

DOROTA JAWORSKA  
Uniwersytet Gdański

KHEDI ALIEVA  
Rada Imigrantów i Imigrantek w Gdańsku

## EDUKACJA DZIECI IMIGRANTÓW W GDAŃSKU – OD INTERWENCJI DO MIEJSKIEJ POLITYKI SPOŁECZNEJ

### WSTĘP – POMIĘDZY PRAWEM, TEORIĄ I PRAKTYKĄ

Gdańska droga do wypracowania miejskiej polityki edukacyjnej dla imigrantów wiodła od działań interwencyjnych, poprzez diagnozę problemów i uczenie się od innych, do poszukiwania własnych innowacyjnych rozwiązań.

Uczniowie *cudzoziemscy*, zdefiniowani jako „cudzy”, nie należący do wspólnoty „swoich”, nie będąc podmiotem polityki edukacyjnej, natychmiast po przekroczeniu progu szkoły stają się jej przedmiotem. Prawo i szkolne praktyki wyznaczają im miejsce w systemie, które staje się wyzwaniem zarówno dla nauczycieli i dyrektorów szkół, jak i dla samych uczniów i ich rodziców. W polu napięć określonym przez przepisy prawne, kulturę szkoły i kompetencje nauczycieli z jednej strony oraz naznaczoną skutkami dobrowolnej lub przymusowej migracji sytuacją uczniów i ich rodzin z drugiej strony, wytwarzane są znaczenia, interpretacje i nowe praktyki. Ważnym kontekstem są różnice kulturowe oraz stosunek do nich obu stron międzykulturowego spotkania.

Kształcenie cudzoziemców w polskich szkołach jest uregulowane przepisami ustawy o systemie oświaty<sup>1</sup> oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi<sup>2</sup>. Dzieci cudzoziemskie do 18. roku życia, niezależnie od ich statusu, objęte są zarówno prawem, jak i obowiązkiem szkolnym, na warunkach dotyczących obywateli polskich. Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowych, bezpłatnych zajęć lekcyjnych z języka polskiego, organi-

---

<sup>1</sup> Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, ze zm.

<sup>2</sup> Dz. U. z 2015 r., poz. 1202.

zowanych tak długo, jak długo potrzebuje tego uczeń. Cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu nauczania przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo. Uczniowie, którzy nie znają języka polskiego, mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Praktyka szkół kształcących dzieci migrujące opisana została w licznych raportach badawczych<sup>3</sup>. Polski system edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym tworzony był – między innymi – na doświadczeniach pracy z dziećmi uchodźcami w szkołach usytuowanych w pobliżu ośrodków dla cudzoziemców. Dzieci uchodźcy dźwigają jednocześnie wiele obciążeń: bagaż doświadczeń z kraju pochodzenia naznaczony strachem, przemocą i cierpieniem, szok przymusowej migracji, brak znajomości języka i kultury kraju przyjmującego<sup>4</sup>. Dlatego dzieci te mogą doświadczać wielu problemów utrudniających im funkcjonowanie: zachwiania poczucia bezpieczeństwa, obniżenia poczucia własnej wartości, frustracji, depresji, poczucia zagubienia i wyobcowania, problemów z koncentracją i przyswajaniem wiedzy, nadaktywnością bądź obniżoną aktywnością, problemami zdrowotnymi będącymi następstwem stanów psychicznych<sup>5</sup>. Do tego dochodzą różnice kulturowe, które zawsze będą kontekstem wzajemnych kontaktów ze społeczeństwem przyjmującym i płaszczyzną wyborów tożsamościowych poszczególnych pokoleń migrantów, najbardziej konfliktowych dla młodzieży w wieku dorastania.

Teorie opisujące procesy i zjawiska, które towarzyszą doświadczeniom migracji konceptualizują je w pojęciach szoku kulturowego<sup>6</sup>, tożsamościowych strategii akulturacyjnych<sup>7</sup>, rozwoju wrażliwości międzykulturowej i nabywania międzykulturowych

<sup>3</sup> K. Bleszczyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010; S. Trociuk, K. Łakoma, M. Sośniak (red.), *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013; I. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013; A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*, Fundacja Inna Przestrzeń, Warszawa 2014.

<sup>4</sup> E. Januszewska, *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

<sup>5</sup> M. Piegat-Kaczmarzyk, Z. Rejmer, *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010; A. Kosowicz: *Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*

<sup>6</sup> K. Oberg, *Culture Shock. Adjustment to New Cultural Environments*, Practical Anthropology 1960, [http://agem-ethnomedizin.de/download/cu29\\_2-3\\_2006\\_S\\_142-146\\_Repr\\_Oberg.pdf](http://agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg.pdf) (dostęp: 28.08.2016).

<sup>7</sup> J.W. Berry, *Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations*, w: D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications 2004.

kompetencji<sup>8</sup>. Autorzy tych koncepcji analizują emocjonalne, poznawcze i tożsamościowe mechanizmy, którym podlegają migranci, a jednocześnie indywidualnie i społecznie szukają aktywnie swojej podmiotowej pozycji w międzykulturowym kontakcie i negocjują ją ze stroną przyjmującą.

W polskiej przestrzeni edukacyjnej w ciągu ostatnich kilku lat powstało wiele programów kierowanych do dzieci cudzoziemskich i klas międzykulturowych<sup>9</sup> oraz propozycji rozwoju kompetencji nauczycieli i innych profesjonalistów<sup>10</sup>. Opisane zostały dobre praktyki wypracowane na podstawie doświadczeń nauczycieli, pedagogów i dyrektorów szkół, uczących dzieci z doświadczeniem migracyjnym<sup>11</sup>.

W niniejszym artykule opiszemy gdańskie doświadczenia w edukacji uczniów migrantów i rozwój współpracy instytucjonalnej w kontekście wypracowywania Modelu Integracji Imigrantów w Gdańsku<sup>12</sup>.

