

Jadwiga Szymaniak*

Analiza wybranych publikacji poświęconych problemom pracy szkoły z dziećmi migrantów i uchodźców

W połowie września 2015 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do Spraw Uchodźców zorganizowały konferencję „Edukacja dziecka cudzoziemskiego”. Przyjęto bowiem, że dostęp do edukacji to podstawowe prawo dziecka, które pozwoli mu uniknąć ubóstwa.

W Polsce do 10.09.2015 r. przebywało ponad siedem tysięcy osób starających się o status uchodźcy, głównie z Rosji – obywatele narodowości czeczeńskiej, Ukrainy, Gruzji, ale byli wśród nich też przybysze z Syrii. Wielka fala uchodźców z Czeczenii przetoczyła się przez nasz kraj przed kilku laty.

Według danych MEN, zaprezentowanych w grudniu 2016 r. podczas posiedzenia Komisji Ekspertów ds. Migracji przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, w ubiegłym roku szkolnym w polskich szkołach uczyć się miało ponad 22 000 dzieci cudzoziemskich, w tym około 1000 dzieci uchodźców lub tych, których rodzice starają się o taki status¹. Dzieci cudzoziemskie są w Polsce objęte natchmiastowym dostępem do edukacji i traktowane jak polskie².

Ministerstwo zapewniło, że na naukę języka polskiego jest zapewniony dodatkowy czas, z tym że o te godziny musi wystąpić do organu prowadzącego

* Dr Jadwiga Szymaniak, emerytowana nauczycielka akademicka
Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Koszalin
e-mail: szymaniak2@vp.pl

¹ H. Drachal, *Multikulturowość to fakt*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 1–2, s. 16.

² *Idem*, *Otworzyć się, oswoić lęk*, „Głos Nauczycielski” 2015, nr 39, s. 9.

dyrektor szkoły³. W przepisach istnieje też możliwość zapewnienia konkretnemu dziecku indywidualnego toku nauczania. *Niestety nie ma szans na zatrudnienie w każdej z polskich szkół asystenta kulturowego*⁴. Dzieci cudzoziemskie mają odmienne doświadczenia edukacyjne, nie znają języka polskiego, a czasem nawet alfabetu łacińskiego, który jest stosowany w Polsce. Przeżywać mogą stres akulturacyjny (szokować je może na przykład fakt, że nauczycielka jest kobietą), mogą cierpieć na zespół stresu pourazowego (PTSD) – szczególnie dzieci pięcioletnie i sześciolatki, które już dużo pamiętają. Nie odzywają się, dlatego *trafiają do poradni z diagnozą autyzmu, a to nie autyzm, to błąd w sztuce wynikający z niewiedzy*⁵. Przed przedszkolem i szkołą stoi konieczność włączenia dzieci cudzoziemskich do grup rówieśniczych, bo nieprzyjęcie grozi w przyszłości wchłonięciem ich przez grupy zmarginalizowane.

Szkoły usiłują radzić sobie z tymi problemami jak potrafią, bo systemowego wsparcia na ogół nie ma. Według „Głosu Nauczycielskiego” miastami, które kwestiami migracji zajęły się w sposób bardziej systemowy, są Warszawa i Gdańsk⁶. Jak relacjonuje Nina Markiewicz-Sobieraj, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 16 im. W. Broniewskiego w Gdańsku, w mieście tym powstał międzysektorowy interdyscyplinarny zespół, którego celem było przygotowanie strategii integracji nowych mieszkańców i ich dzieci. Gdański Model Integracji Imigrantów to wspólne dzieło władz miasta, organizacji pozarządowych, instytucji, podmiotów prywatnych i środowiska imigrantów. Raz w miesiącu zespół spotykał się w Europejskim Centrum Solidarności, zapraszał specjalistów.

W Warszawie nauczyciele mogą znaleźć wsparcie między innymi w samorządowej placówce doskonalenia nauczycieli; w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń istnieje punkt konsultacyjny dotyczący ucznia cudzoziemskiego. Okazało się, że dzieci uchodźców wymagają nie tylko wsparcia w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego, ale wszechstronnej pomocy w procesie socjalizacji. Nauczyciele powinni więc opanować kompetencje „miękkie” – wyczulić się na potrzeby dzieci, zapobiegać dyskryminacji – jak mówi Małgorzata Wysokińska, doradca metodyczny. Potrzebne jest wspomaganie rodziców, często przeżywających kryzys⁷. Od dwóch lat możliwe jest tworzenie w szkołach oddziałów przygotowawczych dla uczniów z przeszłością migrancką, którzy nie znają języka polskiego w ogóle lub w stop-

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ „Na skróty się nie da” – z prof. Haliną Grzymałą-Moszczyńską, psychologiem UJ rozmawia H. Drachal, „Głos Nauczycielski” 2015, nr 39, s. 121.

⁶ H. Drachal, *op. cit.*, s. 16.

⁷ *Ibidem*, s. 161.

niu bardzo słabym. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw zakłada, że oddziały te przeznaczone mają być wyłącznie dla dzieci przybywających z zagranicy, także polskich, które przez lata mieszkały i uczyły się poza Polską. Mają one mieć więcej lekcji języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze. Klasy takie mogą liczyć do 15 uczniów.

Na świecie istnieje już bogata literatura naukowa, także pedagogiczna, z zakresu pracy z rodzinami oraz dziećmi z przeszłością migrancką i uchodźczą. Profesor Hubertus Adam, lekarz zajmujący się psychiatrią dziecięcą, związany z Uniwersytetem Poczdamskim, w swojej książce poświęconej pracy pedagogicznej z dziećmi migrantów i uchodźców powołuje się na blisko 200 pozycji bibliograficznych, w dużej mierze bazujących na badaniach⁸.

Migracja i uchodźstwo – nieco historii problemu.

Ustalenia terminologiczne

Już po I wojnie światowej, w połowie lat 20., suma osób uciekających, wypędzonych i przesiedlonych w Europie wynosiła około 10 milionów.

II wojna światowa spowodowała deportację, ucieczki i wypędzenia około 50–60 milionów ludzi. Potem odnotowano wielkie fale przyjazdów „za pracą” do Niemiec i innych zamożniejszych krajów osób z południowej i południowo-wschodniej Europy, a od lat 70. – z południowej Azji, Ameryki Łacińskiej, a także Afryki.

Stosunek przybywających do szkoły jest różny. Często rodzice boją się wynarodowienia dzieci i wracają do swego tradycyjnego stylu wychowania, ale to w zmienionych warunkach zawodzi. Przeżywać oni mogą więc fazy frustracji, tworzyć sobie kulturowy „międzyświat” (niem. *kulturelle Zwischenwelt*), w którym funkcjonują też ich dzieci⁹. Starają się one dopasować do rodziców, ale również do nowego społeczeństwa. Nie umieją często rozpoznać swoich perspektyw, chciałyby wrócić, ale i zostać. Przeżywają więc uczucia ambiwalentne.

⁸ H. Adam, S. Inal, *Pädagogische Arbeit mit Migranten und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*, Beltz, Weinheim und Basel 2013.

