w Polsce, międzysektorowy i interdyscyplinarny zespół do spraw wypracowania modelu integracji imigrantów i imigrantek (tzw. Model Integracji Imigrantów), gdzie – obok takich obszarów, jak: zdrowie, mieszkalnictwo, pomoc społeczna, zatrudnienie, kultura, społeczności lokalne, przemoc i dyskryminacja – troską objęto także obszar edukacji³⁷.

Obecność dziecka pochodzącego z innego kraju w polskim systemie oświaty, już od końca lat 90. ubiegłego wieku oraz doświadczenia z tego okresu, ukazały, że system ten nie jest na nią przygotowany³⁸; obecność ta była i wciąż jest (pomimo podejmowanych, a wyżej wspomnianych przykładowych działań) źródłem konkretnych wyzwań dla naszego systemu oświaty, wymaga doskonalenia rozwiązań prawnych dotyczących edukacji cudzoziemców.

Obecność dzieci cudzoziemskich w klasie szkolnej – problemy i wyzwania

Lista problemów i trudności w edukacji uczniów cudzoziemskich nie jest krótka³⁹. Nie jest prostym zadaniem ani zamknięcie tej listy, ani ocena tego, które z nich są najważniejsze, a które mniej ważne. Proces kształcenia w szkole, w klasie, w której są tacy uczniowie, ich sukces edukacyjny, ich adaptacja oraz integracja z uczniami polskimi, jak i możliwości udzielania im indywidualnego wsparcia są uwarunkowane wieloma, wzajemnie powiązаныmi, czynnikami.

³⁷ Zespół ds. Modelu Integracji Imigrantów w Gdańsku, *Model integracji imigrantów*, Urząd Miejski w Gdańsku, Gdańsk 2016.

³⁸ Por.: E. Pogorzała, *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, [w:] P. Kaczmarczyk, M. Lesińska (red.), *Krajobrazy migracyjne Polski*, Ośrodek Badań nad Migracjami UW, Warszawa 2011; A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*, dz. cyt., s. 16.

³⁹ Listę problemów i wyzwań pojawiających się w pracy z uczniem cudzoziemskim opracowano, obok wyników badań własnych, także na podstawie następującej literatury: A. Bernacka-Langier i in., *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010, s. 12, por. źródło: http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf [dostęp: 15.03.2016]; Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, *Edukacja dzieci...*, dz. cyt., s. 5–6; RPO, *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO*, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka” nr 12, Biuro RPO, Warszawa 2013, por. źródło: https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/RAPORT-RZECZNIKA-PRAW-OBYWATELSKICH-Realizacja-prawa-maloletnich-cudzoziemcow-do-edukacji%20.png_.pdf [dostęp: 21.03.2016], s. 47–56; A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*, dz. cyt. (całość pracy); U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem...*, dz. cyt., s. 129 i nast.; Zespół ds. Modelu Integracji Imigrantów w Gdańsku, *Model...*, dz. cyt., s. 24–25; E. Januszewska, *Uczeń cudzoziemski...*, dz. cyt., s. 26–29.

Wśród nich bardzo często wymienia się barierę językową, „szumy semantyczne związane z użyciem niezrozumiałych dla odbiorców słów”⁴⁰. Po pierwsze, kryje się tutaj problem nieznamomości języka polskiego przez uczniów cudzoziemskich (lub innego języka, który umożliwiałby komunikację z nauczycielami i z innymi uczniami; kwestia ta odnosi się także do rodziców obcokrajowców) oraz zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na nauczanie ich języka polskiego. W badaniach własnych zagadnienie bariery językowej było wspomniane przez nauczycielki kilkakrotnie – zarówno w odniesieniu do pytania: o specyficzne problemy ucznia cudzoziemskiego, które różnią go od ucznia polskiego; o jego specyficzne potrzeby; o problemy, które stają przed nauczycielem w klasie wielokulturowej czy o negatywne aspekty obecności ucznia cudzoziemskiego w klasie szkolnej (analiza odpowiedzi na te pytania została zamieszczona w dalszej części niniejszego opracowania). Po drugie, jako niewystraszające ocenia się rozwiązania prawne dotyczące nauczania języka polskiego uczniów cudzoziemskich, m.in.:

„Nie dostrzega się potrzeby zatrudnienia specjalistów glottodydaktyków, którzy swoje wysiłki będą koncentrować na rozwijaniu kompetencji językowych ucznia w celu jak najszybszego ułatwienia mu codziennej nauki i komunikacji z rówieśnikami”⁴¹.

