

# Migracja, tożsamość, dojrzewanie

## Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym

Pod redakcją  
Natalii Kłorek i Katarzyny Kubin



Artykuły w publikacji  
powstały w ramach:



Seria **Maieutike**  
Forum dialogu dla praktyków



SERIA  
**Z teorią  
w praktykę**



SERIA  
**Rozmowy**  
o różnorodności...

# **Migracja, tożsamość, dojrzewanie**

**Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży  
z doświadczeniem migracyjnym**



# **Migracja, tożsamość, dojrzewanie**

## **Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym**

Pod redakcją  
Natalii Kłerek i Katarzyny Kubin



Fundacja na rzecz  
Różnorodności  
Społecznej

Warszawa 2015

Redakcja: *Natalia Klorek i Katarzyna Kubin*

Projekt okładki i oprawa graficzna: *Rafał Bartlet*

Redakcja językowa: *Małgorzata Kacperek, Paweł Kaliński, Anna Walas*

© Copyright by Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015

ISBN: 978-83-7910-002-6

Wydawca:

Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)

Skrytka pocztowa nr 381

00-950 Warszawa 1

Publikacja do bezpłatnego pobrania na stronie FRS: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)

Zamówienia publikacji należy kierować na adres: [biuro@ffrs.org.pl](mailto:biuro@ffrs.org.pl)

(do wyczerpania nakładu).

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:

Sowa Sp. z o.o., ul. Raszyńska 13, 05-500 Piaseczno

[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl), [www.wyczerpane.pl](http://www.wyczerpane.pl)

Publikacja została wydana oraz jest dystrybuowana bezpłatnie w ramach projektu pt. „Działania na rzecz społeczeństwa różnorodnego – podnoszenie wiedzy i kompetencji w zakresie dialogu międzykulturowego i równego traktowania społeczeństwa przyjmującego w Polsce” (nr 22/9/EFI) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich i budżetu państwa oraz projektu pt. „Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym” współfinansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej (umowa finansowa nr MEN/2015/DSWM/98).



Wyłączna odpowiedzialność za treść publikacji spoczywa na wydawcy. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania udostępnionych informacji.

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> , Natalia Klorek .....	11
<b>Część I: Teoria</b>	
1. <i>Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży</i> Anna Jurek .....	27
<b>Część II: Działania</b>	
2. <i>Przegląd działań i inicjatyw dotyczących identyfikacji kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym podejmowanych w Polsce</i> Natalia Klorek .....	65
3. <i>Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji</i> Katarzyna Kubin .....	105
4. <i>Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym</i> Marta Masłowska .....	151
<b>Część III: Doświadczenia</b>	
5. <i>Wybrane zagadnienia związane z kształtowaniem się tożsamości kulturowej dzieci w warunkach migracji – perspektywa rodzica dzieci w wieku przedszkolnym</i> Agata Strzelecka-Misonne .....	199
6. <i>Vân Anh, czyli rozsądna chmura</i> Vân Anh Đàm .....	233
7. <i>Wywiad z serii „Rozmowy o różnorodności...” – „Może będzie trudniej, ale damy radę!” - o możliwych zmianach związanych z migracją, gdy jest się nastolatkiem</i> Rozmowa Natalii Klorek z Marianną Nazarewicz i Natalią Swidruk .....	249

8. Wywiad z serii „Rozmowy o różnorodności...” – *Wielojęzyczność w kontekście migracji z perspektywy rodzica i koordynatorki warsztatów dla rodzin wielojęzycznych*  
Rozmowa Natalii Klerek z Nato Bochorishvili-Kurek. . . . . 267

**Aneks:**

- Komiksy autorstwa uczestniczek programu zajęć edukacyjno-integracyjnych Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej dla młodzieży z doświadczeniem migracyjnym . . . . . 277
1. Marianna Nazarewicz
  2. Natalia Swidruk

**O autorkach** . . . . . 283

**O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej** . . . . . 286

**O Serii filmowej „Narracje Migrantów”** . . . . . 289

# Podziękowania

Pragniemy wyrazić nasze uznanie i wdzięczność dla zespołu Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej, który w okresie powstawania publikacji stanowiący nie tylko wsparcie ideowe i przyjacielskie dla nas, redaktorek merytorycznych publikacji, ale także wsparcie organizacyjne i merytoryczne, które przyczyniło się do powstania publikacji i tekstów w niej zawartych.

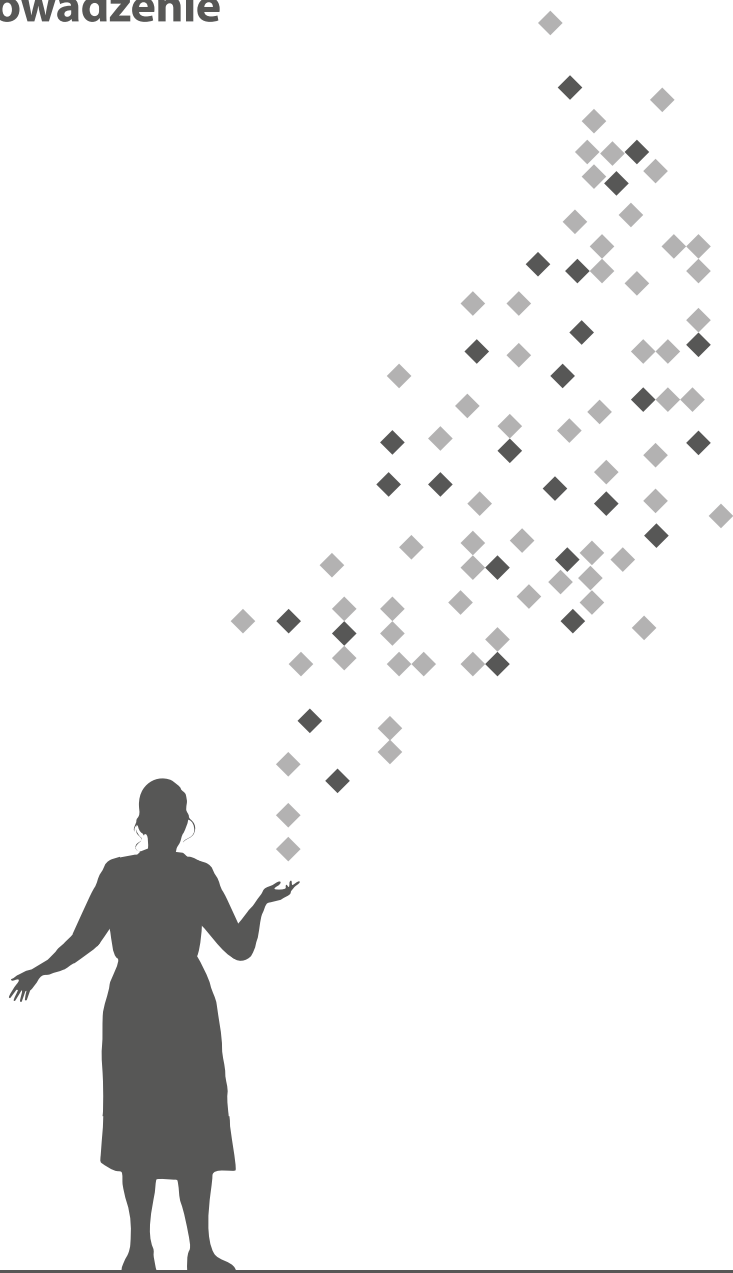
Dziękujemy również serdecznie autorkom tekstów oraz osobom, które udzieliły wywiadów zawartych w publikacji, za podzielenie się swoją cenną wiedzą i osobistymi doświadczeniami. Wierzymy, że w wymianie i współpracy między ludźmi tkwi siła i potencjał i mamy nadzieję, że znalazło to odzwierciedlenie w niniejszej publikacji.

Natalia Kłorek  
Katarzyna Kubin





# Wprowadzenie





**Natalia Klorek**

## **Wprowadzenie**

Oddajemy w Państwa ręce publikację pt. *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*. Zawiera ona artykuły przybliżające różne aspekty doświadczenia migracji wśród dzieci i młodzieży, a w szczególności kwestie związane z kształtowaniem się tożsamości młodej osoby w kontekście doświadczenia migracji. Zagadnienie ukazano w unikatowy sposób – publikacja prezentuje całościowy obraz sytuacji młodych ludzi z doświadczeniem migracji, łącząc artykuły teoretyczne z opisami i analizą działań praktycznych skierowanych do tej grupy, a także z tekstami przedstawiającymi perspektywę osób z doświadczeniem migracyjnym, które dzielą się osobistymi refleksjami na temat procesu dojrzewania i kształtowania się tożsamości w kontekście migracji.

Publikacja jest czwartą pozycją książkową w historii wydawniczej Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS). Trzy wcześniejsze publikacje – *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*<sup>1</sup> pod redakcją Natalii Klorek i Katarzyny Kubin, *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów* pod redakcją

---

<sup>1</sup> N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja jest dostępna w wersji elektronicznej na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka).

Anny Grudzińskiej i Katarzyny Kubin<sup>2</sup> oraz *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów* pod redakcją Anny Grudzińskiej i Katarzyny Kubin<sup>3</sup> – koncentrowały się na zagadnieniu równego dostępu do edukacji dzieci migranckich oraz funkcjonowania osób z tej grupy w środowisku szkolnym. Choć publikacje te nie ograniczały się do kwestii związanych z programem nauczania, podkreślając także istotność takich obszarów jak relacje międzyuczniowskie, kontakty z rodzicami i opiekunami czy przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z uczniami i uczennicami mówiącymi w języku obowiązuującym w szkole w ograniczonym stopniu, o różnym pochodzeniu kulturowym i/lub wyznającymi różne religie, zagadnienia te analizowane były przede wszystkim w ujęciu instytucjonalnym. Przyjętym we wspomnianych książkach punktem wyjścia do rozważań była szkoła jako instytucja oraz jej funkcje i zadania w odniesieniu do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym. Zgodnie z tym założeniem książka *Innowacyjne rozwiązania...* przedstawia autorskie działania, podejmowane w placówkach przyjmujących dzieci cudzoziemskie w Polsce, mające przyczynić się do powstania zintegrowanej społeczności szkolnej i placówki wielokulturowej, podczas gdy *Ukryty program szkoły...* i *Szkoła wielokulturowa...* przybliżają wyniki badań, przeprowadzonych przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, dotyczących metod nauczania, praktyk działania szkoły i innych aspektów systemu edukacji, których celem było naświetlenie i zarekomendowanie rozwiązań i działań przyczyniających się do równego dostępu do edukacji wszystkich uczniów i uczennic.

Perspektywa instytucjonalna, która przyświecała powstaniu wyżej wymienionych publikacji, wpisuje się w instytucjonalny model współpracy ze szkołami, przyjęty przez FRS: placówkom oferujemy kompleksowe i zindywidualizowane wsparcie oparte na analizie potrzeb konkretnej szkoły i społeczności szkolnej, a także przy zaangażowaniu, w miarę możliwości, całej kadry pedagogicznej. Działania proponowane szkołom zmierzają do tego, by placówka zwiększyła swoje zasoby wiedzy i kompetencji jako instytucja, rozważając i przyjmując określone rozwiązania na poziomie całej szkoły, a nie tylko przez

<sup>2</sup> A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2014), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

<sup>3</sup> A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2010), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

pojedynczych nauczycieli i nauczycielki, czy też na zasadzie interwencyjnej, w momencie stwierdzenia trudności. Współpraca w ramach przyjętego modelu odwołuje się do sprawdzonych i innowacyjnych rozwiązań – stosowanych zarówno w Polsce, jak i za granicą – w tworzeniu przyjaznego i bezpiecznego środowiska szkolnego dla wszystkich uczniów i uczennic niezależnie od stopnia znajomości przez nich i przez nie języka polskiego, ich obywatelstwa i narodowości, wyznania, pochodzenia kulturowego itp.<sup>4</sup>, bazuje na wymianie doświadczeń i dzieleniu się konkretnymi narzędziami edukacyjnymi<sup>5</sup>.

Wraz z rozwojem działań FRS na rzecz dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym i równego dostępu do edukacji, jak i podczas bezpośredniej pracy z dziećmi i młodzieżą, uznaliśmy, że perspektywa instytucjonalna, przyjęta jako wiodąca w dotychczasowych publikacjach, choć niezmiernie ważna, warta jest uzupełnienia o perspektywę jednostki – tzn. dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, na których potrzeby te placówki powinny odpowiadać – a jednocześnie, na które to osoby jakość pracy i działania placówek oświatowych ma bezpośredni wpływ. Ponadto chcieliśmy również przedstawić sytuację tej grupy dzieci i młodzieży w kontekście nie tylko edukacyjnym, ale i ogólnie w kontekście ich procesu dojrzewania. Stąd pomysł na publikację, w której punktem wyjścia jest nie szkoła będąca tylko jednym z obszarów funkcjonowania dziecka, a sama młoda osoba z doświadczeniem migracyjnym – jej odczucia, przeżycia, emocje, z uwzględnieniem różnych aspektów rozwoju, takich jak: proces kształtowania się tożsamości (szczególnie kulturowej) i autorefleksji na ten temat, relacje wewnątrzrodzinne, kontakty z rówieśnikami i rówieśnicami, czy też nauczycielami i nauczycielkami. W takiej perspektywie najbardziej interesowało nas to, z jakimi sytuacjami styka się młoda osoba w wyniku czy też przy okazji doświadczenia migracji oraz jak je przeżywa.

---

<sup>4</sup> W języku angielskim dobrze oddaje to termin „*inclusive school*” lub „*inclusive school environment*”, który odnosi się do szkół tworzących przyjazne środowisko do nauki i rozwoju dla wszystkich uczniów i uczennic, z uwzględnieniem rozmaitych potrzeb edukacyjnych.

<sup>5</sup> Więcej informacji na temat programów edukacyjnych FRS we współpracy ze szkołami można znaleźć na stronie: <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/edukacja/>.

## Kluczowe pojęcia dla tematyki publikacji

### **Dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym**

Termin „dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym” wymaga wyjaśnienia jako dość innowacyjny i rzadko spotykany w literaturze przedmiotu i powszechnym użyciu. Określenie to, w przeciwieństwie do takich jak „dzieci cudzoziemskie” czy „dzieci uchodźcze”, kładzie nacisk nie tyle na kwestię obywatelstwa czy też przynależności do konkretnej grupy migranckiej, ile na procesy zachodzące w sferze psychospołecznej, towarzyszące zmianom jakie niesie migracja lub wynikające z nich.

Należy na wstępie podkreślić, że oczywiście doświadczenia migracyjne i sposób ich przeżywania mogą być różne dla każdej osoby, nawet o pozornie zbliżonej historii życiowej (dotyczy to także rodzeństwa). Wynika to z tego, że zarówno przebieg procesu kształtowania się tożsamości, jak i rozwój danej jednostki zależą nie tylko od kwestii związanych z migracją (np. wieku, w którym nastąpiła przeprowadzka, występowania różnic i podobieństw kulturowych doświadczanych w wyniku migracji), ale także od cech indywidualnych (np. charakteru, dotychczasowych doświadczeń życiowych, osobistych wyborów) czy sytuacji rodzinnej. Należy zatem unikać pułapki uproszczenia i wyciągania zbyt daleko idących wniosków w odniesieniu do osób, które doświadczyły migracji lub mają pochodzenie migranckie. Jednocześnie doświadczenia migracyjne dzieci i młodzieży można powiązać z pewnymi powtarzającymi się kwestiami. Wśród nich należy wspomnieć o sprawach związanych z kształtowaniem się tożsamości, funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, doświadczaniem odmienności od grupy większościowej, dorastaniem w sytuacji różnych oczekiwań i norm związanych z pochodzeniem kulturowym (które mogą – choć nie muszą – być w konflikcie).

Mówiąc o grupie, której poświęcamy niniejszą publikację, warto zwrócić uwagę, że termin „dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym” z założenia jest pojęciem szerokim. Odnosimy go nie tylko do osób, które faktycznie doświadczyły migracji, opuszczając swój kraj, ale także do osób wychowywanych w tzw. rodzinach mieszanych, tj. takich, w których jeden z rodziców posiada polskie, a drugi – inne obywatelstwo niż polskie, oraz do dzieci z ro-

dzin, gdzie obydwójce rodzice posiadają obywatelstwo inne niż polskie. Termin „dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym” obejmuje także osoby urodzone w Polsce, które mają pochodzenie migranckie. W tym przypadku możemy mówić zatem raczej o zapośredniczonym doświadczeniu migracji, jako że młoda osoba mogła nigdy nie doświadczyć migracji. Wydaje się jednak, że grupy tej nie należy pomijać w rozważaniach na temat funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście zjawiska migracji, ponieważ dotyczyć ich mogą kwestie związane m.in. z tożsamością kulturową, wielojęzycznością czy funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej.

Określenie „dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym” podkreśla znaczenie dla analizowania migracji etapu rozwoju osobowego<sup>6</sup>. Szczególnie istotne wydaje się poświęcenie uwagi młodzieży. Grupa ta nie znalazła dotąd, jak się wydaje, należytego miejsca w polskojęzycznej literaturze dotyczącej migracji, choć jej doświadczenia są odmienne niż w przypadku dzieci (jak i dorosłych) i specyficzne ze względu na etap życiowy, który zazwyczaj charakteryzuje się intensywnymi procesami kształtowania się osobowości, definiowania siebie w odniesieniu do grup, w których funkcjonuje młoda osoba, ze szczególnym naciskiem na grupę rówieśniczą, określaniem wartości i priorytetów itp. Na te zjawiska, obserwowane wśród młodych osób, właściwe dla wieku czy też rozwoju osobowego, nakładać się mogą doświadczenia migracji i ich konsekwencje, co może komplikować proces dorastania. Jak pisze psycholożka międzykulturowa, Anna Jurek, w tekście zawartym w niniejszej publikacji, odnosząc się do młodzieży, która rozpoczyna życie w innym kraju:

*(...) ci młodzi ludzie są pomiędzy etapami w życiu nie tylko ze względu na wiek, ale także ze względu na sytuację zmiany miejsca zamieszkania i wszystkiego, co się z tym wiąże. Muszą szybko nauczyć się sobie radzić w nowym otoczeniu – wymagają tego od nich zarówno rodzice, jak i otoczenie, które często nakłada normy wieku, a nie znajomości kultury. Oczekuje się od nich konkretnych zachowań. Oczekiwania te kształtowane są na podstawie wyobrażeń związanych z danym wiekiem, przy czym często odnoszą się one do zachowań adekwatnych kulturowo dla przedstawicieli*

<sup>6</sup> W literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi definicjami „młodzieży”. Precyzyjne określenie grup wiekowych nie jest kluczowe dla rozważań zawartych w publikacji, na potrzeby niniejszego tekstu pojęcie to można jednak odnieść do osób w wieku 14–18 lat.



*i przedstawicielek kultury przyjmującej, niekoniecznie jednak dla kultury kraju pochodzenia. W oczekiwaniach tych nie uwzględnia się też zazwyczaj specyficznej sytuacji znalezienia się w innym kontekście kulturowym i np. niewystarczającej znajomości języka<sup>7</sup>.*

## Tożsamość

Istotne miejsce w tekstach zawartych w publikacji zajmują kwestie związane z kształtowaniem się tożsamości w kontekście migracji. Jednym z jej komponentów jest tożsamość kulturowa. Tożsamość ta w szczególnej sytuacji osób, które migrowały do danego kraju, urodziły się w Polsce, ale są wychowywane przez rodziców, którzy przyjechali do Polski jako migranci (tzw. pierwsze pokolenie migrantów) lub są wychowywane w rodzinie mieszanej, może odnosić się do funkcjonowania w różnych kontekstach, oczekiwaniach, środowiskach. W literaturze przedmiotu spotkać się można z różnymi definicjami tożsamości kulturowej. Pojęcie to pojawia się często w odniesieniu do tożsamości indywidualnej, którą uznać można za zbiór definicji dotyczących samego siebie, i społecznej, czy też zbiorowej, którą można odnieść do przyjętych w grupie czy społeczności norm, zwyczajów, wartości, lub – jak w przypadku grup narodowościowych – języka<sup>8</sup>.

W literaturze przedmiotu można spotkać się także z pojęciem „tożsamości dwukulturowej”, określanej jako *przełączanie w funkcjonowaniu poznawczym na tory zgodne z tą kulturą, która została zaktywizowana przez symbole właściwe dla niej*<sup>9</sup>. Określenie to może być pomocne w opisie niektórych sytuacji czy zjawisk; wydaje się jednak, że narzuca pewne ograniczenia, gdyż poniekąd ujmuje kwestie tożsamości jako coś policzalnego i określonego. (Ciekawe określenie „tożsamości międzykulturowej” proponuje A. Strzelecka-Misonne w swoim tekście w części trzeciej w niniejszej publikacji<sup>10</sup>). Co więcej, termin

<sup>7</sup> A. Jurek, *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, s. 27 w niniejszej publikacji.

<sup>8</sup> Więcej na temat koncepcji tożsamości społecznej mówią m.in. teorie H. Tajfela i J. Turnera.

<sup>9</sup> Za: P. Boski, (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 542.

<sup>10</sup> Zob. A. Strzelecka-Misonne, *Wybrane zagadnienia związane z kształtowaniem się tożsamości kulturowej dzieci w warunkach migracji – perspektywa rodzica dzieci w wieku przedszkolnym*, s. 99 w niniejszej publikacji.

„tożsamość dwukulturowa” może powodować skojarzenia (choć nie wynikają one wprost z tego określenia) funkcjonowania danej osoby w sytuacji pewnej opozycji między kulturami, czy nawet rozdarcia między nimi. To z kolei może rodzić oczekiwania co do zdefiniowania swojej tożsamości przez osobę z doświadczeniem migracji w odniesieniu do tejże opozycji. Nie musi to odpowiadać rzeczywistości ani przeżyciom danej osoby.

O napotykanym oczekiwaniu względem zamknięcia tożsamości w jakichś ramach pojęciowych pisze w swoim tekście Văn Anh Đàm w trzeciej części niniejszej publikacji:

*Pytanie, które słyszałam od szkoły podstawowej i które miało ogromny wpływ na mój obraz siebie, a nawet wybrany przeze mnie kierunek studiów, brzmiało: Czujesz się bardziej Polką czy Wietnamką? Od dziecka, którego wygląd nie zdradzałby doświadczenia migracji w rodzinie, nie oczekiwano wyboru pomiędzy dwiema tożsamościami kulturowymi, nie pytano o emocjonalny stosunek wobec nich. Moja odpowiedź na to pytanie zmieniała się wraz z wiekiem. Jako dziecko byłam przekonana, że jestem najzwyczajniej Polką, ale z każdą wiosną miałam coraz więcej wątpliwości i odczuwałam rosnącą frustrację, wynikającą z faktu, iż nie jestem w stanie odpowiedzieć na podstawowe pytanie o moją tożsamość. Nikt nie oczekiwał od moich polskich rówieśników, żeby zastanawiali się, czy czują się Polakami. A mi kłębiły się w głowie pytania. Co to znaczy być Polakiem? Co to znaczy być Wietnamczykiem? (...) Jak mierzyć stopień „polskości” czy „wietnamskości”? Czy jeśli jem więcej ryżu niż ziemniaków, to jestem bardziej Wietnamką? Jak wyglądałby test określający poziom mojej „polskości” lub „wietnamskości”? Co jest ważniejsze? To, że gdzieś się urodziłam, czy to, w jakim języku myślę? A nawet jeśli język, to co, jeśli myślę w nim rzeczy, których nie pomyślałby Polak? (...) Taka autoanaliza, której oczekuje się od nastolatki, nie mającej odpowiednich narzędzi, jak choćby aparatu pojęciowego, za pomocą którego mogłaby opisać swoją tożsamość kulturową, jest trudnym procesem<sup>11</sup>.*

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na rozważania dotyczące tożsamości wykraczające poza wymiar kulturowy<sup>12</sup>. Stosowanie terminu „tożsamość”

<sup>11</sup> V. A. Đàm, *Văn Anh, czyli rozsądna chmura*, s. 233 w niniejszej publikacji.

<sup>12</sup> Fragment dotyczący pojęć „tożsamości”, „identyfikacji” i „kultury” został zaczerpnięty z tekstu N. Klorek, *Przegląd działań inicjatyw dotyczących identyfikacji kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym podejmowanych w Polsce*, s. 65 w niniejszej publikacji.

spójne jest z terminologią przyjętą w ustawie o systemie oświaty<sup>13</sup>, która wspomina m.in. o tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej. Należy jednocześnie zwrócić uwagę na toczące się wśród naukowców w dziedzinach nauk społecznych debaty dotyczące rozróżnienia pomiędzy terminem „tożsamość” a „identyfikacja”. Spotkać się można z podejściem, że pojęcie „tożsamości” zdewaluowało się oraz powinno zostać zastąpione terminem „identyfikacja”, który zakłada płynność, kontekstualność i podkreśla znaczenie wyborów, podejmowanych przez daną osobę, zarówno w odniesieniu do poszczególnych sytuacji (czy grup), jak i w skali życia każdego człowieka<sup>14</sup>.

Należy także odwołać się do dyskursu dotyczącego pojęcia „kultury”, które rozważać można w różnych aspektach i wymiarach, m.in. w odniesieniu do narodu czy statusu społeczno-klasowego, ale także, w nieco innej perspektywie, jako nieustająco zmieniający się, dynamiczny konstrukt, kształtujący się w odniesieniu do różnych treści kulturowych, wymiarów uczestniczenia w kulturze, jak i różnorodności np. zwyczajów, norm, stylów życia, religii, języków (występujących szczególnie powszechnie w związku z mobilnością i zjawiskiem migracji)<sup>15</sup>. Przy okazji rozważań nad kształtowaniem się tożsamości dzieci i młodzieży w kontekście migracji, warto zwrócić uwagę na procesual-

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572).

<sup>14</sup> Zob. m.in. J. Kubera, (2013), Po postmodernizmie, czyli silne identyfikacje i słabe tożsamości, „Nauka”, nr 1, s. 4. Relacją między identyfikacją a tożsamością, w kontekście narodowościowym, zajmowała się także Antonina Kłoskowska. Wprowadziła ona dodatkowo pojęcie walencji: *Walencja, czyli przyswojona i uznana za własną kultura i identyfikacja narodowa, stanowią część i czynnik globalnej osobowości i tożsamości, która jest całością i jednią, ale złożoną z wielości, zmienną i czasem pełną napięć* (zob. A. Kłoskowska, (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 112). Na kwestię „płynności” zwracał także uwagę Zygmunt Bauman (zob. Z. Bauman, (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk: GWP).

<sup>15</sup> W. Burszta wspomina o tożsamości typu insert, często spotykanej w dobie powszechnej styczności z różnymi mediami. Antropolog pisze o niej w następujący sposób: *zawsze otwarta na propozycje i gotowa włączyć wszelkie dostępne materiały, pochodzące na równi z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, jeżeli mogą one, na określony czas, „warunkowo”, stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak zarówno „włączają” owe materiały, jak i pozbywają się ich, są więc ciągle w trakcie budowania–burzenia. Odzwierciedlają zatem zmieniający się model uczestnictwa w kulturze – które jest pozainstytucjonalne w tradycyjnym sensie, zapośredniczone medialnie, przy czym charakterystyczna jest nieustanna zmiana oferty i pogłębiająca się krótkotrwałość „obowiązujących” wartości.* W. Burszta, (2009), *Tożsamość kulturowa*, w: W. Burszta i in., *Raport o stanie i różnicowaniach kultury miejskiej*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

ność tego zjawiska, a także wziąć pod uwagę różnorodność czynników, które wpływają na tenże proces i mogą powodować, że będzie on różnił się u poszczególnych osób, pozornie nawet posiadających podobne doświadczenie, jak i miał da nich niekiedy odmienne znaczenie.

## Struktura publikacji

Artykuły zawarte w publikacji powstały w ramach trzech serii wydawniczych FRS, które z założenia mają zagwarantować zachowanie równowagi pomiędzy głosami eksperckimi i praktycznymi i zapewnić wieloaspektowe podejście do omawianych zagadnień<sup>16</sup>. Podobny cel przyświecał także niniejszej publikacji.

Seria „Z teorią w praktykę” obejmuje artykuły i analizy napisane zarówno przez ekspertów i ekspertki FRS, jak i przez specjalistów i specjalistki z innych instytucji. Teksty w tej serii krytycznie analizują kluczowe zjawiska, związane z migracją, integracją migrantów i migrantek, równym traktowaniem oraz dyskryminacją, formułując konkretne rekomendacje, które mogą przełożyć się na zmiany systemowe.

Seria „Maieutike” poświęcona jest problematyce różnorodności społecznej w ujęciu praktycznym. Artykuły w niej zebrane opisują dobre praktyki i innowacyjne działania, a także refleksje dotyczące praktyki działania w kontekście różnorodności społecznej. Teksty zebrane pod szyldem tej serii stanowią zatem swego rodzaju forum wymiany informacji i doświadczeń pomiędzy osobami na co dzień działającymi w kontekście i na rzecz różnorodności społecznej.

Trzecia z serii wydawniczych FRS – „Rozmowy o różnorodności...” – obejmuje wywiady z praktykami i praktyczkami oraz ekspertami i ekspertkami, zajmującymi się problematyką różnorodności społecznej. Rozmówcy i rozmówczynie prezentują ciekawe punkty widzenia oraz przedstawiają perspektywę pominiętą lub niedocenioną w debacie publicznej, poświęconej temu zagadnieniu, wnosząc do niej istotną wiedzę. Seria ma na celu wspieranie

<sup>16</sup> Z artykułami powstałymi w ramach serii wydawniczych FRS w poszczególnych latach można zapoznać się na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka).

i promowanie dialogu międzykulturowego, przeciwdziałanie stereotypom i uprzedzeniom, a także ukazywanie nieoczywistych obliczy różnorodności społecznej.

Niniejsza ublikacja została podzielona na trzy części, z których każda ma przybliżyć nieco inną perspektywę: teoretyczną, praktyczną oraz perspektywę osób mogących podzielić się osobistymi refleksjami dotyczącymi doświadczenia migracji. Należy zauważyć, że przyjęty podział służy nadaniu pewnego porządku tekstom zawartym w książce, nie oznacza jednak, że perspektywy te powinny być analizowane odrębnie od siebie. Przeciwnie, dopiero w połączeniu mogą one przyczynić się do głębszego zrozumienia procesów zachodzących w sferze psychospołecznej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Rozumienie to będzie ograniczone, jeśli zjawiska towarzyszące migracji będą przedstawiane jedynie w ujęciu teoretycznym, w odniesieniu do działań, lub wyłącznie z punktu widzenia osób, które mogą wypowiadać się na temat migracji z perspektywy osobistej. Podobnie kolejność trzech części publikacji nie ma sugerować hierarchii ważności pomiędzy tymi trzema perspektywami – jest to tylko jeden z możliwych sposobów ułożenia i kolejności części i tekstów.

Pierwsza część publikacji, zatytułowana Teoria, odwołuje się do koncepcji teoretycznych i badań poświęconych zagadnieniom kształtowania się tożsamości młodych ludzi i psychologicznych aspektów migracji wśród dzieci i młodzieży. Celem artykułu Anny Jurek pt. *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży* jest przybliżenie czytelnikom i czytelniczkom wyzwania, z jakimi wiąże się doświadczenie migracji z perspektywy dzieci i młodzieży, a także wskazanie metod, które mogą być przydatne w pracy z tymi grupami, jak też rodzicami i opiekunami. Istotnym założeniem tego tekstu było uwzględnienie wiedzy i informacji, które pomogą kadrze psychologicznej i pedagogicznej szkół lepiej zrozumieć sytuację dzieci i młodzieży. Literatura badań na temat wpływu migracji na dzieci pokazuje szerokie spektrum wpływu tego doświadczenia – od bezbronności i braku adaptacji do odporności i bardzo dobrego przystosowania. Autorka odwołuje się do obserwacji i refleksji wynikających z 6 lat pracy jako psycholożka międzykulturowa z dziećmi i młodzieżą posiadającymi doświadczenia migracyjne, a także konsultacji specjalistycznych w zakresie doświadczenia migracji dla związków, dzieci czy też całych rodzin, które w wyniku migracji miały różnego rodzaju trudności.

Część zatytułowaną Działania otwiera tekst Natalii Klorek pt. *Przegląd działań i inicjatyw dotyczących identyfikacji kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym podejmowanych w Polsce*. Artykuł ma na celu przedstawienie wybranych działań podejmowanych przez szkoły, organizacje pozarządowe i osoby prywatne w Polsce, które są (1) skierowane do dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym oraz (2) związane z tożsamością narodową, etniczną, językową i religijną/pozwalające pielęgnować kulturę kraju pochodzenia. Działania sprzyjające poznawaniu kultury pochodzenia (swojego lub rodziców) z jednej strony stwarzają młodym ludziom warunki wyboru i czerpania z obydwu (lub wielu) kultur, co istotne jest w procesie stania się odrębną jednostką, dobrze i pewnie czującą się w społeczeństwie<sup>17</sup>. Co więcej, mogą one umożliwiać interakcje pomiędzy osobami o podobnych doświadczeniach migracyjnych (ponieważ większość z tych działań ma charakter grupowy), co pozwala na stworzenie sieci wsparcia niezmiernie potrzebnej niektórym osobom w warunkach migracji.

Katarzyna Kubin w artykule *Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji* opisuje pilotaż programu zajęć edukacyjno-integracyjnych opracowany przez FRS i skierowany do młodzieży w wieku 15-18 lat, która ma za sobą doświadczenie migracji oraz przebywa w Polsce co najmniej rok. Cele opisywanego programu są dwojakie. Po pierwsze ma on stanowić wsparcie – przede wszystkim psychospołeczne – dla młodzieży z doświadczeniem migracji, które ma pozwolić młodzieży, znajdującej się w Polsce w specyficznej sytuacji ze względu na swoje doświadczenie migracyjne, lepiej odnaleźć się w procesie dojrzewania ogólnie oraz w funkcjonowaniu w warunkach społecznych i kulturowych (w tym umożliwić integrację z osobami w swoim otoczeniu np. rówieśników i rówieśniczek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców). Drugim celem programu jest pomoc młodym osobom z doświadczeniem migracji, które stanowią coraz liczniejszą grupę w Polsce, w nawiązaniu kontaktu z rówie-

<sup>17</sup> Zob. także filmy: Fatima, (2012), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 8, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz Po polsku mam na imię Hania, (2014), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 9, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, które poruszają zagadnienie tożsamości kulturowej z perspektywy młodych migrantów i migrantek. Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” na stronie: [www.nm.ffrs.org.pl](http://www.nm.ffrs.org.pl). Większość filmów z serii można obejrzeć na stronie: [www.youtube.pl/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.pl/NarracjeMigrantow).

śnikami i rówieśnikami o podobnym doświadczeniu. Zebranie refleksji i perspektyw młodzieży na tematy migracji, procesu integracji z otoczeniem społecznym w Polsce i tożsamości było możliwe dzięki elementowi artystycznemu programu – tzn. pracy młodzieży nad autorskimi komiksami. Perspektywa tytułowego „nowego pokolenia” może pokazać coś nowego i inspirującego na temat tego, jak doświadczenie migracji wpływa na rozwój jednostki, na temat tożsamości polskiej i poczucia przynależności do polskiego społeczeństwa. Tekst przedstawia szczegółowo program, w tym jego założenia i cele, koncepcje i strukturę, w odniesieniu do potrzeb i specyficznej sytuacji grupy docelowej programu. Przykład tego programu może być inspirujący i ciekawy dla innych osób i instytucji pracujących na rzecz dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji.

Ostatni tekst w części dotyczącej praktyki, zatytułowany *Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym*, przybliży rolę poradni psychologiczno-pedagogicznej w szerszym kontekście wsparcia oferowanego uczniom i uczennicom migranckim w systemie oświaty w Polsce. Marta Masłowska, odnosząc się do specjalistycznej wiedzy oraz codziennych doświadczeń zawodowych, omawia specyfikę pracy z tą grupą osób w zakresie diagnozy, doboru metod i podejmowanych działań postdiagnostycznych. Przedstawia wybrane narzędzia i metody pracy na przykładach konkretnych sytuacji zaczerpniętych ze swojej praktyki diagnostycznej. Szczególną uwagę autorka poświęca zagadnieniu współpracy poradni z rodzicami lub opiekunami dziecka oraz ze szkołą. Ze względu na omówienie wyzwań w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, tekst może być interesujący nie tylko dla przedstawicieli i przedstawicielek szkół czy innych poradni, ale także decydentów i decydek oświatowych, odpowiedzialnych za uwzględnianie w systemie edukacji potrzeb wszystkich uczniów i uczennic, niezależnie od ich narodowości czy stopnia znajomości języka polskiego.

Agata Strzelecka-Misonne w tekście otwierającym część dotyczącą doświadczeń osobistych, pt. *Wybrane zagadnienia związane z kształtowaniem się tożsamości kulturowej dzieci w warunkach migracji – perspektywa rodzica dzieci w wieku przedszkolnym*, analizuje wyzwania, jakie stają przed rodziną wychowującą dzieci w kontekście migracji do innego kraju i nowego, nieznanego dotąd, kręgu kulturowego. Autorka dzieli się rozważaniami dotyczącymi

przeżyć emocjonalnych dziecka powstałych w wyniku wejścia w środowisko międzykulturowe oraz wybranych psychologicznych konsekwencji migracji wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Tekst jest osobistą refleksją nad tym, w jaki sposób można i warto wspierać dzieci, w czasie gdy niemal wszystko, co je otacza i czego doświadczają, z dnia na dzień staje się nowe.

Tekst *Vân Anh, czyli rozsądna chmura* autorstwa Vân Anh Đàm stanowi wyjątkowy ze względu na styl i przemyślenia opis refleksji autorki jako osoby, która przyjechała z Wietnamu do Polski, na temat tożsamości kulturowej oraz doświadczeń wietnamskich dzieci i młodzieży, z którymi miała okazję pracować, obserwując wpływ migracji na ich życie. Jak pisze autorka: *Chciałabym, żeby opisane w tym tekście doświadczenia pozwoliły nauczycielom i pedagogom lepiej zrozumieć „te ciche, grzeczne, pracowite dzieci”, które tak łatwo zignorować, gdyż nie domagają się głośno uwagi.*

Część dotyczącą osobistych doświadczeń i refleksji osób z doświadczeniem migracyjnym zamykają dwa wywiady przeprowadzone przez Natalię Klorek w ramach serii wydawniczej FRS „Rozmowy o różnorodności...”. Pierwszy z nich to rozmowa zatytułowana „*Może będzie trudniej, ale damy radę!*” – o możliwych zmianach związanych z migracją, gdy jest się nastolatkiem została przeprowadzona z Natalią i Marianną, które uczestniczyły w programie zajęć edukacyjno-integracyjnych FRS dla młodzieży z doświadczeniem migracyjnym (opisanym przez Katarzynę Kubin w części Działania). Natalia i Marianna, pochodzące z Ukrainy, to koleżanki, które poznały się w jednym z warszawskich gimnazjów. W rozmowie opowiadają o swoich doświadczeniach i wrażeniach związanych z przeprowadzką do Polski, odnosząc się do relacji z rodzicami, rówieśnikami i rówieśnicami oraz wrażeń z życia w Polsce. Wywiad przeprowadzono w języku polskim w listopadzie 2014 roku, około roku po tym, jak w Kijowie na Euromajdanie, a następnie w innych miastach Ukrainy, rozpoczęły się protesty osób opowiadających się za integracją Ukrainy z Unią Europejską oraz przeciw prorosyjskiej polityce rządu, poprzedzające wybuch wojny na Ukrainie. Wywiad ten został uzupełniony pracami komiksowymi Natalii i Marianny, które powstały podczas zajęć (zob. aneks w niniejszej publikacji).

Drugi wywiad z serii „Rozmowy o różnorodności...” przeprowadzono z Nato Bochorishvili-Kurek, koordynatorką warsztatów pt. *Wielokulturowy Równa się Wielojęzyczny – jak uczyć się obcego języka. Ilustrowanie wielokul-*



turowego słownika wielojęzycznego. Wywiad pt. *Wielojęzyczność w kontekście migracji z perspektywy rodzica i koordynatorki warsztatów dla rodzin wielojęzycznych* dotyczy zagadnienia wielojęzyczności w sytuacji migracji. Rozmówczyni łączy perspektywy migrantki, mamy i osoby działającej aktywnie jako koordynatorka warsztatów skierowanych do rodzin wielojęzycznych i wielokulturowych, które odbyły się we wrześniu i październiku 2013 roku. Głównym wątkiem rozmowy są korzyści wynikające z pielęgnowania kraju pochodzenia, który w rozumieniu rozmówczyni jest także nośnikiem pewnych wartości kulturowych, istotnych w procesie kształtowania się tożsamości kulturowej w sytuacji migracji.

Mamy nadzieję, że teksty zawarte w niniejszej publikacji spotkają się z Państwa uznaniem i staną się źródłem ciekawych przemyśleń, niezależnie od tego, czy tematyka ta jest dla Państwa interesująca ze względów zawodowych czy osobistych. Nieustająco zachęcamy też do dzielenia się z nami propozycjami tekstów czy też zagadnień, które mogą przyczynić się do rozwoju ogólnodostępnych zasobów wiedzy, związanych z zagadnieniami dotyczącymi osób z doświadczeniem migracyjnym.

Warszawa, marzec 2015





**Anna Jurek**

psycholożka międzykulturowa

## Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży<sup>1</sup>

Celem artykułu jest przybliżenie kadrze psychologicznej i pedagogicznej wyzwań, z jakimi wiąże się doświadczenie migracji z perspektywy dzieci i młodzieży<sup>2</sup>, a także wskazanie metod, które mogą być przydatne w pracy z tymi grupami, jak też rodzicami i opiekunami. Literatura badań na temat wpływu migracji na dzieci pokazuje szerokie spektrum wpływu tego doświadczenia – od bezbronności i braku adaptacji do odporności i bardzo dobrego przystosowania<sup>3</sup>. W artykule skupię się na wyzwaniach, jakie może nieść migracja, mniej uwagi poświęcając jej możliwym zaletom i pozytywnym konsekwencjom.

Temat psychologicznych konsekwencji migracji u dzieci i młodzieży jest ogromnie złożony. Dlatego skoncentruję się na opisaniu moich obserwacji i refleksji wynikających z sześciu lat pracy jako psycholożka międzykulturowa z dziećmi i młodzieżą posiadającymi doświadczenia migracyjne, a także konsultacji specjalistycznych w zakresie doświadczenia migracji dla związków,

---

<sup>1</sup> Tekst był oryginalnie wydany jako: A. Jurek, (2014), Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl) [przyp. red.].

<sup>2</sup> Używając terminu „młodzież”, mam na myśli grupę wiekową 14-18 lat.

<sup>3</sup> D. L. Sam, J. W. Berry (red.), (2006), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 405.

dzieci czy też całych rodzin, które w wyniku migracji miały różnego rodzaju trudności. W swojej pracy spotykam się z dorosłymi oraz rodzinami z dziećmi w wieku od 3 do 18 lat, edukacją oraz konsultacjami wspieram także kadre nauczycielską polskich szkół sobotnich.

Zajmując się zagadnieniem migracji w odniesieniu do dzieci i młodzieży, można wyróżnić trzy grupy – każdej z nich poświęcę oddzielną część tekstu:

- a) dzieci i młodzież, które przyjechały z rodzicami lub opiekunami z kraju urodzenia (lub kraju wcześniejszego zamieszkania) do kraju osiedlenia się<sup>4</sup> (cz. 2)<sup>5</sup>;
- b) dzieci i młodzież, które urodziły się w kraju osiedlenia się rodziców, innym niż kraj urodzenia rodziców (cz. 3);
- c) dzieci i młodzież powracające z rodzicami lub opiekunami z kraju emigracji – w tym przypadku będziemy brać pod uwagę zarówno dzieci urodzone w kraju pochodzenia rodziców, jak i urodzone podczas pobytu na emigracji (cz. 4).

W poszczególnych rozdziałach omówię, jakie mogą być konsekwencje migracji w odniesieniu do omówionych powyżej grup, jak może przebiegać proces akulturacji oraz jakie procesy mogą zachodzić w rodzinie doświadczającej migracji.

Omówione powyżej części poprzedzę rozdziałem wprowadzającym do zagadnienia migracji jako zróżnicowanego doświadczenia z perspektywy dziecka i młodej osoby – a osoby dorosłej. W osobnym, ostatnim rozdziale zostaną przedstawione wskazówki dotyczące wspierania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji (cz. 5).

## 1. Doświadczenie migracji dzieci i młodzieży w porównaniu z osobami dorosłymi

Na potrzeby tego artykułu porównuję doświadczenia związane z dobrowolną decyzją osoby dorosłej o migracji z doświadczeniem migracji dziecka

<sup>4</sup> Używając określenia „kraj osiedlenia się”, mam na myśli kraj, do którego emigrowali dorośli i w którym urodziły i wychowały się dzieci.

<sup>5</sup> W tym artykule nie włączam do analizy tzw. dzieci trzeciej kultury, których rodzice często zmieniają kraje zamieszkania.

czy młodzieży. Ze względu na specyfikę migracji tego rodzaju nie będę omawiała kwestii związanych z migracją przymusową, czyli z uchodźstwem.

Z perspektywy osoby dorosłej decyzja o wyjeździe do innego kraju najczęściej jest podjęta świadomie i z konkretnymi oczekiwaniami – np. w kontekście rozpoczęcia edukacji, podjęcia nowej pracy, dołączenia do partnera lub partnerki przebywających za granicą itp. Osoba dorosła przygotowuje się do wyjazdu – wie, kiedy on nastąpi, ma szansę pożegnać się z bliskimi jej osobami i przygotować się na nowy etap w życiu. Ma wyobrażenie na temat nowego miejsca zamieszkania. Nawet jeśli nie jest ono zgodne z rzeczywistością, to bazuje na jakimś doświadczeniu – własnym lub opartym na opowieściach innych.

W porównaniu z dorosłymi, dzieci nie mają często takiej szansy – nawet jeśli w domu uprzedzono dziecko o tym, że planowany jest dłuższy wyjazd, to jest to dla niego pojęcie dosyć abstrakcyjne i nie wiąże się z oczekiwaniem tak dużej zmiany. Zmiana ta dziecko zaskakuje – zostaje ono „wyrwane” ze swojego otoczenia, „spakowane w walizkę” i przetransportowane do nowego domu wraz z pozostałymi bagażami. Dziecko, które ma już za sobą doświadczenie wyjazdów (np. na wakacje), może oczekiwać, że pewnego dnia nastąpi powrót do domu rodzinnego. Jeśli tak się nie stanie, może zacząć ono odczuwać tęsknotę za tym co znane, a także złość na rodziców czy opiekunów. W przypadku młodzieży należy pamiętać, że ma ona zazwyczaj już swój świat – przyjaciół, znajomych – i migruje z rodzicami często wbrew swojej woli (w tym artykule nie analizuję młodzieży wyjeżdżającej na studia za granicę). Dla tych młodych osób kolejna zmiana, dotycząca miejsca zamieszkania, która towarzyszy wyzwaniom okresu dojrzewania, może być bardzo trudnym doświadczeniem.

Dzieci szybko adaptują się do nowych warunków społecznych, jednakże nie należy zapominać, że potrzebna jest im w tym procesie pomoc dorosłych. Zmiana w życiu dzieci to naruszenie ich porządku świata. Powoduje stres, z którym muszą się zmierzyć. Choć istotny jest wiek dziecka i jego rozwój psychospołeczny, w dużej mierze od nas dorosłych zależy, jak przeprowadzimy dziecko przez tę stresującą sytuację i czy będzie ona doświadczeniem rozwojowym czy negatywnym<sup>6</sup>. Warto pamiętać, że oprócz przygotowań w zakresie gospodarczym (jak znalezienie pracy, mieszkania itp.) wskazane jest zadbanie też o wymiar emocjonalny i pozwolenie dziecku na smutek, który często poja-

<sup>6</sup> Zob. także A. Strzelecka-Misonne w niniejszej publikacji: s. 199 [przyp. red.].

wia się jako reakcja na stratę tego, co do tej pory znane. Należy stworzyć mu okazję i przestrzeń do podzielenia się emocjami pojawiającymi się w wyniku migracji. Istotne jest przy tym, by mierząc się z wyzwaniem psychologicznymi, jakie niesie migracja, uwzględniać rozmaite konsekwencje, także te początkowo nieoczywiste.

Przykładem takiej nieoczywistej sytuacji jest, gdy w kontekście migracji i zmiany, jaką jest wyjazd, pod uwagę brane są tylko osoby wyjeżdżające jako przeżywające dużą zmianę w swoim życiu. Mniej zajmujemy się tymi, którzy odczuwają lukę czy brak spowodowane wyjazdem bliskich osób. Jako studium przypadku może posłużyć sytuacja 3,5-letniego chłopca, którego rodzice poprosili mnie o konsultację. Chłopiec był osowiały i nie chciał się bawić. Podczas rozmowy z rodzicami okazało się, że Alan miał przyjaciela Louisa, z którym bawił się parę razy w tygodniu. Pewnego dnia mama Louisa zadzwoniła do mamy Alana, żeby się pożegnać. Wychodząc z założenia, że chłopcy w tym wieku nie zrozumieją tego, że Louis wyjeżdża, nie przyprowadziła go, żeby mógł się pożegnać z Alanem. Alan zaczął dopypytywać swoją nianię o Louisa. Pytał się, gdzie teraz Louis mieszka i mówił, że jest mu smutno bez kolegi. Nie chciał się bawić z dziećmi, był wycofany. Zadawał dużo pytań o Louisa – np. w Mikołajki zapytał się, czy jego kolega też dostał prezent. W ramach konsultacji zaproponowałam kontakt z mamą Louisa. Poprosiłam mamę Alana, by spytała, czy chłopcy mogą porozmawiać na Skypie i np. wymienić się rysunkami, i jeśli tak, to żeby zadzwoniła na Skypie. Okazało się, że Louis nie zapomniał Alana i bardzo ucieszył się z kontaktu. Po tym kontakcie Alan uspokoił się. Choć nawiązywał do wyjazdu Louisa w rozmowach, przestał zadawać codziennie pytania o niego. Zaczął też nawiązywać nowe przyjaźnie. Chłopcy są nadal w kontakcie. Nie jest on częsty, ale dzięki niemu Alan wie, że Louis nadal jest (choć daleko) i nie ma poczucia, że został przez niego zostawiony.

Powyższy przykład podkreśla dwa ważne aspekty doświadczenia dzieci i młodzieży z migracją, o których nie należy zapomnieć:

- ważne jest przygotowanie do wyjazdu obydwu stron (wyjeżdżającą i pozostającą),
- małe dzieci, nawet kilkuletnie, także tęsknią, pamiętają i doświadczają konsekwencji migracji.

## 2. Dzieci i młodzież, które przyjechały z rodzicami lub opiekunami z kraju urodzenia (lub kraju wcześniejszego zamieszkania) do kraju osiedlenia się

Migracja to proces, który zaczyna się w momencie podjęcia decyzji o zmianie miejsca pobytu. Decyzja ta ma wpływ nie tylko na osobę zmieniającą miejsce zamieszkania, ale także na jej najbliższych. W tym procesie ważne jest nie tylko to, jak wygląda pobyt w nowym miejscu, ale także to, jak przebiegają przygotowania do wyjazdu, czy pożegnanie z dotychczasowym miejscem zamieszkania.

W rozmowach o migracji rodziny (lub jej części) ważna jest narracja dorosłych, która towarzyszy wyjazdowi, gdyż to z niej dzieci dowiadują się o zmianie i stosunku dorosłych do niej. Często zadawane sobie pytania przez dorosłych, to: Czy przyjechaliśmy tu tylko na chwilę – czy zostajemy na dłużej? Czy opłaca nam się tutaj przystosowywać? (Jeśli jesteśmy na chwilę, to włożymy w proces nauki nowej kultury dużo pracy, a nie jest nam to potrzebne w perspektywie długoterminowej). Jak jako rodzina przygotowaliśmy się do zmiany miejsca zamieszkania? (Jeśli przeprowadzamy się w obrębie jednej strefy językowej, nie musimy zadbać wcześniej o znajomość języka lub przygotowywać dzieci na sytuację, że nie będą zrozumiane w nowym otoczeniu językowym). Czy przygotowaliśmy dzieci na zmianę, czy też postawiliśmy je przed faktem dokonanym?

Przykładem tego, jak ważne jest przygotowanie się i omówienie z dzieckiem planowanego wyjazdu, może być przypadek 30-letniej Natalii, która w czasie konsultacji powiedziała, że jako córka dyplomatów zmieniała w dzieciństwie miejsce zamieszkania cztery razy. Za każdym razem rodzice mówili jej tydzień przed wyjazdem, że się przeprowadzają. Już jako dorosłej osobie wytłumaczyli jej, że przeprowadzkę traktowali jako niespodziankę dla niej. Zapytałam Natalię, jakie ma wspomnienia związane z mieszkaniem za granicą. Powiedziała o braku koleżanek, który był konsekwencją przyjętego przez nią myślenia, że przecież kiedyś wróci do kraju, więc nie ma sensu się zaprzyjaźniać. Jej drugie wspomnienie to te „niespodzianki”, które w odczuciu Natalii nie były miłym przeżyciem.

Analizując poniżej psychologiczne konsekwencje doświadczenia migracji wśród dzieci i młodzieży, odniosę się oddzielnie do każdej z tych grup.



## 2.1. Dzieci a doświadczenie migracji

W wielu przypadkach dorośli są dobrze przygotowani do wyjazdu w wymiarze organizacyjnym (np. sami już wcześniej byli w danym kraju/mieście, wynajęli już mieszkanie lub wiedzą jak to zrobić, mają zapewnioną pracę, a jedynie co pozostaje, to przeprowadzka). Zdarzają się też sytuacje, gdy jedno z rodziców wyjechało wcześniej, a drugie z dziećmi przyjeżdża po jakimś czasie, gdy pozwala na to sytuacja ekonomiczna. W obydwu przypadkach dzieci rzadko biorą udział w procesie decyzyjnym, zazwyczaj nie są przygotowywane na takim poziomie jak dorośli, tylko postawione przed faktem. Jeśli dziecko nie brało udziału w pakowaniu, pożegnaniach, nie miało okazji samo się pożegnać ze swoim najbliższym otoczeniem (kolegami i koleżankami z przedszkola czy szkoły), to wtedy zmiana, jaką jest wyjazd, stanie się przeżyciem dużo bardziej stresującym. Będzie to dla dziecka wyjazd w nieznanie – niepoparty żadnymi przygotowaniem na poziomach poznawczym i emocjonalnym. Mówiąc tutaj o poziomie poznawczym, mam na myśli wzięcie udziału w rozmowach o wyjeździe, procesie decyzyjnym i poznaniu miejsca wyjazdu choćby na mapie. Uzupełnieniem poziomu poznawczego jest poziom emocjonalny, czyli pożegnanie i poradzenie sobie z ekscytacją lub lękiem przed nieznanym.

### 2.1.1. Akulturacja psychologiczna, stres akulturacyjny i szok kulturowy

Przeprowadzka do nowego miejsca zamieszkania to nowe doświadczenie dla całej rodziny, w którym dochodzi do kontaktu międzykulturowego. Według Gravesa wtedy zaczyna się akulturacja psychologiczna<sup>7</sup>. Odnosi się ona do zmian, jakich doświadczają jednostki, jako rezultat kontaktu z innymi kulturami. Berry<sup>8</sup> uzupełnił tę definicję akulturacji o zmiany nie tylko na poziomie otaczającej kultury, ale także o zmiany w kategoriach fizycznych, biologicznych, ekonomicznych czy społecznych. Zmienia się np. klimat, który może mieć wpływ na funkcjonowanie ciała przejawiający się np. spadkiem odporności danej jednostki. Kategoria ekonomiczna wiąże się z zatrudnieniem i ma miejsce, gdy np. poprawia się sytuacja majątkowa w wyniku migracji ekonomicznej. Zmiany społeczne zachodzą np. u osób, które w nowym miejscu zamieszkania nie będą miały sieci wsparcia społecznego – muszą ją sobie zbu-

<sup>7</sup> D. L. Sam, J. W. Berry, (2006): s. 14.

<sup>8</sup> *Ibidem*: s. 16.

dować – w konsekwencji, na początku pobytu, osoby te czują się często bardzo samotne, nie mają nikogo, na czyje wsparcie mogą liczyć.

Psychologiczna akulturacja<sup>9</sup> jest też rozpatrywana wg teorii Ward<sup>10</sup> w kategoriach zmian na poziomach: emocjonalnym, zachowania i poznawczym. Są one reakcją na zmiany w kategoriach fizycznej, biologicznej, ekonomicznej i społecznej. Jednostki reagują emocjami (np. smutkiem), zachowaniem (np. nadmiernym pobudzeniem) i poznawczo, czyli w obszarze przystosowania się kulturowo-społecznego.

Model akulturacji zaproponowany przez Berry'ego<sup>11</sup> rozpatruje reakcje jednostki na kontakt z nową kulturą w kategorii stresu, gdyż rzadko jest ona wyposażona w umiejętności pozwalające jej efektywnie radzić sobie z nowymi sytuacjami, gdzie wymagane jest spektrum nowych zachowań kulturowych. Brak tych umiejętności powoduje napięcie w jednostce. Mówimy wtedy o stresie akulturacyjnym<sup>12</sup>, który objawia się często depresją (jako wynik utraty kultury), lękiem (jako niepewność związana z tym, jak żyć w nowym społeczeństwie), reakcjami psychosomatycznymi (wpływ stresu na choroby ciała) oraz na poziomie psychologicznym jednostki.

Doświadczenie migracji ma wpływ na funkcjonowanie rodziny i każda z jednostek musi uruchomić swoje sposoby radzenia sobie ze zmianą i związanym z nią stresem akulturacyjnym. Zmianie otoczenia kulturowego towarzyszy zmiana zasad zachowania, które często nie do końca są znane lub pozornie wydają się znane i oczywiste. Konfrontacja z nieadekwatnością swojego zachowania, nieznajomość zasad i uświadomienie sobie ich odmienności od tego, co dotychczas znane, powoduje dodatkowy stres, bo zabiera dotychczasowe poczucie kompetencji.

Stres akulturacyjny jest naturalną reakcją na wejście w interakcje z nową kulturą i występuje zarówno u dorosłych, jak i u dzieci. Wyjątkiem są tu małe dzieci, w wieku do około 2 lat, które jeśli są w kontakcie z nową kulturą, to na nieuświadomionym poziomie – nie mają poczucia zmiany kulturowej, tylko zmiany otoczenia fizycznego: miejsca zamieszkania, a co się z tym wiąże – klimatu, jedzenia itp.<sup>13</sup> Dzieci te będą reagowały na zmianę, jednakże przyczyna leżeć będzie w ob-

<sup>9</sup> *Ibidem*: s. 16.

<sup>10</sup> *Ibidem*: s. 59.

<sup>11</sup> C. Ward, S. Bochner, A. Furnham, (2001), *The Psychology of Culture Shock*, East Sussex: Routledge, s. 43.

<sup>12</sup> D. L. Sam, J. W. Berry, (2006): s. 43.

<sup>13</sup> Zob. także A. Strzelecka-Misonne w niniejszej publikacji: s. 199 [przyp. red.].

szarze zmian fizycznych, a nie kulturowych. Warto przy tym pamiętać, że dzieci nie tylko naśladują zachowanie rodziców, ale też „zarażają się” ich nastrojami. To, jak reaguje dziecko, może być odbiciem tego, jak na jego rodziców wpływają nowa sytuacja i nowe otoczenie<sup>14</sup>.

Jedną z form stresu akulturacyjnego jest szok kulturowy<sup>15</sup>. Pojęcie to zostało zaproponowane przez antropologa Kalvero Oberga w 1954 roku<sup>16</sup>. Zdefiniował on szok kulturowy jako „zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego wywołane przedłużającym się kontaktem z odmienną, nieznaną kulturą”<sup>17</sup>. Zmiany przejawiają się na trzech płaszczyznach: fizycznej, społecznej i psychologicznej, i wszystkie te obszary mają wpływ na funkcjonowanie jednostki. Oberg wyodrębnił cztery fazy stresu akulturacyjnego<sup>18</sup>: 1) „miesiąc miodowy”, 2) kryzys – czyli szok kulturowy, 3) adaptacja – wychodzenie z kryzysu, 4) przystosowanie się – stan równowagi.

Shok kulturowy jako kryzys, kiedy brakuje repertuaru sposobów radzenia sobie, może wywołać rozmaite reakcje<sup>19</sup> zarówno u dorosłych, jak i u dzieci. Obejmują one (a) napięcie jako rezultat konieczności psychologicznej adaptacji do nowego środowiska, (b) poczucie straty rodziny, roli społecznej czy własności, (c) odrzucenie nowej kultury, (d) zachwianie w rozumieniu własnej roli, oczekiwań, odczuć i tożsamości, (e) lęk i dezintegracja oraz (f) poczucie bezradności. Poniżej omawiam każde z tych następstw:

**a) Napięcie jako rezultat konieczności psychologicznej adaptacji do nowego środowiska**

Napięcie, związane z procesami adaptacji do zmiany, powstaje zarówno u dorosłych, jak i u dzieci powyżej drugiego roku życia. Dzieci, które były

---

<sup>14</sup> Bardziej ogólne omówienie specyfiki doświadczenia migracji w przypadku dzieci oraz konkretnie w kontekście szkoły i tzw. specjalnych potrzeb edukacyjnych można znaleźć w: K. Kubin, J. Świerszcz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62-83 [przyp. red.].

<sup>15</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, (1998), *Goście i gospodarze*, Kraków: Nomos, s. 135.

<sup>16</sup> K. Oberg, (1960), *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*, „*Practical Anthropology*”, nr 7, s. 177-182.

<sup>17</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, (1998): s. 136.

<sup>18</sup> M. Chutnik, (2007), *Shok kulturowy, przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków: TAIWPN Universitas.

<sup>19</sup> H. Grzymała-Moszczyńska, E. Nowicka, (1998): s. 136.

np. w przedszkolu i zostały przeniesione do przedszkola, w którym nie mówi się w ich języku i są inne zasady pracy, będą odczuwały zmianę na poziomie stresu akulturacyjnego. Te dzieci mogą reagować na przeżywaną zmianę napięciem, które mogą rozładowywać w różny sposób, np. „rozrabiając” lub płaczliwością.

Poniższa lista reakcji na zmianę u dzieci jest przykładową listą stworzoną na podstawie literatury przedmiotu oraz doświadczenia w pracy. Nie wyczerpuje ona wszystkich możliwych objawów, ale zarysowuje obszary diagnozy. Rodzaj reakcji zależy od wcześniejszych doświadczeń dziecka i jego mechanizmów radzenia sobie ze zmianami:

- problemy (choroby) psychosomatyczne (reakcje alergiczne, egzemy, bóle brzucha, bóle głowy, nagłe wysokie gorączki, obniżenie odporności, moczenie się)
- symulacja chorób
- wycofanie się, izolacja lub chęć zdobycia akceptacji za wszelką cenę
- obniżenie nastroju lub depresja
- lęk
- mutyzm (całkowity lub częściowy)
- zachowania obronne
- agresja (w stosunku do kolegów i koleżanek, nauczycieli i nauczycielek, rodziców i opiekunów)
- autoagresja (szczypanie się, drapanie się, okaleczanie się, wrywanie włosów)
- konflikty z kolegami i koleżankami
- bunt (wprost – dziecko mówi, że mu się nie podoba itp. lub nie wprost – dziecko jest „niegrzeczne”, przeszkadza na lekcjach)
- kłamstwa
- płaczliwość
- negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły, przedszkola)
- niszczenie swoich rzeczy (np. zalewanie podręczników, zeszytów)
- kompulsywne granie w gry komputerowe
- kompulsywne oglądanie telewizji.

Jednymi z wymienionych objawów w powyższej liście są płaczliwość i depresja – to reakcje na stratę tego co do tej pory znane i bliskich osób. Moż-

na porównać je do przeżywania żałoby, której pięć faz scharakteryzowała Kübler-Ross<sup>20</sup>. Pierwsza faza to zaprzeczanie, druga to gniew, w trzeciej fazie następuje targowanie się (czyli „zawieranie układu”, np. z losem: jeśli x, to ja zrobię y), po którym pojawia się depresja, żeby po niej mogła nastąpić akceptacja. Dzieci też mogą przechodzić przez te fazy, tylko w różnym nasileniu i czasie trwania, niektóre z nich mogą też nie wystąpić. Dobrze jest jednak pamiętać, że są to naturalne reakcje na stratę i dobrze wiedzieć, jak przeprowadzić przez nią dziecko.

Dzieci mogą reagować też złością skierowaną w stronę rodziców lub opiekunów i np. krzyczeć, że nienawidzą ich i nowego miejsca. Rodzicom łatwiej jest wspierać dzieci, które reagują smutkiem, a nie złością. Warto jednak pamiętać, że złość jest naturalną reakcją i trzeba pomagać dzieciom ją przeżywać w bezpieczny sposób, np. poprzez nazywanie stanu emocjonalnego: „Widzę, że się złościysz...” i zachęcanie do dawania upustu złości, np. poprzez uderzanie w poduszkę, tupanie nogami, czy też wyjście na zewnątrz i krzyczenie (np. do kamienia). Po takim ćwiczeniu warto zapytać dziecko, czy czuje się już lepiej i porozmawiać o tym, dlaczego czuje ono złość. Pozwoli to dziecku zwerbalizować swoje uczucia i poczuć się wysłuchanym i dostrzeżonym. Do rozmowy o trudnym doświadczeniu zmian związanych z migracją można także wykorzystać książki polecane w części 5.1 poniżej.

#### **b) Poczucie straty rodziny, roli społecznej czy własności**

Zarówno dorośli, jak i dzieci odczuwają stratę bliskich osób, nie tylko rodziny, także znajomych, oraz znanych miejsc. Małe dzieci nie mają takiego poczucia roli społecznej jak osoby dorosłe czy dzieci w wieku szkolnym, które mogą odczuwać utratę swojego miejsca w grupie, pozaszkolnego kółka zainteresowań czy zespołu sportowego.

#### **c) Jednostka odrzuca nową kulturę i jest przez nią odrzucana**

W teorii Oberga po początkowej tzw. fazie „miesiąca miodowego”, kiedy różnice kulturowe traktowane są pozytywnie i z zainteresowaniem, nadchodzi faza dezorientacji. Wówczas, przy bliższym kontakcie z nowym otoczeniem, okazuje się, że sprawdzone do tej pory zachowania nie są często adekwatne i jednostka, chroniąc swój dobrostan psychiczny, odrzuca to, co nieznanne.

<sup>20</sup> L. Collins Burgan, (2007), *Moving with kids*, Boston: The Harvard Common Press, s. 58.

**d) Zachwianie w rozumieniu własnej roli, oczekiwań, odczuć i tożsamości**

U dzieci może występować już w wieku przedszkolnym – szczególnie jeśli wcześniej chodziły one do przedszkola lub szkoły i trafiają do systemu edukacji w nowym kraju. Ich poczucie kompetencji jako ucznia lub uczennicy zostaje zachwiane, gdyż często nie znają języka otoczenia, a także zasad panujących w danej placówce czy klasie, nie wspominając o programie nauczania.

**e) Lęk i dezintegracja oraz poczucie bezradności**

U dzieci następstwa te objawiają się często zarówno na poziomie psychosomatycznym, jak i zachowania. Dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, zaczynające edukację w nowym miejscu, niejednokrotnie najpierw uważnie obserwują otoczenie i naśladują je. Nawet jeśli nie znają języka, starają się dopasować do otoczenia lub mogą też je negować i nie brać udziału w zajęciach (różne możliwe reakcje na zmianę opisano w pkt. a).

Gdy dziecko w procesie adaptacji naśladuje inne dzieci i ich zachowania, jest to ważna informacja dla kadry nauczycielskiej, pedagogicznej i psychologicznej. Pokazuje, że dziecko pracuje nad tym, by być takie jak inne dzieci z nowego otoczenia. Jest to moment do pracy z danym dzieckiem na poziomie tłumaczenia zachowań lub zasad. Nie należy zakładać, że dziecko już się zintegrowało – ono jest w procesie integracji, przeważają u niego lęk i poczucie bezradności, a nie kompetencje kulturowe lub społeczne, czyli wiedza, jak się zachować w danej sytuacji. Dziecko na tym etapie nie chce być wytykane lub traktowane z pobłażliwością lub egzotyką – czyli jako ktoś odstający swoją innością od reszty. Od tego, jakie otrzyma wsparcie od dorosłych, będzie zależało, w jaki sposób przejdzie proces adaptacji. Obserwowanie dziecka i zauważanie zachowań i ich genezy jest ważne, gdy np. pojawia się reakcja na napięcie. Wtedy szybciej można pomóc dziecku. Traktując dziecko z pobłażaniem, śmiejąc się z niego czy umniejszając jego często nieudolne próby kopiowania rówieśników i rówieśnic, narażamy je na wykluczenie, ponieważ w takiej sytuacji dzieci obserwujące zachowanie mogą zacząć kopiować dorosłych i tak samo traktować nowe dziecko, które próbuje się dopasować.

### 2.1.2. Skrypty kulturowe

Mówiąc o znajomości zachowań adekwatnych kulturowo, posługujemy się terminem skryptów kulturowych. W niniejszym podrozdziale przedstawię, w jaki sposób na poszczególnych etapach życia uczymy się różnych zachowań kulturowych i jakie to ma implikacje w sytuacji migracji dzieci, osób młodych i dorosłych.

Podczas kontaktu z nową kulturą następuje proces akulturacji<sup>21</sup>, czyli proces zmiany zachodzącej w grupie lub jednostce pod wpływem kontaktu z inną kulturą. W przypadku jednostki będzie to nabywanie nowych (dla imigrantów i imigrantek) umiejętności kulturowych, a więc zachowań, tradycji i wartości typowych dla kultury przyjmującej.

Dzieci i młodzież przyjeżdżające z rodzicami do nowego kraju są już wyposażone w skrypty kulturowe, czyli wzorce zachowań. Przy zetknięciu się z nową kulturą okazuje się, że nie zawsze pasują one do otoczenia, są adekwatne w danych sytuacjach. Powoduje to, że trzeba sobie radzić ze zmianą i nowym otoczeniem, mając jednocześnie poczucie, że się do tego otoczenia nie zawsze dobrze pasuje. W związku z tym pojawia się stres akulturacyjny. Na przebieg adaptacji kulturowej, rozumianej jako przystosowanie się do nowego otoczenia nie tylko geograficznego, ale też społecznego, ma wpływ dystans kulturowy pomiędzy krajem pochodzenia a krajem przyjmującym. Dystans kulturowy odnosi się do tego, na ile dane kultury są podobne, a na ile różne, czy te różnice są duże i zauważalne, jakie te kultury mają obszary wspólne, odrębne i konfliktowe<sup>22</sup>. Często wydaje się, że kraje są bliskie sobie kulturowo (szczególnie w obrębie Europy), ale przy głębszym poznaniu kultury czy wchodzeniu w interakcje różnice te zaczynają być zauważalne i odczuwalne.

Im młodsze jest dziecko, tym mniej jest wyposażone w skrypty kulturowe kraju pochodzenia rodziców i bardziej podatne na naukę nowych zachowań i wartości kultury przyjmującej, a co się z tym wiąże – tworzenie swojej nowej tożsamości kulturowej<sup>23</sup>. To, na ile dziecko stanie się dwukulturowe, czyli bę-

<sup>21</sup> D. L. Sam, J. W. Berry, (2006): s. 14.

<sup>22</sup> P. Boski, (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 549.

<sup>23</sup> Tożsamość kulturową można określić jako tożsamość wykształconą poprzez „istnienie zewnętrznej, niezależnej od jednostki sfery symboliki i wartości; jest ona relacją człowieka do tych elementów w postaci subiektywnej wiedzy/ kompetencji (...) oraz kompetencji behawioralnych” (za: *Ibidem*, s. 473).

dzie potrafiło przełączać się w funkcjonowaniu poznawczym na tory zgodne z daną kulturą<sup>24</sup>, zależy w dużej mierze od wieku, w jakim zetknęło się z nową kulturą – im wcześniej, tym większe prawdopodobieństwo, że uda mu się ukształtować tożsamość dwukulturową. Istotne znaczenie ma także stosunek rodziny do dwukulturowości, a więc czy wspiera ten proces oraz czy utrzymuje wartości i zachowania swojej kultury i neguje wartości kultury przyjmującej.

Dla dzieci i młodzieży ważne jest przebywanie z osobami z własnej rodziny i kultury, aby nadal uczyć się wartości, tradycji i praktyk od osób należących do społeczności, z której się wywodzą. Stanowi to dla nich bazę do komunikacji i poczucia przynależności. Brak wspólnoty przeżyć i skryptów kulturowych zabiera podstawę komunikacji w rodzinie, powoduje brak możliwości odwołań oraz tzw. wspólnego języka, często specyficznego dla danej rodziny, bo zbudowanego na tym, co znane, wspólnie przeżyte, a co za tym idzie – zapisane w historii rodziny. Jednocześnie ważny jest przekaz szanowania wartości kultury dominującej w kraju emigracji, gdyż tylko wtedy dziecko może nauczyć się akceptować obie kultury i czerpać z nich. Jeśli rodzice mają otwarte nastawienie do kultury przyjmującej, są chętni ją poznawać, akceptują nowe, nieznane dotąd rytuały, zachowania i przyjmują je jako coś wartego poznania, a nie deprecjonują jej, wtedy dziecku łatwiej będzie się uczyć nowych zasad i wprowadzać je do repertuaru swoich zachowań. Rodzice i opiekunowie czują jednak często lęk przed nieznanym, obawiają się, że może obnażyć ich deficyt kompetencji w obszarze nowej kultury. W takiej sytuacji będą dyskredytować wszystko co nowe, dzielić nową rzeczywistość na „my” i „oni” i oceniać to co znane jako dobre, a to co nowe, a zatem nieznanne i wymagające wysiłku poznania i zmiany utartych sposobów zachowania – jako złe. Wychowując dzieci w podziale na „my” i „oni” wydłuża się proces akulturacji, bo swoim autorytetem rodzic i opiekun, nie akceptując nowej kultury, nie daje wzorca otwartości na to, co inne i nowe. Z drugiej strony nowe otoczenie wymaga repertuaru zachowań znanych i akceptowanych przez kulturę dominującą w kraju emigracji. Ten dysonans stawia dziecko w sytuacji konfliktowej. Pokazywanie natomiast wartości obydwu kultur wyposaża dziecko w kompetencje kulturowe i możliwość wyboru, a co za tym idzie – większą elastyczność w ży-

---

<sup>24</sup> „Tożsamość dwukulturowa to przełączanie w funkcjonowaniu poznawczym na tory zgodne z tą kulturą, która została zaktywizowana przez symbole właściwe dla niej” (za: *Ibidem*, s. 542).



ciu dorosłym i akceptację inności i innych. Te cechy pomagają później w pracy zespołowej, pozwalają łatwiej akceptować podejścia innych osób do danej sytuacji, odmienne rozwiązania. Dzięki nim zdolności interpersonalne są lepiej wykształcone, bo wcześniej dana osoba musiała nauczyć się adekwatnie reagować w dwóch różnych skryptach kulturowych.

## 2.2. Młodzież a doświadczenie migracji<sup>25</sup>

Rodzice, którzy podjęli decyzję o migracji, często są tak bardzo zajęci organizowaniem nowego życia i sprawami bytowymi, że zapominają o wspieraniu młodzieży. Wychodzą z założenia, że „to są prawie dorośli ludzie”. Często decyzja o wyjeździe zostaje podjęta bez konsultacji z nimi, ale oczekuje się, że będą akceptowali i wspierali tę decyzję. Na dodatek rodzice traktują nastolatków i nastolatki jak dorosłych, zapominając, że ci młodzi ludzie są pomiędzy etapami w życiu nie tylko ze względu na wiek, ale także ze względu na sytuację zmiany miejsca zamieszkania i wszystkiego, co się z tym wiąże. Muszą szybko nauczyć się sobie radzić w nowym otoczeniu – wymagają tego od nich zarówno rodzice, jak i otoczenie, które często nakłada normy wieku, a nie znajomości kultury. Oczekuje się od nich konkretnych zachowań. Oczekiwania te kształtowane są na podstawie wyobrażeń związanych z danym wiekiem, przy czym często odnoszą się one do zachowań adekwatnych kulturowo dla przedstawicieli i przedstawicielek kultury przyjmującej, niekoniecznie jednak dla kultury kraju pochodzenia. W oczekiwaniach tych nie uwzględnia się też zazwyczaj specyficznej sytuacji znalezienia się w innym kontekście kulturowym i np. niewystarczającej znajomości języka. Przykładem tutaj jest młodzież w wieku 14-16 lat z Polski trafiająca do szkół brytyjskich do klasy tzw. *Year 10*. Na koniec kolejnej klasy, tzw. *Year 11*, zdaje się końcowe egzaminy GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Szkoła i kadra nauczyciel-

<sup>25</sup> Więcej na temat migracji z perspektywy młodej osoby można dowiedzieć się z filmów: Fatima, (2012), *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 8, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, reż. R. Skalski oraz *Po polsku mam na imię Hania*, (2014), *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 9, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, reż. R. Skalski. Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” na stronie: [www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/](http://www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/). Większość filmów z serii można obejrzeć na: [www.youtube.pl/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.pl/NarracjeMigrantow) [przyj. red.].

ska oczekują, że uczeń lub uczennica *Year 10* posiada określoną wiedzę z wybranych przedmiotów, wystarczającą, aby móc przygotować się do egzaminów. Z jednej strony takie oczekiwanie jest zrozumiałe, gdyż dąży się do tego, żeby dzieci i młodzież były edukowane według tego samego programu. Jednocześnie realia w nowym kraju i kraju pochodzenia, podobnie jak sposoby realizowania programu, są inne, nie wspominając o specyficznym słownictwie, które pomimo nauki języka w szkole nie zawsze jest znajome. Nakładają się tutaj wymagania dotyczące wiedzy oraz znajomości języka, przy czym jako języka „roboczego” otoczenia, a nie języka nauczanego jako obcy w szkole.

Dodatkowo, oprócz wyzwań w obszarze edukacji, młoda osoba w sytuacji migracji zostaje odłączona od znanej sobie grupy rówieśniczej, która odgrywa bardzo ważną rolę w tym wieku. Grupa rówieśnicza daje poczucie przynależności, które pozwala z kolei na budowanie poczucia bycia akceptowanym czy akceptowaną. Młoda osoba, w przeciwieństwie do małych dzieci, migruje już z bagażem wiedzy i doświadczeń – ważnych i adekwatnych w kulturze, w której się wychowała. Ma swoich przyjaciół i znajomych, z którymi trudno jej się rozstać. Wyjeżdża też z pewnymi kompetencjami w swojej kulturze, bo była enkulturowana<sup>26</sup> od urodzenia i wie, jakie są skrypty kulturowe w jej otoczeniu. Przyjeżdżając do nowego miejsca osiedlenia się, przeżyje zatem stres akulturacyjny i szok kulturowy.

### **2.2.1. Stres akulturacyjny i szok kulturowy**

Analogicznie jak u dzieci, u młodzieży reakcja na konsekwencje zmiany miejsca zamieszkania czyli stres akulturacyjny zachodzi na trzech płaszczyznach: fizycznej, społecznej i psychologicznej. Podobnie jak w przypadku dzieci, można wspomnieć o następujących przejawach szoku kulturowego wśród młodzieży: a) napięcie jako rezultat konieczności psychologicznej adaptacji do nowego środowiska; b) poczucie straty rodziny, roli społecznej czy własności; c) odrzucanie nowej kultury i bycie przez nią odrzucanym lub odrzucaną; d) zachwianie w rozumieniu własnej roli, oczekiwań, odczuć i tożsamości; e) lęk i dezintegracja oraz poczucie bezradności.

---

<sup>26</sup> Enkulturowanie to proces wrastania w kulturę danego społeczeństwa, sprawiający, że jednostka staje się integralnym członkiem tego społeczeństwa i nosicielem jego kultury. Źródło: *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/enkulturowanie;3898063.html> (dostęp 27.05.2014).

Reakcja na zmianę miejsca zamieszkania lub szkoły zależy od wcześniejszych podobnych doświadczeń młodej osoby oraz jej zasobów radzenia sobie ze zmianami, zarówno na poziomie osobowościowym, jak i życiowym. Jeśli młoda osoba jest samodzielna, to wtedy łatwiej poradzi sobie ze zmianą. Natomiast jeśli do tej pory wiele decyzji podejmowali za nią dorośli i np. wyręczali ją z podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji, wtedy trudniej młodej osobie mieć poczucie, że sobie poradzi w nowym otoczeniu. W tym przypadku zamiast reakcji zadaniowości, nowa sytuacja budzi lęk. Niektóre osobowości, np. neurotyczne, reagują źle na zmiany, potrzebują więcej czasu na adaptację.

Młoda osoba przeżywa napięcie, związane z procesami adaptacji do zmiany, na poziomie swojej roli społecznej, która musi zostać zdefiniowana w nowej grupie, a także ma poczucie straty bliskich osób i tego, co do tej pory było znane (a co za tym idzie – bezpieczne). U młodych osób reakcja na zmianę nakłada się na zmiany związane z dojrzewaniem. Te drugie często maskują rzeczywiste powody działań i zachowań jednostki, jako że zazwyczaj są one tłumaczone „trudnym wiekiem”, a nie reakcją na stres.

Reakcje na zmianę u młodych osób mogą przejawiać się podobnie jak u dzieci. Do tej listy należy jednak dodać:

- szukanie akceptacji w grupach młodzieżowych/religijnych/wirtualnych
- depresja
- próby samobójcze
- nadmierne objadanie się/bulimia
- bunt
- negatywny stosunek (do nauczycieli i nauczycielek, kolegów i koleżanek oraz nauki, szkoły – zaniebdywanie obowiązku szkolnego/„wagary”)
- ucieczki z domu, próby powrotu do kraju
- używki
- ryzykowne zachowania seksualne
- uprawianie sportów podwyższonego ryzyka.

Przy diagnozowaniu młodej osoby ważne jest wzięcie pod uwagę jej historii, tego, czy podobne zachowania miały miejsce wcześniej, a jeśli tak, to na jaką sytuację były reakcją. Trzeba pamiętać, że ta młoda osoba ma już swoją historię, a także wypracowane sposoby radzenia sobie z trudnościami. Historia rodziny i powody migracji powinny być także brane pod uwagę przy diagnozie i proponowaniu dalszej pracy.

U młodzieży często pojawia się rozdźwięk między oczekiwaniami rodziny a przyjaciół czy nowego otoczenia. Jest to niejednokrotnie obszar do pracy przy braku porozumienia między rodzicami a nastolatkami w rodzinach migranckich. Podobna sytuacja oznacza rozszerzenie „problemów wychowawczych okresu dorastania” o poziom oczekiwań kulturowych rodziców oraz otoczenia. Różne wartości i np. oczekiwania wobec ról społecznych od strony rodziny i społeczeństwa przyjmującego tworzą nieporozumienia między rodzicami a dziećmi. W młodej osobie pojawiają się pytania: Kim jestem? Jakie są moje wartości? Dlaczego moje potrzeby nie są akceptowane? Rodzice często sprawiają, że nastolatkwie i nastolatki czują, że ich wartości nie są szanowane. Wiele zależy oczywiście od tego, na ile rodzice są otwarci na kulturę przyjmującą oraz na jej wartości, a także czy sami się integrują i rozumieją te różnice.

Jeśli zdarza się tak, że rodzice nie mówią w języku kraju przyjmującego, a dzieci tak, bo np. uczyły się go w szkole, są one często wykorzystywane w roli tłumaczy lub tłumaczek. Z jednej strony jest to pomocne, z drugiej strony stawia dzieci w sytuacji dużej odpowiedzialności i zaangażowania w sprawy dorosłych. Zmienia to ich rolę w rodzinie – są dziećmi lub młodzieżą wprowadzanymi w sprawy dorosłych, co może przysporzyć im zmartwień, a także dać fałszywe poczucie władzy i sprawczości w rodzinie. Rodzicom, którzy korzystają z pomocy swoich dzieci jako tłumaczy, często trudno utrzymać później dyscyplinę, bo stworzyli wcześniej tzw. transakcję wiązaną – młoda osoba wykonała przysługę nie ze swojej puli obowiązków, została wprowadzona w świat dorosłych i może zacząć wymagać, żeby traktowano ją na tych samych prawach co dorosłych w rodzinie. Rodzice tracą swoją rolę „opiekunów”, nie mając kompetencji niezbędnych do objaśniania dzieciom świata i panujących w nim zasad.

### 3. Dzieci i młodzież, które urodziły się w kraju osiedlenia się rodziców lub opiekunów

W rozmowach o migracji rodziny (lub jej części) ważna jest narracja dorosłych, która towarzyszyła wyjazdowi i towarzyszy pobytowi: Czy przyjechaliśmy tu tylko na chwilę – czy zostajemy na dłużej? Czy chcę nauczyć się kultury

otoczenia, czy też chcę żyć tylko według zasad kultury pochodzenia? Odpowiadając na te pytania, jednostki, bardziej lub mniej świadomie, wybierają strategię akulturacyjną<sup>27</sup> po przyjeździe do nowego kraju. Wybór strategii będzie miał wpływ na wychowanie dzieci i ich enkulturację.

### 3.1. Strategie akulturacyjne

Berry wyodrębnił cztery sposoby adaptowania się do nowych warunków otoczenia. Przedstawię je poprzez pryzmat jednostki i wychowywania dzieci, ukazując, jaki wpływ będzie miała dana strategia akulturacyjna na rozwój dziecka „pomiędzy kulturami”.

Pierwsza strategia to asymilacja – jednostka mówi „nie” kulturze pochodzenia, a „tak” kulturze przyjmującej, stara się jak najszybciej nauczyć reguł kultury przyjmującej, aby nie być traktowana jak osoba z zewnątrz. Jednostka nie uznaje kultury pochodzenia oraz zachowań tej kultury za ważne. Osoby, które wybrały tę strategię, pozbawiają swoje dzieci wiedzy na temat swojej kultury i co za tym idzie – tożsamości. Dzieci, których rodzice przyjęli taką strategię, będą czuły się obywatelami i obywatelkami kraju osiedlenia się rodziców, lecz nie będą znały swoich korzeni. Asymilacja nie jest zdrowa z punktu widzenia dobrostanu psychicznego, gdyż pozbawia jednostkę tożsamości, wprowadza poziom ciągłego napięcia, wynikającego z chęci przystosowania się. Rodzice, którzy się zasymilowali, będą znali bardzo dobrze język kraju pochodzenia i skrypty kulturowe, a enkulturacja dzieci będzie przebiegała tylko na poziomie kultury przyjmującej. Ta strategia może być wybierana lub narzucana przez jednego z partnerów w rodzinach dwukulturowych, gdy rodzic pochodzący z kraju przyjmującego nie chce, żeby jego lub jej dzieci uczyły się języka kraju pochodzenia partnera lub partnerki.