⁹ *Ibidem*, s. 14

Wyodrębniono¹⁰ kilka faz dziecięcych przeżyć. W fazie I dziecko znajduje się w nowej dla niego, niebezpiecznej sytuacji. Ulega obrażeniom lub jest świadkiem doznawania ich przez innych, przeżywa lęk przed rozłąką i odmową przyjęcia w nowym kraju.

Dziecko w fazie II znajduje się już w nowych, innych warunkach kulturowych, w których z trudem odnajdują się też jego rodzice. Mogą zmieniać się role pełnione w rodzinie; czasem, wobec nieudolności starszych, dorastający młody człowiek przejmuje ster. Dzieci w tej fazie często przejawiają zakłócenia w zachowaniu, agresję.

Faza III zależna jest przede wszystkim od miejsca pobytu dziecka. Rodziny wracają lub podejmują decyzję o ostatecznym pozostaniu w nowym otoczeniu. Decydującą rolę w tej fazie odgrywa szkoła¹¹. Teoretycy mówią w tym kontekście o procesach **asymilacji i akulturacji**. Procesy te w wypadku pozostania są trudne dla rodzin, które muszą przystosować się na przykład do nowych metod leczenia dzieci, nie odnajdują dawnych autorytetów. Jest duży nacisk na „dopasowanie się”. Asymilację na ogół pojmuje się jako proces przejmowania nowych standardów wartości, norm kulturowych i norm zachowań¹². Na proces ten trzeba jednak spojrzeć z dwóch stron, z jednej jako na coś godnego, bo może stać się rozwiązaniem na danym etapie, zapewnia „włączenie”, zapobiega dyskryminacji i marginalizacji. Z drugiej jednak oznacza utratę tożsamości i porzucenie dotychczasowej historii życia. Już w latach 60. Milton M. Gordon opisał dostosowanie się mniejszości katolickich, żydowskich, portorykańskich i innych do społeczeństwa amerykańskiego. Wyróżnił cztery typy asymilacji:

- behawioralną, polegającą na dostosowaniu się do zastanych wzorców zachowań;
- strukturalną, kiedy jednostka wstępuje na przykład do istniejących stowarzyszeń, konsultuje się z instytucjami;
- małżeńską (małżeństwa mieszane);
- przez identyfikację, a więc przeżywanie uczuć przynależności do danej społeczności i kultury¹³.

Przytoczone poglądy oczywiście nie wyczerpują zagadnienia. Stanowią zaledwie wstęp do zarysowania problemu.

¹⁰ D. Kocijan-Hercigonja, *Kinder im Krieg: Erfahrungen aus Kroatien*, [w:] *Kindheit und Trauma. Trennung, Missbrauch, Krieg*, Hrsg. W. Hilweg, E. Ullman, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1998. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*

¹¹ *Ibidem*, s. 14–15.

¹² *Ibidem*, s. 15.

¹³ M. M. Gordon, *Assimilation in American life*, Oxford University Press, New York 1964. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 15.

Z kolei **akulturacja**, szczególnie w ujęciu badaczy amerykańskich, obejmuje psychiczne i społeczne procesy związane z:

- integracją z nową społecznością, także przy próbach zachowania własnej tożsamości kulturowej;
- separacją, kiedy imigranci zachowują swoją kulturę, odcinają się od zastanej;
- asymilacją jako fenomenem odrzucenia własnej kultury, jej negacją, budowaniem coraz silniejszych związków z nową społecznością;
- marginalizacją¹⁴.

Nie tylko osobowość osób przybywających przesądza o rodzaju akulturacji, silnie wpływa na nią także społeczność przyjmująca, jej ideologia, kultura, tolerancja czy dominacja.

Dzieckiem migrantów czy uchodźców – względnie będącym samotnym uchodźcą, bo w drodze utraciło rodziców – nazywa się osobę do 18 lat. Przyjmuje się też, że nazywa się go uchodźcą (dzieckiem uchodźców), jeżeli ono lub jego rodzina przeżyli wojnę, wojnę domową czy inne formy zorganizowanej przemocy i musieli z tego powodu opuścić ojczyznę¹⁵.

Objawy minionych, bolesnych przeżyć mogą wystąpić bezpośrednio po tych wydarzeniach, albo też częściowo po kilku latach. Nazwano je objawami post-traumatycznymi (PTBS – niem. *Posttraumatische Belastungsstörungen*) i w roku 1991 zaliczono do międzynarodowej klasyfikacji International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10), nadając symbol FH3. Wszystkie wymienione już symptomy mogą przy PTBS, według ICD-10, wystąpić jako lęklivość, depresyjność, myśli samobójcze, uzależnienia od narkotyków i alkoholu¹⁶. Spośród licznych definicji traumy warto przytoczyć sformułowaną przez Gottfrieda Fischera i Petera Riedessera¹⁷: *Trauma to nie tylko [...] stres, ale przeżycie rozbieżności [niem. Diskrepanz] między czynnikami zagrażającymi w danych sytuacjach a indywidualnymi możliwościami ich opanowania, które idzie w parze z uczuciem bezradności, braku opieki, wywołując długo trwające „wstrząśnienie”*.

Autorzy przypisują więc dużą rolę indywidualnym zdolnościom do oporu (niem. *Kapazität*) wobec sytuacji traumatycznej, próbom stawienia jej czoła. Chodzi bowiem o próby przepracowania swoich traumatycznych doświadczeń,

¹⁴ H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 16.

¹⁵ *Ibidem*, s. 19.

¹⁶ *Ibidem*, s. 22.

¹⁷ G. Fischer, P. Riedesser, *Lehrbuch der Psychotraumatologie*, Reinhardt, München 2003. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 22.

o próby **samouleczenia**. Ludzie bowiem różnie znoszą takie stany, także w rodzinach. Istotne jest jednak też, jak ogół społeczeństwa patrzy na te problemy, na nędzę i trudności indywidualne. Nie powinno tu dochodzić do wykluczenia, lekceważenia, obojętności. Za najważniejsze cnoty obywatelskie autorzy ci uważają sprawiedliwość i uznanie godności ludzkiej wobec doznanej przez nią katastrofy czy nieszczęścia.

Trauma dziecięca i stres akulturacyjny

Wyniki obserwacji dziecięcej traumy opublikowano już w latach 40. ubiegłego wieku po bombardowaniu Londynu, czego tragicznym następstwem było oddzielenie wielu dzieci od rodziców. Publikowane też były wyniki obserwacji 3-letnich sierot, które przeżyły obóz koncentracyjny. W roku 1979 Hans Keilson opisał, podsumowując 25-letnią pracę badawczą, losy żydowskich sierot wojennych w Niderlandach¹⁸. Badacz ten wykazał ponadpokoleniowe oddziaływanie traumatycznych przeżyć. Do podobnych wniosków doszli także inni naukowcy. Dieter Burgin uważał, że aby rzeczywiście zrozumieć skutki traumatycznych następstw dla rozwoju psychicznego dziecka, w wielu przypadkach poczekać trzeba do zakończenia **adolescencji**, albo do czasu, gdy ono samo będzie miało dzieci¹⁹. Zakłócenie duchowej równowagi w okresie adolescencji może więc być następstwem o wiele wcześniejszych przeżyć, na przykład lęku przed rozłąką. Próbą samouleczenia może stać się używanie narkotyków.