## POLE BADAŃ

Trzy lata obecności uczniów uchodźców – najpierw z Czeczenii, następnie z Ukrainy – w gdańskich szkołach, były swoistym laboratorium społecznym, w którym podejmowane działania, te zaplanowane i wyznaczone prawem oraz te wywołane przez zaskakujące i nieprzewidziane sytuacje, poddawane były na bieżąco refleksji i krytycznemu namysłowi. Płaszczyzną namysłu była współpraca pracowników szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uczelni wyższych, instytucji samorządowych i organizacji pozarządowych, skupionych wokół edukacji uczniów imigrantów, na początku wymuszona potrzebą chwili, z czasem bardziej systematyczna, wreszcie zinstytucjonalizowana w zespole przygotowującym Model Integracji Imigrantów, w grupie do spraw edukacji.

<sup>8</sup> M.J. Bennett, *Developing intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*, w: D. Landis, J.M. Bennett, *Handbook...*

<sup>9</sup> I. Czerniejewska, A. Marek, *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Stowarzyszenie Vox Humana Warszawa 2010; E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole...*; A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*

<sup>10</sup> K. Białek (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015; M. Piegat-Kaczmarzyk, Z. Rejmer, *Psychologiczne skutki uchodźstwa...*, K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

<sup>11</sup> E. Fiok, *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014; B. Lachowicz (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015; M. Nowak, *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014; N. Kłorek, K. Kubin, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012; A. Bernacka-Langier, E. Dąbrowa, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczyk, M. Zasuńska, *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa 2011.

<sup>12</sup> [www.gdansk.pl/pobierz/71876/Model-Integracji-Imigrantow-do-pobrania](http://www.gdansk.pl/pobierz/71876/Model-Integracji-Imigrantow-do-pobrania) (dostęp: 26.08.2016).

Koncepcja badania oparta została na fundamentalnym założeniu badań w działaniu jako środka społecznej emancypacji defaworyzowanych grup społecznych. „Badania w działaniu polegają na łączeniu przemyśleń i działań, teorii i praktyki, poprzez współpracę z innymi, służącą osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz, bardziej ogólnie, wspieraniu rozwoju tak jednostek, jak i całych społeczności”<sup>13</sup>.

Uczestnikami badań byli pracownicy gdańskich szkół, instytucji samorządowych i organizacji społecznych, zaangażowani w pracę z imigrantami oraz sami uczniowie i ich rodzice. Podstawową metodą zbierania danych była obserwacja uczestnicząca – autorki brały udział w projektach i działaniach edukacyjnych w roli badaczek, lecz także były ich uczestniczkami, jako pedagog i matka oraz psycholog zaangażowana w edukację międzykulturową. Przeprowadzono wywiady fokusowe w grupach nauczycieli, pedagogów i kadry kierowniczej placówek edukacyjnych oraz instytucji współpracujących, wywiady indywidualne z uczniami oraz rodzicami. Obrazu dopełniła analiza dokumentów prawnych regulujących warunki kształcenia cudzoziemców oraz dobrych praktyk realizowanych zarówno w Polsce, jak i za granicą, a także analiza procesu powstawania treści dokumentu Model Integracji Imigrantów. Zgodnie z ideą badań w działaniu, dociekania zogniskowane są wokół zmian indywidualnych, społecznych i instytucjonalnych, jakie zachodziły w środowisku szkolnym miasta Gdańsk.

## REKONSTRUKCJA PROCESU

W działaniach gdańskich szkół i ich instytucjonalnego oraz społecznego otoczenia, nastawionych na edukację uczniów cudzoziemskich, można wyodrębnić trzy etapy, które następowały po sobie, niekiedy nakładały się na siebie, wytyczając rozwój procesu profesjonalizacji i instytucjonalizacji. W pierwszym etapie przeważały działania interwencyjne, będące reakcją na ujawniające się wyzwania. Kolejny etap miał wszystkie cechy laboratorium społecznego – „inspirowania poprzez dialog, wzajemnego poszukiwania wspólnych wartości, wspólnotowego stawienia celów i poszukiwania konsensusu co do metod, którymi się je osiąga”<sup>14</sup>. Zdaniem Skrzypczaka, w celu znalezienia skutecznych innowacyjnych rozwiązań problemów społecznych, musi zajść zmiana nie tylko po stronie tych, których te problemy dotyczą, ale także po stronie tych, którzy pomagają im te problemy rozwiązywać. Na etapie instytucjonalizacji zebrane doświadczenia i ich krytyczne opracowanie posłużyły jako podstawa do formułowania celów i planowania zadań oraz działań umieszczonych w przyjętym przez miasto Gdańsk dokumencie Model Integracji Imigrantów.

<sup>13</sup> H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 7.

<sup>14</sup> B. Skrzypczak, *Wstępny opis produktu innowacyjnego „Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej”*, Eko-Inicjatywa, Kwidzyn 2012, s. 3.

### Etap I – Interwencja

Grupa kilkunastu uczniów pochodzenia czeczeńskiego, którzy przyjechali do Gdańska na zaproszenie do udziału w projekcie kulturowym, została przyjęta do dwóch szkół – podstawowej i gimnazjum. Uczniowie otrzymali przewidziane prawem narzędzia wsparcia: dodatkowe lekcje języka polskiego oraz zajęcia z wybranych przedmiotów. W szkole podstawowej została wyznaczona funkcja koordynatorki grupy uczniów migrantów, która sprawowała codzienną opiekę oraz wspierała współpracę wśród nauczycieli w kwestiach edukacyjnych i opiekuńczych, a także nawiązała bliskie relacje z rodzicami, zwłaszcza z matkami. Zebrane zostały fundusze na zorganizowanie dodatkowych posiłków, respektujących ograniczenia wynikające z zasad religijnych. Pierwszy okres, który można byłoby nazwać miodowym miesiącem, był z obu stron naznaczony ciekawością, sympatią i dużym kredytem wzajemnej przychylności.

Kiedy do szkoły przyjechały dzieci czeczeńskie, pomyślałam – będą się uczyć. Nie spodziewaliśmy się, jakim wyzwaniem dla całego systemu będzie dostosowanie się do potrzeb nowych uczniów, aby zapewnić im warunki wyrównujące ich szanse [WP1]<sup>15</sup>.