Druga strategia to integracja – jednostka mówi „tak” zarówno kulturze pochodzenia, jak i przyjmującej. Negocjuje pomiędzy dwiema kulturami i, ucząc się nowych skryptów kulturowych, nadal zatrzymuje niektóre z tych, które znała do tej pory. Staje się dwukulturowa – wie, jak się zachować w obydwu kulturach, „przełączać się” między nimi w razie potrzeby<sup>28</sup>. Warunkiem

<sup>27</sup> D. L. Sam, J. W. Berry, (2006): s. 33.

<sup>28</sup> Zob. także przyp. 23.

tej strategii jest otwartość społeczeństwa przyjmującego. Istotne jest, na ile jest ono gotowe akceptować inne kultury. Wychowanie dzieci w strategii integracji to uczenie wartości obydwu kultur i podkreślanie jednakowej ważności, wtedy dzieci stają się dwukulturowe. W tej strategii w rodzinach dwukulturowych partner lub partnerka z kraju przyjmującego wspiera naukę o kulturze i naukę języka kraju pochodzenia drugiej osoby.

Trzecia strategia to marginalizacja – ta strategia najczęściej występuje w krajach przyjmujących, które nie są otwarte na osoby z zewnątrz w ich społeczeństwie. Jest to zatem strategia raczej narzucona jednostce, izoluje ją od otoczenia, nie pozwala na poznanie go. Wychowanie dzieci w takiej strategii powoduje często konflikt pomiędzy potrzebami jednostki a otoczenia i może narażać jednostkę na brak akceptacji otoczenia. Dzieci w takich przypadkach często poddawane są enkulturacji w przedszkolu/szkole bez możliwości przedstawiania swojej kultury czy np. języka. Nie wspiera się wtedy dwujęzyczności u dzieci, a nauczyciele i nauczycielki w szkole mogą sugerować, żeby nie rozmawiać z dzieckiem w domu w swoim ojczystym języku.

Czwarta strategia – separacja – jest zazwyczaj wybierana przez jednostki celowo. Występuje ona często w miejscach o dużym skupieniu przedstawicieli i przedstawicielek swojej grupy narodowościowej, która często potrafi odpowiedzieć na wszystkie potrzeby, np. obsługa w banku w języku lokalnej społeczności, sklepy czy punkty usługowe. Takie społeczności tworzą często enklawy. Jednostka odcina się od wpływów nowego otoczenia, nie uczy się języka lub nie rozwija posiadanych umiejętności, wszystko dzieje się w jednej grupie społecznej. Taka strategia daje bezpieczeństwo jednostce, bo zachowania osób z tej grupy są znane kulturowo, często kultura przyjmująca jest wartościowana jako „gorsza”, a kultura pochodzenia traktowana jako „lepsza”. Dziecko wychowane w takiej strategii zaczyna poznawanie nowej kultury z perspektywy narracji, w której jest ona przedstawiana jako gorsza. Nie wykazuje ono otwartości na nową kulturę, a co za tym idzie – trudniej jest jej się uczyć; w domu często nie jest ani znana, ani uznana za wartościową, a dla dzieci rodzice i opiekunowie są wyznacznikami, co jest uznawane a co nie.

Wybrane strategie akulturacji przez rodziców i opiekunów będą miały wpływ na rozwój dziecka, szczególnie jeśli jedną z nich jest separacja. Dziecko szybko dostrzega nieadekwatne zachowania kulturowe rodziców. Może to prowadzić do poczucia wstydu u dzieci, które chcą być takie jak reszta dzieci

i mieć rodziców, którzy się nie wyróżniają, a jeśli tak – to wzbudzają zainteresowanie i szacunek innych dzieci, a nie śmiech. To, skąd pochodzimy i dlaczego czasami się różnimy, jest obszarem do pracy z dzieckiem, które doświadczyło migracji i jest w procesie kształtowania się tożsamości kulturowej.

Tożsamość dziecka rozwija się od wczesnego dzieciństwa w danym kontekście kulturowym poprzez kontakt z rodzicami/opiekunami i osobami, z którymi dziecko nawiązuje więź. W dziecku tworzy się struktura, która przy zderzeniu z nowym otoczeniem kulturowym zostaje nadwyrężona. Kompetencje, jakie dziecko do tej pory miało (np. posługiwanie się językiem i bycie zrozumianym), przestają funkcjonować – dziecko czuje się niezrozumiane i czuje, że nie pasuje do otoczenia. Zmienia się system widzenia i rozumienia świata – szczególnie u dzieci w wieku szkolnym, np. dziecko konfrontuje się z inną normą kulturową określającą, co to znaczy być dobrym uczniem lub uczennicą, a coś, co było akceptowane do tej pory – już nie jest, lub odwrotnie. Dziecko do tej pory było poddawane enkulturacji – wchodząc natomiast do środowiska przedszkolnego/szkolnego w nowej kulturze, poddawane jest akulturacji. To jest moment, gdy pojawia się pytanie: „Kim ja jestem?”. Zadają je sobie dzieci zarówno urodzone w danym kraju, jak i te, które migrowały z rodzicami. W procesie kształtowania się odpowiedzi na to pytanie ważną rolę odgrywają rodzice lub opiekunowie – jest to moment, kiedy powinni oni wspierać tożsamość dziecka i budować więź w oparciu o wartości swojej kultury lub rodziny. Rodzice często pytają się – co mam odpowiedzieć dziecku, które pyta się: „Kim jestem?”, „Czy jestem Anglikiem/Anielką skoro urodziłem się/urodziłam się w Anglii?”. To pytanie na bazie tożsamości narodowej jest próbą usystematyzowania rzeczywistości, określenia, kim się jest, do jakiej grupy się należy.

Pytanie o tożsamość kulturową u młodzieży jest zadawane ze świadomego poziomu swoich korzeni narodowych. To jest czas, kiedy w młodej osobie budowana jest w ogóle tożsamość dorosłej osoby; jest to okres poszukiwań i buntu – na wielu poziomach, nie tylko narodowym. To, jaki model akulturacyjny wybrała rodzina, może być pomocne albo utrudniać młodej osobie odpowiedzenie sobie na to pytanie.

Oczekiwania rodziców imigrantów wobec dzieci często skupione są w obszarze edukacji – oczekują oni, że dziecko powinno mieć wysokie wyniki w nauce. Dzieci także często stają się pomostem pomiędzy rodzicami a kra-

jem przyjmującym w zakresie języka, jak i rozumienia skryptów kulturowych. Dzieci, w związku z przebywaniem w szkole i wysoką ekspozycją na kulturę przyjmującą, mają większą okazję do nauczenia się tych skryptów. Tutaj często jest to pole nieporozumień w obszarze oczekiwań rodziców wobec dzieci i szkoły wobec dzieci. Co to znaczy np. dobry uczeń czy dobra uczennica – jest to pojęcie bardzo względne. Inne wartości będą ważne dla rodziców, a inne w szkole. U dziecka wprowadza to destabilizację pojęć i oczekiwań wobec niego, co prowadzi do rozważań: „To w końcu jaki/jaka ja mam być?”.

### **3.2. Utrzymanie języka ojczystego w rodzinie migranckiej**

Jedna z kobiet samodzielnie wychowująca swojego 7-letniego syna przyszła do mnie na konsultację z problemami wychowawczymi. Po krótkiej rozmowie okazało się, że mama nie ma poczucia, że jest autorytetem dla swojego syna, gdyż jak on jest niegrzeczny i ona bardzo się zdenerwuje, to krzyczy na niego. Nie może przy tym znaleźć słów po angielsku, a dziecko się wtedy z niej śmieje. To jest klasyczny przypadek, gdy dziecko urodzone w kraju emigracji – Oliwier chodził do przedszkola angielskiego, a teraz chodzi do szkoły – przy wysokiej ekspozycji na język angielski „wprowadził” go do domu przy akceptacji (w tym przypadku) mamy. Wielu rodziców nie przykładają wagi do stosowania w domu rodzimego języka. Nie są świadomi, że jeśli będą w domu rozmawiać z dzieckiem w języku otoczenia, to język ojczysty zostanie szybko wyparty, co niesie także ryzyko zmiany relacji z rodzicami. Sytuacja taka może wynikać m.in. z obaw rodziców, że dzieciom „pomieszają się” języki i przez to będą miały utrudniony start w szkole<sup>29</sup>.

Jeśli rodzice nie są dwujęzyczni, warto żeby utrzymywali komunikację z dzieckiem w swoim ojczystym języku – poziom znajomości przez nich języka kraju przyjmującego najprawdopodobniej nigdy nie będzie taki jak języka ojczystego, w którym się wychowali i potrafią zbudować bliskość z dzieckiem. Rodzice czasami chcą się uczyć języka otoczenia od dzieci. Trzeba jednak pamiętać, że jeśli dzieci wchodzi w rolę nauczycieli lub nauczycielek języka,

---

<sup>29</sup> O wychowaniu w wielojęzyczności z perspektywy rodzica można dowiedzieć się więcej z wywiadu w serii FRS „Rozmowy różnorodności...” z Nato Bochorishvili-Kurek w niniejszej publikacji: s. 267 [przyp. red.].



może być trudno później budować swój autorytet jako rodzica. Warto tutaj dodać, że dzieci mogą nie chcieć, żeby rodzice rozmawiali z nimi w języku otoczenia, bo brzmi to dla nich wówczas sztucznie lub śmiesznie.

Rodzice czasami wyrażają przekonanie, że jeśli dzieci słuchają najbliższych mówiących w ojczystym języku, to nauczą się poprzez słuchanie. W ten sposób nauczą się jednak biernie języka: będą najprawdopodobniej tylko dany język rozumieć, ale nie posługiwać się nim. Gdy rodzice nie uczą dzieci swojego języka ojczystego, pozbawiają je części swojej tożsamości kulturowej, a także kontaktu z rodziną w kraju urodzenia. Osoby te, np. dziadek i babcia, pozbawione są swoich ról społecznych, bo nie mogą się komunikować ze swoimi wnukami i wnuczkami, a co za tym idzie – budować bliskości.

#### 4. Dzieci i młodzież powracające z rodzicami lub opiekunami z kraju emigracji

Analizując psychologiczne doświadczenie migracji u dzieci i młodzieży powracających z kraju emigracji, warto wziąć pod uwagę dwie grupy: dzieci urodzone w kraju pochodzenia rodziców, z którego ci migrowali, jak i urodzone podczas pobytu na emigracji. Dla dzieci urodzonych w kraju pochodzenia rodziców powrót do kraju pochodzenia będzie zbliżony do procesu powrotu, jaki przeżywają rodzice. Dla dzieci urodzonych za granicą przeprowadzka do kraju pochodzenia rodziców jest migracją do nowego miejsca, często znane tylko z odwiedzin i opowieści.

Dorośli, decydując się na powrót do kraju pochodzenia, oczekują często, że wrócą w znane sobie miejsce. Przekonanie o tym, że cała rodzina wraca „do siebie”, przenoszą często na swoje dzieci, które spędziły w kraju, w którym się urodziły, tylko swoje dzieciństwo, odwiedzając potem rodzinę raz w roku z okazji świąt czy przyjeżdżając na wakacje.

Rodzice nie biorą pod uwagę, że ich kraj i ludzie w nim mieszkający się zmienili, podobnie jak oni sami czy ich dzieci. Zmiana szczególnie dotyczy młodszego pokolenia, które uczyło się nowej kultury w szkole i może odczuwać przynależność do kraju, w którym spędziło ostatnich parę lat, nie czując więzi z miejscem, o którym z nostalgią mówili rodzice. Podobne odczucia

mogą mieć dzieci urodzone za granicą – one nie wracają do siebie, one migrują do nowego miejsca. Dorośli nie zawsze rozumieją, że dla dzieci nie jest to powrót do znanego, a wręcz podróż w nieznaną, która wiąże się z szeregiem stawianych im oczekiwań, że będą znały zwyczaje i normy w danym miejscu.

Przykładem tego może być 10-letnia dziewczynka, która po dwóch latach edukacji w szkole w Szwecji przeprowadziła się z rodzicami do Polski i została zapisana do szkoły. Od razu po przyjeździe do szkoły zdjęła buty i chodziła boso – tak jak przyjęte to było w szkole, do której chodziła w Szwecji (oraz w wielu innych szkołach w tym kraju). Takie zachowanie naraziło ją nie tylko na śmiech kolegów i koleżanek, ale także na reprimendę nauczycielki, która skomentowała, że dziewczynka powinna w tym wieku wiedzieć, jak ma się zachować w szkole. Rodzice zostali wezwani na rozmowę. Dziewczynka miała poczucie braku kompetencji w obszarze zachowania, co nie pomogło w przełamywaniu pierwszych lodów w nowej szkole i barierze językowej.

Dziecko powracające musi przejść taki sam proces adaptacji do kraju pochodzenia jak przy wyjeździe do nowego kraju. Wszystkie reakcje pojawiające się podczas stresu akulturacyjnego przy wyjeździe do nowego kraju mogą wystąpić jako reakcja na stres związany z powrotem, a dla dzieci – migracją.

Dorośli, wracając do swojego kraju pochodzenia, mają często idealistyczną wizję, że wracać do swojego kraju jest łatwiej i nie wiąże się to z żadnymi kosztami psychicznymi, jakie musieli ponieść w kraju imigracji. Mówienie o powrocie zmienia się o tyle w narracji rodziny, że wszyscy wiemy, dokąd jedziemy. Gdy tylko zostaje znaleziona szkoła dla dzieci, rodzice często mają poczucie, że wszystkie ważne sprawy związane z przeprowadzką dla dzieci zostały już załatwione i nie trzeba się tym zajmować, bo przecież jesteśmy „u siebie”. Rodzice zajmują się organizowaniem życia w nowym miejscu i radzeniem sobie z adaptacją do nowej rzeczywistości i często nie zdają sobie sprawy, że dziecko cierpi i jest mu trudno, bo np. nikt go nie rozumie lub nie ma wspólnoty przeżyć z rówieśnikami (to szczególnie w przypadku starszych dzieci i młodzieży). Wspieranie takiego dziecka czy osoby młodej w adaptacji do nowego miejsca jest bardzo ważne.

## 5. Jak wspierać dzieci i młodzież w doświadczeniu migracji

W niniejszym rozdziale przedstawiam sposoby wspierania dzieci i młodzieży w procesie migracji. Są one skuteczne w przypadku różnych dzieci, niezależnie od trybu migracji (zarówno wyjazdu do nowego kraju, jak i powracania do kraju pochodzenia). Korzystając z nich, należy uwzględnić wiek danego dziecka.

### 5.1. Jak wspierać dzieci w doświadczeniu migracji

Kiedy dorośli podjęli już decyzję o zmianie miejsca zamieszkania, warto, żeby dzieci dowiedziały się od nich o tym bezpośrednio, wystarczająco wcześnie, aby mogły się pożegnać z kolegami i koleżankami oraz przygotować do wyjazdu. Będą wówczas czuły, że są traktowane podmiotowo. Jeśli jest taka możliwość, warto zapytać dzieci o ich zdanie, można wypisać wszystkie za (np. zamieszkanie blisko członków rodziny, znajomych czy ważnego dla rodziny miejsca; nowe doświadczenia; przy zmianie miejsca pracy rodzica – jeśli będzie to miało pozytywny wpływ na dynamikę rodziny) i przeciw przeprowadzki. Istotne jest przy tym, by dorośli moderował podobną rozmowę tak, by dzieci widziały pozytywne strony zmiany miejsca zamieszkania i były świadome zmian, będzie to pomocne w akceptacji zmiany.

Warto, żeby rodzice byli przygotowani na pytania dzieci i jeśli nie znają odpowiedzi, żeby szczerze powiedzieli o tym dzieciom. Na przykład nie znając odpowiedzi na pytanie, jaka będzie nowa szkoła, warto, by rodzice powiedzieli szczerze, że nie wiedzą, zamiast obiecywać dziecku coś, co później może być niemożliwe do spełnienia. Możliwość zadania pytań i uzyskania odpowiedzi pomoże dzieciom w zmniejszeniu niepewności związanej z nadchodzącą zmianą.

Można zaangażować dzieci w pomoc w pakowaniu, szczególnie ich zabawek i książek. Pozwoli im to na czynny udział w procesie przeprowadzki, a także pozwoli oswoić się z nadchodzącą zmianą. Nie będzie ona zaskocze-

niem, jeśli wcześniej wykonano razem czynności związane z pakowaniem, a u starszych dzieci – także z podjęciem decyzji odnośnie tego, co zabieramy ze sobą, a co np. oddajemy innym, gdyż nie jest nam to już potrzebne.

W oswajaniu zmiany i procesu pożegnania młodszemu dziecku pomoc mogą także przygotowywane wspólnie pamiętniki z miejsca zamieszkania ze zdjęciami i krótkim opisem miejsca lub osób. Pomoże to dziecku w zapamiętaniu miejsc i osób, a także zadziała kojąco w chwilach tęsknoty, gdy dziecko będzie mogło np. obejrzeć zdjęcia swojej grupy z przedszkola czy klasy w szkole. Przychodząc do nowego przedszkola czy szkoły dziecko ma ze sobą ślad swojej przeszłości i może pokazać, skąd pochodzi, jakich miało kolegów i koleżanki czy plac zabaw. Metodę tę stosuje się w niektórych żłobkach i przedszkolach, gdzie prosi się rodziców o przygotowanie zdjęć rodziny, bliskich, ulubionych miejsc, zwierząt – tak skompletowane i opisane zdjęcia są laminowane w formie książeczki, która jest na półce dziecka – w każdej chwili dziecko może po nią sięgnąć.

W Stanach Zjednoczonych ze względu na dużą mobilność zatrudnienia, a co za tym idzie – częste przeprowadzki całych rodzin, opracowywane są książeczki dla dzieci na różnych poziomach wiekowych, oswajające z zagadnieniem migracji. Małe dzieci mogą poznać np. rodzinę Żółwi przeprowadzającą się do nowego domu, gdzie główny bohater opowiada o procesie przeprowadzki, a także o zmartwieniach towarzyszących przeprowadzce – utracie kolegów i emocjach z tym związanych<sup>30</sup>. Inna książeczka pokazuje doświadczenie zmiany miejsca zamieszkania widziane oczami dziewczynki, która nie chce zaakceptować wyjazdu<sup>31</sup>.

Wracając do literatury mającej oswoić dzieci z doświadczeniem migracji, w Stanach Zjednoczonych dla dzieci w średnim wieku opracowano książeczkę opisującą historię chłopca w wieku 8 lat<sup>32</sup>. Musi on zostawić swoją drużynę piłki nożnej, ponieważ jego rodzina się przeprowadza. W książeczce tej pojawiają się pytania i odpowiedzi dotyczące tego, co robić, gdy się zmienia miejsce zamieszkania i czego można oczekiwać w tej sytuacji. Pojawiają się także informacje, że nie wszystko będzie znane, a dobrym sposobem na zrozumie-

<sup>30</sup> C. M. Schubeck, (1998), *Let's move together*, Orange: The SuitCase Press.

<sup>31</sup> H. Maisner, (2004), *We're moving*, Nowy Jork: Kingfisher.

<sup>32</sup> M. Mundy, (2005), *Saying Good-bye, Saying Hello. When Your Family is Moving*, St Meinrad: One Caring Place.

nie nowej sytuacji jest zadawanie pytań. Tego rodzaju wskazówki mogą być bardzo ważne dla samooceny dziecka i poczucia jego własnych kompetencji.

Ciekawą pozycją jest także przewodnik w sytuacji przeprowadzki, skierowany do dzieci w wieku od lat 10 do 14<sup>33</sup>. Jest on zarówno pamiętnikiem zostawianego miejsca (zawiera np. opis najciekawszych miejsc, najlepszego sąsiada czy sąsiadki, a także przyjaciela i przyjaciółki – do uzupełnienia przez dziecko) czy uczuć towarzyszących zmianie, jak i pomocą w przygotowaniu się do nowego miejsca (sugeruje np. zaplanowanie odwiedzin w nowej szkole, napisanie listu do dyrektora lub dyrektorki szkoły). Starsze dzieci w wieku 12-13 lat mogą wykonać zadania, zawarte w jednej z książek, ułatwiające im przejście przez proces zmiany i redukcję związanego z nią lęku i niepokoju<sup>34</sup>. Jest to zeszyt ćwiczeń, który może być kopiowany i używany nie tylko w domu, ale też podczas zajęć w szkole.

Bajki, opowiadania i ćwiczenia są dobrą i skuteczną metodą wspomagania radzenia sobie z wyzwaniem migracji wśród dzieci i młodzieży i oswojania przez nie tego, co nieznane w przyszłości. Pozwalają często zastąpić to, czego dzieci i młodzież nie usłyszały od dorosłych. Rodzice i najbliższa rodzina często zapewniają dzieci, że „szkoła na pewno będzie fajna”, pozna się nowych kolegów i koleżanki itp. Często jednak nie ma miejsca na to, żeby mówić o tym, że nie wiemy, jak będzie, że w zasadzie to nikt nie wie, czego możemy się spodziewać. Przyznając się dziecku do braku wiedzy co do tego, jak będzie, można ten lęk przed nieznanym oswoić poprzez stworzenie listy pytań. Dla dzieci i osób młodych jest to po pierwsze możliwość wypowiedzenia swoich potrzeb, a także pokazanie, że rodzice i opiekunowie nie znają odpowiedzi na wiele pytań i traktują to naturalnie, a nie z obawą. Dla dorosłych jest to bodziec to sprawdzenia, czy przed przeprowadzką potrafią odpowiedzieć choć na część pytań, jakie stawiają sobie ich dzieci.

Zabawa w wyobrażanie sobie nowego miejsca zamieszkania lub np. szkoły jest też oswojaniem tego co nowe i nieznane, pozwala rodzicom i opiekunom nie tylko na powiedzenie „nie wiem”, ale też usłyszenie, co dla dziecka czy młodej osoby jest ważne.

<sup>33</sup> G. Davis, (1997), *The Moving Book A Kids' Survival Guide*, Portland: First Books.

<sup>34</sup> D. M. Plummer, (2010), *Helping Children to Cope with Change, Stress and Anxiety*, Londyn: Jessica Kingsley Publishers.

## 5.2. Jak wspierać dzieci w doświadczeniu migracji – perspektywa szkolna

W procesie adaptacji do nowej szkoły czy przedszkola bardzo ważne jest przygotowanie szkoły i jej kadry na przyjęcie nowego dziecka oraz to, aby kadra wiedziała, jakiego rodzaju wsparcie dane dziecko może otrzymać. Tutaj warto przeprowadzić wywiad, dowiedzieć się, skąd jest dziecko, czy rodzice przeprowadzają się w obręb kraju, czy np. wracają z pobytu za granicą. Informacje te pozwolą kadrze nauczycielskiej na odpowiednie przygotowanie się do przyjęcia tego dziecka.

Wiele zależy też od osobowości dziecka i tego, jak radzi sobie z nowymi sytuacjami. Gdy nauczyciel prowadzący lub nauczycielka prowadząca wie, że dziecko, które dołączy do jego lub jej grupy w przedszkolu lub klasy, powinien lub powinna odbyć wcześniej rozmowę z rodzicami, by zbudować sobie jak najdokładniejszy obraz dziecka, np. co lubi/czego nie lubi (np. w obszarze jedzenia), jak reaguje na różne sytuacje, czy miało wcześniej doświadczenie zmiany i jak ją przeżyło. Warto, żeby nauczyciel lub nauczycielka wypisał lub wypisała sobie listę ważnych zwrotów w języku zrozumiałym dla dziecka, które mogą być pomocne np. w sytuacji wyjścia dziecka do toalety<sup>35</sup>. Niektórzy rodzice próbują uczyć dziecko wyrażenia w nowym języku, niestety u małych dzieci pod wpływem emocji lub potrzeb fizjologicznych cała wiedza idzie w niepamięć, nie możemy więc polegać na tym, że dziecko będzie pamiętać, co ma kiedy powiedzieć. Warto za to, żeby nauczyciel lub nauczycielka potrafił lub potrafiła wesprzeć dziecko na początku pobytu. Przy barierze językowej dobrze jest zrobić wycieczkę po szkole i pokazać, gdzie są najważniejsze miejsca, takie jak łazienki, sala gimnastyczna czy stołówka. Tym może zająć się też dziecko z klasy nowego ucznia lub nowej uczennicy. Ważne jest też wprowadzenie dziecka w zasady panujące w klasie czy grupie – warto, aby było to zrobione np. na zasadzie piktogramów, komiksów lub obrazków dla młodszych dzieci, które pozwolą uniknąć trudności językowych<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Listę podstawowych zwrotów i słów w różnych językach, m.in. rosyjskim, ukraińskim i wietnamskim, można znaleźć w: A. Bernacka-Langier i in., (2010), *Inny w polskiej szkole – Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Warszawa: Polskie Forum Migracyjne, Biuro Edukacji miasta stołecznego Warszawy [przyp. red.].

<sup>36</sup> Więcej na temat różnych działań podejmowanych w szkołach w Polsce, w których uczą się dzieci z doświadczeniem migracyjnym, zob. N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012),

Przed rozpoczęciem nauki dziecka, dyrekcja szkoły lub przedszkola może zaproponować wizytę dziecka z rodzicami/opiekunami i pokazać im nowe miejsce nauki. W przypadku przedszkoli można zaproponować np. dwie godziny zabawy dziecka przy obecności jednego z rodziców lub opiekunów.

Niektóre szkoły, gdy rodzice widzą, że dziecko ma trudności z integracją z grupą, zapraszają rodziców lub opiekunów do wzięcia udziału w lekcji wspólnie z dzieckiem. Ważne jest przy tym, by rodzice i opiekunowie nie przynosili własnych obaw na dziecko. Jeśli dorosły przychodzi do osoby prowadzącej lekcję z taką prośbą, warto przeprowadzić z nim wywiad, który pozwoli zrozumieć, dlaczego i na jakiej podstawie rodzic uważa, że dziecko ma trudności z odnalezieniem się w grupie. Jeśli podaje zachowania diagnostyczne, to mamy podstawy uważać, że dziecko potrzebuje wsparcia. W takiej sytuacji trzeba opracować plan działania, w który będą zaangażowani zarówno rodzice lub opiekunowie, jak i osoba prowadząca lekcje.

Może się też zdarzyć, że rodzic lub opiekun przynosi swoje lęki związane z nieradzeniem sobie z nową sytuacją na dziecko, zamiast szukać pomocy dla siebie. Wtedy trzeba delikatnie mu to uświadomić i pokazać konkretne przykłady, jak dziecko adaptuje się do nowej sytuacji z perspektywy osoby prowadzącej grupę lub klasę.

Jeśli w szkole nie jest uznawana kultura dziecka, w której wychowują je rodzice i opiekunowie, wtedy dla zachowania akceptacji w szkole dziecko może nie chcieć uczestniczyć np. w rytuałach kulturowych swoich rodziców. Ważne jest, aby szkoła czy przedszkole szanowały odmienność, uznawały ją jako wartość i specyficzną cechę, a nie egzotykę<sup>37</sup>. Podkreślanie wielokulturowości jako ważnej cechy danej społeczności, np. szkolnej, uczy dzieci i młodzież akceptacji swojego pochodzenia kulturowego, daje im przekaz, że to, że jesteśmy różni, jest ważne i akceptowane. Wzmacnia to możliwość bycia „innym” lub „inną” w klasie/szkole, co z kolei wyposaża dziecko lub młodą osobę w pewność siebie, a także akceptowanie innych.

Dzieci przyjeżdżające do nowego kraju wyposażone są, oprócz skryptów kulturowych, również w język, którym posługują się w kontaktach z otocze-

---

*Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja jest dostępna na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka/publikacje](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/publikacje) [przyp. red.].

<sup>37</sup> Zob. także A. Strzelecka-Misonne w niniejszej publikacji: s. 199 [przyp. red.].

niem. Często dzieci nie mówią w języku kraju, do którego jadą. Przy braku znajomości języka, gdy dziecko trafia do przedszkola lub szkoły, może nastąpić mutyzm (np. dziecko przestaje mówić w swoim ojczystym języku, nie odzywa się ani w szkole, ani w domu) lub mutyzm wybiórczy (np. dziecko nie mówi nic w szkole, a rozmawia z rodzicami w języku ojczystym). Jest to naturalna reakcja na dużą ilość nowych bodźców, które mózg dziecka musi odebrać i zrozumieć. Na tym etapie dla mózgu zajmowanie się mową nie jest priorytetem – dziecko w tym czasie bardzo uważnie słucha i naśladuje inne dzieci. Na początku używa języka, który zna. Gdy okazuje się, że język ten „nie działa”, oprócz mutyzmu może nastąpić używanie także dźwięków, np. sylab, jako próba komunikacji, lub tzw. „własnego języka”, opartego na wyrazach zrozumiałych tylko dla danej osoby. Często dziecko, zajęte adaptacją i uczeniem się nowego otoczenia, przyswaja pojedyncze słowa, ale nie używa ich np. w przedszkolu, za to odwzorowuje w domu, np. śpiewając piosenkę, której dzieci uczyły się w danym dniu, czy wypowiadając je podczas zabawy do siebie lub domowników.

Często ze względu na to, że dziecko w nowej szkole czy przedszkolu nie czuje się pewnie, przenosi nagromadzone napięcie i złość do domu i „radzi sobie” z nim w bezpiecznym otoczeniu. Niekiedy jednak reakcje złości mogą też być manifestowane w środowisku szkolnym, np. gdy dziecko reaguje złością od razu, w konsekwencji czego niestety cierpią na tym inne dzieci w otoczeniu. Warto wtedy porozmawiać z dzieckiem i wysłuchać je, akceptując emocje, a nie mówiąc, że „zobaczysz, będzie dobrze”. My jako dorośli to wiemy, bo nasze myślenie poznawcze jest na tyle rozwinięte, że mamy świadomość niektórych procesów. Pomimo tego nie lubimy, jak ktoś dewaluuje nasze emocje. Warto traktować dzieci tak samo i dawać im przyzwolenie na odczuwanie emocji, także tych negatywnych.

Jeśli w klasie lub grupie widzimy, że są dzieci, które reagują złością i nie radzą sobie w konstruktywny sposób z jej przeżywaniem, warto wtedy przygotować zajęcia dla dzieci, na których uczymy wszystkie dzieci, czym jest złość, że jest to naturalny stan emocjonalny, i jak można ją rozładować. Można posłużyć się literaturą. W przypadku młodszych dzieci można skorzystać z książki *Złość i Smok Lubomił*<sup>38</sup>. W pracy ze starszymi dziećmi i młodzieżą pomocna

<sup>38</sup> W. Kołyшко, J. Tomaszewska, (2014), *Złość i Smok Lubomił*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne dla dzieci.



może okazać się książka *Po co się złościć*<sup>39</sup>, zawierająca krótkie opowiadanie, a także informacje, czym jest złość, do czego służy, jak nad nią zapanować i wyrażać w taki sposób, by nie skrzywdzić nikogo.

Innym sposobem reakcji, właściwym dla fazy depresji opisanej przez Kübler-Ross, jest płacz w sytuacjach, które np. do tej pory nie wywoływały takich reakcji, czy płacz przed zaśnięciem. Mówienie w podobnych przypadkach dziecku: „Nie smuć się”, „Wszystko będzie dobrze” lub „Będziesz miała nowe koleżanki” może stanowić dla dziecka komunikat, że to, co czuje, nie jest akceptowane, a jego emocje są umniejszane. Warto w podobnych sytuacjach zapytać się o emocje – wprost lub nie. Pytania wprost to np.: „Jak się dzisiaj czujesz?”, „Czy jest Ci smutno?”, „Wyglądasz na zasmuconego/zasmuconą”, „Chyba Ci kogoś/czegoś brakuje”, „Czy czujesz, że chciałbyś/chciałabyś dzisiaj popłakać?”. Podobne pytania warto zadać, przytulając dziecko, aby dać bliskość i bezpieczeństwo w sytuacji płaczu.

Pytania dotyczące emocji, nieodnoszące się jednak do nich wprost, to np.: „Gdybyś miał/miała wybrać, jakim jesteś dzisiaj kolorem, to jaki byłby to kolor?”, „Jakim kolorem dzisiaj jesteś?”, „Dlaczego?/Dlaczego wybrałeś/wybrałaś taki kolor?”. Jeśli dziecko nie jest przyzwyczajone do rozmowy na temat emocji, można poprosić je o narysowanie swojego nastroju. Rysunek będzie dobrym punktem wyjścia do rozmowy – zarówno dla rodziców, jak i kadry pedagogicznej czy nauczycielskiej. Można zaczynać w ten sposób lekcje na początku dnia – pozwoli to dzieciom mieć poczucie, że ich odczucia są ważne i zauważane, da sygnał, że mogą mieć różne nastroje. Starsze dzieci można zachęcać do prowadzenia własnego pamiętnika, malowania, fotografowania – może być to pretekst do rozmowy o przyczynach dziecięcego smutku. Zapiski, rysunki czy fotografie pozwolą spojrzeć na świat niejako przez pryzmat dziecka, podsuwając tematy do rozmowy. Poza tym ich omawianie z dzieckiem będzie dobrą okazją do spędzenia wspólnie czasu.

Warto także porozmawiać z dzieckiem o tym, że przeżywanie smutku jest naturalne, że nam dorosłym też jest czasami smutno. Można przytoczyć jakąś historię znaną dziecku, kiedy było smutno rodzicowi czy innej bliskiej osobie dorosłej, odwołać się do pamięci dziecka i skojarzenia emocji. Można skorzystać z literatury i przeczytać lub opowiedzieć historię czy bajkę, w której

<sup>39</sup> E. Zubrzycka, (2014), *Po co się złościć*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne dla dzieci.

bohaterowie przeżywają zmianę i co za tym idzie – smutek (jedną z takich książek dla dzieci rozpoczynających naukę w szkole jest historia *Co się stało z Albertem?*<sup>40</sup>; opowiada ona o lęku przed rozpoczęciem nauki w szkole). Dobrym czasem na takie rozmowy jest moment, w którym dziecko leży już w łóżku gotowe do spania, bo wtedy jest wyciszone i czuje się bezpiecznie, co pomaga rozmawiać o tym, co dla niego trudne.

Można przygotować przestrzeń dla dzieci na odreagowanie stresu wynikającego z pobytu w nowym miejscu. Miałam okazję konsultować 4-letnią dziewczynkę, której rodzice zdecydowali się na przeprowadzkę z Polski do nowego kraju i tam zapisali córkę do przedszkola. Po przeprowadzce dziewczynka przestała mówić po polsku. Jednocześnie porozumiewała się z rodzicami w swoim własnym języku, niezrozumiałymi, stworzonymi przez dziewczynkę dźwiękami (co świadczyło o tym, że aparat mowy był sprawny). Wykluczone zostało uszkodzenie słuchu (to jest ważne u tak małych dzieci, szczególnie po przeziębieniach). W tej sytuacji zostało nam tylko poradzić sobie z napięciem powodowanym przez nową sytuację, wynikającą ze zmiany miejsca zamieszkania. Po pierwsze zaproponowałam, żeby dziewczynka mogła zabierać do przedszkola bliską sobie zabawkę (by czuła się różniej). Następnie poprosiłam mamę o kupienie małych pacynek, żeby rodzice codziennie mogli się z dziewczynką bawić w odgrywanie tego, co się działo w przedszkolu. Dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafią werbalizować trudnych dla siebie sytuacji, złością się, aby odreagować napięcie, ale często nie potrafią powiedzieć wprost, co jest źródłem napięcia. Odgrywanie różnych sytuacji z przedszkola, często nowych, a co za tym idzie – trudnych, jest sposobem na opowiedzenie o nich, odreagowanie ich. Czas spędzony z dzieckiem jest też ważny z perspektywy pokazania mu, że rodzic jest blisko i może z nim się bawić. Poprosiłam też rodziców o zapewnienie dziewczynce w miarę możliwości zajęć ruchowych, aby mogła odreagowywać napięcie powstałe w ciągu dnia w nowym dla niej otoczeniu. Podczas wieczornego rytuału rodzice mieli czytać córce znane jej dotąd bajki po polsku. Ze względu na fakt, że dziewczynka nie przejawiała żadnych objawów autystycznych, bawiła się z innymi dziećmi w przedszkolu, była kontaktowa – zdecydowałam, że warto poczekać i dać jej czas na oswojenie się z nowym miejscem i językiem. Po trzech miesiącach dziewczynka zaczęła wypowiadać pierwsze słowa po angielsku i mówić po polsku do rodzi-

<sup>40</sup> G. Bergstrom, (2014), *Co się stało z Albertem?*, Poznań: Wydawnictwo Zakamarki.

ców. W podobnym przypadku osvajania nowej sytuacji może być też pomocny wspomniany już pamiętnik, przygotowany na podstawie zdjęć z poprzedniej szkoły czy przedszkola, który służy jako znajomy obiekt w nowym miejscu.

### **5.3. Jak wspierać młodzież w doświadczeniu migracji**

Przede wszystkim warto zaangażować młodą osobę w proces decyzyjny i w przygotowania związane ze zmianą miejsca zamieszkania, nawet jeśli decyzja o przeprowadzce ze strony rodziców i opiekunów została już podjęta. Można przeprowadzić rozmowę na temat za i przeciw wyjazdu. Pozwoli ona nazwać to, co martwi lub napawa lękiem obydwie strony, ale też to, co jest lub może być ekscytujące w tej decyzji. Warto poprowadzić rozmowę w kierunku wyobrażeń. Nazwanie ich pozwoli na zmniejszenie napięcia, a także pokaże rodzicom lub opiekunom oczekiwania młodych osób.

Migracja wiąże się z ustaleniami i przygotowaniem, w których młodzież powinna brać udział – można wspólnie ustalić plan działania – młode osoby poczną się ważne, że została im powierzona odpowiedzialność, a także poczną, że mają wpływ na to, co się będzie działo. Pomoże to w zaakceptowaniu sytuacji, nada poczucie sprawczości ich działaniom i obecności. Można włączyć młode osoby np. w poszukiwania szkoły. Jeśli młoda osoba miała hobby czy uprawiała sport, warto umożliwić kontynuację, gdyż pozwoli to na odwoływanie się do czegoś, co jest już znane, da poczucie bezpieczeństwa. W takiej sytuacji można wspólnie z dzieckiem poszukać klubów zainteresowań w nowym miejscu. Wcześniej, zanim jeszcze nastąpi przeprowadzka, warto sprawdzić, czy ma się znajomych z dziećmi w podobnym wieku i jeśli tak – zapytać o szkołę, kluby zainteresowań w danym miejscu.

Wspieranie młodych osób powinno odbywać się na poziomie osvajania nowego miejsca, a także pokazywania, że stres związany ze zmianą jest naturalnym procesem. Warto umożliwić kontakt z grupą rówieśniczą i rodziną pozostającą w dawnym miejscu zamieszkania, czyli ze wszystkimi osobami, które do tej pory pełniły ważne role społeczne w życiu nastolatka czy nastolatki. Przed wyjazdem z kolei można też zaproponować pożegnalne przyjęcie czy spotkanie dla rówieśników i rówieśnic. Będzie to zamykało pewien etap w życiu młodej osoby, a także pokaże ważność jej samej jako jednostki,

a także ważność sytuacji. Pomoże to w procesie przejścia i pozwoli na przeżycie rozstania. Takie pożegnalne spotkanie jest też okazją do zrobienia sobie zdjęć, które będą później pamiątką dla osoby, która wyjeżdża. Może też być to okazja do przygotowania dla tej osoby jakiegoś upominku, np. plakatu od klasy, na którym każdy przyklei zdjęcie i napisze coś miłego.

Konieczne jest podkreślenie, jak ważne dla przebiegu migracji dla młodej osoby są zachowanie i działania rodziców czy opiekunów – to, jak oni przygotowują się do zmiany, jak oni ją przeżywają, będzie miało wpływ na to, jak młode osoby będą reagować. Warto stworzyć przestrzeń dla młodych osób do dzielenia się wątpliwościami i zadawania pytań. Nie należy młodych osób traktować z perspektywy dorosłych, że oni „już są duzi i rozumieją” – nawet jeśli nie reagują buntem, nie znaczy, że nie ma to na nich wpływu. Tak jak z dziećmi nie należy zapewniać, że będzie dobrze, bo sami przecież nie wiemy, jak będzie, lepiej pozwolić sobie na otwartość i np. podzielenie się tym, że się martwimy.

Warto obserwować młodzież po przyjeździe do nowego miejsca, czy nie reaguje na stres związany ze zmianą. Bardzo ważny jest też pierwszy kontakt z nową szkołą i tutaj młodzież będzie potrzebowała wsparcia rodziców lub opiekunów, którzy powinni wcześniej pójść do danej szkoły ze swoim dzieckiem, a także porozmawiać z nauczycielem prowadzącym lub nauczycielką prowadzącą czy dyrektorką szkoły.

W oswojeniu procesu migracji i tego, co się z nią wiąże, może pomóc oglądanie filmów, w których bohaterowie i bohaterki znajdują się w podobnej sytuacji. Jednym z nich jest *Persepolis*<sup>41</sup>, który został sfilmowany w wersji animowanej na podstawie komiksu o tym samym tytule. Film pokazuje stres akulturacyjny głównej bohaterki, która wyjechała z Iranu na studia do Wiednia. Innym filmem, który trafnie oddaje zmiany w życiu młodej osoby oraz zmiany miejsca zamieszkania, jest *Boyhood*. Książka, która dobrze opisuje zmianę kraju zamieszkania oraz jaki to ma wpływ na młodą osobę, to *Moje Bullerbyn*<sup>42</sup>. Czytając tę książkę, młoda osoba może oswoić się z tym, co ją czeka lub czytać ją już w trakcie procesu adaptacji.

Oprócz oglądania filmów czy czytania książek młoda osoba może oswajać zmianę miejsca zamieszkania poprzez prowadzenie dziennika czy bloga. Warto zachęcić do takiego sposobu narracji o zmianach, bo pozwala on na odreagowa-

<sup>41</sup> M. Satrapi, (2006), *Persepolis*, Londyn: Random House.

<sup>42</sup> B. Gawryluk, (2011), *Moje Bullerbyn*, Łódź: Akapit Press.

nie stresu, przyjrzenie się temu co nowe z innej perspektywy. Wzmocni to rozmowy z rodzicami/opiekunami i dzielenie się tym co nowe i jaki ma to na młodą osobę wpływ – żeby to miało miejsce, często muszą o to zadbać osoby dorosłe. Ważne jest pamiętanie, że młodzież to jeszcze nie dorośli i osoby te też potrzebują uwagi i wsparcia rodziców/opiekunów, szczególnie w tym trudnym procesie adaptacji.

Przedstawione powyżej sugestie wsparcia dla młodzieży są przykładowe i nakreślają obszary i ważność wsparcia ze strony rodziców i opiekunów. Jeśli chodzi o wsparcie ze strony szkoły – wskazówki są analogiczne jak w przypadku działań wspierających dzieci, które doświadczyły migracji (patrz część 5.2).

#### **5.4. O czym pamiętać podczas diagnozy dziecka/młodzieży pod względem specjalnych potrzeb wynikających z doświadczenia migracji**

Dziecko/młoda osoba nie jest osobnym bytem. Jego czy jej funkcjonowanie jest zbiorem reakcji na otaczającą rzeczywistość i osoby biorące w niej udział. Warto pamiętać, że stres u rodziców i opiekunów może być przenoszony na dzieci – a one mogą reagować repertuarem zachowań charakterystycznych dla radzenia sobie z daną sytuacją.

Podczas diagnozowania dziecka/młodej osoby ważny jest wywiad dotyczący sytuacji rodzinnej i to, czy w ostatnim okresie dziecko/młoda osoba doświadczała lub doświadczała jakichś zmian. Jeśli tak, to jakich oraz czy rodzice lub opiekunowie przechodzili zmiany ostatnio w swoim życiu, bo to może mieć wpływ na dzieci/młodzież<sup>43</sup>. Jedną z takich zmian może być wyjazd jednego z rodziców np. w celach zarobkowych do innego miasta/kraju, wyjazd jednego z rodziców w celu opieki nad swoimi rodzicami lub przyjazd jednego z rodziców z wcześniejszego długiego pobytu w innym mieście/za granicą. W takich przypadkach w znaczący sposób zmienia się dynamika życia rodzinnego i dziecko lub młoda osoba mogą reagować na tę nową dla siebie sytuację na różne sposoby.

---

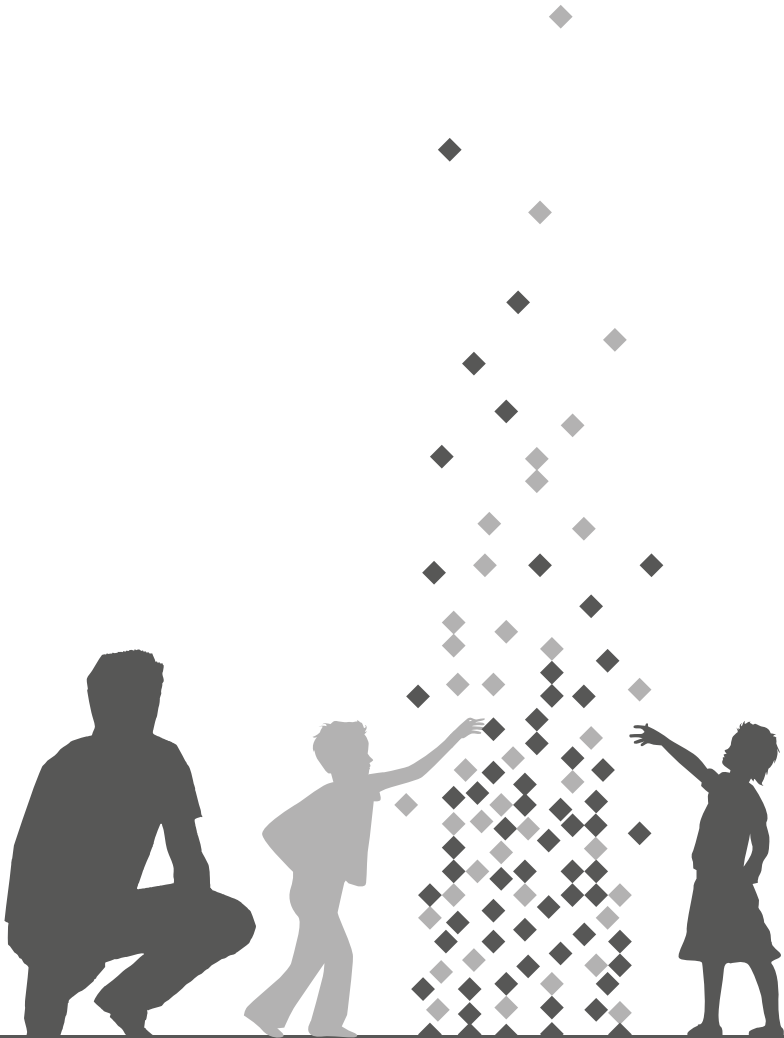
<sup>43</sup> Więcej na temat diagnozy dziecka piszą: M. Masłowska w niniejszej publikacji: s. 151 oraz K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, oraz M. Kosno, (2013), *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [przyp. red.].

Te reakcje często są dla dziecka/osoby młodej nieuświadomione, a np. dla nauczycieli czy nauczycielek nieczytelne, dopóki nie zostanie przeprowadzony wywiad rodzinny. Przeprowadzka całej rodziny to zmiana dla każdej z osób i reakcje mogą być bardzo zróżnicowane. Ważny jest przy tym rodzaj narracji o przeprowadzce (np. czy rodzice/opiekunowie mówili o zmianie, czy była to niespodzianka), a także wcześniejsze doświadczenia (np. czy rodzina ma już za sobą zmianę kraju zamieszkania, a jeśli tak, jak wyglądały te doświadczenia, jak na zmianę reagowały dziecko i osoby młode, i reszta rodziny).

Warto, by osoba prowadząca diagnozę porozmawiała z rodzicami. Dla nich czasami może to być jedyna okazja do podzielenia się trudnymi przeżyciami – czasami nawet nie wprost, mogą np. mówić o tym, że często chorują lub narzekać na nowe miejsce lub przesadnie chwalić, aby nie przysporzyć sobie trudności, a co za tym idzie – dziecku. Typ stosowanych przez nich narracji będzie zależał od uwarunkowań kulturowych – warto np. pamiętać, że w niektórych kulturach dzieci uczone są w domu, że nie należy przysparzać trudności w szkole i wtedy rodzice mogą bagatelizować objawy, które np. nauczyciele lub nauczycielki zauważyli lub zauważyły u dziecka. W takim przypadku ważne są przygotowanie osoby prowadzącej diagnozę czy rozpoznanie w obszarze wrażliwości kulturowej oraz sposób przekazu informacji i sposobu wsparcia dziecka/młodej osoby.

Podczas diagnozy ważna jest osobowość dziecka/osoby młodej i jego lub jej dotychczasowe doświadczenia ze zmianą, np. zmiana przedszkola czy szkoły. Jednym z dzieci, które były u mnie na konsultacji, był 3-letni chłopiec, którego rodzice już dwa razy zmieniali mu przedszkole i on za każdym razem reagował silną egzemą, pomimo tego że bardzo lubił chodzić do tego przedszkola i bawić się z dziećmi. Na poziomie językowym zareagował powrotem do mówienia w sobie tylko znanym języku, wypowiadając tylko od czasu do czasu zrozumiałe słowa. Te objawy minęły po pierwszych trzech miesiącach. Jeśli rodzice przyszliby do mnie np. za dwa lata z trudnościami dziecka w nowej szkole, to informacja o tym, jak reagował na zmianę przedszkola, jest dla mnie bardzo cenna, pozwala mi określić sposoby radzenia sobie tego dziecka ze zmianą i jak je wspomóc. Określając obszar diagnozy, ale także pracując z dzieckiem, które doświadczyło migracji i wspierając je, należy pamiętać, że dziecko/osoba młoda to część rodziny, a jednocześnie odrębna jednostka, która ma swoją historię, ale też osobowość oraz sposoby radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami.









**Natalia Klorek**

członkini zespołu FRS

# Przegląd działań i inicjatyw dotyczących identyfikacji kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym podejmowanych w Polsce

## 1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł<sup>1</sup> ma na celu przedstawienie wybranych działań podejmowanych przez szkoły, organizacje pozarządowe i osoby prywatne w Polsce, które są:

---

<sup>1</sup> Tekst był oryginalnie przygotowany w maju 2014 r. jako: N. Klorek, (2014), Przegląd działań dotyczących tożsamości kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym podejmowanych w Polsce, *Seria „Maieutike”*, nr 3, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. W następnych miesiącach został jednak uzupełniony o opis kolejnych inicjatyw oraz odniesienia do tekstów związanych z tą tematyką. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl) [przyp. red.].

- 1) skierowane do dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym<sup>2</sup> oraz
- 2) związane z tożsamością narodową, etniczną, językową i religijną/pozwalające pielęgnować kulturę kraju pochodzenia.

Część opisywanych inicjatyw wyłoniono w trzeciej edycji organizowanego corocznie od 2012 roku konkursu Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej dotyczącego edukacji wielokulturowej. Konkurs ten jest skierowany przede wszystkim do osób związanych z systemem oświaty oraz administracją publiczną, które na co dzień pracują z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, o różnym pochodzeniu kulturowym, nieznanymi języka polskiego czy o innym wyznaniu niż katolickie. Celem konkursów jest nagłośnienie problematyki równego traktowania oraz promocja różnorodności społecznej w kontekście systemu oświaty w Polsce. Konkursy stanowią swego rodzaju forum do wymiany ciekawych i sprawdzonych rozwiązań w pracy z dziećmi i młodzieżą o różnym pochodzeniu<sup>3</sup>. W 2014 roku konkurs poświęcono działaniom skierowanym do dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, związanym z ich tożsamością kulturową.

<sup>2</sup> Określenie „dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym”, w przeciwieństwie do często spotykanych w literaturze i powszechnym użyciu określeń takich jak „dzieci cudzoziemskie”, kładzie nacisk nie na kwestię obywatelstwa, a na doświadczenia wiążące się ze zmianami, jakie niesie migracja. Choć to doświadczenie i jego konsekwencje mogą być różne dla każdej osoby, wiązać się z jej indywidualną historią, pochodzeniem, wyborami itp., można zwrócić uwagę na pewne powtarzające się aspekty. Na przykład w przypadku dziecka czy młodej osoby, która migrowała do Polski, można mówić o nieznanym pewnych zasad przyjętych jako obowiązujące w szkole czy ogólnie – w systemie edukacji (często różnych od tych, które zna), nieznanemu języka, tęsknocie za przyjaciółmi i rodziną pozostawionymi w kraju pochodzenia lub poprzednim kraju pobytu, znalezieniu swojego miejsca w nowym środowisku i grupie rówieśniczej, a wreszcie – kwestiach związanych z tożsamością kulturową.

Istotne jest, by zaznaczyć, że używając terminu „dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym”, odnosimy go także do dzieci z tzw. rodzin mieszanych, tj. takich, w których jeden z rodziców posiada polskie, a drugi – inne obywatelstwo niż polskie, oraz do dzieci w rodzinach, gdzie obydwój rodzice posiadają obywatelstwo inne niż polskie (w tym przypadku możemy mówić bardziej o zapośredniczonym doświadczeniu migracji). Choć niektóre z tych osób urodziły się w Polsce i nigdy same nie doświadczyły migracji, wydaje się, że grupy tej nie należy pomijać w rozważaniach na temat funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście zjawiska migracji, jako że dotyczyć ich mogą kwestie związane m.in. z tożsamością kulturową, wielojęzycznością, nastawieniem grupy rówieśniczej.

<sup>3</sup> Informację na temat wcześniejszych konkursów można znaleźć na stronie: <http://ffrs.org.pl/zamkniete-dzialania/konkursy/> (dostęp 26.05.2014).

Przed przejściem do właściwej części artykułu należy zauważyć, że przedstawia on jedynie wybór działań podejmowanych w Polsce, które wiążą się z tożsamością kulturową dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. Poszukiwania informacji pod kątem artykułu, który miał z założenia obejmować zarówno działania skierowane bezpośrednio do dzieci i młodzieży, jak i inicjatywy, w których dzieci i młodzież były jedną z grup docelowych, wskazały niewiele przedsięwzięć, na temat których informacja byłaby upubliczniona. W tych przypadkach dotyczyły one przede wszystkim działań organizowanych wśród dzieci i młodzieży uchodźczych (głównie pochodzących z Czeczenii). W dużej mierze były to działania realizowane w środowisku szkolnym przez organizacje pozarządowe lub przy ich wsparciu. Inne działania, ukierunkowane na podtrzymywanie tożsamości kulturowej, które wynikały najczęściej z inicjatywy samej tej grupy, były prowadzone wśród mniejszości narodowych i etnicznych zamieszkujących Polskę.

Poszukiwania przyniosły natomiast niewielki skutek, jeśli chodzi o działania skierowane do tzw. migrantów i migrantek dobrowolnych. Zauważyć przy tym należy, że pojęcie to, które można odnieść do osób podejmujących migrację z powodów innych niż zagrożenie życia czy zdrowia<sup>4</sup>, odnosi się do bardzo zróżnicowanej grupy osób, które mają różne pochodzenie<sup>5</sup>, przyjechały do Polski z rozmaitych powodów (np. z zamiarem podjęcia studiów czy pracy, łącząc się z rodziną), w różnym wieku i mających różną sytuację społeczno-ekonomiczną. Niewiele jest także ogólnodostępnych informacji na temat działań skierowanych do dzieci lub młodzieży z tzw. rodzin mieszanych (tj. takich, w których jeden z rodziców posiada polskie, a drugi – inne obywatelstwo)<sup>6</sup>, jak i osób z tzw. drugiego pokolenia (czyli urodzonych już w Polsce dzieci rodzin obywateli i obywaterek państw trzecich).

Nie oznacza to, że podobne działania nie są podejmowane – wiele z nich ma charakter nieformalny (np. są podejmowane w gronie bliskich i rodziny), lub też odbywa się w obrębie konkretnych społeczności (jak np. w przypadku

---

<sup>4</sup> W odróżnieniu od tzw. migrantów i migrantek przymusowych.

<sup>5</sup> W artykule nie uwzględniono działań skierowanych do osób pochodzących z innych krajów Unii Europejskiej.

<sup>6</sup> Więcej na temat związków mieszanych zob. m.in. J. Chęcińska, (2014), *Materiały pomocnicze dla osób prowadzących działania edukacyjne z wykorzystaniem filmu „Długa droga do ślubu”*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (materiał dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)).

społeczności wietnamskiej<sup>7</sup>), a informacje o tych działaniach mogą nie być rozpowszechnione na szerszą skalę. Należy jednak zwrócić uwagę, że skąpe informacje na temat działań skierowanych do dzieci i młodzieży migranckich, które nie są uchodźcami bądź uchodźczyniami ani nie należą do mniejszości narodowych, mogą także być rezultatem niepoświęcenia istotnej uwagi kwestiom związanym z tożsamością kulturową wśród tych osób, przy jednoczesnym podkreślaniu istotności procesu integracji pomiędzy osobami, które migrowały do Polski, a tzw. społeczeństwem przyjmującym<sup>8</sup>.

Podobne działania wydają się natomiast istotne w procesie tworzenia się społeczeństwa różnorodnego ze względu na pochodzenie, kulturę, język, religię, który towarzyszy zjawisku migracji. Możliwość czerpania z obydwu lub wielu kultur związanych z pochodzeniem osoby z doświadczeniem migracyjnym podkreśla się w wielu definicjach udanego procesu integracji społecznej migrantów i migrantek, a poszanowanie różnorodności kulturowej, religijnej i językowej jest zapisane m.in. w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej, uchwalonej w 2000 roku<sup>9</sup>. Działania sprzyjające poznawaniu kultury pochodzenia (swojego lub rodziców) z jednej strony stwarzają młodym ludziom warunki wyboru i czerpania z obydwu (lub wielu) kultur, co istotne jest w procesie stawania się odrębną jednostką, dobrze i pewnie czującą się w społeczeństwie<sup>10</sup>. Co więcej mogą one umożliwiać interakcje pomiędzy osobami o podobnych doświadczeniach migracyjnych (jako że większość z tych działań ma charakter grupowy), oferując sieć wsparcia niezmiernie potrzebną niektórym osobom w warunkach migracji.

Choć Polska nie przyjęła Karty praw podstawowych, warto pamiętać o in-

<sup>7</sup> Zob. m.in. E. Grabowska, (2010), *Raport z badań jakościowych i ilościowych dotyczących poczucia tożsamości i trudności młodych Wietnamczyków zamieszkałych w Warszawie i okolicach*, Warszawa: Stowarzyszenie Wietnamczyków w Polsce „Solidarność i Przyjaźń”.

<sup>8</sup> Terminem tym przyjęło się określać społeczeństwa w państwach, w odniesieniu do których mówi się o imigracji.

<sup>9</sup> Art. 22 Karty praw podstawowych Unii Europejskiej (2010/C 83/02).

<sup>10</sup> Zob. także filmy: Fatima, (2012), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 8, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz Po polsku mam na imię Hania, (2014), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 9, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, które poruszają zagadnienie tożsamości kulturowej z perspektywy młodych migrantów i migrantek. Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” na stronie: [www.nm.ffrs.org.pl](http://www.nm.ffrs.org.pl). Większość filmów z serii można obejrzeć na: [www.youtube.pl/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.pl/NarracjeMigrantow) [przyp. red.].

nych dokumentach stwarzających warunki do swobodnego poznawania kultur pochodzenia. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty:

*Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne<sup>11</sup>.*

By podobne zajęcia mogły zostać uruchomione, do udziału w nich musi zostać zgłoszonych co najmniej 7 uczniów i/lub uczennic nieposiadających obywatelstwa polskiego<sup>12</sup>. Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia nie może być wyższy niż 5 godzin lekcyjnych tygodniowo<sup>13</sup>. Zgodnie z danymi gromadzonymi w Systemie Informacji Oświatowej (SIO) na początku roku szkolnego 2013/2014 z nauki języka i kraju pochodzenia korzystało 267 uczniów i uczennic (stan na 30.09.2013)<sup>14</sup>.

W tekście przedstawiono działania prowadzone zarówno wśród migrantów i migrantek przymusowych (czyli osób, które opuściły swój kraj w związku z występującym w nim zagrożeniem lub niebezpieczeństwem dla życia lub zdrowia i najczęściej złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy), jak i dobrowolnych (które np. przyjechały do Polski z zamiarem podjęcia studiów lub pracy), a także wśród mniejszości narodowych i etnicznych<sup>15</sup>. Choć kontekst funkcjonowania tych grup różni się od siebie, decyzja o uwzględnieniu w artykule działań prowadzonych przez osoby do nich należące wynika z przekonania, że opisane inicjatywy mogą okazać się inspirujące dla osób pracujących z różnymi grupami odbiorców i odbiorczyń, niezależnie od ich statusu, narodowości czy typu

<sup>11</sup> Art. 94 ust. 5 ustawy z dnia 07.09.2001 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

<sup>12</sup> Art. 19 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 02.01.2015 w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015 nr 0 poz. 31).

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Dane uzyskane przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej z Ministerstwa Edukacji Narodowej 19.12.2013 (korespondencja mailowa).

<sup>15</sup> W rozumieniu ustawy z dnia 06.01.2005 o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141 z późn.zm.).

doświadczenia migracyjnego. Większość działań opisanych w artykule prowadzonych jest w Warszawie, co wynika przede wszystkim z faktu, że jest to miasto o najwyższym odsetku osób nieposiadających polskiego obywatelstwa.

Na koniec istotne jest, by zaznaczyć, że opisując działania, nie mieliśmy możliwości śledzenia ich przebiegu, a sposób zbierania informacji na potrzeby artykułu (na podstawie tych ogólnodostępnych bądź wypowiedzi osób zaangażowanych w realizację inicjatyw) pozwala jedynie odnieść się do głównych celów i założeń prezentowanych inicjatyw. Stąd też opisy należy potraktować jako materiał do rozważań związanych z kwestią pielęgnowania tożsamości kulturowej, a nie „dobre praktyki”, które należy powielać. Należy także zauważyć, że niektóre działania opisane w artykule ze względu na źródło finansowania mogą mieć nietrwały charakter. Najczęściej dotyczy to działań o charakterze projektowym, finansowanych zazwyczaj ze środków publicznych, które charakteryzują się określonym czasem trwania oraz budżetem, co może wpływać na ich trwałość. Ograniczenia wynikające ze specyfiki projektów nie powodują jednocześnie, że ich przedmiot nie może stanowić inspiracji do podejmowania inicjatyw o bardziej zrównoważonym charakterze.

Działania uwzględnione w artykule uporządkowano w kilka obszarów, opisanych w kolejnych rozdziałach. Obejmują one: działania ukierunkowane na doświadczenie migracji (rozdział 3), działania pozwalające pielęgnować kulturę kraju pochodzenia dziecka lub rodziców (rozdział 4) oraz wielojęzyczność (rozdział 5). Należy wziąć pod uwagę, że jest to podział przyjęty na potrzeby czytelności tekstu. W rzeczywistości wiele działań wymyka się podobnym schematom, gdyż dotyczy różnych aspektów migracji w grupie dzieci i młodzieży: wielojęzyczności, sytuacji funkcjonowania w różnych normach kulturowych, zwyczajach, tradycjach, oczekiwaniach wynikających z kultury pochodzenia dziecka lub rodziców czy też funkcjonowania w grupie rówieśniczej, emocji związanych z doświadczaniem migracji itp.<sup>16</sup>

Opisy poszczególnych obszarów poprzedzono krótkim rozdziałem, odnoszącym się do rozważań teoretycznych na temat tożsamości i identyfikacji kulturowej (rozdział 1), a także uzupełniono krótkim rozdziałem (rozdział 6) dotyczącym funkcji pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej od kilku lat jest zaan-

<sup>16</sup> Więcej na temat specyfiki sytuacji dziecka lub młodej osoby mającej doświadczenie migracyjne zob. tekst A. Jurek w niniejszej publikacji: s. 27.

gażowana w promowanie rozwiązania, jakim jest zatrudnienie w szkole osoby wspierającej dzieci cudzoziemskie uczące się w danej placówce. Współpraca z osobą na podobnym stanowisku nie tylko może stanowić wsparcie dla dzieci i młodzieży, których tożsamość kulturowa kształtuje się, odgrywa także istotną rolę w procesie powstawania szkoły zróżnicowanej pod względem narodowości, języka, kultury czy wyznawanej religii uczniów i uczennic, która może stanowić istotny kontekst dla kształtowania się wspomnianej tożsamości<sup>17</sup>.

## 2. Tożsamość kulturowa – kontekst teoretyczny

Przygotowaniom konkursu jak i opracowaniu artykułu towarzyszyły wewnętrzne dyskusje w zespole FRS dotyczące terminów „tożsamość” i „identyfikacja”. Ostatecznie zdecydowaliśmy się na stosowanie terminu „tożsamość”, zgodnie z terminologią przyjętą w ustawie o systemie oświaty<sup>18</sup>, która wspomina m.in. o tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej<sup>19</sup>. W literaturze przedmiotu znaleźć można różne definicje tożsamości kulturowej – zgodnie z jedną z nich tożsamość ta zakłada

*istnienie zewnętrznej, niezależnej od jednostki sfery symboliki i wartości; jest ona relacją człowieka do tych elementów w postaci subiektywnej wiedzy/kompetencji oraz kateksji afektywnej (przywiązania)<sup>20</sup> i kompetencji behawioralnych.<sup>21</sup>*

<sup>17</sup> Więcej na temat funkcji pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego można się dowiedzieć m.in. z publikacji N. Kłorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (publikacja do pobrania na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)) oraz z filmu: Aslan i jego uczniowie, (2010), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 4, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (film dostępny na stronie: [www.youtube.com/watch?v=NarracjeMigrantow](http://www.youtube.com/watch?v=NarracjeMigrantow)).

<sup>18</sup> Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572).

<sup>19</sup> Warto przy okazji zauważyć, że ustawa podkreśla także rolę szkoły w procesie kształtowania tejsze tożsamości – zgodnie z art. 13 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty: *Szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury.*

<sup>20</sup> Kateksja jest terminem wywodzącym się z psychoanalizy, oznaczającym wybór obiektu zaspokojenia danej potrzeby i zainwestowanie w niego energii psychicznej.

<sup>21</sup> P. Boski, (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN i ACADEMICA, Wydawnictwo SWPS, s. 473.



Często też tożsamość kulturowa pojawia się w kontekście występowania tożsamości indywidualnej, którą uznać można za zbiór definicji dotyczących samego siebie, i społecznej czy też zbiorowej, którą można odnieść do przyjętych w grupie czy społeczności norm, zwyczajów, wartości, lub – jak w przypadku grup narodowościowych – języka<sup>22</sup>.

Należy jednocześnie zwrócić uwagę na toczące się wśród naukowców w dziedzinach nauk społecznych debaty dotyczące rozróżnienia pomiędzy tymi dwoma terminami. Spotkać się można z podejściem, że pojęcie „tożsamości” zdewaluowało się oraz powinno zostać zastąpione terminem „identyfikacja”, który zakłada płynność, kontekstualność i podkreśla znaczenie wyborów, podejmowanych przez daną osobę, zarówno w odniesieniu do poszczególnych sytuacji (czy grup), jak i w skali życia każdego człowieka<sup>23</sup>.

Podobnych rozważań nie sposób wyłączyć z dyskursu dotyczącego pojęcia „kultury”, które rozważać można w różnych aspektach i wymiarach, m.in. w odniesieniu do narodu czy statusu społeczno-klasowego, ale także, w nieco innej perspektywie, jako nieustająco zmieniający się, dynamiczny konstrukt, kształtujący się w odniesieniu do różnych treści kulturowych, wymiarów uczestniczenia w kulturze, jak i różnorodności np. zwyczajów, norm, stylów życia, religii, języków (występujących szczególnie powszechnie w związku z mobilnością i zjawiskiem migracji)<sup>24</sup>. Z perspektywy tematyki niniejszego artykułu nie ma

<sup>22</sup> Więcej na temat koncepcji tożsamości społecznej zob. m.in. teorie H. Tajfela i J. Turnera.

<sup>23</sup> Zob. m.in. J. Kubera, (2013), Po postmodernizmie, czyli silne identyfikacje i słabe tożsamości, „Nauka”, nr 1, s. 4. Relacją między identyfikacją a tożsamością, w kontekście narodowościowym, zajmowała się także Antonina Kłoskowska. Wprowadziła ona dodatkowo pojęcie walenji: *Walencja, czyli przyswojona i uznana za własną kultura i identyfikacja narodowa, stanowią część i czynnik globalnej osobowości i tożsamości, która jest całością i jednością, ale złożoną z wielości, zmienną i czasem pełną napięcie* (zob. A. Kłoskowska, (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 112). Na kwestię „płynności” zwracał także uwagę Zygmunt Bauman (zob. Z. Bauman, (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk: GWP).

<sup>24</sup> W. Burszta wspomina o tożsamości typu *insert*, często spotykanej w dobie powszechnej styczności z rozmaitymi mediami. Antropolog pisze o niej w następujący sposób: *zawsze otwarta na propozycje i gotowa włączyć wszelkie dostępne materiały, pochodzące na równi z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, jeżeli mogą one, na określony czas, „warunkowo”, stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak zarówno „włączają” owe materiały, jak i pozbywają się ich, są więc ciągle w trakcie budowania–burzenia. Odzwierciedlają zatem zmieniający się model uczestnictwa w kulturze – które jest pozainstytucjonalne w tradycyjnym sensie, zapośredniczone medialnie, przy czym charakterystyczna jest nieustanna zmiana oferty i pogłębiająca się krótkotrwałość „obowiązujących”*

decydującego znaczenia kwestia dotycząca nomenklatury, warto jednak przy okazji rozważań nad tożsamością kulturową w kontekście migracji zwrócić uwagę na procesualność kształtowania się tejże tożsamości oraz wziąć pod uwagę różnorodność czynników, które wpływają na tenże proces i mogą powodować, że będzie on różnił się u poszczególnych osób, pozornie nawet posiadających podobne doświadczenie.

Wszystkie działania opisane w niniejszym tekście skupiają się właśnie na tym, aby wesprzeć dzieci i młodzież, przed którymi stoi wyzwanie określenia swojej tożsamości jako Polaka/Polki, w odniesieniu do innej narodowości czy przynależności (np. jako Wietnamczyk/Wietnamka, Czeczen/Czeczenka) lub też jako osoby dwukulturowej lub inaczej „mieszanej”. Wyzwanie określenia swojej tożsamości jest zarówno narzucone zewnątrznie<sup>25</sup>, jak i wynika z wewnętrznej potrzeby tych osób związanej z określeniem siebie samych i swojej przynależności do określonej grupy społecznej lub kraju. Inicjatywy przedstawione poniżej podchodzą do tego wyzwania u młodzieży i dzieci na różne sposoby oraz różnie akcentują czy opisują sukces w procesie określania tożsamości, dzięki czemu mogą być ciekawe i pomocne dla osób podejmujących podobne działania.

### 3. Działania ukierunkowane na doświadczenie migracji

Poniżej przedstawiono działania, których głównym celem nie jest zapewnianie styczności z konkretną kulturą lub jej elementami, lecz te, które odnoszą się raczej do różnych zjawisk towarzyszących doświadczeniu migracji do Polski czy jego konsekwencji, np. kwestii związanych z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej zróżnicowanej pod względem kulturowym. W działaniach tych wykorzystuje się różne formy pracy z dziećmi i młodzieżą, także artystyczne, pozwalające w atrakcyjny dla tej grupy sposób odwoływać się do specyficznych doświadczeń związanych z migracją.

---

wartości. W. Burszta, (2009), Tożsamość kulturowa, w: W. Burszta i in., *Raport o stanie i różnicowaniach kultury miejskiej*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

<sup>25</sup> Więcej na temat kształtowania się tożsamości w kontekście migracji można dowiedzieć się z tekstu V. Anh Đam w niniejszej publikacji: s. 233.

### 3.1. Wielokulturowe warsztaty filmu animowanego (Warszawa)

W 2012 roku w Domu Kultury Praga odbyły się Wielokulturowe Warsztaty Filmu Animowanego, skierowane do dzieci w wieku 9-12 lat<sup>26</sup>. Celem warsztatów było *stworzenie twórczego spotkania małych Warszawiaków – zarówno tych o polskich korzeniach, jak i dzieci wywodzących się z współcześnie zamieszkujących Warszawę mniejszości*<sup>27</sup>.

Każde z pięciu spotkań trwało trzy dni i było poświęcone różnym kulturom: lankijskiej, krajów arabskich, czeczeńskiej, nigeryjskiej i wietnamskiej. W każdych warsztatach brały udział inne dzieci.

*Założenie było takie, żeby wciągnąć w działania dzieci z różnych kultur, żeby mogły coś razem stworzyć, popracować razem nad daną bajką, historią – mówi Natalia Nguyen, która prowadziła warsztaty. Zaczęło się od tego, że w 2011 zaproponowałam warsztaty polsko-wietnamskie. Sama mam korzenie wietnamskie i miałam osobistą potrzebę zrobienia podobnych warsztatów integrujących, a że zajmuję się animacją, zdecydowałam się na spotkania z nią związane. W rekrutacji dzieci do warsztatów pomagała nam Wietnamka, która dała nam też kilka cennych wskazówek związanych z dotarciem do społeczności wietnamskiej (np. żeby materiały promocyjne opierały się przede wszystkim na konkretnej informacji, a nie na oprawie graficznej).*

Jak zauważa Nguyen, w warsztatach wzięło udział ok. 20 dzieci, co znacznie przekraczało oczekiwania organizatorów.

*Punktem wyjścia warsztatów była legenda o powstaniu Wietnamu i początkach państwa polskiego – opowiada Nguyen. Każdy dostał jakieś zadanie, robiliśmy też wywiady z uczestnikami i uczestniczkami, przede wszystkim na temat kultury wietnamskiej. W wyniku warsztatów powstał film Viet-pol<sup>28</sup>. Ponieważ warsztaty uznaliśmy za udane, pojawił się pomysł, by zrealizować je także z uwzględnieniem innych grup dzieci.*

Choć jak zauważa prowadząca warsztaty, miały one przede wszystkim na celu umożliwienie dzieciom różnego pochodzenia wzajemne poznanie swoich kultur i tradycji na podstawowym poziomie, kwestie tożsamości kulturowej

<sup>26</sup> Projekt był współfinansowany ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Więcej na temat warsztatów: <http://wielokulturowe.wix.com/wielokulturowe>.

<sup>27</sup> Źródło: <http://wielokulturowe.wix.com/wielokulturowe> (dostęp 22.05.2014).

<sup>28</sup> Źródło: <http://www.natalia-nguyen.info/workshop/multicultural-workshops/> (dostęp 22.05.2014).

również towarzyszyły zajęciom. Jedną z kilkuminutowych animacji zrealizowanych przez uczestników i uczestniczki warsztatów pt. „Wajnachowie nad Wisłą” opowiada o Czechenii, jej historii, symbolach narodowych (takich jak wilk), tradycjach (takich jak kaukaski taniec lezginka) i kuchni<sup>29</sup>. W warsztaty zaangażowały się także rodziny dzieci, dzieliły się swoją wiedzą o danej kulturze. Na przykład w jednym z zajęć wziął udział dorosły Czechen, podobnie było przy warsztatach dotyczących kultury arabskiej, czy przy odcinku poświęconym Sri Lance, gdy rodzice przynieśli tradycyjne jedzenie i zaprezentowali typowe gry; rodzice dzielili się wiedzą. Filmy zrealizowane podczas warsztatów pokazywano podczas poranków dla dzieci w jednym z warszawskich kin.

### 3.2. Warsztat filmu animowanego „moje historie” (grotniki)

W warsztatach filmu animowanego zorganizowanych przez Stowarzyszenie Tkalcia ze Zgierza w 2014 roku<sup>30</sup> wzięło udział ok. 25 dzieci i młodzieży w wieku 6-14 lat, mieszkających w ośrodku dla cudzoziemców, którzy złożyli wnioski o nadanie statusu uchodźcy w Grotnikach (województwo łódzkie). Dzieci i młodzież uczestniczące w warsztatach pochodziły z Czechenii i innych republik kaukaskich.

*W ośrodku nie działa stała świetlica, więc dzieci i młodzież nie mają zbyt wiele rozrywek na co dzień – mówi Ilona Majewska, koordynatorka projektu. Chcieliśmy zrobić coś na miejscu, dać dzieciom możliwość wzięcia udziału w czymś, czego nie mają w szkole, a jednocześnie przekazać im konkretne umiejętności. Zdecydowaliśmy się na warsztaty filmu animowanego techniką poklatkową. Oprócz tego w projekcie prowadziliśmy też m.in. warsztaty fotograficzne i zajęcia z filmu dokumentalnego, jednak to warsztaty filmu animowanego były najdłuższe.*

Warsztaty trwały pięć dni, a każde spotkanie – kilka godzin. W wyniku warsztatów powstał kilkuminutowy film animowany pt. *Taki las*. Dzieci same wymyślały historię, która została przedstawiona w filmie, są narratorami i narratorkami, śpiewają piosenki, jedynie na etapie montażu potrzebna była

<sup>29</sup> Z filmem można zapoznać się w serwisie youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=J9zRVDYwVWk>. Inne filmy zrealizowane podczas warsztatów są dostępne na stronie: [www.youtube.com/TuPraga](http://www.youtube.com/TuPraga) (dostęp 28.05.2014).

<sup>30</sup> Warsztaty zrealizowano w ramach projektu „DIGI LAB – opowieści wielokulturowych Grotnik”.

bardziej profesjonalna pomoc. Hasłem wywoławczym do powstania filmu był „las”. Pomysł motywu przewodniego wiąże się z położeniem ośrodka, który zlokalizowany jest w miejscowości o uzdrowskim charakterze.

*Narodziła się historia o lesie, poszukiwaniu w nim swojego miejsca, wędrowni ptaków, które zmuszone szukać nowego domu, trafiają do miejsca, gdzie są obce.*

Choć zagadnienie tożsamości czy doświadczenia migracji nie było z założenia motywem przewodnim warsztatów, temat ten przewijał się podczas spotkań.

*Dla dzieci była to okazja, by wyrazić swoje emocje i uczucia związane ze zmianą miejsca zamieszkania. Słowo „dom” uruchamiało bardzo różne skojarzenia wśród dzieci w momentach, gdy miały one swobodę ekspresji, pokazując jaki wpływ mogą mieć na nie doświadczenie migracji i zmiany, jakie się z nią wiąże. Niektóre dzieci przedstawiały na obrazkach ośrodek, w którym mieszkały podczas warsztatów, inne dzieci rysowały swój dom rodzinny, a jeszcze inne np. ośrodek dla uchodźców w Niemczech, w którym mieszkały dłużej z rodziną przed pobytem w Polsce. Figury symboliczne domu, gniazda, wędrowni ptaki tworząc historię splecioną z życiem i doświadczeniem dzieciaków. Przy okazji pojawiały się różne kwestie. Dzieci np. tak pokierowały historią migrujących ptaków, by pokazać, że ich docelowe miejsce nie musi być przyjazne, może się wiązać z czymś trudnym, przykrym. Istotne na pewno było to, że osoba prowadząca sama miała doświadczenie migracyjne – wyjechała z Polski jako dziecko. Pozwoliło jej to na lepsze zrozumienie dzieci biorących udział w warsztatach.*

Jak podkreśla Ilona Majewska, osoby realizujące warsztaty chciały dać dzieciom w nim uczestniczącym możliwość wyboru tematów i tego, czym chcą się podzielić:

*Nie oczekiwaliśmy, że wszyscy będą chcieli opowiadać o swoim domu, swoich doświadczeniach. Z wcześniejszych pobytów w ośrodku wiedzieliśmy też, że ta zmiana, jaka spotyka dzieci w związku z uchodźstwem, jest różnie przez dzieci doświadczana: spotkaliśmy np. braci, którzy po dłuższym pobycie w Niemczech nie chcieli rozmawiać ze swoją mamą po czeczeńsku, chcieli wrócić do Niemiec. Ale poznaliśmy też dziewczynkę, która szybko nauczyła się języka polskiego, pochłaniała polskojęzyczne książki dostępne w bibliotece i bardzo chciała zostać w Polsce. Nie ma więc jednego scenariusza. Nie chcieliśmy też zapominać, że osoby biorące udział w naszych warsztatach to przede wszystkim dzieci, które – choć wiele przeszły – są przede wszystkim dziećmi, które chcą się bawić.*

Film zrealizowany podczas warsztatów nie jest upowszechniony ze względu na kwestie związane z wizerunkiem osób w nim występujących. Stowarzy-

szenie Tkalnia korzysta z niego jednak w swojej codziennej działalności, np. podczas szkoleń. Dzięki pozytywnym doświadczeniom z realizacji warsztatów, w 2014 i 2015 roku w ośrodku odbyły się kolejne warsztaty filmu animowanego. Tym razem miały one na celu stworzenie przez dzieci filmu animowanego dotyczącego doświadczenia uchodźstwa, który mógłby być wykorzystywany jako materiał edukacyjny, przede wszystkim w pracy z dziećmi i młodzieżą<sup>31</sup>.

*Choć chcieliśmy, by w filmie pojawiło się kilka konkretnych wątków, np. przeprowadzka, większość zależała od dzieci. Dzieci animowały film, lepiły figurki itp. To przede wszystkim one wymyśliły postać zajęczka, który uciekł ze swojego domu przed zagrażającymi mu niedźwiedziami, decydowały, jak wygląda las, z którego musiał się wynieść, jaki jest jego nowy dom. Także ich pomysłem było, że zajęczek wraca na koniec do swojego domu, by pogodzić się z misiami.*

Kilkuminutowemu filmowi będą towarzyszyły dwa scenariusze lekcyjne. Film wraz ze scenariuszami będzie upowszechniany w szkołach, a także poprzez stronę projektu „Zgierz otwarty”. Osoba prowadząca zajęcia będzie mogła wykorzystać historię pokazaną w filmie, by uświadomić np. młodzieży, z jaką zmianą wiąże się przymusowa migracja.

### **3.3. Zajęcia edukacyjno-integracyjne dla młodzieży z doświadczeniem migracji (Warszawa)<sup>32</sup>**

Warsztaty komiksowe skierowane są do uczennic i uczniów w wieku 15-18 lat, mających za sobą różnorakie doświadczenia migracji, w tym doświadczenie migracji w związku z sytuacją zarobkową lub zawodową rodziców, doświadczenie uchodźstwa, a także do młodzieży wychowującej się w tzw. małżeństwach/rodzinach mieszanych (w których rodzice lub opiekunowie pochodzą z różnych kręgów kulturowych). Młodzież taka mierzy się ze specyficznymi wyzwaniami w okresie dojrzewania. Dodatkowo do przeżyć związanych z nauką w szkole, egzaminami i relacjami z kolegami i koleżankami, dochodzi także poruszanie się pomiędzy różnymi kręgami kulturowymi i językowymi

<sup>31</sup> Film jest dostępny na stronie: <https://vimeo.com/119832792> (dostęp 18.02.2015).

<sup>32</sup> Więcej informacji na temat warsztatów można znaleźć w tekście K. Kubin w niniejszej publikacji: s. 105; a także na stronie: <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/mcw/program-dla-mlodziezy/> (dostęp 20.07.2014).

(np. między rodziną a szkołą i szkolnymi rówieśnikami). Dla niektórych osób codzienne funkcjonowanie w warunkach międzykulturowych jest wyzwaniem przeżywanym świadomie, dla innych może to być proces, który w sposób niedostrzegalny wpływa na ich samopoczucie i pewność siebie.

Program warsztatów został tak przygotowany, aby umożliwić młodzieży, w sposób bezpieczny i moderowany, podjęcie głębokich tematów związanych z egzystencją, tożsamością i osobowością oraz „przepracowanie” nurtujących ich pytań o przynależność kulturową czy narodową. Program obejmuje zajęcia oparte na dyskusji, prowadzone przez trenerów, dotyczące refleksji nad własną tożsamością oraz zajęcia plastyczne prowadzone przez artystę plastyka, dotyczące tworzenia komiksu. Wykorzystanie artystycznego medium, jakim jest komiks, umożliwia wyrażenie swoich doświadczeń życiowych w atrakcyjnej dla młodzieży formie. W efekcie warsztaty mają wzmocnić poczucie pewności siebie i wesprzeć młode osoby w ich codziennym życiu w warunkach wielokulturowych w Polsce. Co ważne, zajęcia mają stworzyć przestrzeń, w której młodzież z doświadczeniem migracji i pochodząca z różnych kultur i krajów mogłaby podzielić się między sobą swoimi doświadczeniami, a dzięki temu znaleźć potwierdzenie dla swoich emocji i przeżyć w wyniku doświadczenia migracji. Program warsztatów obejmuje średnio pięć zajęć po trzy godziny zegarowe. Do tej pory odbyły się dwie edycje warsztatów, planowane są kolejne.

#### 4. Działania pozwalające pielęgnować kulturę kraju pochodzenia dziecka lub rodziców

W niniejszym rozdziale zebrane zostały różne inicjatywy o mniej lub bardziej sformalizowanym charakterze, podejmowane przez różne podmioty. Większość z nich jest skierowana bezpośrednio do dzieci i młodzieży, niektóre jednak mają z założenia rodzinny charakter i korzystać z nich mogą zarówno dorośli, jak i dzieci. Inicjatywy opisane w tym rozdziale łączy to, że umożliwiają one dzieciom i młodzieży pielęgnowanie kultury kraju pochodzenia – własnego (w przypadku dzieci, które same migrowały) lub rodziców (w przypadku dzieci pochodzących z rodzin migranckich, które jednak urodziły się już w Polsce lub innym kraju niż kraj zamieszkania).

#### 4.1. Klub białorusko-polskich rodzin „rodzinka” (Warszawa)

Celem klubu „Rodzinka” jest promocja kultury i tradycji białoruskich poprzez imprezy i wydarzenia kulturalne, wspólne spędzanie czasu białoruskich, polskich i mieszanych białorusko-polskich rodzin oraz wszystkich tych, którzy się interesują kulturą białoruską<sup>33</sup>. Formalnie klub został założony przez Fundację „Razem dla Białorusi” i „Pracownię Reklamy Społecznej” w 2012 roku, gdy uzyskał finansowanie ze środków m.st. Warszawy. Wcześniej jednak podobne działania były prowadzone nieformalnie wśród społeczności białoruskiej w Warszawie.