Wskazuje się, że nauczyciele uczący uczniów cudzoziemskich języka polskiego rzadko dysponują dodatkową kwalifikacją do nauczania tego języka jako obcego. Podkreśla się, że nieznamomość języka, nierozumienie tego, co się dzieje na lekcjach wpływa na uczniów cudzoziemskich nie tylko demotywująco, zakłóca proces uczenia się innych uczniów, rodzi nudę, ale prowadzi do opuszczania przez nich zajęć (zaznaczę, że niska frekwencja oraz częste zmiany pobytu, wyjazdy i powroty – duża rotacja tych uczniów są także wymieniane wśród problemów dotyczących szkoły kształcącej obcokrajowców i oceniane jako demotywujące nauczycieli) a nawet porzucania szkoły czy jest przyczyną niewłaściwego zachowania na lekcjach. Prowadzi do niskich wyników w nauce, które wpływają na wyniki całej szkoły (np. bardzo słabe oceny szkoły w sytuacji ewaluacji całkowitej i oceny obszaru efektów kształcenia przeprowadzanej przez kuratorium). Doświadczenia szkół kształcących uczniów cudzoziemskich pokazują, że duże znaczenie ma wiek dziecka – młodsze dzieci, w porównaniu do

⁴⁰ M. Podkowińska, *Komunikowanie w życiu człowieka*, Krośnińska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2010, s. 70.

⁴¹ A. Szybura, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 114, por. źródło: <http://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow> [dostęp: 20.09.2016]; Por. także: A. Szybura, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2, s. 99; por. źródło: http://jows.pl/sites/default/files/jows-2-2016_a-szybura.pdf [dostęp: 20.09.2016].

starszych wiekiem, szybciej przyswajają język i mają mniejsze zaległości do nadrobienia. Warto w tym miejscu przywołać słowa dzieci cudzoziemskich, które powiedziały, że „[...] gdyby miały dostęp do książek np. rosyjskojęzycznych (lub innych – w języku, w którym dotąd się uczyły) i możliwość zaprezentowania w nim swojej wiedzy – ich postępy i wyniki w nauce byłyby większe”⁴².

Ważne jest zatem posiadanie, a także rozwój kompetencji nauczycieli w zakreślonym powyżej obszarze, przy czym w badaniach własnych nauczycielki wymieniały również inne, niezbędne w pracy z uczniem cudzoziemskim, umiejętności (trzy osoby nie potrafiły odpowiedzieć na to pytanie, pozostałe 30 osób udzieliło odpowiedzi): znajomość kultury kraju pochodzenia dziecka (15 wskazań), znajomość języka obcego (8 wskazań), znajomość metod pracy z uczniami cudzoziemskimi, cierpliwość i poświęcanie większej ilości czasu dziecku, umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, tolerancja dla odmienności, empatia, kompetencje pedagogiczne, kompetencje psychologiczne (po 4 wskazania), wrażliwość, życzliwość, wycucie (po 3 wskazania), szacunek dla kultury dziecka, rozbudowane umiejętności komunikacyjne, chęć doskonalenia się, czujność, takt, umiejętność stawiania czoła problemom i ich rozwiązywania (po 2 wskazania), kompetencje społeczne (1 wskazanie). Oto przykłady pisemnych wypowiedzi na ten temat:

„Znajomość języka, który służy do międzynarodowej komunikacji – języka angielskiego. Znajomość kultury i mentalności ludzi, którzy przybyli z innego kraju” (K 28, nauczycielka, 34 lata, 12-letni staż pracy, szkoła wiejska); „Myślę, że niepotrzebne są tu jakieś specjalne kompetencje. Trzeba dziecku poświęcić dużo czasu i indywidualnie z nim pracować” (K 22, nauczycielka, 52 lata, 28-letni staż pracy, szkoła wiejska); „Dostosowanie treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich realiów oraz podjęcie działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo” (K 18, nauczycielka, 54 lata, 34-letni staż pracy, szkoła wiejska).

O ile znajomość tradycji i kultury ucznia cudzoziemskiego została uznana przez badane nauczycielki za najistotniejszą kompetencję, o tyle w praktyce mamy do czynienia z niedostatecznym przygotowaniem i nauczycieli, i pracowników administracyjnych do nowej sytuacji, jaką jest pojawienie się ucznia cudzoziemskiego w szkole, przy czym chodzi tutaj także „o zarządzanie różnorodnością, podstawową wiedzę nt. statusu prawnego uczniów, pracę z dzieckiem z Zespołem Stresu Pourazowego”⁴³ (PTSD – *posttraumatic stress disorder*). Za istotne uważa się rozwijanie kompetencji przez nauczyciela także w takich obszarach, jak: podstawowa wiedza dotycząca psychologicznej sytuacji dziecka

⁴² A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*, dz. cyt., s. 9.