Z kolei dla rodziców przyjęcie w gdańskich szkołach było zaskakująco pozytywnym doświadczeniem:

Nasze pierwsze kontakty z polską szkołą były bardzo trudne. Miałam wrażenie, że moje dzieci są traktowane jak materiał inny niż polskie dzieci. Czuliśmy się w szkole jak ludzie niższej kategorii. Kiedy przyjechaliśmy do Gdańska, poczułam ciepło płynące od ludzi. Na początku było tu dużo rodzin i dzieci z Czeczenii. Żyliśmy zamknięci w swojej grupie. Pierwsze kontakty z gdańszczanami zaczęły się w szkole podstawowej. Pewnego dnia dzieci wróciły do domu i opowiedziały, że w szkole chcą zorganizować czeczeńskie święto, gdzie mają zatańczyć i zaśpiewać piosenki po czeczeńsku, ale im to nie wychodzi. Poszłam do szkoły i zaproponowałam swoją pomoc. W odpowiedzi szkoła otworzyła przed nami wszystkie drzwi, zgodziła się na udział rodziców w przygotowaniach. Uroczystość była tak udana, że poproszono o powtórzenie jej. Przyszło mnóstwo gości, rodzice, piłkarze z klubu Lechia, mieszkańcy Oruni i przedstawiciele Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek. Przy okazji tej uroczystości uszyłyśmy dzieciom narodowe stroje czeczeńskie, w których tańczyły kaukaskie tańce. Tym samym stworzyłyśmy dziecięco-młodzieżowy zespół, który wystąpił na wielu miejskich uroczystościach [WR1].

Kontakty społeczne i artystyczne rozwijały się pomyślnie, lecz z biegiem czasu zaczęły się ujawniać konflikty pomiędzy grupami uczniów, specjalne potrzeby emocjonalne dzieci, oraz problemy w nauce i zachowaniu.

Szkoła podstawowa przyjęła grupę kilkunastu uczniów uchodźców. Dzieci zostały rozdzielone do klas, po 2–3 osoby. Dziewczynki są ciche, grzeczne i bez trudu przystosowu-

<sup>15</sup> Oznaczenia cytatów: WP – wywiad z profesjonalistą, WR – wywiad z rodzicem.

ją się do szkolnych wymagań, natomiast chłopcy często rozwiązują konfliktowe sytuacje przy użyciu siły. Zaczęły się starcia między grupami chłopców, którzy stworzyli dwie „mafie” – polską i czeczeńską i walczyli ze sobą. Po interwencjach nauczycieli oraz działaniach ułatwiających dzieciom wzajemne poznanie i wspólne działania, pewną oznaką integracji można byłoby nazwać kolejną informację, która dotarła do dyrektora szkoły, że chłopcy założyli mafie polsko-czeczeńską [WP1].

Wymagającym wyzwaniem było dla uczniów i rodziców rozpoznanie reguł rządzących polską szkołą. Poniższy przykład pokazuje, jak w obliczu konfliktu wartości kulturowych uczniowie znajdowali swoją podmiotową pozycję i uruchamiali własne strategie przetrwania.

Dla chłopca z Czeczenii uczącego się w gimnazjum wygłaszane na forum klasy negatywne oceny na temat jego postępów w nauce były urażające dla poczucia godności – w swojej społeczności traktowany jest jak mężczyzna i nikt nie skrytykowałby go publicznie. Z kolei w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami nie zwraca się do nauczycieli o pomoc, ponieważ dla niego byłoby to niegodne zachowanie. Ma poczucie, że w polskiej szkole raczej przyznaje się temu, kto pierwszy się poskarży. W rezultacie chłopiec nie ufa nauczycielom. Nie skarży się też rodzicom, ponieważ nie chce, żeby podjęli interwencję w szkole, co naraziłoby go na śmieszność w oczach rówieśników. W kulturze honoru, z której się wywodzi, opisane zdarzenia odbiera jako poniżające dla godności mężczyzny. Ponieważ jego celem jest ukończenie gimnazjum, postanawia cierpliwie znosić te sytuacje [WR1].

Wyzwania integracji obejmowały całe rodziny, angażowały szkołę oraz specjalistów wspierających dzieci.

Dwie uczennice muzułmanki, w momencie rozpoczęcia nauki w gimnazjum, nosiły długie spódnice i hidżaby. Natrafiły na niezbyt przychylne przyjęcie ze strony rówieśników, często spotykały się z wyzwiskami typu „Cyganki”. Również w rodzinie zaczął się konflikt na tle ubioru. Dziewczynki chciały zdjąć tradycyjną odzież i nie odróżniać się od polskich rówieśniczek. Rodzice nie chcieli się na to zgodzić, stając w obronie swoich tradycji. Matki bały się, kiedy dziewczyny wychodziły z domu, obawiały się, tym bardziej że kiedy córki ubiorą się po europejsku, polscy chłopcy stracą do nich dystans. W kulturze czeczeńskiej obowiązuje restrykcyjna separacja płci – niedozwolony jest kontakt fizyczny pomiędzy dziewczętami i chłopcami, nawet przypadkowy dotyk może zaważyć na opinii dziewczyny. Z biegiem czasu udział w szkolnym życiu rozproszył część obaw rodziców, a pośrednictwo wychowawczyni oraz nacisk samych dziewcząt wymógł pozwolenie rodziców na zmianę ubioru, chociaż ojciec jednej z nich pozostał przy swoich wymaganiach co do pewnych elementów tradycyjnego stroju [WR1].

Trudne warunki materialne i bytowe rodzin, psychiczne i emocjonalne obciążenia związane z doświadczeniami w kraju pochodzenia, szok adaptacyjny oraz problemy wynikające z odmiennych zasad kulturowych (np. sprawowanie przez dziewczęta opieki nad młodszym rodzeństwem) skutkowały częstym opuszczaniem lekcji. Trzeba

zaznaczyć, że uczniowie nie chodzili na klasyczne wagary, lecz natychmiast wracali do domu, który był dla nich ostoją poczucia bezpieczeństwa. Jest to zjawisko często opisywane w doświadczeniach szkół, gdzie uczą się dzieci-uchodźcy<sup>16</sup>.

Brak sukcesów edukacyjnych wynikający przede wszystkim z nieznamomości języka, ale także z powodu nietransferowalności zdobytej dotychczas wiedzy na nowy język, a także różnice programowe i braki w dotychczasowej edukacji, spowodowane wojną i jej następstwami, pogłębiały w uczniach poczucie, że stawiane wymagania są zbyt trudne, a osiągnięcia zazwyczaj niesatysfakcjonujące.