Wszystkie szkoły psychoterapeutyczne, obojętnie jakiej orientacji, przypisują więc dziś zakłóceniom we wczesnym dzieciństwie dużą rolę w rozwoju późniejszych symptomów psychopatologicznych.

Na każdym stopniu rozwoju dziecko i młody dorastający człowiek musi spełnić określone zadania rozwojowe (niem. *Entwicklungsaufgaben*)²⁰. W ich realizacji pomaga jednak stopniowo także własna aktywność, nie służy temu uleganie wpływom.

Bardzo ważna jest też rola osób znaczących. *Starsze dzieci i młodzież, które przeżyły stabilne dzieciństwo ze spolegliwymi osobami znaczącymi, są lepiej zabezpieczone przed wpływami traumatyzującymi*, podkreśla przywoływany po-

¹⁸ H. Keilson, *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern*, Enke, Stuttgart 1979. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 24.

¹⁹ D. Burgin, *Psychic traumatization in children and adolescents*, [w:] *Children-War and persecution*, sel. and comp. by H. Adam, P. Riedesser, H. Riquelme, A. Verderber & J. Walter, Secolo Verlag, Osnabrück 1995. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 25.

²⁰ M. Tyszkowa, *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 951–954.

wyżej lekarz psychiatra dziecięcy H. Adam²¹. Niestety, rodzice – często zagrożeni przez wojnę, przemoc, możliwość utraty wszystkiego co posiadali – nie mogą sprostać zadaniu bycia osobami znaczącymi. Matki wyczerpują się psychicznie, szukają zaginionych mężów, natomiast ojcowie przeżywają depresję.

Ciężka trauma prowadzi do tak zwanego **stanu chronicznego alarmu** u dzieci, załamuje się poczucie bezpieczeństwa, wiara we wszechmocną ochronę ze strony rodziców. Dzieci szkolne, które przeżyły wojnę, ucieczkę, migrację, podobnie jak dorośli są zmuszone do odgrywania wielu ról. W raczej patriarchalnych społecznościach, jak Afganistan, chłopcy muszą już jako uczniowie zastępować nieobecnego ojca. Także dziewczęta wczesnie podejmują różne role. Mogą też być przedmiotem nadużyć seksualnych. Rozumieją troski rodziców.

Lekarze psychiatrzy dziecięcy obserwują skutki sytuacji ambiwalentnych, przeżywania przez młodych poczucia winy.

W czasie migracji i prześladowań adolescencja więc się skraca. Młodzi są zmuszeni do tego, aby szybko dorosnąć, na ogół jednak brak im przykładu dorosłych. Zdążyli się przekonać, że prawo i normy etyczne gwałcono bez kary²². To utrudnia integrację. Jeżeli jednak dorastający młodzi ludzie przeżyli stabilne dzieciństwo, są bardziej odporni, wytrzymalsi na utratę, mają więcej możliwości wpływu na swój los²³.

Badacze zaobserwowali też, że stres akulturacyjny rodziców ma następstwa dla zdrowia psychicznego dzieci. W anglojęzycznym obszarze językowym wyróżniono w tym zakresie trzy odmienne style wychowania. Jeśli rodzice **idealizują** kraj przyjmujący, dojść może do tego, że w nowym otoczeniu osadzą dziecko nieprzygotowane i nie dadzą mu oparcia. Nastąpić może wtedy kulturowa dezorientacja, dziecko może być pozbawione wystarczającego oparcia w wartościach. Inny styl, nazwany *Kangur-Stil*, jest zupełnie odmienny. Dziecko jest **izolowane** od społeczności przyjmującej, przechowywane jest w rodzinie – podobnie jak kangur w matczynym worku. Prowadzi to do dopasowania się raczej do kultury dawnej, ale wyidealizowanej; przypomina koncepcję getta. Opisano też **strategię kameleona**, czyli próbę stopienia się z nową społecznością, aby „nie podpaść”. Tu dzieci mogą stać się katalizatorami zmian w rodzinach, szukają wątków przewodnich w nowym życiu, a rodzice nie chcą lub nie umieją się zintegrować.

²¹ H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 26.

²² *Ibidem*, s. 29.

²³ Zwracają na to uwagę przywoływani powyżej Fischer oraz Riedesser. Zob.: G. Fischer, P. Riedesser, *op. cit.* Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 30.

Badania wskazują powtarzające się dodatkowe czynniki ryzyka dla pełnego rozwoju dzieci dotkniętych migracją i uchodźstwem. Stanowią je niskie wykształcenie rodziców, wcześniejsze obarczenie traumą, złe warunki mieszkaniowe, brak społecznej integracji. Niejako podwójnym ryzykiem obarczeni są wspomniany już adolescenty: z jednej strony przeżywają przejście z dzieciństwa do dorosłości, z drugiej zaś – przejście z jednej kultury do innej. Efekty tych trudności mogą być bardzo trwałe, nawet po pół wieku dzieci z rodzin migranckich, mimo częściowych osiągnięć, często źle się wyróżniają: zauważa się ich nadprezentację w szkołach mniej ambitnego typu, pozostają bez zawodu, stanowią też nadprezentację w grupach ryzyka²⁴.

Szukano też czynników chroniących. Okazało się, że zasobem, ostoją może być **orientacja religijna młodych**²⁵. Stwierdzono również, że zagrożone dzieci wprawdzie odnajdują drogę do instytucji wspierających i poradniczych, do lekarzy i psychologów, ale tylko przez osoby trzecie, szczególnie nauczycieli.

Próby stawienia czoła problemom – coping

Richard Lazarus i Raymond Launier przez *coping* rozumieją rozwiązanie problemu, a więc wszystkie intrapsychiczne i zorientowane na zachowania usiłowania jednostki, aby opanować sytuację, podołać rodzającym się żądaniom²⁶. *Coping* jest więc staraniem; ważne są tu oczywiście indywidualne możliwości i nie wiadomo nigdy na pewno, czy cel uda się osiągnąć. Stosuje się w tym zakresie także inne terminy, np. „roztrząsanie problemu” czy „przepracowanie obciążeń”. Jednostka, jak pisze H. Adam, stara się zmienić siebie, ale i otoczenie, tak aby wypracować w tej relacji pewne znośne granice. *Coping* przebiegać może automatycznie, częściej jednak jest realizowany świadomie.