*Zależało nam na stworzeniu miejsca spotkań rodzin białoruskich i białorusko-polskich, mieszkających w Warszawie, bo czegoś takiego nie było – mówi Dymitry Barodka, jeden z koordynatorów klubu, a także dyrektor Białoruskiego Domu w Warszawie<sup>34</sup>. Chcieliśmy ułatwić im spotkania, żeby z jednej strony mogli wymieniać się informacjami i doświadczeniami dotyczącymi choćby kwestii pobytowych, z drugiej – dać Białorusinom i Białorusinkom w każdym wieku możliwość podtrzymania swojej tożsamości narodowej, pielęgnowania tradycji. Jesteśmy w kontakcie z ok. 40 rodzinami mieszkającymi w Warszawie, które zapraszamy na nasze wydarzenia.*

Większość działań organizowanych przez klub ma charakter rodzinny, a młodzież, zdaniem organizatorów, chętnie bierze udział w wydarzeniach. Klub organizuje m.in.:

- świąteczną choinką, która ma dać Białorusinom i Białorusinkom mieszkającym w Warszawie możliwość zjednoczenia się i spędzenia razem świąt; podczas corocznego spotkania obchodzone są białoruskie tradycyjne obrzędy, m.in. kołędowanie z kozą, chodzenie z niedźwiedziem;
- święto kuchni narodowej, podczas którego białoruscy i polscy goście mają okazję spróbować zarówno starodawnych specjałów białoruskiej kuchni, np. maczanki szlacheckiej z dranikiem (plackiem ziemniaczanym), jak i tych, które stały się tradycją w późniejszym okresie, np. ciasta z wątróbki;

<sup>33</sup> Zob. [http://belhouse.org/pl/p799\\_799-bia-orusko-polski-klub-rodzinka-rozpoznania-dzia-also-od-zjazdu-turystycznego](http://belhouse.org/pl/p799_799-bia-orusko-polski-klub-rodzinka-rozpoznania-dzia-also-od-zjazdu-turystycznego) (dostęp 20.05.2014).

<sup>34</sup> Białoruski Dom w Warszawie jest organizacją jednoczącą białoruską diasporę, informującą świat o wydarzeniach na Białorusi, wspierającą represjonowanych działaczy białoruskiej opozycji oraz wszystkich tych, którzy ucierpieli przez reżim. Więcej informacji można znaleźć na stronie: [www.belhouse.org/pl](http://www.belhouse.org/pl).



- obchody Nocy Kupały, podczas których plecie się wianki, śpiewa, skacze przez ogień i szuka kwiatu paproci;
- koncerty (np. zespołu Akute, Zmicera Wajciuszkiewicza).

Ponadto w ramach klubu odbywała się szkołka języka białoruskiego skierowana do dzieci i młodzieży, w której brało udział ok. 10-12 osób. Szkołka zawiesiła swoją działalność ze względu na zróżnicowany wiek uczestników i uczestniczek, a także brak wykwalifikowanej kadry i funduszy. Według organizatorów istnieje jednak potrzeba prowadzenia podobnych działań, pozwalających młodzieży podtrzymać kontakt z językiem.

#### 4.2. Dziecięcy klubik weekendowy „rękawiczka” (Warszawa)

Od listopada 2014 roku przy Ukraińskim Domu w Warszawie, prowadzonym przez Fundację „Nasz Wybór”<sup>35</sup>, działa klubik „Rękawiczka” (Дитячий клуб вихідного дня „Рукавичка”). Głównym celem klubiku jest nauka języka ukraińskiego dzieci i młodzieży w różnym wieku poprzez zabawę, muzykę, zajęcia poznawcze z wykorzystaniem metod aktywizujących.

*Choć w Warszawie działa szkołka ukraińska, w której prowadzone są lekcje, np. historii, w języku ukraińskim, brakowało miejsca, gdzie dzieci mogą mieć regularny kontakt z językiem ukraińskim i uczyć się go przez zabawę już od malucha – mówi Yana Sira, współpomysłodawczyni klubiku i jego koordynatorka programowa, z wykształcenia nauczycielka.*

Klubik działa w weekendy – w soboty na kilka godzin spotyka się młodsza grupa, do której chodzą dzieci w wieku 2-5 lat. W niedzielę natomiast odbywają się zajęcia dla starszych dzieci w wieku 6-12.

*Co tydzień staram się wymyślać różne gry i zabawy, które będą atrakcyjne dla dzieci, tak by poznawanie języka była dla nich przede wszystkim frajdą, a nie obowiązkiem*

– mówi Yana Sira. Z zajęć w klubiku korzysta kilkanaścioro dzieci. Program spotkań dostosowany jest do grupy wiekowej; np. w grupie młodszej jest wiele śpiewania, rysowania, powtarzania i naśladowania. Różni się także poziom znajomości języka ukraińskiego.

<sup>35</sup> Więcej informacji na temat działalności fundacji można znaleźć na stronie: [www.polski.naszwybir.pl](http://www.polski.naszwybir.pl).

*Wśród osób korzystających z klubiku mamy dzieci mówiące w języku ukraińskim, dzieci dwujęzyczne, takie, których pierwszym językiem jest rosyjski, a także takie, które w ogóle jeszcze nie mówią, ze względu na młody wiek. Każdy może znaleźć w zajęciach coś dla siebie – zauważa Yana Sira. Różnice w znajomości języka mogą być motywujące – możliwość obserwowania tego, jak inne dzieci korzystają z języka mówią, sprawia czasami, że nawet dzieci, które niechętnie uczą się języka ukraińskiego w domu, dzięki spotkaniom w klubiku same z siebie zaczynają go używać.*

Wyzwaniem w zorganizowaniu zajęć, które byłyby atrakcyjne dla dzieci, a jednocześnie służyły nauce języka, jest brak pomocy dydaktycznych w języku ukraińskim, które by były dostępne w Polsce. Jak zauważa koordynatorka klubiku:

*Choć pochodzę z Ukrainy, studiowałam w Polsce, tutaj też pracowałam w przedszkolu, więc wszystkie materiały mam w języku polskim. Gromadzę więc powoli różne zasoby. Korzystam z Internetu, a także pomocy znajomych, którzy odwiedzają Ukrainę. Brakuje mi zwłaszcza książek przeznaczonych dla nauczycieli.*

Jak podkreśla Yana Sira, równie ważne jak nauka języka ukraińskiego w działalności klubiku jest poznawanie innych aspektów kultury ukraińskiej.

*Wiele zabaw i zajęć odwołuje się do zwyczajów lub tradycji, na których przekazywanie nie zawsze jest czas w domu. Robiliśmy np. „motanki” – tradycyjne ukraińskie lalki ze słomy. Były one popularne na terenach wiejskich, gdy nie było innych zabawek. Do ich stworzenia w ogóle się nie używa kleju ani igły, owija się słomę nitką. Co charakterystyczne, lalki nie mają oczu i buzi, tylko znak krzyża. Jest on symbolem bezpieczeństwa, miał chronić dziecko przed urokami, złymi siłami. Wiele zajęć, jak np. Święto Mikołaja, pozwala na odkrywanie tradycji wraz z całą rodziną. Oprócz części artystycznej realizowanej przez dzieci, wspólnie wykonaliśmy kartki świąteczne. Podsumowując działalność klubiku, Yana Sira zauważa: Wydaje mi się istotne, by dzieci miały świadomość tego, jakie są korzenie ich i ich rodziny. Aby je poznać, język jest kluczowy. Wówczas dziecko będzie mogło samo w późniejszym okresie swojego życia dokonać wyboru, co jest dla niego ważne, jeśli chodzi o język czy tradycje i inne kwestie związane z tożsamością. To też kwestia dawania dziecku narzędzi, by czuło się pewnie ze swoim pochodzeniem, nie czuło się gorsze, a wręcz przeciwnie.*

### 4.3. Fundacja centrum iqraa – nauczanie języka arabskiego i islamu dla dzieci i młodzieży (Warszawa)

Fundacja Centrum Iqraa<sup>36</sup> powstała w 2011 roku (działania o podobnym charakterze były prowadzone nieformalnie także przed założeniem fundacji). Fundacja *uczy języka arabskiego, popularyzuje islam, aktywizuje społeczność muzułmańską, zapewnia wsparcie integracyjne i socjalne*<sup>37</sup>. Główną grupą docelową działań Centrum Iqraa są muzułmanie i muzułmanki, mieszkający i mieszkające w Polsce, dla których m.in. organizowane są obchody zakończenia Ramadanu<sup>38</sup>. Wiele inicjatyw skierowanych jest także do imigrantów i imigrantek, których i które w tym przypadku rozumieć należy jako osoby pochodzące z innego kraju niż Polska (mogące jednak posiadać polskie obywatelstwo), niezależnie od wyznawanej religii. Wydarzenia te skierowane są przede wszystkim do osób pochodzących z krajów arabskojęzycznych, m.in. Sudanu, Egiptu, Syrii. Są to działania bezpośrednie (np. Forum Arabskiej Społeczności, skierowane do przedstawicieli i przedstawicielek „społeczności muzułmańskiej i arabskiej w Polsce”<sup>39</sup>) lub na rzecz tej grupy. Wśród tych ostatnich można wymienić np. konsultacje projektów strategicznych dokumentów dotyczących kwestii migracji i integracji w Polsce czy też działania interwencyjne – w marcu 2014 roku fundacja wspólnie ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej wystosowała pismo do Komendanta Głównego Straży Granicznej w związku ze zgłoszeniami od cudzoziemek, które proszone były o zdejmowanie nakryć głowy podczas wykonywania fotografii do dokumentów wydawanych na czas postępowania

<sup>36</sup> W języku arabskim słowo *iqraa* oznacza „uczyć”.

<sup>37</sup> Na podstawie <https://pl-pl.facebook.com/www.iqraa.org>, tłumaczenie własne z języka angielskiego (dostęp 27.05.2014). Informacje wykorzystane w opisie pochodzą także z rozmowy z Sulafą Ismail, przeprowadzoną w ramach serii „Rozmowy o Różnorodności...” Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej. Więcej na temat tej serii na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl).

<sup>38</sup> *Id Al Fitr (Ramadan Bajram)* jest trzydniowym uroczystym zakończeniem miesięcznego postu (*saum*), który obchodzony jest w dziewiątym miesiącu kalendarza muzułmańskiego – ramadanie. Święto to jest czasem dziękczynienia, okazją do spotkań rodzinnych i odwiedzin, a także spotkań w szerszym gronie. Obchodzone jest także na większą skalę w Polsce, szczególnie w regionach zamieszkiwanych przez osoby wyznające islam (np. społeczność tatarską w Białymstoku).

<sup>39</sup> Zob. <https://www.facebook.com/events/1502048483358401/permalink/1502048486691734/> (dostęp 15.06.2014).

o nadanie statusu uchodźcy<sup>40</sup>. Ponadto fundacja organizuje wydarzenia o charakterze integracyjnym, które skierowane są do wszystkich, niezależnie od ich pochodzenia (np. obchody Dnia Dziecka) oraz prowadzi działania kulturalne o otwartym charakterze (np. organizuje warsztaty kaligrafii arabskiej).

Jednym z działań Centrum Iqraa jest nauka języka oraz kultury arabskiej dla dzieci i młodzieży (w wieku 6-18 lat), mieszkających w Warszawie i w okolicach. Podobne spotkania odbywają się zazwyczaj w soboty w Społecznym Gimnazjum nr 20 przy ul. Raszyńskiej<sup>41</sup> (wcześniej natomiast przy Centrum Kultury Islamu przy ul. Wiertniczej w Warszawie). Podczas kilkugodzinnych spotkań organizowanych w dwóch grupach wiekowych dzieci i młodzież mają możliwość uczyć się alfabetu arabskiego, poznawać elementy kultury arabskiej i muzułmańskiej. Liczba uczestników i uczestniczek zależy m.in. od działań promocyjnych i rekrutacji, jednak zazwyczaj w podobnych grupach uczestniczyło ok. 30 osób. Ponadto Centrum Iqraa udziela także konsultacji dotyczących pielęgnowania swojej tożsamości kulturowej, w tym religijnej, w środowisku szkolnym (przykładową sytuacją jest np. zwolnienie ucznia lub uczennicy z lekcji szkolnych w czasie świąt obchodzonych przez muzułmanów i muzułmanki).

#### 4.4. Świetlica „amaro strychos” w szkole podstawowej nr 16 w Bytomiu

W Szkole Podstawowej nr 16 im. M. Konopnickiej w Bytomiu uczy się ponad 20 dzieci romskiego pochodzenia. Od końca 2012 roku w placówce działa świetlica, z której korzystać mogą dzieci romskie i polskie, uczące się w szkole oraz jej absolwenci i absolwentki. Świetlica jest przykładem działania prowadzonego na poziomie szkoły, pozwalającego na większe zaangażowanie

<sup>40</sup> Zob. <http://interwencjaprawna.pl/prawo-noszacych-nakrycie-glowy-zgodnie-zasadami-swojego-wyznania-wykonywania-fotografii-nakryciem-glowy/> (dostęp 25.05.2014).

<sup>41</sup> Gimnazjum „Raszyńska” często podawane jest za przykład szkoły różnorodnej społecznie, także pod kątem narodowościowym czy kulturowym. W szkole uczą się uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracyjnym, prowadzony jest także Klub Wielokulturowy, którego celem jest integracja młodzieży polskiej (uczniów i uczennic m.in. szkół prowadzonych przez Towarzystwo Przyjaciół i SŁO) i młodzieży wywodzącej się ze środowisk imigrantów poprzez nabywanie praktycznych umiejętności i wzajemne poznawanie tradycji i kultur oraz promowanie postaw tolerancji i osłabianie stereotypów narodowych (na podstawie: <http://www.klub.rasz.edu.pl/oklubie.html>). Zob. także K. Malanowska, (2010), Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum, *Seria „Maieutique”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

w życie szkolne danej grupy mniejszościowej uczniów i uczennic, przy jednoczesnym pielęgnowaniu i poszanowaniu jej odrębności<sup>42</sup>.

Wygląd świetlicy to przede wszystkim pomysł samych uczniów i uczennic. Dzieci same wybrały kolorystykę, zdecydowały o wystroju. Świetlica jest ozdobiona pracami uczniów i uczennic romskich oraz zdjęciami wykonanymi podczas występów oraz sesji fotograficznych.

*Zależało nam na tym – mówi Agata Kołodziejczyk, koordynatorka świetlicy i nauczycielka wspomagająca edukację romską – by dzieci romskie, jeśli będą miały taką potrzebę, mogły poznawać romskie zwyczaje i tradycje, pielęgnować je. Tego dotyczą prowadzone w świetlicy zajęcia z cyklu „Wspólnie sięgamy źródeł”, które zawierają elementy kultury romskiej, historii romskiej, obyczajów i wszystkiego, czego dzieci (a także dorośli) chcą się o tym dowiedzieć.*

Zajęcia odbywają się w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Prowadzone są przez koordynatorkę świetlicy, która ukończyła studia z zakresu romologii. Na zajęciach dzieci poznają historię Romów i Romek, tradycyjne stroje, słuchają bajek i baśni romskich, wspólnie śpiewają romskie piosenki i tańczą romskie tańce. Podczas zajęć dzieciom korzystającym ze świetlicy towarzyszą wiersze Papuszy, książki Jana Mirgi oraz nauka romskich zwrotów. Młodsze dzieci poznają elementarz romski. Otwarcie świetlicy uświetniło przedstawienie „Zaczarowana skrzynka” oparte na motywach baśni romskiej i przygotowane przez wychowanków świetlicy. Wychowankowie i wychowanki świetlicy pomagają również w prowadzeniu warsztatów dla dzieci z grup przedszkolnych dotyczących tolerancji dla różnorodności. W ramach tych zajęć organizowane są także spotkania z przedstawicielami i przedstawicielkami społeczności romskiej, które jednocześnie pokazują historie sukcesu i różne ścieżki zawodowe. Świetlica nawiązała m.in. współpracę z Panią Małgorzatą Mirga-Tas – malarką romską, która zrobiła w świetlicy wystawę swoich prac i poprowadziła warsztaty dla dzieci.

---

<sup>42</sup> Więcej na temat działalności świetlicy w wywiadzie z Agatą Kołodziejczyk, (2014), „Amaro Strychos” – polsko-romska szkolna świetlica integracyjna w Bytomiu, *Seria „Rozmowy o różnorodności...”,* nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Zapis wywiadu jest dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriar](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriar).

#### **4.5. Działania skierowane do uczniów i uczennic pochodzenia romskiego w gimnazjum w Zabrze**

W Gimnazjum nr 16 im. Bohaterów Monte Cassino w Zabrzu prowadzone są działania pozwalające uczniom i uczennicom romskim (a także całej społeczności szkolnej) zapoznać się z tradycjami i elementami kultury romskiej. Szkoła jest wyjątkowa, bo jest to jedno z niewielu gimnazjów w Polsce, gdzie dzieci pochodzenia romskiego kontynuują naukę (w wielu przypadkach nauka uczniów i uczennic romskich kończy się na poziomie edukacji podstawowej). W roku szkolnym 2014/2015 w szkole uczyło się 14 uczniów i uczennic pochodzenia romskiego w tym 6 dziewczyn i 8 chłopców. W całym Zabrzu jest to ok. 100 dzieci, natomiast cała społeczność romska liczy ok. 500 osób. Społeczność romska, należąca do grupy Bergitka Roma, rozwinęła się w Zabrzu pod koniec lat 80. Są to osoby należące do mniejszości etnicznej, które urodziły się w Polsce, a w te strony przyjechały z okolic Zakopanego i Nowego Sącza.

*Działania skierowane do uczniów romskich są dla nas ważne od dawna. Od 6 lat pracuje w naszej szkole asystentka edukacji romskiej, która jest zatrudniona na cały etat i pełni m.in. ważną rolę w kontaktach z rodzicami romskimi –* mówi Bożena Owczarzak, doradca zawodowy i romolog, pracująca w szkole. W 2012 roku w szkole wśród uczniów i uczennic drugich klas przeprowadzono projekt szkolny pt. „Co to znaczy być Romem?”. Do udziału w nim zgłosiło się 6 uczennic pochodzenia romskiego (natomiast w projekcie „Profesje romskie”, przeprowadzonym w kolejnym roku, udział wzięły jedynie dzieci pochodzenia polskiego). Głównym celem trwającego 6 tygodni projektu było poznawanie tradycji i kultury romskiej oraz propagowanie wiedzy na temat kultury i tradycji romskiej, nie bez znaczenia były także cele związane z pracą w grupie, komunikatywnością itp. Projekt szkolny opierał się na zaangażowaniu uczennic – to one ostatecznie zdecydowały, na jakim temacie się skupić, gdzie wyszukać informacje związane z tym tematem, a także w jakiej formie zaprezentować swoje odkrycia całej klasie.

Osoby zaangażowane w projekt szkolny poszukiwały informacji w kilku wybranych obszarach związanych m.in. z historią Romów, kulturą romską, grupami romskimi, tradycyjnymi profesjami Romów itp.

*Poszukiwanie tych informacji było świetną okazją dla dziewczynek uczestniczących w projekcie, by zwrócić się do innych osób z rodziny. Nazwałam to „rozmowami międzypokoleniowymi” – uczennice rozmawiały z rodzicami, dziadkami i innymi osobami, docierały do starych zdjęć, wycinków gazet –* mówi Bożena Owczarzak.

*Korzystały też oczywiście z Internetu i literatury dotyczącej społeczności romskiej. Dzieci mogły poznać perspektywę osób wywodzących się ze społeczności romskiej. Uzupełniały jednak także wiedzę, która nie była przekazywana w rodzinie. Dziewczynki zdziwiły się, że niektórzy Romowie prowadzili życie taborowe. Grupa Bergitka Roma, z której się wywodzą, wiodła tradycyjnie osiadły tryb życia, nie przemieszczając się często. Poza tym dla nich, mieszkających w dużym mieście, to jest zamierzchła historia.*

Jak zauważa Bożena Owczarzak:

*Działania pozwalające dzieciom pielegnować świadomość swojego pochodzenia wydają mi się bardzo ważne. Z biegiem lat doszłam do wniosku, że w większości wypadków podtrzymywanie tradycji romskich i polskich nie stoi w sprzeczności ze sobą, a moim zadaniem jako pedagoga jest też pokazać uczniom i uczennicom romskim, że mają prawo do podtrzymywania swojej tożsamości, podobnie jak dzieci polskie.*

#### 4.6. Odkrywanie zabaw i gier czeczeńskich (Lublin)

W sąsiedztwie Szkoły Podstawowej nr 31 w Lublinie znajduje się ośrodek dla osób, które złożyły wniosek o nadanie statusu uchodźcy<sup>43</sup>. W roku szkolnym 2012/2013 szkoła wspólnie ze Stowarzyszeniem „Dla Ziemi” przeprowadziła projekt pt. „OBCY? Zbliżenia – edukacja przez zabawę”. Projekt był skierowany przede wszystkim do 20 sześciolatków z Polski i Czeczenii, rozpoczynających naukę w szkole. Poprzez warsztaty edukacyjne, sportowe i plastyczne miał on m.in. na celu integrację dzieci, ale także sprawienie, by poczuły się one bezpiecznie i swobodnie w nowej szkole. W ramach projektu dzieci z Polski i Czeczenii miały okazję zaprezentować sobie gry i zabawy, które lubią i w które się bawią. Dzięki temu mogły dowiedzieć się więcej o sobie i o kulturach, z których się wywodzą. Jak zauważyła Urszula Jędrzejczyk, współprowadząca zajęcia:

*(...) dzieci biorące udział w projekcie nie znały tradycyjnych czeczeńskich zabaw, bo to są dzieci, które nie miały czasu się bawić. To są dzieci, które nie mają też warunków, żeby się bawić, bo w ośrodkach warunki (...) nie [są] najbardziej luksusowe<sup>44</sup>.*

<sup>43</sup> Dalej w artykule stosowane jest zwyczajowe określenie „ośrodek dla uchodźców”.

<sup>44</sup> Źródło: Wywiad z Urszulą Jędrzejczyk, (2014), Działania skierowane do polskich i czeczeńskich dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej, *Seria „Rozmowy*

Dlatego też w odtwarzaniu gier i zabaw rozpowszechnionych w Czeczenii niekiedy dzieci wspomagali rodzice. Żeby uświadomić różnorodność tych zabaw także innym dzieciom i dorosłym, niezaangażowanym w projekt, a jednocześnie dać dzieciom możliwość wspólnej pracy, podczas projektu powstawała pod okiem plastyków książeczka<sup>45</sup>.

Ponadto w ramach projektu prowadzone były dla dzieci lekcje języka czeczeńskiego i kultury czeczeńskiej:

*To był dla dzieci taki kawałek życia, z którym nie miały do czynienia wcześniej, bo choć mówią po czeczeńsku, nie znają zazwyczaj języka pisanego, z zaangażowaniem ćwiczyły pisanie nowych, ale bliskich sobie znaków – wspomina Urszula Jędrzejczyk. Elsi [Adajev<sup>46</sup>] również przybliżał im czeczeńską kulturę – pokazywał zdjęcia, ciekawie opowiadał o kraju pochodzenia. Trochę historii, trochę kultury, dzięki czemu dzieci budowały swoją narodową tożsamość. Te spotkania cieszyły się dużą popularnością i brały w nich udział także inne, starsze dzieci z ośrodka. (...) To jest chyba ważne dla dzieci, że mogą poznać trochę swojej historii, trochę swojego dorobku kulturowego bezpośrednio od swoich rodaków i rodaczek.*

#### 4.7. Ośrodek samopomocy uchodźców Sintar (Warszawa)

Sintar to centrum aktywności i animacji kulturalnej dla uchodźców i uchodźczyń, przede wszystkim z Kaukazu. Powstał m.in. po to, by integrować społeczność czeczeńską, a także by stworzyć jej przedstawicielom i przedstawicielkom warunki do podejmowania własnych inicjatyw. Nazwa „Sintar” w języku czeczeńskim oznacza „Rozwój”<sup>47</sup>. Jak pisze zespół ośrodka:

*Planując działania w powstałym Ośrodku postanowiliśmy wyjść poza tradycyjne działania edukacyjne i integracyjne, biorąc pod uwagę najistotniejsze*

---

*o różnorodności...”, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (zapis wywiadu dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriar](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriar)).*

<sup>45</sup> Broszura pt. „W co się bawimy?” została przygotowana po polsku i czeczeńsku. Zawiera opis zabaw popularnych wśród dzieci w Polsce i Czeczenii oraz rysunki autorstwa dzieci biorących udział w działaniach projektowych.

<sup>46</sup> Elsi Adajev, z pochodzenia Czeczen, jest osobą zaangażowaną w różne działania wśród migrantów i migrantek w Polsce, m.in. w działalność Ośrodka Samopomocy Uchodźców SINTAR.

<sup>47</sup> Źródło: [http://kontynent-warszawa.pl/content-2-miejsca-5365-0%C5%9Brodtek\\_samopomocy\\_uchod%C5%BAc%C3%B3w\\_sintar.htm](http://kontynent-warszawa.pl/content-2-miejsca-5365-0%C5%9Brodtek_samopomocy_uchod%C5%BAc%C3%B3w_sintar.htm) (dostęp 27.05.2014).



*elementy kultury czeczeńskiej. Niezwykle istotną cechą tej kultury jest silne poczucie więzi grupowych przejawiające się m.in. w potrzebie częstych spotkań, podejmowania wspólnych działań, obchodzeniu świąt w większym gronie. Tego typu miejsca brakowało, dlatego Sintar stał się przestrzenią dla podejmowania własnych inicjatyw przez Czeczenów oraz miejscem spotkań dla członków diaspory<sup>48</sup>.*

W ośrodku odbywały się m.in. lekcje języka i kultury czeczeńskiej oraz warsztaty tradycyjnej muzyki i tańców skierowane głównie do dzieci i młodzieży (Zespół Dzieci Sintaru)<sup>49</sup>. Ośrodek prowadzony jest w ramach projektu realizowanego przez Fundację Inna Przestrzeń. Jego pomysłodawcą był Issa Adajew, jeden z liderów społeczności czeczeńskiej w Polsce.

#### **4.8. Zespoły tańca**

Dość szczególną inicjatywą, bo podejmowaną w różnych miastach Polski, są czeczeńskie zespoły tańca. Podczas spotkań dzieci i młodzież ćwiczą tradycyjne układy taneczne, istotnym elementem są także tradycyjne stroje. Tego typu inicjatywy mają na celu umożliwienie dzieciom i młodzieży czeczeńskim pielęgnowanie pewnych aspektów kultury, związanych z tańcem i muzyką. Należy jednocześnie zauważyć, że podobne działania niosą pewne ryzyko ograniczania wielowymiarowych doświadczeń kulturowych do tych związanych z jedynie powierzchownymi często aspektami kultury (tańca i muzyki). Podobne zespoły powstały w miejscowościach, w których są lub były zlokalizowane ośrodki dla cudzoziemców, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy. Wśród nich można wspomnieć m.in. o działających w Białymstoku międzyszkolnym czeczeńskim zespole artystycznym „Nohcho” i dziecięco-młodzieżowym zespole tanecznym „Ławzar”, nauce tańca czeczeńskiego w Szkole Podstawowej nr 47 w Białymstoku, zespole Dzieci Sintaru w Warszawie, czy zespołach w Lublinie i Łomży. Zespoły działają zarówno pod opieką polskich, jak i czeczeńskich opiekunów i opiekunek, często przy wsparciu rodziców czeczeńskich.

Warto wspomnieć przy okazji o innych zespołach, np. dla dzieci romskiego pochodzenia, jak zespół wokalny-taneczny „Czercheń Roma” (Gwiazdy

<sup>48</sup> Zob. <http://sintar.eu/category/o-osrodku-sintar/> (dostęp 27.05.2014).

<sup>49</sup> Zob. [http://przestrzen.art.pl/content/project/192/osrodek\\_sintar.htm](http://przestrzen.art.pl/content/project/192/osrodek_sintar.htm) (dostęp 27.05.2014).

romskie), działający od kilku lat w Gimnazjum nr 16 im. Bohaterów Monte Cassino w Zabrzcu. Cotygodniowe spotkania zespołu są organizowane w ramach dodatkowej godziny z Karty Nauczyciela (tzw. godzin karcianych).

## 5. WIELOJĘZYCZNOŚĆ W KONTEKŚCIE MIGRACJI

Choć wiele inicjatyw opisanych w poprzednim rozdziale odnosi się do istotnego elementu kultury, jakim jest język, oddzielny rozdział poświęcono działaniom szczególnie nastawionym na kwestię wielojęzyczności<sup>50</sup>. Wiąże się to z podkreślanymi przez osoby prowadzące podobne działania istotnymi funkcjami języka, związanymi z poznawaniem i pielęgnowaniem kultury pochodzenia dziecka lub rodziców. Znajomość języka kraju pochodzenia (dziecka lub jego rodziców) odgrywa też istotną rolę w zachowaniu więzów z osobami, które pozostały w kraju pochodzenia (w przypadku dzieci mogą być to np. dziadkowie). Zagadnienie wielojęzyczności jest obecnie często omawianą kwestią w kontekście migracji m.in. w Unii Europejskiej – z jednej strony ze względu na świadome dążenie rodziców lub opiekunów do zwiększenia kompetencji dzieci poprzez nabycie przez nich języków innych niż ojczysty,

<sup>50</sup> W powszechnym użyciu występuje termin „dwujęzyczność”. Wydaje się jednak, że w odniesieniu do osób z doświadczeniem migracyjnym właściwsze jest stosowanie określenia „wielojęzyczność”. Uwzględnia ono sytuację, gdy dziecko, które samo posiada doświadczenie migracyjne, lub podobne doświadczenie posiadają jego rodzice, zna więcej niż dwa języki lub dąży do ich opanowania. W Polsce o podobnej sytuacji można mówić m.in. w odniesieniu do dzieci pochodzących z Czeczenii, które często znają język czeczeński, rosyjski i polski (należy przy tym pamiętać, że stopień opanowania poszczególnych kompetencji, np. w pisaniu czy mówieniu w tych językach, może być różny). Warto też wziąć pod uwagę, że w niektórych sytuacjach dzieci doświadczały więcej niż jednego systemu edukacji, uczęszczając do szkół, gdzie lekcje były prowadzone w językach krajowych (w odróżnieniu od sytuacji, gdy niezależnie od kraju pobytu uczęszczały np. do szkoły z wykładowym językiem angielskim lub do szkoły z wykładowym językiem rodzimym, jak ma to miejsce choćby w przypadku szkół prowadzonych przy ambasadach i placówkach dyplomatycznych). Ponadto warto zwrócić uwagę, że obydwa terminy odnoszą się do sytuacji posługiwania się dwoma lub wieloma językami na raz, w odniesieniu zarówno do dzieci i młodzieży, jak i dorosłych, niezależnie też od kwestii doświadczenia migracyjnego. By odróżnić sytuację osób, które migrowały, od sytuacji osób, które np. dodatkowy (do ojczystego) język lub języki nabyły w celu zwiększenia kompetencji językowych, niekiedy mówi się o dwu- lub wielojęzyczności emigracyjnej.

z drugiej – w odniesieniu do wychowania dzieci w sytuacji migracji czy też wielojęzyczności w rodzinie<sup>51</sup>.

Sytuację drugiego typu można rozpatrywać w różnych aspektach, np. gdy jedno z lub dwoje rodziców posługuje się innym językiem niż językiem urzędowym kraju, w którym przebywają z dzieckiem (co często oznacza, że język stosowany w przedszkolu czy szkole różni się od tego, w którym mówi się w domu), lub gdy każdy z rodziców posługuje się innym językiem rodzimym<sup>52</sup>, używając ich także w kontaktach z dzieckiem. Wiele jest badań podkreślających zalety wielojęzyczności w kontekście rozwoju osobowego i poznawczego dziecka takie jak m.in. zdolność abstrakcyjnego myślenia, wyższy stopień empatii. Rodzice i opiekunowie, chcący kształtować wielojęzyczność u swoich dzieci, mogą także posiłkować się publikacjami przybliżającymi im proces przyswajania czy nabywania języków<sup>53</sup>, czy też konkretnymi technikami wychowywania dziecka w wielojęzyczności (np. *OPOP – One Parent One Language*, zgodnie z którą w przypadku posługiwania się różnymi językami przez rodziców każdy z nich komunikuje się z dzieckiem tylko w jednym języku)<sup>54</sup>. Źródła te omawiają także różnice w procesie nauki języka, który przebiega odmiennie na różnych etapach rozwoju dziecka.

Temat wielojęzyczności w kontekście edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym jest coraz częściej podejmowany w Polsce<sup>55</sup>. Można spodziewać się, że częściowo większe zainteresowanie tym tematem wiąże się ze skalą emigracji z Polski do Wielkiej Brytanii i Irlandii, w wyniku

<sup>51</sup> Zob. m.in. strona projektu Multicultural Families: [www.multilingual-families.eu](http://www.multilingual-families.eu).

<sup>52</sup> W literaturze przedmiotu można spotkać się w postulatami, by określenie „język macierzysty” czy „język rodzimy” zastąpić terminem „pierwszy język”. Wiąże się to ze zmianą w podejściu do nauki czy też przyswajania języka, która opiera się na przekonaniu, że możliwe jest posługiwanie się wieloma językami ze zbliżoną biegłością.

<sup>53</sup> Więcej na temat tych procesów pisze B. Gwóźdź, (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszki i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, *Seria „Maieutike”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka)).

<sup>54</sup> Z pozycji, które ukazały się w Polsce można wspomnieć m.in. o: B. Zurer Pearson, (2013), *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań: Media Rodzina.

<sup>55</sup> Wiele jest źródeł internetowych dotyczących wielojęzyczności, skierowanych do polskich rodziców i opiekunów, którzy migrowali do innych krajów, m.in. blogi [www.dziecidwujezyczne.blogspot.com](http://www.dziecidwujezyczne.blogspot.com), [www.dwujezycznosc.blogspot.com](http://www.dwujezycznosc.blogspot.com), [www.dwujezycznosc.wordpress.com](http://www.dwujezycznosc.wordpress.com). Na stronach tych omówione są różne aspekty wielojęzyczności, zawierają także cenne wskazówki dotyczące tego, jak wychowywać dziecko w wielojęzyczności.

której z jednej strony rodzice stanęli przed wyzwaniem podtrzymania znajomości języka polskiego u dzieci, z drugiej – w szkołach w Polsce pojawiły się dzieci powracające z emigracji, doświadczające często zbliżonych trudności jak dzieci cudzoziemskie. Niezależnie od przyczyny, efektem jest to, że z częstszym zainteresowaniem spotyka się też zagadnienie wielojęzyczności w odniesieniu do dzieci nieposiadających obywatelstwa polskiego, uczących się w szkołach w Polsce. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty:

*Szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury*<sup>56</sup>.

Nauka języka i kultury kraju pochodzenia dla cudzoziemców podlegających obowiązkowi szkolnemu może być zorganizowana na terenie szkoły przez zagraniczną placówkę dyplomatyczną lub konsularną albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości. Określona jest jednocześnie minimalna liczba uczniów i uczennic, która jest warunkiem zorganizowania podobnych zajęć (w przypadku szkoły podstawowej i gimnazjum jest to siedem osób). Łączny wymiar godzin nauki języka i kultury kraju pochodzenia cudzoziemców nie może być wyższy niż pięć godzin lekcyjnych tygodniowo. Wielojęzyczność wśród dzieci z doświadczeniem migracyjnym włączana jest też coraz częściej w programy konferencji i seminariów<sup>57</sup>, także dotyczące kwestii równego dostępu do edukacji dzieci cudzoziemskich. Wydaje się jednak, że jest to nadal temat wart zgłębienia w kontekście kształtowania się tożsamości kulturowej dzieci i młodzieży doświadczających migracji<sup>58</sup>.

Poniżej przedstawiono kilka działań związanych z wielojęzycznością lub nauką języka kraju pochodzenia, których wyróżnikiem jest ciekawe podejście do zagadnienia, ich złożoność lub trwałość. Należy jednak pamiętać także o innych działaniach związanych z tym obszarem tożsamości kulturowej,

<sup>56</sup> Art. 13 ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty.

<sup>57</sup> M.in. konferencja „Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole” Ośrodka Rozwoju Edukacji, 05.04.2013, konferencja „Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość – edukacja, globalizacja” w Katowicach, 19.11.2014.

<sup>58</sup> Więcej na temat wspierania procesu nauki wielojęzycznych dzieci z doświadczeniem migracji pisze także B. Gwóźdź, (2012). Kwestia wielojęzyczności w kontekście migracji to także temat badania dotyczącego systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego prowadzonego przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej (więcej informacji na stronie: <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/badani/>).

prowadzonych w Polsce – przede wszystkim wielojęzycznością kształtowaną na poziomie rodziny z doświadczeniem migracyjnym, ale także działaniach podejmowanych przez organizacje pozarządowe, pracujące przede wszystkim z uchodźcami i uchodźczyniami. Lekcje języka czeczeńskiego dla dzieci i młodzieży połączone z innymi elementami kultury prowadziły m.in. Fundacja „Ocalenie” w Łomży i Stowarzyszenie „Dla Ziemi” w Lublinie.

### 5.1. Warsztaty skierowane do rodzin mieszanych (Warszawa)

Nato Bochorishvili-Kurek pochodzi z Gruzji, w Polsce mieszka od blisko 20 lat. W 2014 roku wspólnie z Fundacją Inna Przestrzeń zorganizowała bezpłatne warsztaty pt. „Wielokulturowy równa się wielojęzyczny – jak uczyć się obcego języka. Ilustrowanie wielokulturowego słownika wielojęzycznego”, skierowane do dzieci i młodzieży pochodzących z rodzin wielokulturowych i do ich rodziców<sup>59</sup>.

Warsztaty miały następujące cele:

- zachęcenie rodziców pochodzących z innych kultur, by uczyły dzieci swojego języka, który jest nośnikiem kultury i historii kraju;
- podniesienie świadomości kulturowej u dzieci z rodzin wielokulturowych;
- stworzenie wielojęzycznego słownika, do którego ilustracje powstawały w trakcie czterech spotkań warsztatowych;
- wzbudzenie zamięłowania do języków, a poprzez językoznawstwo – do kultury i historii różnych kultur;
- wzmocnienie poczucia tożsamości kulturowej wśród uczestników i uczestniczek spotkań (tzn. dzieci małżeństw wielokulturowych)<sup>60</sup>.

Pomysł na warsztaty zrodził się m.in. w wyniku osobistych doświadczeń i obserwacji ich pomysłodawczyni i koordynatorki, która w Polsce została mamą. Jak zauważa Bochorishvili-Kurek:

*Żyjąc w Polsce, poznaję osoby, które pochodzą z różnych stron świata. Zaobserwowałam, że nie zawsze decydują się one na wychowywanie dziecka w wielojęzyczności. Poznawałam np. osoby, które wychowały się w rodzinach polsko-gruzińskich, w których rodzic pochodzący z Gruzji nie zadbał*

<sup>59</sup> Zob. także wywiad z Serii „Rozmowy o Różnorodności...” z Nato Bochorishvili-Kurek w niniejszej publikacji: s. 267.

<sup>60</sup> Na podstawie: <https://www.facebook.com/PodajDalejWRW/info> (dostęp 28.05.2014).

*o lekcje z języka gruzińskiego dla swoich dzieci i one już jako dorosłe osoby nie potrafiły prawie żadnego słowa powiedzieć w tym języku. Miałam wrażenie, że te osoby, już będąc dorosłymi, czuły się zagubione ze swoją tożsamością<sup>61</sup>.*

Warsztaty zostały pomyślane jako forma wsparcia zarówno dla dzieci, by pokazać im, że wielojęzyczność może być czymś, z czego warto być dumnym, jak i dla rodziców, którzy często nie wiedzą, jak wspierać wielojęzyczność dziecka lub brakuje im odpowiednich narzędzi. Podobne wsparcie w opinii koordynatorki warsztatów szczególnie przydatne może być dla rodzin, w których jednym z języków jest język mniej rozpowszechniony (w przeciwieństwie np. do języka angielskiego czy francuskiego). Niekiedy decyzja o niewychowywaniu dziecka w wielojęzyczności wynika także z poczucia braku odpowiedniej wiedzy lub narzędzi.

Warsztaty składały się z czterech trzygodzinnych spotkań, z których każde stanowiło oddzielną część, skierowaną do innej grupy dzieci i rodziców. W sumie wzięło w nich udział blisko 30 dzieci. W spotkaniach uczestniczyła logopedka, która sama miała migranckie doświadczenie, co pomogło jej w nawiązaniu kontaktu z rodzicami i udzieleniu im pomocnych wskazówek dotyczących wychowania wielojęzycznego. W wyniku warsztatów powstała publikacja pt. „Słownik Wielokulturowy = Wielojęzyczny”, która zawiera rysunki dzieci oraz definicję przedstawionych na nich przedmiotów w różnych językach<sup>62</sup>. Zgodnie z sugestią rodziców, by zwiększyć użyteczność książki pod kątem wielojęzycznego wychowania, przedmioty przedstawiono w publikacji w konkretnych kontekstach, co umożliwia różne warianty jego wykorzystania podczas nauki.

## **5.2. Międzyszkolny zespół nauczania mniejszości ukraińskiej (Warszawa)**

Zespoły nauczania języka mniejszości narodowych działają na podstawie ustawy o mniejszościach narodowych oraz ustawie o systemie edukacji, zgodnie z którymi przedszkola, szkoły i placówki publiczne mają umożliwiać uczniom

<sup>61</sup> Zob. wywiad z Serii „Rozmowy o Różnorodności...” z Nato Bochorishvili-Kurek w niniejszej publikacji: s. 267.

<sup>62</sup> Słownik Wielokulturowy = Wielojęzyczny, (2013), Warszawa: Fundacja Inna Przestrzeń. Słownik można pobrać na stronie: [http://www.wlaczsiempolske.pl/images/documents/25/Slownik\\_wielojezyczny.pdf](http://www.wlaczsiempolske.pl/images/documents/25/Slownik_wielojezyczny.pdf) (dostęp 05.11.2014).

i uczniom należącym do mniejszości narodowych i etnicznych podtrzymywanie i rozwijanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej przez prowadzenie nauki języka danej mniejszości oraz nauki własnej historii i kultury. Podobne zajęcia mogą być organizowane w szkołach (zarówno tych, w których zajęcia prowadzone są w języku polskim i języku mniejszości, jak i w szkołach, w których zajęcia są prowadzone w języku polskim), lub w formie zespołów międzyszkolnych (jeśli np. liczba uczniów i uczennic chętnych do wzięcia udziału w podobnych zajęciach jest zbyt mała). W drugim przypadku zespół powoływany jest przez organ prowadzący. Minimalna liczba uczniów i uczennic w zespole to 3 (maksymalna – 20). Nauczanie języka mniejszości w podobnym zespole prowadzi się w wymiarze trzech godzin tygodniowo na podstawie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej<sup>63</sup>. Podręczniki powinny być zapewniane nieodpłatnie przez właściwe kuratorium. Międzyszkolne zespoły języka mniejszości narodowych i etnicznych działają m.in. w Warszawie (mniejszości ukraińskiej, ormiańskiej<sup>64</sup> i niemieckiej), a także w innych miastach (np. zespoły ukraińskie w Krakowie i Szczecinie).

W Warszawie najliczniejszym zespołem jest Międzyszkolny Zespół Nauczania Mniejszości Ukraińskiej, w którym uczy się blisko 130 dzieci w różnym wieku szkolnym<sup>65</sup>. Zespół ten działa przy Biurze Edukacji m.st. Warszawy

---

<sup>63</sup> Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.11.2007 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. 2007 nr 214 poz. 1579 z późn. zm.).

<sup>64</sup> Więcej informacji na temat działalności zespołu można znaleźć w sprawozdaniu dostępnym na stronie Szkoły Podstawowej nr 210 im. Bohaterów Pawiaka, przy której działa zespół: <http://www.sp210.szkolnastrona.pl/ormianie,m,zt,63.html>. Szkołka ormiańska działa też m.in. przy Ormiańskim Towarzystwie Kulturalnym w Krakowie. Oprócz tego warto wspomnieć o innych inicjatywach związanych z kulturą ormiańską, m.in. kursie e-learningowym, podczas którego można się zapoznać z podstawami języka ormiańskiego, czy artykułach przybliżających historyczne i kulturowe dzieje Ormian i Armenii, skierowanych do przedstawicieli i przedstawicielek tej mniejszości, dostępnych na portalu Spis podróżny, prowadzonym przez Fundację AriAri (zob. <http://www.spispodrozny.pl/ormianskie-lekcje>), czy też cyfrowej bibliotece ormiańskiej utworzonej w 2013 r. z inicjatywy Fundacji Ormiańskiej KZKO ([www.bibliotekaormianska.pl](http://www.bibliotekaormianska.pl)), w której zarchiwizowano blisko 300 pozycji bibliograficznych związanych z historią Ormian, ich tradycjami i kulturą.

<sup>65</sup> Informacje na temat zespołu opracowano na podstawie strony zespołu [www.uaszkoła.pl](http://www.uaszkoła.pl) oraz wystąpienia Mirosława Skórki, przedstawiciela rodziców z Międzyszkolnego Zespołu Nauczania Języka Mniejszości Ukraińskiej pt. „Aspekty współpracy szkoły z rodzicami uczniów cudzoziemskich” podczas konferencji „Kompetencje interkultu-

od 2006 roku. Podobny zespół działa przy Gimnazjum nr 45 z Oddziałami Integracyjnymi im. Powstania Warszawskiego, przy Szkole Podstawowej nr 221 z Oddziałami Integracyjnymi im. B. B. Czarnowskiej oraz przy XII Liceum Ogólnokształcącym im. Henryka Sienkiewicza. Podczas spotkań odbywających się w ramach zespołu w soboty i niedziele uczniowie i uczennice uczą się m.in. danego języka, ale także historii i geografii Ukrainy, poznają także elementy tradycji i kultury.

Zajęcia organizowane są nie tylko w ramach wspomnianego minimum gwarantowanego przez prawo, ale także w ramach zajęć dodatkowych (np. Płast – odpowiednik polskiego harcerstwa<sup>66</sup>, czy zajęć teatralnych<sup>67</sup>). Dzięki temu mogą stać się miejscem spotkań z rówieśnikami i rówieśnicami.

Jak podkreśla przedstawiciel rodziców, Mirosław Skórka, zespół jest niezwykle cenną inicjatywą z punktu widzenia pielęgnowania kultury ukraińskiej dla osób mających pochodzenie ukraińskie, jednak mierzy się też z codziennymi wyzwaniem. Przede wszystkim z założenia międzyszkolne zespoły nauczania skierowane są do przedstawicieli i przedstawicielek mniejszości narodowych mieszkających w Polsce, ściśle określonych ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Wyklucza to formalnie udział Ukraińców i Ukrainek, którzy i które nie stanowią mniejszości – osoby te muszą poszukiwać we własnym zakresie działań związanych z pielęgnowaniem kultury kraju ich pochodzenia lub inicjować je<sup>68</sup>. Pewnym ograniczeniem natury formalnej jest także to, że zespół działa przy urzędzie miasta, w związku z czym powinny z niego korzystać tylko osoby zamieszkałe w Warszawie.

Ponadto w Polsce działają także szkoły z dodatkową nauką języka ukraińskiego bądź z ukraińskim językiem nauczania (m.in. w Przemyślu, Legnicy, Górowie Iławieckim).

---

rowe w edukacji językowej”, która odbyła się 23.09.2014 w Warszawie. Głównym organizatorem konferencji była Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE).

<sup>66</sup> Zob. <http://www.plast.org.ua/pl/> (dostęp 21.05.2014).

<sup>67</sup> Zob. ulotka zachęcająca do zapoznania się z zespołem podczas dnia otwartego, [http://www.zoliborz.edu.pl/UserFiles/File/PDF/dla\\_rodzicow/2013/17\\_04/zaproszenie.pdf](http://www.zoliborz.edu.pl/UserFiles/File/PDF/dla_rodzicow/2013/17_04/zaproszenie.pdf) (dostęp 20.05.2014).

<sup>68</sup> W Warszawie np. instytucją odgrywającą istotną rolę w życiu społecznym społeczności ukraińskiej jest greckokatolicka Cerkiew i monaster Zaśnięcia Najświętszej Marii Panny (przy ul. Miodowej).



### **5.3. Podtrzymywanie tożsamości narodowej mniejszości niemieckiej – szkoła podstawowa nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Raciborzu (Racibórz)**

W Szkole Podstawowej nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Raciborzu w roku szkolnym 2014/2015 uczyło się ponad 180 uczniów i uczennic, korzystających z zajęć języka niemieckiego jako języka mniejszości.

*Nasza szkoła znajduje się na terenie województwa śląskiego, gdzie procent ludności należącej do mniejszości niemieckiej jest największy w Polsce*

– mówi Patrycja Pol, nauczycielka języka mniejszości narodowej niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 1.

*Dlatego nasza placówka umożliwia dzieciom podtrzymywanie ich narodowych, kulturowych i językowych tradycji w ramach zajęć języka niemieckiego jako języka mniejszości. Korzysta z nich ponad połowa uczniów i uczennic naszej szkoły.*

Zajęcia prowadzone są na podstawie ustawy o mniejszościach, w trybie trzech godzin lekcyjnych tygodniowo. Udział w zajęciach odbywa się na wniosek rodziców. Po zapisaniu dziecka na zajęcia, stają się one przedmiotem obowiązkowym, a ocena uwzględniana jest na świadectwie.

Ze względu na dużą liczbę osób korzystających z tych zajęć, nauka odbywa się w obrębie klas. W każdej klasie korzysta z niej zazwyczaj co najmniej 10 uczniów i uczennic.

*Liczba osób korzystających z zajęć zwiększa się w ciągu ostatnich lat – mówi Patrycja Pol. Trudno powiedzieć, dlaczego tak jest. Warto jednak zauważyć, że dla tych osób jest to coś więcej niż nauka języka. Dzieci należące do mniejszości często mają rodzinę, krewnych, znajomych w Niemczech. Wyjeżdżają tam na wakacje czy święta, utrzymują z nimi kontakt.*

Jednocześnie jedynie ok. 5% z ponad 180 uczniów i uczennic uczących się języka niemieckiego jako języka mniejszości to dzieci dwujęzyczne. Zdecydowana większość jednak nie opanowała języka niemieckiego w stopniu komunikatywnym, a działania prowadzone w szkole mają im w tym pomóc.

Działania podejmowane w szkole nie ograniczają się jednak do nauki języka – poszerzenia słownictwa czy utrwalania struktur gramatycznych:

*To też swojego rodzaju edukacja kulturowa, która wprowadzana jest poprzez zajęcia plastyczne, muzyczne i ruchowe.*

Szczególnie w młodszych klasach urozmaicenie zajęć jest istotne, bo zajęcia z języka niemieckiego jako języka mniejszości są często kolejnymi dodatkowymi zajęciami, np. obok lekcji angielskiego czy zajęć z religii.

*Zależy nam, by nie zrazić dzieci do nauki języka i poznawania kultury niemieckiej, która odgrywa często istotną rolę w ich życiu, choć niekiedy nieświadomą przez nich. Dopiero udział w zajęciach może pokazać im, dlaczego w ich domu nazywa się rzeczy w taki a nie inny sposób, czy też skąd biorą się niektóre zwyczaje.*

Osoby nauczające języka niemieckiego korzystają na swoich zajęciach często z tablic interaktywnych, niemieckich stron internetowych, filmów niemieckojęzycznych czy innych utworów (np. baśni braci Grimm). Uczniowie i uczennice przygotowują przedstawienia, opracowują samodzielnie referaty czy prezentacje na temat zwyczajów, miast czy znanych ludzi w Niemczech. Stałym elementem kalendarza szkolnego są święta i uroczystości obchodzone w Niemczech.

*Przykładem jest obchodzony co roku w listopadzie Dzień św. Marcina. Dzieci na lekcjach poznają, czy też przypominają sobie historię tego święta. Następnie wykonują lampiony świętomarcińskie, wypiekają też rogałe według tradycyjnego przepisu.*

## 6. Instytucjonalne wsparcie osobowe dla uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym – funkcja pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego

Choć niektóre z opisanych wyżej działań są prowadzone w środowisku szkolnym, zazwyczaj podejmowane są z inicjatywy pojedynczych nauczycieli lub nauczycielek, organizacji pozarządowych lub innych osób związanych ze szkołą, ale niezależnych od niej. Warto zatem odrębny rozdział poświęcić omówieniu rozwiązania instytucjonalnego wywodzącego się z przepisów prawa, jakim jest zatrudnienie w szkole osoby, która pracuje przede wszystkim z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym. Od 2010 roku istnieje możliwość sfinansowania zatrudnienia takiej osoby ze środków publicznych. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty w szkole, w której uczą się osoby niebędące obywatelami

polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, można zatrudnić tzw. pomoc nauczyciela<sup>69</sup>.

Zadania i obowiązki osoby pracującej na podobnym stanowisku nie są sprecyzowane w przepisach prawa, co pozwala na ich dopasowanie do potrzeb danej grupy dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, jak i całej społeczności szkolnej. Choć często głównym zadaniem pomocy nauczyciela jest wsparcie uczniów i uczennic w zrozumieniu lekcji prowadzonych w języku polskim i w opanowaniu materiału szkolnego, osoba taka może także zajmować się innymi kwestiami, również tymi związanymi z tożsamością kulturową, np. organizacją zajęć mających podtrzymać i wzmocnić znajomość języka, kultury, narodowości, kraju pochodzenia czy religii dzieci cudzoziemskich; afirmacją przynależności narodowej, tradycji i kultury dzieci cudzoziemskich poprzez organizację i promocję działań i wydarzeń z poszanowaniem godności, religii, narodowości i kultury pochodzenia wszystkich w szkole, w celu integracji dzieci polskich i cudzoziemskich<sup>70</sup>. I tak zdarza się, że osoby pracujące w podobnym charakterze w szkołach, w których uczą się dzieci uchodźcze, uczą np. języka czeczeńskiego czy wprowadzają inne elementy, które można określić mianem wiedzy o kulturze pochodzenia. Południowe zajęcia z języka czeczeńskiego jako języka ojczystego z elementami kultury czeczeńskiej prowadził m.in. asystent zatrudniony w projekcie realizowanym przez Stowarzyszenie Interwencji Prawnej<sup>71</sup>.

Jak podkreśla Zaira Barkinhoeva, mająca doświadczenie m.in. w pracy jako pomoc nauczyciela w Gimnazjum nr 141 w Warszawie, jest to bardzo istotne dla procesu adaptacji do życia w nowym kraju:

*(...) chciałabym, aby dzieci miały okazję uczestniczyć w lekcjach islamu, tak jak dzieci polskie mogą uczestniczyć w lekcjach religii (katolicyzmu). (...) Koran*

<sup>69</sup> Art. 94 ust. 4a ustawy o systemie oświaty. Więcej na temat rozwiązania, jakim jest funkcja asystenta międzykulturowego i pomocy nauczyciela, można przeczytać w: N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012): s. 183-235. Pracy asystenta międzykulturowego jest poświęcony także film Aslan i jego uczniowie z *Serii „Narracje Migratorów”* Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

<sup>70</sup> Zob. także Przykładowy zakres obowiązków osoby zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej w: N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012): s. 234-235.

<sup>71</sup> Zob. A. Chrzanowska, (2009), Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców, *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, nr 5, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, s. 8-9.

*w naszej kulturze to coś znacznie więcej niż wytyczne religijne, to także zbiór zasad, które pokazują, jak żyć. Jedna z nich mówi na przykład, że nie powinno się jeść kolacji, jeśli sąsiad jest głodny – wówczas najpierw trzeba się z nim podzielić. Myślę, że takie zajęcia byłyby bardzo istotne dla dzieci uchodźczych, dałyby im poczucie przynależności i zakorzenienia, które u wielu z nich zostało naruszone przez wyjazd z kraju i częstą zmianę miejsca zamieszkania. Teraz sama staram się rozmawiać o tym z dziećmi, żeby pielęgnować tradycję<sup>72</sup>*

Dane dotyczące liczby osób zatrudnianych jako pomoc nauczyciela nie były do tej pory gromadzone w Systemie Informacji Oświatowej (SIO), administrowanym przez MEN, trudno więc odnieść się do skali wykorzystania tego rozwiązania. O udostępnienie podobnych informacji można jednak zwracać się do właściwych jednostek organów prowadzących (np. wydziałów edukacji w urzędach miast). Osoby pracujące na stanowisku pomocy nauczyciela pracowały w wielu szkołach w Polsce<sup>73</sup>.

Warto pamiętać także, że szkoły, którym organ prowadzący nie przyznał środków na zatrudnienie pomocy nauczyciela ze środków publicznych, mogą nawiązać współpracę z organizacją pozarządową, która finansuje zatrudnianie osób pracujących w podobnym charakterze co pomoc nauczyciela – tzn. jako asystenci międzykulturowi i asystentki międzykulturowe. Osoby pracujące w tym charakterze nie są zatrudnione ze środków organów prowadzących, a ze środków, którymi dysponują organizacje. Wśród organizacji pozarządowych, które zatrudniały asystentów międzykulturowych lub asystentki międzykulturowe można wspomnieć m.in. o Stowarzyszeniu Interwencji Prawnej, Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej<sup>74</sup>, Fundacji „Świat na wyciągnięcie ręki”, Stowarzyszeniu „Dla Ziemi”, Stowarzyszeniu Vox Humana.

W kontekście osobowego wsparcia oferowanego w środowisku szkolnym warto także wspomnieć o funkcji nauczyciela wspomagającego edukację romską oraz asystenta edukacji romskiej – osoby pracujące na tych stanowiskach

<sup>72</sup> Z. Barkinhoeva, (2012), *Doświadczenia i refleksje pomocy nauczyciela w warszawskim gimnazjum*, w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikacja do pobrania na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl).

<sup>73</sup> Wśród nich można wspomnieć m.in. o Zespole Szkół w Coniewie, Szkole Podstawowej nr 58 w Warszawie, Gimnazjum nr 141 w Warszawie, Szkole Podstawowej nr 15 w Białymstoku, Szkole Podstawowej nr 31 w Lublinie

<sup>74</sup> Zob. <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/programy-edukacyjne/asystentki-mi%C4%99dzykulturowe/> (dostęp 12.12.2014).

mogą odgrywać istotną rolę inicjującą i wspierającą działania związane z kwestią tożsamości kulturowej dzieci i młodzieży. Warto zauważyć, że funkcje te, opisane ogólnie w Programie na rzecz społeczności romskiej w Polsce na lata 2004-2013, ustanowionego uchwałą Rady Ministrów nr 209/2003 z dnia 19.08.2003 (rozdział VII. 1), były pewnym wzorem dla wprowadzonego w późniejszym okresie rozwiązania, jakim jest zatrudnienie pomocy nauczyciela. Nauczyciele wspomagający edukację romską to osoby posiadające wykształcenie pedagogiczne, znające metodykę pracy w grupach zróżnicowanych kulturowo, które pracują z uczniami i uczennicami romskimi. Zadaniem osoby pełniącej tę funkcję jest bieżący nadzór nad postępami dzieci w nauce, prowadzenie zajęć wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji, stały kontakt z rodziną.

Asystent romski z kolei jest osobą pochodzenia romskiego, zgodnie z programem – obdarzoną zaufaniem lokalnych społeczności romskich. Jej zadaniem jest zapewnianie wszechstronnej pomocy uczniom i uczennicom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budowanie pozytywnego obrazu szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewnianie wsparcia emocjonalnego dla uczniów i uczennic romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów i uczennic, pomoc i mediacja w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Do obowiązków asystenta należy również budowanie dobrego kontaktu między rodzicami uczniów i uczennic a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i uczennic oraz ich postępów w nauce<sup>75</sup>. Osoba na stanowisku asystenta romskiego jest zatrudniona m.in. w Gimnazjum nr 16 im. Bohaterów Monte Cassino w Zabrze.

---

<sup>75</sup> Podstawę prawną zatrudnienia asystenta edukacji romskiej w szkołach, w których uczą się dzieci pochodzenia romskiego, jest art. 11 ust. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.11.2007 w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. 2007 nr 214 poz. 1579).

## 7. Podsumowanie

Przedstawione w artykule działania wskazują szereg interesujących i inspirowanych przedsięwzięć odnoszących się do kwestii tożsamości kulturowej dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. Charakteryzują się one zróżnicowanym stopniem sformalizowania. Podejmowane są przez różne podmioty w Polsce – samych migrantów i migrantki, organizacje pozarządowe i szkoły. Opisane inicjatywy odnoszą się do rozmaitych aspektów procesu kształtowania się tożsamości zarówno wśród dzieci i młodzieży, które bezpośrednio doświadczyły migracji, zmieniając na jakimś etapie swojego życia miejsce zamieszkania, jak i tych, które doświadczyły migracji za pośrednictwem swoich rodzin (jak np. w przypadku osób należących do drugiego pokolenia, których rodzice migrowali, podczas gdy one same urodziły się już w Polsce).

Opisane inicjatywy uwzględniają kwestie specyficzne dla warunków dorastania, które mogą towarzyszyć lub być konsekwencją doświadczenia migracji, odróżniając proces dorastania tej grupy od innych, m.in. wielojęzyczność, wychowywanie się równoległe w różnych systemach wartości, norm i oczekiwań, a niekiedy także w sytuacji konieczności podejmowania decyzji w przypadku konfliktu między nimi, odmienność od grupy większościowej (wyglądu, wyznania, języka itp.). Istotną wartością opisywanych działań jest także to, że w wielu przypadkach umożliwiają one interakcje pomiędzy osobami o podobnych doświadczeniach migracyjnych, dają szansę na komunikację w ich pierwszym języku i kontakt z osobami pochodzącymi z tego samego kraju, oferując sieć wsparcia niezmiernie potrzebną niektórym osobom w warunkach migracji. Podsumowując, podobne inicjatywy stwarzają młodym ludziom warunki wyboru i czerpania z obydwu (lub wielu) kultur, a także mogą stać się źródłem wsparcia, poczucia zakorzenienia i pewności siebie często nadwyrężonych w warunkach migracji.

Wiele z opisanych działań ma charakter oddolny. Wynikają często ze wskazywanej przez ich inicjatorów i inicjatorki konkretnej potrzeby, którą sami odczuwali lub odczuwały, np. wspólnego obchodzenia świąt z innymi osobami należącymi do danej społeczności czy doświadczenia wychowywania dzieci w związku mieszanym w Polsce. Należy przy tym zwrócić uwagę

na powtarzający się w wypowiedziach tychże osób wątek wyzwań związanych z finansowaniem działań, które stanowią podstawę do prowadzenia działań o bardziej zrównoważonym charakterze, pozwalających dotrzeć do szerszej grupy odbiorców i odbiorczyń (niż np. tylko członkowie rodziny czy znajomi). Kwestie te rozwiązywane są na różne sposoby, m.in. poprzez instytucjonalizację grupy gotowej do działania (np. w formie organizacji pozarządowej), bądź – częściej – przez podjęcie współpracy z istniejącymi już organizacjami, z których część ma charakter migrancki<sup>76</sup>. Podobny krok umożliwiałoby staranie się o środki przeznaczone m.in. dla jednostek trzeciego sektora, którymi dysponują samorządy (jak w przypadku konkursów na wsparcie lub powierzenie zadań, organizowanych przez urzędy miast czy urzędy marszałkowskie) lub inni operatorzy (jak w przypadku funduszy unijnych). O ile faktyczne koszty takich działań nie są ogromne, to trudność lub sporadyczność w dostępie do środków na ich realizację jest istotną barierą dla ich celów i jakości, ponieważ sprawy związane z kształtowaniem tożsamości wymagają siłą rzeczy działania długofalowego i nie powinny mieć formy krótkich interwencji.

Pod tym względem wydaje się cenne, by poddać analizie jakość i sposób działań realizowanych w kontekście jedynego rozwiązania prawnego, które obecnie w Polsce funkcjonuje i daje możliwość trwałego finansowania tego typu działań: dodatkowych zajęć z języka i kraju pochodzenia dzieci niebędących obywatelami polskimi<sup>77</sup>. W szczególności należałoby zbadać, jak często i jakiego typu instytucje korzystają lub mogłyby korzystać z możliwości, jakie oferują wspomniane przepisy. Ciekawe byłoby ustalić na podstawie podob-

<sup>76</sup> Organizacje migranckie rozumiane są tu, w odróżnieniu od organizacji działających na rzecz migrantów i migrantek, jako organizacje, gdzie w jednostce zarządzającej lub decyzyjnej znajdują się osoby wywodzące się z danej społeczności migranckiej.

<sup>77</sup> Według art. 94a ust. 5 ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.): *Dla osób niebędących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu, placówka dyplomatyczna lub konsularna kraju ich pochodzenia działająca w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości mogą organizować w szkole, w porozumieniu z dyrektorem szkoły i za zgodą organu prowadzącego, naukę języka i kultury kraju pochodzenia. Szkoła udostępnia nieodpłatnie pomieszczenia i pomoce dydaktyczne.* Por. § 19 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 02.01.2015 w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015 nr 0 poz. 31).

nych badań, jak można częściej i bardziej sprawnie korzystać z tych przepisów, gdyż inicjatywy opisane w niniejszym tekście merytorycznie są zbieżne z tymi przepisami, ale bardzo rzadko z nich faktycznie korzystają.

Ze względu na wyzwania związane z finansowaniem działań, warto zwrócić uwagę na inicjatywy skierowane do dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, które są podejmowane w środowisku szkolnym. Wykorzystują one rozwiązania przewidziane w polskim ustawodawstwie oświatowym, umożliwiające m.in. organizację nauki języka lub kultury kraju pochodzenia, zatrudnienie w szkole osoby na stanowisku pomocy nauczyciela. Osadzenie działań w środowisku szkolnym umożliwia niekiedy dostęp do funduszy niesosiągalnych dla migrantów i migrantek prowadzących działania o bardziej oddolnym charakterze.

W przypadku podobnych działań szczególnie docenić należy inicjatywy, które angażują przedstawicieli i przedstawicielki społeczności migranckich. Zaangażowanie to może przybierać różne formy, np. współpracy z rodzicami lub zatrudnienia w szkole osoby na jednym ze stanowisk przewidzianych w polskim ustawodawstwie (pomoc nauczyciela, asystent edukacji romskiej). Osoby te mogą, a wręcz powinny, stać się nie tylko źródłem wiedzy i informacji na temat potrzeb związanych ze specyfiką wychowania czy nauki dzieci wywodzących się z danej społeczności w Polsce, ale także być zaangażowane w planowanie konkretnych działań, zgodnie z zasadą *empowerment*, którą można określić jako wzmocnianie podmiotowości i pozycji migrantów i migrantek w różnych aspektach. Podobne podejście zgodne jest z przekonaniem, że nawiązywanie kontaktu z rodzicami i umożliwienie im zaangażowania w działania podejmowane w szkole, z uwzględnieniem potrzeb i oczekiwań konkretnych uczniów i uczennic i ich grup związanych np. ze znajomością języka, potrzebami edukacyjnymi, obchodzeniem świąt lub tradycji, jest zadaniem szkoły, niezależnie od pochodzenia rodziców.

Wydaje się, że kwestia tożsamości dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym powinna stać się stałym elementem rozważań dotyczących migracji, a także być brana pod uwagę podczas planowania konkretnych rozwiązań prawnych np. z obszaru oświaty czy współpracy administracji lokalnej z różnymi grupami mieszkańców i mieszkank jako istotny aspekt tworzenia się społeczeństwa różnorodnego ze względu na pochodzenie, kulturę, wyznanie, język itp. Ważne jest przy tym, by uwzględniać zróżnicowanie tejsze grupy,



zwiększające się wraz ze skalą oraz historią migracji do Polski, w odniesieniu do której można mówić nie tylko o różnych statusach pobytu, czy narodowościach, ale także o konkretnych potrzebach wynikających z danej sytuacji migracyjnej (jak np. w przypadku pierwszego i drugiego pokolenia migrantów, wychowywania się w rodzinie mieszanej, wielojęzyczności).

**Katarzyna Kubin**

członkini zespołu edukacyjnego FRS,

Prezes Zarządu FRS

## Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno- integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji<sup>1</sup>

**FRS:** Czy miało dla Was znaczenie, że na języku polskim poznaje się głównie polskich autorów, na historii jest polska historia, a na geografii mówi się głównie o kraju, w którym się żyje?

**Natalia, uczestniczka programu zajęć:**

Na początku było trudno się przyzwyczać. Przed oczami masz mapę Ukrainy, a tu nagle Polska.

**Marianna, uczestniczka programu zajęć:** Na ogół jest tak, że kraj, którego dotyczy mapa, jest pośrodku. A tu siedzisz, patrzysz i coś tu nie gra.<sup>2</sup>

Tematyka dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji zajmuje istotną część działań Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS), ale do tej

---

<sup>1</sup> Tekst był oryginalnie wydany jako: K. Kubin, (2014), Głos nowego pokolenia – podsumowanie pilotażu programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji, *Seria „Maieutike”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl) [przyp. red.].

<sup>2</sup> Zob. w niniejszej publikacji wywiad z uczestniczkami zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracyjnym pt. Może będzie trudniej, ale damy radę! – o możliwych zmianach związanych z migracją, gdy jest się nastolatkiem wydany w ramach *Serii „Rozmowy o Różnorodności...”* nr 1/2015, s. 249.

pory działania w tej tematyce prowadzone były we współpracy ze szkołami przyjmującymi dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji oraz w ujęciu systemowym, szeroko rozumianego równego dostępu do edukacji. FRS oferuje kadrom nauczycielskim szkolenia i warsztaty mające ulepszyć umiejętności komunikacji międzykulturowej oraz konsultuje i wspiera opracowanie rozwiązań instytucjonalnych na rzecz kształtowania szkoły otwartej i wielokulturowej<sup>3</sup>. Konkretnie rozwiązania, jakie FRS wspiera i promuje w szkołach, to: skuteczne metody nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego<sup>4</sup>, innowacyjne metody pedagogiczne prowadzenia klasy zróżnicowanej pod względem znajomości przedmiotu i języka polskiego<sup>5</sup>, wzmocnianie kontaktów i relacji szkoły z rodzicami migranckimi<sup>6</sup>, angażowanie pomocy nauczyciela i asysten-

---

<sup>3</sup> Szczegółowa analiza potrzeb i wyzwań szkół w zakresie przyjmowania dzieci cudzoziemskich oraz rekomendacje rozwiązań istniejących problemów znajdują się w: K. Kubin, (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriat](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriat).

<sup>4</sup> Więcej na ten temat można się dowiedzieć z następujących publikacji: K. Małanowska, (2012), *Nauka w klasie wielokulturowej – refleksje nauczycielki gimnazjum*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 25-37; a także: B. Gwóźdź, (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”*, w: N. Kłorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 135-156. Całą publikację można pobrać bezpłatnie na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka).

<sup>5</sup> Więcej na ten temat można przeczytać np. w artykule K. Kubin, (2010), *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli i nauczycielek, Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriam/](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriam/).

<sup>6</sup> Zob. U. Jędrzejczyk, (2012), *Działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów – razem na rzecz wielokulturowej społeczności szkolnej*, w: N. Kłorek i K. Kubin (red.), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 111-134; oraz K. Kubin, J. Świercz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62-83.

ta międzykulturowego<sup>7</sup>, a także szkolne kodeksy równego traktowania<sup>8</sup>. Te formy wsparcia kierowane są przede wszystkim do nauczycieli i nauczycielek oraz dyrekcji szkół, a zatem dopiero pośrednio ich efekty docierają do dzieci, młodzieży i rodzin migranckich. W niniejszym tekście opisuję działanie, które różni się od działań w tematyce dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji realizowanych najczęściej przez FRS. Nie dotyczy ono poziomu instytucjonalnego lub systemowego, lecz jest działaniem skierowanym bezpośrednio do określonej grupy docelowej i dążącym do poprawy sytuacji indywidualnej osób w tej grupie.

W 2014 roku FRS opracowało specjalny program zajęć edukacyjno-integracyjnych skierowany do młodzieży w wieku 15-18 lat, która ma za sobą doświadczenie migracji oraz przebywa w Polsce co najmniej rok. Cele tego programu są dwojakie. Po pierwsze ma on stanowić wsparcie psychospołeczne dla młodych osób z doświadczeniem migracji, które stanowią coraz liczniejszą grupę w Polsce. Program ma wspierać młode osoby w procesie dojrzewania w warunkach wielokulturowości, w tym w funkcjonowaniu w warunkach społecznych i kulturowych w Polsce i budowaniu relacji interpersonalnych z osobami w swoim otoczeniu (np. rówieśnikami i rówieśniczkami, nauczycielami i nauczycielkami, rodzicami).

---

<sup>7</sup> Funkcja pomocy nauczyciela jest rozwiązaniem wprowadzonym do ustawy o systemie oświaty w 2010 roku, umożliwiającym zatrudnienie w szkołach w charakterze pomocy nauczyciela osoby władającej językiem kraju pochodzenia dzieci nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki. Osoby na stanowisku pomocy nauczyciela zatrudniane są przez dyrekcję szkoły za zgodą organu prowadzącego. Zdarza się również, że szkoły, w których uczą się dzieci migranckie, współpracują z organizacjami pozarządowymi, aby za pośrednictwem organizacji zatrudnić tzw. asystenta międzykulturowego lub asystentkę międzykulturową. Więcej na temat funkcji pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego zob. część III. w: N. Klorek, K. Kubin (red.), (2012), *Innowacyjne Rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Polecamy także film pt. Aslan i jego uczniowie, (2010), *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 4, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, reż. R. Skalski. Tytułowy bohater pracował w latach 2010-2011 na stanowisku asystenta międzykulturowego w szkole w Coniowie (woj. mazowieckie), w której uczyła się znacząca liczba dzieci uchodźczych. Więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów” na stronie: [www.nm.ffrs.org.pl](http://www.nm.ffrs.org.pl). Większość filmów z serii można obejrzeć na: [www.youtube.pl/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.pl/NarracjeMigrantow).

<sup>8</sup> Zob. A. Kozakoszczak, (2014), *Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole – potrzeby, doświadczenia, wnioski, Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 5, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriat](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka/seriat).

Drugim celem programu jest przeprowadzenie młodych osób przez proces krytycznego odniesienia się do swojego doświadczenia migracji oraz docelowo do swojej przynależności (lub nie) do społeczeństwa polskiego. Zajęcia mają stworzyć przestrzeń do wymiany, w której młodzież z doświadczeniem migracji (ale pochodząca z różnych kultur i krajów) może podzielić się między sobą swoimi doświadczeniami, a dzięki temu znaleźć potwierdzenie dla swoich emocji i przeżyć w wyniku doświadczenia migracji oraz w kontekście codziennego funkcjonowania w Polsce. Zebranie refleksji i perspektywy młodzieży na te tematy jest możliwe dzięki artystycznemu elementowi programu – tzn. pracy nad autorskim komiksem. Komiks został wybrany jako forma wyrazu, ponieważ jest to niezwykle potężne medium umożliwiające ukazanie osobistych refleksji, emocji i perspektywy<sup>9</sup>. Pozwala na wyrażanie się pisemnie i przez rysunek oraz zachowanie anonimowości nawet przy ujawnieniu tematyki, poglądów i doświadczeń bardzo osobistych. Tytułowe „nowe pokolenie”, ze względu na swoje doświadczenie migracji oraz na proces dojrzewania w warunkach wielokulturowości, może powiedzieć coś nowego i inspirującego na temat tożsamości polskiej, polskiego społeczeństwa oraz Polski ogólnie. Prace komiksowe zaś stanowią trwały rezultat programu, który dokumentuje doświadczenie migracyjne oraz sytuację młodzieży z doświadczeniem migracji dojrzewającej w Polsce.

Pilotaż programu obejmował dwie grupy młodzieży i odbył się w miesiącach maj-wrzesień 2014 roku. Celem niniejszego artykułu jest szczegółowe opisanie programu i wniosków z pilotażu. Dzięki temu FRS dzieli się innowacyjnym działaniem, które może być inspirujące i ciekawe dla innych osób i instytucji pracujących na rzecz dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji.

Niniejszy artykuł rozpoczynam uzasadnieniem potrzeby udzielenia wsparcia młodzieży z doświadczeniem migracji. Następnie przedstawiam opracowany przez FRS program zajęć edukacyjno-integracyjnych, jego założenia i cele, strukturę oraz potrzebne kwalifikacje osób prowadzących w odniesieniu do potrzeb grupy docelowej. W kolejnej części artykułu opisuję przebieg pilotażu programu zajęć, w tym proces rekrutacji uczestników i uczestniczek do programu, aspekty organizacyjne realizacji programu, temat komunika-

---

<sup>9</sup> Przykłady komiksów, które inspirowały opracowanie programu: M. Sowa, (2007), *Marzi. Dzieci i ryby głosu nie mają*, Warszawa: Egmont Polska, Sp. z o.o.; A. Spiegelman, (2011), *Maus* (wydanie zbiorcze): *Opowieść ocalatego. Mój ojciec krwawi historią. I tu się zaczęły moje kłopoty*, Kraków: Post Wydawnictwo; oraz M. Satrapi, (2015), *Persepolis*, Warszawa: Egmont Polska, Sp. z o.o.

cji FRS z rodzinami młodzieży uczestniczącej w programie oraz wnioski i refleksje dotyczące trafności założeń, celów i struktury programu w odniesieniu do potrzeb grupy docelowej. Na koniec dzielę się rekomendacjami wynikającymi z pilotażu programu. Cały artykuł, a szczególnie wnioski i rekomendacje, przedstawiam nie tylko jako formę zamknięcia pilotażu programu zajęć, który FRS planuje kontynuować w przyszłości, ale także jako konkretny przykład działania, z którego mogą czerpać inspirację inne osoby i instytucje, pracujące z podobną grupą – dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracji.

## 1. Grupa docelowa programu i uzasadnienie potrzeby programu

Aby dobrze zrozumieć i uzasadnić cele programu, konieczne jest opisanie profilu grupy docelowej programu oraz potrzeb tej grupy. Program zajęć został opracowany dla młodzieży mającej za sobą różne doświadczenia migracji, w tym doświadczenie migracji w związku z sytuacją zarobkową lub zawodową rodziców lub opiekunów, doświadczenie uchodźstwa, a także dla młodzieży wychowywanej przez rodziców lub opiekunów pochodzących z różnych kręgów kulturowych lub religijnych, czyli wychowywanych w tzw. małżeństwach/związkach/rodzinach mieszanych. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne terminy i pojęcia odnoszące się do tej grupy, w tym: młodzież cudzoziemska, młodzież imigrancka, młodzież z doświadczeniem migracji. Często używane terminy „cudzoziemcy” czy „młodzież cudzoziemska” są spójne ze słownictwem stosowanym w dokumentach prawnych, gdzie mowa jest o osobach niemających obywatelstwa polskiego. Jednak w przypadku grupy docelowej programu zajęć FRS, a zatem w niniejszym tekście, stosuję termin „młodzież z doświadczeniem migracji”. Decyzja ta wynika z tego, że program z założenia skupia się na kwestiach znacznie szerszych niż wynikające z obywatelstwa czy statusu prawnego uczestników i uczestniczek. Terminy „cudzoziemcy” czy „młodzież cudzoziemska” zawężają i upraszczają zakres spraw, przeżyć i doświadczeń, które mają znaczenie dla sytuacji psychospołecznej młodzieży z doświadczeniem migracji, dla której program został opracowany i na której program się skupia. Program zajęć dotyczy bowiem wpływu doświadczenia migracji na stan psychospołeczny młodych osób: na ich poczucie

przynależności do grupy rówieśniczej, rodziny i szerszego otoczenia, poczucie identyfikacji kulturowej/narodowej/etnicznej oraz poczucie komfortu w życiu codziennym w kontekście poziomu znajomości języka polskiego i norm kulturowych obowiązujących w Polsce – to wszystko na tle szeroko rozumianego procesu dojrzewania. Ponadto termin „młodzież z doświadczeniem migracji” podkreśla, że nie tylko status prawny i ewentualne różnice kulturowe i religijne, ale i samo doświadczenie przemieszczania się wpływa w sposób specyficzny na światopogląd i na sytuację społeczną i psychologiczną osób migrujących. W tekście czasem stosuję również zamiennie pojęcie „młodzież migrancka”, które także ma szersze pole znaczeniowe niż „młodzież cudzoziemka”.

Do programu zapraszaliśmy osoby, które mają osobiste doświadczenie migracji (np. przyjechały do Polski w wieku nastoletnim), ale także młode osoby, które spędziły większość swojego życia i wychowały się lub nawet urodziły się w Polsce (tzw. drugie pokolenie migrantów, ang. *second generation migrants*). Zapraszaliśmy także osoby wychowane przez rodziców/opiekunów w związkach mieszanych (w których opiekunowie pochodzą z różnych kręgów kulturowych). W naszym przekonaniu bowiem, brak osobistego doświadczenia migracji nie zmienia faktu, że dana osoba może być istotnie dotknięta przez doświadczenie migracji osób bliskich (np. swoich rodziców/opiekunów lub jednego rodzica/opiekuna w przypadku związków mieszanych).

Koncepcja i struktura programu zajęć była tworzona z uwzględnieniem specyfiki sytuacji młodzieży z doświadczeniem migracji, która jest zbadana i opisana zarówno przez badaczy pracujących w Polsce<sup>10</sup>, jak i za granicą<sup>11</sup>. Co istotne, program był tworzony przez osoby, które same mają doświadczenie migracji i w procesie opracowywania programu poddały swoje doświadczenie krytycznej refleksji, opierając się jednocześnie na literaturze naukowej. Omawiane poniżej badania naukowe tworzą ramy pojęciowe i koncepcyjne dla programu zajęć.

<sup>10</sup> Zob. np. T. Halik, (2006), *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole: zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo ProLog; E. Nowicka, (2006), *Blaski i cienie imigracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego; K. Kubin, J. Świercz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanka o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62-83.

<sup>11</sup> Zob. np. A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2010), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej; oraz A. Grudzińska, K. Kubin (red.), (2014), *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

Skupiam się na trzech aspektach szczególnie istotnych dla zrozumienia procesu dojrzewania młodzieży w kontekście doświadczenia migracji:

- Akulturacja młodzieży z doświadczeniem migracji.
- Strategie budowania relacji interpersonalnych i integracji z szerszym otoczeniem.
- Określanie swojej pozycji wobec szerszego otoczenia w związku z ewentualnym poczuciem „inności” i nierównowagą sił pomiędzy grupą mniejszościową, jaką może być młodzież z doświadczeniem migracji, a grupą dominującą.

### **1.1. Akulturacja i dojrzewanie młodzieży z doświadczeniem migracji**

Program zajęć edukacyjno-integracyjnych opracowany został z myślą o wąsko określonej grupie docelowej: osoby w wieku od 15 do 18 lat, mające doświadczenie migracyjne, z co najmniej średnim poziomem znajomości języka polskiego oraz mieszkające w Polsce przynajmniej od roku. Kryterium wieku było istotne ze względu na dynamikę okresu dojrzewania – moment przemiany z dziecka w osobę dorosłą. Ta przemiana wiąże się z coraz większą samodzielnością w życiu codziennym, a także odpowiedzialnością – nie tylko za siebie (np. organizacja swojego czasu wolnego), ale także za sprawy wykraczające poza samego czy samą siebie (np. uczenie się odpowiedzialności za wspólnotę, przestrzegania praw i obowiązków, życie w grupie rówieśniczej i społeczeństwie) oraz sprawy bardziej abstrakcyjne, jak np. poczucie odpowiedzialności za swoją przyszłość. Okres dojrzewania jest też kluczowy dla procesu kształtowania się osobowości, zwyczajów osobistych, wartości i priorytetów, a co za tym idzie – sposobu wchodzenia w relacje z innymi. Przy tym młodzież nie jest zupełnie niezależna i samodzielna; podlega autorytetowi osób dorosłych i władzy rodzicielskiej: z jednej strony wzoruje się na osobach dorosłych w swoim otoczeniu, z drugiej strony – podlega wymaganiom i oczekiwaniom rodziny i szkoły, a nie zawsze się z nimi zgadza.

Dla młodych osób z doświadczeniem migracji okres dojrzewania jest często dodatkowo złożony, ponieważ wiąże się np. z uczeniem się nowych norm i zwyczajów kulturowych i/lub religijnych i nowego języka, a także nauką tego, jak funkcjonować wśród różnych norm i zwyczajów kulturowych i/lub reli-



gijnych w życiu codziennym. Jak pisze psycholożka międzykulturowa, Anna Jurek, proces odnajdywania się w nowym otoczeniu kulturowo-społecznym – tzn. akulturacja – dotyka znacznie szerszego zakresu doświadczeń niż tylko odnalezienie się w kontakcie z innymi kulturami<sup>12</sup>. Akulturacja dotyczy:

*zmian na poziomach: emocjonalnym, zachowania i poznawczym. Są one [te zmiany] reakcją na zmiany w kategoriach fizycznej, biologicznej, ekonomicznej i społecznej. Jednostki reagują emocjami (np. smutkiem), zachowaniem (np. nadmiernym pobudzeniem) i poznawczo, czyli w obszarze przystosowania się kulturowo-społecznego [do obowiązujących lokalnie norm/obyczajów]<sup>13</sup>.*

Doświadczenie tych zmian może powodować napięcie, wynikające z braku umiejętności pozwalających efektywnie radzić sobie z nowymi sytuacjami, które może przyjąć formę „stresu akulturacyjnego”. Jurek opisuje to zjawisko w następujący sposób:

*[stres akulturacyjny] objawia się często depresją (jako wynik utraty kultury), lękiem (jako niepewność związana z tym, jak żyć w nowym społeczeństwie), reakcjami psychosomatycznymi (wpływ stresu na choroby ciała) oraz na poziomie psychologicznym jednostki<sup>14</sup>.*

Co istotne, młodzież może doświadczać procesu akulturacji oraz stresu akulturacyjnego w sposób szczególny (w porównaniu z dziećmi czy osobami dorosłymi):

*młoda osoba w sytuacji migracji zostaje odłączona od znanej sobie grupy rówieśniczej, która odgrywa bardzo ważną rolę w tym wieku. Grupa rówieśnicza daje poczucie przynależności, które pozwala z kolei na budowanie poczucia bycia akceptowanym czy akceptowaną. Młoda osoba, w przeciwieństwie do małych dzieci, migruje już z bagażem wiedzy i doświadczeń – ważnych i adekwatnych w kulturze, w której się wychowała. Ma swoich przyjaciół i znajomych, z którymi trudno jej się rozstać. Wyjeżdża też z pewnymi kompetencjami w swojej kulturze, bo była enkulturowana od urodzenia i wie, jakie są skrypty kulturowe w jej otoczeniu. Przyjeżdżając do nowego miejsca osiedlenia się, przeżyje zatem stres akulturacyjny i szok kulturowy.*

<sup>12</sup> Zob. w niniejszej publikacji tekst A. Jurek: s. 27.

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> *Ibidem.*

Innymi słowy, doświadczenie migracji rodzi specyficznego rodzaju wyzwania u osób w okresie dojrzewania, ponieważ wyzwania związane z doświadczeniem migracji nakładają się na wyzwania związane w ogóle z okresem dojrzewania.