⁴³ Tamże, s. 4. Por. także: T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006, s. 96.

migrującego i jego rodziny, w tym konsekwencji uchodźstwa i migracji czy stosowanie adekwatnych kulturowo narzędzi wsparcia i motywowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym.

Za dotychczas nierozwiązany uznaje się problem oceny uczniów cudzoziemskich: czy oceniać ich według obiektywnych kryteriów (tak jak innych uczniów), tym samym skazując ich na porażkę i brak motywacji? Aby uniknąć tych konsekwencji, nauczyciele często pomijają kryteria oceniania stosowane w szkołach, nie biorą pod uwagę poprawności językowej w ocenie prac domowych i sprawdzianów tych uczniów, skupiają się na ocenie zaangażowania ucznia oraz jego postępkach, wystawiając ocenę nieostateczną głównie w sytuacji rażących zaniedbań obowiązków szkolnych przez ucznia i niskiej frekwencji. Sygnalizuje się, że nie ma możliwości nanoszenia informacji o trudnościach dziecka, których źródłem są mniejsze kompetencje językowe na arkuszach (podpisanych jedynie kodem ucznia) w czasie egzaminów zewnętrznych (sprawdzian po ukończeniu szóstej klasy szkoły podstawowej i egzamin na koniec gimnazjum). W badaniach własnych problem oceniania obcokrajowców nie został poruszony przez ankietowane ani razu.

Przyjrzyjmy się zatem innym specyficznym problemom ucznia–cudzoziemca różniącym go od ucznia polskiego, a także: specyficznym potrzebom ucznia cudzoziemskiego, problemom i zadaniom stojącym przed uczącym go nauczycielem oraz pozytywnym i negatywnym aspektem obecności ucznia cudzoziemskiego w klasie szkolnej, które zostały ujawnione w badaniach własnych. O ile w odniesieniu do pierwszej kwestii ankietowane nauczycielki sporadycznie podkreślały, że „Ich [uczniów–obcokrajowców – przyp. M.H.H.] sytuacja zależy od tego, z jakiego kraju przyjeżdżają” (K 15, nauczycielka, lat 48, 26-letni staż pracy, szkoła wiejska), o tyle najczęściej wymieniały (przy czym 10 nauczycielek nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie, 23 udzieliło odpowiedzi): barierę językową (rodzącą trudności np. w komunikowaniu się, stosowaniu zasad ortografii, czytaniu ze zrozumieniem – 23 wskazania), odmienność kulturową (10 wskazań), trudności adaptacyjne (10 wskazań) oraz znacznie rzadziej: tęsknotę za dawną szkołą, nauczycielem, przyjaciółmi (2 wskazania), otwarte mówienie o tym skąd pochodzą, kim są, zdobycie pozycji w grupie rówieśniczej, brak motywacji do nauki, różne postawy wobec obowiązujących w Polsce zasad, problemy wynikające z przyczyn migracji: wojna, bieda, prześladowania etniczne itd., niski status materialny rodziny ucznia, brak pewności w relacjach społecznych, poczucie osamotnienia/odizolowania, nauka religii w szkole (po 1 wskazaniu).

Za specyficzne potrzeby ucznia cudzoziemskiego (przy czym odpowiedzi udzieliło 26 osób, pozostałe nie potrafiły odpowiedzieć na zadane pytanie) badane uznały: przede wszystkim potrzebę pokonania bariery językowej (10 wskazań), poznania polskich tradycji i zwyczajów oraz akceptacji (po 8 wskazań), rzadziej: wsparcia w aklimatyzacji – w tym pomocy psychologicznej (3 wskazania), poczucia bezpieczeństwa, stworzenia równych szans w szkole, szkolenia

nauczycieli w kierunku polepszenia pracy w klasie wielokulturowej, dostosowania podstawy programowej do posiadanych umiejętności i poziomu wiedzy (po 2 wskazania) oraz: uważnego słuchania, cierpliwości ze strony nauczyciela, precyzji w opisie zadań/poleceń w czasie lekcji, wydłużenia czasu nauki, szacunku, zainteresowania swoimi problemami, integracji, asymilacji (po 1 wskazaniu). Na tle wszystkich wypowiedzi wyróżnia się następująca:

„Uczniowie cudzoziemscy mają takie same potrzeby jak uczniowie polscy – chcą być akceptowani takimi jakimi są” (K 30, 43 lata, nauczycielka, 19-letni staż pracy, szkoła wiejska).