W rodzinach procesy te przebiegać mogą różnie. Są wśród nich takie – jak wskazują badania amerykańskie – które starają się utrzymać i wzmocnić jako całość, dbają o dobre samopoczucie każdego z członków. Szuka się więc wówczas w nich zasobów wewnętrznych, a zewnętrznych – w środowisku. Badacze od dawna też usiłują znaleźć model, który objaśniłby działające w tym zakresie mechanizmy w rodzinie. Reuben Hill, po przebadaniu pod koniec lat 40. rodzin dotkniętych wojenną rozłąką, stworzył model znany jako ABCX, gdzie A oznacza stresor, trudność, B – zasoby tkwiące w rodzinie, a więc to co rodzinie

²⁴ Z badań I. Gogolin, U. Neumann, H. J. Roth, *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Heft 107, Bonn 2003. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 32.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ R. Lazarus, R. Launier, *Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt*, [w:] *Stress*, Hrsg. J. Nitsch, Huber, Bern 1981. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 33.

w tym zakresie pomaga, C – jak rodzina definiuje dane zdarzenia, trudności, a X – kryzys²⁷. Co ciekawe, niektórzy badacze amerykańscy stwierdzili, że zbyt silne trzymanie się rodziny razem może być czasem szkodliwe dla rozwoju autonomii jednostek. Dla dzieci wiążącą rolę odgrywa szkoła.

Rola szkoły i jej klimatu

Mimo nikłej akceptacji w niektórych rodzinach dla regularnego uczęszczania do szkoły, bardzo pomocne okazują się być sztywne ramy dnia ustanowione przez szkołę, dać mogą bowiem jednostkom oparcie.

Zadanie systemu edukacyjnego to przygotowanie ofert nie tylko w zakresie dydaktycznym, ale i pomocy ambulatoryjnej oraz interwencji. Profesor H. Adam twierdzi, że należą do nich np. godziny rozmów, także z udziałem psychoterapeutów i lekarzy pediatrów.

Ważną rolę odgrywa klimat szkoły, a więc jej chęć i gotowość do udzielenia pomocy, zorganizowanie odpowiedniej opieki, a także zapewnienie uczniom warunków do partycypacji w życiu szkolnym.

Obciążenia i trudności posttraumatyczne można opisać jako kompleks symptomów, który może powstać nie tylko jako skutek migracji czy uchodźstwa, ale rozwija się również u dzieci i młodzieży, które żyły w marginalizujących warunkach, na przykład w gettach wielkich miast, doznając przemocy i gwałtu²⁸. Obciążenia te prowadzić mogą do społecznego cofania się, tworzenia **gangów** jako znaku rzekomej siły, do akcentowania archaicznych form postępowania, a czasem cofania się do radykalnych wartości religijnych i norm. Jest to wyraz, jak pisze Adam, **dysfunkcjonalnego copingu**, choć służyć on może stabilizacji swoście pojmowanego poczucia wartości.

Szkoła ma obowiązek objąć wsparciem wszystkie dzieci i całą młodzież. Nauczyciele muszą więc znać zasady pracy z dziećmi różnych kultur, którzy potrzebują celów i norm postępowania z zewnątrz, ale też okazywania zaufania i odczuwanej przez nich gotowości do pomocy.

Doświadczenie obcości i inności

Inność (niem. *Anderheit*) to jedna z centralnych kategorii we współczesnych rozważaniach filozoficznych, szczególnie w zachodnim kręgu kulturowym.

²⁷ R. Hill, *Families under Stress: Adjustment to the crises of war separation and reunion*, Greenwood Press, Westport 1971. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 36.

²⁸ H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 41.

Trwa też intensywna dyskusja na temat **inkluzji** we wszystkich kontekstach kształcenia. Jako potencjalni obcy i inni jawią się nam często nie tylko ludzie z przeszłością migrancką, ale też odmiennych wyznań, oryginalnie zachowujący się, pochodzący ze środowisk oddalonych od wiedzy, a nawet niepełnosprawni. Znanca etyki Ulrich Körtner mówi o hermeneutyce nierozumianego, kiedy opisuje się stan, jaki taka jednostka odczuwa, doświadcza i respektuje, czego nie rozumie i czego nie może zrozumieć²⁹. Tej obcości i bycia innym doświadczają też dzieci w kontekście szkolnym.

Warto dodać, że przenikliwych uwag, także dotyczących dzieci, dostarczył już przed laty w tej dziedzinie niemiecki filozof wychowania Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) w dziele *Mensch und Raum*³⁰. Dla dziecka, jak podkreśla, ludzie obcy to ci, których ono nie zna – na długo pozostają dla niego ludźmi złymi. To co znane jest dobre. Czując się obcymi, doznajemy tęsknoty z ogromną jej siłą. Mimo to tęsknimy za „dalej” (niem. *Ferne*), co jest głębokim rysem człowieczeństwa. Te filozoficzne przemyślenia mogą pogłębić pracę pedagogiczną, choć ich szersze przedstawienie wymaga szerszego opracowania.

Pedagogika w Polsce, szczególnie społeczna, także od lat szuka tu pewnych rozwiązań, zachęcając do animacji społeczno-kulturowej w różnych środowiskach. Bywa, że obcych i innych uważa się za „niebezpieczne kategorie społeczne” i unika się ich. *W ten sposób unika się hałasu, niepokoju, „rozróbek”, ale problem się tylko odsuwa, wzmacniając go. „Niechciani” mają coraz większe poczucie odrzucenia, braku własnego miejsca, co prowadzi do buntu, czasem patologii*³¹.

Kompetencja kluczowa – znajomość języka

W badaniach Programme for International Student Assessment (PISA) dzieci z przeszłością migrancką zaliczono do grupy ryzyka. W rodzinach obserwuje się jednak, że dzieci znacznie szybciej przyswajają sobie język niż ich rodzice, którzy nawet po dziesięcioleciach pobytu nie mówią w języku kraju osiedlenia.

²⁹ U. Körtner, *Evangelische Sozialethik*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 43.

³⁰ O. F. Bollnow, *Mensch und Raum*, [w:] *Schriften*, Bd. 6, Königshausen & Neumann, Würzburg 2011.

³¹ M. Kopczyńska, *Normalizacja: między biernym przystosowaniem i zależnością a aktywnym uczestnictwem i autonomią – o jednym z dylematów pedagoga – animatora*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 99.

W Niemczech wykazano, że w rodzinach muzułmańskich kompetencje językowe w obu językach (kraju pochodzenia, jak i niemieckim) często są ograniczone i szczególnie w trzeciej generacji znacząco słabo rozwinięte³². Poziom wypowiedzi w języku ojczystym bywa archaiczny, specyficzny dla poziomu rodziny zarówno pod względem stylu, jak i słownictwa. Nie zawsze udaje się tym dzieciom pomóc w szkole. Chodzi jednak o to, aby opanowały dobrze **język kształcenia** i potrafiły się porozumiewać w zakresie tematów publicznie ważnych. Język ten często różni się zarówno od codziennego, jak i hermetycznych języków zawodowych. Metod wspierających jest tu wiele: dużo czytać, opowiadać, ćwiczyć pisanie obszernych tekstów. Wiele dzieci nie zna liter łańskich.

Niektórzy dorastający są analfabetami. *W Niemczech w roku 2007 stwierdzono obecność około 4 milionów analfabetów*³³. Wśród nich wyróżnić można trzy grupy:

- analfabeci **prymarni**, którzy nie chodzili do szkół w kraju pochodzenia;
- analfabeci **sekundarni**, którzy posiadli słabe umiejętności językowe w kraju pochodzenia, a te, niewspierane, stopniowo ginęły;
- analfabeci **funkcjonalni**, którzy „przebiegli” przez szkołę bez wystarczających umiejętności, ukrywali braki.