Ocenianie uczniów migrantów według tych samych kryteriów, co innych uczniów automatycznie skazuje ich na porażkę. Nieprzystosowanie szkolnego systemu do pracy z uczniami cudzoziemskimi ilustruje następujący paradoks: po upływie roku dzieci coraz lepiej rozumiały i mówiły po polsku, także w opinii nauczycieli, jednak obowiązujące kryteria oceny nie pozwoliły na odzwierciedlenie tego widocznego postępu w nauce języka polskiego jako obcego, trzeciego po czeszczyńskim i rosyjskim. Niewypełnienie wymagań programowych kwalifikowało umiejętności uczniów na poziomie niedostatecznym.

Wielokrotne doświadczenia porażki spowodowały obniżenie poczucia własnej wartości, zrodziły przekonanie o niedostępności sukcesów, czego konsekwencją była utrata zainteresowania nauką, spadek motywacji i wycofanie się z podejmowania kolejnych prób. Dodatkowym obciążeniem był brak wizji przyszłości wynikający z niestabilności egzystencjalnej i niepewności statusu (kilka rodzin nie uzyskało ochrony międzynarodowej i musiało opuścić Polskę), w związku z czym edukacja w polskiej szkole nie była oczywistą drogą realizacji kariery zawodowej i życiowej. Do tego dołączały się dylematy tożsamościowe, które rozgrywały się na co dzień w szkolnej przestrzeni oraz w pełnej napięć różnicy pomiędzy domem i szkołą. Chodzenie do szkoły sprowadziło się do trudnego, uciążliwego i emocjonalnie obciążającego obowiązku, a kiedy doszły do tego nieporozumienia i brak akceptacji ze strony rówieśników, to szkoła kojarzyła się już tylko z poczuciem braku przynależności, uznania i osiągnięć.

Podjęcie decyzji o niepromowaniu do następnej klasy sześciorga uczniów gimnazjum była dla nauczycieli poważnym dylematem. Rozbieżność pomiędzy koniecznością realizacji programu i respektowania system oceniania a niemożnością sprostania wymaganiom przez dzieci ze względów językowych, kulturowych i psychologicznych była dla wszystkich oczywista. Jednak stawiano także argument, że pozostanie na drugi rok da uczniom więcej czasu na lepsze poznanie języka polskiego i będzie skuteczną konfrontacją z wymaganiami systemu, związanymi z dyscypliną i frekwencją oraz koniecznym zaangażowaniem w systematyczną naukę.

Z kolei rodzice traktowali szkołę jako kolejną instytucję w nowym kraju, której reguł działania tylko się domyślali poprzez analogię do doświadczeń z kraju pochodzenia, gdzie obowiązywały zrozumiałe zasady, a płynna edukacja była czymś oczywistym. Sami doświadczały głębokiego niedopasowania do nowej kultury i poczucia braku wpływu na sytuację szkolną dzieci. Od dzieci wymagali dostosowania się do zasad,

<sup>16</sup> N. Kłorek, K. Kubin, *Innowacyjne rozwiązania...*; S. Trociuk, K. Łakoma, M. Sośniak (red.), *Realizacja prawa małoletnich...*

których sami nie znali. Byli nieświadomi narastających problemów i nie byli w stanie pomóc swoim dzieciom.

Wobec grożącego uczniom pozostania na drugi rok, na prośbę rodziców, dyrekcja szkoły i rada pedagogiczna podjęły decyzję o przesunięciu klasyfikacji na koniec wakacji. Powstał problem: co zrobić, żeby dać dzieciom szansę na zdanie egzaminów poprawkowych? Utrudnieniem był okres wakacyjny związany z wyjazdami oraz nastawieniem raczej na wypoczynek wśród dzieci i potencjalnych korepetytorów. Działania podjęte przez zebraną *ad hoc* grupę osób z organizacji społecznych i instytucji publicznych: Towarzystwa Miłośników Wilna, Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek, Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej oraz Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej i Uniwersytetu Gdańskiego, miały charakter akcji interwencyjnej, która była odpowiedzią na nagłą potrzebę społeczności narażonej na społeczne wykluczenie, wynikające z niedostosowania systemu szkolnego do międzykulturowych wyzwań.

Nie mogłam się zgodzić na rażącą niesprawiedliwość, którą było karanie dzieci za niedośkonłość systemu [WP2].

W ciągu tygodnia zebrało się siedmioro korepetytorów – wolontariuszy, nauczycieli oraz studentów gdańskich uczelni (Akademii Sztuk Pięknych, Politechniki Gdańskiej, Akademii Wychowania Fizycznego i Uniwersytetu Gdańskiego), dołączyły także osoby wspierające przedsięwzięcie materialnie i organizacyjnie. W ciągu dwóch miesięcy wakacji codziennie, regularnie odbywały się korepetycje z sześciu przedmiotów. Koordynatorka wolontariuszy opowiada, jakim szokiem dla korepetytorów był rozdźwięk pomiędzy wymaganiami programowymi a możliwościami uczniów, zwłaszcza językowymi, a także problemy związane z transferem zdobytej wcześniej wiedzy na nowy język. Nauka odbywała się w małych grupach, co ułatwiało indywidualne podejście i bliski kontakt. Wolontariuszka opowiada, jak obserwowała stopniowy wzrost motywacji chłopców do nauki.

Początkowo nie rozumieli sytuacji, w której osoba niewiele od nich starsza, w dodatku dziewczyna, ma być ich nauczycielką. Jednak systematyczna praca i zaangażowanie w wysiłek intelektualny zaczęły przynosić im satysfakcję i rodzić wiarę w możliwość zrozumienia matematyki i promocji do następnej klasy [WP5].

Jedna z uczennic opowiada, że akceptacja i sympatia ze strony korepetytorek przeniosła się na jej zainteresowanie przedmiotem i podczas egzaminu odważyła się poprosić o dodatkowe pytania, żeby poprawić ocenę.

Praca wszystkich – młodzieży, wolontariuszy, osób wspierających oraz rodziców, a także nauczycieli przyniosła efekt, który przerósł oczekiwania. Przewidywano, że uczniowie uzyskają warunkową promocję, jednak ich poziom przygotowania do egzaminu sprawił, że dostali oceny nie tylko dopuszczające, ale wiele dostatecznych, w uznaniu nie tyle ich wysiłku lecz rzeczywistego rozwoju wiedzy i kompetencji.