Z kolei wśród problemów, które stoją przed nauczycielem w sytuacji nauczania w klasie, w której są obcokrajowcy (dostrzegło je 16 osób, 17 – nie potrafiło udzielić odpowiedzi) wymieniano: barierę językową (12 wskazań), uprzedzenia innych pracowników i polskich uczniów wobec odmienności (4 wskazania), zrozumienie innej kultury, walkę z agresją uczniów polskich wobec uczniów cudzoziemskich (po 3 wskazania), stworzenie odpowiedniego programu nauczania uwzględniającego problematykę wielokulturowości, różnice religijne, powołanie grup wsparcia dla cudzoziemców, trudności w dostosowaniu szkoły do ich obecności (po 2 wskazania), zainteresowanie ich nauką, niski status materialny ich rodzin, brak czasu dla nich w czasie lekcji na tłumaczenie poleceń, zadań czy włączenie rodziców uczniów cudzoziemskich w życie szkoły (po 1 wskazaniu).

Jako zadania pojawiające się przed nauczycielem w klasie wielokulturowej (20 osób wypowiedziało się na ten temat, 13 – nie wiedziało, jakie to mogą być zadania) wskazano: integrowanie wszystkich uczniów (20 wskazań), udzielanie pomocy uczniom cudzoziemskim i ich rodzinom, organizację dodatkowych zajęć z języka polskiego (4 wskazania), indywidualizację pracy z uczniem cudzoziemskim, dbanie o jego bezpieczeństwo, umożliwienie mu wyrównania braków edukacyjnych wynikających z różnic programowych (3 wskazania), poszanowanie ludzkiej odmienności (2 wskazania), organizację pomocy koleżeńskiej dla cudzoziemców, poświęcenie im więcej uwagi (po 1 wskazaniu) czy ujęto je następująco: „Nauka tolerancji, łączenie a nie dzielenie, czyli szukanie cech wspólnych” (K 22, nauczycielka, 52 lata, 28-letni staż pracy, szkoła wiejska).

Wśród negatywnych aspektów obecności uczniów cudzoziemskich w klasie szkolnej (22 osoby udzieliły odpowiedzi na zadane pytanie, 11 – nie potrafiło) pojawiły się: problemy komunikacyjne z tymi uczniami i ich rodzicami/bariera językowa (10 wskazań), konflikty na tle różnic kulturowych (7 wskazań), negatywny wpływ na efekty pracy dydaktycznej (np. dlatego, że uczeń jest przygotowany do innego trybu nauki), brak akceptacji w grupie rówieśników (po 3 wskazania), tendencja do izolowania ucznia-cudzoziemca od klasy, utrata przez niego poczucia bezpieczeństwa, uruchomienie stereotypowego myślenia wśród uczniów polskich, przeszkody organizacyjno-prawne, poczucie niższości u ucznia pocho-

dzącego np. z kraju o niższym poziomie rozwoju gospodarczego (po 1 wskazaniu). Oto przykład jednej w wielu pisemnych wypowiedzi na ten temat:

„Uczniowie polscy mogą dokuczać, wyśmiewać, nie akceptować ucznia cudzoziemca” (K 15, nauczycielka, lat 48, 26-letni staż pracy, szkoła wiejska). Ostatecznie jednak wśród badanych dominuje pozytywne postrzeganie obecności dziecka cudzoziemskiego w klasie szkolnej (co dotyczy 31 nauczycielek, 2 nie odpowiedziały na zadane pytanie), która ich zdaniem wiąże się z: poznaniem nowej kultury (24 wskazania), uczeniem się tolerancji wobec odmienności (19 wskazań), uczeniem się szacunku wobec innych (9 wskazań), uczeniem się otwartości na inne kultury (6 wskazań), integracją, wzbogacaniem środowiska klasy (po 4 wskazania), uczeniem się wspólnego życia (2 wskazania) oraz okazją do poznania i porównania różnych sposobów komunikacji (1 wskazanie). Jak napisała jedna z badanych osób: „Przyzwyczajamy dzieci do tego, że ludzie mogą mieć różny kolor skóry, mogą być innego wyzwania, mieć różne zwyczaje” (K 33, dyrektor, 40 lat, 15-letni staż pracy, szkoła wiejska).