Wiek ma także istotny wpływ na to, jak człowiek przeżywa proces akulturacji. Im młodsza osoba, tym szybciej i bardziej bezkonfliktowo przychodzi jej proces akulturacji, od uczenia się kompetencji kulturowych po nabywanie kompetencji językowych. U osoby w wieku 15-18 lat, w porównaniu do dzieci w młodszym wieku, proces akulturacji będzie wymagał świadomego podjęcia trudnych decyzji i stosowania określonych strategii, słowem aktywnego wysiłku psychologicznego i emocjonalnego. Takie decyzje mają bezpośredni wpływ na kształtowanie poczucia tożsamości młodej osoby, a co za tym idzie, jej podejścia do integracji ze swoim otoczeniem. Jurek tłumaczy różnice w procesie akulturacji pomiędzy dziećmi a młodzieżą w taki sposób:

*Im młodsze jest dziecko, tym mniej jest wyposażone w skrypty kulturowe kraju pochodzenia rodziców i bardziej podatne na naukę nowych zachowań i wartości kultury przyjmującej, a co się z tym wiąże – tworzenie swojej nowej tożsamości kulturowej. To, na ile dziecko stanie się dwukulturowe, czyli będzie potrafiło przełączać się w funkcjonowaniu poznawczym na tory zgodne z daną kulturą, zależy w dużej mierze od wieku, w jakim zetknęło się z nową kulturą – im wcześniej, tym większe prawdopodobieństwo, że uda mu się ukształtować tożsamość dwukulturową. Istotne znaczenie ma także stosunek rodziny do dwukulturowości, a więc czy wspiera ten proces oraz czy utrzymuje wartości i zachowania swojej kultury i neguje wartości kultury przyjmującej<sup>15</sup>.*

O tym, jakie decyzje i jakie wyzwania wiążą się z przyjmowaniem „tożsamości dwukulturowej (lub wielokulturowej)” czy szerzej z kształtowaniem umiejętności płynnego poruszania się w codziennych różnicach kulturowych, będą pisała więcej w następniej części tekstu.

W przypadku pozostałych dwóch kryteriów określających grupę docelową programu zajęć wyznaczyliśmy preferowany poziom znajomości języka polskiego jako średni oraz preferowany okres pobytu w Polsce jako co najmniej rok. Zależało nam, aby młodzież uczestnicząca w programie mogła dokonać refleksji nie tylko na temat różnic kulturowych pomiędzy Polską a krajem po-

---

<sup>15</sup> *Ibidem.*

chodzenia, ale żeby zawartość dyskusji w trakcie zajęć dotykała także procesu kształtowania tożsamości uczestników i uczestniczek w kontekście ich identyfikacji (lub nie) jako Polki i Polacy – czyli refleksji o wyzwaniach związanych z „tożsamością dwukulturową”. Poprzez wyznaczenie kryterium pobytu w Polsce na co najmniej rok oraz znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej średnim, chcieliśmy skupić uwagę na osobach, które miały już za sobą etap szoku kulturowego i mogły opowiadać o swoich zaawansowanych refleksjach i doświadczeniach z życia w Polsce w języku polskim. Chcieliśmy bowiem, aby program stanowił wsparcie dla młodzieży, która przechodzi proces dojrzewania w warunkach, gdzie funkcjonują różne, ale w zbliżonym stopniu im znane, autorytety kulturowe/religijne/społeczne. Proces akulturacji wymaga od młodzieży, aby nauczyła się radzić sobie z oczekiwaniami stawianymi wobec niej zarówno przez rodziców/opiekunów, jak i przez szersze otoczenie (np. rówieśników i rówieśnice, nauczycieli i nauczycielki). Co ważne, oczekiwania te mogą wymagać od młodzieży sprzecznych ze sobą zachowań lub różnie ułożonych priorytetów. Przykładowo, w niektórych kulturach może być oczekiwane, aby młodzież przejęła istotne i konkretne obowiązki w gospodarstwie domowym (np. opieka nad młodszym rodzeństwem). Oczekiwania te wiążą się z postrzeganiem nastolatka bardziej jako osoby dorosłej niż dziecko. Taki sposób postrzegania nastolatka czy nastolatki i wynikające z niego oczekiwania i obowiązki mogą być sprzeczne z oczekiwaniami szkoły w Polsce, która sytuuje młodzież bliżej kategorii dzieci niż osób dorosłych. Szkoła nie zakłada bowiem, że młodzież ma obowiązki wychowawcze wobec młodszych w rodzinie dzieci i oczekuje, że nauka będzie priorytetem. W efekcie młodzież ta musi nauczyć się negocjować swoją pozycję wobec takich różnic, a nie je odrzucać lub ignorować. Zależało nam, aby dyskusja na zajęciach skupiała się właśnie na tego typu wyzwaniach, związanych z funkcjonowaniem w różnych normach i zwyczajach oraz z przemieszczaniem się pomiędzy różnymi obszarami norm i obyczajów, bowiem w oparciu o te aspekty życia młodzieży z doświadczeniem migracji kształtuje się poczucie przynależności i tożsamości.

Dla niektórych osób takie codzienne funkcjonowanie jest wyzwaniem na poziomie świadomym: tzn. młode osoby podejmują decyzje i liczą się z konsekwencjami albo aktywnie starają się łączyć różne światy, czasem potrafią nawet o tych próbach opowiadać. Tymczasem dla innych może to być doświadczenie, które w sposób niedostrzegany negatywnie wpływa na samo-

poczucie i pewność siebie. Przykłady przejawów negatywnego oddziaływania to: poczucie osamotnienia i izolacja społeczna, w tym poczucie beznadziei, że nigdy nie odnajdę się w nowym otoczeniu kulturowo-społecznym, negowanie kultury pochodzenia (w tym także norm, zwyczajów i wartości), co może wiązać się z odcięciem się od wszystkiego, co zbliża daną osobę do tej kultury, a także z konfliktami z rodzicami, których autorytet jest podważany w związku z tym, że rodzice reprezentują odrzuconą przez młodą osobę kulturę pochodzenia.

W następnej części tekstu skupiam się na tym, jakie strategie radzenia sobie z budowaniem relacji interpersonalnych, z integracją i z wykluczeniem mogą przyjąć młode osoby z doświadczeniem migracji. Proces wypracowania takich strategii stanowi istotny etap akulturacji i wpływa bezpośrednio na kształtowanie poczucia tożsamości, w tym też na tożsamość dwukulturową lub wielokulturową.

## **1.2. Strategia budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem**

Amerykański badacz, Stan Goto, przeprowadził badania wśród młodzieży pochodzenia chińskiego mającej doświadczenie migracji w Stanach Zjednoczonych, uczęszczającej do jednego liceum w Kalifornii w latach 90. Wyniki badania Goto kwestionują rozpowszechnione – także w Polsce – przekonanie, że dzieci azjatyckie (np. chińskie i wietnamskie) osiągają wysokie wyniki w nauce oraz skutecznie integrują się z otoczeniem w wyniku poczucia obowiązku wobec rodziców, którzy oczekują od nich unikania konfliktów, podporządkowania się autorytetom oraz ciężkiej pracy w celu osiągnięcia sukcesu (np. w nauce, następnie w zawodzie, a na koniec w postaci wysokiej pozycji społecznej)<sup>16</sup>. W swoich badaniach Goto pokazał znacznie szerszy wachlarz czynników, które wpływają na wybór przez młode osoby strategii budowania relacji interpersonalnych i integracji ze swoim otoczeniem, niż czynnik wspomnianego autorytetu rodziny. Co więcej, badania Goto podkreślają,

---

<sup>16</sup> Zob. S. Goto, (2014), „Kujony”, „Normalsi” i „Ziomale”. Strategie dostosowania się i buntu wśród uczniów i uczennic amerykańskich o chińskim pochodzeniu, w: A. Grudzińska, K. Kubin, *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.

że cel integracji z otoczeniem nie może być postrzegany jedynie w kategorii przyszłości (tzn. sukcesu zawodowego, który ostatecznie ma służyć wysokiej pozycji społecznej), na jakiej opiera się rozpowszechniona idea o dzieciach azjatyckich, jako „dobrych uczniach”, podporządkowujących się autorytetom. Według Goto cel integracji rozgrywa się na bieżąco w życiu codziennym młodej osoby i wpływa na decyzje dotyczące budowania relacji interpersonalnych w życiu codziennym i w perspektywie też bliskiej przyszłości. Przykładowo, w danej sytuacji młoda osoba z doświadczeniem migracji może rozstrzygać pomiędzy dążeniem do spełnienia oczekiwań rodziny a przeciwstawianiem się postrzeganym nierównościami w społeczności szkolnej lub integracją z kolegami w drużynie sportowej, w której gra. Młoda osoba z doświadczeniem migracji musi w okresie dojrzewania określić sama dla siebie, jakie priorytety, wartości i cele są w jej percepcji nadrzędne, aby móc podejmować decyzje w tym zakresie.

Według Goto, czynniki, które wpływają na wybór przez młode osoby z doświadczeniem migracji strategii budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem, obejmują także:

- potrzebę akceptacji przez rówieśników i rówieśnice z własnej grupy i z innych grup,
- doświadczenia wykluczenia w wymiarze interpersonalnym wśród rówieśników i rówieśnic z własnej grupy i z innych grup,
- doświadczenie marginalizacji lub nierównego traktowania w wymiarze instytucjonalnym szkoły (np. poprzez oceny, jakie chcą lub mogą osiągnąć w nauce),
- stosunek młodej osoby do wyboru pomiędzy zachowaniem tożsamości kulturowej kraju pochodzenia a dążeniem do tzw. tożsamości dwukulturowej czy wielokulturowej.

Badania Goto pokazują, że młodzież z doświadczeniem migracji boryka się z wyborem pomiędzy dwoma skrajnie różnymi strategiami budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem. Pierwsza to strategia „wtapiania się w tłum”. Strategia ta wynika z chęci przynależności do grupy dominującej lub większościowej w danej społeczności i akceptacji przez grupę dominującą lub większościową. W tej strategii celem nadrzędnym jest osiągnięcie statusu „normalnego”, a co za tym idzie, niewyróżnianie się w żaden sposób – ani negatywny, ani pozytywny – aby nie przyciągać do siebie

uwagi. Bycie „normalnym” bowiem zapewnia możliwość zachowania anonimowości czy przezroczystości, co jest postrzegane jako bezpieczne. Druga, skrajnie inna, strategia opiera się na buncie przeciwko tym aspektom życia społecznego i instytucjonalnego, które powodują u młodzieży poczucie bycia „innym” czy „inna”. Efektem tej strategii jest zwrócenie uwagi na siebie jako jednostki naznaczonej jako „inna”. Celem tutaj jest podkreślenie, czy wręcz swego rodzaju żądanie równego traktowania i szacunku oraz przeciwstawianie się negatywnemu wyróżnieniu jako „inny” czy „inna”. Bunt przejawia się zachowaniem wprost kwestionującym autorytety. Postrzegane są one jako narzucające normy i obyczaje, które nie obejmują norm i obyczajów młodej osoby. Zachowania wyrażające bunt to na przykład ostentacyjne nieuczestniczenie w zajęciach, odmawianie odrabiania pracy domowej, przeszkadzanie na zajęciach, wchodzenie w konflikt z nauczycielami i nauczycielkami. Bunt jest skierowany wobec grupy społecznej dominującej w danej społeczności lub wobec osób reprezentujących tę grupę.

W przypadku badania Goto grupą większością w społeczności szkolnej byli uczniowie i uczennice pochodzenia afroamerykańskiego, którzy stanowili 55% społeczności uczniowskiej. Młodzież pochodzenia europejskiego<sup>17</sup> stanowiła 30% społeczności uczniowskiej, młodzież pochodzenia azjatyckiego (w tym uczniowie i uczennice mające doświadczenie migracji, którzy byli i byli objęte badaniem Goto) – 10%, a młodzież latynoskiego i innego pochodzenia – 5%. Choć grupa pochodzenia europejskiego nie była większością, miała dominującą pozycję społeczną w społeczności szkolnej, co przejawiało się m.in. nieproporcjonalnie wysoką liczbą uczniów i uczennic z tej grupy na zajęciach zaawansowanych z różnych przedmiotów oraz nieproporcjonalnie dużą liczbą rodzin tej młodzieży z wysokim statusem społeczno-ekonomicznym (tzn. większość tych rodzin była zamożna). Mimo że młodzież pochodzenia afroamerykańskiego stanowiła ponad połowę społeczności uczniowskiej, miała nieproporcjonalnie niską obecność na zajęciach zaawansowanych. Niektórzy uczniowie i uczennice, w dużej mierze afroamerykańscy, postrzegali to zjawisko jako przejaw nierównego traktowania w szkole. Ponieważ udział w zaawansowanych zajęciach ma znaczenie dla późniejszych szans (np. do-

---

<sup>17</sup> Posługuję się tutaj terminami wybranymi przez samego Goto. Jednak na potrzeby tego artykułu wyjaśniam, że termin „młodzież pochodzenia europejskiego” odnosi się do osób o białym kolorze skóry mających obywatelstwo amerykańskie.

stania się na studia), to różnice w liczbie uczniów i uczennic z różnych grup na tych zajęciach były postrzegane jako dowód na nierówne szanse społeczne pomiędzy Afroamerykanami i Amerykanami pochodzenia europejskiego, które szkoła miała powielać i wzmacniać poprzez np. brak odpowiednich programów wsparcia mających wyrównać szanse pomiędzy osobami z grupy dominującej a osobami z innych grup. Z tego powodu młodzież afroamerykańska często zachowywała się w sposób mający wyrazić sprzeciw wobec postrzeganych i doświadczonych przez nich nierówności.

W tym kontekście społecznym, kulturowym i instytucjonalnym sytuacja młodzieży z doświadczeniem migracji pochodzenia chińskiego była specyficzna. Młodzież ta była mniejszością (tzn. to było kilka osób w całej grupie pochodzenia azjatyckiego stanowiącej wspomniany wyżej 10% społeczności uczniowskiej) i praktykowała zachowania i kierowała się normami w nauce, które przez samą młodzież były postrzegane jako charakterystyczne dla ich kultury, którą młodzież określała jako „azjatycka”: np. porównywanie wyników w nauce w celu wzajemnej motywacji do osiągnięcia wyższych wyników, dzielenie się odpowiedziami do prac domowych czy sprawdzanie i wspieranie się nawzajem w celu osiągnięcia wysokich stopni. Te zachowania i obyczaje identyfikowane jako „azjatyckie” jednocześnie zbliżały młodzież objętą badaniem do grupy dominującej, a nieproporcjonalnie wysoka liczba młodych osób pochodzenia chińskiego też brała udział w zajęciach zaawansowanych. Jednocześnie większość uczniów i uczennic objętych badaniem Goto postrzegała pozycję swojej grupy jako grupy mniejszościowej w szkole ze względu na jasno określoną tożsamość kulturową „azjatycką”, która była inna od tożsamości kulturowej znakomitej większości uczniów i uczennic identyfikowanych przez młodzież objętą badaniem jako należącej do kultury „amerykańskiej”. W dodatku do tej świadomości o swojej „inności” w społeczności szkolnej, niektóre młode osoby biorące udział w badaniu były wrażliwe na nierównowagę sił i nierówne szanse pomiędzy różnymi grupami w społeczności szkolnej. Świadomość ta zbliżała te osoby do drugiej strategii buntu i do identyfikacji z grupą większościową w szkole (tzn. z Afroamerykanami).

W związku z powyższym, wybierając jedną z wyżej opisanych strategii, młode osoby objęte badaniem Goto rozstrzygały pomiędzy dwoma istotnymi sprawami:

1. Pozycjonowanie się pomiędzy różnymi grupami społecznymi w szkole, z którymi chciały albo nie chciały się identyfikować.
2. Pozycjonowanie się wobec własnej tożsamości kulturowej.

Wybierając strategię „wtapiania się w tłum”, dana osoba przestrzega normy i zachowania obowiązujące w kulturze „azjatyckiej” oraz zbliża się do grupy dominującej (tzn. pochodzenia europejskiego i zachowującej się zgodnie z normami kultury „amerykańskiej”); zaś wybierając strategię buntu, dana osoba dystansuje się w pewnych aspektach od kultury „azjatyckiej” i zbliża się do grupy większościowej (tzn. afroamerykańskiej), która jest mniej uprzywilejowana, co młode osoby w tej grupie naznacza jako „inne” i przez to jest podobne do pozycji młodzieży pochodzenia chińskiego objętej badaniem. Jak tłumaczy Goto, wybór strategii okazuje się jednoznaczny z wyborem dotyczącym identyfikacji z określoną grupą w szkole. Wybór ten był w wielu przypadkach dyktowany stopniem otwartości na przynależność do różnych kultur (tzw. tożsamość dwukulturowa). Te osoby w badanej grupie, które postrzegały kulturę „amerykańską” i „azjatycką” jako dwie skrajnie różne sfery kulturowe, ograniczały relacje z rówieśnikami i rówieśnicami innego pochodzenia. Dla nich płynne przemieszczanie się pomiędzy sferą kultury „amerykańskiej” (która dominowała we wszystkich grupach społecznych w szkole) i sferą kultury „azjatyckiej” było niemożliwe, ponieważ kultury te były postrzegane jako będące w konflikcie ze sobą: funkcjonowanie w kulturze „amerykańskiej” wymagało odrzucenia aspektów kultury „azjatyckiej”. Co istotne, kultura „azjatycka” była dla nich jednoznaczna ze sferą rodziny. Zatem osoby te częściej kierowały się strategią „wtapiania się w tłum”, ponieważ pozwalało to na bezpieczne zachowanie swojej kultury „azjatyckiej”. Jednak osoby te musiały pogodzić się z faktem, że zachowania, które pozwalały na zachowanie kultury „azjatyckiej”, jednocześnie zbliżały je do grupy dominującej. Z kolei te osoby, które dopuszczały możliwość dwukulturowości, częściej wchodziły w relacje z rówieśnikami i rówieśnicami z innych grup, były otwarte na przyjmowanie zachowań i norm funkcjonujących w kulturze „amerykańskiej”, starały się płynnie przemieszczać pomiędzy dwoma sferami kulturowymi. Te osoby częściej przyjmowały strategię buntu, która zbliżała je do grupy większościowej (tzn. afroamerykańskiej) i jest trudna do pogodzenia z kulturą „azjatycką”.

W efekcie, niezależnie od przyjętej strategii, młodzież objęta badaniem doznaje napięcia, ponieważ w wyborze strategii musi podjąć decyzję o tym,



czy i w jakim stopniu jest gotowa na dwukulturowość oraz czy i w jakim stopniu godzi się na zdystansowanie się do kultury „azjatyckiej”. W związku z tym młodzież nie przyjmuje z zasady jednej z tych strategii przekrojowo we wszystkich sytuacjach i we wszystkich sferach funkcjonowania społecznego. Młodzież raczej ocenia każdą sytuację i wybiera daną strategię według tego, która z nich jest najbardziej korzystna w danej sytuacji: w jej ocenie i wyborze strategii rozstrzyga się kwestia przynależności kulturowej azjatyckiej lub amerykańskiej, a z tym wiąże się kwestia przynależności do rodziny lub rówieśników i rówieśnic. Osoby zmieniają strategię w zależności od tego, jak w danej sytuacji kalkulują, z jednej strony, swoje potrzeby i korzyści podporządkowania się otoczeniu, a z drugiej strony – swoje potrzeby i korzyści związane z buntowaniem się. Wszystko to oznacza, że dana osoba może zarazem być i buntownikiem, i osobą „wtapiającą się w tłum”. Dodatkowym problemem staje się wówczas kwestia konsekwencji – tzn. jeśli młoda osoba przyjmuje strategię buntu w jednej sytuacji, to może przeżywała konflikt wewnętrzny w związku z tym, że we wcześniejszej sytuacji przyjęła strategię wtapienia się. Goto tłumaczy, że rozładowanie napięcia jest możliwe przy osiągnięciu „złotego środka” (ang. *middle ground*), czyli chodzi o to, aby młoda osoba określiła, jakie priorytety, wartości i cele są w jej percepcji nadrzędne, aby móc podejmować decyzje w zakresie budowania relacji interpersonalnych oraz integracji z szerszym otoczeniem.

O ile balansowanie pomiędzy różnymi strategiami budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem może być standardowym wyzwaniem dla młodzieży w ogóle, to dla młodzieży z doświadczeniem migracji jest ono bardziej złożonym procesem, ponieważ te drugie muszą przy wyborze strategii dodatkowo sobie odpowiedzieć na pytanie dotyczące swojej tożsamości kulturowej – „Kim jestem: Amerykaninem? Chińczykiem? Pół-Chińczykiem? Azjata?” – podczas gdy tego aspektu brakuje w przypadku osób bez doświadczenia migracyjnego<sup>18</sup>. Rozstrzygnięcie tego dylematu wiąże się bezpośrednio z kwestią nierównowagi sił pomiędzy różnymi grupami społecznymi, których młodzież z doświadczeniem migracji może doświad-

---

<sup>18</sup> Cenny wgląd w to specyficzne doświadczenie daje film pt. *Fatima*, (2012), *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 8, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, reż. R. Skalski. Film można obejrzeć na stronie: [www.youtube.com/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.com/NarracjeMigrantow).

czać w sposób wyjątkowo osobisty. W kolejnej części rozwijam zagadnienie dotyczące statusu młodzieży migranckiej jako mniejszości społecznej, która stoi również przed wyborem dotyczącym pozycjonowania się wobec grupy dominującej.

### **1.3. Określanie swojej pozycji, poczucie „inności” i nierównowaga sił**

Trzecim aspektem sytuacji młodzieży z doświadczeniem migracji, który ją wyróżnia na tle innych nastolatków – pierwszy to specyfika procesu dojrzewania ze względu na równoległy proces akulturacji (część 1.1); drugi to wybieranie strategii budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem jako proces integralnie połączony z określaniem swojej identyfikacji kulturowej (część 1.2) – to doświadczana nierównowaga sił pomiędzy grupą dominującą i mniejszościową, a konkretnie, codzienna świadomość swojej pozycji jako mniejszości społecznej. Młodzież z doświadczeniem migracji odczuwa tę nierównowagę nie tylko na płaszczyźnie osobistej ze względu na wiek w relacjach dziecko – dorosły (jak w przypadku większości nastolatków), ale także w innych relacjach interpersonalnych ze względu na różnice np. kulturowe, religijne, etniczne itp. Ponadto młodzież ta doświadcza nierównowagi sił wykraczającej poza sferę osobistą, a rozgrywającej się w sferze relacji społecznych (tzn. międzygrupowych) oraz w wymiarze instytucjonalnym.

Młodzież z doświadczeniem migracji może nie wpisywać się w wizerunek tego, co uznawane jest za „normalne”, „dobre”, „wzorowe” czy „pożądane” ze względu na wiele czynników, na które nie zawsze może mieć jakikolwiek wpływ. Najbardziej wrażliwe cechy osobiste, które mogą powodować u młodzieży migranckiej poczucie „inności” czy „niepasowania”, to: poziom znajomości języka polskiego, kolor skóry lub ogólnie wygląd (np. kształt oczu, kolor i tekstura włosów), religia, imię, poziom znajomości języka polskiego rodziców/opiekunów, wynikający z pochodzenia kulturowego sposób ubierania się czy jedzenie, jakie rodzice/opiekunowie przygotowują do szkoły. Wszystkie te cechy osobiste mogą utwierdzić młode osoby migranckie w przekonaniu, że są „inne”, przy czym istotne jest, że „inny” może być przez nich rozumiany jako „gorszy” i mający mniejsze szanse na sukces. Takie poczucie wiąże się również z tym, że proces akulturacji oraz wysiłek włożony w znalezienie opisanego przez Goto „złotego środka” nie jest

w ogóle dostrzegany przez szersze otoczenie, czy też nie jest postrzegany jako „normalny” i „zdrowy”, zarówno przez szersze otoczenie, jak i przez same młode osoby z doświadczeniem migracji. W takiej sytuacji młoda osoba może mieć przekonanie, że nie może w żaden sposób wpłynąć na niwelowanie powszechnych negatywnych opinii otoczenia o swojej osobie, a co za tym idzie – że nie może wpłynąć na jej gorsze traktowanie.

W kontekście szkoły, instytucji i przestrzeni społecznej, w której nastolatki i nastolatki spędzają większość czasu, pozycjonowanie się w kontekście nierównowagi sił jest konieczne i na porządku dziennym. Jak pisze Anna Grudzińska we wprowadzeniu do publikacji „Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji. Wybór tekstów”:

*Władza definiuje cały szereg relacji w szkole, te między uczącymi a uczennicami i uczniami, między poszczególnymi uczniami lub grupami kształtującymi się w szkole, między dyrekcją szkoły a wszystkimi innymi. Relacje władzy kształtują więc ramy interakcji i definiują pozycję jej uczestników. Są one jednocześnie częścią szerszych relacji społecznych, które konstytuują się poza budynkiem szkolnym, ale mają bezpośredni wpływ na to, co dzieje się w jego murach. Co więcej, to co dane społeczeństwo definiuje jako „wiedzę naukową”, treści, jakie selekcjonuje a jakie pomija, wartości jakie chce przekazywać, a jakie chce piętnować – odzwierciedla społeczne relacje władzy. Jednocześnie treści te reprodukują określony porządek społeczny, który z reguły jest kształtowany przez grupę dominującą<sup>19</sup>.*

W efekcie w środowisku szkolnym młoda osoba migrancka może mieć poczucie, że instytucja, jaką jest szkoła, wspiera stan, w którym ma ona gorszy status lub który polega na niedocenieniu/niedostrzeganiu jej sytuacji jako jednej z wielu możliwych i równouprawnionych. Oznacza to, że kwestia nierównowagi sił przechodzi z poziomu interpersonalnego (np. młodzież muzułmańska nie jest zapraszana na imprezy) na poziom instytucjonalny (np. młodzież z doświadczeniem migracji nie otrzymuje stosownego wsparcia w procesie akulturacji w szkole). Wówczas nierównowaga sił pomiędzy osobami z różnych grup społecznych przekształca się w nierówne traktowanie lub wykluczenie na poziomie instytucjonalnym, rozumiane jako:

<sup>19</sup> B. Bernstein, (1971), On the Classification and Framing of Educational Knowledge, w: M. F. D. Young (red.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan.

*niepowodzenie instytucji w zapewnieniu adekwatnych i profesjonalnych usług odbiorcom, ze względu na ich kolor skóry, kulturę, przynależność etniczną, pochodzenie narodowe lub obywatelstwo. Można to zauważyć w procesach, postawach, zachowaniach mających znamiona dyskryminacji a wynikających z uprzedzeń, braku wiedzy i refleksji oraz z negatywnych stereotypów wobec określonej mniejszości rasowej/etnicznej/narodowej/kulturowej<sup>20</sup>.*

Ta przemiana jest istotna nie tylko dlatego, że pociąga za sobą konsekwencje prawne, ale także dlatego, że młodzież – nawet podświadomie – dostrzega różnice między tym, jak mocno ugruntowane są mechanizmy wykluczenia w wymiarze instytucjonalnym a tym, jak mało są dla nich i przez nich negocjowalne czy wręcz niezamienialne.

Młodzież może reagować na poczucie „innosci” i wykluczenia na różne sposoby według wcześniej zarysowanych strategii „wtapiania się” i buntu. W kontekście nierównowagi sił strategia „wtapiania się” polega na tym, że młoda osoba ogranicza się tylko do niezbędnego poziomu partycypacji i integracji z otoczeniem w celu uniknięcia sytuacji, które przypominają lub wskazują na to, że dana młoda osoba „nie pasuje” czy jest „gorsza”. Przyjęcie takiej strategii daje poczucie akceptacji i pasowania do otoczenia, ponieważ ogranicza sytuacje, które by to przekonanie podważały. Co ważne, młoda osoba może zdecydować się na odrzucenie identyfikacji kulturowej, którą ukształtowała w kraju pochodzenia czy też w rodzinie, ale nie w wyniku przekonania do takiej decyzji, tylko dlatego, że kalkulując daną sytuację, dochodzi do wniosku, że bardziej jej „się opłaca” takie rozwiązanie. Niewątpliwie wpływa to negatywnie na jej samopoczucie, na jej stan emocjonalny oraz na jej poczucie przynależności do społeczności szkolnej, w której tylko pozornie funkcjonuje bezkonfliktowo, ponieważ konflikt tkwi w środku w niej. Młode osoby ujęte w wyżej opisanym badaniu Goto wprost opowiadały o poczuciu dyskomfortu czy wewnętrznego konfliktu w związku z potrzebą podejmowania takich decyzji.

---

<sup>20</sup> Przetłumaczone przez autorkę z dokumentu Miasta Cardiff, stolicy Walii pt. *School service. Guidelines and Procedures for dealing with and responding to racist incidents in schools*. Więcej na ten temat można się dowiedzieć z artykułu A. Kozakoszczak, (2014), Równy dostęp do edukacji oraz równe traktowanie w edukacji – przykład miasta Cardiff w Walii, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Artykuł dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl/pl/biblioteka/seriat](http://www.ffrs.org.pl/pl/biblioteka/seriat).

Z kolei przyjmowanie strategii buntu jako reakcja na nierównowagę sił pozwala młodej osobie uwierzyć, że jej wykluczenie przez stronę dominującą jest *de facto* efektem jej wyboru o nieakceptacji strony dominującej. Młoda osoba może odwoływać się do różnych jawnych form przeciwstawiania się swojej słabszej i marginalizowanej pozycji: od symbolicznego buntu (np. zadawanie trudnych pytań nauczycielom i nauczycielkom czy kwestionowanie ich słów: „To niemożliwe, że Kolumb odkrył Amerykę?!”) po przemoc fizyczną (np. bójka z osobą, która jest uosobieniem szkolnego sukcesu). Takie formy buntu pozwalają na poczucie, że władza i decyzyjność jest po stronie młodej osoby. Istotne jest to, że różne zachowania są lub mogą być przejawami niezgody na swoją słabszą pozycję i buntem wobec panującego układu sił, a tym samym są reakcją na istniejący „system”, a nie reakcją indywidualną i jednostkową wobec konkretnej osoby (np. konkretnego kolegi lub konkretnego nauczyciela).

W wyżej opisanej sytuacji, w jakiej znajduje się młodzież z doświadczeniem migracji, niezwykle istotne jest danie młodej osobie: (1) poczucia, że to, przez co przechodzi, jest „normalne” oraz że przechodzi i przeszło przez to wiele innych osób; (2) wiedzy o procesie akulturacji, o strategiach budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem oraz celach, sposobach i konsekwencjach buntowania się (lub nie) wobec postrzeganej i/lub doświadczanej nierównowagi sił; (3) poczucia zrozumienia i wsparcia w wyzwaniach i trudnościach, które przeżywa; oraz (4) możliwości kontaktu z osobą, która konstruktywnie przeszła podobny proces dojrzewania na tle migracji, a zatem możliwości czerpania z doświadczenia i wiedzy osoby starszej. Opracowany przez FRS program zajęć edukacyjno-integracyjnych miał z założenia oferować właśnie takie wsparcie psychospołeczne młodzieży z doświadczeniem migracji. W kolejnej części tekstu przedstawiam założenia i cele oraz strukturę programu zajęć w odniesieniu do wyżej opisanej grupy docelowej i jej potrzeb.

## 2. Opis programu zajęć<sup>22</sup>

Jak pokazują omówione powyżej badania, proces dojrzewania jest znacznie bardziej obciążający psychicznie i emocjonalnie w przypadku młodej osoby z doświadczeniem migracji niż w przypadku młodej osoby bez takiego doświadczenia. Program zajęć edukacyjno-integracyjnych został przygotowany przez FRS tak, aby w równym stopniu wspierać jednostkę w procesie dojrzewania w kontekście doświadczenia migracji, jak i ukształtować poczucie przynależności do szerszego otoczenia, w tym do grupy społecznej, jaką stanowią młode osoby z doświadczeniem migracji. W ten sposób program ma odpowiadać na potrzeby wsparcia psychospołecznego wynikające z wyżej omawianych aspektów charakterystycznych dla dojrzewania tej młodzieży: proces akulturacji; wybór strategii budowania relacji interpersonalnych i integracji z szerszym otoczeniem; oraz określanie swojej pozycji wobec szerszego otoczenia w związku z poczuciem „inności” i nierównowagą sił. Poniżej omawiam szczegółowo założenia i cele programu, strukturę programu zajęć oraz kompetencje osób prowadzących. W kolejnej, trzeciej części tekstu omawiam wnioski z pilotażu programu zajęć.

### 2.1. Założenia i cele programu

Naczelnym założeniem programu jest to, że jeśli młode osoby z doświadczeniem migracji przeżywają okres dojrzewania, i wiążące się z nim wyzwania, w sposób świadomy, to mają większą szansę:

- ukształtować poczucie pewności siebie i swojej tożsamości,
- budować zdrowe relacje interpersonalne z osobami w swoim otoczeniu,
- wybierać bezpieczne dla siebie strategie integracji,
- aktywnie i konstruktywnie radzić sobie z nierównowagą sił.

<sup>21</sup> Opis programu w tej części odnosi się do ogólnych założeń dla idei programu i potrzeb grupy docelowej, według których przeprowadzono pilotaż programu. W kolejnych edycjach realizacji programu wprowadzone zostaną modyfikacje według wniosków z pilotażu, które opisuje w części 3 niniejszego tekstu.

Świadomość i uszanowanie wyzwań związanych z dojrzewaniem w Polsce, jakie przeżywają młode osoby, jest z kolei podstawą do tego, aby mogły one wyartykułować i przekazać swój stosunek do doświadczenia migracji, identyfikacji jako Polak/Polka oraz Polski jako miejsca i wspólnoty, w której czuje się dobrze lub nie.

Kolejnym założeniem programu jest umożliwienie nawiązania kontaktów i wymiana doświadczeń pomiędzy młodymi osobami znajdującymi się w podobnej sytuacji, co pozwala im dostrzec, że stanowią grupę, że nie są osamotnieni. Ukazanie doświadczeń związanych z migracją i dojrzewaniem w warunkach wielokulturowości w Polsce, nie jako osobistych, ale jako wspólnych dla uczestników i uczestniczek programu, ma spowodować, że ich osobiste doświadczenia zaczną być przez nich samych postrzegane jako „normalne”, a nie jako „inne” lub „dziwne”. Konsekwencją większego poczucia pewności siebie i ugruntowania postrzegania własnych doświadczeń życiowych jako pełnoprawnych i „normalnych” jest, według logiki inspirującej program, poczucie integracji młodzieży z szerszym otoczeniem, w tym z rodziną, rówieśnikami i rówieśnicami oraz nauczycielami i nauczycielkami.

Program ma zatem sfacylitować przejście przez pewien proces ostatecznie wzmacniający pozycję (ang. *empowerment*) młodzieży. Po kolei etapy tego procesu to:

- zabranie głosu na swój temat,
- odnalezienie się w grupie, w której wszystkie osoby mają podobne doświadczenia, a zatem nie jako mniejszość tylko jako większość,
- przeprowadzenie krytycznej refleksji na temat swojej sytuacji w Polsce, pod względem integracji z otoczeniem i tożsamości kulturowej.

W związku z powyższym, program jest edukacyjny w duchu rozumienia „edukacji antydyskryminacyjnej” jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”<sup>22</sup>. Program ma podnieść wiedzę i świadomość młodzieży o swojej specyficznej sytuacji oraz wzmocnić jej przekonanie, że

---

<sup>22</sup> Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, (2011), Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, s. 7. Publikacja do bezpłatnego pobrania na stronie: <http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=publikacje> (dostęp 09.03.2015).

nie jest odosobniona w swoich przeżyciach i doświadczeniach jako młodzież z doświadczeniem migracji, ale że ma rówieśników i rówieśnice z podobnym doświadczeniem i podobnymi dylematami. Z kolei program jest integracyjny, ponieważ umożliwia poczucie wspólnotowości pomiędzy młodymi osobami mającymi podobne przeżycia w Polsce ze względu na swoje doświadczenie migracyjne. Budując na tym poczuciu świadomości i wspólnoty z grupą, młodzież może skutecznie pozycjonować się wobec innych osób w swoim otoczeniu na bezpiecznych i komfortowych warunkach, zgodnych z ich poczuciem tożsamości i przynależności społecznej. Program ma zatem budować większe poczucie pewności siebie wśród młodych osób, co pozwala skutecznie bronić się w sytuacjach, w których pojawiają się stereotypy, uprzedzenia lub nierówne traktowanie.

Istotne jest podkreślenie i uzasadnienie wyboru komiksu jako środka artystycznego przekazu w ramach programu zajęć. Po pierwsze wybór tego medium wiąże się z zainteresowaniem wśród młodzieży tą formą wyrazu artystycznego. Po drugie, technika komiksu umożliwia zastosowanie dwóch form wyrazu – słowa i obrazu – dzięki temu pozwala na dużą swobodę w artykulacji emocji i idei zawartych w pracach uczestników i uczestniczek programu. Daje możliwość osobom zarówno z talentem do wysławiania się, jak i do rysunku, ćwiczenia tego, w czym dana osoba czuje się mocna, w celu wyrażenia przemyśleń, doświadczeń i emocji, które mogą być dla całej grupy wspólne i łączące. Po trzecie, specyfika komiksu daje dużą kontrolę wyrazu autorowi czy autorce, co jest bezcenne w przypadku młodzieży z doświadczeniem migracji – są to bowiem osoby, które znalazły się w nowym miejscu często bez możliwości udziału w decyzji o zmianie lokalizacji, które mogły stracić przez zmianę lokalizacji, dające poczucie bezpieczeństwa, zaplecze znajomych i rodziny, które w nowym otoczeniu mogą czuć się niepewne i zagubione. Z jednej strony komiks umożliwia autorowi lub autorce wyrażenie siebie i swoich uczuć z zachowaniem anonimowości. Można poniekąd schować się za rysunkiem, nawet jeśli dotyczy on własnych przeżyć (byłoby inaczej, gdyby np. młodzież miała napisać opowiadanie w pierwszej osobie). Z drugiej strony komiks daje również możliwość „pokazania się” i „odsłonięcia się”, co dla pewnych osób może być dodatkowo wzmacniającym doświadczeniem: wreszcie móc pokazać się „w pełni” albo w takim ujęciu, w jakim do tej pory nie było możliwości, okazji lub przestrzeni. Czwartym atutem komiksu, istotnym w kontekście pro-



gramu, jest to, że komiks może fizycznie zajmować przestrzeń – tzn. jest nie tylko czytany, ale też wystawiany. W tym sensie jest bardzo namacalny i w realny (a jednocześnie symboliczny) sposób przeciwstawia się „niewidoczności” i niedostrzeganiu osób i ich doświadczenia migracji (np. napisanie powieści nie miałyby takiego efektu). W ten również sposób narysowanie komiksu daje kontrolę i władzę nad stworzeniem swojego wizerunku, co zmienia codzienny układ sił, w którym to grupa dominująca lub większościowa tworzy albo przynajmniej warunkuje wizerunek grupy mniejszościowej i poszczególnych osób do niej należących.

## 2.2. Struktura programu

Z założenia program zajęć obejmuje około sześć spotkań, z których każde trwa średnio trzy godziny. Cały program podzielony jest na dwa etapy. Na każdym z nich stosowane są różne metody pracy z grupą. Pierwszy etap zajęć ma stworzyć przestrzeń do osobistej, krytycznej refleksji na temat doświadczenia migracyjnego, celów i strategii związanych z integracją społeczną w Polsce oraz własnej tożsamości kulturowej/religijnej/językowej/narodowej itp. Pierwsza część zajęć w programie ma zatem, po pierwsze, stworzyć dla młodzieży przestrzeń na dyskusje o tematach, które mogą być nieuświadomione, trudne do poruszenia i/lub traktowane jako tabu w ich codziennym życiu (bo np. myślenie o tych tematach podkreśla ich „inność”). Po drugie, dyskusja w trakcie pierwszej części programu ma pomóc zakreślić ramy pojęciowe dla myślenia i mówienia o swoich doświadczeniach i uczuciach związanych z migracją zarówno w trakcie zajęć, jak i po ich zakończeniu (np. z rodzicami, kolegami i koleżankami, z nauczycielem lub nauczycielką). Formą pracy na tych zajęciach jest przede wszystkim dyskusja grupowa, ale także w wybranych sytuacjach ćwiczenia interaktywne oraz praca indywidualna.

Drugi etap zajęć skupia się na pracy artystycznej i polega na stworzeniu przez uczestników i uczestniczki autorskiego komiksu, w którym stają się bohaterami i bohaterkami. Rolę wiodącą w tej części programu przejmuje osoba mająca kompetencje artystyczne. Ta druga część zajęć rozpoczyna się od wprowadzenia na temat sztuki komiksu, omawiane są przykłady komiksów pod względem zastosowania różnych technik rysunku i sposo-

bów wymowy i narracji, ważnych dla skutecznego przekazania zarówno emocji, jak i treści. Jeden komiks – *Persepolis*<sup>23</sup> – był wybrany do obszernego i szczegółowego omówienia w ramach programu ze względu na to, że pokazuje bohaterkę w wieku zbliżonym do uczestników i uczestniczek programu, wprost porusza temat migracji, a także stanowi przykład tego, jak mogą wyglądać komiksy poruszające tematy takie jak tożsamość, poczucie przynależności, przyjaźń, relacje rodzinne. Ponieważ doświadczenie i umiejętność rysowania nie są warunkiem udziału w programie, teoretyczne wprowadzenie do komiksu jest uzupełnione o ogólne wprowadzenie do podstaw rysunku.

Przejsie z pierwszego do drugiego etapu zajęć jest płynne i może trwać przez kilka zajęć w zależności od liczby osób w grupie oraz poziomu zaangażowania i zainteresowania wymianą na temat osobistych doświadczeń i rysunku. Zakończeniem pierwszego etapu programu jest określenie przez każdego uczestnika i każdą uczestniczkę takiego momentu w swoim życiu, który dana osoba chciałaby zobrazować w komiksie. Na drugim etapie każda osoba pracuje nad stworzeniem komiksu w oparciu o to doświadczenie. Co ważne, pomimo że w drugiej części programu rolę wiodącą w prowadzeniu zajęć przejmuje artysta, to trener z doświadczeniem migracyjnym powinien być cały czas obecny i mocno wspierać proces pracy, ponieważ dyskusja o doświadczeniu migracyjnym trwa do zakończenia programu. Podobnie artysta powinien być obecny podczas wszystkich zajęć. Dzięki temu może być postrzegany lub postrzegana jako integralny członek lub członkini grupy oraz może uzyskać pełniejszy wgląd w doświadczenia uczestników i uczestniczek zajęć, których zrozumienie jest kluczowe na etapie tworzenia komiksów. Ponadto, według założeń programu, możliwość pracy z doświadczonym artystą jest elementem pozytywnego wsparcia i docenienia młodych osób uczestniczących w programie, a zatem udział artysty przez cały czas trwania projektu podkreśla jego zaangażowanie i szacunek nie tylko wobec procesu pracy, ale wobec młodych osób jako partnerów i partnerek w tym procesie.

---

<sup>23</sup> M. Satrapi, (2015), *Persepolis*, Warszawa: Egmont Polska, Sp. z o.o.

Tabela poniżej podsumowuje strukturę i przebieg programu zajęć:

<b>Tabela I.</b>	
<b>Lp.</b>	<b>Harmonogram programu zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracji</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przedstawienie się osób prowadzących i uczestników i uczestniczek.</li> <li>• Prezentacja programu zajęć oraz rozmowa nt. przyczyn chęci uczestnictwa w programie i oczekiwań wobec zajęć.</li> <li>• Dyskusja o doświadczeniach w Polsce.</li> <li>• Czytanie fragmentów komiksu Persepolis i dyskusja.</li> <li>• Zadanie domowe: spisać historię, którą uczestnik/uczestniczka chciałby/-aby zawrzeć w swoim komiksie.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cd.: czytanie fragmentów komiksu Persepolis i dyskusja.</li> <li>• Omawianie przykładów różnych komiksów pod względem ich struktury, technik rysunku i emocji, jakie przekazują różne techniki.</li> <li>• Zaprezentowanie wyników zadania domowego, wymiana i dyskusja.</li> <li>• Rozmowa o tym, które rodzaje komiksów są najbardziej stosowne dla wybranego doświadczenia życiowego, które uczestnik/uczestniczka chce przedstawić w swoim komiksie.</li> <li>• Zadanie domowe: przemyślenie i określenie preferencji dotyczących struktury, layoutu i technik rysunkowych we własnym komiksie.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wprowadzenie do warsztatu rysowania komiksu: co się składa na komiks (scenariusz, struktura, layout, jak wygląda strona komiksu).</li> <li>• Praca nad układem komiksu [cz. 1]: rozrysowanie kadrów – praca indywidualna nad scenariuszem przy wsparciu osób prowadzących.</li> <li>• Prezentacja efektów pracy grupie.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praca nad układem komiksu [cz. 2]: wprowadzenie do rysunku.</li> <li>• Praca indywidualna nad komiksem przy wsparciu osób prowadzących.</li> <li>• Prezentacja efektów pracy grupie.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tworzenie własnego komiksu [cz. 3]: jak wzbogacić komiks? – jak ożywić kadry, layout, mimika twarzy. Praca indywidualna przy wsparciu osób prowadzących.</li> <li>• Prezentacja efektów pracy grupie.</li> <li>• Omówienie i podsumowanie doświadczenia uczestników i uczestniczek programu.</li> </ul>

### 2.3. Osoby prowadzące zajęcia

W skład zespołu FRS, który pracował nad stworzeniem programu zajęć, weszły osoby z różnymi kompetencjami i doświadczeniem, dopasowane do interdyscyplinarnego charakteru programu. Były to cztery osoby z przygoto-

waniem i doświadczeniem trenerskim, z wykształceniem psychologicznym, posiadające wiedzę o tematyce migracji i integracji społecznej migrantów i migrantek oraz z doświadczeniem pedagogicznym (szczególnie w pracy z młodzieżą). Co istotne, w zespole pracowały również osoby z własnym doświadczeniem migracyjnym, które było kluczowym oparciem merytorycznym dla opracowania programu. Proces krytycznej refleksji osób z doświadczeniem migracji w zespole wyznaczał kierunek pracy nad założeniami, celami i strukturą programu. Dzięki temu program nie był opracowany i prowadzony przez grupę „dominującą lub większościową” dla grupy „mniejszościowej” (co często stwarza ryzyko, że będzie replikowana i umacniana nierównowaga sił). Ponadto zapewniało to, że program jest bliski realnym potrzebom i realnym doświadczeniom grupy docelowej, bowiem w założenia i strukturę programu wpisane było partnerstwo oparte na poczuciu wspólnoty pomiędzy osobami mającymi doświadczenia migracji i przez to stanowiącymi grupę mniejszościową. Innymi słowy doświadczenie migracji osób opracowujących program zapewniło odpowiednie połączenie doświadczenia migracji z refleksją krytyczną oraz kompetencjami psychologicznymi i pedagogicznymi.

Przekrojowe połączenie wiedzy, kompetencji i doświadczenia migracyjnego jest kluczowe także dla realizacji programu. Ze względu na strukturę programu, osoby prowadzące powinny się specjalizować w dwóch dziedzinach: w psychologii i pracy pedagogicznej z młodzieżą oraz w sztuce komiksu. Osoba specjalizująca się w tych pierwszych tematach nie musi być psychologiem ani pedagogiem, ale powinna mieć doświadczenie pracy z grupą (np. jako trenerka, edukatorka) oraz powinna mieć pogłębioną wiedzę o psychologicznych aspektach migracji. Osoba ta powinna potrafić przede wszystkim facylitować pracę grupową i indywidualną, która opiera się na poprowadzeniu młodych osób w krytycznej refleksji na temat swojego doświadczenia migracji i dojrzwania w Polsce pod względem ich poczucia przynależności kulturowej i grupowej, poczucia tożsamości i integracji z otoczeniem. Z kolei artysta specjalizujący się w komiksie powinien potrafić nie tylko rysować, ale także mieć umiejętności pedagogiczne, aby móc w stosunkowo krótkim czasie nauczyć grupę młodych osób, o różnym poziomie wiedzy i doświadczenia w rysowaniu, jak opracować własny komiks. Artysta powinien mieć umiejętność uważnego i aktywnego słuchania, aby móc facylitować proces opracowania autorskiego komiksu przez młodzież, a nie *de facto* stworzyć komiksy za

młodzież. Priorytetem jest, aby komiksy były efektem pracy młodych uczestników i uczestniczek programu i odzwierciedlały w sposób szczerzy i bezpośredni ich perspektywy, nawet jeżeli jest to kosztem jakości plastycznej powstałych prac. W programie ważne jest nie tylko stworzenie komiksu. Równie ważna jest dyskusja i to, aby młode osoby dzieliły się swoimi doświadczeniami. Co najmniej jedna z osób prowadzących powinna mieć własne doświadczenie migracji. Osobiste doświadczenie migracji osoby prowadzącej liczy się zwłaszcza na pierwszym etapie zajęć, kiedy kluczowe jest zbudowanie poczucia zaufania i bezpieczeństwa w grupie. Obecność takiej osoby także wzmocni proces kształtowania w grupie uczestników i uczestniczek poczucia siebie jako części wspólnoty osób o podobnych doświadczeniach i przeżyciach. Osoba ta pełni rolę modelu lub wzoru dla młodzieży, ponieważ może być dowodem na to, że trudności lub wyzwania, które przeżywa młodzież, da się pokonać. Podsumowując, kluczowe kompetencje, które powinny posiadać osoby prowadzące zajęcia, to:

- umiejętności trenerskie niezbędne do prowadzenia zajęć grupowych i pracy indywidualnej z poszczególnymi osobami uczestniczącymi,
- wrażliwość na tematy, doświadczenia i emocje, które wniesie do dyskusji młodzież z doświadczeniem migracji (idealnie jest, gdy co najmniej jedna osoba prowadząca zna kulturę, religię i/lub język kraju pochodzenia młodzieży),
- świadomość nierównowagi sił pomiędzy dominującymi/większościowymi i mniejszościowymi grupami społecznymi, szczególnie w kontekście migracji,
- krytyczny stosunek do nierównowagi sił pomiędzy grupami społecznymi oraz postrzeganie jako cel zajęć wzmocnienie pozycji (ang. *empowerment*) młodzieży uczestniczącej w programie, jako grupy mniejszościowej.

Obie osoby prowadzące powinny być obecne przez cały czas trwania programu i muszą skutecznie ze sobą współpracować, aby płynnie przeprowadzić grupę pomiędzy pierwszą połową zajęć, kiedy rolę wiodącą odgrywa osoba z przygotowaniem w tematyce psychologicznej i pracy z młodzieżą, a drugą połową zajęć, kiedy rolę wiodącą przejmuje artysta. Choć praca artystyczna nad komiksem zaczyna się w połowie programu, to obecność artysty od początku programu jest kluczowa dla zawiązania więzi w grupie, zbudowania poczucia bezpieczeństwa i zaufania oraz dla budowania świadomości i wrażeń

liwości artysty na najważniejsze tematy z perspektywy młodzieży, które mogą później wypłynąć w pracach nad komiksami. Co istotne, program zajęć ma być motywujący i inspirujący. Osoby prowadzące powinny, jak wspomniano powyżej, być wrażliwe na sytuację psychologiczną młodzieży, aby ułatwić wymianę o czasem trudnych aspektach doświadczenia migracji, ale muszą jednocześnie zapewnić, że zajęcia są dla młodych ludzi wzmacniającym i pozytywnym, a nie przygnębiającym i trudnym przeżyciem. Program ma pokazać młodzieży, jak radzić sobie z trudnymi aspektami doświadczenia migracji, a zatem powinien pozostawić wrażenie pozytywne.

### 3. Podsumowanie pilotażu programu

Program zajęć został zrealizowany w pierwszej kolejności jako pilotaż, który obejmował dwie grupy: pierwsza miała zajęcia na koniec roku szkolnego 2013/2014, a druga na początku roku szkolnego 2014/2015. Dwie grupy utworzone w ramach pilotażu obejmowały łącznie sześć osób zróżnicowanych pod względem:

- wieku,
- pochodzenia kulturowego i narodowego, wyznania oraz sytuacji rodzinnej,
- poziomu znajomości języka polskiego,
- długości pobytu w Polsce,
- sposobu komunikacji FRS z rodzicami lub opiekunami prawnymi młodzieży,
- organizacji programu zajęć (tzn. miejsca i trybu spotkań).

Pilotaż był niezbędny, aby sprawdzić trafność przyjętej struktury programu wobec założeń i celów programu jako wsparcia psychospołecznego dla grupy docelowej młodzieży w wieku 15-18 lat, mającej za sobą doświadczenia migracji. Konkretnie, w ramach pilotażu, chcieliśmy sprawdzić i zweryfikować następujące trzy aspekty programu:

1. Kanały rekrutacji uczestników i uczestniczek.
2. Aspekty organizacyjne programu (np. częstotliwość spotkań, godziny i dni spotkań, miejsce spotkań), w tym także komunikacja pomiędzy FRS a rodzicami lub opiekunami młodzieży.

3. Trafność struktury programu wobec jego założeń i potrzeb grupy docelowej.

Poniżej przedstawiam szczegółowy opis przebiegu pilotażu programu zajęć w odniesieniu do trzech wyżej wymienionych aspektów programu.

### 3.1. Rekrutacja do programu

Z założenia rekrutacja na zajęcia miała być prowadzona za pośrednictwem gimnazjów i liceów w Warszawie. Jako uzupełnienie do rekrutacji za pomocą szkół, informacje o programie były upublicznione na stronie internetowej FRS i na innych stronach internetowych, gdzie informacja ta mogła mieć szerszy zasięg. Informacje były także przekazane innym organizacjom pozarządowym, które mają bezpośredni kontakt z rodzinami migranckimi w ramach oferowanych przez nie programów wsparcia czy porad prawnych. W przypadku pierwszej grupy w ramach pilotażu, rekrutacja była także prowadzona za pomocą ośrodka dla osób oczekujących na decyzję w sprawie wniosku o nadanie statusu uchodźcy (dalej jako ośrodek dla uchodźców).

Szkoły zostały wyznaczone jako najbardziej skuteczny kanał rekrutacji dlatego, że pierwotnie wydawało się trudne poszukiwanie potencjalnych uczestników i uczestniczek programu innymi kanałami niż szkoła (np. poprzez portale społecznościowe czy pocztą pantoflową), ze względu na wąsko zakreśloną grupę docelową zajęć. Dodatkowo uznaliśmy, że pośrednictwo szkół mogło legitymować program w oczach młodzieży i ich rodziców/opiekunów. Trzeci powód był taki, że chcieliśmy zapewnić możliwość zorganizowania zajęć na terenie jednej szkoły (np. z której pochodzi większa liczba uczestników i uczestniczek programu albo która jest centralnie położona pod względem dojazdu większości uczestników i uczestniczek).

Wyżej opisane oczekiwania wobec rekrutacji za pośrednictwem szkół okazały się mniej owocne niż założono, choć trzeba docenić, że szkoły z powagą i zrozumieniem przyjmowały ofertę programu zajęć dla swoich uczniów i uczennic. Zaproszenie do udziału w programie wysłano do około 20 wybranych gimnazjów i liceów warszawskich, w których uczy się młodzież z doświadczeniem migracji. W pierwszej kolejności zaproszenia kierowaliśmy do szkół, z którymi FRS ma historię współpracy, a w drugiej kolejności – do większej

liczby szkół znajdujących się w wykazie danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) jako szkoły przyjmujące dzieci cudzoziemskie<sup>24</sup>. Ścieżka rekrutacji najczęściej wyglądała tak, że przedstawicielka FRS umawiała się na spotkanie z dyrekcją szkół lub z pedagogiem czy pedagogką szkół, które wyraziły zainteresowanie programem. Podczas spotkania omawiane były założenia i cele programu, grupa docelowa i harmonogram zajęć oraz sytuacja młodych osób, które szkoła rekomendowała do programu. Następnie przedstawiciel lub przedstawicielka szkoły zwracał lub zwracała się do ucznia lub uczennicy, przedstawiając jemu czy jej propozycję udziału w programie. Jeśli młoda osoba wyraziła zainteresowanie, kolejnym krokiem było przedstawienie informacji rodzicom/opiekunom prawnym i uzyskanie od nich zgody na udział ich dziecka w programie. W zależności od przypadku ucznia lub uczennicy oraz preferencji szkoły, kontakt z opiekunami/rodzicami prowadziła dalej szkoła lub przejmowało już FRS.

Rekrutacja za pośrednictwem szkół zatem obejmowała dwa kluczowe etapy: (1) kontakt z młodą osobą rekomendowaną do programu i (2) kontakt z rodzicami/opiekunami rekrutowanej młodzieży. Na każdym etapie pojawiły się specyficzne dylematy. W przypadku młodzieży pojawiały się trzy główne wątpliwości:

- Jak w sposób atrakcyjny i niepiętnujący, a zarazem otwarty i szczerzy przedstawić młodej osobie możliwość udziału w programie o tak wrażliwej i osobistej tematyce?
- Jak wyjaśnić młodej osobie, dlaczego jest rekomendowana do udziału w programie, jakie potrzeby zostały u niej zdiagnozowane i że program może na nie odpowiedzieć?
- W jakich warunkach przedstawić propozycję udziału w programie? (formalnie, np. w pokoju pedagogożki, czy nieformalnie, np. w korytarzu albo w sali lekcyjnej po zajęciach).

Ponieważ program był skierowany do wąsko określonej grupy młodzieży – w zainteresowanych szkołach takich osób było nie więcej niż trzy – to nie było możliwości przekazania informacji ogólnie w szkole ani nawet zorga-

---

<sup>24</sup> Baza SIO, udostępniona FRS przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, obejmuje dane teleadresowe szkół przyjmujących dzieci i młodzież cudzoziemską z uwzględnieniem ich statusu prawnego w podziale na poszczególne jednostki samorządu terytorialnego. Dane dotyczyły roku szkolnego 2013/2014.



nizowania spotkania dla wybranych potencjalnie zainteresowanych – było ich zwyczajnie za mało, a zorganizowanie ogólnego spotkania nosiło ryzyko naznaczenia młodzieży z doświadczeniem migracji jako potrzebującej wsparcia. Dlatego z zasady młode osoby były indywidualnie zapraszane na rozmowy, aby przedstawić program i zachęcić do udziału w nim. Trudno jest poprowadzić taką rozmowę w sposób komfortowy dla młodzieży: tzn. jednocześnie mówić otwarcie o tematyce i celach programu i przedstawić program jako pozytywne wyróżnienie. W takiej rozmowie trzeba budować przekonujące argumenty, mając na uwadze indywidualną sytuację ucznia i uczennicy, którego i którą się zaprasza do programu (m.in. relacje z rówieśnikami i z rodzicami/opiekunami, przebieg procesu akulturacji). Trzeba też przyjąć, że na decyzję o udziale w programie wpływać będzie poziom dojrzałości młodej osoby, jej stan emocjonalny, stosunek osobisty wobec doświadczenia migracji oraz już przyjęte przez nią strategie budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem. W komunikacji z młodzieżą konieczne jest:

1. Unikanie sformułowań sugerujących, że program jest odpowiedzią na problemy lub trudności.
2. Niesugerowanie, że młodzież nie jest dobrze zintegrowana, ma trudności w komunikacji czy jakkolwiek nie odnajduje się w społeczności szkolnej (towarzystwo lub edukacyjnie).
3. Podkreślanie, że zajęcia są skierowane do osób, które mają doświadczenie migracji i chcą:
  - a. Poznać inne osoby z podobnym doświadczeniem.
  - b. Podzielić się swoim doświadczeniem w tym zakresie zarówno w trakcie dyskusji na zajęciach, jak i w formie artystycznej (komiks).
  - c. Nauczyć się o sztuce komiksu i rysunku od profesjonalnego artysty.

W przypadku rodziców/opiekunów główne wątpliwości dotyczyły warunków przekazania informacji o możliwości udziału ich dziecka w programie (np. czy lepiej przedstawić informacje o programie za pośrednictwem dziecka, przez szkołę czy przez FRS) oraz czy przedstawić program szerszej społeczności szkolnej (np. na radzie rodziców). Przekazanie informacji o programie podczas np. spotkania rady rodziców może mieć walor ogólnoedukacyjny, bo może pokreślić obecność młodzieży z doświadczeniem migracji w społeczności szkolnej i szerzyć informacje o ich specyficznej sytuacji w szkole. Jednak

w kontekście rekrutacji do programu nie jest to wskazane, ponieważ może powodować, że młodzież i ich rodzice poczują się wytypowani jako potrzebujący wsparcia, co może być dla nich piętnujące. Prowadzone były zatem indywidualne rozmowy z rodzicami wybranej młodzieży. Propozycja udziału w programie była uzasadniona w odniesieniu do indywidualnej sytuacji rodziny oraz uwzględniono relacje młodej osoby z rodzicami, pochodzenie kulturowe i religijne danej rodziny, status społeczno-ekonomiczny rodziny, historia kontaktów szkoły z rodziną. Tak jak w przypadku młodych osób, w komunikacji z rodziną należy:

1. Unikać sugestii, że program jest odpowiedzią na problem lub trudność dziecka.
2. Unikać sugestii, że młodzież nie jest dobrze zintegrowana, ma trudności w integracji czy jakkolwiek nie odnajduje się w społeczności szkolnej (towarzysko lub edukacyjnie).
3. Podkreślić, że program jest dodatkową korzyścią i pozytywnym wyróżnieniem dla dziecka.

W przypadku pierwszej grupy w pilotażu polegaliśmy także na drugim głównym kanale rekrutacji do programu, jakim jest ośrodek dla uchodźców. Wynikało to z tego, że jedna ze szkół, która wyraziła zainteresowanie programem, przyjmowała kilkoro uczniów i uczennic mieszkających w ośrodku. Z perspektywy szkoły program stanowił ewidentnie potrzebną formę wsparcia dla tej młodzieży, która była marginalizowana w społeczności szkolnej ze względu na pochodzenie kulturowe, religię i miejsce zamieszkania w ośrodku. Po wstępnych rozmowach uczniowie i uczennice wyrazili i wyraziły zainteresowanie udziałem w programie. Ponieważ rodziny tych młodych osób mieszkały w jednym ośrodku dla uchodźców, przedstawicielka FRS przeprowadziła osobiste wizyty u rodzin w ośrodku w celu przedstawienia FRS i programu oraz omówienia kwestii organizacyjnych związanych z programem. Dodatkowo, pierwsze zajęcia dla pierwszej grupy w pilotażu odbyły się na terenie ośrodka dla uchodźców. Z jednej strony pokazało to otwartość i elastyczność FRS wobec rodzin, z drugiej strony umożliwiło rodzicom/opiekunom młodzieży obserwację pierwszych zajęć.

O ile do pierwszej grupy pilotażowej ostatecznie rekrutowaliśmy przede wszystkim w ośrodku dla uchodźców, to w przypadku drugiej grupy pilotażowej najbardziej skutecznym kanałem rekrutacji okazała się tzw. poczta panto-

flowa. Przekazywaliśmy informacje o programie szkołom, na stronach internetowych i organizacjom pozarządowym, ale z prośbą o bezpośredni kontakt osób zainteresowanych z FRS. Przedstawicielka FRS wówczas nie miała wizyt w szkołach, ponieważ okazało się, że szkoły nie legitymują w szczególności sposób ani FRS, ani programu w oczach grupy docelowej. Ponadto uzyskanie zgody na udział w programie osób małoletnich okazało się niepotrzebnie złożonym zadaniem, gdyż wymagało to koordynacji pomiędzy szkołą, młodzieżą a rodzicami/opiekunami. Dodatkowo grupy pilotażowe były małe i zajęcia odbywały się w godzinach i porach roku, kiedy FRS dysponowało salą do zajęć, w której liczba osób się komfortowo mieściła.

Ostatecznie z ponad dwudziestu młodych osób, które zostały zidentyfikowane jako potencjalni uczestnicy i potencjalne uczestniczki programu w związku z wyżej opisaną rekrutacją, w pilotażu wzięło udział sześć osób. Do obu grup zapisały się ostatecznie trzy osoby. Czynnikiemami decydującymi o udziale młodych osób w programie były:

- chęć rodziców/opiekunów, aby ich dziecko brało udział w programie.
- zainteresowanie młodej osoby tematyką programu oraz komiksem jako formą artystyczną.
- gotowość młodej osoby na krytyczną i otwartą refleksję o swoich osobistych doświadczeniach.

Na taki wynik rekrutacji wpływały w dużym stopniu uwarunkowania organizacyjne: godziny zajęć, terminy i częstotliwość zajęć. W przypadku pierwszej grupy pilotażowej program odbył się na koniec roku szkolnego 2013/2014, wiele osób nie zdecydowało się brać udziału, bo program wchodził w konflikt z innymi wydarzeniami na koniec roku szkolnego. Drugi główny powód, dla którego rekrutowane osoby nie decydowały się na udział w programie, to brak zainteresowania komiksem. W takich wypadkach młodzież bardziej interesowała się na przykład muzyką hip hop albo w ogóle nie interesowała się sztuką.

Innym powodem nieuczestniczenia w programie był deklarowany brak zainteresowania rozmową o swoich doświadczeniach migracji lub stwierdzenie, że takie zajęcia są niskim priorytetem wobec innych spraw (np. wyniki w nauce). Można przypuszczać, że niektóre młode osoby podawały ten powód zamiast przyznać się do obawy o negatywnym wyróżnieniu jako potrzebujące wsparcia albo że nie chciały poruszać trudnych dla nich tematów dotyczących swojego doświadczenia migracji. W takich przypadkach trzeba zauważyć i do-

cenić, że sama deklaracja chęci udziału w programie, o ile cele i założenia programu są szczerze i otwarcie przedstawione na etapie rekrutacji, wymaga od młodzieży odwagi oraz pewnego stopnia świadomości potrzeby rozmowy o swoich doświadczeniach.

W przypadku pierwszej grupy w pilotażu, która obejmowała młodzież mieszkającą w ośrodku dla uchodźców, pojawił się jeszcze inny powód nieuczestniczenia w programie – ogólny brak zaangażowania i chęci do działania, co wiąże się z sytuacją mieszkania w odizolowanym geograficznie ośrodku dla uchodźców i utrudnienia z tego wynikające (np. długi czas dojazdu na zajęcia), na co nakładała się ogólnie trudna sytuacja bytowo-finansowa takich rodzin oraz ogólny nastrój beznadziei, który charakteryzuje sytuację osób oczekujących na decyzję w postępowaniu o nadanie statusu uchodźcy<sup>25</sup>. Choć oczywista jest potrzeba wsparcia w wielu aspektach życia młodzieży uchodźczej i ich rodzin, to opisywany tutaj program zajęć nie był ukierunkowany na specyficzne potrzeby uchodźców. Doświadczenie ogólnie z tą grupą w pilotażu świadczy o trafnym określeniu grupy docelowej programu, o czym więcej w części 3.3 poniżej.

### **3.2. Aspekty organizacyjne i komunikacja z rodzinami/opiekunami**

W pierwszej grupie w ramach pilotażu brała udział młodzież głównie pochodzenia czecheńskiego, która znała język polski na poziomie podstawowym. W tej grupie potrzebne było wsparcie tłumacza (pomiędzy językiem polskim i rosyjskim). Zajęcia odbywały się w weekendy w sali warsztatowej w biurze FRS w centrum Warszawy oraz na terenie ośrodka dla uchodźców, gdzie część młodzieży tymczasowo mieszkała. Zaś druga grupa w pilotażu obejmowała uczestników i uczestniczki znających język polski na poziomie co najmniej średnim, wszyscy pochodzenia ukraińskiego. Zajęcia tej grupy odbywały się w sali warsztatowej w biurze FRS w centrum Warszawy w dni powszednie w godzinach popołudniowych po zajęciach w szkole. Program

---

<sup>25</sup> Nie ma w tym tekście miejsca, aby pogłębić ten temat. Osobom zainteresowanym szczególną sytuacją uchodźców mieszkających w ośrodkach dla uchodźców polecam np. artykuł K. Kubin, J. Świercz, (2011), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanka o Edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62-83.

dla pierwszej grupy był organizowany na koniec roku szkolnego 2013/2014, dla drugiej grupy – na początku kolejnego roku szkolnego.

O ile w przypadku drugiej grupy w pilotażu nie pojawiły się wątpliwości dotyczące konstrukcji grupy (np. czy podzielić grupę na dwie według płci uczestników i uczestniczek), a rekrutacja do grupy od początku odbywała się w kontakcie bezpośrednim pomiędzy FRS a rodzicami i młodzieżą (tzn. rekrutacja nie odbywała się za pośrednictwem szkoły, ośrodka dla uchodźców lub asystenta międzykulturowego), to sytuacja z pierwszą grupą w pilotażu była bardziej skomplikowana. Na samym początku tworzenia pierwszej grupy w pilotażu pojawiły się trzy zasadnicze pytania organizacyjne:

1. Czy stworzyć dwie grupy: jedna dla dziewcząt, druga dla chłopców?
2. Gdzie powinny odbywać się zajęcia: w ośrodku dla uchodźców, w szkole czy w siedzibie FRS?
3. Czy umożliwić udział rodziców/opiekunów prawnych dzieci w zajęciach?

Jeśli chodzi o pierwsze pytanie, ważne było dla FRS ustalenie, czy podział grupy według płci jest konieczny ze względu na obowiązujące młodzież normy kulturowe i religijne. Za podziałem grupy stał argument, żeby zapewnić komfortowe warunki do mówienia o sprawach związanych z procesem dojrzewania, które wiążą się z konkretnymi obowiązkami lub przeżyciami osób danej płci wynikające z obowiązujących norm i obyczajów kulturowych lub religijnych. Podział grupy według płci uzasadniony był potrzebą uszanowania norm kulturowych przekazywanych dzieciom i młodzieży przez rodziców/opiekunów. Istotne jest to, że rodzice/opiekunowie mogli chcieć wychowywać swoje dzieci zgodnie z wartościami, normami i obyczajami kulturowymi obowiązującymi w kulturze czeczeńskiej i religii muzułmańskiej. Natomiast młodzież czeczeńska wychowywana w Polsce, gdzie w wielu aspektach życia codziennego ma styczność z innymi wartościami, normami i obyczajami, może w różnym stopniu dzielić i akceptować te przekazywane i preferowane przez rodziców/opiekunów. Zatem zależało nam na tym, aby, z jednej strony, nie przekazywać albo nie wzmacniać w młodzieży norm, które byłyby sprzeczne z normami, jakie przekazują im rodzice/opiekunowie, a tym samym na uszanowaniu autorytetu rodziców/opiekunów i niestwarzaniu dysonansu poznawczego u młodzieży pomiędzy różnymi autorytetami. Z drugiej strony, zależało nam na uszanowaniu podmiotowości młodzieży, która mogła mieć inne zda-

nie czy preferencje niż rodzicie/opiekunowie, do czego ma prawo. Wspólne ustalenie z rodzicami/opiekunami i z młodzieżą, jakie są ich preferencje w tej kwestii, było zatem sposobem na uszanowanie wartości kulturowych i religijnych, a jednocześnie na uszanowanie podmiotowości zarówno młodych osób, jak i rodziców/opiekunów.

FRS nie było instytucją rozpoznawalną dla rodziców/opiekunów młodych osób, które chciały brać udział w programie (przyjeliśmy, że przejęcie opieki nad młodzieżą przez nieznaną instytucję – tzn. FRS – w ramach zajęć na kilka godzin w tygodniu, w miejscu nieznanym dla rodziców/opiekunów i o tematyce nieoczywistej dla nich, mogło wzbudzić poczucie obawy i niepewności). Podjęliśmy więc szereg działań przy wsparciu osoby, która od czterech lat pracowała w różnych szkołach w Polsce jako asystent międzykulturowy, a w momencie pilotażu pełniła tę funkcję w szkole, z której pochodziła młodzież zainteresowana programem. Asystent międzykulturowy sam był pochodzenia czeczeńskiego i przeszedł drogę migracji jako uchodźca do Polski z Czeczenii, władał językiem czeczeńskim, rosyjskim i polskim; znał i miał ukształtowane relacje z rodzicami/opiekunami, zatem mógł pomóc przedstawić FRS i program zajęć rodzicom/opiekunom oraz wzbudzić ich zaufanie. Przygotowaliśmy materiały informacyjne o programie w języku znanym rodzinom (tj. rosyjski) i dodatkowo w rozmowach bezpośrednich z rodzicami/opiekunami przedstawiliśmy możliwość organizacji zajęć oddzielnie dla grup chłopców i dziewcząt albo dla jednej grupy mieszanej. Rodzice młodzieży wyrazili zgodę na zajęcia w grupie mieszanej ze względu na płeć. Choć proces konsultacji w tym wypadku okazał się niekontrowersyjny, to był on konieczny dla budowania zaufania młodzieży i rodziców/opiekunów wobec FRS i programu zajęć, nawet jeśli byłby bardziej czasochłonny w wyniku różnicy zdań (np. gdyby młodzież opowiadała się za mieszaną grupą, a dorośli preferowali grupy podzielone według płci).

Drugie pytanie dotyczące możliwości udziału w zajęciach rodziców/opiekunów oraz trzecie pytanie dotyczące miejsca organizacji zajęć – czy w szkole, w ośrodku dla uchodźców, czy w siedzibie FRS – było również rozstrzygnięte w wyżej opisanym procesie konsultacji. W przypadku drugiej kwestii, pierwotnie chcieliśmy umożliwić rodzicom/opiekunom możliwość udziału w zajęciach, aby dać im poczucie komfortu i bezpieczeństwa, że ich dzieci nie spotykają się z treścią lub informacją, która byłaby kulturowo lub religijnie

nieakceptowalna. Jednak istniały ważne argumenty przeciw temu, aby umożliwić dorosłym udział w zajęciach. Przede wszystkim chodziło o to, że podczas zajęć młodzież mogła poruszać kwestie, które dotyczyły ich relacji z rodzicami i opiekunami. Byłoby trudne lub niemożliwe dla młodzieży podzielić się tymi aspektami ich doświadczenia w obecności rodziców/opiekunów. Dlatego ostatecznie zdecydowaliśmy zorganizować tylko pierwsze zajęcia na terenie ośrodka dla uchodźców, które były wyjątkowo otwarte dla rodziców/opiekunów – niewielu jednak skorzystało z możliwości obserwacji zajęć. Ponieważ rodzice/opiekunowie mogli poznać FRS, to poczuli się bezpiecznie i wyrazili także zgodę na wysyłanie swoich dzieci na zajęcia do siedziby FRS w centrum Warszawy. Jednak wiązało się to z koniecznością zaangażowania osoby z FRS lub asystenta międzykulturowego, którzy towarzyszyli młodym osobom w trakcie jednogodzinnego transportu komunikacją miejską z ośrodka do biura FRS. Dla młodzieży możliwość przebywania w centrum Warszawy była dodatkową atrakcją.

### **3.3. Trafność struktury programu wobec jego założeń i potrzeby grupy docelowej**

O tym, czy program spełnił potrzeby wsparcia sześciu młodych osób, które przyjęły zaproszenie do udziału w nim i go ukończyły, najlepiej mogą świadczyć komiksy, które młodzież opracowała w trakcie zajęć. Autorskie komiksy uczestników i uczestniczek poruszają takie tematy jak:

- **Poczucie osamotnienia z powodu rozłąki z rówieśnikami i rówieśniczkami w swoim kraju:**

W komiksie Natalii bohaterka przypomina sobie: „że pożegnanie nie oznacza koniec” oraz komiks kończy się stwierdzeniem: „Zrozumiałam, że nie jest tak źle, mimo iż nie jestem z tymi ludźmi, których kocham i do których mam zaufanie”. Bohater w komiksie Martina mówi: „To, co czuję, to prawdziwa samotność” i powtarza kilkakrotnie słowo „sam”; w komiksie Marianny koleżanki bohaterki krzyczą na nią, że „nie dopuszczają” do jej wyjazdu do Polski oraz podają szereg powodów, dlaczego bohaterka „nie może wyjechać”. Zaś komiks Makki w całości poświęcony jest potrzebie więzi z koleżanką wobec

luki pozostawionej w związku z opuszczeniem kraju pochodzenia. Lęk przed osamotnieniem również wyraźnie przewija się przez komiks Khedy, która spełnia swoje potrzeby więzi z ludźmi i bliskości w swojej relacji z matką i bratem.

- **Trudności w nawiązaniu kontaktu z rówieśnikami i rówieśnicami w Polsce:**

Bohaterka w komiksie Makki opisuje kruchość relacji z koleżanką, która towarzyszyła jej w życiu szkolnym. Bohater komiksu Martina ubolewa nad tym, że choć nigdy nie był szczególnie wychodzący do ludzi, to teraz jest od społeczeństwa i ludzi „dalej, niż kiedykolwiek”. Tymczasem bohaterka Khedy znajduje przyjaciółkę przede wszystkim w osobie swojej mamy: „Kiedy mama wróciła do domu (...) Usiadłyśmy przy herbacie i opowiadałyśmy sobie swoje tajemnice”.

- **Nostalgia za tym, co zostało w kraju pochodzenia:**

Bohaterka Natalii opisuje, jak wsiada do autobusu w zamyśleniu: „Nagle przestałam widzieć wszystko, co mnie otacza, wracam w przeszłość”, po czym zaczyna opisywać czy przypominać sobie swoją rodzinę, znajomych, których miała w kraju pochodzenia. Martin w swoim komiksie opisuje tę nostalgię i przypominanie sobie o bliskich w kraju pochodzenia jako „fantazjowanie [które] już niczego nie zmienia”. W komiksie Marianny bohaterka ma sen o walizce: „Śniło mi się, że próbowałam wcisnąć do tej walizki wspomnienia z dzieciństwa, moich przyjaciół, cały mój dom i cały mój świat”. Blisko powiązane z tym tematem jest poczucie beznadziei, które pojawia się w komiksach, w związku z tym, że pozostanie w Polsce jest trudne, ale powrót jest równie trudny i/lub niemożliwy.

- **Poczucie obcości w Polsce, w polskiej kulturze i w polskiej rzeczywistości:**

W komiksie Martina bohater stwierdza: „I znowu w obcym mieście. Wśród obcych twarzy. Wśród obcych ulic”. W komiksie Marianny, choć w ujęciu bardziej pozytywnym, Polska jest przedstawiana jako coś nowego i nieznanego przez bohaterkę, która w ostatnim kadrze dzieli się swoją refleksją: „Polska – nowy świat, nowe życie, nowa walizka”.



- **Chęć ucieczki od tematów trudnych:**  
Bohater Martina dyscyplinuje się przed zbytnią nostalgią, mówiąc: „Dobra, teraz to nie jest ważne. Teraz jestem tutaj...”.
- **Obawa, że straci się bliskich w kraju pochodzenia:**  
Bohaterka Marianny chce spakować swoich przyjaciół w walizkę, a bohaterka Natalii pociesza się, że „pożegnanie nie oznacza koniec”. Martina bohater mówi: „Kiedy wyjeżdżałem, to nie uświadamiałem sobie... co tracę. I świat już nigdy nie będzie takim, jak kiedyś”.
- **Ciągłe wahanie się pomiędzy życiem codziennym w Polsce, a poczuciem, że ma się w jakimś sensie życie poza Polską:**  
Najbardziej wyraźnym przykładem tego jest komiks Natalii, w którym bohaterka znajduje moment wyciszenia, jadąc autobusem w Warszawie, a swoimi myślami ląduje z powrotem w Ukrainie, kraju pochodzenia. Fantazjowanie bohatera Martina jest przejawem ciągłej walki z pogodzeniem się z fizyczną obecnością w Polsce, ale emocjonalną więzią z odległą Ukrainą i swoimi bliskimi tam.

O ile można przyjąć, że samo podzielenie się tymi tematami i przeżyciami przynosi ulgę, to w tym sensie program stanowił wsparcie dla młodzieży. Pomimo że tematy przedstawione w komiksach opisanych powyżej były trudne i często smutne, to po zakończeniu programu zarówno w komiksach, jak i w ogólnej postawie młodych osób obecny był optymizm i przejawy pogodzenia się z rzeczywistością migranta i migrantki. W komiksach nie można pominąć ważnych stwierdzeń wskazujących na poczucie ugruntowania w Polsce. Na przykład w komiksie Natalii bohaterka mówi na początku komiksu: „Mieszkając w Polsce już dwa lata, miałam już pewnych znajomych, spotykałam się z nimi i fajnie czułam się w ich towarzystwie”. W komiksie Marianny, siedząca na luzie i zamyślona bohaterka zaprasza czytelników i czytelniczki do wysłuchania jej: „Przypadła mi się pewna historia, która zmieniła moje życie. O niej właśnie chcę Wam opowiedzieć”. Zaś na koniec ta sama bohaterka przedstawia bycie w Polsce jako coś „nowego”: „Polska – nowy świat, nowe życie, nowa walizka”, z wydźwiękiem raczej pozytywnym i optymistycznym.

Po zakończeniu programu co najmniej połowa osób uczestniczących wyraziła żal, że program się skończył oraz chęć kontynuacji zajęć i dyskusji. Pozytywne informacje zwrotne od młodzieży dały do zrozumienia, że program był ciekawy i angażujący nie tylko ze względu na jego tematykę, ale także na jego

formę. Młodzież lubiła uczyć się o komiksach i czerpała satysfakcję z prac, które stworzyła. Ceniła możliwość współpracy z artystą i była pod wrażeniem zarówno talentu artysty, jak i efektów swojej pracy wykonanej pod jego opieką. Wykorzystanie komiksu *Persepolis* sprawdziło się w szczególności w przypadku pierwszej grupy, w której były młode osoby pochodzenia czeczeńskiego mające wspólne cechy z bohaterką *Persepolis*, m.in. religię islamu i wynikające z niej obyczaje, a także pewne spostrzeżenia dotyczące różnic kulturowych z Polską, gdy były one powiązane z religią<sup>26</sup>.

Obserwacje osób organizujących i prowadzących zajęcia pozwoliły stwierdzić, że w obydwu grupach pilotażu ukształtowały się zgrane grupy uczestników i uczestniczek. W pracy nad komiksami młodzież pracowała z entuzjazmem i bez szczególnego zachęcania czy motywowania ze strony osób prowadzących (wyjątkiem był trudny dojazd z ośrodka dla uchodźców do siedziby FRS dla osób w pierwszej grupie pilotażowej, który wymagał od FRS dodatkowych starań, by podtrzymać motywację młodzieży oraz niejednokrotnie powodował potrzebę przesunięcia zajęć). Osoby uczestniczące w zajęciach aktywnie słuchały i wypowiadały się zarówno w pierwszej części zajęć dotyczących doświadczenia migracji, wrażeń na temat Polski i osobistego poczucia integracji w Polsce, jak i w drugiej części zajęć skupionej na pracy artystycznej. Powstałe komiksy były starannie przemyślane i narysowane oraz trzymały się tematu przewodniego zajęć. Prosto rzecz ujmując, młodzież lubiła program.

W dwóch aspektach jednak trzeba przyznać niepełne zrealizowanie założeń i celów programu. Po pierwsze podczas zajęć młodzież była skupiona przede wszystkim na swoich emocjach i przeżyciach związanych z migracją. W trakcie programu nie doszło do omówienia kwestii osobistej tożsamości, identyfikacji z rówieśnikami i rówieśnicami w Polsce oraz krytycznej analizy kategorii polskości. Mogło to być spowodowane w dużej mierze tym, że program trwał za krótko, aby pozwolić na poruszenie tak osobistych i głębokich tematów. Pierwsza część zajęć obejmowała trzy trzygodzinne spotkania, co akurat starczało na zawiązanie grupy, zbudowanie poczucia komfortu i bezpieczeństwa oraz podzielenie się pierwszymi uwagami i wrażeniami o swoich doświadczeniach, które były mocno ukierunkowane na zidentyfikowanie historii w życiu każdej osoby uczestniczącej w celu jej przełożenia na formę ko-

<sup>26</sup> Zob. w niniejszej publikacji rozmowę z uczestniczkami zajęć edukacyjno-integracyjnych FRS dla młodzieży z doświadczeniem migracyjnym: s. 267.

miksu. W dalszej pracy w drugiej części programu, choć rozmowa i wymiana o doświadczeniach migracji trwały, to w związku z ukierunkowaniem wysiłku na stworzenie komiksu oraz ograniczonym czasem trwania programu w ogóle, wymiana ta nie dążyła w kierunku pogłębienia tematów dotyczących tożsamości, a raczej rozszerzenia tematów wspólnych dla młodzieży. Dobrym momentem na pogłębioną refleksję o tożsamości mógł być okres po zawiązaniu poczucia wspólnoty jako grupa oraz po opracowaniu komiksu: czyli potrzebne byłoby przedłużenie programu.

Ponadto trzeba zauważyć, że wbrew założeniom o grupie docelowej programu, w pierwszej grupie pilotażowej brała udział młodzież uchodźcza pochodzenia czeczeńskiego, która miała stosunkowo krótki czas pobytu w Polsce przed rozpoczęciem programu (było to średnio kilka miesięcy) oraz niski poziom znajomości języka polskiego. W związku z powyższym w dyskusji i w komiksach opracowanych przez osoby w pierwszej grupie pilotażowej często pojawiały się tematy dotyczące postrzeganych różnic pomiędzy życiem w Polsce a życiem w innych krajach, w których młodzież przebywała (m.in. Czeczenia, Austria i Niemcy). Młodzież zwracała uwagę na nowe dla nich aspekty kultury polskiej oraz na aspekty życia w Warszawie i w Polsce, jako przestrzeń geograficzna i infrastrukturalna, które były dla nich nowe. Na przykład w komiksie Turpala bohater najpierw pokazany jest w domu rodzinnym i w szkole w Czeczenii, a potem w Polsce, która ukazana jest jako „centrum stolicy”, „muzeum” i „ośrodek”. W pierwszej grupie dyskusja skupiała się na różnicach kulturowych oraz ogólnie różnicach, które były dla osób uczestniczących ciekawe, nowe lub zastanawiające, dlatego że osoby w tej grupie przechodziły jeszcze etap szoku kulturowego. Nie było możliwe poruszenie zagadnień, które byłyby właściwe dla późniejszego etapu akulturacji i które wymagają pogłębionej znajomości zarówno kultury pochodzenia, jak i kultury polskiej. Nie była również możliwa dyskusja dotycząca poczucia integracji lub nie z otoczeniem, podejścia uczestników i uczestniczek do budowania relacji interpersonalnych, ich poczucia tożsamości kulturowej i wyzwań związanych z kształtowaniem lub nie tożsamości dwukulturowej. Wątek nauki polskiego też pojawia się w komiksach młodzieży w tej grupie, a jest praktycznie nieobecny w komiksach w drugiej grupie: w pierwszej grupie uczestnicy i uczestniczki nie znali i nie znały języka polskiego na poziomie wystarczająco wysokim, by móc opowiadać o swoich doświadczeniach w tym języku, tymcza-

sem w drugiej grupie pilotażowej wszystkie osoby znały polski na poziomie co najmniej średnim i dyskusja prowadzona była po polsku, mimo że wszystkie osoby pochodziły z Ukrainy i mogły porozumiewać się w innych językach. Doświadczenie z pierwszą grupą wskazuje na to, że program w obecnej strukturze może być dla młodzieży z kilkumiesięcznym pobytem w Polsce, jeszcze przechodzącej szok kulturowy, ciekawy, ale założenia i cele programu nie mogą być spełnione z taką grupą osób.