Oprócz promocji wszystkich sześciorga uczniów do następnej klasy działania te miały dalsze konsekwencje. Uczniowie doświadczyli realnego sukcesu okupionego dużym wysiłkiem, co wzmocniło ich wiarę w siebie i zmieniło nastawienie do szkoły – uwierzyli, że jest to miejsce dla nich, gdzie mogą osiągnąć sukces. Rodzice przekonali się, że w szkole mogą liczyć na wsparcie i ofertę dostosowaną do potrzeb ich dzieci. Nauczyciele stwierdzili, że *teraz już nie odpuszczą, kiedy poznali możliwości uczniów* (WP6). Zmienił się klimat społeczny wokół grupy uczniów cudzoziemskich. Lokalne organizacje pozarządowe zaczęły szukać sposobów włączenia imigrantów w lokalną społeczność. Uczniowie doświadczający problemów emocjonalnych i psychologicznych zostali objęci dodatkowym wsparciem specjalistów. Na poziomie miasta wzrosło zaangażowanie instytucji edukacyjnych, które poprzez włączenie władz szkolnych i samorządowych uruchomiły proces wypracowywania lokalnego modelu edukacji międzykulturowej.

W ciągu kolejnych dwóch lat uczniowie pomyślnie zakończyli gimnazjum, podejmują naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, urealnijają swoje plany zawodowe i życiowe, korzystając ze wsparcia edukacyjnego i psychologicznego.

Interwencja podjęta w kryzysowej sytuacji ujawniła skalę napięć i konieczność poszukiwania nowych rozwiązań. Dla wszystkich zaangażowanych podmiotów stało się oczywiste, że szkoła nieuwzględniająca specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów migrantów oraz kondycji bytowej i społecznej rodzin, a także ich kulturowego backgroundu, nie tylko nie wyrówna ich szans edukacyjnych, lecz stanie się przestrzenią marginalizacji i początkiem trajektorii społecznego wykluczenia pokolenia 1,5 uczniów migrantów<sup>17</sup>.

## Etap II – Laboratorium społeczne

Kryzys i podjęta przez okołoszkolne środowisko interwencja pokazały lukę kompetencyjną i organizacyjną w systemie edukacji uczniów migrantów, która nie mogła być pokonana tylko wzmocnionym wysiłkiem indywidualnych nauczycieli. Dla utrwalenie efektu zmiany społecznej, którą zapoczątkowało wakacyjne wsparcie dla uczniów uchodźców, Towarzystwo Miłośników Wilna razem z Wydziałem Rozwoju Społecznego zorganizowało zaawansowany kurs dla nauczycieli międzykulturowych szkół w Gdańsku „Praca z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole”. Doświadczona ekspertki, współautorki książki *Inny w polskiej szkole*, poprowadziły cykl warsztatów, w ramach którego nauczyciele z obu szkół zdobyli wiedzę i umiejętności w trzech obszarach: konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych oraz pracy w klasie międzykulturowej; rozumienia psychologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań funkcjonowania dzieci i młodzieży cudzoziemskiej oraz podstaw prawnych uprawniających do zindywidualizowanego podejścia do kwestii edukacyjnych i wychowawczych. Wspólne doświadczenie wzmocniło współpracę pomiędzy szkołami, które

<sup>17</sup> Pokolenie 1,5 to termin stworzony do opisu kondycji dzieci migrujących, które część życia spędziły w kraju pochodzenia, z którego wyemigrowały w jakimś momencie swojego dzieciństwa.

opracowały własne dokumenty oraz procedury związane z przyjęciem, diagnozą i monitorowaniem postępów edukacyjnych uczniów migrujących.

Uruchomiony potencjał społeczny i instytucjonalny zaowocował wieloma obiecującymi praktykami integracji imigrantów w obszarze edukacji.

W szkole podstawowej doskonalono model asystentury w pracy z kolejnymi pojawiającymi się uczniami cudzoziemskimi. Podjęto współpracę z rodzicami organizując warsztaty, podczas których mogli oni rozmawiać z nauczycielami o swoich dzieciach. W następnym roku szkolnym powstał Klub europejski, „którego głównymi założeniami są: integracja międzykulturowa uczniów, przybliżenie uczniom znajomości życia ich rówieśników z różnych krajów świata, zaangażowanie uczniów we współpracę przy realizacji wspólnych przedsięwzięć oraz budowanie otwartości na inne kraje”<sup>18</sup>.

W gimnazjum uczniowie polscy i cudzoziemscy przygotowali wspólnie dzień międzykulturowy. Cudzoziemcy zostali objęci indywidualnym wsparciem oraz opieką psychologiczną i pedagogiczną w dostosowaniu wymagań do ich potrzeb i możliwości. Wzmocniono kontakty z rodzinami, które w rozwiązywaniu swoich problemów uzyskały pomoc zespołu interdyscyplinarnego, złożonego z pedagoga szkolnego, wychowawców, nauczycieli i psychologów z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz pracowników socjalnych z Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie i Centrum Pracy Socjalnej.

Wiele wydarzyło się w społeczności lokalnej dzielnicy Orunia, pod patronatem Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej, w prowadzonym przez nią Domu Sąsiedzkim<sup>19</sup>, który stał się miejscem przyjaznym dla imigrantów. Dzieci przychodziły na zajęcia, nawiązywały znajomości i przyjaźnie, korzystały z korepetycji, zostały włączone w Gdański Program Stypendialny Mentor<sup>20</sup>, a rodzice nie tylko korzystali z zaplecza Domu w pomocy w sprawach urzędowych, ale sami prowadzili tam zajęcia dla mieszkańców – kursy szycia dla kobiet oraz działania kulturalne i edukacyjne w trakcie dzielnicowych festynów.

Dla mnie dowodem zmiany wzajemnych postaw było to, że chłopcy, którzy wcześniej mówili – „ci Czeczeni”, po kilku miesiącach wspólnych gier, zabaw i projektów zaczęli mówić – „mój kolega Kazbek” [WP3].