Ponadto ankietowane nauczycielki wypowiedziały się na temat tego, co może wspomóc integrację uczniów polskich i cudzoziemskich (6 osób nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie, 27 – tak) i jest to: organizowanie wydarzeń dla wszystkich dzieci i ich rodziców (14 wskazań, np. akcji „Dzień Meksykański”, wspólnych zabaw, spacerów, wycieczek, imprez klasowych), organizowanie zabaw edukacyjnych uczących tolerancji (11 wskazań), organizowanie specjalnych zajęć dla uczniów polskich (7 wskazań, np. o powodach przybycia cudzoziemców do Polski), podjęcie próby zrozumienia ucznia poprzez poznanie jego kultury, religii, a nawet naukę jego języka, uczestnictwo w specjalnych szkoleniach dla nauczycieli (po 4 wskazania), praca nad kształtowaniem właściwych postaw klasy wobec ucznia–cudzoziemca, także postaw innych nauczycieli (po 2 wskazania), rozwijanie tych pasji, celów, które są wspólne dla uczniów polskich i cudzoziemskich, obserwacja i wnikliwa analiza stosunków panujących między uczniami polskimi a cudzoziemskimi, uczenie języka polskiego ucznia cudzoziemca czy organizowanie dla niego dodatkowych zajęć (po 1 wskazaniu). Jednocześnie większość z nich zdawała sobie sprawę z istniejących, w procesie owej integracji, barier (przy czym 12 osób nie potrafiło ich wymienić, 21 – tak): w tym przede wszystkim bariery językowej (13 odpowiedzi), a także uprzedzeń i stereotypów (11 odpowiedzi, np. posądzanie o terroryzm), ponadto wymieniało: odmienność kulturową, wyznawaną religię (7 odpowiedzi), wiek dziecka, jego wygląd zewnętrzny, niewiedzę nauczyciela, rasizm (po 2 wskazania), zbyt liczne klasy, zbyt silne zżycie się klasy, dystansowanie się rodziny cudzoziemca (po 1 wskazaniu) czy „U uczniów starszych napięcia związane z okresem dorastania i tworzenia struktur tożsamościowych” (K 18, 54 lata, 34-letni staż pracy, szkoła wiejska).

O ile wszystkie dotychczas wspomniane odpowiedzi badanych nauczycielek wpisują się, bezpośrednio lub pośrednio, na listę czynników i uwarunkowań determinujących sytuację ucznia z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, uchodźstwem, ze zmianą środowiska edukacyjnego w polskiej szkole, o tyle ani jej nie zamykają, ani tym bardziej nie stanowią wyczerpującego źródła wiedzy o niuansach pracy z uczniem cudzoziemskim (np. kwestia diety, umieszczania symboli religijnych w przestrzeni szkolnej; niechęć do udziału w zajęciach wychowania fizycznego niektórych uczniów uwarunkowana kulturowo, częsty brak dokumentów poświadczających naukę w kraju pochodzenia czy ukończony etap edukacji przez ucznia), jej organizacji, problemach, które się w niej pojawiają i sposobach ich rozwiązywania (np. co zrobić w sytuacji, gdy uczeń nie odrabia lekcji, nie ma motywacji do nauki?). Na wspomnianej liście widnieją m.in. międzykulturowe otwarcie lub zamknięcie środowiska lokalnego (w tym szkoły); uwarunkowania psychologiczne i rozwojowe (np. trauma, różnice indywidualne – temperament i osobowość ucznia), proces adaptacji kulturowej (np. szok kulturowy, zaburzenia rozwojowe, językowe, stosunek społeczeństwa większościowego do mniejszości), warunki, w jakich uczeń dotarł do Polski oraz tzw. „pierwsze wrażenie”; przyczyny i okoliczności migracji, uchodźstwa, sytuacja społeczno-polityczna kraju pochodzenia; status prawny dziecka i rodziców; wcześniejsze doświadczenia przedszkole i szkoły w kraju pochodzenia bądź brak tego typu doświadczeń; postmigracyjny status społeczno-ekonomiczny, struktura rodzinna, rodzaj socjalizacji lingwistycznej, kompetencje nauczycieli i umiejętności pracy z klasą wielokulturową; kompetencje społeczne i kulturowe rówieśników; różnice kulturowe czy różnice między systemami edukacji w Polsce i kraju pochodzenia ucznia⁴⁴. Problemem są nie tylko różnice programowe między szkołą polską a szkołą pochodzenia ucznia, lecz także luka edukacyjna:

„[...] jeśli mówimy np. o dzieciach–uchodźcach z kraju dotkniętego konfliktem zbrojnym, ogromne braki w dotychczasowej edukacji. [...] są to często nawet kilkuletnie przerwy związane ze zniszczeniem szkół, migrowaniem ludności cywilnej, brakiem możliwości dojechania do miasta itd.”⁴⁵,

a ponadto „Nie ma dwóch uczniów–uchodźców w takiej samej sytuacji. Każde dziecko jest inne i ma za sobą inny bagaż doświadczeń”⁴⁶. Praktyka szkół wielokulturowych pokazuje, że dobrym rozwiązaniem jest obecność osoby znającej język kraju pochodzenia ucznia, zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela lub asystenta międzykulturowego, ale wówczas, gdy angażuje ją szkoła, a nie organizacje pozarządowe dysponujące środkami na zatrudnienie takiej osoby

⁴⁴ Por. np.: U. Markowska-Manista, *Praca z uczniem...*, dz. cyt., s. 130–131.