Jeżeli celem programu było, po pierwsze, udzielenie wsparcia dla młodzieży z doświadczeniem migracji, które ma pozwolić młodzieży lepiej odnaleźć się w procesie dojrzewania w warunkach wielokulturowości w Polsce, w tym w funkcjonowaniu w warunkach społecznych i kulturowych w Polsce i budowaniu relacji interpersonalnych z osobami w swoim otoczeniu, to ten cel został co najmniej po części osiągnięty. Doświadczenia z pilotażu wskazują bowiem na to, że o ile młodzież jest otwarta i gotowa na rozmowę o swoich doświadczeniach, to taka rozmowa może przynieść poczucie ulgi i satysfakcji. Natomiast trudno jest na podstawie pilotażu stwierdzić, czy udział w programie wpłynął na umiejętności i podejście młodzieży do budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem. Nie minęło wystarczająco dużo czasu po pilotażu, aby móc podjąć próby ustalenia tego, ale można przypuszczać, że program był zbyt krótki, by znacząco wpłynąć na te kwestie. Po drugie, celem programu było przeprowadzenie młodych osób przez proces krytycznego odniesienia się do swojego doświadczenia migracji oraz docelowo do swojej przynależności (lub nie) do społeczeństwa polskiego. Cel ten został również po części osiągnięty: zajęcia stworzyły przestrzeń do wymiany, w której młodzież mogła podzielić się między sobą swoimi doświadczeniami, a dzięki temu znaleźć potwierdzenie dla swoich przeżyć w wyniku doświadczenia migracji oraz w kontekście codziennego funkcjonowania w Polsce. Jednak o ile wiele zostało omówione na temat doświadczenia migracji podczas zajęć, to tematy dotyczące tożsamości nie pojawiły się w trakcie zajęć. Tłumaczymy to przede wszystkim zbyt krótkim czasem trwania programu. Co istotne, w ramach programu refleksje i perspektywy młodzieży zostały, zgodnie z założeniami, przełożone na autorskie komiksy, którymi potem młodzież zgodziła się dzielić i pokazywać szerszej publiczności (czego dowodem jest m.in. ta publikacja, ale także wystawa, jaką FRS zorganizowało z komiksami w jednej szkole warszawskiej, których uczniowie i uczennice brały udział w programie).

#### 4. Rekomendacje

Doświadczenie FRS z opisanym tutaj programem zajęć edukacyjno-integracyjnych wskazuje przede wszystkim na potrzebę wsparcia wśród młodzieży z doświadczeniem migracji. W ramach pilotażu programu młodzież poruszała ważne tematy wskazujące na to, że przeżywa okres dojrzewania w sposób wyjątkowy ze względu na nakładające się wyzwania wynikające z doświadczenia migracji. Co więcej, obserwacja uczestników i uczestniczek w trakcie realizacji programu zajęć wskazuje na to, że nie mają gdzie ani z kim te ważne tematy i przeżycia omówić i przepracować. Relacje z rodzicami często podlegają presjom i napięciom w wyniku różnic kulturowych i/lub trudności, których sami rodzice mogą doświadczać; nauczyciele i nauczycielki w szkole najczęściej nie znają się na specyfice sytuacji młodzieży z doświadczeniem migracji i skupiają się raczej na sprawach związanych z ich nauką, a nie na zapewnianiu wsparcia psychospołecznego w kontekście procesu dojrzewania na tle doświadczenia migracji. W efekcie młodzież ta szuka najczęściej kolegów i koleżanek, którzy i które mogą zrozumieć ich sytuację i być dla nich oparciem. Jak mówiła jedna z uczestniczek programu o drugiej, z którą razem chodzi do szkoły: „Okazało się, że mamy podobne doświadczenia. Obydwie przyjechałyśmy mniej więcej w tym samym czasie do Polski, obydwie wychowywałyśmy się bez ojców. Nawet blisko siebie mieszkamy na Ukrainie – trzy godziny pociągami”<sup>27</sup>. Takie poczucie wspólnotowości z innymi o podobnym doświadczeniu jest niewątpliwie potrzebne młodzieży z doświadczeniem migracji, a program stworzył taką możliwość i przestrzeń.

Ogólnie ocena programu edukacyjno-integracyjnego w oparciu o wnioski z pilotażu jest pozytywna, a doświadczenia zdobyte podczas pilotażu uzasadniają rekomendację, by kontynuować taki program wsparcia dla młodzieży z doświadczeniem migracji. Niemniej jednak w przyszłości planujemy wprowadzić następujące zmiany:

1. Niezbędne jest restrykcyjne stosowanie się do wąsko określonej grupy docelowej zajęć zgodnie z pierwotnie założonymi kryteriami opisanymi w tekście. W innym wypadku (np. przy udziale osób młodszych niż 15-18 lat, niezających języka polskiego na poziomie co najmniej

<sup>27</sup> *Ibidem.*

- średnim oraz przebywających w Polsce krócej niż rok) tematyka zajęć skupia się na kwestiach wykraczających poza zakres zainteresowania programem, a program nie spełnia celu, jakim jest udzielenie wsparcia młodzieży z doświadczeniem migracji w procesie akulturacji i dojrzewania w Polsce.
2. Konieczna jest spójna i dobrze dopracowana współpraca osób prowadzących oraz posiadanie kompetencji, wiedzy i doświadczenia opisanego w niniejszym tekście. Konieczne jest, aby co najmniej jedna osoba prowadząca miała osobiste doświadczenie migracji, którym może się podzielić i dzięki temu służyć jako pozytywny wzór i punkt odniesienia dla młodzieży uczestniczącej w zajęciach.
  3. Struktura programu się sprawdza – tzn. program, w którym pierwsza część zajęć poświęcona jest dyskusji i wymianie na temat osobistego doświadczenia migracji, a druga część zajęć skupiona na pracy artystycznej. Komiks jako medium do ukazania doświadczeń i perspektywy młodzieży jest też dobrym wyborem, nawet jeśli nie wszystkich ta forma artystyczna będzie interesowała. Jednak okres trwania zajęć powinien być dłuższy, jeżeli utrzymany będzie cel, aby zajęcia pozwoliły na wymianę na tematy związane z tożsamością, przynależnością społeczną/grupową i ogólnie na pogłębienie tematu doświadczenia procesu akulturacji w Polsce. Dłuższy okres trwania zajęć może też pozwolić na nawiązanie mocniejszych więzi pomiędzy osobami uczestniczącymi, które by trwały jeszcze po zakończeniu programu.
  4. Idealna liczebność grupy jest większa niż grupy z pilotażu. Grupy pilotażowe obejmowały 3 osoby, tymczasem idealne grupy liczyłyby 5-7 osób. Większa grupa pozwala na bardziej dynamiczną wymianę, a także zwiększa szanse, że młodzież pozna nowych rówieśników i nowe rówieśnice z podobnym doświadczeniem.
  5. Rekrutacja do programu powinna opierać się przede wszystkim na poczcie pantoflowej. Rekrutacja za pośrednictwem szkół nie jest dla młodzieży bezpieczna, o czym świadczą trudności, jakich doświadczali przedstawiciele i przedstawicielki szkół w samym przedstawianiu programu młodym osobom. Ponadto lepiej jest organizować zajęcia poza szkołą, która dla wielu młodych osób jest przestrzenią problematyczną pod względem poczucia integracji z otoczeniem i pozytywnych rela-

cji interpersonalnych. W przypadku podtrzymania szkół jako kanału rekrutacji, konieczna jest bliska współpraca z wyznaczonym przedstawicielem lub wyznaczoną przedstawicielką szkoły oraz gruntowne przygotowanie tej osoby do rekrutacji młodzieży do programu.

6. Korzystne byłoby opracowanie scenariusza rozmowy pomocnego dla osób dorosłych (np. nauczyciela/nauczycielki, pedagoga/pedagożki, rodziców), które widzą potrzebę wsparcia u młodzieży z doświadczeniem migracji i chciałyby poruszyć tematy związane z doświadczeniem migracji, akulturacji i nierównowagi sił w życiu codziennym młodzieży. Taki scenariusz rozmowy byłby wsparciem dla osób dorosłych w utrzymaniu otwartej komunikacji z młodzieżą z doświadczeniem migracji; a dla młodzieży takie rozmowy prowadzone poza ramami programu FRS lub innych instytucji mogłyby być pomocne w przeciwdziałaniu poczuciu osamotnienia i izolacji.

Mam nadzieję, że powyższy tekst zainspiruje innych do prowadzenia trafnie opracowanych i kompleksowych działań skierowanych do młodych osób z doświadczeniem migracji. Kształtowanie wśród osób w tym „nowym pokoleniu” przekonania, że ich specyficzna perspektywa mieści się w społeczeństwie polskim, poczucia przynależności do społeczeństwa w Polsce oraz poczucia współodpowiedzialności za to społeczeństwo, że mogą mieć na nie wpływ, ma duże znaczenie dla przyszłego rozwoju różnorodności społecznej w Polsce.

**Marta Masłowska**

psycholog w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi w Krakowie

## **Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym<sup>1</sup>**

Wzrost procesów globalizacyjnych sprzyja coraz bardziej intensywnemu przemieszczaniu się jednostek. Zmiana miejsca pobytu, determinowana różnymi względami (np. ekonomicznymi, politycznymi, demograficznymi, kulturowymi, społecznymi), niemal zawsze jest dla człowieka doświadczeniem stresogennym. Na jej negatywne skutki szczególnie narażone są migrujące dzieci i młodzież, które muszą zaadaptować się do zmienionych warunków kulturowo-obyczajowych, religijnych, rodzinnych, a także edukacyjnych. Inna organizacja nauczania, zmiana nauczycieli i nauczycielek, brak szkolnych znajomych to główne czynniki, które wzmagają poczucie niepewności i wyobcowania młodych cudzoziemców i cudzoziemek. Na ogół jest ono potęgowane słabą znajomością lub nieznanymi języka polskiego, co istotnie utrudnia nawiązanie i budowanie relacji społecznych w nowym środowisku szkolnym.

---

<sup>1</sup> Teksty był oryginalnie wydany jako: M. Masłowska, (2014), Doświadczenia i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, *Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl) [przyp. red.].



Brak możliwości swobodnej komunikacji językowej komplikuje ponadto szybkie i adekwatne rozpoznanie możliwości i ewentualnych potrzeb edukacyjnych przez nauczycieli i nauczycielki oraz spowalnia organizowanie dla tych uczniów i uczennic właściwej pomocy. Chcąc przeciwdziałać temu procesowi, szkoły coraz chętniej szukają możliwości nawiązania efektywnej współpracy z migrantami i migrantkami, przedstawicielami i przedstawicielkami władzy lokalnej, organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami działającymi na rzecz dziecka i rodziny, w tym poradniami psychologiczno-pedagogicznymi (dalej także: PPP).

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się swoimi doświadczeniami z pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi cudzoziemskimi. W pierwszej kolejności omówię miejsce poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w polskim systemie oświaty. Następnie przedstawię zadania i obszary działania poradni w świetle obowiązujących przepisów prawnych. W zasadniczej części artykułu omówię specyfikę pracy z tą grupą osób w zakresie diagnozy, doboru metod i podejmowanych działań postdiagnostycznych, odnosząc się do przykładów współpracy poradni z rodzicami lub opiekunami dziecka oraz ze szkołą. Charakterystyka kilku wybranych sytuacji problemowych dzieci zgłoszonych do poradni będzie mieć na celu zaprezentowanie praktycznej realizacji zadań poradni w tym zakresie. Kończąc, choć istotną, kwestią poruszoną w artykule będzie określenie aktualnych wyzwań i potrzeb PPP działających w Polsce w pracy z rosnącą liczbą dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym.

## 1. Zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w Polsce

W Polsce funkcjonują dwa typy poradni psychologiczno-pedagogicznych: poradnie, które mają charakter rejonowy, a o możliwości korzystania z ich usług decyduje miejsce zamieszkania, a także specjalistyczne<sup>2</sup>, z usług których

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.06.1993 w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych poradni specjalistycznych (Dz.U. 1993 nr 67 poz. 322).

mogą korzystać też dzieci, młodzież i ich rodzice lub opiekunowie, zamieszkali poza terenem działania poradni (z wyjątkiem spraw wymagających postępowania orzekającego<sup>3</sup> i kwalifikacyjnego<sup>4</sup>). Poradnie specjalistyczne skupiają się na specyficznych problemach wynikających z potrzeb danego środowiska edukacyjnego, na przykład poradnie ukierunkowane na wczesną profilaktykę zapewniającą wsparcie prawidłowego rozwoju dziecka od urodzenia do szóstego roku życia, poradnie dla dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi<sup>5</sup>, poradnie dla dzieci wybitnie uzdolnionych. Powstanie specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej musi być każdorazowo w zgodzie z obowiązującym w danym momencie rozporządzeniem<sup>6</sup> oraz odbywać się w porozumieniu z organem prowadzącym<sup>7</sup>. Ten ostatni decyduje o nazwie placówki, zakresie jej działania oraz określa grupę, do której ma być adresowana oferta wsparcia danej placówki.

---

<sup>3</sup> Np. orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania dla dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczenie do szkoły.

<sup>4</sup> Np. kwalifikowanie do klas terapeutycznych.

<sup>5</sup> Zaburzenia rozwojowe to poważne zniekształcenie funkcjonowania społecznego, poznawczego, ruchowego i językowego. Obejmuje przypadki głębszego stopnia odchylenia od norm rozwojowych. Do zaburzeń rozwojowych należą: niesłyszenie, niedosłyszenie, niewidzenie, niedowidzenie, niepełnosprawność ruchowa, upośledzenie umysłowe, autyzm, niepełnosprawności sprzężone, choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania. Uczniowie z ww. zaburzeniami wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki – treści, metod i warunków pracy, dlatego otrzymują z poradni orzeczenia do kształcenia specjalnego. Odchylenia rozwojowe to indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, niebędące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów i ich ograniczony zakres. Z tytułu odchylenia rozwojowych uczniowie i uczennice otrzymują opinie w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych (źródło: [http://www.poradnia-brzeg.edu.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=148&Itemid=101](http://www.poradnia-brzeg.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=148&Itemid=101), dostęp 30.05.2014). Terminy te pojawiają się m.in. w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.02.2001 w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. 2001 nr 13 poz. 114).

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1488).

<sup>7</sup> Kiedyś były nimi kuratoria oświaty, obecnie są to wydziały edukacji przy urządach miast.

### 1.1. Zadania poradni w świetle aktualnych przepisów prawa

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej<sup>8</sup> poradnie są zobligowane do realizowania czterech głównych zadań, związanych z rozwojem dzieci i młodzieży:

- 1) **Diagnozowanie dzieci i młodzieży**, w szczególności w celu określenia ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych, a także w celu wyjaśnienia mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazania sposobu rozwiązania tego problemu. Efektem tego procesu jest wydanie opinii lub orzeczenia (np. o potrzebie kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego czy indywidualnego nauczania).
- 2) **Udzielanie bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży oraz rodzicom** poprzez prowadzenie terapii, udzielanie wsparcia, pomoc w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniu kształcenia i kariery zawodowej. Co więcej, poradnie wspierają rodziców i opiekunów w rozpoznawaniu i rozwijaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ich dzieci oraz w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych. Bezpośrednia pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielona w formie indywidualnych lub grupowych zajęć terapeutycznych dla dzieci i młodzieży, terapii rodziny, grup wsparcia, mediacji, interwencji kryzysowej, warsztatów, porad i konsultacji, wykładów i prelekcji oraz innej działalności informacyjno-szkoleniowej.
- 3) **Realizowanie zadań profilaktycznych**, w tym podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień oraz prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli lub nauczycielek, oraz prowadzenie działań wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szko-

---

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1488).

ły i placówki. Do zadań poradni należy wzmacnianie działania nauczycieli i nauczycielek w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Oznacza to między innymi udzielanie wsparcia merytorycznego, pomaganie w rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży (w tym rozpoznawanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się u uczniów i uczennic klas I-III szkoły podstawowej), planowanie i realizację zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów i uczennic. Zadania z tego obszaru mogą być realizowane w formie porad, konsultacji, grup wsparcia, warsztatów, wykładów i prelekcji, mediacji, interwencji kryzysowej, działalności informacyjno-szkoleniowej oraz organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i nauczycielek, wychowawców i wychowawczyń grup wychowawczych oraz specjalistów i specjalistek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń.

- 4) **Organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek** w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Obejmuje ono pomoc w diagnozowaniu wyżej opisanych potrzeb, ustalenie sposobów działania prowadzących do ich zaspokojenia, zaplanowanie form wspomagania i ich realizację oraz wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z przeprowadzenia zaplanowanych form wspomagania. Celem jest tu organizowanie sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli i nauczycielek, przy udziale instytucji wspomagających pracę szkół, czyli placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych. Rozporządzenie z 2013 rok<sup>9</sup> umożliwi poradniom, jako elementowi systemu wspomagania, dostosowywanie odpowiednich form realizacji zadań w tym zakresie do zmieniających się potrzeb wymienionych instytucji (od stycznia 2016 roku będzie to obowiązkowe dla wszystkich poradni).

---

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.02.2013 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 nr 0 poz. 199).

## 1.2. Regulacje prawne a wsparcie dla dzieci cudzoziemskich w kontekście poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Polsce

W 2010 roku zapoczątkowane zostały istotne zmiany prawne w zakresie objęcia dzieci z doświadczeniem migracyjnym większym wsparciem psychologiczno-pedagogicznym. W rozporządzeniu MEN<sup>10</sup> uznano je (choć nie bezpośrednio) za grupę uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Trudności adaptacyjne, wynikające z różnic kulturowych lub ze zmiany środowiska edukacyjnego, w związku z wcześniejszym kształceniem za granicą lub brakiem dostępu do edukacji, a także wynikające z zaburzeń komunikacji językowej, doświadczenia sytuacji kryzysowych i traumatycznych oraz doznawanych niepowodzeń edukacyjnych, mogą implikować różne potrzeby rozwojowe i edukacyjne u tych dzieci. Możliwymi formami ich zaspokojenia (określonymi w innych aktach prawnych<sup>11</sup>) są dodatkowe lekcje języka polskiego, zajęcia wyrównawcze z różnych przedmiotów nauczania oraz nauka języka i kultury pochodzenia, czy też zatrudnienie pomocy nauczyciela lub nauczycielki.

Dzięki wspomnianemu rozporządzeniu MEN, uchwalonemu w 2010 roku, uczniowie cudzoziemscy i uczennice cudzoziemskie, podobnie jak pozostali uczniowie i pozostałe uczennice o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mogą korzystać w szkole z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na przykład porad i konsultacji, zajęć specjalistycznych, w tym socjoterapeutycznych, korekcyjno-kompensacyjnych czy zajęć rozwijających uzdolnienia<sup>12</sup>.

Na mocy rozporządzenia zarówno poradnie psychologiczno-pedagogiczne o charakterze rejonowym, jak i poradnie specjalistyczne, zostały zobligowane do

---

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U 2010 nr 57 poz. 361); ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn.zm).

<sup>12</sup> Więcej form wsparcia można znaleźć w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

udzielania i organizowania dzieciom uczęszczającym do przedszkoli, szkół i placówek, ich rodzicom oraz kadrze nauczycielskiej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Poradnie powinny rozpoznawać oraz zaspokajać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka, a także rozpoznawać jego możliwości psychofizyczne. Powinny również wspierać rodziców i opiekunów oraz kadrę pedagogiczną placówek oświatowych w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu własnych umiejętności wychowawczych, w celu zwiększania efektywności pracy. Zadania poradni różnią się w zależności od wieku dziecka i etapu edukacji. W przedszkolu powinna być prowadzona obserwacja pedagogiczna zakończona analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). W klasach I-III szkoły podstawowej obserwacje i pomiary pedagogiczne mają służyć rozpoznaniu u ucznia lub uczennicy ewentualnego ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się. W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej zaś powinno być realizowane doradztwo edukacyjno-zawodowe.

Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest dobrowolne i nieodpłatne dla dzieci i młodzieży, niezależnie od ich statusu pobytu i obywatelstwa, nie wymaga też skierowania. Rozporządzenie zwraca uwagę na potrzebę organizowania i udzielania jej we współpracy nie tylko z rodzicami i opiekunami, poradniami, placówkami doskonalenia nauczycieli, przedszkolami, szkołami i placówkami, ale także z organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Choć warunkiem rozpoczęcia jakichkolwiek działań przez poradnię jest zgoda lub wniosek rodziców lub opiekunów o udzielenie wsparcia, rozporządzenie daje prawo inicjowania opieki psychologiczno-pedagogicznej różnym grupom, między innymi uczniom i uczennicom, rodzicom i opiekunom, nauczycielom i nauczycielkom, wychowawcom i wychowawczyniom grupy wychowawczej lub specjalistom i specjalistkom prowadzącym zajęcia z dziećmi i młodzieżą, PPP, a także osobom pracującym jako pomoc nauczyciela<sup>13</sup> oraz asystentom i asystentkom edukacji romskiej<sup>14</sup>. Stąd tak ważna jest umiejętność rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości

<sup>13</sup> Zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

<sup>14</sup> *Ibidem*: art. 5. W przypadku małoletniej osoby inicjowanie przez którąkolwiek z wymienionych osób i instytucji jest równoznaczne z zauważeniem sytuacji problemowej, poinformowaniem o niej rodziców lub opiekunów dziecka oraz zasugerowaniem potrzeby udzielenia mu pomocy.

psychofizycznych uczniów i uczennic, jak również zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia, przez kadre pedagogiczną placówek oświatowych itp. Wiąże się to z umiejętnym zastosowaniem przez osoby pracujące w tych instytucjach konkretnych narzędzi w pracy z dziećmi i młodzieżą, dostosowanych do etapu edukacyjnego, na którym się aktualnie znajdują. Jednocześnie należy pamiętać, że wyłącznie od zgody czy wniosku rodziców lub opiekunów uzależniona jest decyzja o rozpoczęciu jakichkolwiek działań przez poradnię.

Pomimo obowiązywania wspomnianych regulacji prawnych, odnoszących się do sytuacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie oświaty, istnieje wiele niedoprecyzowanych kwestii, z którymi szkoły muszą sobie radzić. Trudności dotyczą między innymi systemu kwalifikowania uczniów i uczennic cudzoziemskich do odpowiednich klas (jest on jednakowy zarówno dla dzieci posiadających polskie obywatelstwo, jak i nieposiadających go), czy też braku znajomości języka polskiego, który utrudnia uczestnictwo w zajęciach szkolnych<sup>15</sup>, a często także nawiązywanie relacji z rówieśnikami i rówieśnicami. Podobna sytuacja może obniżać motywację uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym do pracy na lekcjach, czy też w ogóle do udziału w nich. To z kolei może przyczynić się do mniejszej integracji z rówieśnikami i rówieśnicami, przejawiania przez uczniów i uczennice zachowań agresywnych i konfliktów między dziećmi. Trudności te wzmacniają dodatkowo brak zrozumienia różnic kulturowych i religijnych, problem w przyswajaniu materiału szkolnego, czy też niezadowolająca współpraca z rodzicami lub opiekunami (przyczyny to brak wiedzy lub niedostateczna wiedza wśród rodziców cudzoziemskich o sposobie funkcjonowania systemu edukacji, wymagania szkoły wobec uczniów i rodziców, a także bariera językowa oraz brak możliwości skorzystania z tłumacza lub tłumaczki)<sup>16</sup>. Jednocześnie dzieci cudzoziemskie, niezależnie od stopnia znajomości języka polskiego, muszą uczestniczyć w zajęciach lekcyjnych. Dodatkowe lekcje polskiego, które szkoła może zorganizować, poza wymogiem dotyczącym minimalnej liczby godzin tygodniowo, nie mają określonych standardów i nie wiążą się z formalną oceną ucznia czy uczennicy<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> K. Kubin, (2011), Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce, *Seria „Z teorii w praktykę”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 7.

<sup>16</sup> *Ibidem*: s. 14-21.

<sup>17</sup> *Ibidem*: s. 7.

Z opisanej sytuacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskim systemie edukacji wynikają konkretne potrzeby edukacyjne i rozwojowe. Zauważalny jest także, szczególnie w ostatnich latach, wzrost liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich w szkołach w Polsce. Wszystko to coraz częściej skłania szkoły do poszukiwania możliwości współpracy z różnymi placówkami, w tym z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

## 2. Praca poradni psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym

Pracując na stanowisku psychologa w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi w Krakowie, od kilku lat obserwuję wspomniany wzrost liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, korzystających ze wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Jest to jedyna placówka specjalistyczna zajmująca się zagadnieniami związanymi z sytuacją dzieci i młodzieży migranckiej na terenie Krakowa oraz całego województwa małopolskiego. Mieści się w samym centrum miasta, przy głównym trakcie komunikacyjnym, co umożliwia dzieciom i rodzicom stosunkowo łatwe dotarcie z każdego punktu w Krakowie.

Nasze działania koncentrują się wokół trzech głównych obszarów. Pierwszym z nich jest prowadzenie specjalistycznej diagnozy psychologiczno-pedagogiczno-logopedycznej przyczyn niepowodzeń edukacyjnych, wynikających ze specyficznych trudności w uczeniu się (dysleksja rozwojowa<sup>18</sup>), inteligencji niższej niż przeciętna, zaburzeń komunikacji językowej (niedokształcenie mowy o typie afazji i jąkanie) oraz trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (wcześniejszego kształcenia za granicą).

<sup>18</sup> W szerokim znaczeniu dysleksja rozwojowa to specyficzne trudności w uczeniu się u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, a niierzadko u dzieci bardzo zdolnych. Określenie „specyficzne” podkreśla ograniczony charakter i bardzo wąski zakres tych trudności. Termin „dysleksja rozwojowa” obejmuje kilka rodzajów zaburzeń. Mówiąc najogólniej, dysleksja oznacza trudności w czytaniu, dysortografia to trudności z opanowaniem poprawnej pisowni, dysgrafia to trudności ze stroną graficzną pisma, dyskalkulia zaś to trudności w uczeniu się matematyki.



Drugim obszarem naszych działań jest wielospecjalistyczna terapia dzieci i ich rodziców, z wykorzystaniem nowoczesnych, różnorodnych form i metod pracy, prowadzona od początku edukacji do jej zakończenia, w formie indywidualnej (zajęcia logopedyczne, zajęcia pedagogiczne, terapia psychologiczna, terapia EEG-Biofeedback<sup>19</sup>) lub grupowej (zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia logopedyczne, socjoterapia, „Szkoła dla rodziców”).

Trzeci obszar pracy poradni dotyczy udzielania pomocy nauczycielom i nauczycielkom oraz specjalistom i specjalistkom pracującym na terenie szkół, poprzez prowadzenie między innymi: indywidualnych konsultacji, szkoleń dla rad pedagogicznych, superwizji, grup wsparcia dla nauczycieli i nauczycielek oraz pogadanek dla rodziców.

W naszej poradni działa również Zespół Orzekający, rozpatrujący sprawy uczniów i uczennic z niepowodzeniami edukacyjnymi, uczęszczających do krakowskich szkół i będących pod opieką naszej placówki, u których trudności w nauce współwystępują z chorobą lub niepełnosprawnością. Poradnia wydaje orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz nauczania indywidualnego.

Usługi świadczone przez naszą poradnię są bezpłatne i nie wymagają skierowania. Nie obowiązuje też rejonizacja – pracujemy z uczniami i uczennicami wszystkich typów krakowskich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych<sup>20</sup>, w tym z dziećmi cudzoziemskimi, bez względu na inne czynniki, jak na przykład obywatelstwo czy status prawny. Warunkiem przyjęcia do poradni jest zgłoszenie dziecka przez rodziców lub prawnych opiekunów oraz ich pisemna zgoda na jego udział w badaniu.

## 2.1. Kwestie migracji w pracach poradni

Przez wiele lat dzieci cudzoziemskie sporadycznie zgłaszały się do naszej poradni. Niewątpliwie wstąpienie Polski do Unii Europejskiej i związane z nim możliwości (np. łatwego przemieszczania się całych rodzin w ce-

<sup>19</sup> Patrz przyp. 33.

<sup>20</sup> Jeśli chodzi o granice wieku osób korzystających z poradni, dolną stanowią uczniowie i uczennice zerówek (ale tylko przyszkolnych; inne poradnie obejmują opieką uczniów i uczennic z zerówek zorganizowanych w przedszkolach), górną zaś – osoby kończące szkołę średnią.

lach zarobkowych) tak dla Polaków, jak i mieszkańców i mieszanek innych krajów, przyczyniły się do znacznego zwiększenia liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym w naszej poradni. W 2010 roku udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej tej grupie klientów i klientek stało się naszym zadaniem statutowym. Od tego czasu do poradni zgłasza się corocznie od kilkunastu do obecnie blisko trzydzieścioro dzieci.

Wśród uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, objętych dotychczas wsparciem naszej placówki, najliczniejszą grupę stanowiły dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych. Dzieci te urodziły się w Polsce bądź przyjechały do Polski w różnym wieku. W drugiej kolejności z pomocy korzystali i korzystały imigranci i imigrantki, repatrianci i repatriantki czy uchodźcy i uchodźczynie. Stosunkowo najwięcej osób, korzystających z naszej poradni, przybyło z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Francji, Wietnamu, Rosji, ale też między innymi z Norwegii, Austrii, Ukrainy, Armenii, Gruzji, Tunezji. Na podstawie własnych doświadczeń oraz spostrzeżeń innych osób pracujących w poradni, mogę stwierdzić, iż większość dzieci korzystających z naszego wsparcia cechowała duża otwartość i łatwość w nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu kontaktu interpersonalnego. Z drugiej strony, historia życia każdego ucznia i każdej uczennicy z doświadczeniem migracyjnym jest inna.

Wychodząc naprzeciw sytuacji zwiększającej się liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym, korzystających z naszej poradni, w 2012 roku uruchomiono w niej wewnętrzny zespół ds. komunikacji językowej, który obok problemów afatyków, afatyczek i osób jąkających się zajmuje się właśnie wsparciem dzieci migrujących. W spotkaniach samokształceniowo-warsztatowych, odbywających się co drugi miesiąc, uczestniczy obecnie łącznie siedem osób, zatrudnionych w naszej poradni, zainteresowanych tym zagadnieniem. Głównym celem tych spotkań jest ulepszenie warsztatu diagnostycznego i terapeutycznego należących do zespołu psychologów i psycholożek, pedagogów i pedagożek oraz logopedów i logopedek, poprzez wspólne systematyzowanie wiedzy, wymianę osobistych doświadczeń w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, analizę wybranych przypadków, udział w konferencjach i szkoleniach oraz nawiązywanie kontaktów z osobami posiadającymi doświadczenie zawodowe w tym obszarze. Od początku roku szkolnego 2013/2014 zespół współpracuje ze studentką Uniwersytetu Jagiellońskiego na kierunku filologia polska o specjalności:

nauczanie języka polskiego jako drugiego i obcego, rozważając problem dwujęzyczności w kontekście zaburzeń komunikacji językowej.

Zespół stara się także upowszechniać wśród nauczycielek i nauczycieli wiedzę i doświadczenia w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym. Prowadzone w tym zakresie szkolenia dotyczą specyfiki funkcjonowania dzieci cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, napotykanych przez nie trudności oraz ich potrzeb rozwojowo-edukacyjnych. Mamy nadzieję, że z czasem zespół będzie rozwijał się i służył pomocą również osobom pracującym w innych poradniach oraz szkołach.

## **2.2. Ramy postępowania diagnostycznego w poradni z uwzględnieniem uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym**

Diagnozowanie jest złożonym procesem rozwiązywania problemów. Wiąże się z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji i procedur, szukaniem złożonych związków przyczynowo-skutkowych, wnioskowaniem i interpretowaniem danych, w celu osiągnięcia pełnego zrozumienia stanu rzeczy. Podczas postępowania diagnostycznego wobec ucznia cudzoziemskiego lub uczennicy cudzoziemskiej należy wziąć pod uwagę szereg czynników, takich jak wiek, wcześniejsze korzystanie ze wsparcia psychologicznego czy – w przypadku uczniów i uczennic cudzoziemskich – znajomość języka, w którym ma być prowadzone badanie.

W naszej poradni funkcjonuje następujący schemat postępowania diagnostycznego:

### **1. Konsultacja – czyli wstępne spotkanie osoby przeprowadzającej diagnozę psychologiczną z rodzicem lub opiekunem ucznia lub uczennicy**

Podczas konsultacji rodzic lub opiekun prawny przedstawia problem, jaki zaobserwował w funkcjonowaniu dziecka oraz wyraża pisemną zgodę między innymi: na zbadanie dziecka, na kontakt przedstawiciela lub przedstawicielki poradni z wychowawcą lub wychowawczynią, czy z nauczycielami i nauczycielkami dziecka. Rodzic lub opiekun prawny jest proszony także o dostarczenie dokumentów, które będą miały znaczenie w toku badania, np. opinii od wychowawcy lub wychowawczynie klasy, do której uczęszcza dziecko, zeszytów przedmiotowych, rysunków, prac klasowych, książeczki zdrowia, ważnych za-

świadczeń lekarskich oraz posiadanych opinii psychologicznych lub psychologiczno-pedagogicznych. Jeśli diagnosta lub diagnostka uzna za wskazane i możliwe przeprowadzenie badania ucznia lub uczennicy, ma miejsce kolejny etap procesu diagnozy.

## **2. Wywiad z rodzicem lub opiekunem dziecka**

Na tym etapie badania zbierane są podstawowe informacje o uczniu lub uczennicy oraz jego lub jej sytuacji rodzinnej. Prosimy rodziców lub opiekunów prawnych o informacje dotyczące rozwoju dziecka od okresu prenatalnego (przebieg ciąży, samopoczucie matki, przyjmowane leki, hospitalizacje), przez okres perinatalny (czas, rodzaj, warunki i przebieg porodu, zdrowie dziecka bezpośrednio po urodzeniu) aż do chwili obecnej. W szczególności prosimy o informacje o przebiegu rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego oraz rozwoju mowy dziecka, z uwzględnieniem typowych dla poszczególnych stadiów rozwojowych „kamieni milowych” (np. raczkowanie, nauka chodzenia, pierwsze słowo). Istotne jest zwrócenie uwagi na przebyte bądź przewlekłe choroby, ewentualne wypadki czy hospitalizacje oraz sprawność wzroku i słuchu (w niejasnych sytuacjach zalecamy kontrolę u odpowiedniego specjalisty lub odpowiedniej specjalistki). Analizujemy także przebieg edukacji dziecka od najmłodszych lat aż do bieżącego etapu. W przypadku badania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym warto dopytać zarówno o język rodzimy ucznia lub uczennicy oraz o jego lub jej kompetencje w posługiwaniu się nim w mowie i piśmie, a także o umiejętność czytania i znajomość języka polskiego (np. od kiedy się go uczy, gdzie go słyszy, gdzie się nim posługuje). Ważna jest też informacja dotycząca znajomości innych języków oraz języka używanego przez domowników. Zasadne jest również dostarczenie osobie przeprowadzającej diagnozę prac pisemnych (wypracowań, notatek) ucznia lub uczennicy w obcym języku, w celu potencjalnego dokonania porównania z zapisami w języku polskim. Dane zebrane na tym etapie często wstępnie nakreślają naturę problemów, wymaga ona jednak oczywiście dokładniejszej analizy.

### 3. Badanie psychologiczne ucznia lub uczennicy

Zwykle obejmuje dwa lub trzy spotkania po około 60-90 minut. Odbywa się indywidualnie, po nawiązaniu dobrego kontaktu pomiędzy dzieckiem a osobą prowadzącą diagnozę. Badanie psychologiczne zwykle ma na celu określenie możliwości intelektualnych dziecka, rozwoju funkcji percepcyjnych: percepcji wzrokowej i percepcji słuchowej (poprzez m.in.: wskazywanie identycznych znaków graficznych spośród bardzo zbliżonych do siebie; przerysowywanie złożonej figury; spostrzeganie i analizowanie różnic fonemowych w prezentowanym werbalnie materiale), pamięci (wzrokowej i słuchowej) oraz sprawności grafomotorycznej (poprzez np. badanie tempa wykonywania prostych wzorów na kartce ręką dominującą).

Zebrane w wywiadzie informacje o zapleczu, przede wszystkim językowym, ale też kulturowym dziecka oraz doświadczeniu edukacyjnym ucznia lub uczennicy wpływają na dobór narzędzi badawczych. Testy niewerbalne (o ile nie zawierają werbalnych instrukcji) nie wymagają używania języka, stąd są wskazane do badania osób nieposługujących się biegle językiem polskim. Wyróżniamy wśród nich testy typu „papier-ołówek”, testy wykonaniowe oraz testy niezależne kulturowo. W testach typu „papier-ołówek” wykorzystuje się zeszyty i arkusze testowe, zawierające narysowane lub napisane zdania. Osoba badana wskazuje jedną z odpowiedzi. Testy te lepiej sprawdzają się podczas diagnozy dzieci, o których wiemy, że dobrze sobie radzą z wykonaniem czysto poznawczych zadań, opartych na materiale abstrakcyjnym bądź symbolicznym, na przykład zapis alfabetyczny, numeryczny czy figuralny<sup>21</sup>.

Stosowanie testów wykonaniowych jest uzasadnione w przypadku dzieci ze środowisk ubogich edukacyjnie. Przy badaniu nimi stosuje się pomoce, takie jak na przykład: klocki, układanki, historyjki obrazkowe, a odpowiedź jest udzielana poprzez manipulację tymi przedmiotami przez ucznia lub uczennicę. Testy niezależne kulturowo (nazywane też „sprawiedliwymi” lub wrażliwy-

---

<sup>21</sup> Zob. m.in. K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno (red.), (2013), *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 34; J. Stańczak, (2013), *CFT 20-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 2*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

mi kulturowo<sup>22</sup>) opierają się na materiale niewerbalnym oraz pozbawionym elementów specyficznych dla jakiejś grupy społecznej, na przykład zależnych od kultury czy statusu socjoekonomicznego. Materiał bodźcowy ma zazwyczaj charakter figuralny lub liczbowy. Wykonanie tego testu jest możliwe przez osoby badane zupełnie nieznające języka polskiego, o ile instrukcje do zadań zostaną przekazane w znanym im języku.

Wyniki otrzymane z każdego rodzaju z wymienionych testów, porównane z normami powstałymi w oparciu o badania jednorodnej kulturowo grupy polskojęzycznej, są obarczone trudnym do ilościowego określenia błędem. Uzyskane więc wyniki badań należy interpretować bardzo ostrożnie<sup>23</sup>. Istnieje ogromna potrzeba przygotowania testu diagnostycznego w pełni neutralnego kulturowo, co niewątpliwie jest sprawą bardzo trudną i czasochłonną. Dotychczas w przypadku uczniów i uczennic nieznających języka polskiego, którzy zgłosili się do naszej poradni, przedstawialiśmy instrukcje do zadań w języku zrozumiałym dla dziecka (i oczywiście w języku, którym władała osoba prowadząca badanie) bądź korzystaliśmy z pomocy tłumacza lub tłumaczki, towarzyszących osobie badanej i wcześniej powiadomionych o zasadach i przebiegu planowanego badania.

Badanie funkcji słuchowo-językowych jest w ostatnich latach ujęte jako część składowa różnych baterii diagnostycznych<sup>24</sup>. W zależności od wieku dziecka, daje mu się do wykonania inną ilość zadań, o zróżnicowanym stopniu trudności oraz sensownym lub bezsensownym materiale bodźcowym. Badanie ma na celu określenie rozwoju umiejętności fonologicznego po-

---

<sup>22</sup> K. Barzykowski i in., (2013): s. 35.

<sup>23</sup> Punktowy wynik nigdy nie powinien stanowić podstawy formułowania diagnozy indywidualnej, ponieważ nie uwzględnia danych o dokładności pomiaru. Wynik powinien uwzględnić stopień ufności i być określony jako przedział, np. w przypadku badania funkcjonowania poznawczego mówimy, że: „Możliwości intelektualne badanego mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych”. Więcej na ten temat w: K. Barzykowski i in., (2013): s. 39.

<sup>24</sup> Dawniej do badań używano pojedynczych testów. Od kilku lat stosuje się nowoczesne narzędzia nazywane bateriami. To zestawy zebranych metod badające wiele obszarów funkcjonowania dziecka. Obejmują część psychologiczną i pedagogiczną. W zależności od tego, dla jakich uczniów i uczennic są przeznaczone, mają odpowiednie nazwy, np. Bateria 8 (dla dzieci ośmioletnich), Bateria 10-12, Bateria GIM itd. Niektóre z dawnych, pojedynczych testów weszły jako części składowe do baterii. Inne testy są zupełnie nowe, mają świeże normy. Wszystkie testy wchodzące w skład baterii są ze sobą skorelowane i składają się na profil rozwoju funkcji i umiejętności szkolnych badanej osoby.

równywania i różnicowania głosek, dokonywania analizy, abstrahowania, syntezy głoskowej i sylabowej oraz pamięci fonologicznej. Przeprowadzenie badania jest możliwe wyłącznie u uczniów i uczennic dobrze posługujących się językiem polskim. Dotychczas nie powstały znormalizowane testy psychometryczne oceniające wiedzę i umiejętności fonologiczne, dlatego też pełna diagnoza rozwoju językowego, nawet u dzieci dwujęzycznych, jest w zasadzie niemożliwa.

Jeśli chodzi o badanie funkcji wzrokowo-przestrzennych i wzrokowo-ruchowych (tj. percepcji i pamięci wzrokowej<sup>25</sup>, koordynacji wzrokowo-ruchowej<sup>26</sup>, sprawności grafomotorycznej<sup>27</sup>), wymaga ono przedstawienia osobie badanej instrukcji słownej w zrozumiałym języku lub/i zademonstrowania sposobu wykonania zadania. Jest więc badaniem łatwiejszym do wykonania u dziecka cudzoziemskiego. Jakkolwiek znowu brak norm uwzględniających różnice kulturowe ogranicza postawienie rzetelnej diagnozy.

#### **4. Badanie pedagogiczne ucznia lub uczennicy**

Ten etap badania (który odbywa się podczas jednego spotkania, rzadziej dwóch, i trwa do około trzech godzin) ma na celu określenie stopnia opanowania technik szkolnych, a więc czytania, pisania i – w uzasadnionych przypadkach – liczenia. Odbywa się w języku polskim, ze względu na posiadane metody i zaktualizowane normy<sup>28</sup>. Sprawdzamy tempo czytania, poprawność i rozumienie tekstów czytanych na głos oraz umiejętność samodzielnej pracy z tekstem czytany po cichu (np. wnioskowania,

---

<sup>25</sup> Zdolność do rozpoznawania i rozróżniania bodźców wzrokowych (materiału konkretnego, np. obrazków, kształtów lub abstrakcyjnego, np. teksty, zdania, wyrazy) oraz do ich interpretowania poprzez odniesienie do wcześniejszych doświadczeń.

<sup>26</sup> Współpraca oka i ręki, umożliwiają wykonywanie precyzyjnych ruchów rąk pod kontrolą wzroku, m.in. rysowanie i pisanie.

<sup>27</sup> Sprawność ruchowa rąk, wpływająca na poziom graficzny pisma.

<sup>28</sup> O ile w przypadku testów psychologicznych można ze sporymi ograniczeniami stosować niektóre z powstałych za granicą, to w przypadku badania pedagogicznego w grę wchodzi jedynie narzędzia powstałe w Polsce i bazujące na języku polskim, niemające równoległych wersji w innych językach. W przypadku braku możliwości komunikacji z dzieckiem w języku polskim w zasadzie nie przeprowadzamy badania pedagogicznego, tylko psychologiczne. W niektórych przypadkach możemy się ewentualnie wspierać np. analizą zeszytów dziecka, informacjami z wywiadu z rodzicem. To pozwala jednak jedynie na zasygnalizowanie prawdopodobnego istnienia innych trudności, np. w czytaniu ze zrozumieniem czy w poprawnym pisaniu.

uogólniania, szukania odpowiedzi w tekście). Wnikliwej analizie są poddawane różnorodne formy pisania: ze słuchu, z pamięci, przepisywania, konstruowania samodzielnej wypowiedzi na temat, a także wspomniane już wcześniej zeszyty szkolne, zadania domowe i prace wykonane w szkole. W przypadku uczniów i uczennic wielojęzycznych prosimy o dostarczenie zapisów również w innym języku, którym się posługują oraz – jeśli to możliwe – opinię w tej kwestii, na przykład nauczyciela lub nauczycielki języka obcego. Standardowo podczas badania uczniów i uczennic, dla których język polski jest pierwszym językiem, sprawdzamy też stopień znajomości zasad ortograficznych.

Jeśli rodzic lub opiekun sygnalizuje trudności dziecka w nauce matematyki, wykonujemy dodatkowe badania w tym zakresie dostosowane do wieku. Podobnie gdy rodzic zgłasza problemy na przykład logopedyczne czy psychiatryczne, kierujemy na konsultację do specjalisty lub specjalistki w tej dziedzinie.

Określenie poziomu intelektualnego ucznia lub uczennicy, dokonywane na tym etapie, jest bardzo ważne dla postawienia diagnozy. Stwierdzenie w podobnym badaniu co najmniej przeciętnego poziomu rozwoju intelektualnego oraz opóźnienia w rozwoju funkcji percepcyjnych, implikujących duże trudności w opanowaniu umiejętności szkolnych, to podstawa postawienia ewentualnej diagnozy występowania u dziecka specyficznych trudności w nauce o charakterze na przykład dysleksji czy dysortografii. Z kolei stwierdzenie w podobnym badaniu u dziecka inteligencji niższej niż przeciętna wyklucza stwierdzenie występowania specyficznych trudności w nauce. Pociąga to jednocześnie za sobą między innymi konieczność dostosowania przez nauczycieli i nauczycielki wymagań edukacyjnych z poszczególnych przedmiotów nauczania do aktualnych możliwości ucznia lub uczennicy.

Diagnoza psychologiczna powinna być kompleksowa (uwzględniać sferę poznawczą, społeczną, emocjonalną dziecka), opisywać mocne i słabe strony funkcjonowania jednostki, które będą stanowić punkt wyjścia dla działań ukierunkowanych na poprawę aktualnego stanu rzeczy.

## **5. Omówienie wyników badań z rodzicami lub opiekunami**

Na tym etapie badania rodzicowi lub opiekunowi zostają przekazane dwa oryginały opinii wydanej przez poradnię (zdecydowana większość jeden



egzemplarz znosi do szkoły). Uzyskane przez dziecko wyniki przedstawiamy w formie opisowej i przystępnej dla odbiorcy lub odbiorczynie. Ponadto przekazujemy zalecenia do pracy w domu, poparte instruktażem i prezentacją wybranych publikacji z adekwatnymi ćwiczeniami. Proponujemy udział w organizowanych przez poradnię zajęciach dla dzieci, młodzieży, ich rodziców i opiekunów. Niekiedy sugerujemy potrzebę wizyty u specjalisty lub specjalistki z zakresu wykraczającego poza ramy działalności naszej poradni, np. psychiatry czy terapeuty lub terapeutki uzależnień. W przypadku rodzica lub opiekuna dziecka nieznającego języka polskiego, czynności te są w znacznym stopniu ograniczone przez barierę językową. Zwyczajowo, o ile rodzic lub opiekun podczas pierwszego spotkania wyraził na to zgodę, nawiązujemy kontakt ze szkołą, do której uczęszcza dany uczeń lub dana uczennica. Przeważnie spotykamy się z wychowawcą lub wychowawczynią oraz kilkoma nauczycielami i nauczycielkami w celu omówienia sytuacji ucznia lub uczennicy oraz zaleceń do pracy na terenie szkoły. Warto zauważyć, że opinia wydawana w wyniku badania, w przeciwieństwie do orzeczenia<sup>29</sup>, nie ma mocy wiążącej decyzji administracyjnej i stanowi przede wszystkim opis wyników diagnozy oraz zalecenia dotyczące dalszego postępowania. Jednocześnie uregulowane są prawnie kwestie tego, co powinno znaleźć się w opinii wydawanej przez poradnię<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Orzeczenie jest dokumentem o „większej mocy”. Wydaje się je na wniosek rodzica lub opiekuna w sprawach dotyczących np. potrzeby kształcenia specjalnego, nauczania indywidualnego. Orzeczenia wydawane są zgodnie ze wzorami opracowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Muszą zawierać m.in. powód wydania orzeczenia, okres, na jaki orzeczenie wydaje się, diagnozę wielospecjalistyczną (psychologiczną, pedagogiczną, lekarską, czasem logopedyczną), zalecane formy kształcenia, program, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wskazania do pracy z uczniem lub uczennicą oraz uzasadnienie stanowiska poradni. Orzeczenie jest aktem administracyjnym, możliwe jest zatem odwołanie się od niego wg określonych przepisów. W przypadku uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym orzekanie jest bardzo rzadkie, ze względu na konieczność wieloaspektowej, kompleksowej diagnozy, opartej na rzetelnym zbadaniu poziomu intelektualnego, co, przez wzgląd na aktualne zaplecze metod do badań, jest niezmiernie trudne. Wyjątkiem jest sytuacja, gdy dziecko w bardzo dobrym stopniu porozumiewa się po polsku i zasadne byłoby odniesienie jego wyniku do norm powstałych na badaniach polskiej populacji.

<sup>30</sup> Elementy konieczne, które muszą znaleźć się w opinii, określają rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, m.in. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17.11.2010 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych (Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1488).

### 3. Sposoby i specyfika pracy poradni z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym na przykładzie analizy wybranych przypadków

Głównym celem niniejszego artykułu jest zobrazowanie konkretnych zadań oraz sposobów pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym. Poniżej przedstawiam wybrane sytuacje problemowe, z jakimi mamy do czynienia, pracując z dziećmi cudzoziemskimi korzystającymi z naszego wsparcia<sup>31</sup>. Przybliżą one pracę diagnostyczną i postdiagnostyczną poradni, a także zakres współpracy placówki z kadrą pedagogiczną szkół oraz rodzicami i opiekunami, która jest niezmiernie istotna z perspektywy skuteczności udzielanego wsparcia. Szczególną uwagę poświęcam kwestiom związanym ze stopniem znajomości języka polskiego, co jest niezwykle ważne w pracy z dziećmi cudzoziemskimi. Przytoczone poniżej sytuacje, choć są wypadkową rozmaitych czynników związanych ze środowiskiem szkolnym, otoczeniem rodzinnym czy indywidualnymi predyspozycjami danego dziecka, wskazują pewne konkretne potrzeby edukacyjno-rozwojowe, które mogą mieć związek z doświadczeniem migracji i tak też zostały przedstawione.

#### 3.1. Trudności związane z przyswajaniem materiału szkolnego – przypadek Davida

Jakiś czas temu do poradni zgłosili się rodzice trzynastoletniego Davida, ucznia pierwszej klasy gimnazjum. Rodzice byli zaniepokojeni podejrzeniem występowania u ich syna specyficznych trudności w uczeniu się, które zaobserwował wychowawca klasy<sup>32</sup>. David urodził się w Warszawie, jednak jesz-

<sup>31</sup> Specyfika Krakowa, w tym m.in. wielkość aglomeracji, obecność siedzib różnych międzynarodowych korporacji, zatrudniających często w formie kontraktów cudzoziemców i cudzoziemki, przybywających tu zwykle ze swoimi rodzinami, a także brak w województwie małopolskim ośrodka dla uchodźców implikują pewien profil osób zgłaszających się do tutejszych poradni. Należy jednocześnie zauważyć, że opisywane w artykule przypadki osób, pochodzących m.in. z krajów Europy Zachodniej, mogą posłużyć jako źródło wiedzy w zakresie możliwych konsekwencji migracji wśród dzieci i młodzieży, niezależnie od ich obywatelstwa, oraz roli poradni w tym kontekście.

<sup>32</sup> Na potrzeby tego opracowania dane osobowe występujących w opisach osób zostały

cze jako niemowlę wyjechał wraz z rodzicami do Kanady, skąd pochodzi jego ojciec. Chłopiec był zdrowy, rozwijał się prawidłowo i w pierwszych latach nauki szkolnej osiągał dobre wyniki. Dość niespodziewana decyzja o czasowym zamieszkaniu całej rodziny w Polsce (motywowana złym stanem zdrowia rodziców matki dziecka, pochodzącej z Polski), utrata grona rówieśniczego oraz zmiana środowiska edukacyjnego istotnie wpłynęły na Davida oraz na jego zdolność nauki.

Przez kilkanaście pierwszych tygodni pobytu w Polsce u chłopca utrzymywały się objawy okołodepresyjne<sup>33</sup>. Z czasem nastąpiła poprawa jego psychicznego i emocjonalnego funkcjonowania. W trudnych chwilach najbardziej wspierali go rodzice, cierpliwie tłumacząc nową dla chłopca sytuację. Pomocną okazała się także otwarta postawa kadry pedagogicznej, która, zgodnie z sugestią pedagoga szkolnego, poświęciła czas lekcyjny na zaprezentowanie przez Davida na forum klasy kanadyjskiego systemu oświaty. Umożliwiło to uczniom i uczennicom zastanowienie się nad różnicami pomiędzy systemami edukacji, metodami i formami nauczania przedmiotów w Polsce i w Kanadzie. To z kolei niewątpliwie przyczyniło się do poprawy relacji rówieśniczych chłopca z innymi uczniami i uczennicami.

Udział w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, zorganizowanych przez szkołę, wzmocnił poczucie pewności i pozwolił Davidowi nawiązać nowe znajomości z innymi dziećmi cudzoziemskimi w szkole, biorącymi udział w zajęciach. Zminimalizowało to jego wrażenie wyobcowania w nowym miejscu. Stosunkowo niskie wyniki chłopca w nauce, zarówno rodzice, jak i nauczyciele i nauczycielki, początkowo wiązali z jego trudnościami adaptacyjnymi.

---

zmienione.

<sup>33</sup> Sygnałami świadczącymi o depresji u nastolatka lub nastolatki mogą być m.in.: ciągły smutek, przygnębienie (postawa „nic mnie nie cieszy”), niepokój, lęk, rozdrażnienie, brak energii do jakiegokolwiek działania, problemy ze snem (bezsennność lub nadmierna senność, niechęć do porannego wstawania), zmiany apetytu (odmowa jedzenia lub przejadanie się), bóle: głowy, klatki piersiowej, brzucha, zaprzestanie spotkań ze znajomymi, porzucenie zainteresowań, poczucie wszechogarniającej nudy. W relacjach rodzinnych symptomatyczne jest izolowanie się adolescenta lub adolescentki od bliskich, drażliwość, wybuchowość, nieznoszenie krytyki. Uwagę nauczycieli lub nauczycielek powinny zwrócić trudności w koncentrowaniu uwagi i zapamiętywaniu u ucznia lub uczennicy, pogorszenie wyników w nauce, wrażenie obniżenia się sprawności intelektualnej, powolność, negatywizm. Zaniżona samoocena, wzajemny brak zainteresowania sobą rówieśników i rówieśnic może powodować opuszczanie zajęć lub też otwartą odmowę chodzenia do szkoły w ogóle.

Utrzymująca się i niezrozumiała do końca sytuacja, polegająca na częstym otrzymywaniu ocen niewspółmiernie niskich do czasu poświęconego na naukę w domu oraz zaangażowanej postawy w proces nauki matki i ojca dziecka, skłoniły ich, za radą wychowawcy, do wizyty w naszej poradni.

W wyniku badań psychologiczno-pedagogicznych przeprowadzonych w języku polskim stwierdziłam, że ogólny rozwój intelektualny chłopca kształtuje się na poziomie wyższym niż przeciętny.

Rozwój funkcji wzrokowo-przestrzennych był adekwatny do jego wieku. David dość dobrze poradził sobie z zadaniami badającymi pamięć słuchową. Wykazał natomiast pewne trudności w zakresie umiejętności fonologicznego dokonywania analizy i syntezy głoskowej i sylabowej, implikujące w jego pracach pisemnych błędy, na przykład mylenie głosek nosowych (-ą/-ę z -om/-on, -em/-en), dodawanie lub opuszczanie liter. Ogólne nasilenie występowania błędów różnego typu było przeciętne. Chłopiec nie zawsze pamiętał treść dyktowanych zdań, niekiedy potrzebował powtórzeń. Pisał w umiarkowanym tempie, stawiając uproszczone litery, na ogół czytelnie. Poprawnie czytał na głos, potrafił też poddać samodzielnej analizie tekst czytany po cichu. Niekiedy nie potrafił znaleźć odpowiedniego słowa ani w języku polskim, ani też angielskim na nazwanie swoich myśli. Podczas badań pracował wytrwale, w zmiennym tempie: od bardzo wolnego (np. przerysowywanie) do przeciętnego (np. czytanie). Zaobserwowałam u niego duże wahania koncentracji uwagi i stosunkowo szybką męczliwość.

Biorąc pod uwagę całokształt uzyskanych przez Davida wyników badań, wskazałam rodzicom na potrzebę wykonania badania EEG<sup>34</sup>. Ujawniło ono między innymi mocno zaznaczoną w okresie czuwania obecność fal theta, które nie sprzyjają sprawnemu myśleniu i koncentrowaniu uwagi. Nie stwierdziłam u chłopca występowania specyficznych trudności w uczeniu się<sup>35</sup>. Zaleciłam natomiast udział w terapii EEG-Biofeedback<sup>36</sup> oraz w zajęciach dla gimnazja-

<sup>34</sup> Badanie EEG jest nieinwazyjną metodą diagnostyczną, służącą do badania bioelektrycznej czynności mózgu za pomocą elektroencefalografu. Badanie polega na odpowiednim rozmieszczeniu na powierzchni skóry czaszki elektrod, które rejestrują zmiany potencjału elektrycznego na powierzchni skóry, pochodzące od aktywności neuronów kory mózgowej i po odpowiednim ich wzmocnieniu tworzą z nich zapis. Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Elektroencefalografia> (dostęp 28.05.2014).

<sup>35</sup> Wykluczyłam tym samym: dysleksję, dysgrafię, dysortografię i dyskalkulię.

<sup>36</sup> Terapia EEG-Biofeedback jest metodą terapii opartej na technice komputerowej. Wykorzystuje do monitorowania i trenowania czynność bioelektryczną generowaną przez

listów i gimnazjalistek pt. „Sukces w szkole”, organizowanych w naszej poradni. Celem zajęć było określenie osobistych preferencji każdego ucznia i każdej uczennicy, poznanie konkretnych technik zapamiętywania i uczenia się, doskonalenie pamięci, koncentracji uwagi oraz rozwijanie twórczego myślenia.

W opinii psychologiczno-pedagogicznej zawarłam szereg rekomendacji dla nauczycieli i nauczycielek<sup>37</sup> Davida, dotyczących między innymi:

- uwzględnienia wolniejszego niekiedy tempa pracy na lekcji,
- wydłużenia czasu podczas sprawdzianów oraz przy przepisywaniu notatek z tablicy,
- odpytywania w przyjaznej atmosferze, zachęcania do rozbudowywania odpowiedzi oraz prezentowania innym posiadanej wiedzy; częstego udzielania pozytywnych wzmocnień.

Niezwykle istotne dla procesu zapamiętywania zarówno w szkole, jak i domu było ograniczenie bodźców docierających do dziecka. Dlatego też formułowałam kolejne zalecenia dla kadry nauczycielskiej, na przykład:

---

pracujący mózg (efekt biologicznego sprzężenia zwrotnego). Terapeuta na bieżąco analizuje zapis EEG pacjenta (pasm częstotliwości fal mózgowych) podłączonego poprzez elektrody do systemu. Pacjent natomiast obserwuje na swoim monitorze przetworzone przez odpowiednie oprogramowanie „wideogry” – samochód, samolot, piłkę i kontroluje ich przebieg wyłącznie poprzez swoje „myśli”, czyli odpowiednią koncentrację umysłu na wykonywanym zadaniu. Celem treningu jest: poprawa funkcjonowania pacjenta poprzez polepszenie czynności bioelektrycznej mózgu wraz z ukierunkowaniem i wzmocnieniem koncentracji uwagi, a także hamowanie stanów nadmiernego pobudzenia, stanów nadmiernego hamowania lub obu równocześnie. Źródło: [http://www.centrumincorpore.pl/metoda\\_biofeedback.php](http://www.centrumincorpore.pl/metoda_biofeedback.php) (dostęp 28.05.2014). Więcej na temat terapii EEG-Biofeedback można znaleźć na stronach: <http://www.psychiatria.pl/artykul/charakterystyka-metod-neurotechnologicznych-w-praktyce-medycznej/624.html> oraz <http://www.fizjoterapeutom.pl/files/27/Biofeedback%20-%20praca%20mgr%20Dominika%20Raudzis.pdf> (dostęp 29.05.2014).

<sup>37</sup> Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1491), nauczyciel lub nauczycielka jest zobowiązany lub zobowiązana na podstawie otrzymanej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia lub uczennicy. Osoba pracująca w szkole powinna zapoznać się wnikliwie z treścią opinii lub orzeczenia poradni; przeanalizować dane zawarte w tym dokumencie; zgromadzić wiedzę na temat stwierdzonych u ucznia lub uczennicy deficytów, zaburzeń (co oznaczają, jaki mają wpływ na naukę – w jaki sposób będą one utrudniały uczniowi nabywanie wiedzy); sformułować wymagania edukacyjne, dostosować je oraz metody pracy do indywidualnych potrzeb ucznia lub uczennicy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; a także realnie zaplanować proces kształcenia.

- zadbanie o to, aby David siedział w pierwszej ławce, najlepiej w środkowym rzędzie, w towarzystwie dobrego, spokojnego ucznia lub spokojnej uczennicy, a jednocześnie nie najlepszego kolegi lub najlepszej koleżanki (by nie rozpraszać uwagi Davida), z dala od elementów środowiska mogących odciągać uwagę od nauki, np. okien, drzwi,
- zwracanie uwagi, aby na ławce znajdowały się wyłącznie niezbędne przybory,
- formułowanie krótkich, prostych i zrozumiałych poleceń, pamiętanie o ich powtarzaniu oraz często proszenie o to chłopca,
- wprowadzanie dodatkowych zadań z dziedziny zainteresowań ucznia, których wykonaniem mógłby się wykazać
- podkreślanie przez osobę prowadzącą lekcję szczególnie istotnych treści („to trzeba zapamiętać”, „to jest ważne”, „podobne zadania będą na klasówce”), zachęcanie w trakcie lekcji do zadawania pytań i udzielania komentarzy lustrujących, w jaki sposób uczeń rozumie przekazywane treści.

Na zakończenie procesu diagnostycznego omówiłam z rodzicami chłopca wyniki jego badań, przekazałam zalecenia do pracy w domu oraz poinformowałam o możliwości udziału syna w zajęciach organizowanych przez naszą poradnię. Zaproponowałam także skontaktowanie się ze szkołą Davida, na co rodzice odpowiedzieli pozytywnie. Za pośrednictwem pedagoga szkolnego umówiłam się na spotkanie w szkole z jego wychowawcą i zainteresowanymi nauczycielami i nauczycielkami. Przedstawiłam specyfikę trudności Davida w nauce oraz konkretne wskazówki do wykorzystania podczas pracy na lekcjach różnych przedmiotów. Dzięki bezpośredniej rozmowie mogłam udzielić im odpowiedzi na pojawiające się w trakcie pytania, wyjaśnić wątpliwości a także wypowiedzieć się – z psychologicznego punktu widzenia – w poruszonych przez nauczycieli i nauczycielki kwestiach odnośnie pracy z innymi uczniami i uczennicami cudzoziemskimi.

### 3.2. Dwujęzyczność a występowanie specyficznych trudności w uczeniu się – przypadek Michelle

Michelle poznałam jako uczennicę klasy piątej jednej z krakowskich społecznych szkół podstawowych. Dziewczynka urodziła się we Francji i mieszkała tam do dziesiątego roku życia. Posługiwała się na co dzień równoległe językiem polskim i francuskim. Rozwód rodziców stał się bezpośrednią przyczyną jej przyjazdu na stałe z mamą do Polski i podjęcia nauki w czwartej klasie. Michelle stosunkowo łatwo zaadaptowała się do zmienionych warunków edukacyjnych i kulturowych, nawiązała prawidłowe relacje zarówno z rówieśnikami i rówieśnicami, jak i nauczycielami i nauczycielkami. Nauka nie sprawiała Michelle większych kłopotów, miała oceny dobre i bardzo dobre. Jedynie utrzymująca się tendencja do popełniania błędów w różnych wypowiedziach pisemnych, pomimo uczęszczania przez rok na ćwiczenia rozszerzające i utrwalające znajomość ortografii, prowadzone przez szkolnego specjalistę, skłoniła mamę Michelle do wizyty w naszej poradni. Niepokojąca wydała się jej także obecność błędów w języku angielskim oraz francuskim, którego naukę dziewczynka kontynuowała z korepetytorem (native speakerem) w domu.

Dostarczone do analizy zapisy dziewczynki potwierdziły występowanie błędów językowych opisywanych przez mamę Michelle. Ze względu na bardzo dobrze opanowaną umiejętność porozumiewania się w języku polskim, przeprowadziłam pełne badanie psychologiczno-pedagogiczne, z wykorzystaniem testów werbalnych<sup>38</sup>. Ogólny rozwój umysłowy uczennicy mieścił się w przedziale punktowym odpowiadającym inteligencji wyższej niż przeciętna i przebiegał dość harmonijnie w zakresie rozwoju poszczególnych funkcji. Natomiast pewne deficyty w zakresie rozwoju umiejętności fonologicznych tłumaczyły uporczywe występowanie błędów w zapisach dziecka, niezależnie od używanego języka. W rozmaitych wypowiedziach pisemnych Michelle dominowały błędy specyficzne<sup>39</sup>, w mniejszym nasileniu obecne były błędy typowo ortograficzne i interpunkcyjne oraz gramatyczne (fleksyjne, składniowe).

<sup>38</sup> Testy werbalne ukierunkowane są na sprawdzenie przede wszystkim zdolności logicznego myślenia i prawidłowego wnioskowania z informacji słownej, np. zbiór pytań do fragmentu tekstu.

<sup>39</sup> Polegające na: myleniu głosek o zbliżonym brzmieniu (m.in.: a-e, d-t), opuszczaniu liter oraz wyrazów, zapisywaniu wyrazów podobnych do dyktowanych, przestawianiu kolejności liter w wyrazie (np. „wsa” zamiast „was”) oraz wyrazów w zdaniu.

Co więcej, zauważyłam, że wymuszony wzrost tempa pisania istotnie zwiększał ilość popełnianych przez uczennicę błędów. Sprawność grafomotoryczna była w normie. Michelle w dobrym stopniu rozumiała też treść tekstów czytanych zarówno na głos, jak i po cichu.

Uzyskane wyniki badań psychologiczno-pedagogicznych dały podstawę do stwierdzenia u dziewczynki specyficznych trudności w uczeniu się o charakterze dysortografii<sup>40</sup>. Wskazałam na potrzebę kontynuowania udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, usprawniających obniżone funkcje percepcyjne<sup>41</sup> na terenie szkoły lub naszej poradni. Ponadto udzieliłam instruktażu matce i zaleciłam systematyczne wykonywanie w domu pod jej kontrolą ćwiczeń w poprawnym pisaniu: ze słuchu, z pamięci, ćwiczeń polegających na przepisywaniu tekstu oraz rozszerzających i utrwalających znajomość ortografii. Michelle posiadała wyższe od przeciętnych możliwości intelektualne, więc założyłam, że przy intensywnym wykonywaniu ćwiczeń istniejące dysfunkcje powinny się w dużej mierze wyrównać. Ponadto w opinii zawarłam także rekomendacje dla wszystkich nauczycieli i nauczycielek, aby:

- na czas pracy korekcyjno-kompensacyjnej łagodniej oceniali pisemne prace Michelle (pod warunkiem wykonywania zaleconych ćwiczeń w poprawnym pisaniu),
- podkreślali zasadność dokonywania autokorekty napisanych prac, wydużali w miarę potrzeby czas na wykonanie prac pisemnych,
- często udzielali wielu wzmocnień pozytywnych (zachęt, pochwał, mobilizacji do wysiłku umysłowego, doceniania nie tylko osiągnięć, ale przede wszystkim włożonego wysiłku).

Zwróciłam także uwagę na fakt, iż specyficzne trudności w uczeniu się mogą rzutować na naukę wszystkich przedmiotów (np. języków obcych – zwłaszcza tych, które cechuje mała zgodność pisowni z dźwiękową postacią wyrazów; biologii – kłopoty z opanowaniem terminologii; historii – trudności z zapamiętywaniem dat, nazw, nazwisk; matematyki – trudności z poprawnym zapisem znaków i cyfr przy rozwiązywaniu zadań). Nadmieniałam też, że szczególne nasilenie popełnianych przez Michelle błędów może uwidaczniać się w sytuacjach

<sup>40</sup> Patrz przyp. 17.

<sup>41</sup> Dotyczące procesów postrzegania i różnicowania bodźców wzrokowych i słuchowych.



kontrolnych (klasówki, egzaminy), które związane są ze wzrostem napięcia emocjonalnego, wpływającego destruktywnie na jakość pracy umysłowej.

W związku z powyższym, zasugerowałam, że w pracy dydaktycznej oraz przy ocenianiu wyników pracy uczennicy uzasadnione będzie dostosowanie wymagań edukacyjnych, a także warunków i trybu zdawania sprawdzianu (a w przyszłości egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego bądź egzaminu zawodowego) do jej indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych. Każdorazowo rada pedagogiczna danej szkoły wskazuje sposób lub sposoby dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej, określonych w szczegółowej informacji Dyrektora Komisji Centralnej. Może na przykład zdecydować o przyjęciu innego kodowania pracy egzaminacyjnej ucznia lub uczennicy (dając mu lub jej prawo do popełnienia do trzech błędów ortograficznych bez wpływu na punktację/ocenę) albo też o potrzebie wydłużenia czasu pisania sprawdzianu o 50 procent. Zgodnie z aktualnymi przepisami prawa<sup>42</sup> wydana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną opinia obowiązuje do końca edukacji dziecka.

Matka dziewczynki zdecydowała się na kontynuowanie przez Michelle udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych prowadzonych na terenie szkoły (ze względów logistycznych) oraz zobowiązała się do systematycznej pracy w domu z córką według otrzymanych wskazówek.

Wspólnie uznaliśmy także za zasadne comiesięczne spotkania instruktażowe w poradni, polegające na okresowym kontrolowaniu ilości i jakości wykonania zaleconych ćwiczeń, bieżącym omawianiu ewentualnych trudności dziecka wynikłych przy ich wypełnianiu oraz określaniu nowej partii materiału do pracy.

---

<sup>42</sup> art. 6 ust. 1, art. 37 ust. 1, art. 59 ust. 1, art. 111 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30.04.2007 w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83 poz. 562 z późn.zm.) ze wszystkimi zmianami wprowadzonymi rozporządzeniem zmieniającym rozporządzenie z dnia 20.08.2010 (Dz.U. 2010 nr 156 poz. 1046) oraz z dnia 17.11.2010 (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1491).

### 3.3 Znajomość języka polskiego a określenie gotowości szkolnej – przypadek Katii

Sześciolatnia Katia przyszła wraz z mamą do poradni przed rozpoczęciem roku szkolnego. Z przeprowadzonego wywiadu dowiedziałam się, że dziewczynka była jedynaczką, urodziła się i mieszkała dotąd w Rosji, ojczyźnie swojego taty, od kilku tygodni zaś przebywała w Polsce – w kraju pochodzenia mamy. Rodzice rozważali posłanie jej do pierwszej klasy szkoły podstawowej od września. Narastające wątpliwości w tej kwestii, związane między innymi ze znajomością języka polskiego, skłoniły ich do wizyty w poradni. Poprosili o zbadanie gotowości szkolnej córki, aby móc podjąć ostateczną decyzję bez szkody dla niej.

Przeprowadzony wywiad nie ujawnił jakichkolwiek nieprawidłowości w rozwoju Katii. Przyniesione do analizy rysunki dziecka były staranne, kolorowe, podpisane imieniem i nazwiskiem<sup>43</sup>.

Badanie psychologiczno-pedagogiczne odbyło się w czasie dwóch spotkań. Po krótkim nawiązaniu kontaktu z psychologiem w obecności mamy, dziewczynka została sama na badaniu. Wykazywała zainteresowanie materiałem zadaniowym, koncentrowała się na wykonywanych czynnościach, pracowała w przeciętnym i szybkim tempie, zależnie od wykonywanej czynności. Ze względu na umiarkowaną znajomość języka polskiego, która mogłaby przekłamać uzyskane przez nią wyniki, możliwości intelektualne zostały zbadane testem niewerbalnym. Zdobyta liczba punktów świadczyła o wysokiej inteligencji dziecka. Dziewczynka bardzo dobrze poradziła sobie z zadaniami w obszarze motoryki małej (m.in.: manipulowanie koralikami, kreślenie szlaczków, zasuwanie suwaka, zapinanie guzików), motoryki dużej (np. skakanie na jednej nodze, chodzenie po linii z zachowaniem równowagi), orientacji (w kierunkach w zakresie relacji w przestrzeni oraz w schemacie własnego ciała) oraz funkcji wzrokowo-przestrzennych

<sup>43</sup> Więcej na temat analizy prac rysunkowych dziecka w: S. Chermet-Carroy, (2005), *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci: kolory, kształty, postacie*, Łódź: Wydawnictwo „Ravi”; P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, (1993), *Rysunek dziecka*, Warszawa: WSiP; R. Fleck-Bangert, (2001), *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków. Poradnik dla rodziców i pedagogów*; Kielce: Jedność; A. Kalbarczyk, (2010), *Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci: rozwój osobowości dziecka w wieku od 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

(m.in.: łączenie punktów, przerysowywanie figur, pamięć wzrokowa, spostrzegawczość).

Pewne trudności pojawiły się przy badaniu funkcji słuchowo-językowych. O ile Katia potrafiła prawidłowo rozpoznać rymujące się wyrazy oraz w większości poprawnie wyróżnić pierwszą i ostatnią głoskę w wyrazie, o tyle trudności wystąpiły podczas analizy i syntezy głoskowej, usuwania głosek z wyrazu oraz zadań badających płynność słowną i tempo nazywania, co najprawdopodobniej wynika z niepełnej znajomości języka polskiego i niedostatecznego treningu w szybkim mówieniu w nim.

Obserwowana przeze mnie podczas badania, i opisywana przez matkę dziecka, adekwatna do sytuacji kontrola emocji, motywacja do wysiłku intelektualnego, a także odpowiedni poziom wiedzy społecznej i prezentowanego poziomu realizacji czynności samoobsługowych, uzupełniły konieczne dla badającego informacje o dziecku, umożliwiając tym samym stwierdzenie jego gotowości do podjęcia nauki w szkole w klasie pierwszej. W zaleceniach wskazano na potrzebę uczestniczenia dziewczynki w dodatkowych zajęciach języka polskiego dla obcokrajowców na terenie szkoły, ćwiczenie niektórych funkcji słuchowych na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych oraz zachęcanie przez mamę do mówienia po polsku w różnych sytuacjach. W opinii zawarto także rekomendację dla przyszłej wychowawczynie Katii o otoczenie jej szczególną troską w prawidłowym zaadaptowaniu się do warunków polskiej szkoły, z racji spędzenia pierwszych lat dzieciństwa w odmiennej kulturze. Rodzice zdecydowali się posłać po wakacjach córkę do szkoły prywatnej, do małej klasy złożonej wyłącznie z dzieci sześciolatków.

### **3.4. Obniżony poziom rozwoju poznawczego – przypadek Adriana**

Zimą zadzwoniła do mnie z prośbą o pilne badanie wychowawczynie siedmioletniego Adriana, Roma<sup>44</sup>, ucznia klasy pierwszej. Poinformowałam ją, że

---

<sup>44</sup> Ze względu na sporadyczną obecność w poradni uczniów i uczennic romskich, opisywaną historię należy traktować jednostkowo. Jednocześnie należy wziąć pod uwagę opisywane w mediach kontrowersje związane z wydawaniem przez niektóre poradnie orzeczeń o niepełnosprawności intelektualnej dzieci romskich na podstawie diagnozy przeprowadzonej w oparciu o testy słowne, skutkujące skierowaniem dziecka do szkoły specjalnej. Więcej na ten temat w: M. Kołaczek, J. Talewicz-Kwiatkowska

może się to odbyć wyłącznie na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów dziecka. Jak się później okazało, kilka miesięcy trwało przekonanie matki ucznia o zasadności wizyty w poradni, choć nakłaniała ją do tego zarówno nauczycielka, jak i asystent edukacji romskiej, którego zaangażował dyrektor szkoły. Dziecko nie uczęszczało wcześniej do przedszkola, jedynie do przyszłokolnej zerówki. W opinii końcoworocznej wychowawczynie zwróciła uwagę na liczne nieobecności chłopca na lekcjach (powodowane, zgodnie z informacją uzyskaną od matki, chorobą syna) oraz podejrzenie istnienia dużych deficytów rozwojowych. Mimo to dziecko rozpoczęło od września naukę w szkole.

Adrian dość dobrze porozumiewał się po polsku, był akceptowany i lubiany przez rówieśników i rówieśnice. Nauczycielkę niepokoiły jednak bardzo słabe wyniki chłopca w nauce, brak postępów i rosnąca niechęć do nauki, szkoły i wszelkich obowiązków (np. utrzymywania porządku na ławce, przynoszenia i dbania o posiadanie kompletu przyborów, zgłaszania zakończenia swojej pracy albo proszenia o pomoc, odrabiania zadań domowych, przyniesienia na zajęcia dodatkowych zaleconych materiałów). Zbadałam możliwości poznawcze ucznia dwoma metodami: testem niewerbalnym oraz testem złożonym z podtestów słownych i bezsłownych<sup>45</sup>. Otrzymane wyniki obydwu testów wskazały na niższy od przeciętnego poziom rozwoju intelektualnego. Adrian stosunkowo dobrze poradził sobie z zadaniami badającymi zdolności słowno-językowe<sup>46</sup>, trudności sprawiły mu natomiast zadania wymagające szybkiego organizowania materiału w logiczną całość, angażujące umiejętności manualno-konstrukcyjne i wyobraźnię przestrzenną. Rozwój sprawności grafomotorycznej, koordynacji wzrokowo-ruchowej i percepcji wzrokowej był istotnie obniżony w stosunku do wieku chłopca. Również rozwój percepcji słuchowej przebiegał z dużym opóźnieniem. Adrian miał trudności z wyodrębnianiem wyrazów w zdaniu, nie potrafił wyróżnić nagłosu i wygłosu w wyrazie oraz dokonać analizy i syntezy głoskowej. Ponadto nie potrafił

---

(red.), (2011), *Funkcjonowanie poznawcze dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne. Raport końcowy z projektu badawczego*, Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce [przyp. red.].

<sup>45</sup> Test złożony jest z zadań stricte wymagających znajomości języka, badających m.in. stopień posługiwania się nim, rozumienia i definiowania pojęć oraz zadań niewerbalnych (choć poprzedzonych słowną instrukcją), wykonaniowych, wykorzystujących pomoce, takie jak np. klocki, układanki.

<sup>46</sup> Zasób słownictwa, poziom wiadomości ogólnych o świecie, rozumienie znaczenia obowiązujących norm i zachowań społeczno-moralnych.

rozpoznać ani poprawnie odwzorować kształtu wielu liter. Wszystko to siłą rzeczy uniemożliwiło mu opanowanie umiejętności czytania (poza sylabami złożonymi z liter, które zna) oraz umiejętności pisania (zwłaszcza ze słuchu i z pamięci). Chłopiec mylił litery o podobnym kształcie (np. o-a, m-n) oraz głoski o podobnym brzmieniu (np. b-p, d-t), pomijał drobne elementy graficzne liter, często opuszczał głoski w wyrazie, a także łączył sąsiadujące ze sobą wyrazy. Pisał i czytał bardzo powoli, z wielkim trudem.

Adrian pracował przeważnie w wolnym tempie, w różnym stopniu koncentrując uwagę. Niekiedy wymagał zachęty do kontynuowania zadań bardziej obszernych, o rozbudowanej instrukcji, sprawiających wrażenie trudniejszych. Dzięki licznym pochwałom i potwierdzaniu prawidłowości jego toku myślenia, udało się doprowadzić wszystkie zadania do końca.

W zaleceniach postdiagnostycznych, zawartych z sporządzonej przeze mnie opinii psychologiczno-pedagogicznej, rekomendowałam dostosowanie wymagań edukacyjnych do aktualnych możliwości psychofizycznych dziecka, wspomaganie zdolności poznawczych na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych w szkole oraz na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych w szkole lub naszej poradni). Wskazałam także na konieczność podjęcia działań minimalizujących zagrożenia wynikające z doświadczania niepowodzeń szkolnych oraz ukierunkowanych na tworzenie pozytywnego obrazu siebie oraz rozwijanie mocnych stron. Służyć może temu udział dziecka w grupowych zajęciach psychoterapeutycznych lub socjoterapeutycznych, ale przede wszystkim otoczenie go atmosferą wsparcia i zrozumienia przez rodzinę, nauczycieli i nauczycielki oraz grupę rówieśniczą.

Zwyczajowo po zakończeniu badania spotkałam się z wychowawczynią chłopca i omówiłam obserwowane u niego trudności, a także szerzej scharakteryzowałam problematykę dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna. Z racji tego że Adrian był jej pierwszym uczniem z inteligencją niższą niż przeciętna, czuła niedostatek wiedzy w tym zakresie i potrzebę pogłębienia jej. Skontaktowałam się z nią ponownie, gdy po upływie niedługiego czasu współorganizowałam w naszej poradni dwuspotkaniowe szkolenie warsztatowe dla nauczycieli i nauczycielek na temat „dzieci ze strefy cienia”<sup>47</sup>. W części

<sup>47</sup> Warto przy okazji wspomnieć, że dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna – niekiedy określane metaforycznie jako *shadow children* (dzieci cienia) albo *grey area kids* (dzieci szarej strefy) – aktualnie znajdują się w trudnym położeniu w systemie oświaty. Z jednej strony nie są objęte programem nauczania specjalnego, z drugiej zaś nie są w stanie sprostać wymaganiom podstawy programowej ogólnodostępnej stan-

teoretycznej omówiłam specyfikę funkcjonowania takich uczniów i uczennic, podstawy prawne dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zaś część warsztatowa bazowała na analizie wybranych przypadków oraz wymianie sprawdzonych rozwiązań w pracy z takimi uczniami i uczennicami.

Przy okazji przedstawionej historii Adriana, pragnę zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy bardzo ostrożnego formułowania opinii, sądów, wniosków odnośnie dzieci innojęzycznych. Nieznajomość języka polskiego lub słabe komunikowanie się w nim powoduje u nich poczucie zagubienia, potęguje nieśmiałość i niekiedy rodzi błędne posądzenia o krnąbrność, głuchotę, a nawet upośledzenie umysłowe. Druga sprawa, w zasadzie oczywista, to konieczność posiadania choćby podstawowej wiedzy o kulturze i środowisku, z jakich wywodzi się dziecko, po to by lepiej rozumieć jego sytuację oraz stawiać realne wymagania i cele. Wiele informacji odnośnie społeczności romskiej zyskałam dzięki szkoleniu, prowadzonemu w naszej poradni przez panią dr Małgorzatę Kołaczek, prezeskę Stowarzyszenia Romów w Polsce. Zgodnie z przekazanymi przez nią informacjami, Romowie zobowiązani są do przestrzegania wewnętrznego prawa moralnego zwanego *romanipen*<sup>48</sup>, które nakłada na nich powinność posługiwania się językiem romani we własnym środowisku. Fakt nieuczęszczania większości romskich dzieci do przedszkoli i jednoczesnego nieświadomego nabywania języka polskiego ze środków masowego przekazu powoduje, że pierwszy bezpośredni kontakt z językiem polskim

---

dardowej (szkoły specjalne też są przecież ogólnodostępne) szkoły. Podstawowym i immanentnym deficytem wśród tej grupy uczniów i uczennic jest właśnie obniżenie sprawności intelektualnej, które utrudnia proces nauki, choćby poprzez wolniejsze odbieranie i przetwarzanie złożonych bodźców czy rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych. Osiąganie niskich wyników w nauce (zwykle nieadekwatnych do wysiłku włożonego w opanowanie materiału) powoduje obniżenie motywacji dziecka do nauki, spadek samooceny, narastanie poczucia bezsilności. Z czasem uruchamiają się mechanizmy obronne w postaci unikania: najpierw lekcji, potem wszystkiego co jest związane z nauką, a często w rezultacie porzucenie szkoły. Uczniowie i uczennice z inteligencją niższą niż przeciętna często doświadczają w szkole marginalizacji i przemocy ze strony kolegów i koleżanek, stanowią grupę ryzyka osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, wchodzeniem w młodociane grupy przestępcze, eksperymentowanie z alkoholem i narkotykami. Ze względu na ryzyko trudności emocjonalnych i społecznych uczniowie i uczennice z tej grupy potrzebują szczególnej uwagi i zaangażowania nauczycieli i nauczycielek.

<sup>48</sup> Zob. <http://jednizwielu.pl/romowie-w-polsce/artykuly-3/specyfika-sytuacji-ucznia-romskiego-w-szkole> (dostęp 28.05.2014).

następuje często dopiero w szkole. To niewątpliwie utrudnia osiągnięcie sukcesów edukacyjnych. Dodatkowo system edukacji formalnej zakłada naukę funkcjonowania w grupie rówieśniczej, podporządkowanie się istniejącym zasadom, na przykład obowiązkowości, systematyczności, a także przestrzeganie akceptowanych w naszym społeczeństwie umiejętności społecznych dotyczących między innymi dyscypliny na lekcji czy stosowania form grzecznościowych. Młodzież i dzieci romskie często nie mogą liczyć na wsparcie w nauce w domach rodzinnych, ze względu na umiejętność posługiwania się przez rodziców językiem polskim tylko w mowie. Romowie, jak wiele grup etnicznych, dążą do zachowania swojego języka, kultury, tradycji, aby zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa w kraju, w którym stanowią mniejszość. Stąd często spotykane obawy dziadków czy rodziców romskich uczniów i uczennic o to, że uczęszczanie do szkoły przyczyni się do asymilacji i odejścia od romskości.