W ramach współpracy pomiędzy szkołami oraz pracownikami instytutów psychologii i pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego przeprowadzone zostały warsztaty rozwoju kompetencji międzykulturowych dla uczniów gimnazjum, a pedagogiczne praktyki studenckie zorganizowano pod kątem wsparcia uczniów imigrantów. Uniwersytet Gdański z pomocą Wydziału Rozwoju Społecznego zorganizował ogólnopolskie seminarium naukowe „Dziecko z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole”, podczas którego nauczyciele uczestniczyli w wykładach akademickich i warsztatach prowadzonych przez

<sup>18</sup> <http://sp16.edu.pl/klub-europejski/> (dostęp: 26.08.2016).

<sup>19</sup> <http://gfis.pl/nasze-marki/dom-sasiedzki-goscinna-przystan/> (dostęp: 26.08.2016).

<sup>20</sup> <http://program-mentor.pl> (dostęp: 26.08.2016).

gdańskich praktyków, poświęconych kluczowym problemom edukacji międzykulturowej. Środowisko edukatorów podjęło wspólne działania z Ligą Muzułmańską na rzecz dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego oraz integracji muzułmanów ze społeczeństwem, organizując cykl wykładów pt. „Spotkania z islamem”<sup>21</sup>. W miejskim projekcie edukacyjnym Kreatywna pedagogika powstała grupa samokształceniowa Multi dla nauczycieli zajmujących się wielokulturowością w szkołach.

Włączanie się kolejnych podmiotów instytucjonalnych i społecznych doprowadziło do zawiązania interprofesjonalnej wspólnoty, która na zasadach społecznego laboratorium podjęła namysł nad potrzebami wszystkich zaangażowanych stron – uczniów imigrantów i ich rodziców z jednej strony oraz szkoły, nauczycieli i lokalnej społeczności z drugiej.

### Etap III – Instytucjonalizacja

Instytucjonalizacja działań w skali całego miasta nastąpiła w momencie powołania przez Prezydenta Miasta Gdańska zespołu do spraw Modelu Integracji Imigrantów. Międzysektorowy i interdyscyplinarny zespół zgromadził ponad 140 osób reprezentujących ponad 80 różnorodnych podmiotów – władze Gdańska, organizacje pozarządowe, instytucje publiczne, podmioty prywatne i środowiska imigrantów. Celem prac zespołu było przygotowanie strategii integracji nowych mieszkańców miasta w ośmiu obszarach: rynku pracy, zdrowia, edukacji, pomocy społecznej, mieszkalnictwa, kultury, społeczności lokalnych oraz zapobiegania dyskryminacji.

Wychodząc z założenia że „edukacja jest jednym z najistotniejszych obszarów, na których zachodzi integracja imigrantów i imigrantek ze społeczeństwem przyjmującym”<sup>22</sup> zaplanowano zadania i konkretne działania wspierające procesu integracji uczniów i ich rodzin oraz przygotowujące społeczność miasta, gdańskich szkół oraz uczelni do funkcjonowania w wielokulturowym środowisku. Przewidziane w obszarze edukacji zadania zmiierzają w czterech kierunkach:

- 1) działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych do nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej;
- 2) działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych bezpośrednio do uczniów migrujących i cudzoziemców;
- 3) wsparcia dla rodziców/opiekunów dzieci imigranckich z zakresu edukacji i integracji;
- 4) systemowego wsparcia gdańskich szkół.

W edukacji wyższej zaplanowano zadania odpowiednie do specyfiki obszaru: wsparcie procesu integracji studentów zagranicznych oraz zagranicznych pracowników nauki, a także dostosowanie struktur uczelnianych do potrzeb studenta zagranicz-

<sup>21</sup> <http://www.gdansk.pl/urząd-miejski/Zapraszamy-na-Spotkania-z-Islamem,a,51016> (dostęp: 27.08.2016).

<sup>22</sup> MII, s. 38; zob.: Aneks.

nego oraz promowanie i rozwijanie gdańskich uczelni jako miejsca edukacji wyższej studentów z różnych krajów i kultur.

Ze względu na potrzeby edukacyjne dzieci z doświadczeniem migracyjnym (dotyczy to także dzieci polskich powracających z emigracji) na szczególne podkreślenie zasługują następujące rozwiązania: wsparcie nauki języka polskiego, zapewnienie indywidualizacji nauczania oraz wsparcia psychologicznego, wprowadzenie asystenta lub koordynatora międzykulturowego, wsparcie rodziców i podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej.

Przewidziane w Modelu zwiększenie wymiaru godzin nauki języka polskiego do 5 w tygodniu jest rozwiązaniem wspierającym najbardziej oczywiste potrzeby uczniów cudzoziemskich na początku ich szkolnej kariery, warto jednak pamiętać, że razem z trzema godzinami zajęć wyrównawczych daje to 8 dodatkowych lekcji w tygodniu i będzie zbyt dużym obciążeniem. Organizacja „klasy zerowej” dla grup uczniów, którzy nie znają języka albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki może być wzorowana na rozwiązaniu stosowanym np. w Społecznym Gimnazjum nr 20 przy ul. Raszyńskiej w Warszawie, gdzie dzieci na pół roku albo rok trafiają do tzw. grupy *multi-kulti*, gdzie mają 8–10 godzin polskiego w tygodniu, wychodzą do miasta, mają zajęcia wyrównawcze oraz teatralne i dopiero po tym okresie włączane są do klas szkolnych. Rozwiązanie to, stosowane w wielu krajach Europy także wobec dzieci polskich emigrantów, pozwala dzieciom płynnie i bezpiecznie włączyć się w szkołę, zapewniając na początku poznanie podstaw języka i kultury.

Zaplanowane w Modelu opracowanie indywidualnego planu kształcenia opartego na diagnozie potrzeb poprzez dostosowanie wymagań programów jest wzmocnieniem przewidzianego prawnie zobowiązania nauczyciela do indywidualizacji procesu nauczania. W przypadku dzieci cudzoziemskich zindywidualizowanie wymagań jest koniecznością, którą uzasadniają jego specjalne potrzeby poznawcze, emocjonalne, społeczne i tożsamościowe. Indywidualizacja pracy z uczniem wymaga od nauczyciela dodatkowej uwagi, specjalnych metod i dodatkowego czasu, dlatego następne rozwiązanie – zatrudnienie asystenta międzykulturowego – będzie dla niego dużym wsparciem.