⁴⁵ A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*, dz. cyt., s. 10.

⁴⁶ A. Bernacka-Langier i in., *Inny w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 30.

jedynie do momentu ukończenia danego projektu. Wskazuje się, że lepszej integracji oraz optymalizacji procesu nauki sprzyja odpowiednie rozmieszczenie dzieci w klasach, tzn. takie, aby w jednej nie było ich za dużo (np. mniej niż troje). Budzącą niepokój (i osobną) kwestią jest realizacja prawa do nauki przez małoletnich przebywających w ośrodkach strzeżonych dla cudzoziemców⁴⁷ itd.

Nie jest zaskoczeniem, że samocena badanych nauczycielek dotycząca odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami–cudzoziemcami nie rysuje się optymistycznie⁴⁸: najczęściej czują się słabo przygotowane do tego typu pracy (14 osób) lub wcale (13 osób), rzadko deklarują, że mają pewne przygotowanie, lecz wymaga ono uzupełnienia (3 osoby) lub czują się bardzo dobrze przygotowane (3 osoby). W konsekwencji na pytanie o to, gdzie i w jaki sposób rozwijały te kompetencje odpowiedziało jedynie kilka (5) osób i były one następujące: zajęcia w czasie studiów na temat uczniów cudzoziemskich/dwujęzycznych/reemigrantów (3 wskazania), kursy/szkolenia na temat pracy z uczniem–obcokrajowcem, znajomość języka obcego (po 2 wskazania), 28-letnia praktyka zdobyta w nauczaniu uczniów polskich, posiadana empatia (po 1 wskazaniu). Zwraca uwagę fakt, że ankietowane bez względu na to czy w ich szkole uczą się uczniowie cudzoziemscy, czy nie, deklarują zainteresowane wszystkimi formami wsparcia w pracy z nimi, a w tym: spotkaniami z innymi nauczycielami mającymi takich uczniów (29 wskazań), udziałem w kursach i szkoleniach stacjonarnych (28 wskazań, w niestacjonarnych – 20 osób), konsultacjami z różnymi specjalistami (25 wskazań), współpracą z doradcą nauczyciela, współpracą z psychologiem (po 23 wskazania), dostępem do przewodników metodycznych (22 wskazania). Ilustruje tę tendencję następująca wypowiedź: „Praca z uczniem–cudzoziemcem wymaga od nauczyciela dodatkowych umiejętności, stąd potrzeba różnego rodzaju szkoleń, warsztatów, konferencji...”⁴⁹ (K 9, nauczycielka, lat 46, 20-letni staż pracy, szkoła wiejska). Tylko jedna osoba wyraziła inną opinię: „Obecnie nie mam potrzeby szkolić się w tym kierunku, gdyż szkoła nie posiada takich uczniów” (K 30, 43 lata, nauczycielka, 19-letni staż pracy, szkoła wiejska). Z kolei dyrektorka placówki, w której cytowana nauczycielka jest zatrudniona nie tylko okazała duże zainteresowanie problematyką obecności ucznia cudzoziemskiego w polskim systemie oświaty i jej pogłębianiem, ale także,

⁴⁷ Por.: RPO, *Realizacja prawa...*, dz. cyt., s. 55–56.

⁴⁸ Na potrzebę wsparcia nauczycieli w pracy z uczniem cudzoziemskim i ich niedostateczne przygotowanie merytoryczno-dydaktyczno-wychowawcze wskazują także wyniki innych badań: por. K. Błężyńska, *Dzieci obcokrajowców...*, dz. cyt.; E. Januszewska, *Uczeń cudzoziemski...*, dz. cyt., s. 23–24.

⁴⁹ Z drugiej strony jako doraźne ocenia się szkolenia dla kadry pedagogicznej i administracji przygotowane przez organizacje pozarządowe i wysuwa się postulat, aby we współpracy z MNiSW „[...] wypracować w miarę spójny i jednorodny moduł realizowany w ramach studiów pedagogicznych na uczelniach w Polsce. Jest to rozwiązanie długofalowe, jednak prawdopodobnie mające większe przełożenie na jakość pracy nauczycieli w Polsce w perspektywie kilkudziesięciu lat niż tylko doraźne szkolenia i pojedyncze kursy w szkołach wyższych w tym momencie” (A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*, dz. cyt., s. 5–6).

w odniesieniu do szkół mających w swoich szeregach uczniów cudzoziemskich, dostrzegła ogromną potrzebę: rozwijania programów doskonalenia nauczycieli i pedagogów szkolnych, form współpracy z uczniami–cudzoziemcami w poradniach pedagogiczno-psychologicznych, a także funkcjonowania instytucji doradcy, opracowania poradników i przewodników metodycznych oraz doskonalenia uregulowań prawnych dotyczących sytuacji uczniów–cudzoziemców.