### **3.5. Trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą – przypadek Jacka**

Nastoletni Jacek, po sześciu latach spędzonych w Brukseli i uczęszczaniu do szkoły francuskojęzycznej, wrócił z rodziną do Krakowa i rozpoczął naukę w pierwszej klasie społecznego gimnazjum. Po pierwszym semestrze nauki, za sugestią wychowawcy i psychologa szkolnego, jego rodzice, zaniepokojeni słabymi wynikami chłopca w nauce i nietypowym zachowaniem, zgłosili się do poradni. Uzyskałam informację, że dziecko od urodzenia prawidłowo się rozwijało we wszystkich obszarach, nie wykazywało trudności w nauce aż do momentu edukacji w gimnazjum.

Jacek nie mógł odnaleźć się w grupie rówieśniczej, nawiązać bliższej znajomości z choćby jedną osobą z klasy. Trafił do małolicznej, zgranej i hermetycznej, bo kontynuującej w stu procentach naukę po szkole podstawowej, grupy nastolatków i nastolatek, niewykazujących chęci ani potrzeby poznania czy ewentualnego włączenia do swojej grupy nowej osoby. Poczucie wyizolowania w zmienionym środowisku, brak akceptacji ze strony rówieśników i rówieśnic, odgrywających w okresie dorastania szczególnie ważną rolę, skutecznie zniechęcały Jacka do regularnego uczęszczania na lekcje. Dodatkowo

męczyły go i utrudniały naukę różnice w sposobie przekazywania wiedzy i organizacji procesu nauczania.

Chłopiec, ze względu na swoje wcześniejsze doświadczenia w innym systemie edukacji, był przyzwyczajony do aktywnych form nauki (np. pracy przeważnie w małych grupach nad problemem, a następnie prezentowania jej efektów na forum klasy) i wykorzystywania pomocy medialnych. Nie miał natomiast nawyku uczenia się z podręcznika, a w szczególności konieczności opanowywania na pamięć wskazanych w nim fragmentów. Nastolatka irytowały też drobiazgi, na przykład wielokrotne w ciągu dnia zmiany sal lekcyjnych czy wymóg zmiany obuwia, z czym nie spotkał się wcześniej.

Przeprowadzone badanie psychologiczno-pedagogiczne ujawniło wysoki iloraz inteligencji Jacka oraz brak jakichkolwiek deficytów rozwojowych. Uczeń popełniał w przeciętnym nasileniu błędy różnego typu (dominowały typowe dla języka polskiego: niepoprawne zapisywanie zmiękczeń oraz głosek nosowych -ą, -ę/-om, -on, -em, -en). Nie wykazał przy tym nawet elementarnej znajomości zasad poprawnej pisowni i gramatyki. Sprawnie radził sobie z analizą tekstów zarówno czytanych na głos, jak i samodzielnie po cichu; pisał w szybkim tempie, czytelnie. Nie stwierdziłam u niego specyficznych trudności w uczeniu się.

Zaproponowałam Jackowi kontakt z psychoterapeutką pracującą w naszej poradni, przede wszystkim w celu wyciszenia jego negatywnych emocji związanych ze szkołą, przejawianą postawą do obowiązków oraz zbudowania pozytywnego obrazu siebie. Równocześnie spotkałam się z psychologiem szkolnym i wychowawcą ucznia. Po omówieniu jego sytuacji szkolnej ustaliliśmy ramowy plan próby włączenia go do zespołu klasowego poprzez zorganizowanie cyklicznych zajęć integracyjnych podczas lekcji wychowawczych.

Warto przy okazji tej historii wspomnieć, że dzieci i młodzież powracające z zagranicy mają możliwość kontynuowania nauki w języku obcym w gimnazjum i liceum dwujęzycznym. Szkoły te stanowią łatwiejszą formę włączenia się uczniów i uczennic przybyłych z zagranicy w polski system edukacji. Nauczanie w nich jest prowadzone w dwóch językach – polskim oraz obcym, będącym drugim językiem nauczania. Ponadto wspomniane gimnazja i licea dwujęzyczne są ofertą dla tych osób, które znają język obcy nowożytny (głównie język angielski, francuski lub niemiecki) i chcą kontynuować jego naukę na poziomie rozszerzonym.



### **3.6. Wsparcie dla dzieci nieznających języka polskiego lub znających go w ograniczonym stopniu – przypadek Hoa**

Relatywnie rzadkim zjawiskiem w naszej poradni było zgłaszanie się osób zupełnie niewładających językiem polskim ani nierozumiejących go. Znajomość przez rodziców lub/i przez dziecko oraz osobę pracującą w poradni, która przeprowadza diagnozę, języka angielskiego, francuskiego czy rosyjskiego umożliwia udzielenie przez nas pomocy, oczywiście w ograniczonym zakresie. Zdarza się też, że dziecko przychodzi do nas na konsultację z osobą, która bierze udział w spotkaniu jako tłumacz lub tłumaczka. Tak było w przypadku dwunastoletniej Wietnamki o imieniu Hoa, która zgłosiła się do mnie na początku września wraz z matką i wietnamskim studentem Uniwersytetu Jagiellońskiego jako tłumaczem. Dziewczynka uczęszczała do publicznej szkoły podstawowej i jako uczennica szóstej klasy zobligowana była do zdawania końcoworocznego sprawdzianu. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna nie reguluje jednak kwestii ulg dla osób niedostatecznie posługujących się językiem polskim. Dlatego wychowawca dziewczynki zasugerował matce kontakt z naszą poradnią w celu uzyskania opinii psychologiczno-pedagogicznej, na podstawie której szkoła mogłaby uruchomić dla niej pomoc. Na badaniu Hoa była zmotywowana do pracy i uśmiechnięta. Jej możliwości intelektualne zostały zbadane wspomnianym wcześniej testem bezsłownym, neutralnym kulturowo<sup>49</sup>. Towarzyszący jej student na bieżąco tłumaczył jedynie instrukcje do zadań.

Ponadto możliwe było wykonanie badania percepcji wzrokowej, pojemności pamięci wzrokowej, sprawności grafomotorycznej i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Uzyskane wyniki, przez fakt braku norm dla osób spoza polskiej kultury, nie były jednak w pełni wiarygodne i należało je traktować jedynie orientacyjnie. Pozostałych testów diagnostycznych (dotyczących poziomu rozwoju funkcji słuchowo-językowych oraz stopnia opanowania technik szkolnych) nie wykonałam ze względu na to, że Hoa nie знаła języka polskiego. Wystawiona opinia zawierała opis wyników badań oraz wskazywała na konieczność zintensyfikowania nauki języka polskiego, nie tylko w czasie dodatkowych i dydaktyczno-wyrównawczych zajęć, ale i przy wykorzystaniu specjalistycznego wsparcia w tym zakresie, na przykład ze strony studenta-wo-

<sup>49</sup> Choć posiadającym werbalne instrukcje.

lontariusza, najlepiej studiującego na kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego. Warto wspomnieć, że obecnie w polskich szkołach dodatkowe zajęcia języka polskiego, w których mogą brać udział dzieci cudzoziemskie, przeważnie prowadzą poloniści i polonistki, nieposiadający i nieposiadające specjalistycznego przygotowania pedagogicznego w tym zakresie.

Oczywiście nie jest to sytuacja korzystna, bowiem nauka języka polskiego przez osoby, dla których nie jest to pierwszy język, przebiega inaczej niż nauka języka ojczystego. Nadzieją na poprawę tego stanu rzeczy w bliskiej przyszłości jest ciesząca się coraz większą popularnością wśród studentów i studentek polonistyki specjalność: nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego<sup>50</sup>.

### **3.7. Zaangażowanie szkoły w pomoc dziecku nieznającemu języka polskiego – przypadek Otara**

Współpracę ze studentem kształcącym się w kierunku nauczania języka polskiego jako obcego niedawno wcieliła w życie jedna z krakowskich publicznych szkół podstawowych, która za pośrednictwem pedagoga szkolnego zwróciła się do poradni z prośbą o pomoc. W czasie rozmowy uzyskałam następujące informacje: do pierwszej klasy został zapisany siedmioletni Otar, pochodzący z Gruzji. Chłopiec w zasadzie rozpoczął naukę bez znajomości języka polskiego. W domu rodzina chłopca porozumiewała się wyłącznie po gruzińsku i po rosyjsku. Nieznajomość języka polskiego stanowiła kluczowy problem zarówno we właściwym realizowaniu obowiązku szkolnego przez Otara, jak i przede wszystkim w pomaganiu mu w odrabianiu zadań domowych przez rodziców oraz w nawiązaniu satysfakcjonującej współpracy ze szkołą. Z rozmowy z rodzicami wynikało, że nie rozumieli oni istoty swoich obowiązków wobec szkoły ani też potrzeby zaangażowania się w proces edukacji syna, oczekiwali zaś kompleksowej opieki ze strony placówki. Ze względu na krótki czas od zasygnalizowania nam tego problemu przez szkołę, a także na stopień złożoności istniejącej sytuacji, konieczność pogłębionej analizy realnych

---

<sup>50</sup> Więcej na temat nauczania języka polskiego jako drugiego w: B. Gwóźdź, (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”, *Seria „Maieutike”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej (artykuł dostępny na: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)) [przyp. red.].

rozwiązań (z poszanowaniem kultury rodziców) i zapewne długofalowość oddziaływań, zasugerowałam skoncentrowanie działań na dziecku.

Pedagogowi szkolnemu udało się zorganizować dodatkowe zajęcia dla Otara z wolontariuszką, studentką filologii polskiej UJ o specjalności nauczanie języka polskiego jako drugiego i obcego. Miało miejsce już kilka spotkań, chłopiec póki co chętnie na nie uczęszczał. Co więcej, wkrótce zostanie uruchomiona druga forma pomocy: cotygodniowe zajęcia chłopca z osobistym tutorem – wolontariuszem z Akademii Przyszłości<sup>51</sup>, działającej przy Stowarzyszeniu „Wiosna”. Ich celem będzie pomoc uczniowi w nauce, ale przede wszystkim wzmacnianie jego samooceny poprzez indywidualny kontakt, wykazywanie przez studenta zainteresowania i zaangażowania w pracę tylko z chłopcem, wzmacnianie pozytywne, częste chwaleń za konkretne osiągnięcia wskutek stosowania krótkoterminowych umów, których dziecko może dotrzymać, a w efekcie osiąganie lepszych wyników w nauce i zadowolenie z tego dziecka, studenta, rodziców, nauczyciela. Rodzice zaakceptowali obie formy stymulacji syna, zarówno ja zatem, jak i szkoła, mamy nadzieję, że z czasem pomogą one Otarowi sprostać obowiązkowi szkolnym.

#### 4. Wyzwania i potrzeby poradni psychologiczno-pedagogicznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym

Zgłaszanie się coraz większej liczby uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym po wsparcie do poradni psychologiczno-pedagogicznych stawia przed jej pracownikami i pracownicami szereg wyzwań diagnostycznych, kulturowych i językowych. Profesjonalna i skuteczna praca z tą grupą osób zależy od wielu czynników.

Pierwszy z nich dotyczy osoby diagnozującej uczniów i uczennice z doświadczeniem migracyjnym. Oczywisty obszar rozwoju dotyczy kompetencji badawczych w zakresie znajomości różnych technik diagnostycznych, umiejętności ich stosowania, świadomości wad i zalet narzędzi w odniesieniu do celu diagnozy dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. Aktualnie istotnym problemem w realizacji zadań poradni psychologiczno-pedago-

<sup>51</sup> Zob. <http://www.wiosna.org.pl/main/pl/sec/1.htm> (dostęp 28.05.2014).

gicznych w odniesieniu do tej grupy osób jest brak odpowiedniego, gotowego warsztatu diagnostycznego, ujmującego najważniejsze kwestie istotne dla przebiegu postępowania: diagnozy możliwości intelektualnych oraz stopnia rozwoju funkcji słuchowo-językowych. O rodzajach testów oraz ich ograniczeniach pisałam już wcześniej. Zapotrzebowanie kadry psychologicznej na wystandaryzowane, neutralne kulturowo, adekwatne do stopnia znajomości języka polskiego i posiadające odpowiednie normy narzędzia diagnostyczne jest duże. Mamy nadzieję, że Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, spełniając oczekiwania środowiska, wkrótce zaproponuje kolejne testy, które umożliwią zwiększenie rzetelności procesu diagnozy dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym. Podobny problem istnieje w przypadku oceny kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka. Brak wystandaryzowanych testów w tym zakresie, podkreślony podczas międzynarodowej konferencji naukowej<sup>52</sup>, która odbyła się w Warszawie w lipcu 2012 roku, powinien skłonić odpowiednie instytucje do szybkiego podjęcia zintensyfikowanych prac nad skonstruowaniem rzetelnego narzędzia diagnostycznego. Do momentu powstania podobnych narzędzi będziemy w badaniach uzyskiwać jedynie fragmentaryczne informacje na temat poziomu rozwoju funkcji słuchowo-językowych ucznia lub uczennicy. Oczywiście, jak pisałam, możemy podpierać się pogłębionym wywiadem z rodzicami lub opiekunami odnośnie między innymi rozwoju mowy dziecka, przebiegu procesu zapamiętywania liter, uczenia się czytania i pisanie oraz wnikliwą analizą prac pisemnych sporządzonych w znanych uczniowi lub uczennicy językach (pod kątem ilościowej i jakościowej oceny błędów). Nie są to jednak narzędzia, które umożliwiają pełną i komfortową diagnozę.

Kluczową kwestią dla przeprowadzenia procesu diagnostycznego jest komunikacja z dzieckiem i jego rodzicem lub opiekunem. W przypadku niedostatecznej znajomości języka polskiego, utrudnione jest swobodne wypowiadanie się cudzoziemca lub cudzoziemki zarówno w fazie nawiązywania kontaktu z osobą prowadzącą diagnozę, jak i podczas właściwego badania. Co więcej, nierozumienie osoby badającej może potęgować niepewność, uczucie wstydu, zażenowania i w konsekwencji doprowadzić do wycofania się ze współpracy. Przeciwdziałać mogłaby temu możliwość posługiwania się przez dziecko jego pierwszym językiem. Podobnie

<sup>52</sup> Zob. K. Barzykowski i in., (2013): s. 68.

w przypadku zupełnej nieznamomości języka polskiego przez ucznia lub uczennicę (szczególnie gdy chcemy określić jego lub jej możliwości poznawcze) uzasadnione wydaje się prowadzenie badania i stosowanie testów w języku, który jest mu lub jej najlepiej znany. Oczywiście wiąże się to ze sporymi wyzwaniem. Po pierwsze trudno oczekiwać od diagnosty lub diagnostki biegłej znajomości języka obcego, którym posługuje się dane dziecko. Preferowanie w pracy z cudzoziemcami i cudzoziemkami psychologów i psycholożek z potwierdzonymi umiejętnościami lingwistycznymi musi iść w parze z ich profesjonalizmem, doświadczeniem zawodowym, specjalizacją itp. Po drugie udział w badaniu osoby trzeciej jako tłumacza lub tłumaczki, który mógłby lub która mogłaby stanowić pewne rozwiązanie w sytuacji braku możliwości porozumienia językowego pomiędzy osobą prowadzącą diagnozę a dzieckiem, budzi wiele wątpliwości. Zdaniem osób sprzeciwiających się podobnemu rozwiązaniu narusza to bezwzględne prawo dziecka do szacunku oraz poufności spotkania. Zwolennicy i zwolenniczki dopuszczają zaś ewentualny udział w badaniu tłumacza lub tłumaczki, jeżeli osoba ta została wcześniej poinstruowana o zakazie podpowiadania czy naprowadzania dziecka na właściwą odpowiedź. Absolutnie nie jest wskazane, aby podobną rolę pełnił rodzic czy opiekun dziecka, ze względu na prawdopodobną tendencję do udzielania dodatkowych informacji ponad te zawarte w zadaniu czy instrukcji, a także z powodu możliwego utrudniania swoją obecnością nawiązania właściwej relacji osoby badanej z osobą badającą. Drugą i chyba lepszą propozycją osób opowiadających się za podobnym rozwiązaniem jest uniknięcie udziału osoby trzeciej w badaniu (i tym samym tłumaczenia „na żywo”) poprzez wcześniejsze nagranie instrukcji i treści zadań odczytanych przez osobę władającą językiem rozumianym przez dziecko. W praktyce może się jednak okazać trudne znalezienie kompetentnych cudzoziemców i cudzoziemek. Oczywiście muszą oni władać językiem klienta lub klientki (niekiedy stosunkowo rzadko spotykanym w Polsce, np. językiem gruzińskim), być godni zaufania (najlepiej poleceni przez innych profesjonalistów lub profesjonalistki, bowiem mają kontakt z sytuacją badania i testem zastrzeżonym dla osób z wykształceniem psychologicznym), posiadać nienaganną dykcję oraz być gotowi zrobić to nieodpłatnie (poradnie psychologiczno-pedagogiczne póki co nie dysponują finansami na ten cel).

Wzrastająca liczba uczniów i uczennic wielojęzycznych i odmiennych kulturowo w polskim systemie poradnictwa obliuguje także specjalistów i specjalistki, dokonujących diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i przygotowujących wskazówki dotyczące działań postdiagnostycznych, do pogłębiania kompetencji międzykulturowych i wiedzy z zakresu psychologii międzykulturowej w kontekście pracy z tą grupą dzieci i młodzieży po to, by móc udzielić im adekwatnej pomocy. Kompetencje te i wiedza są niezbędne, by móc lepiej rozumieć kontekst środowiskowy, w którym znajduje się badany uczeń lub badana uczennica oraz jego ewentualny wpływ na proces i wynik badania. Osoby pracujące w poradniach mogą zwiększać swoje kompetencje międzykulturowe we własnym zakresie, czytając literaturę przedmiotu oraz uczestnicząc w szkoleniach, konferencjach i spotkaniach tematycznych. Uświadomieniu sobie własnych postaw, uprzedzeń czy stereotypów wobec cudzoziemców i cudzoziemek oraz uzyskaniu odpowiedniej wiedzy dotyczącej istniejących różnic międzykulturowych służą treningi wrażliwości kulturowej oraz warsztaty antydyskryminacyjne, organizowane przede wszystkim przez organizacje pozarządowe (takie jak np. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Fundacja Autonomia, Stowarzyszenie Willa Decjusza<sup>53</sup>), a niekiedy też ośrodki doskonalenia nauczycieli. Zasadny wydaje się więc udział w nich pracowników i pracownic PPP, a także nauczycieli i nauczycielek pracujących z tą grupą osób. Warto wspomnieć, że wychodząc nieśmiało naprzeciw tej potrzebie, niektóre uczelnie wyższe<sup>54</sup> od niedawna organizują dla studentów i studentek psychologii fakultatywne kursy i wykłady monograficzne poświęcone specyfice pracy z osobami pochodzącymi z różnych kultur oraz dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji. Poza tym dokształcać się można poprzez udział w konferencjach, spotkaniach tematycznych, wymianę doświadczeń pomiędzy praktykami (zarówno w ramach wewnętrznych zespołów czy grup działających w poradniach, jak i zewnętrznych kontaktów), czy też szukanie i nawiązywanie kontaktów z odpowiednimi organizacjami i instytucjami (np. uczelnią wyższą, kształcąca studentów i studentki na kierunku glottodydaktyka).

Czynnikiem istotnym w pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym są także warunki badania. Pomieszczenie, w którym ma się ono odbyć, powinno być przyjazne,

<sup>53</sup> Więcej informacji na stronach: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl), [www.autonomia.org.pl](http://www.autonomia.org.pl), [www.villa.org.pl](http://www.villa.org.pl)

<sup>54</sup> Np. Uniwersytet Jagielloński, kierunek psychologia stosowana.

pozbawione przedmiotów nacechowanych znaczeniem kulturowym i przez to mogących być dystraktorami podczas badania (np. symboli religijnych, takich jak krzyż chrześcijański, który może wywołać u muzułmanina lub muzułmanki poczucie obcości i dystansu)<sup>55</sup>. W celu zminimalizowania niepewności czy lęku u dziecka, warto pokazać mu wcześniej pomieszczenie, w którym będzie odbywać się badanie. Niekiedy dziecko może potrzebować nawet kilku spotkań przed właściwym badaniem na oswojenie się z nowym miejscem, nawiązanie dobrego kontaktu z osobą prowadzącą badanie czy zbudowanie odpowiedniej motywacji do pracy. Należy dostosować się do potrzeb danego dziecka, w celu zapewnienia mu komfortu psychicznego. Młodszemu dziecku możemy pozwolić się pobawić zabawkami, które powinny znajdować się w poradni, ze starszym zaś porozmawiać na luźny i neutralny temat. Istotne też jest poinformowanie badanej osoby, oczywiście w sposób zrozumiały dla niej – z uwzględnieniem na przykład wieku czy doświadczeń losowych – o celu i ewentualnych skutkach planowanej diagnozy. Nie bez znaczenia dla jakości pracy jest panująca w placówce atmosfera otwartości, życzliwości oraz akceptacji odmienności kulturowej i językowej klientów.

Niezmiernie istotna dla procesu diagnozy i działań postdiagnostycznych jest współpraca ze szkołą, w której uczy się dziecko korzystające ze wsparcia poradni. To od niej w dużej mierze uzależnione są rezultaty podejmowanych działań i możliwość osiągnięcia przez dziecko pełni sukcesów z obszaru, którym zajmują się poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Dlatego też zalecenia do pracy z dzieckiem, formułowane przez przedstawiciela lub przedstawicielkę poradni, powinny być konkretne i precyzyjne, a tym samym zrozumiałe dla nauczycieli i nauczycielek, natomiast ich realizacja – łatwa do zweryfikowania na przykład przy okazji badania kontrolnego. Uważam, że dobrą praktyką jest też spotykanie się z wychowawcą lub wychowawczynią i kadrą pedagogiczną w celu omówienia aktualnej sytuacji ucznia lub uczennicy zawartej w opinii psychologiczno-pedagogicznej, z wyjaśnieniem prawdopodobnych przyczyn trudności i ich skutków w procesie uczenia się oraz ze wskazaniem na mocne strony funkcjonowania danej osoby. Bezpośredni kontakt jest cennym i kształtującym doświadczeniem dla obydwu stron. Osoba stawiająca diagnozę zyskuje dzięki niemu większą świadomość napotykanych przez nauczycieli i nauczycielki praktycznych problemów w pracy z tą grupą uczniów i uczennic.

<sup>55</sup> K. Barzykowski i in., (2013): s. 49.

Pracownicy i pracownice szkoły zaś mogą otwarcie komunikować swoje pytania, potrzeby, dylematy, które wspólnie staramy się rozwiązać. Może mieć to znaczenie także dla przyszłych sytuacji, wykraczających poza dany przypadek dziecka. Obserwowane niekiedy lękowe nastawienie osób pracujących w szkole, wynikające zwykle z braku przekonania o własnych kompetencjach w pracy z cudzoziemcami i cudzoziemkami oraz nieznamości wielu związanych z tym zagadnień, skłania nas do popularyzowania wiedzy w tej kwestii, co ma w efekcie przyczynić się do przyjmowania przez nich otwartej i gotowej do działania postawy. Temu służyć mogą oferowane przez pracowników i pracownice poradni konsultacje dla kadry pedagogicznej szkół, dla której sytuacja obecności uczennicy lub ucznia cudzoziemskiego w klasie może być trudna. W ramach podobnej współpracy udzielamy pomocy merytorycznej oraz wsparcia emocjonalnego w podejmowanych działaniach. Uświadamiamy także, jak ważne jest nawiązanie kontaktu z innymi nauczycielami i nauczycielkami pracującymi na co dzień z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracyjnym, aby służyć sobie nawzajem pomocą. Istotne dla zbudowania poprawnych relacji w klasie jest przygotowanie przez wychowawcę lub wychowawczynię klasy na przybycie cudzoziemskiego kolegi lub koleżanki oraz przedstawienie tego faktu polskim rodzicom i opiekunom. W ostatnim czasie w mojej poradni zorganizowaliśmy szkolenie dla kilkunastu nauczycieli i nauczycielek, chcących wzbogacić swoją wiedzę i umiejętności pracy z dziećmi powracającymi i przybywającymi z zagranicy do Polski. Osoby biorące udział w szkoleniu poznały między innymi: psychologiczne aspekty migracji dziecka w związku z różnicami edukacyjnymi, aktualne rozwiązania prawne dotyczące organizacji nauczania, konsekwencje wynikające z dwujęzyczności, w tym potencjalne trudności, jakich mogą doświadczać uczniowie i uczennice.

W zakresie współpracy z rodzicami i opiekunami migrantów i migrantek bardzo ważne jest stworzenie przyjaznej, życzliwej, opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa atmosfery, aby wizyta u psychologa lub psycholożki nie była odebrana przez nich jako zagrażająca czy stygmatyzująca. Rodzice i opiekunowie prawni powinni zostać poinformowani o tym, jak wygląda i czemu służy planowane badanie psychologiczne, a po jego przeprowadzeniu powinni uzyskać informacje zwrotne o jego wynikach oraz zaleceniach do dalszej pracy, z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego rodziny. Zarówno w kontaktach z rodzicami, jak i ze szkołą warto współpracować także z oso-



bami pracującymi w charakterze pomocy nauczyciela, asystenta międzykulturowego lub asystentki międzykulturowej, czy też z asystentami i asystentkami edukacji romskiej.

## 5. Podsumowanie

Mam nadzieję, że przypadki przedstawione w artykule pokazują, jak rozległa jest praca poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz jak specjalistyczna wiedza diagnostyczna oraz z zakresu planowania wsparcia postdiagnostycznego w połączeniu z innymi kompetencjami, mogą przekładać się na uwzględnienie potrzeb edukacyjno-rozwojowych dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym.

Zasygnalizowane w tekście trudności, z którymi zmagają się aktualnie system polskiego poradnictwa w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, mogą stanowić inspirację do podjęcia adekwatnych działań przez decydentów oświatowych i określenia kierunku zmian polskiego systemu poradnictwa w tym zakresie. Zmiany te powinny obejmować:

- możliwie szybkie stworzenie odpowiednich narzędzi diagnostycznych (neutralnych kulturowo, z normami) do oceny rozwoju poznawczego funkcjonowania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym oraz określenia poziomu rozwoju funkcji słuchowo-językowych,
- stałe podnoszenie kompetencji pracowników i pracownic poradni w obszarze psychologii międzykulturowej oraz przeciwdziałania dyskryminacji poprzez udział w odpowiednich szkoleniach, kursach, wymianę doświadczeń oraz czytanie fachowej literatury,
- wypracowanie i opisanie sposobu prowadzenia diagnozy (ujednolicenie procedur) oraz zasad działania w typowych sytuacjach (np. badanie dzieci romskich, badanie dzieci z rodzin wielokulturowych) w celu zachowania wysokich standardów diagnostycznych,
- regularne zespołowe konsultowanie ze współpracownikami i współpracownicami przypadków dzieci i młodzieży, których diagno-

za wiąże się ze szczególnymi trudnościami (na zasadzie „dobrych praktyk”), minimalizujące ryzyko popełnienia błędu,

- tworzenie sieci wsparcia i współpracy pomiędzy placówkami (głównie poradniami i szkołami) w celu lepszego i zorganizowanego udzielania pomocy uczniom i uczennicom oraz ich rodzicom,
- kształcenie młodych psychologów i psycholożek wrażliwych na kwestie różnic kulturowych i profilaktykę dyskryminacji.

Wierzę, że w perspektywie kolejnych lat proces specjalizacji poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym obszarze będzie postępował, stanowiąc dla nich niewątpliwie szansę rozwoju jako placówek posiadających odpowiednią wiedzę i kompetencje w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem migracyjnym, elastycznie dostosowujących się do zmieniających się potrzeb społecznych.

### Bibliografia:

- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (red.), (2013), *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chermet-Carroy S., (2005), *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci: kolory, kształty, postacie*, Łódź: Wydawnictwo „Ravi”.
- Fleck-Bangert R., (2001), *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kielce: Jedność.
- Gwóźdź B., (2012), Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”, *Seria „Maieutike”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej
- Kalbarczyk A., (2010), *Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci: rozwój osobowości dziecka w wieku od 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Kołaczek M., Talewicz-Kwiatkowska J. (red.), (2011), *Funkcjonowanie poznawcze dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne. Raport końcowy z projektu badawczego*, Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Kubin K., (2011), *Edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Opis i analiza trudności i wyzwań z perspektywy instytucjonalnej szkoły w Polsce*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. *Nowy system doskonalenia nauczycieli. Sieci współpracy i samokształcenia*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. *Nowy system doskonalenia nauczycieli. Wspomaganie pracy szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Stańczak J., (2013), *CFT 20-R Neutralny Kulturowo test Inteligencji Cattella – wersja 2*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D., (1993), *Rysunek dziecka*, Warszawa: WSiP.

#### **Inne:**

*Doradztwo dla powracających i przybywających z zagranicy do Polski*, szkolenie e-learningowe w ramach projektu „Otwarta Szkoła – system wsparcia uczniów migrujących” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą w Warszawie (strona projektu: <http://otwartaszkoła.pl/>).

#### **Akty prawne:**

- Ustawa z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn.zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11.06.1993 w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 1993 nr 67 poz. 322).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.02.2001 w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. 2001 nr 13 poz. 114).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30.04.2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów

i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007 nr 83 poz. 562 z późn.zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.04.2010 w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U 2010 nr 57 poz. 361).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1488).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.11.2010 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1491).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01.02.2013 w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 nr 0 poz. 199).







**Agata Strzelecka-Misonne**

Członkini zespołu FRS

## **Wybrane zagadnienia związane z kształtowaniem się tożsamości kulturowej dzieci w warunkach migracji – perspektywa rodzica dzieci w wieku przedszkolnym<sup>1</sup>**

Opracowanie stanowi analizę wyzwań, jakie stają przed rodziną migrującą do innego kraju i nowego, nieznanego dotąd, kręgu kulturowego. W tekście dzielę się rozważaniami dotyczącymi przeżyć emocjonalnych dziecka powstałych w wyniku wejścia w środowisko międzykulturowe oraz wybranych psychologicznych konsekwencji migracji wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

Tekst ten jest bardzo osobistą relacją i moją refleksją nad tym, w jaki sposób można i warto wspierać dzieci, w czasie gdy niemal wszystko, co je otacza i czego doświadczają, z dnia na dzień staje się nowe: pierwszy rok szkolny w nowym przedszkolu, a później szkole, nowe znajomości z dziećmi z różnych kręgów kulturowych, a w szczególności nowy język do komunikacji poza domem. Wszystkie te doświadczenia okazują się nie zawsze łatwe, radosne i zrozumiałe zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, i wpływają bezpośrednio na codzienne samo-

---

<sup>1</sup> Tekst był oryginalnie wydany jako: A. Strzelecka, (2015), Wybrane zagadnienia związane z kształtowaniem się tożsamości kulturowej dzieci w warunkach migracji – perspektywa rodzica dzieci w wieku przedszkolnym, *Seria „Maieutike”*, nr 1, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl) [przyp. red.].



czucie dziecka, jego pewność siebie, budowanie samooceny, a także, co równie istotne, na długofalowy proces kształtowania się jego tożsamości kulturowej.

Jednym z powodów, dla których zdecydowałam się na napisanie tego opracowania, jest fakt, iż moja rodzina i ja bardzo świadomie, także w aspekcie emocjonalnym, doświadczaliśmy pierwszych miesięcy migracji do Stanów Zjednoczonych. Z perspektywy czasu – z Polski wyjechalśmy 15 miesięcy temu – widzę, jak bardzo pierwszy rok pobytu w nowym miejscu różnił się od jakichkolwiek doświadczeń przeżytych razem wcześniej.

Wiele osób mieszkających za granicą, z którymi kontaktowałam się przed wyjazdem, wspominało, że pierwszy rok w nowym miejscu, a w szczególności w Stanach Zjednoczonych, będzie dla nas nie lada wyzwaniem. Tak też było. Na początku niemal każdy dzień był dla nas próbą i dostarczał nam małych lub większych powodów do frustracji. Jak się okazało, nasze wyobrażenia o życiu w wielkiej amerykańskiej metropolii – Nowym Jorku – miały niewiele wspólnego z rzeczywistością. Zastaliśmy tam inaczej funkcjonującą od znanej nam z Polski administrację publiczną, nowy dla nas system załatwiania spraw w urzędach, bankach, rozwiniętą biurokracją, a także zupełnie inny model komunikowania się niż znany nam z polskiego kręgu kulturowego. Na tę ostatnią trudność nakładał się inny akcent w języku angielskim, wymowa i słownictwo, które w początkowym okresie prowadziły do wielu nieporozumień podczas załatwiania spraw związanych z przeprowadzką, urządzeniem nowego mieszkania i zapisywaniem dzieci do szkoły. W rezultacie konfrontacji naszych oczekiwań i wyobrażeń z „prawdziwym” życiem na miejscu, łatwo było popaść w marazm i myślenie, że sytuacja już nigdy się nie poprawi i wciąż będziemy napotykać nowe trudności.

W tej sytuacji ważne było, aby nie stracić z oczu potrzeb dzieci. Wrażliwość i otwartość na ich przeżycia związane z migracją to ważne zadanie dla rodziców oraz dorosłych opiekunów i opiekunek dzieci. Od warunków, jakie stworzymy dzieciom, naszego zaangażowania, konsekwencji i wiedzy zależeć będzie, czym stanie się to doświadczenie dla całej rodziny. Mój mąż i ja od początku wiedzieliśmy, że czeka nas nie lada wysiłek, którego celem jest zbudowanie spójnego systemu wsparcia dla naszych córek w procesie doświadczania różnych konsekwencji migracji. Z czasem zaczęliśmy dostrzegać, jak wiele pracy trzeba było i wciąż trzeba wkładać w to, aby doświadczenie to przełożyć na pozytywne, wzbogacające dzieci przeżycie i w pełni wykorzystać potencjał związany z życiem w międzykulturowym środowisku.

Jak wspomniałam, pierwszy rok to jakby zamknięta cezura, stanowiąca całość<sup>2</sup>, i chciałabym, aby tak traktowano ten tekst – jako wgląd w doświadczenia rodziny, która razem przeszła pierwszy okres szoku kulturowego, kolejne etapy adaptacji, a dzieci doświadczyły pewnych aspektów akulturacji<sup>3</sup>. Mam nadzieję, że tekst ten stanie się źródłem praktycznej wiedzy dla tych, którzy pracują z rodzinami z doświadczeniem migracji, że będzie formą wglądu w ich codzienne życie i zmagania z nową, nieoczekiwaną rzeczywistością, w której kwestie kształtowania się tożsamości kulturowej stają się tematem refleksji być może w większym stopniu niż wśród rodziców dzieci wychowywanych bez podobnych doświadczeń.

Ze względu na to, że wiele kwestii poruszonych w tekście dotyczyło lata w 2013 roku i przełomu lat 2013-2014, kiedy moja młodsza córka miała zaledwie 1-1,5 roku, większość refleksji, spostrzeżeń i opisywanych wydarzeń odnoszę do naszych doświadczeń ze starszą Julią. W wyjątkowych przypadkach opisuję także sytuacje związane z młodszą Sarą, ale ze względu na jej wiek doświadczenie migracji nie stanowiło wówczas dla niej przedmiotu obserwacji i refleksji, jak dla jej starszej siostry Julii, która w momencie wyjazdu z Polski miała 4 lata.

## 1. Kim jesteśmy? Język polski i język francuski w życiu naszych dzieci

Obie moje córki, Julia (ur. 2009) i Sara (ur. 2012), urodziły się w Warszawie. Dziewczynki przez pierwsze lata swojego życia wychowywały się w Polsce, w dwujęzycznym środowisku. Mój mąż, Belg pochodzący z francuskojęzycznej Walonii, od urodzenia Julii zwracał się do dziewczynek wyłącznie

<sup>2</sup> Aby właściwie zrozumieć doświadczenie migracyjne danej osoby, rodziny itp., warto wiedzieć, w jakim momencie po przyjeździe jest osoba, z którą pracujemy, przyjaźnimy się, czy też jesteśmy jej sąsiadami. Więcej na ten temat można przeczytać w artykule A. Jurek w niniejszej publikacji: s. 27 [przyp. red.].

<sup>3</sup> Więcej na temat doświadczenia adaptacji kulturowej i szoku kulturowego w kontekście doświadczenia migracji dzieci można dowiedzieć się z tekstu K. Kubin, J. Świerszcz, (2012), *Imigranci? Zapraszamy...*, w: D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji – Dyskryminacja*, Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, s. 62-83 oraz A. Jurek w niniejszej publikacji s. 27. [przyp. red.].

po francusku. Tak samo ja, zawsze mówię do nich po polsku. W rezultacie Julia opanowała dwa języki (Sara jest obecnie na etapie rozwijania słownictwa i trudno określić jednoznacznie jej stopień umiejętności wypowiedzania się w obu językach).

Model wychowania dzieci w tzw. dwujęzyczności naturalnej, a więc z zapewnieniem dziecku warunków do dorastania i rozwoju w środowisku, w którym ma ono równy dostęp do obu języków ojczystych rodziców lub opiekunów, był naszym świadomym wyborem. Kierowaliśmy się przekonaniem o wartości kształtowania w nich równoległej sprawności komunikacyjnej w obu językach<sup>4</sup>. Chcieliśmy umożliwić im w przyszłości zdobycie kompetencji kulturowej, którą łatwiej im będzie osiągnąć poprzez płynne posługiwanie się oboma językami. Zależało nam na tym, aby poprzez język nauczyć je szacunku dla obu kultur rodziców i zadbać o to, aby mogły czuć się bezpiecznie w danej kulturze i potrafiły interpretować jej kody kulturowe.

Co więcej, oboje wiedzieliśmy, że aby umożliwić dziewczynkom swobodne porozumiewanie się w obu językach, konieczne jest stworzenie spójnego, opartego na konsekwencji systemu komunikowania się w języku ojczystym każdego z rodziców. Takie podejście wymaga dużej samodyscypliny ze strony rodziców i opiekunów, ale jest także dużym ułatwieniem dla dziecka, które od początku podejmowania własnych prób wyrażania się słownie, jest niejako „zaprogramowane” na porozumiewanie się z danym rodzicem w jego ojczystym języku.

Dziewczynki dorastały w środowisku zdominowanym przez język polski. Pomimo iż w domu funkcjonuje mieszana, polsko-francuska kultura językowa – mój mąż i ja używamy naprzemiennie między sobą obu języków w sposób spontaniczny, niezależnie od kontekstu – to w parku, na placu zabaw, na ulicy czy w innej przestrzeni publicznej, a także podczas wizyt babci i dziadka, znajomych i dalszej rodziny, dziewczynki zawsze spędzały czas w polskojęzycznym środowisku.

W rezultacie Julia zaczęła stopniowo budować zdania złożone po polsku w wieku 2,5-3 lat i dopiero po pewnym czasie zaczęła mówić także po francusku, systematycznie podnosząc znajomość francuskiego do poziomu znajomości języka polskiego. Od urodzenia do dziś jej kontakt z językiem francu-

<sup>4</sup> Zob. także wywiad w *Serii „Rozmowy o Różnorodności...”* z Nato Bochorishvili-Kurek w niniejszej publikacji: s. 267 [przyp. red.].

skim ma miejsce dzięki komunikacji z tatą, a także, sporadycznie, kilka razy w roku, podczas pobytów u rodziny męża w Belgii. Wciąż zdarza się, że Julia w jednym zdaniu posługuje się słowami lub zwrotami zaczerpniętymi z któregoś z języków drugiego rodzica albo dosłownym tłumaczeniem francuskich zwrotów na język polski i odwrotnie. Takie zachowanie jest typowe dla dzieci na tym etapie rozwojowym i jest określane jako tzw. *language-mixing*<sup>5</sup>. Przez pierwsze 4 lata życia, a więc do wyjazdu z Polski, nasza córka Julia osiągnęła pełną kompetencję językową w języku francuskim, rozumianą jako umiejętność swobodnej komunikacji i jasnego wyrażania swoich potrzeb, obserwacji, zadawania pytań<sup>6</sup>.

## 2. Znaczenie przygotowania dziecka do zmiany warunków życia

Przeprowadzka do Stanów Zjednoczonych zaplanowana była na koniec lata 2013 roku. Choć o terminie przeprowadzki dowiedzieliśmy się stosunkowo wcześniej, bo już na początku 2013 roku<sup>7</sup>, postanowiliśmy powiedzieć o niej dzieciom z krótkim wyprzedzeniem, nie wcześniej niż około dwóch tygodni przed wyjazdem. Takie podejście uzasadnialiśmy naszym przekonaniem o tym, że wiedza o dużej zmianie w życiu dziecka może stanowić dla niego źródło niepotrzebnego niepokoju lub nawet strachu. Martwiliśmy się, że nasze dziecko może podejmować samodzielną próbę zrozumienia tego, co mówią rodzice, i z braku dojrzałości emocjonalnej oraz wystarczającej wyobraźni abstrakcyjnej czuć się zbyt obciążone informacją, której nie będzie potrafiło we właściwy sposób zinterpretować i pojąć. Poczucie czasu i dystansu geograficznego dziecka czteroletniego jest na tyle słabo rozwinięte,

<sup>5</sup> M. Olpińska-Szkiełko, (2013), *Dwujęzyczność a rozwój językowy dziecka*, Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Edukacja Pomorska, nr 59 (10), s. 5; <http://153.19.107.12/edukacja-jezykowa-i-kulturowa/wp-content/uploads/sites/15/2014/09/06a.pdf> (dostęp 22.11.2014). Wśród pozycji poświęconych zagadnieniu wielojęzyczności, dostępnych w języku polskim, można wymienić także: B. Pearson Zurer, (2013), *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina [przyp. red.].

<sup>6</sup> Więcej na ten temat w: M. Olpińska-Szkiełko, (2013).

<sup>7</sup> Do Stanów Zjednoczonych wyjechaliśmy ze względów zawodowych, dlatego też dokładny termin wyjazdu uzależniony był od pracodawcy.

że zbyt wczesna informacja o przeprowadzce mogłaby, w najlepszym razie, nie spotkać się z zainteresowaniem dziecka lub doprowadzić do stworzenia niepotrzebnego napięcia związanego z przetwarzaniem przez Julię informacji abstrakcyjnej. Przeprowadzka, nowe mieszkanie, nowe przedszkole itp. to doświadczenia dla niej nieznane i niepowiązane z żadną z sytuacji dotychczas doświadczanych. U dziecka w wieku przedszkolnym informacja taka mogłaby poskutkować lękiem i stresem.

Pewnym wyzwaniem w tym kontekście były ostatnie dni w przedszkolu w Warszawie i zakończenie roku szkolnego w czerwcu. Moja naturalna potrzeba pożegnania się z nauczycielkami i podziękowania za pracę i opiekę nad Julią uzmysłowiła mi, że być może także moje dziecko miałoby chęć lub wręcz powinno pożegnać się z dziećmi i nauczycielkami. Po namyśle jednak uświadomiłam sobie, że perspektywa dwóch miesięcy wakacji, a więc doświadczenie, którego moje dziecko jeszcze nie przeżyło, jest dla niej pojęciem wystarczająco abstrakcyjnym, aby w ogóle podejmować temat powrotu do przedszkola po wakacjach. W rezultacie zdecydowałam się na osobiste podziękowanie i pożegnanie z nauczycielkami i krótką rzeczową rozmowę z córką o tym, że skończyła już grupę maluchów i następny rok, jako już starsza „uczennica” przedszkola, spędzi w nowej grupie prowadzonej przez nową nauczycielkę, z nowymi koleżankami i kolegami. Ta rozmowa była pierwszym sygnałem dla Julii o zbliżającej się zmianie, ale zgodnie z moimi oczekiwaniami córka nie zareagowała z niepokojem.

Podobna sytuacja miała miejsce podczas wyprowadzki z naszego mieszkania. Moment, kiedy po raz ostatni stałam w pustym mieszkaniu bez mebli, był dla mnie trudny i smutny. Myślałam o tym, że to właśnie tutaj urodziły się moje dzieci, przypominałam sobie też inne szczęśliwe wydarzenia z życia mojej rodziny. Chciałam także, aby Julia miała szansę pożegnać się ze swoim pomalowanym na zielono i żółto pokojem i w ogóle z naszym mieszkaniem, które trafiało w ręce innych lokatorów i do którego mieliśmy już nigdy nie wrócić. Po namyśle zdecydowałam się jednak na krótki komunikat, którego treść postanowiłam uzależnić od tego, na ile wnikliwe będą dalsze pytania mojej córki. Kiedy powiedziałam Julii, że widzimy nasze mieszkanie po raz ostatni i od teraz nasz dom będzie w Nowym Jorku, o nic nie zapytała. Po prostu pożegnała się z domem, powtarzając „do widzenia domku, pa pa”. Nie miała jeszcze skończonych 4 lat i myślę, że słowo Nowy Jork, nowy dom,

gdzieś za oceanem, nie robiły na niej żadnego wrażenia. Pojęcie to było wciąż zbyt abstrakcyjne. Wówczas i ja zdecydowałam zebrać się w sobie i nie okazywać zbytniego smutku, aby nie wzbudzić w niej niepokoju, mając także w głowie myśl o tym, że nie będzie potrafiła zinterpretować emocji mamy i może to w niej wzbudzić niepotrzebne rozdrażnienie.

Warto zaznaczyć, jak często my, rodzice, ulegamy niemal automatycznemu procesowi przekładania naszych lęków i trudności na dziecko. Łatwo wpadamy w tok myślenia, w którym traktujemy dziecko jako osobę, która w taki sam sposób będzie przetwarzać nasze doświadczenia, zapominając o tym, jak wciąż wąski jest zakres rozumienia i interpretacji wielu złożonych i abstrakcyjnych komunikatów dla dziecka w wieku przedszkolnym.

Na fali tej refleksji wspólnie z babcią i dziadkiem dziewczynek zdecydowaliśmy, że nie będziemy adresować do nich komunikatów typu „babcia będzie bardzo tęskniła”, „co ja zrobię bez mojej wnuczki Julii?” itp. W naszym przekonaniu tego typu komunikaty mogłyby jedynie wpłynąć na skojarzenie przez Julię tęsknoty babci i dziadka z naszą wyprowadzką i być może doprowadzić do kształtowania się u dziecka negatywnego obrazu naszego nowego miejsca zamieszkania i w ogóle sytuacji wyprowadzki jako wydarzenia, które w jakiś sposób „zagraża” ustalonemu porządkowi rzeczy, wprowadza niepokój i powoduje smutek wśród dorosłych.

Należy pamiętać, że dziecko z łatwością interpretuje emocje dorosłych, upatrując ich źródła we własnym zachowaniu. Nasza decyzja nie miała nic wspólnego ze sztucznym ograniczaniem wyrażania emocji. Była raczej poddyktowana troską o dziecko, które mogłoby nie potrafić unieść ciężaru emocjonalnego kryjącego się pod tymi słowami. Później, gdy zbliżała się data powrotu do Polski na święta Bożego Narodzenia lub na letnie wakacje, koncentrowaliśmy się raczej na pozytywnych komunikatach: „babcia już nie może się doczekać, kiedy zobaczy Julię i Sarę w Polsce” albo „dziadek kosi trawę, żeby móc grać z Julią w piłkę w ogrodzie, kiedy wróci ona do Polski”.

Z dalszą rodziną i znajomymi ustaliliśmy także, że nie będziemy opowiadać dzieciom o naszej przeprowadzce zbyt wcześnie. Bardzo ważne w tym kontekście było to, aby nasza strategia była wspólna dla wszystkich członków rodziny. Zależało mi na tym, by wprowadzić nasze córki w plany związane z wyjazdem w sposób pozytywny, pomagając im w ten sposób poradzić sobie

z ewentualnymi lękami przed nieznanym pojęciem i nieumiejętnością jego interpretowania.

Kilka tygodni przed przeprowadzką mój mąż i ja pojechaliśmy na dwutygodniowy wyjazd do Nowego Jorku, m.in. po to, aby znaleźć dla Julii przedszkole. Szukając przedszkola, starałam się wybrać takie, które najbardziej przypominać będzie to znane jej z Polski. Zależało mi, by plan zajęć i rozkład jego poszczególnych komponentów w ciągu dnia w miarę możliwości nie różniły się od tego, co znane było mojej córce z Warszawy. Chciałam jej zapewnić w ten sposób poczucie bezpieczeństwa, mając na uwadze, jak ważną rzeczą w życiu małego dziecka jest pozytywna rutyna, a więc powtarzalność schematów działań, a także, w tym konkretnym przypadku, możliwość oparcia się na tej powtarzalności w razie niezrozumienia komunikatów nauczycielek w pierwszych dniach i tygodniach pobytu w przedszkolu. Jednocześnie chciałam także znaleźć w nowym przedszkolu coś nieznanego i ekscytującego, coś na czym moja córka będzie mogła się skupić, na co będzie czekać z niecierpliwością i radością, co być może przesłoni niepokój związany z nowym otoczeniem.

Po dłuższych poszukiwaniach udało nam się znaleźć przedszkole odpowiadające naszym oczekiwaniom. W dniu zapisu Julii do przedszkola spotkałam się także z nauczycielką prowadzącą klasę mojej córki i poprosiłam ją, aby Julia mogła obejrzeć szkołę i swoją klasę przed rozpoczęciem roku szkolnego. Kiedy więc opowiadałam Julii o tym, że niedługo zacznie nowy rok w przedszkolu w Nowym Jorku, podkreśliłam, że jest tam niesamowita rzecz: plac zabaw na dachu. Znalazłam w Internecie zdjęcia przedszkola i placu zabaw i razem je obejrzałyśmy. Okazało się, że wizja placu zabaw na dachu świetnie spełniła swoją funkcję. Julia w każdej rozmowie o przeprowadzce, którą słyszała w domu, czy też w której brała udział, zawsze wtrącała informację o placu zabaw na dachu. Była tym faktem bardzo podekscytowana i miałam wrażenie, że informacja ta spełniła swoją funkcję: dała mojemu dziecku jasny przekaz – przeprowadzka to fajna rzecz!

Warto podkreślić, że kreowanie takiej pozytywnej wizji jest wartością, gdyż daje dziecku gwarancję dobrego startu. Dziecko skupione na pozytywnych aspektach nowej sytuacji z większą chęcią stawia czoła nowym wyzwaniom, chce uczestniczyć w kolejnych etapach konstruowania nowej rzeczywistości, w której wspólnie z rodzicami będzie żyć, gdyż wie, że warto to robić, bo to może być ekscytujące.

### 3. Wyzwania adaptacyjne w nowym miejscu i ich konsekwencje psychologiczne dla całej rodziny

W rozważaniach nad konsekwencjami migracji warto mieć na uwadze zarówno rodzinę jako całość, jak i każdego z jej członków i członkiń indywidualnie. W sytuacji przeprowadzki, nierzadko trudnym pod względem emocjonalnym doświadczeniu całej rodziny, także tej pozostającej w Polsce, łatwo jest ulec presji rodziny, znajomych, czy też osób w jakiś sposób zaangażowanych emocjonalnie w przeprowadzkę. Zdarza się przecież, że „dla dobra dzieci” dorośli, zarówno ci, którzy zostają w Polsce, jak i ci, którzy towarzyszą dzieciom w ich doświadczeniu migracji, zapominają o własnych potrzebach lub trąca z oczu specyficzne potrzeby dzieci wynikłe z nowej sytuacji.

Ważne zatem jest to, aby każda z osób tworzących tę dynamiczną strukturę rodzinną, w sytuacji „próby”, jaką jest doświadczenie migracji, miała szansę na bycie zauważoną, wysłuchaną, ale także szansę na skonfrontowanie się z sobą samym lub sobą samą, własnymi emocjami i przyznanie przed sobą i innymi z doświadczanych porażek, trudności (w tym wychowawczych) i jeśli to konieczne – szukania pomocy na zewnątrz. Należy także pamiętać, że bez pełnego zrozumienia sytuacji emocjonalnej dorosłych, także przez nich samych, trudno jest w pełni poddać analizie i wychwycić różne przejawy konsekwencji migracji u dzieci i co za tym idzie – wspierać dzieci w ich procesie pokonywania własnych trudności oraz w procesie kształtowania ich tożsamości kulturowej.

W dalszej części tekstu omówię doświadczenia i trudności adaptacyjne, jakich doświadczają dorośli i dzieci. Przyjrę się także zależnościom pomiędzy doświadczeniami rodziców i ich konsekwencjami psychologicznymi a możliwymi przeżyciami dzieci wynikłymi z obserwacji zachowania i przeżyć rodziców.

#### 3.1. Trudności adaptacyjne dorosłych w pierwszym okresie po przyjeździe i ich oddziaływanie na dom i rodzinę

Tak jak wspominałam we wstępie, przeprowadzka z całą rodziną do innego kraju, poza oczywistym aspektem nowej, ekscytującej przygody, wiązała się także z wieloma trudnościami. Wiele z nich miało wpływ na nasze samopoczucie.



cie, stres i potęgowało ogólne poczucie niepokoju i niemoc w radzeniu sobie z nową sytuacją. Prawdopodobnie wiele z naszych niepowodzeń i trudności adaptacyjnych było przejawem szoku kulturowego i nie stanowiło w pełni racjonalnych reakcji w określonych sytuacjach.

Dlatego też pewnym wyzwaniem w tym okresie było narzucenie sobie samodyscypliny w kwestii powściągnięcia negatywnych uczuć, aby nie oddziaływać na nasze córki w sposób, który mógłby znaleźć odbicie w ich stanie emocjonalnym i utrudniać im samym adaptację do nowego miejsca. Zdawaliśmy sobie sprawę z tego, że dla nas wszystkich sytuacja budowania nowego domu, próba sprawnego poruszania się w nowej rzeczywistości może się wiązać z niepokojem i porażkami wpisanymi w wiele zmian życiowych. Jak wiadomo, dzieci, w szczególności w młodszym wieku, nie potrafią w pełni odczytywać emocji rodziców. Zależało nam zatem na tym, aby w jak najmniejszym stopniu obciążać nasze córki naszymi niepowodzeniami i uchronić je przed sytuacją, w której Julia mogłaby na przykład błędnie interpretować nasz niepokój, przypisując go jakimś swoim zachowaniom. Wiedzieliśmy też, że w przypadku obu dziewczynek, a w szczególności Sary, nasze złe emocje mogą odbić się na jakości jej snu lub wzmóc lęk separacyjny typowy dla dzieci także w jej wieku.

Z drugiej strony musiałam postarać się, aby obraz, który buduje moje dziecko na temat Polski – obraz powstały w ogromnej mierze w oparciu o moje słowa i obserwację mojego stosunku do kraju – był pozbawiony aspektów nadmiernej idealizacji, tak typowej dla osób doświadczających niektórych przejawów szoku kulturowego bądź trudności adaptacyjnych w pierwszym okresie po migracji do nowego miejsca. Wyzwanie to nie było proste, gdyż również u mnie samej obserwowałam częste uczucie frustracji, rozdrażnienia w kontaktach z mieszkańcami i mieszkankami Nowego Jorku i, w efekcie, idealizacji kraju i miejsca, z którego przyjechałam. Dopiero z perspektywy czasu widzę, jak często niesprawiedliwie i emocjonalnie reagowałam w różnych sytuacjach, w których inne od znanych mi z Polski normy zachowania, kody kulturowe, metody rozwiązywania problemów, nawet obca mi mowa ciała wpływały na to, że w myślach wracałam do Polski i powtarzałam sobie z goryczą, jak wiele rzeczy, które zostawiłam, było łatwiejszych, wiele rozwiązań prostszych, a kontakty z ludźmi oparte na bardziej klarownych (w moim przekonaniu) zasadach.

### 3.2. Jak ułatwić dzieciom adaptację do nowego środowiska kulturowego

Julia po przyjeździe do Nowego Jorku bacznie obserwowała nowe środowisko. Od razu zorientowała się, że ludzie wokół niej mówią w innym języku. Nie miałam wrażenia, że ta obserwacja stanowiła dla niej problem, chociaż sama wiele razy przyznawała, że nie umie mówić po angielsku<sup>8</sup>. Od początku była bardzo ciekawa wszystkiego tego, co nowe wokół niej i zwracała uwagę na szczegóły, takie jak inne znaki drogowe i sygnalizacja świetlna, większe ciężarówki, inne karetki pogotowia i wozy strażackie, ale także wygląd ludzi na ulicach i używane przez nich języki.

Już piątego dnia po przyjeździe do Nowego Jorku nasza córka miała rozpocząć zajęcia w grupie 4-latków w prywatnym przedszkolu w Nowym Jorku<sup>9</sup>. Ze względu na żydowski Nowy Rok przypadający na początek września, rok szkolny rozpoczynał się dopiero w poniedziałek 9 września 2013 roku. 5 i 6 września obchodzone było święto żydowskie i chociaż w przedszkolu były to dni wolne od zajęć dla dzieci<sup>10</sup>, nauczyciele byli obecni i uczestniczyli w tzw. *staff de-*

<sup>8</sup> Należy podkreślić, że dziecko wychowane w dwujęzycznej rodzinie oba języki traktuje jako ojczyste. Język dominujący jest używany w bardziej swobodny i spontaniczny sposób, ale gdy dochodzi trzeci język, dopiero on, ten nowy, stanowi dla dziecka pierwszą uświadomioną barierę językową. Zob. M. Olpińska-Szkielko, (2013).

<sup>9</sup> Przedszkola w mieście Nowy Jork nie są publiczne. Dopiero rodzice dzieci, które ukończyły 4 lata, mają możliwość ubiegania się o miejsce w tzw. Universal Pre-K.

<sup>10</sup> System organizacji publicznej edukacji w mieście Nowy Jork odzwierciedla złożoność struktury administracyjnej USA. Każdy stan ma niezależność w zakresie ustanawiania własnej polityki edukacyjnej, ponadto miasta w poszczególnych stanach mają własną suwerenność w tym zakresie. Publiczne szkoły oraz w pewnym zakresie także niepubliczne przedszkola w mieście Nowy Jork podlegają pod jurysdykcję Departamentu Edukacji miasta Nowy Jork, który ma m.in. moc nadawania ustawowo dni wolnych od szkoły. Żydowski Nowy Rok (hebr. *Rosh Hashanah* jest nazwą używaną także w amerykańskiej terminologii) nie jest świętem państwowym na szczeblu federalnym, stanowym ani miejskim, nie jest to także dzień wolny od pracy. Dzień ten został uznany za wolny od zajęć szkolnych już w latach 60. jako gest w stosunku do Żydów, którzy szeroko reprezentowali środowisko nauczycielskie w mieście Nowy Jork. Chociaż dzieci obchodzące święta religijne według kalendarzy świąt innych religii mają także możliwość usprawiedliwienia nieobecności w szkole, to zwolnienie wszystkich dzieci z obowiązku szkolnego przez te dwa dni w roku z okazji żydowskiego święta budzi wiele kontrowersji, szczególnie wśród środowisk innych grup religijnych, których święta nie są uwzględnione w kalendarzu dni wolnych od szkoły. Prezydent miasta Nowy Jork, Bill de Blasio, na początku swojej kadencji zadeklarował prace nad wprowadzeniem do kalendarza szkolnego także wybranego święta

*velopment day* (pol. szkolenie dla nauczycieli). Bardzo zależało mi na tym, aby Julia miała możliwość zobaczyć salę, w której przez cały rok odbywać się będą zajęcia. Chciałam, aby poznała nauczycielki i w ogóle mogła poczuć się pewniej zaczynając nowy rok dzięki temu, że zapozna się z przedszkolem choć trochę wcześniej. Bardzo spodobało nam się, że mimo szkolenia nauczycielka Julii od razu wyszła nam naprzeciw, przywitała się z nami i z Julią i oprowadziła nas po przedszkolu. Przywitanie było krótkie, proste, a nauczycielka, wiedząc już wcześniej z ankiety<sup>11</sup>, że Julia nie mówi po angielsku, nie podjęła próby rozmowy z nią ani w żaden sposób nie zachęcała jej do zabrania głosu. Takie rozwiązanie było sensowne, nie wywołało u Julii niepotrzebnego napięcia ani nie stawiało jej w sytuacji konfrontacji z tym, że nie umie werbalnie odnieść się do słów nauczycielki ani nawet ich zrozumieć. W sali, w której dzieci miały zajęcia, pokazała Julii jej szafkę w szatni i skrzynkę do korespondencji z rodzicami, na której było napisane jej imię. Oprowadziła ją po sali, spokojnym głosem opisując jej poszczególne zabawki i centra zabawy. Powitanie pozwoliło Julii doświadczyć tej niełatwej pod względem emocjonalnym sytuacji w poczuciu komfortu i poczuć się oczekiwaną (tu zapewne największe znaczenie dla dziecka czteroletniego miała tabliczka z imieniem „Julia” przyklejona na szafce) i wspieraną serdecznym uśmiechem nauczycielki. Jak później dało się dostrzec, Julia na długo zapamiętała pierwszą wizytę w szkole i spokojne powitanie nauczycielki sprawiło, że od początku czuła się w grupie bezpiecznie i komfortowo.

Jak wiadomo, proces uczenia się języka obcego u małych dzieci przebiega bardzo szybko. Aby jednak rzeczywiście dostrzec tempo przyswajania przez dziecko nowego języka i po to, by dziecko potrafiło płynnie posługiwać się językiem w mowie, maluch musi być „zanurzony” w środowisku osób posługujących się danym językiem we wszystkich kontekstach dnia codziennego. W takiej sytuacji znalazło się nasze dziecko.

---

muzułmańskiego i święta osób wyznających hinduizm. Miał to być gest podkreślający międzykulturowy charakter miasta i jego mieszkańców.

<sup>11</sup> Ankieta dotycząca dziecka stanowi część dokumentacji, którą gromadzi przedszkole podczas zapisu dziecka do grup. Wśród pytań w ankiecie były takie pozycje jak: zainteresowania dziecka, ewentualne lęki, ogólna sytuacja rodzinna i języki używane przez dziecko i rodziców w domu, czy i jakie obszary w rozwoju dziecka niepokoją rodziców i dlaczego itp. Wypełniona ankieta trafiała do nauczycielki prowadzącej, która zapoznawała się z nią przed rozpoczęciem roku szkolnego, służyła jej jako dodatkowe źródło wiedzy o dziecku i ewentualna wskazówka ułatwiająca przygotowanie do pracy z międzykulturową grupą.

Julia przed przyjazdem do Nowego Jorku nigdy wcześniej nie miała kontaktu z językiem angielskim. Przez pierwsze 3 miesiące przebywała w grupie nie dłużej niż około 6 godzin dziennie, przez 5 dni w tygodniu. Zależało mi na tym, aby w miarę możliwości stopniowo zanurzała się w nowe środowisko i aby zmęczenie, które zawsze towarzyszy dzieciom po długim dniu w przedszkolu, nie utrudniało jej adaptacji i radzenia sobie z nową sytuacją. Z czasem, i już do końca roku szkolnego, odbierałam ją po 7 lub maksymalnie 8 godzinach. Wraz z upływem czasu dało się zauważyć, że pierwsze emocje związane z nowym miejscem i nową sytuacją na tyle opadły, że dziecku łatwiej było znieść dłuższy dzień w przedszkolu.

Dzień w przedszkolu zorganizowany był w oparciu o program nauczania i stałą rutynę poszczególnych jego komponentów. Sala przedszkolna była jasnym, oświetlonym dziennym światłem pomieszczeniem, podzielonym na tzw. centra – *art center, library, science center, creative center* itd. – w których dzieci w mniejszych grupach zachęcane były do samodzielnej zabawy. Dzień przedszkolny składał się z trzech posiłków przygotowywanych przez kucharki gotujące w kuchni umieszczonej w budynku i zajęć prowadzonych przez nauczycielkę prowadzącą przy wsparciu asystentki i tzw. *teacher's aide* (pol. pomoc nauczyciela lub nauczycielki)<sup>12</sup>.

Grupa przedszkolna składała się z 20 dzieci urodzonych w 2009 roku, pochodzących z różnych grup etnicznych. 9 dzieci pochodziło z domów, w których językiem ojczystym przynajmniej jednego z rodziców był język inny niż angielski. W klasie były więc dzieci płynnie posługujące się językiem hiszpańskim (mama bliźniaczek Lisy i Lesbeth pochodziła z Wenezueli, tata Errol pochodził z Meksyku), japońskim i flamandzkim (mama Alexandra była Belgijką). Językiem mówionym w szkole był angielski, ale ze względu na powszechne użycie w Nowym Jorku także języka hiszpańskiego<sup>13</sup>, był to także język obecny w śro-

<sup>12</sup> Obie opisywane funkcje stanowią odpowiedniki funkcji personelu zatrudnionego w polskich przedszkolach publicznych: nauczyciel prowadzący/nauczycielka prowadząca, asystent/asystentka nauczyciela/nauczycielki, pomoc. Pojęcia „pomoc nauczyciela” w tym kontekście nie należy mylić z wprowadzonym w polskim ustawodawstwie oświatowym stanowiska pomocy nauczyciela – osoby władającej językiem kraju pochodzenia dzieci nieznających języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki, rozumianego zgodnie z art. 94a, ust. 4a ustawy z dnia 07.09.1991 o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn.zm.).

<sup>13</sup> W USA liczba mieszkańców, którzy mówią w domu w innym języku niż angielski, wynosi ponad 20%. Wśród nich 62% mówi po hiszpańsku. Zob. C. Ryan, *Language Use in United States: 2011 Census, American Community Survey Reports*, <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf> (dostęp 30.11.2014). Związane jest to z wysokim

dowisku przedszkolnym. Dwie sale przedszkolne dyrekcja wydzierżawiła prywatnej szkole *Juguemos a Cantar*, tak więc rodziny i dzieci hiszpańskojęzyczne, a także nauczycielki pochodzące z Ameryki Południowej i Środkowej były na co dzień spotykane w przedszkolu. Również asystentka nauczycielki prowadzącej w klasie Julii, pochodząca z Hondurasu pani Virginia, płynnie mówiła po angielsku i zwracała się do dzieci w tym języku, ale czasami, spontanicznie, używała także pieszczotliwych wyrażen po hiszpańsku i w czasie wolnym od zajęć programowych uczyła je krótkich zwrotów w swoim ojczystym języku. W rezultacie Julia w drugiej połowie roku szkolnego płynnie potrafiła liczyć od 1 do 10 po hiszpańsku, potrafiła powiedzieć, jak ma na imię i często do dziś chętnie chwali się tym, że przecież zna także język hiszpański. Niewątpliwie dla kilkuletniego dziecka umiejętność liczenia w obcym języku i powiedzenie 2-3 prostych zdań to powód do dumy. Jako że dziecko w tym wieku nie potrafi pojąć ani wyobrazić sobie złożoności języka, te kilka słów ma dla Juli znaczenie jako czynnik dodatkowo podnoszący jej poczucie własnej wartości i atrakcyjność w grupie rówieśniczej. Co ważne, Julia zawsze deklarowała i dziś także to robi, że angielskiego i hiszpańskiego (wciąż mówimy oczywiście o kilku słowach) się nauczyła. W takiej deklaracji pobrzmiwa nieświadomiona przez nią, ale realnie istniejąca pozycja języka polskiego jako ojczystego.

Pomimo iż przez pierwsze tygodnie Julia, ze względu na barierę językową, nie rozumiała wszystkiego, co działo się w przedszkolu, od początku była traktowana jako pełnoprawna członkini klasowej społeczności i zachęcana do udziału we wszystkich zadaniach. Dzięki temu miała dobre wrażenia z pobytu w przedszkolu i nigdy nie było sytuacji, w której wyjście do przedszkola wiązało się z niepokojem, napięciem czy spadkiem nastroju.

W początkowym okresie pobytu w Nowym Jorku wydarzyła się tylko jedna sytuacja w mojej obecności, kiedy moja córka nie potrafiła poradzić sobie z tym, że niezbyt dobrze mówi po angielsku. Któregoś dnia poszliśmy na inny plac zabaw niż zwykle. Nie było tam żadnych dzieci znanych Julii z przedszkola ani nikogo z naszych sąsiadów. Julia przez dłuższy czas szukała koleżanki do zabawy i kiedy wreszcie znalazła, okazało się, że dziewczynka ta szybko znudziła się zabawą z Julią, która nie umiała odpowiedzieć na jej pytania po angielsku. Dla mojej córki ta sytuacja była bardzo frustrująca i powiedziała

mi wtedy, że nigdy już nie będzie miała przyjaciół. Staralam się ją pocieszyć, mówiąc, że jutro idzie do przedszkola i wszystkie dzieci tam to jej przyjaciele. Staralam się też przekonać ją, że niedługo pozna język na tyle, że sama będzie zapraszać dzieci do zabawy. Zauważyłam, że pomimo moich tłumaczeń do końca dnia była smutna, ale na szczęście już następnego dnia w przedszkolu zupełnie zapomniała o tej sytuacji.

Codziennie szczegółowo wypytywałam nauczycielki o postępy Julii w przedszkolu. Chciałam wiedzieć, jak się czuje w nowej grupie dzieci, czy natrafia na jakieś trudności w adaptacji w grupie, czy jest aktywna podczas zajęć i – przede wszystkim – czy potrafi komunikować swoje potrzeby, wchodzi w interakcje z innymi dziećmi i nauczycielkami oraz w jaki sposób to robi. Sądziłam, że kwestia braku znajomości języka może być dla niej przeszkodą, ale nauczycielki tłumaczyły mi, że dziecko zanurza się w język i w żaden sposób nie unika sytuacji, w których rozmowa toczy się po angielsku.

Jak się okazało, nauczycielki miały wiele doświadczeń zarówno z dziećmi dwujęzycznymi, jak i z dziećmi, które tak jak moje przyjechały do Nowego Jorku, w ogóle nie znając języka. Z relacji nauczycielek wynikało, że już po około 2 miesiącach Julia zaczęła rozmawiać z kolegami i koleżankami, stopniowo biorąc coraz bardziej aktywny udział w zajęciach.

Bardzo ją chwaliliśmy za jej postępy w nauce angielskiego. Jako że w domu mówi się tylko po polsku i po francusku, nie mieliśmy zbyt wielu okazji, aby zobaczyć i usłyszeć, jak nasze dziecko radzi sobie z angielskim. Dopiero z czasem jej domowe spontaniczne zabawy lalkami, ludzikami Playmobil lub takie, w których odgrywała role, były okazją do tego, aby usłyszeć, jak zwraca się po angielsku do postaci w zabawie lub jak bohaterowie zabawy wzajemnie ze sobą dyskutują. Bardzo często przyglądanie się i przysłuchiwanie się samodzielnej zabawie Julii w domu było dla mnie dobrą okazją, aby dowiedzieć się, co tak naprawdę moje dziecko przeżywa w szkole w ciągu dnia, jakie sytuacje wywarły na nim największe wrażenie itp. W tym wieku dziecko chętnie nadaje swoim zabawkom role i świetnie się odnajduje w zabawach, w których przeżywa raz jeszcze wydarzenia z minionego dnia.

Miłym zaskoczeniem i dużym wsparciem okazało się podejście, jakie zaprezentowała dyrekcja przedszkola w stosunku do rodziców wychowujących dzieci w rodzinach dwujęzycznych, w różnych kulturach. Jednym z bardziej hucznych świąt w naszym przedszkolu był tzw. *multicultural potluck* (pol. wielokulturowy

lunch składkowy) – wspólne jedzenie posiłku składającego się z dań przyniesionych przez rodziców dzieci z domów, w których obecne są różne tradycje kulinarne. Dzieci i rodzice mogli więc spróbować domowej roboty japońskiego sushi i tempury, południowoamerykańskich tamales, belgijskiego ciasta czekoladowego, polskiej szarlotki i pierogów oraz innych dań z krajów, z których pochodzili rodzice dzieci. Posiłek poprzedził występ, podczas którego dzieci śpiewały piosenkę pt. *All the children* (pol. wszystkie dzieci). Każda zwrotka piosenki – „1 – 2 – 3 sing!” – odśpiewana była w każdym z języków, którymi posługują się dzieci w kontaktach z rodzicami. Dzięki temu zarówno dzieci, jak i rodzice dostrzegli międzykulturowy wymiar grupy i jej potencjał tkwiący właśnie w bogactwie kulturowym. Takie podejście było krokiem w stronę różnych tradycji, w których wychowywane są dzieci i otwarciem się szkoły na poszczególne kultury. Każdy mógł poczuć się wprost doceniony za to, co wnosi do szkoły, każda zwrotka, niezależnie od języka, w którym była śpiewana, składała się z tych samych słów i była tej samej długości. Każdy język, w jakim śpiewana była piosenka, w tym także angielski, spotykał się z entuzjazmem publiczności. Był to także komunikat dla dzieci, mówiący, że ich dom, ich wkład kulturowy jest wartością, budzi sympatię i jest uznany w pozadomowym środowisku. Dla dzieci, podobnie jak dla mojej córki, taka okazja to powód do dumy i pewne wyróżnienie.

W rezultacie miałam poczucie, że Julia została ciepło przyjęta w przedszkolu, a kwestia braku znajomości języka nie stanowiła problemu dla grona pedagogicznego, które zdawało się być obyte z taką sytuacją. Czułam się spokojna, że moje dziecko ma zapewnione bezpieczne pod względem emocjonalnym warunki do rozwoju i przestrzeń, w której bez przeszkód może rozwijać znajomość języka, jednocześnie nie tracąc nic ze swojej polskiej tożsamości kulturowej.

We wrześniu 2014 roku Julia miała już za sobą pierwszy rok nauki w przedszkolu. Bogata w te doświadczenia, bez żadnych kłopotów adaptacyjnych rozpoczęła naukę w zerówce<sup>14</sup>, gdzie kilka tygodni po rozpoczęciu roku szkolnego została poddana obowiązkowemu testowi z języka angielskiego<sup>15</sup>. Test ten

<sup>14</sup> Dzieci, które skończyły 5 lat, obowiązkowo rozpoczynają naukę w tzw. *kindergarten*. Jest to odpowiednik polskiej zerówki w publicznej szkole podstawowej, a zajęcia podzielone są na bloki: matematyczny, literacki (dzieci uczą się czytania i pisania prostych zdań), plastyczny, ruchowy i in.

<sup>15</sup> Test znajomości angielskiego, któremu poddawane są dzieci rozpoczynające naukę w szkole, których jedno z rodziców lub oboje rodzice posługują się w domu innym niż angielski językiem.

przeszła pozytywnie, co oznaczało pełną kompetencję językową, konieczną do odbywania zajęć w języku wykładowym angielskim.

Nieco inne doświadczenia miałam z młodszą Sarą, która we wrześniu 2014 roku rozpoczęła grupę żłobkową w naszym przedszkolu. Mimo że nauczycielka prowadząca miała wcześniej okazję zapoznać się ze szczegółowo wypełnioną przeze mnie kartą informacyjną o dziecku (wpiisałam w niej między innymi, że Sara wychowywana jest w dwujęzycznej rodzinie), po kilku tygodniach poprosiła mnie o rozmowę, w której przyznała, że Sara nie uczestniczy w pełni w zajęciach w grupie i nie wykazuje się taką samą aktywnością jak inne dzieci.

Bardzo mnie ta sytuacja zaniepokoiła. Z jednej strony martwiłam się o Sarę, zadawałam sobie pytania o przyczyny takiego zachowania, z drugiej strony miałam poczucie, że nauczycielka nie zadała sobie trudu, żeby zastanowić się nad tym, jakie są przyczyny dystansu Sary w stosunku do reszty grupy i mniejszej aktywności podczas zajęć w porównaniu z innymi dziećmi. To, co mnie szczególnie zastanowiło, to fakt, że Sara jest w zasadzie od urodzenia dziewczynką niezmiernie pogodną i śmiałą. Przyzwyczajona do tego, że przez pierwszy rok w Nowym Jorku opiekowała się nią niania, nie miała żadnych trudności w separacji ze mną i tatą, który rano zwykle odprowadzał ją do przedszkola.

Ocena zachowania Sary, odbieranego przez nauczycielkę jako nieśmiałość, może być także rezultatem pewnej różnicy w wychowaniu dzieci w USA i w Polsce<sup>16</sup>. Sara wychowuje się w domu, w którym dominuje mniej ekstrawertyczny od amerykańskiego model komunikowania się, zarówno w przestrzeni publicznej, z obcymi, jak i wśród domowników i przyjaciół. Mam na myśli to, że nasze dzieci mają za wzorzec rodziców, którzy wypowiadają się w sposób uwzględniający m.in. znacznie większy dystans w stosunku do rozmówcy (szczególnie język francuski cechuje się znacznie większym dystansem przez możliwość stosowania zwrotów w formie formalnej i nieformalnej; inaczej w języku angielskim, gdzie wszyscy są na równi adresowani w formie nieformalnej jako „ty”) i dlatego Sara mogła w oczach nauczycielki prowadzącej, urodzonej i wychowanej w USA Amerykanki bez doświadczenia migracyjnego, wydawać się dziewczynką wycofaną i nieśmiałą.

<sup>16</sup> Wszystkie dzieci w grupie Sary urodziły się w USA i żadne z nich nie dorastało w dwujęzycznym środowisku.



Gdy analizowałam dalej przyczyny zachowania Sary, wydało mi się oczywiste, że moje dziecko czuje się niepewnie, nie znając angielskiego. Warto zaznaczyć, że to właśnie w trzecim roku życia dziecka kształtuje się umiejętność rozróżniania języków mówionych<sup>17</sup>, a więc Sara wyraźnie była w sytuacji, w której musiała „poradzić sobie” z nowym językiem. Na dodatek Sara rozpoczęła przedszkole dokładnie w momencie, w którym dopiero zaczęła mówić. Pierwsze słowa i proste zdania wypowiadała po polsku i po francusku. Język angielski stał się nowym językiem, z którym, mimo iż mieszkaliśmy w USA już od roku, nigdy nie miała kontaktu<sup>18</sup>. Jej zachowanie określane jako „dystans” stanowiło typową reakcję – tzw. okres ciszy<sup>19</sup> – dzieci rozpoczynających naukę nowego języka w środowisku, w którym jest on jedynym używanym językiem. W procesie tym dziecko dostrzega już różnicę pomiędzy językiem mówionym w domu, a nowym językiem stosowanym w przedszkolu. Zaczyna więc „zbierać informacje” o tym języku, aby w kolejnym etapie przyswajania nowego języka zacząć aktywnie go używać.

Aby ułatwić nauczycielce pracę z Sarą, napisałam list, w którym w wyczerpujący sposób opisałam, jakim dzieckiem jest Sara. Omówiłam jej cechy charakteru i upodobania, przedstawiłam naszą domową sytuację językową, sytuację rodzinną, a więc m.in. fakt, że dzieci spędzają cały swój wolny czas ze mną i z mężem, gdyż dalsza rodzina jest w Europie, a obecnie nie mam już wsparcia niani. Opisałam także rutynowy dzień Sary, zwróciłam uwagę na to, że dziecko nie ma żadnych lęków i krótko przedstawiłam nasze zasady wychowawcze, w tym m.in. znaczenie egzekwowania podstawowych zasad dyscypliny i konsekwencji w stosunku do dzieci. Wyjaśniłam także, że w moim przekonaniu Sara potrzebuje większego wsparcia ze strony nauczycielek, wśród których intuicyjnie szuka pomocy, w przypadku gdy do dzieci adresowane jest polecenie, a ona nie rozumie jego treści. Wprost zaznaczyłam, że jej dystans i brak aktywności wynikają z braku pewności siebie, którego przyczyną jest przechodzony przez nią „etap ciszy”, a więc wciąż istniejąca bariera językowa, która z czasem zaniknie.

<sup>17</sup> M. Olpińska-Szkielko, (2013).

<sup>18</sup> Niania, z którą spędzała każde przedpołudnie, 5 razy w tygodniu, przez pierwszy rok w USA, była Polką.

<sup>19</sup> I. Gołębowska, Edukacja dwujęzyczna w szkole i rodzinie, Warszawa: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, rok niezany, [http://www.ekspercioswiacie.pl/artykuly-szkoly-spolecnosciowe/art,113,edukacja-dwujezyczna-w-szkole-i-rodzinie.html#.VHt3FtKG\\_TE](http://www.ekspercioswiacie.pl/artykuly-szkoly-spolecnosciowe/art,113,edukacja-dwujezyczna-w-szkole-i-rodzinie.html#.VHt3FtKG_TE) (dostęp 30.11.2014).

Na formę listu zdecydowałam się po to, aby nauczycielka prowadząca miała możliwość podzielić się moimi spostrzeżeniami ze swoją asystentką oraz pomocą<sup>20</sup>, które otrzymałyby tę samą informację (komunikat pisemny gwarantował niezmiennosc formy, która w przypadku przekazu ustnego moich słów mogłaby w sposób niezamierzony podlegać interpretacji lub wypaczeniu przez nauczycielkę prowadzącą). List spotkał się z dużym entuzjazmem nauczycielki, która zgodnie z moją intencją przekazała go także pozostałym opiekunkom i starannie się z nim zapoznała.

Po otrzymaniu listu zaprosiła mnie także na rozmowę dwa tygodnie później. Poinformowała mnie o systematycznej zmianie w zachowaniu Sary. Przyznała, że informacje wskazane przeze mnie stanowiły dużą pomoc i wprowadziła w życie moje sugestie odnoszące się do aktywnego wspierania Sary w różnych sytuacjach. Wspomniała, że stara się podejmować bardziej zindywidualizowane kontakty z Sarą poprzez adresowanie do niej bezpośrednio poszczególnych komunikatów, które zwykle adresuje do grupy dzieci. W rezultacie dostrzegła stopniowy wzrost aktywności Sary i coraz większe użycie przez nią angielskich słów podczas zajęć w grupie. Sara zaczęła także śpiewać fragmenty piosenek po angielsku zarówno w grupie, jak i w domu, wskazywać na niektóre warzywa i owoce i mówić ich nazwy po angielsku. Zrozumiałam wówczas, że pierwszy okres adaptacji Sara już pokonała.

#### 4. Proces kształtowania się tożsamości kulturowej dziecka w wieku przedszkolnym w warunkach migracji

Jak wspomniałam wcześniej, przeprowadzka do Nowego Jorku na dobre zaczęła się dla moich córek dopiero w samolocie. Fakt, iż podróż z Warszawy do Nowego Jorku trwała kilka godzin, ułatwił Julii zdać sobie sprawę z tego, jak daleko od dotychczasowego domu będziemy mieszkać. Początkowo pojęcie odległości i nakładające się na nie pojęcie stref czasowych było abstrakcyjne, ale dopiero kiedy razem przyjrzałyśmy się globusowi i mapie, Julia zaczęła interesować się różnymi tematami związanymi z geografią i często zadawać pytania o to, w którym kraju teraz jest ciemno, a w którym jest dzień. Okazało

<sup>20</sup> W grupie żłobkowej opiekę nad 12 dzieci sprawują 3 osoby zatrudnione na pełen etat.

się, że kwestia różnicy czasu była dla mojego dziecka pomocna w zrozumieniu pojęcia dystansu. Tłumaczyłam Julii, używając pojęć znanych, które wywołują u niej wyraźne obrazy i jasny komunikat: kiedy u nas jest późne popołudnie, babcia i dziadek już śpią. Oboje mieszkają bardzo daleko, tam, gdzie słońce już zaszło. Wówczas też Julia zaczęła łączyć słowo „Polska” z realnym miejscem, oddalonym od tego, w którym obecnie mieszkamy. Polska stała się dla niej miejscem, w którym mieszka babcia i dziadek, kilkoro najbliższych znajomych i dalsza rodzina. Zaczęłam słyszeć, jak Julia mówiła, że Polska to miejsce, do którego będziemy regularnie wracać.

Obserwacja mojej córki, podejmującej próby umiejscowienia pojęcia „Polska” na mapie znanych jej pojęć, skłoniła mnie do refleksji o mojej roli w procesie kształtowania się u mojego dziecka tożsamości kulturowej. Intuicyjnie czułam, że moim zadaniem jest bycie uważną rozmówczynią dziecka, zadającą otwarte pytania o to, co właściwie kryje się pod pojęciem „Polska”. Rozmowy te miały stanowić wspólną próbę połączenia określonych pojęć ze znanym Julii pojęciem „Polska”, a następnie pomóc w zbudowaniu określonej siatki znaczeniowej ukrytej pod tym pojęciem.

W tym kontekście wyraźnie rysuje się rola rodzica jako aktywnego uczestnika w procesie kształtowania się kulturowej tożsamości dziecka. To, jaki stosunek do ojczystego języka, kraju pochodzenia i bliskich w Polsce będzie miał rodzic, będzie miało odzwierciedlenie w procesie kształtowania się kulturowej tożsamości dziecka wychowywanego poza granicami kraju i z dala od diaspory polskiej. Dlatego znów tak ważne jest to, o czym pisałam wcześniej – unikanie idealizacji kraju pochodzenia i jednocześnie niedeprecjonowanie kultury kraju, w którym się mieszka. Zdawałam sobie sprawę, że od momentu przyjazdu do USA moje dziecko będzie dorastać otoczone amerykańską kulturą stanowiącą filar nauczania w szkole oraz kulturą popularną, która szczególnie tutaj wkracza we wszystkie aspekty życia i mocno oddziałuje także na dzieci. Odcięcie dziecka od tego, co jest dla niego atrakcyjne i ważne, czy w jakiś sposób pejoratywne wypowiedanie się o tym, może skutkować tym, że dziecko straci poczucie bezpieczeństwa w nowym miejscu (którego zresztą wypracowanie stanowiło pewien wysiłek).

W dalszej części tekstu przedstawię bliżej sposób, w jaki rozmawialiśmy i wciąż rozmawiamy o Polsce, miejsce i rolę kultury polskiej w życiu moich córek, a także czym dziś jest dla Julii kultura amerykańska i jaką rolę odgrywa w jej życiu i w procesie kształtowania jej tożsamości kulturowej.

#### 4.1. Akceptacja przyswajania przez dziecko komponentów kultury otoczenia

Niedługo po naszym przyjeździe do USA na ulicach pojawiły się pierwsze dekoracje zapowiadające święto *Halloween*, które przypada na 31 października. Jako że obchodzenie tego święta nie jest powszechne w Polsce, była to dla Julii nowość. Pytała o znaczenie dekoracji przedstawiających krwawe ludzkie szczątki, szkielety zwisające z balkonów i drzew, sztuczne pająki wspinające się po drzwiach i oknach mieszkań. Niektóre dekoracje naprawdę napawały strachem i miałam wątpliwości, czy takie przedstawienia w ogóle nadają się dla dzieci, które mogłyby zbyt się bać tego, co widzą i nie rozumieć sensu tych przedstawień. W dniu święta dzieci, a także dorośli mogą przyjść do szkoły w przebraniu (dominują stroje związane z mrocznym i krwawym charakterem tego święta), ale bardzo podobało mi się to, że w przedszkolu Julii nie został zorganizowany bal Halloween. Nie udało mi się porozmawiać z dyrektorką i zapytać o to, dlaczego podjęła taką decyzję, ale sądzę, że kierowała się tym, iż nie ma w tym święcie żadnych edukacyjnych przesłanek. Tymczasem w szkole Julii, do której nasza córka zaczęła chodzić po skończeniu 5 lat, taki bal się odbył i cieszył się dużym powodzeniem wśród dzieci i rodziców.