Analfabetyzm skutkuje ograniczonym udziałem w życiu społecznym, stigmatyzacją, nikłymi szansami na rynku pracy, a także obciąża psychicznie. Rola szkoły jest tu ogromna: otwiera perspektywy, wskazuje wartości, jest pierwszym ogniwem w łańcuchu wsparcia, wprowadza normalność. Potwierdzają to badania naukowe, szczególnie wykonane w Kanadzie³⁴. Szukano w nich śladów przeżyć szkolnych studentów z przeszłością migrancką. Badano też tych, którzy takiej przeszłości nie mieli. Wyniki okazały się godne zastanowienia. Szczególnie dobre oceny osiągnęły dziewczęta. Do osiągnięć przyczyniają się silne poczucie więzi ze szkołą i postawa rodziców wobec niej. Nauczyciele mogą stać się osobami znaczącymi dla dorastających, zwłaszcza ważne są kontakty z osobami o tym samym pochodzeniu etnicznym.

Dzieci i rodziny uchodźców stanowią bardzo zróżnicowaną grupę. Generalnie lepsze szanse zdają się mieć rodziny z wysokim statusem wykształcenia, co wynika z badań niemieckich. Rodziny cierpią, kiedy pobyty przejściowe trwają miesiącami, a także występują zaniedbania prawne.

³² A. Toprak, *Sozialisation und Sprachprobleme*, Lambertus, Frankfurt a. M. 2000. Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 45.

³³ H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 46.

³⁴ *Ibidem*, s. 47.

Dobrze by było, aby nauczyciele znali kraje pochodzenia swoich uczniów i aktualnie panującą tam sytuację.

Dydaktyka uwzględniająca inkluzję

Pojęcia „integracja” i „inkluzja” w tłumaczeniach niemieckojęzycznych niektórych tekstów prawnych stosowane są synonimicznie. W literaturze naukowej natomiast rozróżnia się je. Przez **integrację** [...] rozumie się, że dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą integrowane w istniejący system, podczas gdy **inkluzja** oznacza, że system szkolny dopasowuje się do dzieci – pisze wielokrotnie powyżej przywoływany lekarz, profesor psychiatrii dziecięcej H. Adam³⁵. Przed szkołą stoi w zakresie inkluzji ogromne zadanie. Chodzi o oferty treści dla uczących się na różnym poziomie, również o indywidualne wsparcie, aby każdy otrzymał szansę wykorzystania swojego motorycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego potencjału. Ważne są tu też oferty spędzania wolnego czasu, regularne posiłki, pozaszkolne miejsca nauki i rekreacji. Czasem istotne jest przekazanie wiadomości z zakresu higieny czy przygotowanie do wizyty u lekarza. Adam radzi, aby część materiału lekcyjnego zaplanować razem z pedagogiem specjalnym i z nim współpracować. Potrzebne jednak są w tym zakresie zasoby finansowe, osobowe i przestrzeń. Szczególnie apeluje o pomoc pedagogów społecznych, którzy poszerzają analizę środowiska społecznego podopiecznych.

W celu poznania indywidualnych zasobów i potrzeb przydatna jest **specyficzna diagnostyka** – z zakresu pedagogiki specjalnej, społecznej i psychiatrii dziecięcej (ta ostatnia obejmuje między innymi poziom inteligencji i globalną ocenę przystosowania psychospołecznego)³⁶. Na podstawie diagnoz opracowuje się plany wsparcia.

Indywidualizacja oznacza w wypadku dzieci migrantów i uchodźców jak najwcześniejsze wspólne uczenie się z innymi, jednak z uwzględnieniem zróżnicowanych form, dróg prowadzących do zdobywania wiedzy. Zaleca się tu między innymi, szczególnie w klasach młodszych, uczenie się w tym samym pomieszczeniu, ale w różnych miejscach (*Lernangeboten an Stationen*). A więc niewielkie grupy uczą się w wybranych miejscach na sali, w których zgromadzono dla nich celowo dobrane środki; są na przykład stoliki z przyborami do malowania czy ilustracjami, jest kącik książek, może też być miejsce cisy.

³⁵ *Ibidem*, s. 52.

³⁶ *Ibidem*, s. 54, 55.

Ogólnopedagogiczny model owocnej pracy dydaktycznej skonstruował profesor psychologii rozwojowej Andreas Helmke. **Po stronie nauczyciela** akcentuje on szczególnie:

- kompetencje w zakresie nauczanego przedmiotu, diagnostyczne i ogólnowychowawcze;
- zaangażowanie i cierpliwość.

Po stronie uczących się:

- **stan dotychczasowej wiedzy,**
- znajomość języka;
- inteligencję;
- motywację;
- gotowość do wysiłku, cierpliwość;
- zaufanie do swoich sił;
- aktywność pozaszkolną.

Po stronie rodziny:

- znajomość języka;
- ogólną kulturę;
- dostęp do kształcenia;
- cechy wychowania w rodzinie³⁷.

Zaleca się comiesięczne posiedzenia w zespołach nauczycielskich, a po półroczu pracy ocenę osiągnięcia celów dokonywaną wraz z rodzicami i uczniami. Aktualnie wyłaniające się konflikty omawia się z innymi osobami uczącymi.

Adam eksponuje rolę psychiatrów dziecięcych, którzy co tydzień prowadzą rozmowy z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami. Na pierwszy plan wysuwa poszanowanie ludzkiej godności, buduje to bowiem poczucie bezpieczeństwa. *Dzieci nie są jednakowe, każde jest inne, ale jednakowo wiele warte*, stwierdza³⁸. Za znaczącą, „nośną kolumnę” tych działań uważa on pracę z rodzicami. Ważne jest też interdyscyplinarne zakotwiczenie pracy, profesjonalizm, szukanie wsparcia i informacji, kontakty z innymi szkołami i instytucjami oraz dobre prawo.

³⁷ Za: H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 56. Warto poznać też artykuł: A. Helmke, *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven*, „Pädagogik” 2013, Nr. 2, s. 34–37.

³⁸ H. Adam, S. Inal, *op. cit.*, s. 58.

Wnioski płynące z praktyki

Konkretne rozwiązania dotyczące pracy z dziećmi mającymi migrancką przeszłość wiążą się z ustaleniami prawnymi na danym terenie. Dzieci bowiem podlegają obowiązkowi szkolnemu. Zasadniczo mówi się o początkowej integracji całkowitej lub częściowej, stopniowej. W tym kontekście warto przyjrzeć się opisowi, którego dokonała Anna Schwenke, nauczycielka związana z Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokonała ona opisu sytuacji pilotażowej³⁹.

Dzieci migrantów i uchodźców trafiają w Niemczech do *Standort-Schulen* – szkół spełniających określone warunki. W zależności od wieku wcielane są do odpowiednich klas z nauczaniem regularnym (niem. *Regelklassen*), ale są wspierane na intensywnym kursie językowym adekwatnie do stanu znajomości języka niemieckiego. Kursy te odbywają się w grupach od 7 do 16 uczniów i trwają co najmniej 12 godzin w tygodniu.