Zakończenie

Migracje były, są i będą naturalnym elementem zachowania człowieka. O ile niepewność może budzić przyjęcie tezy głoszącej, że różnorodność w Polsce, w polskiej szkole jest powszechna, o tyle nie da się zaprzeczyć jej obecności, choć jednocześnie jest to zjawisko dosyć nowe.

Uczeń cudzoziemski to uczeń raczej „rozpoznawany” niż „rozpoznany”. Polskie szkoły zazwyczaj nie mają doświadczenia w zakresie pracy z uczniem cudzoziemskim – skala wielokulturowości naszych instytucji oświatowych nie jest duża. Nawet jeżeli je posiadają, pomoc dzieciom–uczniom cudzoziemskim nadal wymaga reorganizacji i doskonalenia (pomimo podejmowanych w tym kierunku działań), tym samym prowadzenie systematycznych badań dotyczących tego zagadnienia jest bezdyskusyjne.

Uczniowie cudzoziemscy to uczniowie mający specjalne potrzeby edukacyjne. Są grupą zróżnicowaną, np. pod względem statusu prawnego, kultury pochodzenia, poziomu znajomości języka polskiego, sytuacji rodzinnej; to uczniowie mający liczne i zróżnicowane: potrzeby, problemy, stawiający nauczyciela w obliczu specyficznych zadań. Ich (realna bądź potencjalna) obecność w klasie szkolnej ma nie tylko i pozytywne i negatywne aspekty, ale stwarza potrzebę wsparcia ze strony różnych aktorów społecznych w pokonywaniu istniejących barier w integracji uczniów polskich i cudzoziemskich, a także ogromną potrzebę nabywania oraz doskonalenia metodyki pracy nauczyciela z uczniem imigrantem, i to nawet w sytuacji, w której (na co wskazują wyniki badań własnych) nauczyciel do chwili obecnej nie uczył w klasie wielokulturowej. Doskonalenia wymaga system prawny dotyczący edukacji cudzoziemców.

Nauczyciel wzbogacając własny warsztat pracy, wiedzę o: problemach, doświadczeniach dziecka pochodzącego z odmiennej kultury, a także o różnych kulturach, nabywając kompetencji z języka obcego – wzbogaca w tym zakresie także osoby ze swojego środowiska, w tym uczniów cudzoziemskich i polskich oraz ich rodziny. Tym samym rodzi się szansa na poznanie oraz zrozumienie samego siebie oraz tych, którzy nie tylko dosyć często są przedstawiani jako „obcy”, „inni”, ale których obecność w naszym otoczeniu (bądź jej możliwość) nierzadko budzi strach, stanowi źródło myślenia w kategoriach (bardziej bądź mniej zdefiniowanych) „kłopotów” czy „zagrożeń”. Pamiętać bowiem należy, że

jakość relacji, budowanie więzi międzyludzkich, a także „skuteczność procesów komunikacji zależna jest w dużej mierze od znajomości rozmówcy – jego rytuałów i zasad komunikacyjnych”⁵⁰. Powstają: możliwości uczenia się tolerancji i akceptacji w stosunku do osób pochodzących z innych kręgów kulturowych; warunki ku lepszemu pojmowaniu świata, w którym żyjemy i tego, że różnimy się między sobą; grunt do spotkań i dialogu międzykulturowego oraz budowania samowiedzy, obiektywności – słowem, czerpania jak największych korzyści z różnorodności. Wszak wszyscy jesteście ludźmi...⁵¹.

Bibliografia

- Bernacka-Langier A. i in., *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa 2010, por. źródło: http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/strona/4316/attachments/inny_w_polskiej_szkole.pdf [dostęp: 15.03.2016].
- Bernacka-Langier A. i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń Warszawa 2010, por. źródło: <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf> [dostęp: 20.03.2016].
- Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, *Edukacja dzieci cudzoziemskich w warszawskich szkołach*, Warszawa 2012, por. źródło: https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/cudzoziemcy/cudzoziemcy_w_warszawie.pdf [dostęp: 20.03.2016].
- Błęszyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Brown I.C., *Człowiek i kultura*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016, por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_024_16.PDF [dostęp: 30.09.2016].
- CBOS, *Stosunek do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016, por. źródło: http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_169_16.PDF, [dostęp: 30.12.2016].
- CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016, por. źródło: http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_169_16.PDF [dostęp: 20.01.2017].
- CBOS, *Praca obcokrajowców w Polsce*, Warszawa 2016, por. źródło: http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_177_16.PDF [dostęp: 15.01.2017].
- CBOS, *Przybysze z bliska i daleka, czyli o imigrantach w Polsce*, Warszawa 2015, por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_093_15.PDF [dostęp: 30.04.2016].
- CBOS, *Stosunek do innych narodów*, Warszawa 2016, por. źródło: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_053_16.PDF [dostęp: 30.12.2016].
- Eurydice, *Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009; por. źródło: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/101PL.pdf [dostęp: 20.04.2016].