Większość świąt świeckich w kalendarzu amerykańskim to dni wolne od szkoły. Kilka dni przed jednym z najbardziej hucznie obchodzonych i najważniejszym świętem w świeckiej tradycji – *Thanksgiving*<sup>21</sup> (pol. Święto Dzięczynienia) – dzieci dyskutują z nauczycielką o tym, za co są wdzięczne i komu. Z tej okazji powstają prace plastyczne przedstawiające na przykład rodzinę dziecka, podpisane: *I am thankful for my family and my dog* (pol. „Jestem wdzięczna za naszą rodzinę i psa”). W Julii święto to, a także duże znaczenie, jakie nauczycielki przykładały do rozmowy o nim z dziećmi, wzbudziło refleksje i pytania o to, czy babcia i dziadek też je obchodzą, czy będą jedli indyka itd. Pytała także o to, kiedy u babci i dziadka obchodzony jest *Memorial Day*<sup>22</sup> i czy babcia i dziadek też nie idą do pracy tego dnia.

<sup>21</sup> Święto narodowe tradycyjnie obchodzone jako okazja do podziękowania za plony oraz okazja do spotkań z rodziną. Tradycyjnym daniem jedzonym z tej okazji jest indyk.

<sup>22</sup> Święto narodowe upamiętniające osoby, które poległy w czynnej służbie wojskowej, służąc w amerykańskiej armii.

Niezwykle ważne jest, aby objaśnianie dziecku komponentów kultury kraju przebiegało w sposób jasny i niedeprecjonujący. Tu na plan pierwszy wysuwa się rola rodzica, który powinien stanowić wsparcie i wcielić się w rolę przewodnika i „tłumacza” obserwowanych przez dziecko zjawisk kulturowych w kraju migracji. Niezmiernie istotne jest, aby w żadnym momencie nie odgradzać dziecka od tychże nowości, ale nauczyć je korzystać z pozytywnych walorów danej sytuacji czy spostrzeżenia, wynieść z tej nauki jak najwięcej doświadczenia. Jest to zresztą ogólna zasada, którą starałam się kierować, odkąd zamieszkaliśmy w Stanach Zjednoczonych – aby uwagę moich córek nakierować na rozbudzenie w nich zainteresowania różnorodnością i kształtowanie umiejętności krytycznego postrzegania rzeczywistości.

Podam przykład sytuacji, w której doszło do konfrontacji wartości, jakie staram się przekazywać dziecku. Jedną z zasad kodeksu zachowania obowiązującego dzieci w szkole Julii była kwestia kontaktu fizycznego pomiędzy dziećmi. Na początku roku szkolnego dowiedziałam się od Julii, że dzieci nie mogą brać się za ręce, przytulać koleżanki ani kolegi z klasy. Zaniepokoiła mnie ta informacja, gdyż jestem przekonana, że dziecko w wieku 5 lat nie powinno być ograniczane w swojej naturalnej formie wyrażania emocji i poszukiwania bliskości, także fizycznej, z drugim człowiekiem. Uznałam, że zbliżające się zebranie z rodzicami jest świetną okazją do tego, aby wyjaśnić tę kwestię. Zależało mi przede wszystkim na tym, żeby dowiedzieć się, skąd wynika ten zakaz, co on oznacza w praktyce oraz w jaki sposób jest komunikowany dzieciom.

Podczas zebrania dowiedziałam się, że w szkole panuje zasada *respect for bodily integrity* (pol. szacunek do fizycznej integralności drugiej osoby<sup>23</sup>), której założeniem jest uwrażliwienie dzieci na to, że kontakt fizyczny pomiędzy dwoma osobami należy ograniczyć do minimum, mając zawsze na uwadze szacunek do drugiej osoby i jej prawo do decydowania o tym, co się dzieje

<sup>23</sup> Angielskie pojęcie „*integrity*” nie posiada polskiego odpowiednika. Odnosi się ono do integralności, niezależności i kompletności danej jednostki nie tylko w wymiarze fizycznym, ale także duchowym, moralnym i metafizycznym. W takim ujęciu angielskie określenie „*respect for bodily integrity*” oznacza, że nie wolno naruszać nietykalności fizycznej drugiej osoby, ponieważ dotykając ciało, ryzykuje się nie tylko naruszenie czy obrażenie człowieka w wymiarze fizycznym (np. dotknięcie go w miejscu, w którym nie należy), ale także ryzykuje się naruszenie innych, równie ważnych lub znacznie ważniejszych elementów/aspektów/wymiarów człowieka (wartości religijne, kulturowe itp.).

z jej ciałem, na jaką formę kontaktu ma ochotę itp.<sup>24</sup> Dodały, że chodzi także o względy bezpieczeństwa (unikanie bójek, przepychania itp.) i względy higieniczne – zdaniem nauczycielek poprzez dotyk i przytulanie się mogą być roznoszone zarazki.

Niezależnie od mojej osobistej oceny zasadności przekazu nauczycielek, moim zadaniem w tej sytuacji było wyjaśnienie Julii, jak ma się odnieść do tej zasady, nowej dla niej, bo nieznaney ani z przedszkola w Warszawie, ani z prywatnego przedszkola, do którego chodziła wcześniej w Nowym Jorku, a tym bardziej z domu. Istotne było dla mnie, by nie zniszczyć w mojej córce potrzeby kontaktu fizycznego z drugim człowiekiem, a jednocześnie nauczyć ją szacunku do zasad panujących w szkole. Powiedziałam jej zatem, że proszę, aby przyjęła tę zasadę jako obowiązującą w szkole, wyjaśniłam względy bezpieczeństwa, ale pozwoliłam jej na niestosowanie tej zasady poza szkołą. Uznałam, że takie ujęcie sprawy jest kompromisem i nie dewaluuje zasad obecnych w szkole, w której większość dnia spędza moje dziecko.

Podobna sytuacja dotyczyła dzielenia się jedzeniem w szkole. Dzieci w zerówce mają możliwość przynoszenia posiłku z domu lub bezpłatnego korzystania ze szkolnej przekąski (serwowanej około godz. 10) oraz obiadu (podawanego około godz. 12). Mimo to zdecydowałam, że w miarę możliwości będę sama przygotowywać posiłki dla mojego dziecka, chcąc w ten sposób mieć większy wpływ na to, co Julia je w ciągu dnia poza domem. Wiedziałam także, że Julia nie będzie odosobniona w jedzeniu posiłku przynieszonego z domu, gdyż mniej więcej połowa dzieci w grupie przynosi swoje własne posiłki.

Któregoś dnia powiedziałam mojej córce, że zapakowałam jej do pudełeczka więcej ciastek, żeby mogła podzielić się z dziećmi, z którymi siedzi przy stole. Julia odpowiedziała na to, że pani nie pozwala się dzielić jedzeniem. Bardzo zaskoczyła mnie ta informacja, ale po namyśle zrozumiałam, że chodzi o obawę nauczycielki o to, że dziecko cierpiące na jakiś rodzaj alergii pokarmowej mogłoby ucierpieć, jedząc jedzenie przyniesione z domu innego dziecka zawierają-

---

<sup>24</sup> Przedstawiona przez szkołę interpretacja tej zasady stanowi wyraz powszechnego w USA pojęcia „*individualism*”, odnoszącego się m.in. do akceptowania zdolności do samostanowienia każdego członka i każdej członkini społeczeństwa, a więc i do stawiania granic innym w zakresie wchodzenia w interakcje z innymi i zakres tej interakcji. Więcej na ten temat w: R. Stivers, (2003), *Ethical Individualism and Moral Collectivism in America*, Humanitas, vol. XVI, no 1, <http://www.nhinet.org/stivers16-1.pdf> (dostęp 27.11.2014).

ce dany alergen<sup>25</sup>. Znów stanęłam przed dylematem, jak pogodzić moje przekonania o wartości kształtowania u mojego dziecka potrzeby dzielenia się z drugą osobą w każdej możliwej sytuacji, z ograniczeniami ustanawianymi przez szkołę. Wy tłumaczyłam Julii znaczenie kryjące się pod tą zasadą, podkreślając jednocześnie, że dotyczy ona wyłącznie kwestii jedzenia w obrębie klasy szkolnej. Znów zdecydowałam się postawić na kompromis, a jednocześnie jasny, zgodny z rzeczywistością przekaz adresowany do mojej córki.

Z drugiej strony, należy zdać sobie sprawę, że nowe miejsce zamieszkania zawsze oferuje jakieś dotąd nieznane wartości, które mogą stanowić cenny przedmiot obserwacji dla dziecka i czynnik wpływający pozytywnie na jego rozwój, w tym także rozwój i/lub podniesienie jego kompetencji kulturowych. Mam tu na myśli na przykład dostęp do bardzo szerokiej oferty kulturalnej w Nowym Jorku, z której to często starałyśmy i wciąż staramy się korzystać. Wychodzenie z domu, poznawanie nowych miejsc, w tym także miejsc kultu różnych religii, ludzi mówiących w różnych językach, ubierających się zgodnie z różnymi trendami mody bądź uwarunkowanymi kulturowo i etnicznie wskazaniami – wszystko to może stać się fascynującym przedmiotem obserwacji dla dziecka i wpływać na jego refleksje i porównania ze znaną z Polski rzeczywistością. Dziecko otwiera się na nowe doświadczenia, poznaje i konstruuje w swojej świadomości pojęcie różnorodności społecznej i kulturowej, jednocześnie poszerzając tak często nieświadomie używaną przez dorosłych i starsze dzieci definicję pojęcia „normalność”.

#### **4.2. Identyfikacja z kulturą kraju rodzica wsparciem emocjonalnym dla dziecka wychowywanego w warunkach migracji**

Jest oczywiste, że dziś odległość między krajami nie gra roli w procesie komunikowania się. Dziewczynki kilka razy w tygodniu rozmawiają z babcią w Polsce przez telefon, a w weekendy przez Skype’a, przy użyciu kamery. Dzięki temu codzienne sprawy dotyczące naszych bliskich są częścią naszego

---

<sup>25</sup> Warto wspomnieć, że kwestia alergii pokarmowej i szerzej bezpieczeństwo publiczne stanowią bardzo wrażliwy społecznie temat w USA. Wiele ograniczeń nakładanych na osoby w przestrzeni publicznej, związanych np. z jedzeniem, wynika z lęku o narażenie kogoś na uszczerbek na zdrowiu, którego stwierdzenie lub podejrzenie mogłoby skutkować założeniem sprawy w sądzie o odszkodowanie.

życia. Realny dystans geograficzny zdaje się nie odgrywać już aż takiej roli jak to było kiedyś, kiedy w przypadku kontaktów międzynarodowych używano tradycyjnej poczty. Mimo to zachęcam Julię, aby od czasu do czasu wysłać do babci, dziadka i pradziadka list w kopercie z rysunkami zrobionymi w domu lub w szkole. Wizyta na poczcie to świetna okazja do rozmowy o tym, jaka jest droga listu, że pokonuje on w samolocie ocean, a także że nie tylko ludzie, ale i listy podróżują na dalekie dystanse.

Podtrzymanie więzi rodzinnych z bliskimi w Polsce to doskonały sposób na kształtowanie ciepłego stosunku do kraju, z którego pochodzą. Z racji wieku stosunek obu dziewczynek do Polski jest różny. Sara odróżnia już język polski od francuskiego i angielskiego, wspomina babcię i dziadka, i żywo reaguje na spotkanie bądź rozmowę przez Skype'a. Dla Julii Polska to miejsce, z którego pamięta wiele wydarzeń: wie, że się tam urodziła, pamięta pracę mamy i taty, a także drogę z domu w Warszawie do babci i dziadka.

Przez pewien czas rozważałam możliwość zapisania mojej córki do sobotniej szkoły dla dzieci uczących się języka polskiego jako drugiego<sup>26</sup>. Poszukiwania szkoły rozpoczęłam od przejrzania informacji dostępnych na stronach internetowych tzw. polonijnych szkół doszkalających w USA. Dowiedziałam się z nich, że wiele treści przekazywanych dzieciom opiera się na nauczaniu w duchu katolickim, często w ścisłej współpracy z lokalnym kościołem katolickim i jego proboszczem. Na przykład Polska Szkoła Sobotnia przy parafii Cyryla i Metodego w swoim statucie ma zapisane, że organy szkoły tworzą trzy ciała: dyrektor szkoły, rada pedagogiczna oraz ksiądz proboszcz<sup>27</sup>. W innym punkcie statutu zapisane było, że do obowiązków nauczyciela należy m.in. aktywne uczestnictwo w „impresach i uroczystościach szkolnych oraz organizowanych przez parafię”<sup>28</sup>. Takie ścisłe połączenie szkoły z kościołem zaniepokoiło mnie ze względu na wynikający z tego wyraźnie wykluczający stosunek szkoły do rodzin i dzieci dorastających w środowisku opartym

---

<sup>26</sup> Więcej o procesie uczenia się języka drugiego jako obcego można dowiedzieć się z tekstu B. Gwóźdź, (2012), *Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”* w: N. Klorek, K. Kubin (red.), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Publikację można pobrać na stronie: [www.ffrs.org.pl/biblioteka](http://www.ffrs.org.pl/biblioteka) [przyp. red.].

<sup>27</sup> Źródło: <http://www.szkolapolska.info/status-szkoy/> (dostęp 21.11.2014).

<sup>28</sup> *Ibidem*.



o zasady i model wychowania inny niż tradycja katolicka. Dużą obawę w tym kontekście budziła także rola proboszcza, który jako członek *de facto* organu kierującego szkołą ma wpływ na kształtowanie światopoglądu upowszechnianego w szkole. Istnieje wobec tego zagrożenie wykluczenia w ten sposób dzieci niereprezentujących tego typu światopoglądu i np. nieobchodzących świąt zgodnie z kalendarzem katolickim lub bezwyznaniowych.

Za pośrednictwem znajomej nauczycielki uczącej dzieci w polskojęzycznej szkole w Nowym Jorku miałam także okazję zapoznać się z materiałami pomocniczymi dla nauczycieli w szkołach polonijnych. We wstępie do publikacji zawierającej szczegółowy opis nowopowstałego programu nauczania krótko opisano historię powstania szkół polonijnych, spośród których pierwsza została założona z inicjatywy franciszkanina O. Leopolda Moczygemby. Przewodniczący Komisji Oświatowej polskiej Polonii pisze m.in.: *od tamtych pierwszych dni Polonii na ziemi amerykańskiej* (połowa XIX wieku – przyp. aut.) *po początki XXI wieku kościół i szkoła szły i idą wspólną drogą*. Podkreśla także, że: *program pierwszych nauczycieli polonijnych w Ameryce, tak jak i obecny program w XXI wieku oparty jest na tych samych zasadach: na promowaniu idei integracji społecznej oraz na zachowaniu i pielęgnowaniu swego oryginalnego dziedzictwa*. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie fakt, iż od powstania pierwszych szkół polonijnych i opracowania ich programu minęło niemal 200 lat. Zmieniła się także koncepcja „integracji społecznej”, o której wspomina autor wstępu do publikacji – zyskała ona inne oblicze i określa całkiem inny zestaw pojęć, niż to miało miejsce w połowie XIX wieku.

W publikacji jest wzmianka o tym, że dzieci wychowywane są w duchu tolerancji dla innych religii, jednak słowo „tolerancja” nie zawiera w swojej definicji dostrzeżenia wartości włączania dzieci z różnych tradycji religijnych lub wychowywanych w rodzinach bezwyznaniowych do społeczności szkolnej i umożliwienia im swobodnego kształtowania ich stosunku do kraju nie tylko w oparciu o klucz identyfikacji z konkretną – katolicką – tradycją. Wprawdzie Polska Szkoła Doksztalająca im. Jana Twardowskiego na swojej stronie internetowej wspomina iż: *Szkoła nie dyskryminuje uczniów ze względu na ich rasę, kolor skóry, narodowość i pochodzenie etniczne i zapewnia im równouprawnienie w dostępie do edukacji, do programów sportowych i innych programów oferowanych uczniom oraz podczas rejestracji do szkoły i w procesie*

*udzielania pomocy materialnej*<sup>29</sup>, jednak nie wspomina o niedyskryminacji ze względu na religię lub bezwyznaniowość.

Także jeśli przyjrzymy się patronom szkół w Nowym Jorku, dominują postaci świętych i osoby związane bądź z kościołem katolickim, bądź z walką o niepodległość Polski w czasie zaborów. Obraz ten jest niekompletny – w zapisach programu niewielki nacisk kładziony jest na kształtowanie w dzieciach obrazu współczesnej Polski. W programie wiele miejsca poświęcono popularyzacji literatury „kształtującej postawy patriotyczne”, pochodzącej z XIX wieku, a także postaciom historycznym zasłużonym w walce na froncie licznych powstań w czasie zaborów, czy podczas II wojny światowej.

W takim ujęciu brakuje przestrzeni do dyskusji o autorytetach, którymi dla dzieci mogą być przecież osoby spoza kręgu związanego z kulturą katolicką. Takie podejście stanowi poważny czynnik wykluczający dzieci i ograniczający ich dostęp do doświadczania różnorodności społecznej i ideowej także w kontekście kultury związanej z Polską. W rezultacie dzieci nie są zachęcane do aktywnego budowania obrazu Polski jako kraju różnorodnego pod względem społecznym, kulturowym i ideowym. Ponadto proces kształtowania i definiowania przez dzieci ich tożsamości kulturowej jest niejako narzucony przez ścisłe ramy programu, nie pozostawiając dzieciom wolnej przestrzeni na własną refleksję wychodzącą poza ramy tradycyjnej narodowo-katolickiej wykładni, zakorzenionej, jak wspomniano wyżej, w tradycji sięgającej nauczania Polonii z XIX wieku.

Dlatego, kiedy zastanawiałam się nad tym, dlaczego i jak wyobrażam sobie proces konstruowania obrazu Polski przez moje dzieci, świadomie zrezygnowałam z możliwości skorzystania z ofert szkół polonijnych. W zamian na plan pierwszy wysunęła się koncepcja Polski jako „bezpiecznej przystani”. Wyobraziłam sobie, że moje córki mogłyby w ten sposób kojarzyć dom babci i dziadka, w którym mają swój pokój i swoje zabawki, a Polska mogłaby dla nich stanowić miejsce, które, jeśli będą miały taką potrzebę, będą mogły w przyszłości nazwać „swoim miejscem na ziemi”, niezależnie od tego, gdzie my jako rodzina będziemy mieszkać. Wydaje mi się także, że takie podejście jest ważne szczególnie dla rodzin jak nasza, które mają w perspektywie kolejne doświadczenia migracyjne.

Jak wspomniałam wcześniej, widzę swoją rolę jako partnerki do rozmowy o Polsce i przewodniczki na ścieżce ku lepszej znajomości polskiej kultu-

<sup>29</sup> Źródło: <http://www.jantwardowskischool.org/> (dostęp 12.11.2014).

ry. Kulturę bowiem traktuję tutaj jako nośnik znaczeń, zestaw pojęć, które będą tworzyć znaną jej własną siatkę znaczeniową, w której będzie się jej łątwiej poruszać. Ważne jest jednocześnie, aby znajomość polskiej kultury **nie ograniczała się** tylko do treści opisujących to, co się wydarzyło w przeszłości (np. książek i innych utworów dla dzieci zakorzenionych od wieków w polskiej kulturze literackiej, rzucających światło na kształtowanie się polskiej tradycji i kultury). Ważne jest bowiem budowanie obrazu Polski jako przestrzeni atrakcyjnej dzisiaj oraz w przyszłości. W tym ujęciu staram się pokazywać moim córkom Polskę jako jedną z przestrzeni na świecie, w której mogą doświadczać interesujących przeżyć, znajdować inspiracje i do której być może będą chciały zabrać kiedyś np. kogoś ze swoich przyjaciół z Nowego Jorku.

Zainteresowanie Polską staram się budować przy wsparciu babci, dziadka, dalszej rodziny i znajomych, poprzez wielokierunkowe działania. Po pierwsze, staram się zaoferować moim dzieciom atrakcyjną formę spędzania czasu w Polsce. O ile to możliwe, dbam o to, aby pobyty te były równo podzielone w zakresie czasu spędzanego z babcią i dziadkiem, przyjaciółmi, na odkrywaniu na nowo Warszawy, nieznanych zakątków Polski. Planując nasz pobyt w Polsce, staram się znaleźć nowe miejsca, których jeszcze nie odwiedziły. Będąc w Warszawie, odwiedzamy Centrum Nauki Kopernik, spacerujemy po Starym Mieście, poznajemy parki miejskie, odwiedzamy teatr dla dzieci. Staramy się jeść obiady gotowane przez babcię w domu. Rozmawiamy także o tym, że nie tylko w Nowym Jorku, ale i w Polsce ludzie mówią w różnych językach. Zależy mi na tym, by pokazać córkom, że w Warszawie możemy doświadczyć równie ciekawych przeżyć jak w Nowym Jorku – w tym roku np. wybieramy się na spektakl baletowy w Warszawie, aby porównać go ze spektaklem, który widziałyśmy w Nowym Jorku.

Wizyta w bibliotece publicznej w Nowym Jorku jest dobrą okazją do szukania polskojęzycznych książek. Julia uwielbia szukać na półce (z moją pomocą) książek, poznaje je po napisach na okładce. Pomoc stanowią słowa napisane po polsku, w których szukamy polskich liter alfabetu: ł, ą, ć itd. W pokoju Julii wisi mapa świata, na której zaznaczyłyśmy Polskę, Belgię i Nowy Jork. Mapa stanowi wartościowe narzędzie w pracy nad kształtowaniem świadomości położenia geograficznego dziecka i w szerszym ujęciu, w rozmowach o kraju pochodzenia itp. W pokoju dziewczynek powiesiłam także kalendarz, na którym zaznaczyłam dzień, w którym wylatujemy do Polski.

Tymczasem w Nowym Jorku dużą wagę przykładam do indywidualnej pracy z dziećmi. Tu także zabawa z wykorzystaniem atrakcyjnych materiałów, zarówno pod kątem plastycznym, jak i merytorycznym stanowi podstawowe narzędzie pomocne w kształtowaniu pojęcia „Polska” oraz kompetencji językowych moich córek. Bardzo przydatne w tym procesie są płyty CD z nagraniami wierszy i bajek po polsku. Codziennie czytam wieczorem moim córkom książki napisane i ilustrowane w większości przez polskich autorów. Często korzystam z książek z mojego dzieciństwa, co stanowi dobrą okazję do rozmowy o tym, że mama chodziła do przedszkola i szkoły w Warszawie itp.

Dzieci w wieku przedszkolnym uwielbiają rozmawiać o tym, jacy byli i co robili rodzice, gdy byli w ich wieku. Często opowiadam moim córkom, jak wyglądało moje dzieciństwo w Polsce, wskazuję różnice, takie jak np. to, że mówiłam tylko w jednym języku, opowiadam o moim pierwszym wyjeździe za granicę. Julia bardzo często wypytuje o szpital, w którym się urodziła, czasami wspomina swoje pierwsze warszawskie przedszkole, co również stanowi dobrą okazję do rozmowy o Warszawie. Znow w tym kontekście bardzo ważne jest, aby nie traktować tematów o Polsce jako okazji do smutnych wspomnień o przeszłości. Zawsze staram się tak mówić, aby dla moich córek obraz był ciekawy, pozytywny, intrygujący.

### **4.3. Rola języka w identyfikacji kulturowej**

Na początku tekstu wspomniałam, że proces równoległego przyswajania obu języków – francuskiego i polskiego – dla Julii przebiegał naturalnie. Wraz z pojawieniem się języka angielskiego w naszym życiu, rozpoczął się etap wypierania języka polskiego z roli języka dominującego. Oczywiście związek emocjonalny dziecka z matką ma wpływ na pozytywny stosunek dziecka do języka i ciągłą chęć mówienia w tym języku w komunikacji z mamą, jednak fakt, iż Julia większość dnia spędza w szkole, w angielskojęzycznym środowisku, poskutkowało pojawieniem się coraz większej trudności w wypowiedaniu się w języku polskim.

Pomimo moich starań, nie udało nam się zbudować grupy polskojęzycznych znajomych. Wiele Polek, które poznałam, wspominało, że ich dzieci, w różnym wieku, nie chcą mówić po polsku, słabo mówią albo tylko rozumieją

język polski, traktując go jako kaprys mamy i utrudnienie w życiu. Nie było to dla mnie zaskoczeniem – rodziny te rzadziej od nas odwiedzały Polskę, a z tego, co udało mi się dowiedzieć i zaobserwować, wynioskowałam, że kwestia zaznajamiania dziecka z polską kulturą i językiem nie jest dla tych osób priorytetem. Językiem używanym w ich domach był zwykle angielski (mężowie byli Amerykanami lub pochodzili z innych niż Polska i USA krajów) i dzieci nie były w żaden specjalny sposób motywowane do mówienia po polsku.

Wspomniane kłopoty Julii szczególnie widoczne w przypadku wszelkich tematów związanych ze szkołą, kiedy słowa używane do opisu wydarzeń znane są wyłącznie z angielskojęzycznego kontekstu, wpływały i wciąż wpływają na jej samopoczucie. Wielokrotnie moje pytania o to, co działo się na zajęciach plastycznych, jakie zajęcia były najciekawsze, a które nudne, czego się nauczyli na zajęciach z pisania, spotykały się z milczeniem albo irytacją. Początkowo myślałam, że niechęć do opowiadania o szkole wynika ze zmęczenia i znudzenia powtarzającymi się pytaniami mamy, jednak widząc, jaką trudność sprawia mojemu dziecku poprawne użycie zdania po polsku, zrozumiałam, że irytacja Julii wynika z braku umiejętności wypowiadania się po polsku o tym, co „wydarzyło się” w języku angielskim.

Z moich doświadczeń wynika, że problem z mówieniem w dotychczasowym języku dominującym pojawia się zwykle w chwili, kiedy dzieci rozpoczynają naukę w przedszkolu albo szkole i w wielu czynnościach przestają im towarzyszyć rodzice. Wówczas zasób słownictwa dotychczas używanego z rodzicami zmniejsza się na rzecz wzbogacenia słownictwa używanego w nowym środowisku i w nowym języku. Dziecku, które od urodzenia korzystało z języka polskiego do komunikacji z mamą, trudno jest wyobrazić sobie nagłe przestawienie się na język angielski, w szczególności gdy zadbano o to, aby konsekwentnie zawsze używać języka polskiego w rozmowach.

Dlatego też pracę z dzieckiem w celu nadrobienia braków w słownictwie należy traktować nie tylko jako pracę nad technicznym aspektem komunikowania się, ale także jako działanie na rzecz zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa w przestrzeni relacji z polskojęzyczną częścią rodziny, dziećmi w Polsce oraz w każdej sytuacji w polskojęzycznym środowisku. Co więcej, obserwuję, jakim źródłem dumy i czynnikiem podnoszącym poczucie pewności siebie jest dla Julii znajomość języka polskiego w Nowym Jorku – nie

raz słyszałam, jak proponowała koleżankom ze szkoły, że nauczy je mówić po polsku dane zdanie.

W realizacji tego zadania podczas pobytu w Nowym Jorku pomocne są takie materiały, jak np. nagrania na płycie CD utworów poetów, J. Tuwima czy J. Brzechwy, czytanych przez aktorów. Ważne jest bowiem to, aby dzieci słyszały nie tylko język polski mówiony przez mamę, babcie i dziadka oraz grono tych samych, znanych osób, ale także stworzenie takich warunków, w których będą mogły „obserwować” dynamikę języka, różne intonacje, wymowę słów, użycie związków frazeologicznych, powstawanie i użycie kolejnych neologizmów i jak najwięcej synonimów znanych już wyrazów.

Równie ważne jest stworzenie dziecku warunków do swobodnej, niezakłóconej zabawy w gronie rodziny, przyjaciół i znajomych podczas pobytów w Polsce. Zabawa wydaje się stanowić najlepsze i najbardziej skuteczne dostępne narzędzie w przypadku pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Podczas zabawy powstaje ten sam mechanizm jak w przedszkolu w Nowym Jorku, gdzie poprzez obserwację innych dzieci i ich sposobu wyrażania się oraz potrzebę komunikowania się dziecko podnosi swoje kompetencje językowe. Zabawa niezakłócona brakiem wystarczających kompetencji językowych to udana zabawa, tak ważna w rozwoju dziecka. Dobra znajomość języka, a więc swobodne komunikowanie się, umiejętność wyrażenia swoich potrzeb zarówno materialnych, jak i emocjonalnych przekłada się na poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, a jednocześnie wzmocnia więź dziecka z kulturą pochodzenia.

## 5. Tożsamość międzykulturowa?

Potencjał miasta i regionu, w którym mieszkamy – jego międzykulturowy charakter i obecność wielu języków – mogą stanowić wartość dodaną w procesie kształtowania się tożsamości kulturowej moich córek. Jak wspominałam wcześniej, w grupie przedszkolnej dzieci pochodziły z różnych krajów i grup etnicznych. W zerówce, do której obecnie chodzi moja starsza córka, ponad połowa z 25 dzieci w klasie to dzieci z domów, w których mówi się w innym języku niż angielski.

Ponadto w wielu różnych sytuacjach w przestrzeni publicznej obecne są osoby wyróżniające się od mojego dziecka i całej naszej rodziny kolorem skóry, ubraniem, językiem. Celowo użyłam sformułowania „wyróżniające się kolorem skóry”: Julia do skończenia 4 roku życia dorastała w społeczeństwie polskim, w którym niezwykle rzadko miała okazję poznać osoby o innym niż biały kolorze skóry. Dlatego w Nowym Jorku zdarzało jej się zwrócić uwagę na ciemną skórę ludzi, czym wzbudziła moją refleksję o potrzebie uwrażliwienia jej na wartość różnorodności społeczeństwa.

Któregoś dnia do grupy przedszkolnej Julii dołączyła stażystka o bardzo ciemnej skórze. Julia wiele razy mówiła mi o tej pani, używając sformułowania „pani z czarną skórą”. Także już jako uczennica zerówki powiedziała mi, że nie chce się bawić z czarnoskórymi dziećmi. Zdziwiła mnie bardzo ta reakcja, gdyż myślałam, że dla dzieci, tym bardziej 5-letnich, takie szczegóły wyglądu drugiej osoby nie odgrywają roli. Po namyśle zrozumiałam, że Julia mówiąc to, chciała sprawdzić moją reakcję, pamiętając zapewne, że w pierwszej sytuacji zareagowałam niezadowolaniem i wy tłumaczyłam jej, że akurat takie szczegóły nie mają znaczenia w relacjach międzyludzkich. Była to doskonała okazja do rozmowy o różnorodności społecznej. Staralam się pokazać Julii to, jak bardzo krzywdzące mogą być słowa przez nią wypowiedziane, a jednocześnie uwrażliwić dziecko na wartość przyjaźni z każdym, niezależnie od pochodzenia.

Wartością samą w sobie jest to, że Julia może czuć związek z Polską i jednocześnie widzieć i czuć, że będąc Polką (obie moje córki posiadają dwa obywatelstwa: polskie i belgijskie), mówi po francusku i angielsku, mieszka w USA i ma przyjaciół z różnych stron świata. Jej koncepcja polskości na pewno jest szeroka i niewykluczająca. Postrzegam to jako bogactwo i jej przygotowanie do tego, aby brać z każdej z kultur, w których się wychowywała i będzie wychowywać, to, co najlepsze i wzbogacające.

Ze względu na jej specyficzną sytuację rodzinno-językową i obecne miejsce zamieszkania – wpływ kultury amerykańskiej w szkole i innej przestrzeni publicznej, w której porusza się nasza córka – wydaje się, że obecnie tożsamość kulturową Julii można określić jako *międzykulturową*. Jednocześnie należy podkreślić, że tożsamość kulturowa dziecka podlega ciągłemu kształtowaniu<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Zob. także filmy z Serii „*Narracje Migrantów*” Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej pt. *Fatima* i *Po polsku mam na imię Hania*. Filmy są dostępne na kanale: [www.youtube.pl/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.pl/NarracjeMigrantow). Więcej na temat serii: [www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/](http://www.ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/) [przyj. red.].

Nie jest wykluczone, że w przypadku ponownej migracji dziecko straci te komponenty swojej tożsamości, które zostały ukształtowane przez wpływ kultury amerykańskiej i wychowanie na terenie USA. Tak samo, jeśli praca nad pogłębianiem związku z polskim kręgiem kulturowym i uwrażliwianie dziecka na związki z Polską ustanie, dziecko może utracić płynność w poruszaniu się w polskojęzycznym kręgu kulturowym. Praca ta zresztą jest tym bardziej „pilna” w stosunku do młodszej Sary, dla której Polska, jej mieszkańcy i znane stamtąd obrazy, modele zachowań, język ciała itp. stanowią znacznie większą abstrakcję niż dla starszej Julii.

## 6. Podsumowanie

Po 10 miesiącach spędzonych w Nowym Jorku wróciłam z dziewczynkami na wakacje do Polski. Pobyt w Polsce był ważny, gdyż pozwolił nam spojrzeć wstecz i zastanowić się raz jeszcze, czym były dla naszej rodziny i każdego z nas indywidualnie pierwsze miesiące migracji. Każdy z nas przeżył ten czas na swój sposób i w psychice każdego z nas doświadczenie to pozostawiło ślady. Te ślady to zarówno wzbogacające przeżycia wynikłe ze spotkania z nową fascynującą kulturą i możliwości wejścia w nią, współtworzenie międzykulturowego wizerunku miasta, jak i cierpkie wspomnienia doświadczenia niepokoju, braku poczucia bezpieczeństwa i osamotnienia.

Warto pamiętać, że proces adaptacji i odnajdywania swojego miejsca w nowej rzeczywistości wymaga czasu. Z pewnością wiek i wcześniejsze doświadczenia mają duże znaczenie dla tego, w jakim tempie zyskamy poczucie bezpieczeństwa i komfortu w nowym miejscu. Nam, dorosłym, poczucie bycia „u siebie” zajęło więcej czasu niż dzieciom i myślę, że wciąż jest nam trudno do końca określić nasze miejsce tutaj. Jest to związane z naszymi przyzwyczajeniami, mentalnością ukształtowaną w domu, w kraju i w środowisku, w którym wychowywaliśmy się, bagażem kulturowym.

Staramy się jednak nie walczyć o to poczucie za wszelką cenę. Jest to także rada rodzin i opiekunów dzieci doświadczających wspólnie migracji, aby dać sobie i każdemu z osobna czas na przeżycie wszystkich zmian we własnym tempie i cierpliwe wsłuchiwanie się w siebie nawzajem.



Dużą pomocą w tych trudnych, ale i pozytywnych doświadczeniach było i jest ciągle utrzymywanie kontaktu z rodziną i przyjaciółmi w Polsce. Kontakty te pozwalają czasem z dystansem spojrzeć na nasze życie tutaj, dają możliwość podzielenia się wrażeniami i wysłuchania opinii i komentarzy z zewnątrz. Ciągle, konsekwentne obcowanie z kulturą pochodzenia to dla nas, dorosłych, wsparcie, a naszym dzieciom umożliwia poczucie zakorzenienia w każdej z dwóch kultur. Jednocześnie warto starać się o jak najbardziej otwarty stosunek wobec mieszkańców w nowym miejscu i otwarcie na bogactwo wynikające ze spotkania z tymi, których tak łatwo jest nam zaklasyfikować jako „innych”. Warto pamiętać, że zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, międzykulturowa tożsamość może stanowić bezpieczną platformę do odczytywania kodów kulturowych i ukrytych pod nimi treści w każdym ze środowisk. Stanowi więc największą zdobycz wynikłą z doświadczenia migracji, którą warto pielęgnować.

**Vân Anh Đàm**

Loesje Polska i Girls Code Fun

## Vân Anh, czyli rozsądna chmura<sup>1</sup>

Poniższy tekst stanowi opis moich refleksji jako osoby, która przyjechała z Wietnamu do Polski, na temat tożsamości kulturowej oraz doświadczeń wietnamskich dzieci i młodzieży, z którymi miałam okazję pracować, obserwując wpływ migracji na ich życie. Mam pokusę pisać o moich uczniach jako wyjątkowych i walecznych, a ich problemy uznać za specyficzne. Zdaję sobie jednak sprawę, że każde dziecko w każdej rodzinie przeżywa swoje dramaty. Chciałabym oddzielić to, czego doświadczają lub z czym się spotykają moi uczniowie ze względu na ich pochodzenie i doświadczenie migracji, od tego, co staje na drodze każdego dziecka. Chciałabym, żeby opisane w tym tekście doświadczenia pozwoliły nauczycielom i pedagogom lepiej zrozumieć „te ciche, grzeczne, pracowite dzieci”, które tak łatwo zignorować, gdyż nie domagają się głośno uwagi.

W artykule piszę jedynie o doświadczeniach jednostkowych, osobistych i zależy mi, by nie ekstrapolować ich na szerszą społeczność. Ważne jest dla mnie, by osoba czytająca tekst nie wyciągała ogólnych wniosków o społeczności wietnamskiej i nie tworzyła jakichkolwiek rekomendacji na podstawie tej lektury.

Nie zawsze miałam podobne podejście. Kilka lat temu, odwołując się do danych mówiących, że co setny warszawiak to Wietnamczyk, a także bawiąc się skojarzeniami, że Azjaci „zajmują się głównie produkcją lub handlem tanią odzieżą”, napisałam felieton zatytułowany „Czy co setny warszawiak robi

---

<sup>1</sup> Tekst był oryginalnie wydany jako: Vân Anh Đàm, (2015), Vân Anh, czyli rozsądna chmura, *Seria „Maieutike”*, nr 2, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Tekst dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl) [przyp. red.].

jeansy?”<sup>2</sup>. To był okres, kiedy trochę przez przypadek i trochę wbrew własnej woli stałam się jedną z reprezentatywnych twarzy wietnamskiej społeczności. Stało się tak głównie ze względu na moje zaangażowanie w projekty Fundacji Sztuki Arteria związane z Wietnamczykami, płynną znajomość języka polskiego i młodzieńcze zadufanie w sobie, objawiające się przekonaniem, iż mogę śmiało wypowiadać się o sprawach, na których się nie znam. Obecnie, podsumowując to w obrazowy sposób, mam już na tyle zdrowego rozsądku, by nie stawiać się w roli autorytetu posiadającego wiedzę niedostępną przeciętnemu konsumentowi mielonego z buraczkami, by nie wyciągać ogólnych wniosków o społeczności wietnamskiej i nie tworzyć rekomendacji. Ja też jestem przeciętnym konsumentem mielonego, po prostu zdarza mi się też zjeść pho, bun cha i banh cuon. Nie wydałabym jednak książki kucharskiej z przepisami na wietnamskie dania.

## 1. Vân Anh

Moje ego i potrzeba manifestowania swojej indywidualności każą mi zacząć od zaznaczenia, iż są dwie Vân Anh w Warszawie, obie Wietnamki i socjolożki, aktywne społecznie i bywające w mediach. Często zdarza się, że nas mylą. Ton Vân Anh jest w przeciwieństwie do mnie jednocześnie działaczką opozycyjną wobec komunistycznego rządu w Wietnamie. Jest przez wielu Wietnamczyków postrzegana jako „wróg narodu” i czasami straszy się nią dzieci. Ja jestem tą drugą Vân Anh, niepolityczną, która uczy dzieci. Być może jednak to mnie powinny bać się komunistyczne władze. Nie z powodu bezpośrednich działań politycznych, ale konsekwentnego wpajania wietnamskim uczniom jak ważny jest indywidualizm, wolność słowa i wyboru.

Moi rodzice poznali się na studiach w Polsce, dokąd trafili dzięki programowi współpracy między socjalistycznymi rządami Polski i Wietnamu. Urodziłam się w Ha Noi, ale przyjechałam do Polski mając 4 lata. Rodzice chcieli, bym jak najszybciej nauczyła się polskiego. Potem angielskiego i niemieckie-

<sup>2</sup> Vân Anh Đàm, Czy co setny warszawiak robi jeansy?, [http://kontynent-warszawa.pl/content-6-felietony-4637-czy\\_co\\_setny\\_warszawiak\\_robi\\_jeansy\\_-136.htm](http://kontynent-warszawa.pl/content-6-felietony-4637-czy_co_setny_warszawiak_robi_jeansy_-136.htm) (dostęp 23.01.2015).

go, aż któregoś dnia zorientowali się, że nie mówię właściwie po wietnamsku. Nastąpiły mroczne czasy szkoły niedzielnej, którą rzuciłam, aby w końcu uczyć się wietnamskiego z podręcznika dla Polaków. Po kilku późniejszych wakacyjnych wyjazdach do Wietnamu można już było powiedzieć, że posługuję się tym językiem w stopniu komunikatywnym.

Wietnamską szkołkę wspominam bardzo nieprzyjemnie. W latach, gdy do niej chodziłam, osoby uczące w niej nie miały pedagogicznego wykształcenia lub nie były przygotowane do nauczania języka wietnamskiego jako obcego. Czytałam wietnamskie teksty, nie rozumiejąc wielu słów. Teraz myślę, że podobnie moi uczniowie czują się, trafiając do polskiej szkoły, w której jakby nigdy nie zmuszeni są zacząć naukę, nie znając gramatyki i znaczenia słów. Na lekcjach czytaliśmy na głos teksty, w domu przepisywaliśmy w nieskończoność litery, słowa i zdania. Nie miało znaczenia to, czy je rozumiem lub czy potrafię sama sformułować jakąś wypowiedź. Liczyło się to, czy płynnie czytam i czy moje pismo jest eleganckie. Byłam znudzona i sfrustrowana, co wyrażałam swoim opryskliwym zachowaniem. Minęło kilka tygodni zanim nauczycielka zapytała mnie, w czym leży problem. Była bardzo zaskoczona, że nie rozumiem znaczeń słów. Nie wiem, jak obecnie wyglądają lekcje w wietnamskiej szkółce. Jest to z pewnością okazja dla dzieci, by poznać i zaprzyjaźnić się z innymi Wietnamczykami. Wciąż jednak w zeszytach uczeniicy widzę ciągi pięknie przepisywanych w kółko słów. Nie widziałam żadnych świadectw twórczych ćwiczeń i tak samo jak ja moi uczniowie albo zrezygnowali z nauki, gdy mogli, albo wracają z zajęć znudzeni i zniechęceni.

Pięć lat temu koleżanka mojej mamy poprosiła, bym pomogła jej córce w lekcjach. Marianna miała 12 lat i dopiero co przyjechała do Polski. Od tamtej pory pracowałam 10-20 godzin w tygodniu z wietnamskimi dziećmi i młodzieżą w wieku od 8 do 17 lat, które przyjechały do Polski – uczyłam je indywidualnie języka polskiego i pomagałam odnaleźć się w nowej rzeczywistości. W tym czasie miałam okazję obserwować, wspierać i bezczelnie ingerować w życie moich uczniów, którzy także są bohaterami tego tekstu. Nazywam ich moimi dziećmi. Rzadko byłam dla nich tylko nauczycielką, zazwyczaj również pierwszą w Polsce przyjaciółką, przewodniczką po nowym życiu, mediatorką w relacjach z rodzicami, łączniczką pomiędzy szkołą a domem. Nie mając pedagogicznego ani polonistycznego wykształcenia i polegając jedynie na własnym instynkcie, robiłam coś, co koleżanka mądrze potem nazwała „wspiera-

niem w asymilacji językowo-kulturowej”<sup>3</sup>. Większość z moich uczniów mieszka w Polsce nie dłużej niż od 3–4 lat.

## 2. Pytanie o tożsamość

Pytanie, które słyszałam od szkoły podstawowej i które miało ogromny wpływ na mój obraz siebie, a nawet wybrany przeze mnie kierunek studiów, brzmiało: Czujesz się bardziej Polką czy Wietnamką?

Od dziecka, którego wygląd nie zdradzałby doświadczenia migracji w rodzinie, nie oczekiwano by wyboru pomiędzy dwiema tożsamościami kulturowymi, nie pytano o emocjonalny stosunek wobec nich. Moja odpowiedź na to pytanie zmieniała się wraz z wiekiem. Jako dziecko byłam przekonana, że jestem najzwyczajniej Polką, ale z każdą wiosną miałam coraz więcej wątpliwości i odczuwałam rosnącą frustrację, wynikającą z faktu, iż nie jestem w stanie odpowiedzieć na podstawowe pytanie o moją tożsamość. Nikt nie oczekiwał od moich polskich rówieśników, żeby zastanawiali się, czy czują się Polakami. A mi kłębiły się w głowie pytania. Co to znaczy być Polakiem? Co to znaczy być Wietnamczykiem? Aby określić swoje położenie na mapie, należy znać granice państw, po których się podróżuje. Zaczynałam nazywać różnice pomiędzy moim „polskim” a „wietnamskim” światem. Widzieć, gdzie się przecinały, gdzie kłóciły się ze sobą, gdzie były jednogłośnie. Określać, które zachowania były akceptowane w jednym, ale niemożliwe w drugim.

Jak mierzyć stopień „polskości” czy „wietnamskości”? Czy jeśli jem więcej ryżu niż ziemniaków, to jestem bardziej Wietnamką? Jak wyglądałby test

<sup>3</sup> W klasycznych teoriach migracji (zob. m.in. J. Berry) zjawisko asymilacji wiązane jest z przyjęciem kultury kraju, do którego się migruje, przy jednoczesnym odrzuceniu kultury kraju pochodzenia. Alternatywnym terminem jest „integracja”, która wg teorii migracji oraz psychologii międzykulturowej oznacza, że dana osoba przyjmuje różne elementy z różnych kultur, języków, religii, z którymi ma styczność. Określenie „integracja” sugeruje, że dana osoba czuje się dobrze w obu (lub wielu) kulturach i płynnie się w nich porusza. Zna je na tyle dobrze, że może z pełną świadomością negocjować swoją pozycję w każdej społeczności kulturowej. Nie oznacza to jednocześnie, że dana osoba zgadza się ze wszystkimi aspektami każdej z kultur. Więcej na temat teorii migracji w artykule A. Jurek w niniejszej publikacji: s. 27 [przyj. red.].

określający poziom mojej „polskości” lub „wietnamskości”?<sup>4</sup> Co jest ważniejsze? To, że gdzieś się urodziłam, czy to, w jakim języku myślę? A nawet jeśli język, to co, jeśli myślę w nim rzeczy, których nie pomyślałby Polak? Znajomy Koreańczyk powiedział kiedyś, że jestem Polką, bo potrafię bez kosztowania odróżnić po wyglądzie pierogi ruskie od tych z kapustą i grzybami. Nawet jeśli możliwe jest określenie zestawu kryteriów, jakie dany człowiek powinien spełniać, by określić swoją przynależność kulturową, to kto mógłby ten zestaw sformułować i jaką przypisałby wagę poszczególnym cechom? Czy jest na to jakaś aplikacja? Określenie swojej przynależności kulturowej wymaga autorefleksji i znajomości siebie. Taka autoanaliza, której oczekuje się od nastolatki, nie mającej odpowiednich narzędzi, jak choćby aparatu pojęciowego, za pomocą którego mogłaby opisać swoją tożsamość kulturową, jest trudnym procesem.

Przez wiele lat uważałam się przede wszystkim za Polkę i gdy tylko skończyłam osiemnaście lat, postanowiłam „zdobyć” polskie obywatelstwo. Gdy dowiedziałam się, że mogę w tym procesie stracić wietnamskie obywatelstwo, zaczęłam się wahać i minęło kolejnych kilka lat, zanim zdecydowałam się „zostać Polką”. Zaczęłam mieć wątpliwości, bo czy mogę z dnia na dzień stwierdzić, że nie jestem już Wietnamką? Podpisać się pod takim oświadczeniem? Nagle moja „wietnamskość” też okazała się ciekawa. Skończyły się czasy podstawówki, kiedy chciałam przynależeć, nie być inna, być swoja, polska. Być Anią, a nie Vân Anh. Jako Wietnamka zostałam zaangażowana w projekty związane z Wietnamczykami, odkryłam trzeci sektor i organizacje pozarządowe, zainteresowałam się działalnością społeczną. Moja „wietnamskość” stała się atutem, wyróżnikiem w sensie pozytywnym.

Polskie obywatelstwo postanowiłam ostatecznie uzyskać tylko i wyłącznie dla wygody, po tym, jak nie otrzymałam wizy do Irlandii, gdzie mieszkał mój ówczesny chłopak. Miałam już silne przekonanie, że polski dowód nie uczyni mnie bardziej Polką, natomiast da mi prawa, które uważałam, że mi się należą. Znam Wietnamkę, która ma polskie obywatelstwo od kilkunastu lat, ale nie zna podstaw języka polskiego. Nie miałam polskiego obywatelstwa, a znajomi przedstawiali mnie innymi słowami „to jest Vân Anh, Wietnamka, która

<sup>4</sup> Zob. także dyskusję na stronie [www.defineamerican.com](http://www.defineamerican.com) na temat tego, co oznacza bycie Amerykaninem/Amerykanką, opisaną w tekście A. Strzelecka-Misonne w niniejszej publikacji: s. 139 [przyt. red.].

mówi lepiej po polsku niż ty”. Dziś mam podwójne obywatelstwo i choć polski uważam za swój „ojczysty” język, to ojczyzny mam dwie. Myślę, że kiedyś będę mieć trzy.

Większość moich rówieśników, mających podobne doświadczenie migracji we wczesnym wieku, również „dojrzała” do bycia Wietnamczykami. Wszyscy mieliśmy polskie imiona w podstawówce, gimnazjum. Ale już wietnamskie w liceum i na studiach.

Moi uczniowie czują się głównie Wietnamczykami, ale wiem, że to się zmienia. Coraz lepiej czują się w polskim społeczeństwie i szybko wchłaniają jego wartości. Większość z nich przyjechała do Polski 2-3 lata temu. Im starsi uczniowie, a jednocześnie bardziej zżyci z ojczyzną w momencie emigracji, tym bardziej zdecydowanie mówią o sobie jako Wietnamczykach. Uczniowie w wieku 7-9 lat, choć mówią, że są Wietnamczykami, wiem, że powtarzają słowa rodziców, gdyż nie rozumieją znaczenia pytania o tożsamość kulturową. Mówią już dobrze po polsku, chcą praktykować polskie tradycje i czują się swobodniej wśród Polaków niż okazjonalnie spotykanych Wietnamczyków.

W zależności od wieku moja odpowiedź na pytanie o tożsamość kulturową brzmiała mniej lub bardziej poważnie: jestem Wietnamką, jestem Wietnamką mieszkającą w Polsce, jestem Polką, jestem Polką urodzoną w Wietnamie, jestem trochę Polką i trochę Wietnamką, jestem bardziej Polką niż Wietnamką, to skomplikowane, jestem afro-Żydówką, jestem dzieckiem mezaliansu Zachodu ze Wschodem, jestem dzieckiem trzeciej kultury, jestem z Woli. Moje wieloletnie analizowanie własnej tożsamości kulturowej i studia socjologiczne nie dały mi jednak takiego „oświecenia” i ulgi, jaką przyniosła historii Natalii, dziewięcioletniej dziewczynki, dziecka mieszanego małżeństwa, polsko-japońskiego. Była uczestniczką Wielokulturowych Warsztatów Animacji organizowanych przez Fundację Sztuki Arteria. Zapytana o to, kto w jej rodzinie jest z Japonii, mama czy tata, odpowiedziała bez wahania i zainteresowania: nie wiem. Poczulałam się tym zainspirowana. Dzisiaj na pytanie, kim jestem, odpowiadam: Nie wiem, nie jest dla mnie istotne, czy jestem bardziej Polką czy Wietnamką i nie chcę być definiowana na co dzień przez swoją tożsamość kulturową.

To, co uważam za najtrudniejsze do doświadczeniu „podwójnej” tożsamości kulturowej, to poczucie, że żadna z tych kultur nie jest w pełni „moja”. Czy to wśród Polaków, czy Wietnamczyków, zawsze byłam i będę „inna”. Mój wujek powiedział mi, że nie jestem Wietnamką, ponieważ nie praktykuję wietnamskiego

kultu przodków. Mój kuzyn, że nie jestem Wietnamką, ponieważ nie umiem szyć. Była to jedna z dziwniejszych definicji „wietnamkości”, jakie usłyszałam.

Bycie permanentnie na granicy dwóch bardzo odmiennych kultur odczuwam często jak życie na froncie, na polu bitwy. Nie wybrałam sobie tej wojny, nie jest w moim interesie zwycięstwo którejkolwiek ze stron. Muszę prowadzić nieustanne negocjacje pomiędzy nimi w życiu społecznym, zawodowym i rodzinnym. Pertraktacje odbywają się również na polu mojej osobowości, gdzie znając wartości obu stron, muszę decydować, które w danym momencie są mi bliższe – którym chcę pozostać wierna. Indywidualizm czy kolektywizm? Jak być jednocześnie niezależną dwudziestosiedmiolatką i współodpowiedzialną za dobro całej rodziny Wietnamką? Wraz z wiekiem podejmowanie tych decyzji nie staje się wcale łatwiejsze, gdyż wybory są coraz większe, życiowe.

### 3. Ciasto ryżowe pod choinkę

O poczuciu przynależności kulturowej świadczą tradycje i zwyczaje obecne w naszym życiu, które świadomie kultuwujemy. W moim domu obchodzi się zarówno wietnamski Nowy Rok, składa na ołtarzyku dary dla przodków, jak i kupuje rano w Wigilię choinkę. Co roku maluję z przyjaciółką jajka i zanosimy święconkę do kościoła. Wszystkie te tradycje odtwarzam dość bezwiednie, z każdą celebruję nie święto religijne, ale moje relacje z bliskimi. Rozróżnienie pomiędzy polskimi a wietnamskimi tradycjami jest dla mnie formalnością. Znamienne niech będzie, że zaczęłam opis obecnych w moim życiu zwyczajów od słów „w moim domu”. Nie widzę tego domu ani jako polskiego, ani wietnamskiego. Nie opisuję tych zwyczajów jako polskie lub wietnamskie, ale moje.

W rodzinach moich uczniów nie kupuje się choinek, ale wiem, że w wielu wietnamskich rodzinach polskie święta są o tyle ważne, że jest to cenny i rzadki czas wolny od pracy, który można spędzić wśród bliskich<sup>5</sup>. Tak samo wydają się być traktowane święta w wielu polskich domach.

<sup>5</sup> Zob. także film: Po polsku mam na imię Hania, (2014), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 9, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Więcej na temat serii: <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/>. Większość filmów z serii można obejrzeć na: [www.youtube.pl/NarracjeMigrantow](http://www.youtube.pl/NarracjeMigrantow) [przyp. red].



Rozróżnienie między tym, co typowo polskie a wietnamskie napotykam w analizach społeczności wietnamskiej, gdy mowa o pewnych wartościach. Truizmem będzie stwierdzenie, że są aspekty życia uniwersalnie ważne dla większości kultur, takie jak więzi rodzinne i edukacja czy to, że wszyscy dążymy do takiego czy innego szczęścia. O Wietnamczykach pisze się, że relacje w rodzinie i jej wpływ na życie pojedynczych członków są silniejsze niż w polskich domach. Obserwując rodziny swoich uczniów, moich wietnamskich i polskich znajomych, mam wątpliwości, czy faktycznie zachodzi tu różnica. Mam dostęp tylko do wycinka rzeczywistości, ale moim zdaniem różnica tkwi nie w intensywności wpływu, ale głównie w skali, w jakiej różnią się wizje teraźniejszości i przyszłości, jakiej życzą sobie dla nas nasi rodzice. Z doświadczenia innych kultur i obowiązujących w nich norm społecznych czy stylów życia wynika ogromna różnica pomiędzy celami, do jakich powinniśmy dążyć, zdaniem starszego pokolenia, a przyszłością, jakiej my, młodzi Wietnamczycy, chcielibyśmy dla siebie, widząc tyle możliwości nam dostępnych, ale naszym rodzicom jeszcze nieznanymi, a przez to budzącymi ich wątpliwości. Naszym rodzicom trudno było wyobrazić sobie, że ich dzieci nie będą chciały mieszkać w wielopokoleniowym domu, przejąć prosperującego rodzinnego biznesu, wejść w związek małżeński przed 27 rokiem życia, zaraz potem urodzić syna i pracować na utrzymanie trzech pokoleń. Trudno było zaakceptować, że możemy chcieć zamieszkać z koleżankami, studiować coś innego niż „ekonomię lub ekonomię” i mieć odwagę samotnie wychowywać dzieci. Choć takie scenariusze były i są nadal kontrowersyjne dla polskich rodziców, to nie zaskakują i nie budzą takiego sprzeciwu jak w wietnamskim rodzicu. Zważając jednak na tempo, w jakim zmienia się współczesny świat, na rozwój technologiczny i globalizację, podobne problemy występują w polskich rodzinach.

Opowiadając o trudnościach w relacjach rodzinnych w domach, w których dzieci doświadczyły emigracji i wychowują się w innej niż ich rodzice kulturze, często mówię, że w wietnamskich rodzinach dochodzi nie tylko do konfliktu pokoleniowego, ale i kulturowego. Nasi rodzice i ich rodzice wychowali się w innym czasie, w innej kulturze, innej cywilizacji. Bariera językowa dodatkowo może utrudniać komunikację, wręcz zniechęcać do niej, a tym samym pogłębiać konflikt. Spotykałam rodziny, w których rodzice nie mówili w ogóle po polsku, a dzieci po wietnamsku. Dzieci, które uczę, przyjeżdżając w wieku 8-10 lat do Polski, nie mówią płynnie ani w ojczystym języku, który z czasem

częściowo zapominają, ani po polsku. Nie są w stanie wyrazić swoich uczuć i potrzeb w żadnym z dostępnych im języków. Są to jedne z najtrudniejszych sytuacji, w których wsparcie mogliby zaoferować tylko tłumacz i psycholog międzykulturowy w duecie<sup>6</sup>.

Poza komunikacją werbalną, można w inny sposób pielęgnować więzi w rodzinie. Gary D. Chapman w swojej książce *Pięć języków miłości* opisuje pięć sposobów okazywania miłości: poprzez słowa uznania, czas spędzany razem, prezenty, pracę na rzecz bliskich oraz kontakt fizyczny. W mojej rodzinie, jak i rodzinach moich uczniów, najczęstszym sposobem okazywania miłości są prezenty i praca na rzecz bliskich. Rodzice moich uczniów pracują od piątej rano do siedemnastej, przeważnie sześć dni w tygodniu. Pozostaje im niewiele sił i czasu na wspólne przebywanie z rodziną. Nauczono ich także, że najcenniejsze, co mogą dziecku dać, to zapewnić mu bezpieczeństwo finansowe i odpowiednią przyszłość, tak zwaną lepszą przyszłość. Teraźniejszość staje się drugorzędna. Wietnamscy rodzice pozostają także bezradni wobec wielu problemów, z którymi musi się zmierzyć dziecko dorastające w Polsce. Nie znając w wystarczającym stopniu języka, nie mogą pomóc mu w lekcjach, oprowadzić po świecie, który jest dla nich obcy. Stąd potrzeba obecności takich osób jak ja, które wspierają ich dzieci. Pojawia się pokusa, by tak jak przerzuca się na szkołę sporą odpowiedzialność za wychowanie dziecka, oczekiwać ode mnie dużego zaangażowania w jego życie, wykraczającego poza nauczanie. W efekcie to ze mną dzieci idą do muzeum, kina lub na zwykły spacer do miejsc, których rodzice nie znają<sup>7</sup>.

Wielu wietnamskich rodziców może nie zdawać sobie sprawy z tego, jak wiele wsparcia potrzebują ich dzieci lub nie może sobie pozwolić finansowo, by je zapewnić, zatrudniając tłumacza lub korepetytora wspierającego dziecko w nauce. Zarówno ja, jak i moi uczniowie byliśmy zmuszeni szybko dorosnąć, stać się bardziej samodzielni, a często też wspierać swoich rodziców, służąc im na przykład za tłumaczy lub zastępując ich na zebraniach szkolnych rodzzeństwa. Jednocześnie moi uczniowie doświadczając nowej odpowiedzial-

<sup>6</sup> Zobacz także tekst A. Jurek w niniejszej publikacji: s. 27 [przyp. red.].

<sup>7</sup> Wsparcie podobnego rodzaju w działalności FRS nazywamy „psychospołecznym”. Stanowi ono podstawę programów wsparcia, które FRS realizuje od wielu lat dla migrantów i migrantek, w tym w ramach Centrum Powitania w Warszawie (2009-2011) oraz w ramach Migranckiego Centrum Wsparcia (2013-2015). Więcej informacji o tych działaniach można znaleźć na stronie internetowej: [www.mcw.ffrs.org.pl](http://www.mcw.ffrs.org.pl) [przyp. red.].

ności muszą zmierzyć się z ograniczeniem ich swobody. Rodzice starają się chronić ich przed niebezpieczeństwami nieznanego, polskiej rzeczywistości. Nagle moim uczniom wychowanym dotychczas w znajomym świecie, po którym mogły się mniej lub bardziej swobodnie poruszać, zabrania się wychodzenia z domu bez opieki i nie pozwala wyjeżdżać na szkolne wycieczki w obawie przed tym, co może się wydarzyć. One same są także pełne obaw i przygotowywanie ich do wyjazdu z klasą oznacza dla mnie pracę lub negocjacje zarówno z uczniem, jak i rodzicami.

W domach, gdzie migracji doświadcza kilkoro dzieci, ich przeżycia z tym związane mogą być skrajnie odmienne. Nie tylko wiek czy pochodzenie, ale wiele innych czynników ma wpływ na to, jak przebiegnie proces adaptacji dziecka do nowej sytuacji. Część z nich wiąże się bezpośrednio z kwestią migracji np. znajomość języka, kwestie kulturowe, dotychczasowe doświadczenie w pewnym systemie edukacji, skutkujące np. przyzwyczajeniem do takich a nie innych relacji z nauczycielami, część jest jednak w dużym stopniu niezależna od faktu zmiany miejsca życia. Wśród tych czynników można wspomnieć m.in. indywidualne cechy osobowości i charakteru – poczucie humoru, chęć i potrzebę wchodzenia w interakcje z innymi, introwertyzm/ekstrawertyzm czy też pochodzenie społeczno-ekonomiczne oraz doświadczenia z dzieciństwa. Wszystko to powinno być brane pod uwagę, gdy odnosimy się do tego, jak dzieci funkcjonują i sobie radzą.

Uczyłam trzy siostry w różnym wieku, które przyjechały razem do Polski. Najmłodsza rozpoczęła naukę w szkole podstawowej, kolejna w gimnazjum, najstarsza w liceum. Pochodziły z wietnamskiej wsi i w porównaniu do innych moich uczennic były mniej pewne siebie, ciche, onieśmiałe. Najstarsza z nich, mając największe poczucie odpowiedzialności i wykazując dużą samodzielność, szybko podjęła nowe wyzwania. Najmłodsza i najbardziej bez troska łatwo nawiązała kontakt z rówieśnikami. Ta, która rozpoczęła naukę w gimnazjum, doświadczyła natomiast silnej depresji, odmawiała pójścia do szkoły, błagała rodziców o powrót do Wietnamu i płakała zamknięta w pokoju. Ja, przyjeżdżając jako czterolatka, szybko się zaadaptowałam, nauczyłam języka. Mój starszy o siedem lat brat był zmuszony zacząć naukę w szkole bez żadnego przygotowania i wsparcia. Wpłynęło to radykalnie na jego wyniki w nauce, poziom stresu, poczucie własnej wartości. Odcisnęło piętno na całym jego życiu.

Nie jestem w stanie określić, w jaki sposób wspólne doświadczenie migracji wpływa na relacje z rodzeństwem. Większość moich uczniów wspierało swoje rodzeństwo na tyle, na ile potrafiło i mogło sobie pozwolić, mając na swoich barkach własne problemy. Pomiedzy mną a moim bratem doszło niemal do rozpadu więzi, gdyż nasze doświadczenia były zupełnie odmienne. Mój brat z zazdrością patrzył na łatwość, z jaką się adaptowałam, a ja czułam na sobie ciężar, będąc nagle stawiana jako wzór dla starszego brata. Widząc, ile zmartwień nękało moich rodziców obserwujących jego trudności w szkole, czułam się zobowiązana do tego, by chociaż w moim przypadku nie były one kolejnym powodem do niepokoju. Niestety, im lepsze wyniki osiągałam, tym gorzej wypadł mój brat w oczach rodziców.

Oslabieniu ulegają z pewnością więzi z dalszą rodziną, która pozostała w Wietnamie. Mimo że jeżdżę do Wietnamu co najmniej raz na dwa lata, trudno jest mi utrzymać z nimi mocne relacje. Żyjemy w innych światach, nie dzielimy codzienności. Moi uczniowie rzadko rozmawiają z dalszymi krewnymi, stają się coraz bardziej im obcy. Przyjeżdżamy do Wietnamu na wakacje, jesteśmy gośćmi, którzy przybywają z prezentami i niedługo znów wyjadą.

Pomimo nadwyreżonych tysiącami kilometrów więzi, nieustannie towarzyszącym mi uczuciem, znanym każdemu, kto doświadczył migracji, jest tęsknota. Nieważne, czy jestem w Polsce czy w Wietnamie, zawsze tęsknię za tym drugim miejscem. Gdy przyjeżdżam do Wietnamu i uczestniczę w rodzinnych wydarzeniach, gdzie liczni krewni wspólnie jedzą i bawią się, myślę o wszystkich urodzinach, świętach i celebracjach sukcesów, które mnie omijają. Gdy coś wydarzy się w Wietnamie, ja będę potrzebować ponad doby, by być na miejscu. Za każdym razem, gdy stamtąd wyjeżdżam, boję się, że może to być ostatni raz, gdy widzę babcię, dziadka lub nawet ojca. Zazdroszczę ludziom, dla których powiedzieć „Jutro widzę się z tatą” nie jest luksusem, ale codziennością.

#### 4. Cisi, zdolni Wietnamczycy

Rodzice wietnamscy mają prawdopodobnie większe oczekiwania niż polscy, jeśli chodzi o wyniki w nauce swoich dzieci. Moja ulubiona uczennica (tak, mam swoich faworytów) rozpoczęła naukę od razu w szóstej klasie szkoły podstawowej. Miałyśmy 10 miesięcy na naukę języka i przygotowanie

do testu szóstoklasisty. Otrzymała 32 punkty na 40. Osiągnęła lepszy wynik niż połowa jej klasy, napisała wypracowanie, nie rozumiejąc w pełni tematu (o hakowaniu testu szóstoklasisty, tak by można było go dobrze napisać przy podstawowej znajomości języka, mogłabym napisać oddzielny artykuł). Ani ona, ani jej rodzice nie byli zadowoleni z wyniku.

Dla moich uczniów szkoła to głównie pole walki z barierą językową. W pierwszych miesiącach po przyjeździe czują się w niej osamotnieni, bezradni. Bariera językowa nie pozwala nawiązać przyjaźni, prowadzi do nieporozumień, konfliktów. Dzieci jednak szybko oswajają się z językiem. Zdecydowanie trudniej mają moi uczniowie, którzy zaczynają naukę w gimnazjum lub liceum. Ogrom wiedzy, którą zmuszeni są przyswajać w obcym języku i słownictwa, którego nie znają nawet we własnym języku, jest przytłaczający. Staje się dominującym aspektem ich życia, nie pozostawiając wiele miejsca na relacje z rówieśnikami i bez troskie przyjemności. Ja sama nie jestem w stanie zrozumieć, dlaczego tak, a nie inaczej powinna brzmieć odpowiedź na pytanie na maturze z języka polskiego, a co dopiero moi uczniowie.

Co więcej, muszą oni także poznać i zrozumieć skrypty kulturowe, którymi posługują się ich rówieśnicy<sup>8</sup>. Nauczyć się slangu, interpretacji zachowań dla nich zupełnie nowych. Jeśli nie wspiera ich asystent międzykulturowy<sup>9</sup> lub ktoś, kto zna oba języki i obie kultury, zdani są wyłącznie na siebie. Również dla dorosłego asystenta międzykulturowego pewne zachowania młodzieży mogą być już zupełnie niezrozumiałe.

<sup>8</sup> Więcej na temat skryptów kulturowych i procesu akulturacji także w artykule A. Jurek, w niniejszej publikacji: s. 27 [przyj. red.].

<sup>9</sup> Od 2010 r. w szkole, w której uczą się osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, nieznające języka polskiego albo znające go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, istnieje możliwość zatrudniania ze środków publicznych osoby pracującej jako pomoc nauczyciela (art. 94, ust. 4a ustawy o systemie oświaty). Osoby te zatrudniane są ze środków organu prowadzącego. Jednocześnie przyjęło się nazywać asystentką międzykulturową lub asystentem międzykulturowym osobę pracującą na podobnym stanowisku, zatrudnianą jednak ze środków, jakimi dysponują organizacje pozarządowe. Więcej na temat rozwiązania, jakim jest funkcja pomocy nauczyciela i asystenta międzykulturowego w: N. Kłorek, K. Kubin, (red.), (2012), *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 183-235 (publikacja do pobrania na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)) oraz filmie: *Aslan i jego uczniowie*, (2010), reż. R. Skalski, *Seria filmowa „Narracje Migrantów”*, nr 4, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej. Film jest dostępny na stronie: [www.youtube.com/watch?v=NarracjeMigrantow](http://www.youtube.com/watch?v=NarracjeMigrantow) [przyj. red.].

Wietnamskie dzieci postrzegane są w szkole jako ciche, bezproblemowe, pracowite i zdolne. Z mojego doświadczenia wiem, że największym problemem jest to, że moi uczniowie są cisi, bezproblemowi, pracowici i zdolni. Są cisi, bo boją się pytać i wstydzą się swojej niewiedzy. Są bezproblemowi, bo boją się sprawić problemy, mówić o trudnościach, przyciągać uwagę. Są pracowici, co bardzo często oznacza, że obarczają się niepotrzebnie dużą ilością pracy i czują frustrację, gdy pomimo włożonego wysiłku nie osiągają satysfakcjonujących ich wyników. Są zdolni, co sprawia, że nie otrzymują dodatkowej uwagi i wsparcia w szkole, gdzie dobre wyniki wystarczą za świadectwo, że wszystko przebiega bez zakłóceń. Pracując z moimi uczniami, przez pierwsze miesiące specjalnie prowokuję ich, dając zadania, które zawierają trudne słownictwo, zmuszając do zadawania pytań i nagradzając ich za proszenie o pomoc. Nigdy nie wierzę, gdy mówią, że „wszystko dobrze”. Opowiadam im o swoich problemach i problemach innych uczniów, by mieli odwagę się do nich odnieść lub opowiedzieć o własnych doświadczeniach.

Miałam to „szczęście”, że najgorsza rzecz, jaka przytrafiła mi się w szkole w związku z pochodzeniem, to komentarze rozczarowanych nauczycieli, gdy nie osiągałam maksymalnych wyników, że przecież Wietnamczycy są tacy pracowici i „tamta Wietnamka staranniej prowadzi zeszyt”.

O wietnamskich dzieciach i młodzieży pisze się najczęściej w kontekście szkoły i integracji z polskim społeczeństwem. Przedmiotem zainteresowań jest to, jak w „naszym” (polskim) kontekście funkcjonują i w jaki sposób na „nasze” działania jako polskiej szkoły czy społeczeństwa wpływa ich obecność. Staramy się im pomagać, wprowadzamy asystenta międzykulturowego, pomoc prawną dla cudzoziemców, realizujemy projekty wspierające ich integrację. Jeśli mówi się o kwestiach natury psychologicznej, to głównie ich tożsamości kulturowej. I choć wiele tu o niej piszę, to równie doniosły wpływ na moje dorosłe życie miał jeszcze jeden aspekt dzieciństwa w migranckiej rodzinie. Jest nim ogromna samodzielność i odpowiedzialność, których nagle oczekuje się od dziecka w wietnamskim domu, w którym bardzo często jest ono najlepiej znającym język polski członkiem rodziny. Moi uczniowie chodzą na zebrania rodzeństwa, a czasem nawet własne. Są tłumaczami swoich rodziców, ich przewodnikami po świecie, który poznają i oswiają znacznie szybciej. Reprezentują swoje rodziny w polskim świecie. Buduje się w nich ogromne poczucie obowiązku, odpowiedzialności i pewnego długu wobec

ciężko pracujących rodziców, którym udało się przenieść rodzinę do „lepszego świata”. W połączeniu z wewnętrznym i zewnętrznym konfliktem kulturowym jest to ogromny bagaż. Bagaż, który wietnamska młodzież i dzieci, idąc do szkoły, w której mają bardzo niewielu sojuszników, bezradnie przyjmują na swoje barki wraz z plecakiem wypełnionym książkami, napisanymi w niezrozumiałym języku oraz wraz z przestarzałym i nieaktualnym słownikiem polsko-wietnamskim. I mogę mieć tylko nadzieję, że ta garstka, która im sprzyja, dostrzeże ten niewidzialny ciężar.

## 5. Kontakt ze społecznością Wietnamską

Mój kontakt ze społecznością wietnamską i wietnamskimi rówieśnikami był znacznie intensywniejszy, gdy byłam dzieckiem i nastolatką. Nie był to do końca mój wybór, ponieważ były to dzieci przyjaciół rodziców, z którymi się zżyłam. Dziś utrzymuję z nimi jedynie bardzo słabe relacje. Widzieliśmy się na wietnamskich weselach, rozgrywkach wietnamskiej ligi piłki nożnej, koncertach organizowanych przez społeczność. Wielu Wietnamczyków w moim wieku ma licznych znajomych wśród rodaków, spędzają razem czas i organizują spotkania towarzyskie. Głównym powodem, dla którego nie funkcjonuje towarzysko w środowisku wietnamskim, jest specyficzna dla każdej społeczności migranckiej prędkość, z jaką rozchodzą się w nim plotki i informacje z życia prywatnego. Jestem też zbyt „polska”, by społeczność wietnamska w pełni akceptowała mnie, jako „swoją”, pomimo że pracuję na co dzień z wietnamskimi dziećmi, pomagam w tłumaczeniach, a moja mama przewodniczy warszawskiej społeczności wietnamskich buddystów. Ta „polskość” wyraża się w większej otwartości w relacjach ze starszymi ode mnie osobami niż to wypada młodej Wietnamce, nietypowej karierze wolnego strzelca, wyraźnym akcencie i sercu zdecydowanie łatwiej ulegającemu urokowi Polaków niż Wietnamczyków.

Moi uczniowie nie mają zwykle przyjaciół wśród Wietnamczyków. Na co dzień żyją szkołą i to tam nawiązują znajomości, przyjaźnie. To naturalny stan rzeczy, któremu trudno zapobiec, o ile rodzice nie dokładają szczególnych starań, by było inaczej.

## 6. Happy end

Wychowywanie się na przecięciu kultur jest trudne i wyczerpujące, wiąże się z nieustającą koniecznością definiowania siebie względem samej siebie i innych. Jest jednak najcenniejszym doświadczeniem w moim życiu. Oznacza swobodny dostęp do dwóch różnych kultur, dwujęzyczność. Sprawilo, że łatwiej jest mi zaakceptować różne punkty widzenia. Nauczyło, jak ważne jest postrzeganie ludzi przez pryzmat ich indywidualnych doświadczeń, a nie ogólnych wzorców oceny. Siłą rzeczy rozwinęło zdolności adaptacyjne, zmusiło do autorefleksji zamiast odtwarzania utartych ścieżek. Zmaganie się ze światopoglądem moich rodziców nauczyło mnie przekonywania do swoich racji, cierpliwości, komunikacji w trudnych warunkach. Zyskałam więcej wiedzy o sobie i ludziach, niż poświęciłam po drodze energii w potyczkach na froncie międzykulturowym. Podobnego zakończenia życzę swoim uczniom, choć każda z ich historii ma własne, zawiłe ścieżki i kamienie, o które łatwo się potknąć.





# **„Może będzie trudniej, ale damy radę!”**

## **– o możliwych zmianach związanych z migracją, gdy jest się nastolatkiem<sup>1</sup>**

Wywiad z Natalią Swidruk i Marianną Nazarewicz, uczestniczkami zajęć edukacyjno-integracyjnych dla młodzieży z doświadczeniem migracyjnym przeprowadziła Natalia Klorek, członkini zespołu FRS

Natalia i Marianna to uczestniczki zajęć edukacyjno-integracyjnych, dotyczących identyfikacji kulturowej i skierowanych do młodzieży z doświadczeniem migracji, prowadzonych przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej w 2014 roku<sup>2</sup>. Natalia i Marianna, pochodzące z Ukrainy, to koleżanki, które poznały się w jednym z warszawskich gimnazjów. W rozmowie opowiadają o swoich doświadczeniach i wrażeniach związanych z przeprowadzką do Polski, odnosząc się do relacji z rodzicami, rówieśnikami i rówieśnicami oraz wrażeń z życia w Polsce.

Wywiad przeprowadzono w języku polskim w listopadzie 2014 roku, około roku po tym, jak w Kijowie na Euromajdanie, a następnie w innych miastach Ukrainy, rozpoczęły się protesty osób opowiadających się za integracją Ukrainy z Unią Europejską oraz przeciw prorosyjskiej polityce rządu, poprzedzające wybuch wojny na Ukrainie.

---

<sup>1</sup> Wywiad był oryginalnie przygotowany w ramach *Serii „Rozmowy o Różnorodności...”* jako nr 1/2015. Wywiad dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl).

<sup>2</sup> Więcej na temat zajęć w artykule K. Kubin w niniejszej publikacji: s. 105.

**Natalia Klorek: Powiedzcie na początek coś o sobie.**

**Marianna:** Mam na imię Marianna, pochodzę z Drohobycza, miasta w zachodniej Ukrainie. Przyjechałam do Polski jakieś 3 lata temu, czyli jak miałam około 12 lat. Na początku przyjechała tu do pracy moja mama, ja wtedy mieszkałam ze starszą siostrą w Ukrainie – między mną a nią jest prawie 20 lat różnicy, ma już córkę rok młodszą ode mnie. Dopiero po jakichś 2-3 latach dołączyłam do mamy. Przyjechałam w wakacje, by trochę nauczyć się języka polskiego i od września móc pójść do szkoły.

**Natalia:** Ja mam na imię Natalia. Mieszkałam z babcią w małej wsi koło Tarnopola. Mama od mojego urodzenia jeździła do pracy do Polski, a mnie wychowała właściwie babcia. Tak było przez kilkanaście lat<sup>3</sup>. Mamę widziałam tylko wtedy, kiedy przyjeżdżała. Na rok wróciła do Ukrainy i pracowała. Potem znowu wyjechała.

**M:** Moja mama wyjechała do pracy w Polsce, ponieważ był kryzys i nawet pół roku nie płacili jej pensji – chodziła do pracy, ale jej nie płacili, tylko dostawała trochę jedzenia. Dlatego wyjechała. Moja siostra miała natomiast dobrą pracę, dlatego nie musiała wyjeżdżać, a ja zostałam z nią.

**Natalio, kiedy przyjechałaś do Polski?**

**N:** To było ponad 2 lata temu, więc miałam jakieś 13 lat. Chodziłam wtedy do ósmej klasy, tak jakby do drugiej polskiego gimnazjum, i miałam jeszcze rok, żeby ukończyć szkołę<sup>4</sup>. Moja mama podjęła jednak decyzję, że mam wyjechać w tym momencie i trafiłam do Polski. Podobnie jak Marianna przyjechałam tak, by od września móc pójść do szkoły, to było jakoś w sierpniu. Poszłam zapisać się do jednej szkoły, ale nie chcieli mnie przyjąć, bo nie znałam kompletnie języka. Nie mówiłam nic po polsku, w ogóle nie byłam w stanie się

---

<sup>3</sup> Czasowa migracja, polegająca na mieszkaniu w Polsce przez pewien okres, po którym następuje czasowy powrót do kraju pochodzenia, jest często spotykana wśród obywateli i obywaterek Ukrainy. Wiąże się ona niekiedy z sezonowym zapotrzebowaniem na pracowników i pracownice w niektórych sektorach gospodarki, w dużej mierze jest jednak spowodowana pewnymi ułatwieniami pobytowymi. Mówiąc w uproszczeniu, dzięki niektórym z nich obywatele i obywatelki Ukrainy mogą przebywać w Polsce dzięki wizom uzyskanym na podstawie tzw. oświadczeń o zamiarze powierzenia pracy cudzoziemcowi. Wizy takie dają możliwość przebywania na terytorium Polski do 180 dni w ciągu roku.

<sup>4</sup> System powszechnej edukacji w Ukrainie obejmuje szkołę elementarną (klasy I-IV), niższą średnią (klasy V-IX) oraz wyższą średnią (klasy X-XII).

dogadać. Ale udało się w innym gimnazjum. Poszłam do drugiej klasy. Choć dla mnie oznaczało to jakby powtarzanie klasy, to nie chciałam zdawać od razu egzaminów gimnazjalnych. Marianna była w pierwszej klasie w tym gimnazjum i tak się poznałyśmy. Ten pierwszy kontakt nie był za dobry (śmiejch).

**M:** Nauczyciele powiedzieli mi, że jest jeszcze inna Ukrainka w innej klasie. Nie pamiętam, kto pierwszy zagadał. Ale na początku te relacje rzeczywiście były takie sobie.

### **Jak radziłyście sobie wtedy z językiem polskim?**

**N:** Ja nic nie potrafiłam powiedzieć po polsku. W ogóle nie uczyłam się wcześniej polskiego. Moja mama mówiła po polsku, ponieważ od dawna tu przyjeżdżała. Poszła do tego gimnazjum, w którym się teraz uczę i porozmawiała z dyrektorem. On się zgodził na przyjęcie mnie do szkoły. Powiedział, że nawet jeżeli nie jestem w stanie się dogadać, to będę mogła skorzystać z dodatkowych zajęć z polskiego, które mi pomogą. I później na nie chodziłam. Miałam też zajęcia dodatkowe z matematyki i jeszcze z biologii<sup>5</sup>.

**M:** Kiedy przyjechałam do Polski, to nikogo nie znałam. Tak więc z mamą siedziałyśmy, kiedy miała czas, i czytałyśmy książki po polsku, żebym mogła się nauczyć języka. Znałam alfabet łaciński, bo wcześniej uczyłam się języka angielskiego. Trzeba było tylko nauczyć się pisać i rozróżnić te polskie literki. Trudno było na przykład wtedy, kiedy nauczycielka dyktowała „cz”, „sz”, „ż”. Te niewielkie różnice między „s”, „ś”, „sz”, które trzeba było rozróżnić, były straszne.

### **A z jakich książek się uczyłaś?**

**M:** Z jakichś starych, o polskich królach. Akurat takie miałam. Ciężko mi szła ta nauka. Po pierwsze historia mnie nigdy nie interesowała, po drugie te

<sup>5</sup> Dzieci niemające polskiego obywatelstwa, podlegające obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mogą skorzystać w swojej szkole z dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Osoby te mogą też skorzystać z zajęć wyrównawczych, mających na celu uzupełnienie różnic programowych z danego przedmiotu – zob. par. 16 i 17 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 02.01.2015 w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015 nr 0 poz. 31).

dziwne literki, to „ą”, „ę”... Siedziałam tak całe wakacje, a u nas w Ukrainie letnie wakacje trwają trzy miesiące – od czerwca do sierpnia – a czasami nawet dłużej. Akurat w 2012 roku, kiedy przyjechałam do Polski, było Euro 2012, więc dodatkowo nauka była skrócona i mieliśmy wolne jakoś od połowy maja.

### **Dostałaś się od razu do szkoły?**

**M:** Ze szkołą nie było większych problemów. Mama chciała, żebym poszła do szkoły podstawowej – akurat koło miejsca, gdzie mieszkamy, jest szkoła. Wcześniej poznałam dwie dziewczyny, sąsiadki, które chodziły do tej podstawówki. Jak tam poszłyśmy to pani dyrektor jednak odmówiła, ponieważ byłam „za stara”. Nie była też pewna, czy sobie poradzę z egzaminami końcowymi. Dlatego poszłam do gimnazjum.

### **A Ty myślisz, żebyś sobie poradziła z tymi egzaminami?**

**M:** Językowo mogłoby być trudno, ale jeśli chodzi o zakres materiału, to program nauczania w Ukrainie jest trudniejszy, bardziej szczegółowy i naładowany. Na przykład z matematyki to, czego uczyłam się w szkole w Polsce rok temu, w Ukrainie miałam 3-4 lata temu. Ale wydaje mi się, że tak jest lepiej. Na omówienie danego tematu tutaj poświęca się 2-3 lekcje. A w Ukrainie np. tylko jedną i od razu pędzi się do następnego tematu, a potem do następnego.

**N:** Dzięki temu, że więcej czasu poświęca się na dany temat, jakoś to się zapamiętuje. Choć wiele zależy od nauczycieli. Zdarzają się nauczyciele, którzy, mam wrażenie, sami mało wiedzą, a już na pewno nie wiedzą, jak przekazać wiedzę. Przychodzą z kartką, czytają z niej i piszą na tablicy. Nic prawie nie tłumaczą.

### **Czy są jeszcze jakieś różnice między systemami nauczania w Polsce i w Ukrainie?**

**N:** Mamy na przykład nie 6 stopni, a 12. U nas nie ma plusów i minusów, więc tutejsze 3– to 6, 3 to 7, a 3+ to już 8. Nie mamy też 6 lat podstawówki, 3 gimnazjum i 3 liceum. Mamy 4 lata podstawówki, 5 jakby gimnazjum i 2 lata liceum.

**M:** Podstawówka i gimnazjum to jest jedna szkoła.

**N:** Z jedną klasą możesz być nawet przez 11 lat. Ale to jest fajne, bo tu 6 lat i zmiana, 3 lata i zmiana.

**M:** Akurat dla mnie to było dobre, ponieważ, jak przyszłam pierwszy raz do szkoły, to się bałam, że wszyscy będą się znali, a ja będę nowa.

**Czy miało dla Was znaczenie, że na języku polskim poznaje się głównie polskich autorów, na historii jest polska historia, a na geografii mówi się głównie o kraju, w którym się żyje?**

**N:** Na początku było trudno się przyzwyczaić. Przed oczami masz mapę Ukrainy, a tu nagle Polska (śmiech).

**M:** Na ogół jest tak, że kraj, którego dotyczy mapa, jest pośrodku. A tu siedzisz, patrzysz i coś tu nie gra.

**A uczenie się historii z innej perspektywy?**

**M:** Nie pamiętam, co robimy z historii. Staram się być na bieżąco, ale jednym uchem wlatuje, drugim wylatuje.

**M:** Ja z kolei nie uczyłam się chyba tak dokładnie historii w Ukrainie, żeby jakoś móc to odnieść.

**N:** U nas była nauczycielka, która pozwalała trzymać otwarte książki przed sobą.

**M:** Ściagi to jest akurat coś, co spotyka się i w Polsce, i w Ukrainie, coś, co niby tu i tam jest zabronione. Nie żeby się nic nie uczyła, ale ściagi mam zawsze. W razie czego, jakbym zapomniała jakiegoś słowa albo nie mogła zebrać myśli.