Tego typu szkoła mieści się w okolicach Rostocku, obejmuje starsze dzieci od 5. do 10. klasy. Intensywny kurs językowy wystartował tu w drugim półroczu 2014 r. i dotyczy siedmiorga uczniów. Pochodzą oni częściowo z rodzin ubiegających się o azyl, dlatego rozpoczynając naukę, jeszcze nie wiedzieli, czy w Niemczech zostaną. Spośród nich pięciu odeszło, ponieważ rodziny nie uzyskały azylu, ale przybyło czterech nowych. Jest więc znaczna fluktuacja, która obciąża nauczycieli. Wspomnianych uczniów w wieku 11–18 lat cechował na ogół zły stan zdrowia (ból zębów, głowy, zakłócenia snu). Wskazuje to na fakt, że badania lekarskie wydają się nieodzowne, szczególnie stanu wzroku i słuchu. Dobrze jest kontaktować się, stwierdza autorka raportu, z urzędami zajmującymi się pomocą społeczną, by dowiedzieć się, czy tym podopiecznym przysługują pieniądze na wydatki szkolne. W opisywanej przez nią grupie znajdowali się uczniowie pięciu różnych narodowości – Bośniacy, Serbowie, Czeczeni, Erytrejczycy oraz Albańczycy, którzy byli wyznawcami różnych religii. Stwierdzono u nich różny stopień znajomości języka – od analfabetyzmu do poziomu gimnazjum i znajomości kilku języków obcych. Niezależnie od różnych doświadczeń związanych z nowym, obowiązującym językiem – wszyscy muszą się go uczyć. Drukowane już teraz w Niemczech materiały pomocnicze do nauki języka przeważnie bazują na języku pisanym. Toteż nauczycielka wstępnej fazy zajęć nadała formę ustną, aby wszyscy mogli w nich uczestniczyć, niektórzy

³⁹ A. Schwenke, *Vom Alphabeten bis zum Gymnasiasten. Problemfelder und Lösungsansätze in einem neu etablierten Deutsch-intensiv-Kurs*, „Pädagogik” 2016, Nr. 4, s. 12–14.

uczniowie bowiem nie znali alfabetu łacińskiego. Podzieliła ich na trzy grupy, w odniesieniu do których realizowała następujące zadania:

- podstawowa alfabetyzacja;
- poznawanie pisma łacińskiego;
- pomoc w zakresie samodzielnej nauki języka (słówka, oferty on-line i inne).

Pięciu z siedmiu uczniów było na początku analfabetami. Po raz pierwszy wzięli długopis do ręki w nowej ojczyźnie. Nie mieli doświadczeń dotyczących nauczania początkowego. Ale praca z językiem to tylko fragment szkolnej socjalizacji. Gorzej było z integracją w codzienności szkolnej. Powołano opiekunów (niem. *Paten*), by każde nowo przybyłe dziecko z tego kręgu miało ze wspomnianej klasy regularnej partnera do rozmów, którego zadaniem miało być przychodzenie po nie po skończonych zajęciach językowych.

Podczas godzin przeznaczonych na spotkania z rodzicami, ci otrzymali materiały zredagowane w ich językach.

Nauczycielka sformułowała następujące zasady:

- mam przed sobą również dzieci, które nie rozumieją żadnego mojego słowa, ale mogą słuchać, a więc wprowadzam wiele materiału słuchowego (chór – mówienie razem, mowa towarzysząca czynnościom, obrazki i ich nazywanie, piosenki itp.);
- stwarzam bezpieczną atmosferę (błędy nie kompromitują);
- odwołuję się do prostego słownictwa, na przykład „chleb» – jak brzmi w waszym języku, jak się mówi «jeść», «pić», co lubisz jeść, co gotujesz, kto gotuje?»;
- odwołuję się do innych języków znanych uczniom;
- w toku nauki języka przewiduję czas na zajęcia kreatywne, na przykład wszyscy grają na jakimś instrumencie piosenki w takt (na cymbałkach, bębenkach, tamburynekach itp.).

Po pół roku uczniowie już się porozumiewali – zakończyła nauczycielka swoją relację.

Ważne, że istnieją już badania naukowe na ten temat. Dr Susanne Thurn, była nauczycielka szkolna, potem nauczycielka akademicka i członkini redakcji „Pädagogik”, powołuje się na niedawno ogłoszone wyniki⁴⁰. Pokazują one, że szybkie integracyjne wsparcie daje długotrwałe efekty w nauce, ale dla uczniów jest to droga trudniejsza. Szkoły, które decydują się na nią, a jest to częste w klasach młodszych, przeżywają zdumiewające sukcesy, zwłaszcza wśród dzieci najmłodszych. Starsi uczniowie, którzy już tak nie imitują języka, wymagają

⁴⁰ S. Thurn, *Schule gestalten für geflüchteten Kinder*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3, s. 6–9.

od szkoły pewnej walki – podkreśla S. Thurn. Duża może być też rola domu, co dotyczy między innymi zorganizowania dodatkowych lekcji, zwłaszcza przed kolejnymi egzaminami. Oczywiście nie zawsze może to być realizowane ze względów materialnych.

Inne doświadczenia przedstawia Klaus Peter Vogel, nauczyciel pracujący z dziećmi i młodzieżą z omawianego kręgu już od 25 lat⁴¹. Opisuje on pracę na terenie szkoły w Düsseldorfie, która jest niewielka, liczy bowiem 360 uczniów reprezentujących obecnie aż 35 nacji. Klas jest 17, cztery są międzynarodowe, wspierające, tzw. *Internationale Förderklassen*; uczy się do nich 60 osób w wieku 10–17 lat. Jak wspomniano, praca ta trwa już ćwierć wieku – na początku do szkoły przybywały głównie dzieci z Bałkanów. Nie było jeszcze wtedy literatury pomocniczej, nauczyciele zdani byli na własne siły, ale zdobyte doświadczenie są dziś bardzo cenne – podkreśla Vogel. Uczniowie na ogół już po niewielu tygodniach uczestniczą w nauce w klasach z nauczaniem regularnym razem ze wszystkimi innymi dziećmi, w lekcjach matematyki i niektórych innych zajęciach. Przypisanie do poszczególnych przedmiotów nie jest łatwe, brakuje dokumentów, a także trudno oszacować ich wiedzę.

Dla uczniów starszych niż 16 lat szuka się wsparcia z zewnątrz (na przykład współpraca z kolegiami zawodowymi). Relacjonujący przebieg pracy nauczyciel podkreśla, że uczniowie są bardzo zmotywowani, a więc uczenie ich daje pedagogom radość. Tym dorastającym w tak trudnych warunkach dzieciom trzeba dać nie tylko wiedzę, ale otworzyć nowy świat, a to wymaga dużej empatii – podkreśla. Uczniowie pracują według indywidualnych programów, ale w każdym przypadku musi to być wsparte przez samodzielne procesy uczenia się. Dużą szansę dają grupy i wzajemna pomoc.