Wprowadzenie w Modelu funkcji pracownika znającego język kraju pochodzenia ucznia cudzoziemskiego, zatrudnionego w charakterze pomocy nauczyciela lub asystenta międzykulturowego, jest rozwiązaniem zbieżnym z rozwiązaniem postulowanym od lat przez pedagogów pracujących z dziećmi cudzoziemskimi, aby to organ prowadzący zatrudniał taką osobę, co zapewni stabilność i zapobiegnie częstemu obecnie zjawisku braku płynności pracy asystenta i przerywania jej w momencie zakończenia projektu<sup>23</sup>.

Nieoceniony wpływ na szkolną karierę dzieci ma stosunek ich rodziców do edukacji w polskiej szkole. Pokonanie barier językowych w celu udroźnienia komunikacji, ośmielenie rodziców do kontaktów ze szkołą, pomoc w zrozumieniu polskiego systemu

<sup>23</sup> A. Chrzanowska, *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2009; A. Gulińska, A. Kawka, *Elastyczne metody...*

oraz danie im miejsca w szkolnej przestrzeni jest wielkim wsparciem dla dzieci, które odbarczy je od bycia pośrednikami pomiędzy domem i szkołą oraz wzmocni w pełnieniu roli ucznia<sup>24</sup>.

Wywiady fokusowe przeprowadzone wśród nauczycieli gdańskich szkół i przedszkoli pokazują, że w perspektywie rozwoju swoich kompetencji międzykulturowych najbardziej potrzebują:

- wiedzy na temat podstaw prawnych uzasadniających indywidualizację oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych,
- pogłębiania rozumienia psychologicznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań funkcjonowania uczniów z doświadczeniem migracyjnym,
- rozwoju praktycznych umiejętności metodycznych konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych,
- poznania metod pracy w klasie międzykulturowej.

Model Integracji Imigrantów nie tylko zobowiązuje szkoły do podjęcia dodatkowych zadań lecz zapewnia im „systemowe wsparcie Urzędu Miasta Gdańska, instytucji oświaty i pomocy socjalnej oraz organizacji trzeciego sektora, oraz środowiska akademickiego”<sup>25</sup>.

## KONKLUZJE

Powstawanie lokalnego gdańskiego modelu rozwoju edukacji i integracji uczniów z doświadczeniem migracyjnym i ich rodzin w instytucjach edukacyjnych i środowisku lokalnym było oddolnym, partycypacyjnym procesem, realizowanym przez interdyscyplinarny zespół praktyków, edukatorów i badaczy, opartym na diagnozie potrzeb lokalnego środowiska i krytycznej analizie lokalnych praktyk. Innowacyjność gdańskiego Modelu Integracji Imigrantów w obszarze edukacji opiera się na twórczym wykorzystaniu lokalnych, krajowych i międzynarodowych doświadczeń, a mianowicie:

- doświadczeń nauczycieli i dyrektorów gdańskich szkół w pracy z uczniami imigrantami oraz zarządzania szkołami nastawionymi na edukację międzykulturową;
- współpracy gdańskich instytucji publicznych oraz organizacji pozarządowych – szkół, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, Kuratorium Oświaty, Urzędu Miasta i Urzędu Wojewódzkiego, Uniwersytetu Gdańskiego i innych uczelni Trójmiasta, Centrum Wsparcia Imigrantów i Imigrantek, Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej, pomocy społecznej, policji, straży miejskiej, instytucji kultury oraz sportu;
- włączeniu imigrantów z ich doświadczeniem rodzicielskim i kulturowym, co dało możliwość dialogu i wzajemnego rozpoznawania znaczeń, aby nie tworzyć edukacji „dla” cudzoziemców, lecz realizować wspólnie edukację międzykulturową, uwzględniającą wszystkie podmioty zaangażowane w międzykulturowy kontakt;

<sup>24</sup> M. Mendel, *Edukacja społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

<sup>25</sup> MII, s. 41; zob.: Aneks.

- współdziałanie ekspertów z innych ośrodków w Polsce oraz analizie badań, raportów i projektów edukacji międzykulturowej;
- doświadczeniach edukacyjnych i badawczych nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego i innych gdańskich uczelni, na które składa się: edukacja nauczycieli i studentów zagranicznych, udział w lokalnych, krajowych i międzynarodowych projektach edukacyjnych i badawczo-wdrożeniowych (na przykład: Kreatywna Pedagogika<sup>26</sup>, Hanza w edukacji<sup>27</sup>, Good International Dialogue in Schools<sup>28</sup>, Par Migration Navigator Project<sup>29</sup>), praca dydaktyczna i badawcza prowadzona w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (szkoły polskie na Litwie oraz na Łotwie, szkoła polonijna w Hamburgu w Niemczech, szkolenia dla młodzieży z państw byłego ZSRR w ramach szkół liderów organizowanych w Polsce, kursy łączące studentów z programu Erasmus+, in.).

Model kreuje instytucjonalne warunki umożliwiające włączanie różnych strategii integracyjnych<sup>30</sup> pomiędzy imigrantami a społecznością przyjmującą Gdańska, przewiduje oddziaływanie wobec wszystkich podmiotów wielokulturowej sceny, zakłada wprowadzenie własnych lokalnych rozwiązań, które wzmacniają lub uzupełniają przewidziane prawem instrumenty.

Uczelnie, zwłaszcza Uniwersytet Gdański, mają stać się zapleczem intelektualnym dla analizy procesu integracji imigrantów i umiędzynarodowienia miasta oraz instytucjami wspierającymi działania na rzecz rozwoju środowiska sprzyjającego wielokulturowości Gdańska i Trójmiasta. Współpraca pomiędzy środowiskiem szkolnym i akademickim, połączenie doświadczeń uczniów, rodziców, praktyków, kadry zarządzającej oraz badaczy i nauczycieli akademickich gwarantuje powiązanie praktyki z najnowszymi koncepcjami, a także modelami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej.