**N:** Jak nauczysz się ściągać w Ukrainie, to tu będziesz mistrzem. Tam się ściąga na różne sposoby i wszędzie.

**M:** Pomysłów jest mnóstwo. Można napisać na czarnej koszuli – nie widać z boku, tylko jak światło pada. Albo na bucie...

**N:** Na podeszwie. Położysz nogę na nogę, patrzysz na dół i piszesz.

**M:** Można ukryć ściągę w długopisie.

**N:** Na linijkach.

**M:** Na ławkach, a potem szybko kartką zasłonić. Tylko kartkę odsuwasz i piszesz.

**Wspomniałyście o zajęciach dodatkowych, między innymi z języka polskiego.****Dużo Wam one dały?**

**N:** Ja przerabiałam na nich tematy z pierwszej klasy, bo musiałam to nadrobić.

**M:** Ja pisałam wypracowania, choć mnie nie jest trudno napisać jakieś wypracowanie. Dostawałam szóstkę lub piątkę. Gorzej, że piszę dużo, a trzeba napisać mało i na temat. Raz, jak z religii pisałam dużo, to dostawałam szóstkę.

**Obydwie chodzą na religię?**

**N:** Ja nie. Ale Marianna tak, choć jest greko-katoliczką.

**M:** Chodzę, bo religia jest u nas w środku lekcji. Jak by była na pierwszej albo ostatniej lekcji, to bym albo szła na drugą lekcję, albo kończyła wcześniej. A tak muszę czasami siedzieć. A jeżeli bym chciała chodzić na etykę, to w moim przypadku bym musiała czekać dodatkowo na dwa WF-y, na które nie chodzę. Etyka jest międzyklasowa – osoby z wszystkich klas, które nie chodzą na religię, mogą chodzić razem na etykę.

**A wszyscy chodzą na religię?**

**M:** W naszej klasie wszyscy.

**Jak się czułaś jako greko-katoliczka na zajęciach z religii w Polsce?**

**N:** Trochę dziwnie. Dziwnie było na przykład z tym bierzmowaniem, bo u nas nie ma czegoś takiego. I w ogóle nie rozumiem, czemu teraz mamy dwie religie w tygodniu, skoro nie piszemy egzaminu z tego przedmiotu, a na przykład mamy tylko jedną biologię, która kończy się egzaminem.

**A co robicie na lekcjach religii?**

**M:** Rozmawiamy o wierze... Jakoś tak...

**...mija ten czas na lekcjach religii?**

**M:** Religia po prostu podwyższa średnią. U nas jest taki chłopak w klasie, który ciągle zagaduje panią, która prowadzi te lekcje. Ona na początku stara się odpowiadać, ale potem on zadaje takie pytania, że nauczycielka nie zna odpowiedzi.

### **Myślałyście o tym, żeby chodzić na etykę?**

**N:** Ja chodziłam na etykę i w sumie nawet było fajnie, bo gadało się tak o wszystkim. O różnych wiarach, o przeżyciach. Oglądało się filmy. Ale w tej szkole większość osób, które nie chodzą na religię, nie chce chodzić na etykę, więc nie ma nawet takich zajęć. Przez pół roku chodziłam na religię. U nas też była w środku lekcji. A potem się przeniosłam, bo mi się nie spodobało. Bo nawet jak się modlimy, to u Was raz się żegna, a u nas trzy. I ogólnie mi się nie podobało, jak były prowadzone te zajęcia, bo najpierw pani mówiła, by ją o wszystko pytać, a kiedy chcieliśmy się dowiedzieć, co coś oznacza, to się wkurzała. Odsyłała nas do księdza. Mówiła, że nie będzie odpowiadać na tak głupie pytania. A to akurat interesowało wszystkich.

**M:** U mnie akurat tak było, że było zaliczenie. W końcu musiały być jakieś oceny i było zaliczenie z modlitw, mogłam wtedy mówić normalnie po ukraińsku. Przestałam chodzić, bo nie podobało mi się.

### **A relacje z nauczycielami i nauczycielkami są Waszym zdaniem podobne w Polsce i w Ukrainie?**

**N:** Czy ja wiem... Teraz mi się trochę światopogląd zmienił, ponieważ tu inaczej się myśli i tam inaczej. Tam mamy jakby większą wolność. Nauczyciele trochę bardziej przymykają oko.

**M:** Ja bym powiedziała, że są bliższe stosunki między uczniami a nauczycielami.

**N:** Czy ja wiem?

**M:** Może to po prostu zależy od nauczycieli? Ja akurat miałam fajne relacje. Na przykład jeśli chodzi o szkołę, do której razem chodziłyśmy, dobrze trafiłyśmy, bo jest to wspaniałe gimnazjum. I nauczyciele, i dyrektor są ogólnie fajni. Jak przyszłam do tej szkoły, nauczyciele starali się zrozumieć moją sytuację. Pytali mnie, czy wszystko rozumiem. Jak czegoś nie rozumiałam i przez 1,5 miesiąca jeszcze nie mogłam nic powiedzieć, to po prostu palcem pokazywałam, czego nie rozumiem. Bo na słuch mniej więcej rozumiałam. Po około półtora miesiąca już mogłam rozmawiać.

**N:** W moim przypadku pomocne były koleżanki. One mi tłumaczyły to, co się działo na lekcjach. Nie pamiętam, jak się z nimi szczególnie zaprzyjaźniłam, bo wyszło to tak jakoś naturalnie. Czasami pytam je, czy czują jakiś dyskomfort, że jestem z innego kraju, a one się ze mną przyjaźnią, albo dlatego że trochę inaczej mówię, ale odpowiadają, że jest wszystko ok (śmiech).



### **Jak wyglądały Twoje relacje z resztą klasy?**

**N:** Nie miałam nigdy żadnych przykrych sytuacji wynikających z tego, że jestem innej narodowości. Może była jedna taka sytuacja – podczas lekcji historii mówiliśmy o Ukrainie i jeden z chłopaków rzucił jakiś głupi tekst. Wtedy nie poczułam się dobrze. Ale myślę, że on po prostu pajacował. Zdarzały się oczywiście jakieś nieporozumienia z innymi osobami w klasie, ale to głównie dlatego że na początku trzymałam się z dziewczynami, które nie były zbyt lubiane. Ogólnie jest fajnie – nikt nie traktuje mnie szczególnie z racji tego, że jestem z Ukrainy. W klasie jest jeszcze kolega z Wietnamu i osoba z Gruzji. Dziewczyny, z którymi się teraz przyjaźnię, to są takie koleżanki i przyjaciółki jak w Ukrainie. W sumie te dwa lata, jak je znam, to nie za dużo i nie za mało. Znamy się już, opowiadałam im o sobie, a one mi o sobie.

**M:** Ja w pierwszej klasie miałam dwie przyjaciółki w tej szkole, choć nie w klasie. Znałam je wcześniej. Jedna z nich pochodziła z Polski, druga była z Ukrainy, ale urodziła się w Polsce i Ukrainy w ogóle nie znała. Parę razy tam była, rozumie ukraiński i rosyjski, ale Ukrainką się nie czuje. Nie wiedziałam natomiast, czy dogadam się z osobami z klasy. Bardziej się bałam jednak, niż trzeba było. A po pierwszej klasie obydwie te przyjaciółki wyjechały, musiałam się z kimś zaprzyjaźnić i padło na Natalię (śmiech).

**N:** Potem okazało się, że mamy podobne doświadczenia. Obydwie przyjechałyśmy mniej więcej w tym samym czasie do Polski, obydwie wychowywałyśmy się bez ojców. Nawet blisko siebie mieszkamy w Ukrainie – 3 godziny pociągiem. Ale nigdy się nie spotkałyśmy w Ukrainie.

### **Jesteście w Polsce od kilku lat, płynnie mówicie w języku polskim. Czy na co dzień odczuwacie, że to nie jest Wasz pierwszy język?**

**N:** Czasami tak. Na przykład jak siedzę i piszę rozprawkę, mam jakąś myśl, ale po ukraińsku i próbuję to przetłumaczyć, ale nie mogę znaleźć potrzebnego słówka po polsku. Ucieka mi treść i muszę wszystko przerabiać. Po ukraińsku fajnie mi wychodzi – mądrze i inteligentnie, a po polsku...

**M:** Dla mnie większym problemem niż nauka jest dogadanie się z kimś. Chodziłam na dodatkowy polski i te rozprawki czy różne teksty nawet mi dobrze idą. Ale żeby się z kimś dogadać, to już jest trudniej.

### **Ze względu na język przede wszystkim?**

**M:** Tak. Nawet teraz, jak rozmawiamy, ciągle mam w głowie, jak to lepiej powiedzieć po ukraińsku. Zastanawiam się, jakiego słowa lepiej użyć, czy to prawidłowo będzie... A w szkole, na lekcjach, nie ma czasu myśleć, trzeba pisać.

**N:** Z tym językiem to też tak na co dzień widać. Na przykład moją przyjaciółkę, z którą chodzę do liceum, uczę niektórych słówek po ukraińsku. Kiedyś byliśmy w kinie, zamyśliłam się i cały czas mówiłam do niej po ukraińsku. Pomyślałam sobie: „Kurczę, chyba nie w tym miejscu jestem, żeby mówić w tym języku” (śmiej). Moja przyjaciółka już tak mniej więcej rozumie po ukraińsku, a jak nie zrozumie, to jeszcze raz jej mówię, ale po polsku.

### **A wy dziewczyny między sobą rozmawiacie po ukraińsku?**

**M:** Oczywiście.

**N:** Ale czasami zdarza się, że nie możemy się dogadać (śmiej). Na przykład jeśli chodzi o twierdzenia Pitagorasa...

**M:** ... czyli *prawo Pitahora*.

**N:** *Teoremę Pitahora!*

**M:** *Prawo!* (śmiej)

**N:** To dlatego, że mieszkamy w innych rejonach Ukrainy i używamy czasami innych określeń. Czasami mówię jedno słowo, a Natalia już nie rozumie.

**M:** Np. *kałabania* – co to w ogóle jest za słowo?

### **Co ono znaczy?**

**M:** Kałuża. Czyli po prostu *kaliuża*, a nie żadna *kałabania!*

### **Miałyście okazję odwiedzić Ukrainę od czasu wyjazdu?**

**N:** Ja byłam teraz w listopadzie. Mama zateęskniła, chciała pojechać.

**M:** A Twoja mama mówiła, że to Ty chciałaś. Widocznie chciała zwalić na Ciebie (śmiej).

**N:** A w domu mówiła, że chce pojechać do brata. Jeździmy też na wakacje. Ja bym tyle nie wytrzymała bez jeżdżenia do Ukrainy. To znaczy może i bym wytrzymała, ale ciągnie do domu.

### **A co Ci przychodzi na myśl, gdy mówisz „dom”?**

**N:** W Ukrainie jest jeszcze moja babcia, z którą tam mieszkałam 13 lat. Bardzo ją lubię. Z mamą nie mam takich dobrych relacji. Mamy różne pro-

blemy. Teraz się chyba poprawiło – tak mi się wydaje. Ale ogólnie chce się wracać do domu, bo tam mam babcię, ciocię, kuzyna i lubię tam wracać. Jest jeszcze jedna przyjaciółka, z którą też na początku się nie polubiłam, ale teraz jest taką najlepszą, bo z resztą straciłam kontakt, oprócz niej żaden bliski znajomy już mi tam chyba nie został.

### **Jak wyglądał Wasz wyjazd z Ukrainy – czy miałyście okazję się przygotować?**

**N:** To było tak na spontanie, chyba tydzień przed wyjazdem się dowiedziałam.

Mam taki charakter, że zmiany nie są dla mnie wielkim przeżyciem. Nawet nie uświadamiałam sobie, że wyjeżdżam. Myślałam sobie, że to nic takiego – będę przyjeżdżać. Ale jak przyjeżdżasz, to zmienia się perspektywa. Przez pierwsze parę tygodni jest jeszcze wszystko dobrze...

### **A potem?**

**N:** A potem czułam się bardzo samotna. Przyjechałam do Polski w lato, wiedziałam, że wszystkie moje przyjaciółki się bawią.

**N:** Tyle tematów wspólnych mają, a ty nie wiesz o co chodzi.

**M:** One się bawią, a ja muszę teraz siedzieć i nie mam z kim pójść, mama jest w pracy. W wakacje jeszcze nie ma szkoły, więc nie ma dokąd pójść. Jest ciepło, chciałoby się wyjść z domu, ale nie masz dokąd iść, nie masz z kim, więc siedzisz i oglądasz telewizję.

### **Co robiliście w tym czasie po pierwszym przyjeździe do Polski?**

**N:** Ja akurat miałam łatwiej, ponieważ moja mama ma znajomych. Zna na przykład jedną panią, która jest zaangażowana społecznie i ma chyba wykształcenie psychologiczne albo jakieś podobne i bardzo mi pomagała, między innymi z językiem. Jak nie radziłam sobie z pracami domowymi, to szłam do niej i mogłam ją zawsze zapytać o coś. I jeszcze fajnie było, ponieważ jej mama – ta pani ma już chyba 60 lat, a jej mama powyżej 80 nawet – jest Rosjanką. Dzięki temu mogłam powiedzieć coś po ukraińsku i jakoś wspólnie próbowałyśmy dojść do słowa. I to było fajne, że albo z nimi byłam, albo siedziałam w domu, albo z mamą gdzieś wychodziłam. Ciężkie są święta. Zawsze te święta spędzało się w domu, a tu siedzisz na sylwestra i możesz iść do koleżanki, ale już ci się nie chce, nie masz humoru, tylko chcesz doczekać tej dwunastej i iść spać.

**M:** Ja, kiedy piszę ze swoimi przyjaciółkami, dowiaduje się, że one same razem spędzają święta w domu we cztery czy pięć. Siedzą sobie wszystkie w sylwestra.

**N:** A ty siedzisz samemu na łóżku w piżamie...

**M:** Albo spędzasz go z mamą, która ma już 50 lat, w otoczeniu ludzi w jej wieku. Wtedy zadaję sobie pytanie: „Co ja tu robię?”.

**N:** Teraz to na szczęście mamy siebie.

### **Czy jeździecie w tym okresie świątecznym do domu?**

**N:** W zeszłym roku nie pojechałam, bo oddałyśmy karty pobytu, a wiza już mi się skończyła, więc nie mogłam wyjechać. Gdybym wyjechała, to już bym nie wróciła. W tym roku chyba też nie pojadę na sylwestra. Też papiery wyrabiamy, ponieważ tylko na rok nam zrobili<sup>6</sup>. Tak więc znów rozczarowanie.

**M:** Moja mama jeszcze nie wie, czy pojedziemy na te święta czy nie. Coś mówiła o tym, że chciałaby pojechać, ale nie wiem. Ja bym chciała. Jak mieszkałam w Ukrainie, to przyjaźniłam się z trzema dziewczynami, ale jak wyjechałam, to znalazły sobie inne towarzystwo. Teraz nie utrzymują kontaktu, tylko jak przyjeżdżam to spotykamy się wszystkie razem. W Ukrainie tak naprawdę pozostała mi tylko jedna przyjaciółka. Tak jak powiedziała Natalia, najlepsza przyjaźń zaczyna się chyba od kłótni. Pierwsze, co pamiętam z tą przyjaciółką, to kłótnia o książkę i to taka, że podzieliłyśmy klasę, bo część klasy była za mną, a druga za nią. A teraz ta przyjaciółka tak czeka na mnie, że ma łzy w oczach.

### **Utrzymujecie kontakt?**

**M:** Tak. Przez Skype’a, Facebooka, mailowo.

**N:** Jak się przyjeżdża, to aż się płacze. A potem, jak się odjeżdża, to też się płacze.

---

<sup>6</sup> Natalia odnosi się do sytuacji związanej z procedurą legalizacji pobytu w Polsce osób nieposiadających polskiego obywatelstwa. Choć różne są jej formy, często pobyt w Polsce (np. związany z pracą czy studiami) wiąże się z koniecznością regularnego odnawiania dokumentów, uprawniających do legalnego pobytu. Więcej na temat poszczególnych procedur legalizacyjnych, dotyczących cudzoziemców i cudzoziemek, na stronie Urzędu ds. Cudzoziemców ([www.udsc.gov.pl](http://www.udsc.gov.pl)).

**A jak wyjeżdżaliście 2-3 lata temu, to miałyście okazję się pożegnać z przyjaciółmi?**

**N:** W zasadzie nie pamiętam.

**M:** Ja pamiętam tylko to, że mieliśmy duże plany na wakacje, zanim się dowiedziałam o wyjeździe.

**N:** Właśnie, tyle planów było...

**M:** Już prawie rozpisaliśmy sobie, dokąd pójdziemy: nad jezioro, że zrobimy sobie piknik. Że razem coś zrobimy, pójdziemy i w jedno miejsce, i w drugie. A tu nagle mówię mojej przyjaciółce, że wyjeżdżam. Była zdziwiona.

**N:** Ja akurat miałam tak, że jak mieszkałam w Ukrainie, jedna grupa dziewczyn wykorzystywała mnie trochę. Chodziłyśmy do jednej klasy, miałam lepsze oceny, lepiej się uczyłam i szantażowały mnie: albo mi pomożesz, albo nie przyjaźnię się z Tobą. Ja byłam jednak inaczej wychowywana w rodzinie i miałam inne wartości, inną mentalność. Z tą dziewczyną, która teraz jest moją przyjaciółką, nie przyjaźniłam się na początku. Dopiero po pewnym czasie. Po tym, jak wyjechałam, to napisała mi, że teraz mnie rozumie. Znalazła się w tej sytuacji, co ja – kiedy byłam na miejscu, to ona ode mnie ściągała. A jak wyjechałam, inne osoby z klasy od niej i ona rozumiała w końcu, jakie są te osoby. Potrzebowała czasu, żeby to zrozumieć. I tak naprawdę jest teraz najbliższą mi osobą.

**I udaje Wam się utrzymywać jeszcze kontakt?**

**N:** Tak, niezależnie czy nie ma mnie pół roku czy dłużej, to jak przyjeżdżam, zawsze jesteśmy razem. Rozmawiam też przez Skype'a ze swoją babcią, może nie codziennie, ale w tygodniu co najmniej trzy razy. Bardzo ją lubię!

**A czy Ty, podobnie jak Marianna, dowiedziałas się o wyjeździe w ostatniej chwili?**

**N:** Powiedziano mi: „Pojedziesz tu, wszystkiego się dowiesz, zobaczysz”. A potem: „A może do szkoły pójdiesz?”. I tak siedziałam w tym autobusie i nie wiedziałam, na ile jadę, po co...

**M:** Ja też, jak jechałam, to nie wiedziałam, czy pójdę do szkoły. Jak zapisywałam się, to był ostatni termin. Dlatego poszłam do klasy sportowej, nie było zbyt dużego wyboru. Ze szkołą nie miałam problemu, ponieważ mama wybrała tę, która będzie najbliższą.

**N:** Ja miałam na początku dużo swobody. Przez to że moja mama przez te lata jeździła do pracy do Polski, nie znała mnie tak naprawdę. Pozwala mi dużo robić samej. I jak szłam do szkoły, to nie szła ze mną za rączkę. Także w pierwszy dzień do szkoły poszłam sama. Albo robię sama, albo nikt. Wydaje mi się, że tak może być łatwiej – bo im bardziej się mama tobą opiekuje i odgradza cię od wszystkiego, tym ciężiej jest to przeżyć, ponieważ wiesz, że jakoś to będzie, bo mama coś zrobi. A jak można bardziej samodzielnie działać, to jest się bardziej odpornym na różne rzeczy.

**M:** Moja mama jest trochę inna, ale u niej to jest związane z różnymi przeżyciami. Moja siostra miała wypadek samochodowy i ledwo uszła z życiem, więc mama próbuje mnie chronić.

### **A miałyście żal do swoich mam po przyjeździe?**

**M:** Ja mam taki charakter, że mówię – trudno, co będzie, to będzie.

**N:** Ja w sumie też. Ostatnio się bardzo kłóciłam z mamą i powiedziała mi, że w takim razie wracamy do Ukrainy. To jej odpowiedziałam, że po co mnie stamtąd brała w takim razie? Teraz będzie mną miotać, trochę tu, trochę tam i przez to potem się nie odnajdę. I przez to czasami mam żal. Czasem mama nie rozumie, że kiedy ona wyjechała, to była w innym wieku i miała inną sytuację. I przez to są kłótnie.

### **Wolałabyś, żeby uprzedziła Cię o wyjeździe czy o sytuacji, w której jeździ do pracy w Polsce, a Ty zostajesz w Ukrainie?**

**N:** Nie wiem. Nie mówię, że tak jest źle, bo mogę tu osiągnąć trochę więcej niż tam. Z jednej strony dziękuję za to, ale z drugiej moja mama nie potrafi mnie zrozumieć i czasami nie jest lekko.

### **Mówisz, że więcej możesz tu osiągnąć. Przyjdzie ten moment, że skończycie szkołę i będziecie mogli samodzielnie decydować, co dalej, na przykład czy zostać w Polsce, czy wrócić w Ukrainie. Choć na razie sytuacja polityczna jest niepewna, czy myślałyście o tym?**

**N:** Chciałabym wrócić. Myślałam, że ukończę studia, że będzie lepsza sytuacja i że spróbuję w Ukrainie. Ale mama – nie wiem czemu – kiedy mówię, że chcę wrócić, denerwuje się: „Po co wracać?!”. A ja chyba jestem większą patriotką, bo czuję jednak miłość do swojej ojczyzny. Choć czasami mama zmienia zdanie i mówi,

że jak chcę, to mogę wracać. Teraz nawet się chwali, pytana przez rodzinę, czy wrócę w Ukrainie. Mówi, że wrócę i że, mając polskie wykształcenie, będę się tam cieszyć prestiżem. Czy ona chce wrócić, to nie wiem. To mnie też trochę deenerwuje, że zmienia często zdanie. Jeszcze na początku mówiła mi, jak mam się ubrać, kiedy szłyśmy do jej znajomych. Mówiła: „Tak nie pójdziesz, bo nie”. I to mnie wkurza, bo tyle lat sama sobie radziłam, a teraz nagle muszę kogoś słuchać.

**Wkurza Cię to, że jak mieszkałaś na Ukrainie, to Twojej mamy często nie było, a teraz stała się taką mamą na co dzień, która mówi Ci, co możesz, a czego nie?**

**N:** Właśnie tego nie rozumiem. Musiałam się nauczyć samodzielności w tej sytuacji. Weźmy przykład liceum. Wybrałam sama liceum, ze względu na moją koleżankę, żebyśmy razem poszły, bo nie chciałam iść sama. A poza tym podobała mi się ta szkoła. Albo kiedy muszę iść na jakieś badania, to najpierw muszę sama się dowiedzieć, sama załatwić, spytać co i jak, a dopiero wtedy mama pójdzie ze mną. A tu nagle moja mama zachowuje się jak mama, pyta, co w szkole. No a jak w szkole? Tak jak w szkole!

**M:** U mnie mama miała swoją pracę, swoje życie. A tu nagle teraz pyta: „Co u Ciebie? Jak w szkole?”. Kiedy odpowiadam, że nic, to jest zdziwiona, że jak to nic. Albo jak zachce jej się porozmawiać tak dłużej. Coś mówi, a ja odpowiadam tylko: „Mhm, mhm...”. Pyta: „A co tam u Ciebie? Może chcesz się czymś podzielić?”. Odpowiadam: „Jaa?!”. A kiedy już mówię o jakichś problemach, na przykład dziś powiedziałam, że była nieprzyjemna sytuacja, to spotkałam się tylko z odpowiedzią „Mhm”. No to po co się pyta? A potem jeszcze mi mówi, że nie interesuję się jej życiem, a ja mam wrażenie, że ona mnie pyta o moje tylko po to, żeby spytać.

**Natalia opowiadała, że chce wrócić, a Ty myślisz o tym?**

**M:** Na początku jak przyjechałam, to bardzo chciałam wrócić, jak dorosnę i będę już miała jakiś zawód. Ale byłam pewna, że w Ukrainie będzie już lepiej. Ale tak jak teraz widzę dzisiejszą sytuację, to myślę, że nie dożyję momentu, w którym będzie lepiej.

**N:** A ja wciąż mam nadzieję. Dziś jest właśnie rocznica Majdanu.

**M:** Tak więc to trwa już rok.

**Czy jesteście na bieżąco z tym, co się dzieje w Ukrainie? Śledzicie informacje?**

**N:** Mam akurat znajomego, który jest na wschodzie Ukrainy i czasami pisze, co się dzieje, gdzie jest. Podobno 30 tysięcy jednostek rosyjskiego wojska przekroczyło już granicę, a kolejnych 50 tysięcy stoi na granicy.

### **Czyli ciągle myślicie o Ukrainie?**

**M:** Tak.

**N:** Zawsze, nawet jak ktoś zarzuca coś Ukrainie. Choć ja nawet nie mam o czym dyskutować z osobami z klasy na ten temat, ponieważ się nie orientują.

### **A rozmawiacie ze swoimi mamami o sytuacji w Ukrainie?**

**N:** Rozmawiamy, ale wygląda to tak, że w telewizji jest kanał ukraiński, więc śledzimy to, co się tam dzieje i w razie czego, jak się czegoś dowiemy, to mówimy sobie nawzajem. A w szkole to raczej nie dyskutuję na ten temat, bo nie mam z kim. Ale jak już ktoś, coś powie niemiłego, to nieważne, że mam szesnaście lat, tak będę stawiać na swoim, że dam sobie rękę odciąć.

### **A czy Wasze mamy utrzymują kontakt z osobami z Ukrainy mieszkającymi w Polsce?**

**M:** Na początku tak było, ale potem to już nie za bardzo.

**N:** Moja mama nadal utrzymuje, ale z tymi, które też jeżdżą do Polski. Zna takie dwie panie, z którymi wyjechała tutaj pierwszy raz, ale teraz każda zajmuje się czym innym, więc się to jakoś rozeszło. Ale podtrzymują kontakt i czasami się spotykają tutaj w Polsce.

### **Czy Wasze mamy myślą o tym, żeby wrócić?**

**N:** Nie chcą wrócić – chyba.

**M:** Moja mama mówi, że teraz nie. Teraz nie chce wracać, nie wiadomo, kiedy obecna sytuacja się skończy. Kiedy na ich czołgach jest napisane, że jadą na Lwów, to...

**N:** Moja mama kiedyś to ogólnie nie chciała, ale teraz chyba bardziej chce.

### **Co wiedziałyście o Polsce przed wyjazdem? Czy było coś, czego się nie spodziewałyście?**

**M:** Ja nic nie myślałam.

**N:** Właśnie, jechało się, ale nie wiadomo dokąd. Tak, że jakoś to będzie.



**M:** Mówiłam sobie, że nie chcę jeszcze o tym myśleć.

**A mamy opowiadały Wam o Polsce?**

**N:** Opowiadały, ale to był taki ich świat, to się do mnie w ogóle nie odnosiło.

Kiedy jechałam, myślałam sobie, że może będę miała przyjaciół, a może nie.

Koniec końców nie było tak strasznie.

**M:** Właśnie nie było tak strasznie, jak myślałam, że będzie. W klasie okazało się, że większość osób też się nie zna...

**N:** I nie jest tak źle w sumie. W razie czego mamy siebie! Możemy się wygadać, wyszaleć.

**Opowiadałyście o relacjach z mamami. Czy patrząc z perspektywy tych lat, kiedy jesteście w Polsce, ta sytuacja zmiany miejsca życia wpłynęła na nie pozytywnie czy negatywnie?**

**N:** Ja raczej nie mam kontaktu z mamą, więc nie chcę z nią rozmawiać na temat tego, co czuję. Ona prawie cały czas mnie krytykuje. Na przykład jak mówiłam, że mam problemy w gimnazjum z dziewczynami, to słyszałam odpowiedź, że to może ja mam problem w sobie. Tak od razu! I teraz nie bardzo mówię jej, co czuję. A poza tym ona nie pyta.

**M:** Tylko: „Czy odrobiłaś lekcje?”

**N:** No właśnie. A czasami to nawet o lekcje nie pyta.

**M:** Mnie moja mama pyta: „A czemu masz tróję? Obiecałaś mi mieć same czwórki i piątki”. Jak masz dobrą ocenę to ok. I wypomina mi wszystko, co zrobiłam źle przez ostatnie pięć lat.

**N:** O tak! I od razu mówi: „Dobra, w takim razie wracamy do Ukrainy!”. To mnie najbardziej wkurza. Jakby mnie straszyla.

**M:** A moja: „Będziesz chodziła do szkoły na wsi, jeżeli tam jest szkoła, i nie będziesz musiała dojeżdżać i wstawać o piątej rano”.

**N:** A mogłyby postarać się nas zrozumieć. One nie chodziły tutaj do szkoły, nie były w takiej sytuacji i nie wiedzą, jak to jest i po prostu za dużo wymagają. Ja jeszcze niby mam taką sytuację, że wszystkiego muszę sobie dopilnować. Zdam, to zdam, ale jak nie: „To źle robiłaś”. U mnie mama nie przychodzi i mówi, że mam zrobić lekcje. Ale czasami chce rozmawiać. Mówi, że nie ma męża i musi sama mnie wychowywać. Mówi, że nie będzie mi się żalić, a przecież się żali. I że ja jej nie rozumiem.

**M:** U mnie większość kłótni jest o to, by mama przestała mnie kontrolować. Mama twierdzi, że nie mogę nic sama zrobić, ale jednocześnie nie daje mi szans na to i z góry zakłada, że tego nie jestem w stanie zrobić.

**N:** Nie rozumiemy się z mamami.

### **Jak byście podsumowały zmiany, które wiązały się z Waszą przeprowadzką do Polski?**

**N:** Z jednej strony fajne jest to, że mogę się rozwijać. Mam więcej możliwości, bo u nas [w Ukrainie] trzeba płacić za wszystko. Jak chcesz się dostać na studia, to musisz zapłacić prawie każdemu nauczycielowi, jak chcesz zdać do następnej klasy, musisz zapłacić każdemu nauczycielowi... U nas każdy chce kasę.

### **Na zasadzie łapówki?**

**N:** Tak. A tu jest dobrze, bo masz prawo wyboru. Jak ci nie pasuje szkoła, to idziesz do innej. Poza tym nauczyłam się nowych rzeczy, takich rozwijających. Chodziłam na zajęcia plastyczne i inne. Nauczyłam się dobrze pływać i nawet mam jakieś medale. To jest fajne, że mam możliwość realizowania siebie. A z drugiej strony to pogorszyły się moje stosunki z mamą. I tęsknię za rodziną, bo jednak 13 lat to trochę tego było. Oczywiście w Ukrainie też były takie sytuacje, że nie chciałam już więcej z nimi być, bo ciocia traktowała swojego syna, z którym mieszkalam w jednym domu, lepiej. Na przykład, mówiła, żebym coś zrobiła, a on nie musiał. Pytałam wtedy, czemu ja? I wtedy wybuchały awantury. Ale szkoda mi babci, bo bardzo ją lubię.

### **A Ty Marianno, jak z perspektywy czasu oceniasz przeprowadzkę do Polski?**

**M:** Są plusy i minusy. Jest możliwość samorealizacji. Też chodziłam na basen, mogę sobie wybierać, dokąd chcę iść, a nie, ile trzeba dać pieniędzy. W Ukrainie wybór, dokąd się idzie, zależy też od tego, ile trzeba dać. Jeżeli do jakiegoś lepszego lekarza chce się dostać, to sporo kosztuje.

**N:** Takie kosmiczne ceny są.

**M:** A minusy są takie, że dużo byłam sama i wielu słów nie rozumiem.

**N:** Nowe życie, zmiany i to, że musisz to wszystko zostawić – to, co tak bardzo lubiaś, co już sobie układałaś. U mnie w ciągu tego ostatniego roku, kiedy

byłam w Ukrainie, wszystko się zmieniło i było fajnie. Wcześniej miałam cały czas problemy w klasie, ale w ciągu ostatniego roku, to nie mogę powiedzieć, że było wspaniale, ale było dość fajnie. Powoli to sobie układałam.

**M:** A ja, jak tu przyjechałam, to rozumiałam, że chcę gdzieś jeszcze pojechać.

**N:** Ja na studia wybieram się albo do Wrocławia albo do Krakowa.

**M:** Ja myślę o zupełnie innym państwie, tylko mi nie idzie nauka języków...

**Ale teraz tak naprawdę jesteście już co najmniej dwujęzyczne – mówicie po ukraińsku i po polsku.**

**M:** No jeszcze rosyjski.

**N:** Jakbym umiała wszystkie języki, których się uczyłam, to znałabym pięć. Ale najpierw musimy skończyć szkołę, podjąć jakąś pracę. A pracę trudniej dostać, gdy jest się obcokrajowcem i, z tego co wiem, najpierw szuka się Polaka na posadę, a jak się nie może znaleźć, to dopiero wtedy przyjmuje się cudzoziemca. Więc może będzie trudniej, ale damy radę!

# Wielojęzyczność w kontekście migracji z perspektywy rodzica i koordynatorki warsztatów dla rodzin wielojęzycznych<sup>1</sup>

Wywiad z Nato Bochorishvili-Kurek, koordynatorką warsztatów pt. „Wielokulturowy Równa się Wielojęzyczny – jak uczyć się obcego języka. Ilustrowanie wielokulturowego słownika wielojęzycznego” przeprowadziła Natalia Kłorek, członkini zespołu FRS

Wywiad dotyczy zagadnienia wielojęzyczności w sytuacji migracji. Rozmówczyni łączy perspektywy migrantki, mamy i osoby działającej aktywnie jako koordynatorka warsztatów skierowanych do rodzin wielojęzycznych i wielokulturowych, które odbyły się we wrześniu i październiku 2013 roku. Głównym wątkiem rozmowy są korzyści wynikające z pielęgnowania kraju pochodzenia, który w rozumieniu rozmówczyni jest także nośnikiem pewnych wartości kulturowych, istotnych w procesie kształtowania się tożsamości kulturowej w sytuacji migracji. Wywiad przeprowadzono w październiku 2014 roku.

**Natalia Kłorek:** Gruziański, suahili, angielski, wietnamski, igbo – to tylko niektóre z języków, które można było usłyszeć podczas warsztatów dotyczących wielojęzyczności, zorganizowanych z Twojej inicjatywy w 2013 roku. Były to warsztaty dla rodzin posługujących się więcej niż jednym językiem. Na czym polegały?

**Nato Bochorishvili-Kurek:** Warsztaty miały kilka celów. Chodziło między innymi o zachęcenie rodziców, by uczyły dzieci swojego języka, który jest

<sup>1</sup> Wywiad był oryginalnie przygotowany w ramach Serii „Rozmowy o Różnorodności...” (RoR) jako nr 3/2014. Wywiad dostępny na stronie: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl).

nośnikiem kultury i historii kraju. Celem było także wzmocnienie poczucia tożsamości kulturowej wśród uczestników i uczestniczek spotkań – przede wszystkim dzieci, ale i dorosłych. Spotkania były skierowane do osób z rodzin, w których rodzice mówią w różnych językach – określiłabym je jako wielokulturowe czy też dwukulturowe. Pomyśl na warsztaty powstawał przez wiele lat, ale wyklarował się dopiero wtedy, kiedy zostałam matką. Nie miałam wątpliwości, że chcę uczyć swoje dziecko języka kraju, z którego pochodzę, czyli gruzińskiego, i od początku mówiłam do córki w tym języku. Było to też ciekawe doświadczenie. Mieszkając od blisko 20 lat w Polsce, używałam przede wszystkim języka polskiego, także w kontaktach ze swoimi siostrami, i tak naprawdę sama musiałam się postarać, żeby ten gruziński „reaktywować”. Przykład rodziny, z jakiej pochodzę, pokazuje zresztą, że zagadnienie wychowania w wielojęzyczności nie dotyczy tylko rodzin, w których rodzice pochodzą z różnych krajów. Zdarza się także, że choć obydwój rodzice mówią w języku kraju swojego pochodzenia, dzieci nie znają tego języka, bo na przykład zaczęły chodzić już w Polsce do szkoły albo rodzicom zależało, by szybko nauczyły się języka kraju, do którego się przeprowadzili. Mnie i moim siostrom w pewnym momencie łatwiej było mówić po polsku i nie chciałyśmy podjąć tego wysiłku, zastanawiać się, którego słowa użyć. To można czasami zaobserwować wśród dzieci, które na przykład urodziły się w Polsce, częściowo wychowywały się w Anglii i wróciły do Polski. Zdarza się, że ich koledzy i koleżanki śmieją się z nich, że przyjeżdżają z Anglii i używają jakichś słów angielskich. Myślą, że się popisują znajomością angielskiego. W rzeczywistości im po prostu jest łatwiej. Wiedziałam, że jeśli do swojego dziecka nie będę mówiła po gruzińsku, to pewnie też tak się stanie i chciałam tego uniknąć.

### **Czy przygotowując warsztaty, opierałaś się tylko na swoich doświadczeniach?**

Nie tylko. Żyjąc w Polsce, poznaję osoby, które pochodzą z różnych stron świata. Zaobserwowałam, że nie zawsze decydują się one na wychowywanie dziecka w wielojęzyczności. Poznawałam na przykład osoby wychowane w rodzinach polsko-gruzińskich, w których rodzic pochodzący z Gruzji nie zadbał o lekcje z języka gruzińskiego dla swoich dzieci i one już jako dorosłe osoby nie potrafiły prawie żadnego słowa powiedzieć w tym języku. Miałam wrażenie, że te osoby, już w wieku dorosłym, czuły się zagubione w poczuciu własnej tożsamości. Chciały jechać do Gruzji, ale tak naprawdę nic o tym kraju

nie wiedziały. Nie znały języka, nie mogły porozumieć się z babcią, z dziadkiem czy kimkolwiek. Zastanawiałam się wtedy: „Dlaczego rodzicie zaniebdują ten obowiązek?”. Szczególnie że Gruzini i Gruzinki często szczycą się swoim językiem, chwalą swoich poetów. Język gruziński jest bardzo bogaty, ładny – podkreślają to nawet ci rodzice, którzy nie uczą dzieci swojego języka. Wstępny plan był taki, żeby skierować warsztaty do rodzin polsko-gruzińskich, ale ostatecznie postanowiłam rozszerzyć grupę docelową. W moich rozmowach z wieloma osobami, które przyjechały do Polski jako dzieci, lub tutaj się urodziły, niezależnie od ich kraju pochodzenia czy kraju pochodzenia ich rodziców, pojawiało się poczucie żalu do swojego rodzica, że nie nauczył on ich swojego języka, przez co nie poznali też jego kultury pochodzenia.

**Z czego Twoim zdaniem może wynikać, że rodzice, którzy na przykład migrowali do Polski, nie zawsze decydują się uczyć dzieci języka kraju pochodzenia?**

Myślę, że jest kilka czynników. Niektórzy rodzice nie zdają sobie sprawy, że jeśli nie zaczną przekazywać dodatkowego języka od początku, od wczesnego dzieciństwa, to potem im będzie ciężko. Zaczynanie poznawania drugiego języka w późniejszym wieku jest często skreśleniem szansy w ogóle na dwu- czy wielojęzyczność. Przecież to jest dla dziecka duży wysiłek, żeby w późniejszym czasie zacząć od podstaw. Wówczas możemy mówić już o nauczaniu tego drugiego języka jako obcego. Dodatkowo rodzice mogą myśleć o użyteczności i przydatności danego języka. Weźmy przykład języka gruzińskiego. Ten język z marketingowego punktu widzenia nie jest szczególnie atrakcyjny. Rodzic może myśleć: „Ważne, że nauczy się języka angielskiego; gruziński jest trudny, ma inny alfabet, tylko Gruzini go używają, a ich jest tylko 4 mln i nie wiadomo, czy będą go używać przez dwadzieścia lat, więc po co dziecku ten język?”. Jeśli uznają, że język jest nieprzydatny w jakimś sensie, nie będą chcieli go przekazać dzieciom.

**Czy wątpliwości dotyczące przekazywania dziecku swojego języka dotyczą wszystkich języków w tym samym stopniu?**

Z moich obserwacji wynika, że nie. W warsztatach brały udział rodziny mające bardzo różne korzenie. Była na przykład rodzina angielsko-polska i niemiecko-polska. Miałam wrażenie, że dorośli z tych rodzin nie do końca

rozumieli obawy i dylematy rodzin polsko-nigeryjskich czy polsko-ukraińskich. Wydaje mi się, że w przypadku tych rodzin rzadko kto podważa sensowność wychowywania dziecka w wielojęzyczności, bo język angielski czy niemiecki są używane w wielu krajach i jest to postrzegane jako konkretna kompetencja, która na przykład pozwoli dziecku na zwiedzenie świata. Możemy przekonywać rodziców, opowiadać im o tym, jak korzystnie na rozwój dziecka wpływa wielojęzyczność, ale czasami to nie wystarczy. Rekrutując uczestników i uczestniczki warsztatów, zachęcaliśmy też rodziców, żeby przyszli razem, bo wychowanie w wielojęzyczności powinno być decyzją rodzinną. Kolejna kwestia, która może zniechęcać rodziców do kształcenia wielojęzyczności w dzieciach, jest taka, że aby dziecko przyswoiło język, trzeba do niego mówić, spędzać z nim dużo czasu. Trzeba się zorganizować, poświęcić temu czas, na przykład na urozmaicenie zasobu słownictwa, żeby znaleźć materiały, które zaciekawiają dziecko. Teraz jest łatwiej niż kilkanaście lat temu. Dzięki bezpośrednim połączeniom mogę częściej jeździć do Gruzji, jest Internet, gdzie można znaleźć także książki po gruzińsku, są aplikacje na smartfonach. Ja, choć wcale nie jeżdżę tam regularnie, przywożę książki z Gruzji. Gromadzę je dla córki, bo wydaje mi się ważne, żeby dziecko oprócz zwykłego języka stosowanego w codziennych sytuacjach miało też kontakt z językiem pisanym.

### **W jaki jeszcze sposób zapewniasz córce kontakt z językiem gruzińskim?**

Stosujemy w naszej rodzinie zasadę OPOL – One Person/Parent One Language, zgodnie z którą każdy z rodziców mówi do dziecka konsekwentnie w innym języku. Ja od urodzenia mówię systematycznie i uparcie do swojej córki, która ma teraz 3,5 roku, po gruzińsku. Natomiast z tatą rozmawia ona po polsku. Zdarza się, że córka przestawia się na język polski w rozmowie ze mną, wówczas przypominam jej, że mówimy po gruzińsku. Pytam na przykład: „A jak to powiesz po gruzińsku?”. I ona to wtedy tłumaczy. W ogóle jest wspaniałym tłumaczem. Nawet swojego tatę uczy czasami gruzińskiego. Uczę córkę także angielskiego poprzez codzienną zabawę, jednak najważniejszy jest gruziński i polski. Zdaję sobie przy tym sprawę, i wydaje mi się to ważne, by przekazać to innym rodzicom, decydującym się na wychowanie w wielojęzyczności, że dzieci w starszym wieku, nawet wychowywane w dwóch językach od małego, mogą się buntować przed dwujęzycznością, ponieważ muszą

one trochę więcej pracować niż ich rówieśnicy i rówieśnice. Trzeba być zatem przygotowanym i przygotowaną na to, że mogą nastąpić lata kryzysowe, kiedy dziecko będzie odmawiać współpracy. Może wówczas być tak, że rodzic będzie mówić do dziecka w swoim języku, a dziecko odpowiadać celowo w tym drugim, dominującym.

**Wspominasz o konkretnej metodzie, jaką jest OPOL. Czy Twoim zdaniem przyczyną niepodejmowania działań ukierunkowanych na wielojęzyczność dzieci, na przykład po wyemigrowaniu do innego kraju, może być u rodziców poczucie braku wiedzy czy dostępu do niej?**

W moim przypadku na pewno znaczenie ma to, że jestem lingwistką i uczę języków zawodowo. Do tego uczę małe dzieci, już od 3 miesiąca życia, więc od dawna interesuję się tym, jakie są metody pracy z dziećmi w zakresie edukacji językowej, jak w ogóle rozwija się dziecko. Kiedy zaszłam w ciążę, po prostu wiedziałam, że moje dziecko będzie dwujęzyczne. Podjęłam taką decyzję, choć nie wiem, czy na początku nie było to bardziej intuicyjne. Zaczęłam więc czytać i zgłębiać temat. Obecnie wiele jest ogólnodostępnych źródeł, na przykład blogów, które prowadzą Polki żyjące w Anglii czy we Włoszech. To jest kopalnia wiedzy. Osoby prowadzące blogi opisują codzienne sytuacje, które przytrafiają się im i ich dzieciom, ale także mechanizmy zachodzące w mózgu dziecka; podpowiadają, jakie ćwiczenia wykonywać. Można się też tam zapytać o poradę. Warto także wspomnieć o forach internetowych, na których toczą się dyskusje, rodzice wymieniają się doświadczeniami. Są też już książki w języku polskim dotyczące wielojęzyczności<sup>2</sup>. Ja z takich źródeł często korzystałam i myślę, że każdy rodzic może. Warto pamiętać, że ta wiedza nie jest tak niedostępna, jak mogłoby się wydawać. Na końcu słowniczka, który powstał w ramach projektu, znajduje się wykaz źródeł przydatnych dla rodziców chcących dowiedzieć się więcej na temat wychowania w wielojęzyczności<sup>3</sup>. Opisuję też tam krótko inne, alternatywne do OPOL, metody kształtowania wielojęzyczności.

<sup>2</sup> Zob. np. B. Zurer Pearson, (2013), *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań: Media Rodzina.

<sup>3</sup> *Słownik Wielokulturowy=Wielojęzyczny*, (2013), Warszawa: Fundacja Inna Przestrzeń, s. 94. Słownik można pobrać na stronie: [http://www.wlaczsiempolske.pl/images/documents/25/Slownik\\_wielojezyczny.pdf](http://www.wlaczsiempolske.pl/images/documents/25/Slownik_wielojezyczny.pdf) (dostęp 05.11.2014).



### **Jakie są te inne metody?**

Możemy wybrać jakiś moment dnia, kiedy mówimy w danym języku. Wówczas zawsze, na przykład podczas obiadu, konsekwentnie używamy tego języka. Czasem rodzice decydują się na mówienie w danym języku tylko w weekendy albo o określonej godzinie i w określonym miejscu. Istnieje też metoda MLAH (*Minority Language at Home*), zgodnie z którą dodatkowy język używany jest w domu, podczas gdy w kontaktach z otoczeniem stosowany jest język obowiązujący w danym kraju. Wydaje mi się jednak, że te sposoby wprowadzania wielojęzyczności niosą ryzyko, że będzie duża nierównowaga między językami, a dziecko pozna tylko ograniczony zasób słów.

### **W jaki sposób szukałaś chętnych do udziału w warsztatach?**

Wraz z osobami zaangażowanymi w przygotowanie warsztatów zamieszczaliśmy informacje na portalach dotyczących wydarzeń wielokulturowych, na stronach z informacjami o wydarzeniach dla dzieci itp. Przekazywaliśmy też informację słownie, wśród znajomych i znajomych znajomych. Staraliśmy się także dotrzeć z informacją o warsztatach do ambasad. Wysłaliśmy ogłoszenie do osób prowadzących blogi dotyczące wielojęzyczności.

### **Jaki był odzew?**

Na samym początku idealistycznie myślałam, że każdy dorosły wychowujący dziecko w rodzinie wielojęzycznej czy też wielokulturowej będzie chciał przyjść na te warsztaty. Teraz mogę jednak powiedzieć, że wzięły w nich udział przede wszystkim osoby, które już były tematem zainteresowane, myślały o tym, żeby wychowywać dzieci w wielojęzyczności albo to robiły w jakimś stopniu i po prostu chciały spędzić z dziećmi kreatywnie czas. Natomiast jest spora grupa rodziców, do których dotarliśmy z informacją, a którzy nie zdecydowali się przyjść, gdyż nie byli przekonani do całej koncepcji (co, jak wspomniałam, może mieć różne przyczyny). Argumenty – że dziecko dwujęzyczne lepiej rozwija się kognitywnie niż dziecko jednojęzyczne, że wielojęzyczność rozszerza horyzonty dziecka, daje możliwość dokonywania wyborów istotnych dla kształtowania się tożsamości – nie okazały się dla nich przekonujące. Jeśli chodzi o pochodzenie, w warsztatach brały udział przede wszystkim dzieci z rodzin, gdzie jeden z rodziców był Polakiem lub Polką, ale była też np. rodzina japońsko-włoska.

### **Jak wyglądały warsztaty?**

Składały się z czterech spotkań organizowanych w niedziele. Każde spotkanie trwało około 3 godzin i było odrębną częścią, skierowaną do innej grupy uczestników i uczestniczek. Te osoby nie były dobierane według jakiegoś klucza, a zgodnie z preferencjami czasowymi. W sumie w warsztatach wzięło udział 28 dzieci w wieku od 2 do 8 lat. Mieliśmy nawet 10-miesięcznego uczestnika, który towarzyszył starszemu rodzeństwu. Warsztaty były skierowane głównie do dzieci, co wiązało się między innymi z tematyką konkursu, w ramach którego były finansowane<sup>4</sup>, w spotkaniach jednak brali udział także rodzice. Każde spotkanie zaczynało się od rozgrzewki, wprowadzenia w wielojęzyczny klimat. Na przykład było ćwiczenie polegające na znalezieniu liter, odbijaniu liter z różnych alfabetów czy robieniu korony ze swoich imion. Po tym następowała część bardziej kreatywna, polegająca na tworzeniu ilustracji. Dawaliśmy dzieciom wzór, na przykład części ciała, i później dzieci różnymi technikami – kredkami, pastelami, farbami – odzwierciedlały go z pomocą dorosłych. Ostatnim etapem spotkania było nazywanie tych rzeczy w różnych językach. Dzieci, które były trochę starsze, pisały też nazwy danej rzeczy w drugim języku. Jak czegoś nie wiedziały lub nie były pewne, pomagali im rodzice. To też był element ciekawy dla rodziców, pokazujący, jak wprowadzać takie słowa, że można wykorzystywać do tego rysunki.

### **Jaki cel chcieliście osiągnąć w pracy z dziećmi?**

Naszym celem było zachęcenie dzieci, by chętnie używały języka kraju swojego pochodzenia lub swoich rodziców, żeby miały do niego pozytywne nastawienie. Chcieliśmy dać im możliwość zabawy a jednocześnie poczucie tworzenia czegoś, z czego będą dumne, dać im odwagę w używaniu tego dodatkowego języka. Taki był cel stworzenia słowniczka. Z dziećmi pracowała głównie Dorota Podlaska, malarka, wspierana przez logopedkę. Wspólna praca miała im pokazać, że ze znajomości języka kraju ich pochodzenia (albo ich rodziców) może wynikać coś bardzo ciekawego. Ten słowniczek to był dowód, który dzieci mogą pokazać na zasadzie: zobacz, my to zrobi-

<sup>4</sup> Warsztaty były prowadzone w ramach projektu pt. „Lokalne międzysektorowe polityki na rzecz integracji imigrantów” realizowanego przez Fundację Inna Przestrzeń przy wsparciu Szwajcarii w ramach Szwajcarskiego Programu współpracy z nowymi krajami członkowskimi Unii Europejskiej, a także współfinansowanego ze środków m.st. Warszawy. W ramach tego projektu został także wydany słowniczek.

liśmy! Zależało nam na tym, żeby zaczęły patrzeć na język jako na coś, co jest wartościowe, a nawet coś, co pozytywnie odróżnia je od dzieci jednojęzycznych, wiąże się z ciekawą kulturą; żeby miały odwagę używać tego dodatkowego języka w przestrzeni publicznej. To jest też jeszcze jeden powód, dla którego niektórzy rodzice nie decydują się uczyć dziecka języka ich kraju pochodzenia: bo wtedy w przestrzeni publicznej trzeba mówić w języku innym niż polski i narażać się czasem na zwyczajne zainteresowanie, a czasem na nieprzyjemności.

### **Używanie języka innego niż polski zwraca uwagę?**

Tak i wydaje mi się, że ten aspekt naprawdę stanowi przeszkodę dla niektórych rodziców, szczególnie gdy znają oni język polski i mogą się komunikować z dzieckiem w tym języku. Nie robiąc tego, jakby świadomie decydują się na zwrócenie na siebie uwagi, przestają być anonimowi; ludzie patrzą, przysłuchują się. Wspomniałam, że niektórzy rodzice decydują się na wielojęzyczność w czasie weekendów, niekiedy jest to właśnie spowodowane niechęcią do stosowania innego języka w sytuacjach, gdzie są też inne osoby, spoza rodziny.

### **Z naszej rozmowy wynika, że nastawienie rodziców i przekonanie ich do wielojęzyczności są kluczowe.**

Przygotowując warsztaty, nie mieliśmy wątpliwości, że rola rodziców jest ogromnie ważna. To oni organizują czas dzieci i zapewniają lub nie miejsce na poznanie języka. Jednocześnie czasami mają wątpliwości, o których już wspominałam, powodujące, że nie podejmują wysiłku przekazywania języka dziecku. Dlatego też chcieliśmy równoległe do pracy z dziećmi wzmacniać pozytywne nastawienie dorosłych do uczenia dzieci języka dodatkowego (innego niż polski), wspierać ich w trudnych sytuacjach. Na przykład jedna z mam chciała uczyć swoje dziecko języka rosyjskiego, ale prestiż tego języka był niszczonej przez polskojęzycznych dziadków. W spotkaniach warsztatowych brała też udział logopedka, pochodząca z polsko-włoskiej rodziny, co było bardzo cenne. Rodzice mogli z nią porozmawiać, gdy dzieci pracowały nad słownikiem. Podobne spotkania to również okazja do wymiany doświadczeń między rodzicami.

**Co jeszcze mogłoby być przydatne w pracy z rodzicami, którzy chcieliby wychowywać dzieci w wielojęzyczności?**

Myślę, że warto by było pracować z nimi warsztatowo, pokazywać, jak w codziennych sytuacjach wspierać tę wielojęzyczność, na przykład przez śpiewanie piosenek. Bo to jest to – melodie, które dzieci zapamiętują i przekazują potem swoim dzieciom. Tworzenie historyjek, różne gry, które pomogą im w sposób kreatywny spędzić czas z dzieckiem w tym języku. Możliwość kontaktu z logopedą lub logopedką też jest ważna. Należy jednak podkreślić, że żadne zaburzenia logopedyczne, które występują u dzieci, nie są związane z wielojęzycznością. Zaburzenie tak czy siak by się pojawiło u dziecka posługującego się jednym językiem. Tutaj zatem istotne jest to, by być w kontakcie z logopedą lub logopedką i ćwiczyć. Najlepiej znaleźć osobę, która zajmuje się dziećmi wielojęzycznymi. Takich specjalistów i specjalistek jest jednak w Polsce bardzo niewiele.

**Czy widzisz potrzebę organizowania podobnych warsztatów w przyszłości?**

Zadaliśmy to pytanie uczestnikom i uczestniczkom naszych warsztatów. Wszystkie odpowiedzi były pozytywne. Ze statystyk wynika, że związków mieszanych kulturowo przybywa. Notuje się wzrost liczby dzieci z takich rodzin. Myślę, że warsztaty wielokulturowe są bardzo potrzebne, zwłaszcza jeśli będą połączone ze spotkaniami z psychologiem międzykulturowym. Najbardziej chciałabym trafić do tej grupy rodziców z rodzin wielojęzycznych, którzy nie są do końca przekonani do sensu uczenia dziecka drugiego języka. Wydaje mi się bowiem, że język jest największym prezentem, jaki możemy podarować swojemu dziecku i powtórzę motto naszych warsztatów: „Ile znasz języków, tyle razy jesteś człowiekiem” (J. W. Goethe).



# Aneks

Komiksy autorstwa uczestniczek programu zajęć edukacyjno-integracyjnych Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej dla młodzieży z doświadczeniem migracyjnym

Komiks autorstwa Marianny Nazarewicz

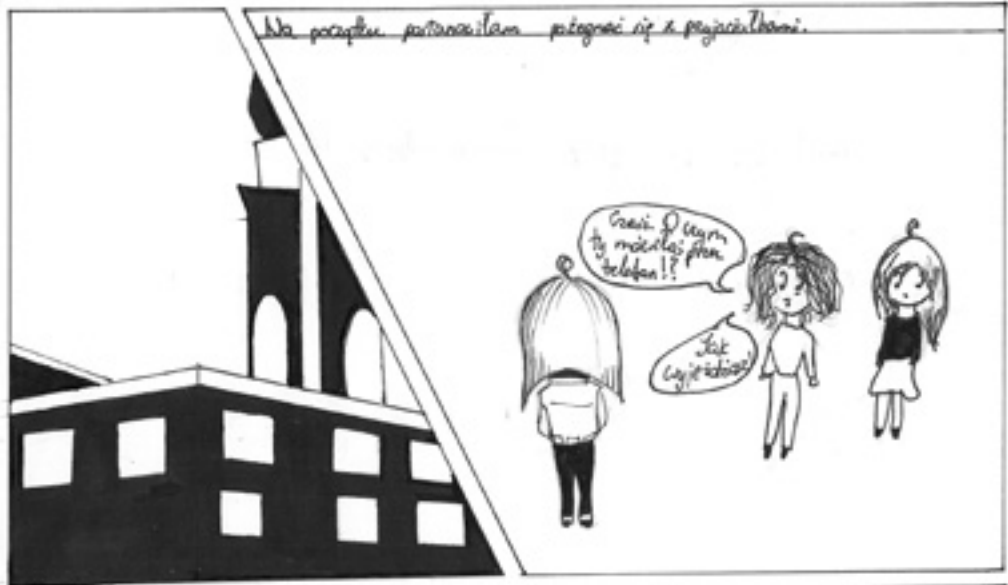


Cześć.

Jestem Marianna  
Przydała mi się pewna  
historia która zmieniła moje  
życie. Oni właśnie  
Wam opowiem.



Na początku postanowiłam pójść na z przyjaciółkami.



Gdzie idziesz ty młodziś pona-  
czekaj!

Jak  
wyjeżdżasz?



Wszystko tak  
jak mówiłam  
wyjeżdżam do  
Polski.



Do Polski?!



Uhm...



Nie  
dopuszczaj do  
tego!!!



Chwileczkę! Nie możesz wyjechać do Polski ponieważ...  
Nie możesz na zewnątrz!

Po jakim czasie pojedam do domu.

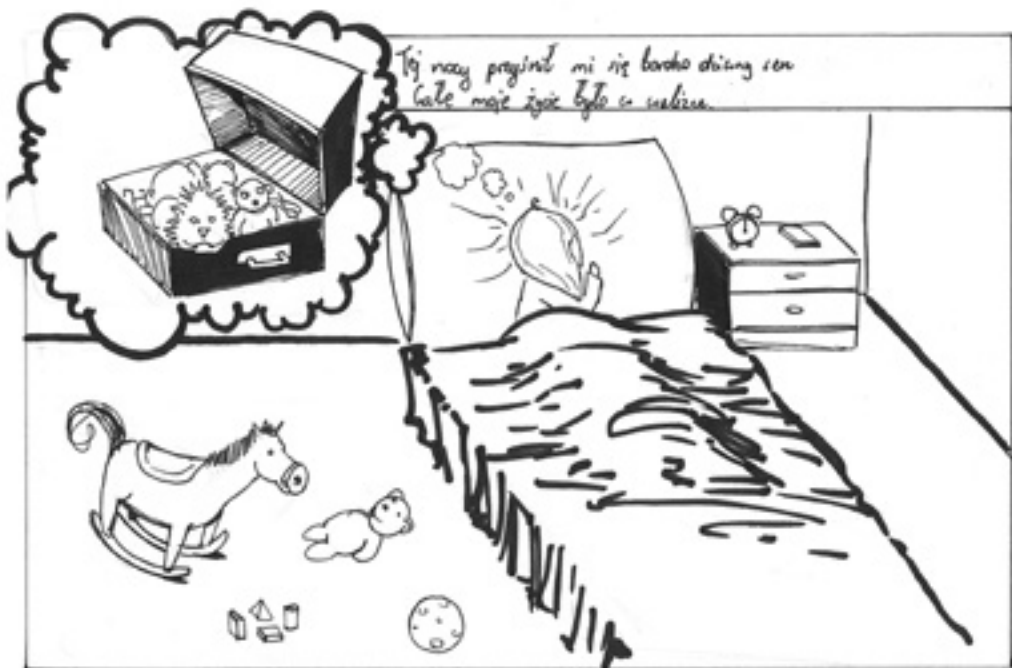


Nikogo  
tam  
nie  
znasz.

Nigdy nie chodźłam nawet na  
lekcje polskiego.



No...

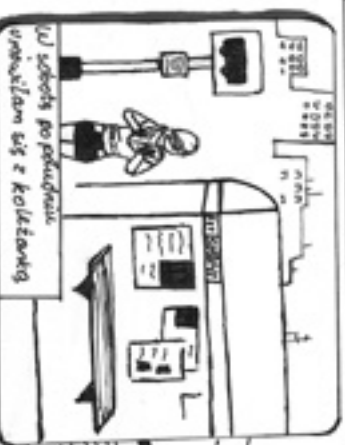


Snuto mi się że próbowałam wsiąść do  
tej walizki. Wspomnienia z dzieciństwa, moich  
pragnień, cały mój dom i cały mój świat.



Komiks autorstwa Natalii Swidruk

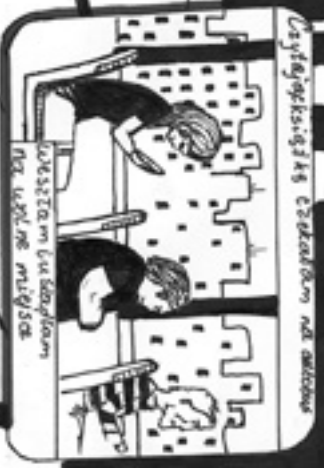
Alkoholizacja w Polsce przez 2 latała mierzona, jest powolnie zmniejszającą się. W 2015 roku konsumpcja alkoholu na mieszkańca wynosiła 12,5 litrów czystego alkoholu, co jest wynikiem 20-letniej kampanii edukacyjnej.



Właściciel po godzinach wychodził się z koleżanką



Kiedy trybikiem wprowadziła mi to do systemu, zdała mi

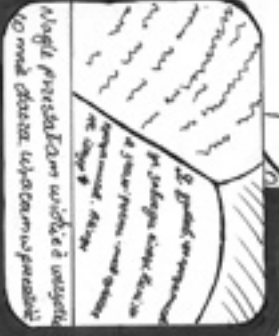


Właścicielka i koleżanka na kawie

Właścicielka i koleżanka na kawie



Właścicielka po godzinach wychodziła się z koleżanką



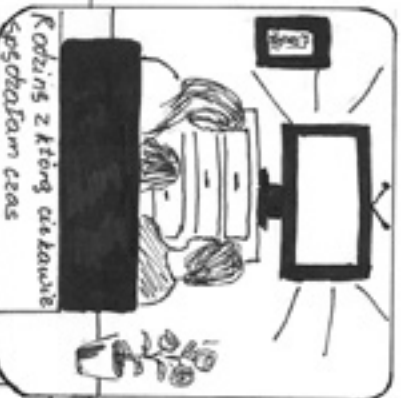
Właścicielka i koleżanka na kawie

Alkoholizacja w Polsce przez 2 latała mierzona, jest powolnie zmniejszającą się. W 2015 roku konsumpcja alkoholu na mieszkańca wynosiła 12,5 litrów czystego alkoholu, co jest wynikiem 20-letniej kampanii edukacyjnej.

Widze jak kochaję jaskółki z  
 białymi na piersiach



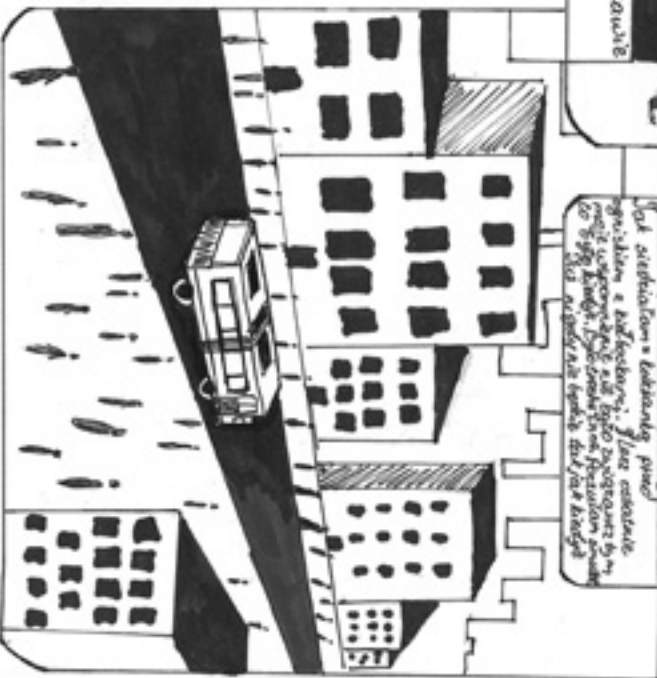
Po pracy chwili zagozi do miast dozorze straczący, gwałtowne  
 tużad. Zorganizowałem, że nie jest tak dla mi, nie, cz ma  
 jestem z tymi ludźmi których kocham i do których mam  
 zafasane. Jedem zdawać, mam mamus i nowu kochanki.  
 Czas piy me i trzeba, że do prosta. A nekine byab  
 okwiedzae w wakacje.



Kocham z którą ciekawie  
 sąsiedziom czas



Jak strachom i kocham, gwałtowne  
 gniewem i kufachom, i jak ciekawie  
 moim wspomnieniami, że tego zapomniałem bym  
 do tego kochaj, i jak ciekawie, i jak ciekawie  
 jest wprost, i jak ciekawie, i jak ciekawie



## O autorkach

**Nato Bochorishvili-Kurek** – pedagog, dyrektorka Centrum Helen Doron Warszawa Gocław-Grochów, FP Helen Doron Siedlce. Uczy angielskiego dzieci od 3-go miesiąca życia i młodzież. Przez kilka lat była związana z Fundacją Inna Przestrzeń wspomagając działania popularyzujące kulturę Kaukazu. Koordynatorka projektu „Wielokulturowy=Wielojęzyczny”. Od 5 lat aktywnie propaguje wielojęzyczność w rodzinach wielokulturowych. Swoją córkę wychowuje w trzech językach i wspiera poznawanie kolejnych. Z pochodzenia Gruzinka. W Polsce mieszka od 1995 roku.

**Vân Anh Dàm** – urodzona w 1987 roku w Ha Noi, wychowywana od czwartego roku życia w Polsce. Z wykształcenia socjolożka, z zamiłowania edukatorka, realizatorka projektów społecznych i kulturalnych (Festiwal Filmowy Pięć Smaków, Wielokulturowe Seminaria Fundacji Sztuki Arteria, Spacerzy po wielokulturowej Warszawie), moderatorka warsztatów kreatywnego pisania Loesje Polska oraz koordynatorka warsztatów programowania komputerowego dla dzieci Girls Code Fun. Wspiera wietnamskie dzieci i młodzież w asymilacji kulturowej i językowej. Na pytania „gdzie tak nauczyła się mówić po polsku” i pochwały, że „tak pięknie mówi po polsku” odpowiada kolejno „w wojsku” i „Pan/Pani też całkiem nieźle”.

**Anna Jurek** – psycholożka międzykulturowa, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz Uniwersytetu Brunel w Londynie, trenerka antydyskryminacyjna. Od sześciu lat pracuje z Polonią oraz kadrą nauczycielską jako trenerka oraz psycholożka; Dyrektor ds. Strategicznych w Polish Psychologists' Association (*Stowarzyszenie Polskich Psychologów*), gdzie koordynuje projekt Centrum Pomocy Rodzinie, a także zajmuje się autorskimi projektami edukacyjnymi.

**Natalia Klorek** – socjolog, absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych w Instytucie Studiów Regionalnych i Globalnych WGiSR UW. Ma blisko 15-letnie do-

świadczenie w pracy w sektorze pozarządowym z migrantami i migrantkami, uchodźcami i uchodźczyniami i na ich rzecz. Jako badaczka i koordynatorka zajmuje się projektami badawczymi dotyczącymi zagadnień migracji. Opracowuje koncepcje ewaluacji programów edukacyjnych, prowadzi też szkolenia z zakresu monitoringu i ewaluacji. Współpracuje z FRS od 2009 roku. Koordynuje Serię filmową „Narracje Migrantów” i działalność wydawniczą FRS.

**Katarzyna Kubin** – specjalizuje się w tematach dotyczących rozwoju w krajach globalnego południa, przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu, a także integracji społecznej oraz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji. Autorka programów edukacyjnych oraz edukatorka, m.in. prowadziła zajęcia dla nauczycieli i nauczycielek szkół przyjmujących dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji, pracowników i pracownic administracji publicznej zajmujących się sprawami migracji, integracji migrantów oraz równego traktowania, a także funkcjonariuszy i funkcjonariuszek Straży Granicznej w ramach studiów podyplomowych organizowanych przez Ośrodek Badań nad Migracjami Uniwersytetu Warszawskiego. Ma także doświadczenie jako konsultantka, koordynatorka i menedżerka w organizacjach pozarządowych zajmujących się tymi kwestiami. Kierowała m.in. Programem Edukacji Finansowej w Microfinance Center (MFC), parasolowej organizacji pozarządowej zrzeszającej ponad 100 organizacji mikrofinansowych z 26 krajów Europy Środkowo-Wschodniej oraz Azji Centralnej. Koordynowała też projekty w Instytucie Rozwoju Służb Społecznych, placówką naukowo-badawczą specjalizującą się w szeroko pojętej dziedzinie pomocy społecznej. Jako badaczka współpracowała także z Fundacją Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Helsińską Fundacją Praw Człowieka oraz z Instytutem Spraw Publicznych. Ukończyła studia magisterskie na Wydziale Antropologii Społecznej i w Instytucie Krajów Rozwijających Się w London School of Economics (2004). Współzałożycielka FRS i obecnie Prezes Zarządu FRS.

**Marta Masłowska** – psycholog i pedagog. W latach 2004-2008 pracowała w krakowskim Kolegium Europejskim: Anglojęzycznym Europejskim Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym posiadającym akredytację do realizacji programu matury międzynarodowej oraz Dwujęzycznym Europejskim Prywatnym Gimnazjum nr 14, służąc uczniom i uczennicom, w znacznej mierze cudzoziemskim, ich rodzicom, nauczycielom i nauczycielkom wsparciem psy-

chologicznym i pomocą w rozwiązywaniu sytuacji problemowych. Od 2007 roku pracuje na stanowisku psychologa w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej dla Dzieci z Niepowodzeniami Edukacyjnymi w Krakowie. Zajmuje się diagnozowaniem trudności w uczeniu się m.in. wśród dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym, prowadzi konsultacje dla rodziców, nauczycieli i nauczycielek związane z tą tematyką oraz współpracuje z poradnianym zespołem ds. dziecka migrującego.

**Marianna Nazarewicz** – pochodzi z Tarnopola w Ukrainie, przyjechała do Polski w wieku 13 lat. Uczy się w jednym z warszawskich liceów. Lubi malować, czytać, grać w siatkówkę i koszykówkę.

**Agata Strzelecka-Misonne** – absolwentka Stosunków Międzykulturowych w Instytucie Orientalistyki UW i Polskiej Szkoły Reportażu. Zawodowo zainteresowana migracjami i problematyką stereotypizacji i wykluczenia, w szczególności w kontekście religii. Interesuje się literaturą pojmowaną także jako narzędzie w działaniach na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu, budowy społeczeństwa otwartego i pozbawionego stereotypów. Autorka tekstów reporterskich w „Gazecie Wyborczej”. Mieszka w Nowym Jorku, gdzie obecnie odbywa staż w organizacji pozarządowej działającej na rzecz promocji kultury mieszkańców krajów arabskich i diaspory arabskiej w USA.

**Natalia Swidruk** – pochodzi z Drohobycza w Ukrainie, przyjechała do Polski w wieku 13 lat. Uczy się w jednym z warszawskich gimnazjów. Lubi malować i czytać.





## O Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej

Misją Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, przeciwdziałanie dyskryminacji, rozwijanie wiedzy i narzędzi w zakresie integracji społecznej i równego traktowania oraz wzmacnianie pozycji (*empowerment*) mniejszości społecznych, migrantek, migrantów i społeczności migranckich.

### **FRS kompleksowo zajmuje się tematyką różnorodności społecznej:**

**Prowadzimy działania edukacyjne.** Oferujemy szkolenia i warsztaty m.in. dla administracji publicznej, nauczycielek i nauczycieli, studentek i studentów oraz organizacji pozarządowych. Prowadzimy doradztwo i konsultacje, dotyczące planowania i wdrażania rozwiązań wspierających równe traktowanie. Tworzymy i bezpłatnie udostępniamy narzędzia edukacyjne, np. filmy z serii „Narracje Migrantów”.

**Prowadzimy badania.** Realizujemy badania, których wyniki mają bezpośrednio przekładać się na konkretne rozwiązania lub zmiany w praktyce lub w prawie. Wymieniamy się doświadczeniem z praktyczkami i praktykami oraz ekspertkami i ekspertami w Polsce i za granicą, aby realizowane przez nas badania były prowadzone na najwyższym poziomie. Od 2013 r. prowadzimy monitoring mediów, którego celem jest analiza przekazów medialnych oraz funkcjonowania mediów pod kątem kształtowania wizerunku migrantek i migrantów.

**Publikujemy.** Systematycznie rozwijamy i upowszechniamy nasze publikacje, dostępne online oraz wydawane drukiem. Wydane przez nas materiały tworzą przestrzeń dialogu, a poprzez określone serie wydawnicze staramy się utrzymać równowagę pomiędzy głosami eksperckimi i praktycznymi.

**Udzielamy bezpośredniego wsparcia migrantom i migrantkom.** Prowadzimy kursy języka polskiego oraz udzielamy wsparcia psychospołecznego wspomagającego integrację i adaptację do życia w Polsce, m.in. w ramach Centrum Powitania w Warszawie (2009-2011) oraz Migranckiego Centrum Wsparcia (2013-2015).

**Kształtuujemy debatę publiczną i politykę społeczną.** Włączamy się w debatę publiczną. Wspieramy wymianę informacji, wiedzy i doświadczeń pomiędzy liderkami i liderami społecznymi, decydentkami i decydentami oraz instytucjami działającymi na rzecz osób i grup społecznych zagrożonych wykluczeniem lub dyskryminacją. Prowadzimy działania rzecznicze i bierzemy udział w konsultacjach społecznych dotyczących zmian w polityce społecznej i w prawie.

Więcej informacji na stronie FRS: [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl).

Wsparcie w postaci darowizn jest bezcenne dla działań FRS!

**Numer konta w Volkswagen Bank Polska S.A.: 49 2130 0004 2001 0435 0112 0002**



Wesprzyj FRS, przekazując swój 1%.  
Jesteśmy Organizacją Pożytku Publicznego od 2009 roku.  
Nasz numer KRS: 0000283409.

**Różnorodność społeczna, równe traktowanie – dbaj z nami o taki świat!**



### **„Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji.**

#### **Przykłady praktyczne”**

Redakcja: Natalia Klorek, Katarzyna Kubin

Warszawa 2012



Publikacja jest zbiorem 11 artykułów napisanych przez nauczycielki i inne osoby pracujące w instytucjach oświatowych w Polsce. Każdy z tekstów poświęcony jest autorskim działaniom mającym przyczynić się do powstania zintegrowanej społeczności szkolnej i placówki wielokulturowej, podejmowanym w placówkach przyjmujących dzieci cudzoziemskie w Polsce (w szczególności uczniów uchodźczych i uczennice uchodźcze). Wśród działań i rozwiązań opisanych w publikacji są m.in.: zatrudnienie w szkole pomocy nauczyciela lub osoby pracującej jako asystent międzykulturowy czy asystentka międzykulturowa, działania skierowane do polskich rodziców i opiekunów, zwiększające ich wiedzę na temat uchodźstwa i migracji, a także działania wspierające naukę języka polskiego jako drugiego. Książka stanowi cenny zapis wyzwań stających przed placówkami oświatowymi przyjmującymi dzieci cudzoziemskie, a jednocześnie ukazuje konkretne rozwiązania, opisane przez osoby mające praktykę w pracy z uczniami i uczennicami cudzoziemskimi. Publikacja dostępna w wersji elektronicznej i drukowanej.

### **„Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów”**

Redakcja: Anna Grudzińska, Katarzyna Kubin

Warszawa 2010



Książka jest zbiorem 10 tekstów naukowych pisanych przez specjalistów i specjalistki w zakresie pedagogiki wielokulturowej ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Artykuły wybrane do publikacji przedstawiają wyniki badań dotyczących m.in. organizacji zajęć z języka angielskiego jako drugiego, budowania relacji z rodzicami i opiekunami migranckimi, których dzieci uczęszczają do szkoły, mechanizmów wykluczenia, funkcjonujących w sposobie organizacji i prowadzenia szkoły, a także metod pracy w klasach, w których uczniowie i uczennice mają różne pochodzenie etniczne i narodowe oraz zróżnicowany poziom znajomości języka obowiązującego w szkole. Publikacja może posłużyć jako wsparcie merytoryczne w określaniu metodologii i obszarów badań dotyczących sytuacji uczniów i uczennic z doświadczeniem migracyjnym w szkołach w Polsce, ale też stanowić cenny materiał dla osób pracujących na co dzień z tą grupą dzieci.

Seria filmowa „Narracje Migrantów” składa się z krótkich filmów dokumentalnych. Ich bohaterami i bohaterkami są osoby, które na różne sposoby i z różnym skutkiem szukają dla siebie miejsca w Polsce. Słowo „migrant” zawarte w tytule odnosi się jednak nie do statusu prawnego, a do doświadczenia życiowego, mentalności i sposobu bycia osób występujących w filmach. Część z nich jest w Polsce tylko przejazdem, inni decydują się na dłuższy pobyt albo chcą się tutaj osiedlić, niektórzy się tu urodzili. Ważne jest to, że wszyscy mają coś szczególnego do powiedzenia o tym, jak czują się w Polsce i w jaki sposób ją postrzegają.

**Seria „Narracje Migrantów” ma na celu zwiększenie wiedzy na temat migracji, różnorodności społecznej oraz integracji migrantów i migrantek w Polsce a także rozwój debaty poświęconej tym zagadnieniom.**

Filmy można wykorzystać jako **narzędzia edukacyjne** w pracy z dziećmi i młodzieżą, jak i z osobami dorosłymi. Zachęcamy również do korzystania z materiałów pomocniczych opracowanych z myślą o osobach prowadzących działania edukacyjne w oparciu o filmy z serii.

### Opis wybranych filmów:



**Po polsku mam na imię Hania (2014):** Bohaterka filmu, Hanh, pochodzi z Wietnamu. Do Polski przyjechała jako 14-latką. Dołączyła do swoich rodziców oraz rodzeństwa, które urodziło się już w Polsce, a którego wcześniej nie знаła. W filmie Hanh opowiada o relacjach z rodzicami, siostrami i bratem. Wspomnieniami wraca do początków swojego pobytu w Polsce, nie ukrywając trudnych doświadczeń. Jednocześnie poznajemy Hanh na obecnym etapie jej życia – bohaterka opowiada o studiach, o planach na przyszłość, o celach zawodowych, jakie sobie wyznacza. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat relacji rodzinnych w kontekście migracji oraz kształtowania się tożsamości kulturowej osób z doświadczeniem migracyjnym.



**Fatima (2012):** Film przedstawia historię Fatimy, 16-latki pochodzącej z Czeczenii i uczącej się w jednym z warszawskich gimnazjów. Fatima opowiada o tym, jak postrzega siebie w środowisku szkolnym w Polsce, jakich doświadcza trudności w nauce, o swoich obawach i niepewności przed pójściem do szkoły w Polsce. Mówi też o przyjaźniach, które nawiązała, i o działaniach jakie podejmuje, by zbliżyć się do polskich i czeczeńskich rówieśników i rówieśnic. Film może stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat równego dostępu do edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce, rozumianego znacznie szerzej niż proces przyswajania wiedzy szkolnej.

W celu zamówienia kopii filmów albo organizacji pokazu wraz z dyskusją lub warsztatami prowadzonymi przez edukatorów i edukatorki FRS w oparciu o filmy z serii prosimy o kontakt: **biuro@ffrs.org.pl**. Zapraszamy na stronę **www.nm.ffrs.org.pl**, na której można obejrzeć filmy, pobrać nieodpłatnie materiały pomocnicze oraz przeczytać więcej na temat Serii filmowej „Narracje Migrantów”.

## Nasze działania są Ci bliskie?

Misją Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS) jest kształtowanie otwartego społeczeństwa różnorodnego poprzez wspieranie dialogu międzykulturowego i integracji społecznej, przeciwdziałanie dyskryminacji, rozwijanie wiedzy i narzędzi w zakresie integracji społecznej i równego traktowania oraz wzmacnianie pozycji migrantów, migrantek i społeczności migranckich (*empowerment*).

Realizujemy naszą misję nie tylko dzięki grantom od instytucji publicznych, ale także dzięki indywidualnemu wsparciu osób takich jak Ty, przekazujących darowizny albo swój 1% podatku na rzecz FRS!

Co zrobiliśmy w 2014 roku:

- Ponad 265 osób skorzystało ze szkoleń, dotyczących równego traktowania i wielokulturowości (w tym: nauczyciele i nauczycielki, studenci i studentki oraz osoby pracujące w administracji publicznej i organizacjach pozarządowych).
- Współpracowaliśmy z 12 szkołami z całej Polski, wspierając działania na rzecz równego dostępu do edukacji.
- Opublikowaliśmy 10 nowych artykułów (w seriach „Maieutike” i „Z teorią w praktykę”) oraz 3 wywiady w serii „Rozmowy o Różnorodności” – wszystkie dostępne na naszej stronie [www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl).
- Wyprodukowaliśmy 1 nowy film w ramach serii „Narracje Migrantów”.
- Ponad 400 migrantów i migrantek skorzystało ze wsparcia w naszym Migranckim Centrum Wsparcia, gdzie zorganizowaliśmy 27 szkoleń i wydarzeń integracyjnych, a także przeprowadziliśmy 550 godzin kursów z języka polskiego.
- Wypowiadaliśmy się w ponad 30 wydarzeniach eksperckich z udziałem ludzi z sektora akademickiego, rządowego i pozarządowego.

**Dzięki Waszemu wsparciu będziemy działali w kolejnych latach równie prężnie i skutecznie, jak dotychczas!**

## DWA SPOSOBY WSPARCIA FRS:

### 1. Przekaż darowiznę

Przekazanie darowizny pozwala Ci wesprzeć działania FRS o każdej porze roku i w dowolnej kwocie (np. 20 zł, 50 zł, 100 zł). Wystarczy wykonać przelew na nasz rachunek bankowy:

Nazwa Banku: Volkswagen Bank Polska S.A.

Nr konta: 49 2130 0004 2001 0435 0112 0002

Tytuł płatności: Darowizna na cele statutowe

### Takie darowizny można odliczyć od podatku!

Możesz też ustawić zlecenie stałe, dzięki któremu regularnie (np. raz w miesiącu) przekażesz na konto bankowe FRS określoną kwotę (np. 5 zł, 10 zł, 20 zł). Nawet 5 zł miesięcznie jest dużym wsparciem – w skali roku, za tę kwotę możemy np. opłacić pracę trenera, zabezpieczyć niezbędne materiały biurowe, przekazać komplet materiałów edukacyjnych dla kadry pedagogicznej szkół, do których uczęszczają dzieci migranckie, lub sfinansować asystentce międzykulturowej przyjazd na szkolenie do Warszawy.

### 2. Przekaż swój 1% podatku

FRS jest organizacją pożytku publicznego (OPP) od 2009 roku. Przy rozliczaniu się z podatków, możesz przekazać 1% na rzecz FRS.

We właściwej rubryce zeznania podatkowego wpisz nasz numer KRS: **0000283409**. Możesz wesprzeć FRS przekazując swój 1% we wszystkich rozliczeniach z różnych źródeł dochodów.

Aby dowiedzieć się więcej o działaniach FRS, odwiedź naszą stronę: **[www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)**. Można na niej znaleźć aktualne informacje o realizowanych przez nas działaniach, wydarzeniach i osiągnięciach, a również ciekawe artykuły i publikacje książkowe oraz filmy z Serii „Narracje Migrantów”.

# Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym

Pod redakcją Natalii Klorek i Katarzyny Kubin

Publikacja zawiera artykuły przybliżające różne aspekty doświadczenia migracji wśród dzieci i młodzieży, a w szczególności kwestie związane z kształtowaniem się tożsamości młodej osoby w kontekście doświadczenia migracji. Zagadnienie ukazano w unikatowy sposób – publikacja prezentuje całościowy obraz sytuacji młodych ludzi z doświadczeniem migracji, łącząc artykuły teoretyczne z opisami i analizą działań praktycznych skierowanych do tej grupy, a także z tekstami przedstawiającymi perspektywę osób z doświadczeniem migracyjnym, które dzielą się osobistymi refleksjami na ten temat.

Publikacja, poprzez swoją wielowymiarowość, stanowi udaną próbę opowieści o migrantach, ich próbach odnalezienia równowagi między zachowaniem własnej tożsamości kulturowej a wtopieniem się w nowe otoczenie. Dzieci i młodzież doświadczające losu imigranta są narażone na stany depresyjne, dylematy związane z tożsamością, niskie poczucie własnej wartości, trudności z budowaniem więzi i inne wyzwania emocjonalne. Autorzy publikacji uwrażliwiają nas na te problemy, zwracając uwagę na konieczność budowania starannego i przemyślanego programu wsparcia dla tej grupy.

Jolanta Zmarzlik, terapeutka, Fundacja Dzieci Niczyje

Dziecko wyrwane ze swoich kulturowych korzeni i przeniesione do obcego środowiska powinno być objęte szczególną ochroną. Państwo, w którym obecnie przebywa, powinno dołożyć wszelkich starań, aby umożliwić dziecku realizację jego prawa do nauki czy wychowywania w rodzinie oraz wzrastania w kulturze i religii kraju swojego pochodzenia. Jestem przekonany, że niniejsza publikacja będzie pomocą dla wszystkich, którzy pracują z dziećmi przybyłymi do Polski.

Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka

Publikacja objęta honorowym patronatem Rzecznika Praw Dziecka oraz Fundacji Dzieci Niczyje.



RZECZNIK PRAW DZIECKA



Wydawca:



Fundacja na rzecz  
Różnorodności  
Społecznej

[www.ffrs.org.pl](http://www.ffrs.org.pl)

Publikacja dystrybuowana nieodpłatnie  
ISBN: 978-83-7910-002-6