We wspomnianych klasach międzynarodowych są około 32 godziny nauki tygodniowo, z tego około 50% przeznaczają się na zajęcia językowe. Przyjęło się, że specjalnym projektem jest taniec, który jest językiem bez słów. Zajęcia te prowadzi dobrze przygotowany choreograf, a finansuje je jednostka komunalna. W szkole dopracowano się też sprawdzonych **rytuałów**. Dzień zaczyna się od rundy powitalnej, podczas której wita się każdego, pozdrawia i wszyscy mogą dojść do słowa, jeśli chcą. („Co było wczoraj dobre? Co dziś wydaje się ważne? O czym musimy pamiętać?”). Istotne jest zbadanie, dlaczego któregoś z uczniów nie ma. Sprawę taką bada się natychmiast. Podobna runda kończy dzień nauki.

Pielęgnowane sukcesywnie kontakty z otoczeniem. Jeden lub dwa razy w roku organizuje się w szkole spotkania z przedstawicielami stowarzyszeń, szcze-

⁴¹ K. P. Vogel, *Manche sagen anfangs kein einziges Wort*, „Pädagogik” 2016, Nr. 4, s. 20–25.

gólnie sportowych, z organizacją Caritas, tłumaczami, psychologami urzędnikami i lekarzami z kliniki leczenia traumy. Ważnymi partnerami są szkolni pracownicy socjalni.

Dwie godziny w tygodniu przeznaczają się na uczenie się społeczne. Wychowawca razem ze szkolnym pedagogiem społecznym ustala w formie zabawowej adekwatne do stanu rozwoju dziecka sposoby zachowania się w różnych sytuacjach. Zajęcia te rozwijać mają delikatność uczuć, zaufanie do siebie, ale też rozumienie innych. Uczniowie, szczególnie młodsi, mogą malować, w ten sposób przedstawiając swoje uczucia.

Na trudną sprawę rozumienia **indywidualnych przypadków** zwraca szczególną uwagę profesor pedagogiki z Humboldt Universität w Berlinie, David Zimmermann⁴². Wewnętrzna sytuacja dziecka trudno bowiem odkryć, agresja może być na przykład oznaką „wewnętrznej biedy”. Nie wszystkie zresztą dzieci z omawianego kręgu dotknięte są traumą. I byłoby rzeczą karygodną, gdyby dodatkowym źródłem traumy stała się szkoła. Za wyznacznik nauczycielskiego **profesjonalizmu** uważa Zimmermann właśnie trafne prowadzenie przypadku. Opracował w tym zakresie cztery kroki pracy, które przestrzegać można w zespole pedagogicznym:

- nauczyciele zbierają wiedzę o wcześniejszych i aktualnych sytuacjach z życia ucznia, starają się objąć zarówno czynniki obciążające, jak i sprzyjające;
- nauczyciele zbierają charakterystyczne wypowiedzi podopiecznych („Czuję się...”, „Denerwuje mnie...”, „Nie mogę zrozumieć...”) i usiłują ująć te sprawy z perspektywy dziecka;
- nauczyciele omawiają i analizują własne emocje związane z danym uczniem, szukają wyjaśnień i pomocy;
- nauczyciele na tej podstawie dyskutują z uczniami na temat podjęcia działań i możliwości poprawy.

Jak wynika z przeglądu bogatej już literatury przedmiotu, w Niemczech szkoły intensywnie szukają dróg jak najlepszej realizacji tych trudnych zadań. W niektórych odracza się uczenie się nowo przybyłych w klasach z nauczaniem regularnym, czyli dostępnymi dla wszystkich. Przykład znajduje się w opisie dokonanym przez Beate Peters, nauczycielkę języka niemieckiego z Gesamtschule w Wuppertalu⁴³. W opisywanej przez nią szkole przyjmuje się stanowi-

⁴² D. Zimmermann, *Geflüchtete und traumatisierte Kinder und Jugendlichen. Verstehen und Handeln in der Schule*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3, s. 10–13.

⁴³ B. Peters, *Sanfte Ankunft gestalten. Über die zeitversetzte Integration neu zugewanderten Kinder*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3, s. 14–17.

sko, że dzieci z omawianego kręgu potrzebują strefy ochronnej, tzw. miękkiego przyjęcia. Praktykuje się tu 4-tygodniową obserwację, integracja jest więc rozłożona w czasie. Koncepcję tę (model odroczonej integracji) wdraża się od roku 1999. Dzieci po obserwacji kierowane są stopniowo do klas regularnych.

Aktualnie w szkole przedstawianej przez B. Peters są dwie klasy integrujące uczniów z przeszłością migrancką – w jednej momentami jest 19 uczniów (fluktuacja) w wieku 11–13 lat aż z 11 krajów! W Niemczech przebywają od dwóch miesięcy do prawie dwóch lat. Celem jest osiągnięcie poziomu klasy piątej, względnie też szóstej lub siódmej. Nauka w klasie integrującej trwa od godziny 7:55 do 15:15 z przerwą na obiad. Obejmuje język niemiecki, angielski (z podwójną obsadą nauczycieli), matematykę, naukę o społeczeństwie, sztukę i zajęcia sportowe. Szkoła funkcjonuje jako placówka określonego typu (wspominało już o tym wcześniej), spełnia odpowiednie warunki, jest mocno obciążona problemami społecznymi. Wielu rodziców boryka się z trudnościami, mają skąpe środki na przeżycie. Poziom ich wykształcenia nie jest tak wysoki, aby mogli dać dzieciom wsparcie w nauce. Dzieci nowo przybyłe wnoszą dodatkowe problemy, szczególnie brak alfabetyzacji w języku swego pochodzenia, traumatyczne doświadczenia z ojczyzny czy z przebytej drogi. Niektóre przybyły same, bez opieki. Są więc do wyrównania wielkie deficyty. Do tego dochodzą lęki, szczególnie przed odrzuceniem podania rodziny o azyl. W praktyce wyłoniły się trzy pola działań.

Pole 1. Zapewnienie spokoju.

Wskazane jest stworzenie sprzyjającej atmosfery potrzebnej nowym uczniom po ciężkich przeżyciach. Niektóre dzieci widziały śmierć kogoś z rodziców (np. ukrywając się za paletami na samochodzie), czasem jeszcze w ojczyźnie zaznawały przemocy. Muszą dojść do siebie, na co niejednokrotnie, jak pisze autorka, potrzeba pół roku. Ich zadaniem jest wdrożenie się do organizacji dnia szkolnego. Nauczyciele wiedzą, że powinni być cierpliwi, dać dzieciom czas, starać się je słuchać, jeśli będą chciały mówić, ale przede wszystkim obserwować, co „wychodzi z duszy”, gdy dzieci nabierają zaufania.

Pole 2. Nauczanie zindywidualizowane.

Nie ma tu sztywno wypracowanych systemów. Sensowne jest sporządzanie zindywidualizowanych materiałów nauczania do określonych tematów, sprawdzają się jednak także **frontalne** fazy nauczania, które umożliwiają umocnienie u uczniów pojęcia „my” (niem. *Wir-Gefühl*) oraz odczuwanie wspólnych przeżyć (niem. *Wir-Erlebnis*). Uczniowie często pomagają sobie wzajemnie, zależnie od tematu i przedmiotu.

Pole 3. Sieć pomocy (wewnątrz szkoły i poza nią).