Proces społeczny, uruchomiony w działaniach interprofesjonalnej wspólnoty osób zaangażowanych w kreowanie warunków edukacji imigrantów, oparty na filozofii badań w działaniu jest „mostem» między »światem praktycznych uzasadnień« a »światem naukowo konstruowanej wiedzy«, między wiedzą teoretyczną a wiedzą operacyjną, między myślą a działaniem. Ta szczególna integracja poznania i zmiany wyraża się w działaniu istniejących teorii naukowych oraz (lub) – na podstawie gromadzonych danych empirycznych i krytycznej refleksji – budowania nowych teorii, których źródłem jest realizowana praktyka oraz doświadczenia zaangażowanych w nią podmiotów”<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> [http://www.gdansk.pl/kreatywna\\_pedagogika](http://www.gdansk.pl/kreatywna_pedagogika) (dostęp: 28.08.2016).

<sup>27</sup> <http://www.gdansk.pl/urząd-miejski/Obradowala-Młoda-Hanza,a,10054> (dostęp: 28.08.2016).

<sup>28</sup> <http://www.good-id-in-schools.eu> (dostęp: 28.08.2016).

<sup>29</sup> [http://migrationnavigator.org/info/?page\\_id=289](http://migrationnavigator.org/info/?page_id=289) (dostęp: 28.08.2016).

<sup>30</sup> I. Czerniejewska, *Strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowanym kulturowo – kilka przypadków z praktyki*, „Kultura współczesna” 2008, nr 2.

<sup>31</sup> E. Wołodźko, *Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja*, w: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn 2010.

## BIBLIOGRAFIA

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Bennett M.J., *Developing intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*, w: Landis D., Bennett J.M., Bennett M.J., *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications 2004.
- Bernacka-Langier A., Dąbrowa E., Pawlic-Rafałowska E., Wasilewska-Łaszczuk J., Zasuńska M., *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa 2011.
- Berry J.W., *Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations*, w: Landis D., Bennett J.M., Bennett M.J. *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications 2004.
- Białek K. (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Błaszczczyńska K., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Červinková H., *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46).
- Chrzanowska A., *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2009.
- Czerniejewska I., *Strategie edukacyjne w środowisku zróżnicowanym kulturowo – kilka przypadków z praktyki*, „Kultura współczesna” 2008, nr 2.
- Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Czerniejewska I., Marek A., *Uchodźca w mojej klasie – scenariusze zajęć*, Stowarzyszenie Vox Humana Warszawa 2010.
- Fiok E., *Osiem kroków czyli kilka praktycznych rad*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Gulińska A., Kawka A., *Elastyczne metody wprowadzania do szkół dzieci z doświadczeniem migracyjnym – przykłady, praktyki*, Fundacja Inna Przestrzeń, Warszawa 2014.
- Januszewska E., *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Klorek N., Kubin K., *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Kosowicz A.: *Kilka słów od psychologa klinicznego, czyli dzieci wygrały bitwę, ale wciąż są na wojnie*, w: E. Pawlic-Rafałowska (red.), *Inny w polskiej szkole. poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Lachowicz B. (red.), *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Mendel M., *Edukacja społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Model Integracji Imigrantów*, Urząd Miejski w Gdańsku/Wydział Rozwoju Społecznego, Gdańsk 2016.
- Nowak M., *Szkoła wobec wyzwań migracyjnych: uchodźcy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

- Oberg K., *Culture Shock. Adjustment to New Cultural Environments*, "Practical Anthropology" 1960, nr 7, [http://agem-ethnomedizin.de/download/cu29\\_2-3\\_2006\\_S\\_142-146\\_Repr\\_Oberg.pdf](http://agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg.pdf) (dostęp: 28.08.2016).
- Pawlic-Rafałowska E. (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Piegat-Kaczmarzyk M., Rejmer Z., *Psychologiczne skutki uchodźstwa*, w: Pawlic-Rafałowska E. (red.), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Warszawa 2010.
- Skrzypczak B., *Wstępny opis produktu innowacyjnego „Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej”*, Eko-Inicjatywa, Kwidzyn 2012.
- Trociuk S., Łakoma K., Sośniak M. (red.), *Realizacja prawa małoletnich cudzoziemców do edukacji*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013.
- Wołodźko E., *Badania w działaniu. Refleksja-wiedza-emancypacja*, w: H. Kędzierska (red.), *Ja-kościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn 2010.

**Dorota Jaworska, Khedi Alieva:** Edukacja dzieci imigrantów w Gdańsku – od interwencji do miejskiej polityki społecznej

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje gdański Model Integracji Imigrantów w obszarze edukacji, na tle dwuletnich doświadczeń szkół, instytucji samorządowych oraz organizacjach społecznych, zaangażowanych w tworzenie warunków edukacji imigrantów. Uczniowie cudzoziemscy, zdefiniowani jako „cudzy”, nienależący do wspólnoty „swoich”, nie są podmiotem polityki edukacyjnej, jednak natychmiast po przekroczeniu progu szkoły stają się jej przedmiotem. Prawo i szkolne praktyki wyznaczają im miejsce w systemie, które staje się ogromnym wyzwaniem zarówno dla nauczycieli i dyrektorów szkół, jak i dla samych uczniów i ich rodziców. Gdańska droga do wypracowania miejskiej polityki edukacyjnej dla imigrantów wiodła od interwencji, poprzez diagnozę problemów i uczenie się od innych, do poszukiwania własnych innowacyjnych rozwiązań.

**Słowa kluczowe:** uczeń-imigrant, edukacja cudzoziemców, integracja imigrantów, miejska polityka integracyjna, edukacja międzykulturowa

**Title:** Education of immigrants' children in Gdańsk – from intervention to urban social policy

**Abstract:** The article presents Model Integration of Immigrants in Gdańsk in the field of education, based on two years of experience of schools, local government institutions and social organizations involved in the creation of conditions for the education of immigrants. The foreign pupils, defined as “someone else”, not belonging to the community of “our”, are not the subject of educational policy, but immediately after crossing the threshold of schools become its object. The law and school practices define their place in the system, that becomes a huge challenge for both teachers and for students themselves and their parents. Gdańsk way to develop urban educational policy for immigrants led from intervention by the diagnosis of problems and learning from others, to seek their own innovative solutions.

**Keywords:** foreign pupil, education of foreigners, integration of immigrants, urban integration policy, intercultural education