⁵⁰ M. Podkowińska, *Kulturowy wymiar komunikacji międzyludzkiej*, „Społeczeństwo, Kultura, Wartości. Studium Społeczne” 2013, nr 4, s. 112.

⁵¹ Por.: I.C. Brown, *Człowiek i kultura*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 277–288.

- Fihel A., *Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci*, „Biuletyn Migracyjny” 2014, nr 49/ październik; por. źródło: <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a> [dostęp: 20.04.2016].
- Gmaj K., Iglicka K., Walczak B., *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*, Wydawnictwo „Scholar”, Warszawa 2013.
- Gulińska A., Kawka A., *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*, Warszawa 2014, por. źródło: <http://polityki.migracyjne.pl/images/publikacje/Elastyczne%20wprowadzanie%20dzieci%20cudzoziemskich.pdf> [dostęp: 30.03.2016].
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole. Zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006.
- Januszewska E., *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, „Journal of Modern Science” 2015, t. 4/27.
- Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Konieczna-Salamatin J. (red.), *Imigranci o wysokich kwalifikacjach na polskim rynku pracy. Raport z badań 2014–2015*, Instytut Społeczno-Ekonomicznych Ekspertyz, Fundacja „Nasz Wybór”, Warszawa 2015.
- Markowska-Manista U., *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.
- MEN, *Informacja o kształceniu cudzoziemców w polskim systemie oświaty*, por. źródło: <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> [dostęp: 20.12.2016].
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Paszko A., *Wprowadzenie*, [w:] A. Paszko, *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2011.
- Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania*. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 31 lipca 2012 r., por. źródło: <https://bip.ms.gov.pl/bip/polityka-migracyjna-po/19529,Polityka-migracyjna-Polski.html> [dostęp: 30.04.2016].
- Podkowińska M., *Komunikowanie w życiu człowieka*, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2010.
- Podkowińska M., *Kulturowy wymiar komunikacji międzyludzkiej*, „Społeczeństwo, Kultura, Wartości. Studium Społeczne” 2013, nr 4.
- Pogorzala E., *Migracje jako wyzwanie dla polityki oświatowej państwa polskiego. Aspekty politologiczno-prawne*, [w:] P. Kaczmarczyk, M. Lesińska (red.), *Krajobrazy migracyjne Polski*, Ośrodek Badań nad Migracjami UW, Warszawa 2011.
- Ratajczak M., *Podróż ku międzykulturowości*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2014, nr 15.
- Zespół ds. Modelu Integracji Imigrantów w Gdańsku, *Model integracji imigrantów*, Urząd Miejski w Gdańsku, Gdańsk 2016.
- RPO, *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji. Raport RPO, „Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka”*, Warszawa 2013, nr 12, Biuro RPO, por.

- źródło: https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/RAPORT-RZECZNIKA-PRAW-OBYWATELSKICH-Realizacja-prawa-maloletnich-cudzoziemcow-do-edukacji%20.png_.pdf [dostęp: 21.03.2016].
- Sprawozdanie z realizacji Planu wdrażania dla dokumentu „Polityka migracyjna Polski – stan obecny i postulowane działania” w III kwartale 2015*, por. źródło: <https://bip.mswia.gov.pl/bip/polityka-migracyjna-po/19529,Polityka-migracyjna-Polski.html> [dostęp: 20.04.2016].
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, por. źródło: <http://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow> [dostęp: 20.09.2016].
- Szybura A., *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2, por. źródło: http://jows.pl/sites/default/files/jows-2-2016_a-szybura.pdf [dostęp: 20.09.2016].
- <https://udsc.gov.pl/> [dostęp: 20.01.2017].
- https://newsbook.pl [dostęp: 20.01.2017].
- <http://www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/55-grudzien-2016/%E2%80%9Epragmatyczne-a-nie-ideologiczne%E2%80%9D-o-polityce-migracyjnej-polski> [dostęp: 21.01.2017].
- <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/ksztalcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> [dostęp: 20.12.2016].