Szkoła otrzymuje wsparcie z zewnątrz. Na przykład, w szkole B. Peters przybyło dziesięć nowych osób z przygotowaniem pedagogicznym (po kursach), także z urzędów. Do tego typu pracy włączeni też mogą być emerytowani nauczyciele i studenci nauczania początkowego. Stają się oni opiekunami. Pracują z dziećmi w godzinach wolnych – przed lekcjami czy po nich, indywidualnie lub w małych grupach (do czterech osób). Mogą też być na lekcjach i wspierać pojedyncze dzieci. Studenci otrzymują stosowne, poświadczające tę działalność zaświadczenie do przedstawienia na uczelni. Dużą pomoc świadczą stowarzyszenia lokalne i pedagodowie społeczni.

Dzieci w opisaney szkole w Wuppertalu są integrowane „międko”, indywidualnie i z orientacją na potrzeby. Do klas regularnych mają pójść przygotowane. Autorka podkreśla, że ważniejsze od wybrania określonego modelu wsparcia są postawa nauczycieli oraz ich gotowość do pomocy.

Rozważania niniejsze warto zakończyć przykładem pracy pozalekcyjnej realizowanej w czasie wolnym. Ma ona formę projektów związanych z teatrem.

Hella Völker pracuje jako nauczycielka w Bielefeld. Związana jest ze stowarzyszeniem TABULA, które od lat pracuje z dziećmi mającymi przeszłość migrancką, zrzesza pedagogów, studentów i przedstawicieli różnych innych profesji. W artykule⁴⁴ przedstawia pracę nad przygotowaniem dwóch spektakli – baśni i dłuższego tekstu. Zaangażowane w projekt dzieci w różnym wieku uczęszczają do klas regularnych, a teatrem zajmują się w czasie wolnym, poza szkołą. W pierwszym etapie poznają najpierw proponowane teksty, spośród których wybierają stosowny.

Autorka opisuje przygotowania do wystawienia baśni o kocie i lisie, której akcja dzieje się w świecie lasu. Słabi dochodzą tu do głosu. Wymowa baśni była dobrze dopasowana do aktualnie pracującej grupy, przeważnie dzieci Kurdów. Jedenaścioro dzieci w wieku 7–14 lat z różnych klas stopniowo opanowywało język niemiecki (niektóre z nich były tu jeszcze bardzo krótko). Konstruowano proste dialogi. Całość wystawiono w Dniu Baśni w miejscowym muzeum. Tekst prezentowano w dwóch językach, aby zrozumieć go mogli również rodzice (kurdyjska studentka czytała głośno tekst oryginalny).

Drugie przedstawienie przygotowywano w czasie ferii. Uczestniczyło w nich 13 dzieci młodszych (6–11 lat) z sześciu krajów. Próby odbywały się w siedzibie stowarzyszenia, w centrum miasta. W przedsięwzięciu pomagały dwie pracownice stowarzyszenia i trzy studentki. Codziennie rano odbierały dzieci przed szkołą i wiozły je tramwajem na miejsce prób i z powrotem. Nie było to łatwe.

⁴⁴ H. Volker, *Theaterspielen mit Fluchtlingkindern*, „Padagogik” 2017, Nr. 3, s. 26–28.

Na przykład, jedna z dziewczynek nie chciała wracać do domu, w którym było jej smutno samej z ojcem. Projekt trwał 10 dni, codziennie przeznaczano na niego pół dnia. Dzieci starsze i opiekunowie na zmianę czytali tekst, dzieci mogły też dużo rysować, co je uspokajało. Był też wspólny śpiew, czasem wycieczka, na przykład na zamek, gdzie odegrano jedną ze scen. Wytrwałość dzieci była jeszcze znikoma, czytały słabo albo wcale. Teatr traktowały jako zabawę, ucieczkę od nudy ferii. Całości nie wystawiono, bo po feriach wiele dzieci ubyło. Ale uczestnicy nauczyli się sporo⁴⁵.

Podsumowanie

Dzieci ze środowisk dotkniętych migracją i uchodźstwem mają trudniejsze dzieciństwo. Szkoła powinna stać się dla nich miejscem bezpiecznym i spokojnym, gwarantować im normalność. Nauczyciele muszą poznać oraz zrozumieć skutki traumy i zdobyć umiejętności pomocne w procesach integracji. Wiele możliwości stwarza praca pozalekcyjna, na przykład taniec czy teatr. Wsparcia dostarczyć mogą szkole stowarzyszenia, studium, wolontariusze. Potrzebna jest wymiana doświadczeń, podjęcie różnorodnych prób pracy, szczególnie nad językiem dzieci, a także dążenie do pedagogicznego zrozumienia przypadku.

Bibliografia

- Adam H., Inal S., *Pädagogische Arbeit mit Migranten und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*, Beltz, Weinheim und Basel 2013.
- Bollnow O. F., *Mensch und Raum*, [w:] *Schriften*, Bd. 6, Königshausen & Neumann, Würzburg 2011.
- Drachal H., *Multikulturowość to fakt*, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 1–2.
- Drachal H., *Otworzyć się, oswoić lęk*, „Głos Nauczycielski” 2015, nr 34.
- Kopczyńska M., *Normalizacja: między biernym przystosowaniem i zależnością a aktywnym uczestnictwem i autonomią – o jednym z dylematów pedagoga – animatora*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- „Na skróty się nie da” – z prof. H. Grzymałą-Moszczyńską, psychologiem UJ rozmawia H. Drachal, „Głos Nauczycielski” 2015, nr 39.
- Peters B., *Sanfte Ankunft gestalten. Über die zeitversetzte Integration neu zugewanderter Kinder*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3.

⁴⁵ *Ibidem*.

- Schwenke A., *Vom Analphabeten bis zum Gymnasiasten. Problemfelder und Lösungsansätze in einem neu etablierten Deutsch-intensiv-Kurs*, „Pädagogik” 2016, Nr. 4.
- Thurn S., *Schule gestalten für geflüchtete Kinder*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3.
- Tyszkowa M., *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Vogel K. P., *Manche sagen anfangs kein einziges Wort*, „Pädagogik” 2016, Nr. 4.
- Volker H., *Theaterspielen mit Flüchtlingskindern*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3.
- Zimmermann D., *Geflüchtete und traumatisierte Kinder und Jugendliche. Verstehen und Handeln in der Schule*, „Pädagogik” 2017, Nr. 3.

Summary

Analysis of selected publications about the problems of school work with children of migrants and refugees

Refugee children and adolescents are deprived of a happy childhood and youth. School is a place where they can feel confident and comfortable and where they can bring their lives back to normal. But we have to learn and understand the effects of trauma and learn skills that are helpful in the integration process. Dance and theatre classes provide them with opportunities to express themselves. Foundations and students can help the school in its work. It is also essential to exchange experience. I attempt to provide insights into a diverse range of experience and possibilities, also from a pedagogical point of view.

keywords: refugee children, trauma, integration in school, pedagogical understanding of the case

słowa kluczowe: dzieci uchodźców, trauma, integracja w szkole, pedagogiczne rozumienie przypadku